



**Universität
Zürich^{UZH}**

**Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen
in heterogenen Lerngruppen und die Rolle
gesetzlicher Vorgaben –
eine explorative Untersuchung zur Inklusion
in der zweijährigen beruflichen Grundbildung**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
René Wüthrich

Angenommen im Frühjahrssemester 2023
auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus
Prof. em. Dr. Philipp Gonon (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
Prof. Dr. Markus Neuenschwander

Zürich, 2023

Zusammenfassung

Die gesetzliche Vorgabe Art. 10 BBV formuliert eine inklusive Didaktik, die an die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) besondere Anforderungen stellt. Diese Arbeit verfolgt das Ziel, das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht, sowie die Rolle der gesetzlichen Vorgabe aus Sicht von Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen zu untersuchen.

In einem multimethodischen, explorativen Vorgehen wurden an fünf Berufsfachschulen jeweils zwei Berufsfachschullehrpersonen (N=10) und ihre Schulleitungen (N=5) mit Interviews befragt. Anschliessend wurde das didaktische Handeln von drei ausgewählten Berufsfachschullehrpersonen mittels Unterrichtsbeobachtungen und darauffolgenden strukturierten Dialogen vertiefter untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die gesetzliche Vorgabe für die Berufsfachschullehrpersonen weniger normativ als inhaltlich im Sinne einer angepassten Didaktik leitend ist. Daraus resultieren inklusive didaktische Massnahmen, welche vier Handlungsfelder umfassen und in einer ausgeprägten Förderorientierung münden. Bei den Schulleitungen besteht ein hoher Anspruch, die inhaltliche Formulierung der gesetzlichen Vorgabe umzusetzen. Dazu werden Professionalisierungsmassnahmen an der Berufsfachschule angestrebt, kompetente Berufsfachschullehrpersonen eingesetzt und der Gestaltungsspielraum mit «klugen» Unterstützungsmassnahmen genutzt, wobei der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) und dem Nachteilsausgleich (NA) nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt.

Die Vorstellungen von Berufsfachschullehrpersonen und von Schulleitungen an der Berufsfachschule zu unterrichtsspezifischen Massnahmen unterscheiden sich teilweise stark. Diese Feststellung impliziert eine Schwachstelle, da offenbar keine gemeinsame «Sprache» innerhalb der Berufsfachschule gesprochen wird. Für den Anspruch, eine gemeinsame inklusive Schulkultur an der Berufsfachschule zu installieren, wäre dies jedoch eine grundlegende Voraussetzung. Die Lernortkooperation wird als wichtig befunden, aber unterschiedlich genutzt.

Basierend auf den Ergebnissen wird das für den theoretischen Rahmen dieser Studie entwickelte Arbeitsmodell adaptiert und in einem systemischen Modell für *eine Didaktik inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen* zusammengefasst, das die Akteure Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen umfasst und deren Zusammenspiel beleuchtet. Die vorliegende Arbeit liefert somit wichtige Implikationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und zeigt auf, wie dem Anspruch der Förderung aller – im Verständnis einer Inklusionsorientierung – entsprochen werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Relevanz und Einordnung der Arbeit.....	7
1.2 Ziele der Arbeit und Fragestellungen.....	10
1.3 Aufbau und Vorgehen	13
1.4 Einordnung der Studie in das Schweizer Berufsbildungssystem	15
1.4.1 Berufsbildung der Schweiz	15
1.4.2 Berufliche Grundbildung in der Schweiz	17
1.4.3 Zweijährige berufliche Grundbildung.....	19
Teil A – Theoretischer Bezugsrahmen	23
2. Begriffsbestimmung von Inklusion und Heterogenität im Kontext der beruflichen Grundbildung	24
2.1 Rechtlicher Rahmen und gesetzliche Vorgaben.....	24
2.2 Annäherung an den Begriff Inklusion	27
2.3 Heterogenität – Grundbegriff inklusiver Pädagogik	30
2.4 Konsequenzen für die zweijährige berufliche Grundbildung	32
3. Inklusive Schulentwicklung in der beruflichen Grundbildung	36
3.1 Schulleitungshandeln in Richtung inklusive Schulentwicklung.....	36
3.2 Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen	38
3.2.1 Pädagogisches Profil	38
3.2.2 Pädagogischer Gestaltungsspielraum	40
3.2.3 Ressourcenpool und Zusammenarbeit	41
3.2.4 Personalmanagement	41
3.2.5 Qualitätsmanagement	42
3.3 Befunde zur inklusiven Schulentwicklung.....	44
3.3.1 Situation an Berufsfachschulen	44
3.3.2 Inklusive Schulentwicklung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung	46
4. Inklusives Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen	50
4.1 Inklusive Didaktik	50
4.2 Unterrichtsqualität.....	54
4.2.1 Ziel- und Stoffkultur	58
4.2.2 Lehr- und Lernkultur	60
4.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur	62
4.3 Individualisierung und Differenzierung im Unterricht	64
4.3.1 Innere Differenzierung	66
4.3.2 Offener Unterricht.....	67

4.4 Befunde in der zweijährigen beruflichen Grundbildung.....	70
5. Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen im inklusiven Unterricht	75
5.1 Ein Modell für inklusive Kompetenzen.....	75
5.2 Berufsbezogene Überzeugungen.....	79
5.3 Professionswissen	81
5.4 Handeln in der Situation.....	86
5.5 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation	89
6.Schlussfolgerungen für die Untersuchung	92
6.1 Zusammenfassung des theoretischen Rahmens.....	92
6.2 Ein Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts	96
Teil B – Empirischer Teil.....	101
7. Methode.....	102
7.1 Übersicht über das methodische Vorgehen und Ablauf.....	102
7.2 Voruntersuchung.....	106
7.3 Stichproben.....	107
7.4 Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen	111
7.4.1 Interviewleitfaden.....	112
7.4.2 Datenerhebung.....	113
7.4.3 Datenaufbereitung	114
7.4.4 Datenauswertung	115
7.4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	115
7.4.4.2 Gütekriterien	123
7.4.4.3 Hinweise zum Umgang mit Quantifizierungen	125
7.5 Videobasierte Unterrichtsbeobachtung	126
7.5.1 Datenerhebung.....	128
7.5.2 Datenaufbereitung	132
7.5.3 Datenauswertung	132
7.5.3.1 Kategoriensystem	132
7.5.3.2 Ratinginstrument.....	135
7.5.3.3 Gütekriterien	136
7.6 Strukturierter Dialog	141
7.6.1 Datenerhebung.....	142
7.6.2 Datenaufbereitung und -auswertung.....	145
7.6.3 Gütekriterien.....	147
7.7 Interviews Schulleitungen an Berufsfachschulen.....	149
7.7.1 Interviewleitfaden.....	150
7.7.2 Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.....	151

Teil C – Ergebnisse	152
8. Ergebnisse	153
8.1 Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen	153
8.1.1 Heterogenitätsdimensionen	153
8.1.2 Ziel- und Stoffkultur	155
8.1.3 Lehr- und Lernkultur	158
8.1.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur	161
8.1.5 Berufsfachschullehrperson	162
8.1.6 Gesetzliche Vorgabe	163
8.1.7 Schulleitung an der Berufsfachschule	165
8.1.8 Integrationsvorlehre	167
8.1.9 Stufenwechsel EFZ-EBA	167
8.1.10 Fazit	167
8.1.11 Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen	168
8.2 Videobasierte Unterrichtsbeobachtungen	171
8.2.1 Ziel- und Stoffkultur	174
8.2.2 Lehr- und Lernkultur	176
8.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur	180
8.2.4 Berufsfachschullehrperson	181
8.2.5 Gesetzliche Vorgabe	182
8.2.6 Beurteilung der Unterrichtsqualität	182
8.2.7 Fazit	184
8.3 Strukturierte Dialoge	185
8.3.1 Berufsfachschullehrperson 4	186
8.3.2 Berufsfachschullehrperson 5	189
8.3.3 Berufsfachschullehrperson 6	192
8.3.4 Reflexionen des Unterrichts	195
8.3.4.1 Reflexion mit Bezug auf die Lernenden	196
8.3.4.2 Reflexion auf sich selbst als Berufsfachschullehrperson	197
8.3.5 Fazit	202
8.4 Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen	204
8.4.1 Strategien der Schulen im Umgang mit Heterogenität	205
8.4.2 Gestaltungsspielraum	206
8.4.3 Ressourcenpool und Zeitgefäße	208
8.4.4 Aus- und Weiterbildungen von Berufsfachschullehrpersonen	209
8.4.5 Qualitätsmanagement	210
8.4.6 Gesetzliche Vorgabe	210

8.4.7 Herausforderungen.....	212
8.4.8 Fazit	213
Teil D – Diskussion und Schlussfolgerungen	214
9. Zusammenfassung und Diskussion.....	215
9.1 Beantwortung der Fragestellungen	215
9.2 Schlussfolgerung und Diskussion zentraler Befunde.....	229
9.3 Ein Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts	233
9.4 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen	237
9.5 Methodische Reflexion und weiterführende Fragen	239
10. Literaturverzeichnis	242
11. Abbildungsverzeichnis	266
12. Tabellenverzeichnis	267
13. Anhang... ..	268
13.1 Einwilligung für das Interview	268
13.2 Interviewleitfaden mit Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an der Berufsfachschule	269
13.3 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen.....	273
13.4 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der Interviews mit Schulleitungen an der Berufsfachschule	283
13.5 Einwilligung für Videoaufnahmen – Erziehungsberechtigte und Berufsfachschullehrpersonen.....	290
13.6 Kategoriensystem und Ratinginstrument der Unterrichtsbeobachtungen	293
13.7 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der strukturierten Dialoge	297
13.8 Ergebnisse der Quantifizierung	302

1. Einleitung

1.1 Relevanz und Einordnung der Arbeit

In der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (EDA, 2020) ist festgehalten, dass mit Inklusion das Ziel erhoben wird, allen Menschen einen Zugang zu einer qualitativ hochstehenden beruflichen Bildung zu ermöglichen. Die Grundlage für dieses Ziel basiert auf der seit 2014 verbindlichen Behindertenrechtskonvention der UNO (UN-BRK). Mit Blick auf die berufliche Grundbildung wird dieses Ziel präzisiert hinsichtlich des Ausgleichs der Bildungschancen, der Gleichstellung von Mann und Frau, der Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen sowie der Chancengleichheit und Integration von Ausländerinnen und Ausländern (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002a). Hofmann und Schellenberg (2019, S. 194) halten in Bezug auf das schweizerische Berufsbildungssystem bilanzierend fest, dass dieses als ausdifferenziert bezeichnet werden kann. Durch die Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes wird der UN-BRK weitgehend entsprochen (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14). Zugleich wurden Anpassungen im Hinblick auf eine inklusive Berufsbildung vorgenommen. Einerseits haben der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt 2006 beschlossen, die Quote der Erstabschlüsse aller 25-Jährigen auf der Sekundarstufe II auf 95 % zu erhöhen (BFS, 2020). Während mit 93 % dieses Ziel bei Schweizern und Schweizerinnen nahezu erreicht wird, liegt die Quote für die im Ausland Geborenen im Jahr 2020 bei 76.6 % (ebd.). Andererseits wurde durch die Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes 2004 mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest (EBA) – im Folgenden in dieser Arbeit *zweijährige berufliche Grundbildung* genannt – den Ansprüchen für einen einfacheren Zugang in den ersten Arbeitsmarkt Folge geleistet. Der erste Arbeitsmarkt meint in diesem Verständnis reguläre Arbeitsplätze, während der zweite Arbeitsmarkt geschützte Arbeitsplätze bietet (vgl. Hofmann & Schaub, 2015, S. 3). Di Maio, Graf und Wilson (2019, S. 713) verweisen hierzu auf den Anspruch nach einer Erhöhung von Inklusion, indem durch die zweijährige berufliche Grundbildung ein Einstieg in die Berufsbildung ermöglicht werden soll.

Bis zur Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildung war die Anlehre in diesem Bereich die massgebende Ausbildung (vgl. Wettstein, Schmid & Gonon, 2014, S. 58). Die Anlehre hatte jedoch einige Schwächen. Zu nennen ist dabei insbesondere die Tatsache, dass die Ausbildung keinen anerkannten Abschluss besass und demzufolge dem Anspruch einer Durchlässigkeit in eine weiterführende Ausbildung nicht entsprach (vgl. Kammermann, Stalder & Hättich, 2011, S. 379). Die fehlende Standardisierung stellte somit eine Sackgasse dar (vgl. Schmid, Scharnhorst & Kammermann, 2021, S. 61). Die zweijährige berufliche Grund-

bildung versucht hier, eine tragfähige Balance zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Durchlässigkeit zu drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildungen anzustreben (ebd., S. 55). Ein Vergleich von ähnlichen Ausbildungen in unterschiedlichen Ländern zeigt zudem auf, dass die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt, als in vergleichbaren anderen Ländern (vgl. Schmid, 2020, S. 36).

Zahlen zur zweijährigen beruflichen Grundbildung zeigen insgesamt ein positives Bild. Es lässt sich festhalten, dass etwa 80 % der Absolventinnen und Absolventen einer zweijährigen beruflichen Grundbildung in der Schweiz zweieinhalb Jahre nach Abschluss der Ausbildung erwerbstätig sind und sich damit ein nahezu identisches Ergebnis gegenüber Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen beruflichen Grundbildung präsentiert (vgl. Kammermann et al., 2011, S. 391). Prekär gestaltet sich die Situation hingegen bei leistungsschwachen Lernenden aus sonderpädagogischen Schulen. Diese sind häufiger mit einem Abbruchrisiko konfrontiert (ebd.). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Ausbildungsabbrüche in der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine bedeutsame Herausforderung darstellen (vgl. Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012, S. 64). Pool Maag (2016, S. 591) verweist ferner darauf, dass sich die Berufswelt nicht an den individuellen Bedürfnissen der jungen Erwachsenen orientiert, sondern vielmehr am Rhythmus der Produktions- und Dienstleistungsarbeit. Ausbildungsabschlüsse in der zweijährigen beruflichen Grundbildung führen aufgrund der stärkeren Standardisierung oftmals zu höheren Anforderungen für die Lernenden (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 195). Weiter orientiert sich die schweizerische Berufsbildung stark am Arbeitsmarkt und versucht die Lernenden entsprechend zu qualifizieren (Stichwort: Digitalisierung), was letztlich mit stetigen Veränderungen einhergeht (ebd.). Gelingt es nicht, die erforderlichen Fähigkeiten und Qualifikationen zu erwerben, besteht auf Dauer ein grosses Risiko des gesellschaftlichen Ausschlusses (vgl. Stolz & Gonon, 2012, S. 17). Nach Pool Maag (2016, S. 591) sind dabei meistens Jugendliche betroffen, «die aufgrund individueller Voraussetzungen (z. B. Geschlecht, Ethnie) und Problemlagen (z. B. Beeinträchtigung, Behinderung) oder ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse (z. B. Armut, Migration, Religion) exklusivgefährdet sind».

Mit Blick auf die Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird anhand der oben dargelegten Ausführungen ersichtlich, dass mit dem Anspruch auf Inklusion Anforderungen an den Unterricht in der Berufsfachschule verknüpft sind. Im Leitfaden zur zweijährigen beruflichen Grundbildung ist festgehalten, dass die Ausbildung insbesondere schulisch schwächeren Lernenden, die vorwiegend praktisch begabt sind, den Weg in die Berufsbildung ermöglichen soll (vgl. SBFI, 2014a, S. 3). Die Zielgruppe kann dabei auf Lernende mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und auf Lernende mit einem Migrationshintergrund erweitert werden (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 195; Hofmann, 2019,

S. 358). Tervooren und Pfaff (2018, S. 35) weisen auf den aktuellen gesellschaftlichen Wandel hin, welcher über Phänomene wie Migrationsprozesse oder Transformationsprozesse der Geschlechter zu beobachten ist. Daneben lässt sich ein demografischer Wandel mit ansteigenden Schülerzahlen konstatieren (vgl. SKBF, 2018, S. 104). Damit verbunden ist unter anderem eine erhebliche Zunahme an Heterogenität in der beruflichen Grundbildung (vgl. Jenewein, 2018, S. 28). Im Zusammenhang einer inklusiven Pädagogik spielt insbesondere «Heterogenität» als Grundbegriff eine zentrale Rolle. Heterogenität stellt zwar keinesfalls einen neuen Begriff in der Berufsfachschule dar. Nach Tillmann (2008, S. 38) handelt es sich hierbei um ein bekanntes Phänomen, die Frage nach Gleich- und Ungleichheit in der Schule ist ein «pädagogischer Dauerbrenner». Nach Hackbarth und Martens (2018, S. 194) erfahren aber die Anforderungen an Heterogenität im Kontext von Inklusion eine Intensitäts- und Komplexitätssteigerung, was mit einem grundlegenden Wandel der Sichtweisen der schulischen Akteure und Akteurinnen einhergeht. Heterogenität erscheint auf dieser Grundlage als «unlimitiert» (Wocken, 2014, S. 200) oder «maximal» (Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, 2014, S. 90).

Rützel (2014, S. 64) stellt hinsichtlich der inklusiven Bildung die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden in den Mittelpunkt, wobei das Bildungssystem an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst wird und nicht umgekehrt. Auf dieser Ebene geht inklusive Bildung von Heterogenität als Normalzustand aus, wobei die Unterschiedlichkeit als Grundlage für eine möglichst passende Förderung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen betrachtet wird (vgl. Budde & Hummrich, 2014). Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung sollten demnach den Ansprüchen im inklusiven Unterricht mit einem entsprechenden didaktischen Handeln begegnen. Es gilt eine inklusive Didaktik zu installieren, welche den individuellen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung trägt. In der zweijährigen beruflichen Grundbildung werden in der gesetzlichen Vorgabe Art. 10 BBV – im Folgenden in dieser Arbeit *gesetzliche Vorgabe*¹ genannt – didaktische Massnahmen formuliert, welche im Unterricht die Individualität der Lernenden berücksichtigen sollen:

Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003).

Zentral erscheint hierzu die Forderung von Langner (2015, S. 8), dass sich eine inklusive Didaktik nicht aufgrund von normativen bzw. gesetzlichen Bestimmungen konstituieren,

¹ Im Kapitel 2.1 wird der rechtliche Rahmen der zweijährigen beruflichen Grundbildung näher ausgeführt. Ferner wird dargelegt, weshalb explizit Art. 10 BBV in dieser Studie ins Zentrum gestellt wird.

sondern aus der pädagogischen Praxis heraus entwickeln sollte. Mit dieser Forderung und dem Anspruch von Rützel, dass sich das Bildungssystem anpassen müsse, rückt neben der Lehrerschaft die Schulleitung in den Fokus. Den Schulleitungen kommt im Hinblick auf eine inklusive Bildung bzw. inklusive Berufsbildung eine bedeutsame Rolle zu (vgl. Booth & Ainscrow, 2019, S. 15; Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 2). Die Schulleitungen an Berufsfachschulen können Schulentwicklungsprozesse initiieren, steuern und zur Umsetzung der in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Didaktik im Unterricht beitragen.

In dieser knappen Beschreibung der Ausgangslage wird ersichtlich, dass sich die aufgeführten Themengebiete dieser Arbeit als komplex präsentieren. Als bedeutsam lassen sich dabei vier «Äste» hervorheben, in deren Wirkungsgeflecht diese Arbeit verortet werden kann:

1. Inklusive Berufsbildung
2. Systemisch-strukturelle Komplexität (Heterogenität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung)
3. Unterrichtsforschung
4. Inklusive Schulentwicklung

Die inklusive Berufsbildung steckt dabei den Rahmen ab, in dem sich die zweijährige berufliche Grundbildung bewegt. Die systemisch-strukturelle Komplexität meint die Heterogenität der Lernenden als besondere Anforderung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Mit Blick auf inklusiven Unterricht kommt der Unterrichtsforschung eine besondere Aufmerksamkeit zu. Als weiterer Bereich wird die Rolle der Schulleitungen an Berufsfachschulen und ihre Bedeutung für den Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung näher beleuchtet. Die Inklusion wird in dieser Arbeit als übergreifender Aspekt betrachtet und umfasst die Heterogenität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Anhand dieser vier skizzierten «Äste» wird explorativ das Unterrichtsgeschehen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung untersucht.

1.2 Ziele der Arbeit und Fragestellungen

Im Rahmen dieser Untersuchung präsentieren sich unterschiedliche Forschungslücken: Befunde zu Inklusion und Heterogenität auf der Sekundarstufe II und explizit mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung hinsichtlich didaktischer Massnahmen liegen nur vereinzelt vor. Hofmann und Schellenberg (2019, S. 202) halten fest, dass die Sekundarstufe II weniger integrativ ausgerichtet ist und über reduzierte Unterstützungsmöglichkeiten verfügt (z. B. keine zusätzliche Lehrperson für Heilpädagogik). Das impliziert Ansprüche im sonderpädagogischen Bereich, über welche die Berufsfachschullehrpersonen verfügen sollten.

Vertiefte Analysen des fachdidaktischen Wissens und Handelns für den berufsbildenden Sektor liegen aktuell wenige vor (vgl. Seifried & Wuttke, 2016, S. 8). Die Heterogenität in der zweijährigen beruflichen Grundbildung kann mit dem Anspruch auf Inklusion als hoch beschrieben werden kann. Was das für das didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht bedeutet, ist jedoch bislang weitgehend unbekannt. Die heterogene Schülerschaft in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird von Berufsfachschullehrpersonen als grosse Herausforderung wahrgenommen (vgl. Stern, Marti, von Stokar & Ehrler, 2010, S. 64). Trotzdem wird der Berufsfachschulunterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung in Untersuchungen und Evaluationen als erfolgreich beschrieben (vgl. Fitzli, Grütter, Fontana, Koebel & Bock, 2016, S. 78; Hofmann, Müller, Krauss & Häfeli, 2021; Schellenberg & Hofmann, 2017; Stern, Marti, Stokar & Ehrler, 2010, S. 3). Schellenberg, Pfiffner, Krauss, Martin und Georgi-Tscherry (2021, S. 13) kommen insgesamt zum Fazit, dass zur Kultur der Inklusion und entsprechenden didaktischen Massnahmen auf der Sekundarstufe II wenige Befunde vorliegen. Pool Maag (2021, S. 88) bilanziert in ihrem Review zu Befunden zum Unterricht im Kontext von Heterogenität und Inklusion, dass spezifische Studien zu Unterrichtsmodellen fehlen. Im Gegensatz zum gesicherten Output liegt zur Umsetzung im Unterricht und den damit verbundenen Herausforderungen kaum gesichertes Wissen vor. Das Unterrichtsgeschehen erscheint als Black Box. Es stellt sich somit unweigerlich die Frage, mit welchen didaktischen Massnahmen es den Berufsfachschullehrpersonen gelingt, einen erfolgreichen Unterricht durchzuführen? In diesem Kontext interessiert, welche gesetzlichen Vorgaben die Berufsfachschullehrpersonen in ihrem Unterricht als leitend erachten. Aus diesem Blickwinkel soll die Bedeutung der gesetzlichen Vorgabe für die Berufsfachschullehrpersonen näher beleuchtet werden.

Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) verweisen darauf, dass ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität aus dem erfolgreichen Zusammenspiel der individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen und der Schule bzw. Schulleitung resultiert. Dieses Zusammenwirken wurde bislang nicht erforscht. An Berufsfachschulen wird die Schulentwicklung nach bisherigen Befunden grundsätzlich von oben delegiert, wobei die Berufsfachschullehrpersonen wenig Einfluss nehmen können (vgl. Fischer, 2017, S. 1). In einem inklusiven Unterricht gilt es, die Implementierung gemeinsamer Werte zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an der Berufsfachschule anzustreben (vgl. Booth & Ainscow, 2017, S. 15). Es interessiert, welche Bedeutung die gesetzliche Vorgabe für die Schulleitungen an Berufsfachschulen besitzt und ob sich daraus Massnahmen für eine inklusive Didaktik konstituieren. Ferner soll erforscht werden, ob die in der gesetzlichen Vorgabe formulierte Didaktik gemeinsame Werte und Sichtweisen zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen an Berufsfachschulen aufzeigt.

Diese Arbeit soll zu diesen Forschungslücken einen Beitrag leisten und den Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung näher beleuchten. Darin zeigen sich abschliessend die vier «Äste» des Wirkungsgeflechts (vgl. Kapitel 1.1). Es sollen Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen hinsichtlich einer inklusiven Didaktik generiert werden, welche die in der gesetzlichen Vorgabe beschriebenen «besonderen Anforderungen» skizzieren. Ferner soll ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssteigerung der Ausbildung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung geleistet werden. Mit dem Einbezug der Schulleitungen und Berufsfachschullehrpersonen an Berufsfachschulen wird zudem ein ganzheitlicher Anspruch erhoben, um das systemische Zusammenspiel näher zu beleuchten. Damit legitimiert sich diese Arbeit insgesamt als Beitrag in der Berufsbildungsforschung und zur Qualitätssteigerung hin zu einem inklusiven Unterricht. Auch im Rahmen der Voruntersuchung zu dieser Studie hat sich die Bedeutung dieser Inhalte herauskristallisiert (vgl. Kapitel 7.2).

Anhand der skizzierten Problemstellung und Ausgangslage ergeben sich für diese Arbeit die folgenden Fragestellungen:

- 1. Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht didaktisch um?*
- 2. Welche Rolle spielt die gesetzliche Vorgabe für das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen?*
- 3. In welchem Verhältnis stehen die subjektiven Sichtweisen der Berufsfachschullehrpersonen zu ihrem didaktischen Handeln in der beobachteten Unterrichtspraxis?*
- 4. Wie gehen die Schulleitungen an Berufsfachschulen mit der gesetzlichen Vorgabe um, damit diese im inklusiven Unterricht durch die Berufsfachschullehrpersonen umgesetzt wird?*

Die *erste Fragestellung* untersucht das didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen. Es ist von Interesse, wie sich das didaktische Handeln präsentiert. Weiter sind hier die subjektiven Sichtweisen der Berufsfachschullehrpersonen als bedeutsam zu erachten, welche Wissen und Überzeugungen zum Unterrichten in heterogenen Lerngruppen beinhalten. Als Grundlage werden dabei Konzeptionen einer inklusiven Didaktik betrachtet, die sich aus den dazu gehörenden Kapiteln des theoretischen Bezugsrahmens konstituieren (vgl. Kapitel 4 und Kapitel 5). Ferner wird im Kontext dieser Arbeit von einem weiten Inklusionsbegriff gesprochen, weshalb der Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung generell als inklusiv bezeichnet werden kann (vgl. Kapitel 2).

Die *zweite Fragestellung* nimmt die gesetzliche Vorgabe in den Blick. Es interessiert, inwiefern die Berufsfachschullehrpersonen diese gesetzliche Vorgabe kennen und ob diese für

den Unterricht eine handlungsleitende Funktion besitzt. Weiter soll die Bedeutung der gesetzlichen Vorgabe für die untersuchten Berufsfachschulen in Erfahrung gebracht werden. Im Verständnis von Langner (2015, S. 8) wird sich zeigen, welche Gemeinsamkeit die theoretischen Konzeption mit der in der Praxis angewendeten Didaktik besitzt.

Die *dritte Fragestellung* zielt darauf ab, die in der ersten Fragestellung erfasste Innensicht (Interviews, strukturierte Dialoge) in einer Aussensicht (Unterrichtsbeobachtungen) darzustellen. Die Unterrichtspraxis der Berufsfachschullehrpersonen wird dabei beobachtet (Aussensicht) und mit der subjektiv berichteten Sichtweise (Innensicht) in Beziehung gesetzt. Dabei werden die befragten Berufsfachschullehrpersonen aufgrund ihrer Aussagen zur *ersten* und *zweiten* Forschungsfrage gruppiert (vgl. Kapitel 8.1.11). Das Ziel liegt darin, dass die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen bei Berufsfachschullehrpersonen durchgeführt werden können, die zur gesetzlichen Vorgabe eine unterschiedliche Orientierung besitzen.

Die *vierte Fragestellung* nimmt die Schulleitungen an den Berufsfachschulen in den Fokus. Hier interessiert, welche Rolle die gesetzliche Vorgabe bei den einzelnen Schulleitungen einnimmt. Daran schliesst sich die Frage an, ob die Schulleitungen an den Berufsfachschulen die gesetzliche Vorgabe kennen und wie sie hinsichtlich einer Umsetzung eines inklusiven Unterrichts seitens der Berufsfachschullehrpersonen damit umgehen. Grundsätzlich bedarf ein inklusiver Unterricht eines entsprechenden Handelns seitens der Schulleitung, womit dieser Schnittstelle zwischen den Lehrpersonen und den Schulleitungen an Berufsfachschulen eine zentrale Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 4).

1.3 Aufbau und Vorgehen

Nachfolgend soll der Rahmen dieser Arbeit abgesteckt werden. Anhand der Fragestellungen wird ein «roter Faden» erstellt, welcher sich als Orientierung durch die ganze Arbeit zieht. Die einzelnen Kapitel werden nachfolgend einzeln vorgestellt.

Das Kapitel 1 beinhaltet grundlegende Informationen zu dieser Arbeit und ermöglicht einen ersten Überblick über das Thema und dessen Relevanz. Weiterführend wird eine Eingrenzung der Themen vorgenommen, innerhalb welcher sich diese Arbeit bewegt. Zentral ist dabei die Einordnung dieser Untersuchung in das Schweizer Berufsbildungssystem und die darin verortete zweijährige berufliche Grundbildung.

Im Kapitel 2 wird eine Begriffsbestimmung von Inklusion und Heterogenität im Kontext der beruflichen Grundbildung vorgenommen. Zentral ist der Verweis auf den rechtlichen Rahmen. Vertieft wird dabei der Blick auf die in dieser Arbeit interessierende gesetzliche

Vorgabe gerichtet. Abschliessend werden aus den daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen Konsequenzen für die zweijährige berufliche Grundbildung formuliert.

Das Kapitel 3 bezieht sich auf die inklusive Schulentwicklung in der beruflichen Grundbildung. Eingangs wird eine Begriffsbestimmung von inklusiver Schulentwicklung vorgenommen. Mit dem Anspruch auf Inklusion an der Berufsfachschule gilt es, inklusive Entwicklungsprozesse zu erarbeiten, welche sowohl die Lehrpersonen wie auch die Schulleitungen in die Verantwortung nehmen. Anhand von bedeutsamen Gestaltungsmerkmalen werden Massnahmen hin zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen aufgezeigt. Abschliessend wird die aktuelle Befundlage zur (zweijährigen) beruflichen Grundbildung dargelegt.

Das Kapitel 4 fokussiert auf das inklusive Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen. Es werden zentrale Grundlagen einer inklusiven Didaktik in Verbindung mit Unterrichtsqualität und Massnahmen zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts dargelegt. Weiter werden zentrale Befunde hinsichtlich inklusiver didaktischer Massnahmen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung zusammengefasst und präsentiert.

Mit Blick auf die Berufsfachschullehrpersonen wird im Kapitel 5 ein adaptiertes Modell inklusiver Kompetenzen für (Berufsfachschul)lehrpersonen vorgestellt. Diese Kompetenzen setzen sich aus dem Professionswissen, den berufsbezogenen Überzeugungen, dem Handeln in der Situation, den motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation zusammen.

Im Kapitel 6 werden die Erkenntnisse des theoretischen Bezugsrahmens zusammengetragen und daraus Schlussfolgerungen für die Untersuchung abgeleitet. Weiter soll auf dieser Grundlage ein systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts konzipiert werden. Das didaktische Modell verfolgt das Ziel, bedeutsame Komponenten des didaktischen Handelns der Berufsfachschullehrpersonen und dem Zusammenspiel mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen abzubilden.

Das Kapitel 7 geht auf die in dieser Arbeit angewendete Untersuchungsmethode ein. Neben der Begründung, weshalb diese Arbeit im Bereich der qualitativen Sozialforschung angesiedelt ist, werden die einzelnen Methoden vorgestellt. Die Unterkapitel umfassen jeweils die Datenerhebung, Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung.

Das Kapitel 8 legt die jeweiligen Ergebnisse dar. Diese umfassen die Ergebnisse der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen, der Interviews mit den Schulleitungen an den Berufsfachschulen, der videobasierten Unterrichtsbeobachtungen sowie der strukturierten Dialoge.

Im Kapitel 9 werden die Fragestellungen in der Diskussion zusammenfassend beantwortet. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden ergänzend in einem systemischen Modell

festgehalten, welches eine inklusive Didaktik für die zweijährige berufliche Grundbildung aufzeigt. Darin werden die beiden Ebenen Schulleitungen an Berufsfachschulen und Berufsfachschullehrpersonen integriert. Es werden Implikationen für den didaktischen Umgang im inklusiven Unterricht für Schulleitungen an Berufsfachschulen und für Berufsfachschullehrpersonen dargelegt. Das Kapitel schliesst mit kritischen Bemerkungen zum Untersuchungsdesign und weiterführenden Fragen zu dieser Arbeit.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, das didaktische Handeln und leitende gesetzliche Vorgaben in der zweijährigen beruflichen Grundbildung zu beleuchten. Dazu werden im Teil A – theoretischer Bezugsrahmen – relevante Inhalte beleuchtet. Je nach Notwendigkeit hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Inhalte werden am Kapitelende teilweise in grau hinterlegten Kästchen Zusammenfassungen und/oder eigene Definitionen formuliert.

Im Folgenden soll auf bedeutsame sprachliche Hinweise in dieser Arbeit eingegangen werden. Wenn sich Inhalte explizit auf die berufliche Grundbildung beziehen, wird dies mit den folgenden Begriffen deklariert: Berufsfachschullehrperson, Berufsfachschule, Schulleitungen an Berufsfachschulen und Lernende.

Wird allgemein von Lehrperson, Schulleitung, Schule, Schülerinnen und Schülern gesprochen bzw. geschrieben, wird dies auch so formuliert. Vor allem die Inhalte des theoretischen Bezugsrahmens in Teil A präsentieren sich oftmals als schulstufenübergreifend.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden ausschliesslich männliche Schulleitungsmitglieder interviewt; dennoch wird in dieser Arbeit die Formulierung Schulleitungen verwendet (vgl. Kapitel 7.3). Die Bezeichnung Berufsfachschullehrperson bzw. Berufsfachschullehrpersonen inkludiert im Rahmen dieser Untersuchung sowohl das weibliche als auch das männliche Geschlecht.

1.4 Einordnung der Studie in das Schweizer Berufsbildungssystem

1.4.1 Berufsbildung der Schweiz

Nachfolgend wird der Blick auf das Berufsbildungssystem der Schweiz gerichtet. Dieses ist in der Abbildung 1 ersichtlich. Mit Übertritt in die Sekundarstufe II erfolgt der Schritt von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Bildung. Diese umfasst die berufliche Grundbildung sowie allgemeinbildende Schulen (Gymnasium, Fachmittelschule) (vgl. SBFI, 2020, S. 6). Die Kompetenzen des Bundes sind in der nachobligatorischen Bildung weit-

1.4.2 Berufliche Grundbildung in der Schweiz

Die Bedeutung der beruflichen Bildung in der Schweiz kann als hoch bezeichnet werden (vgl. Gonon & Bonoli, 2022). Dadurch wird unter anderem dem vorherrschenden Fachkräftemangel entgegengetreten (vgl. SECO, 2016, S. 14). Vielfach wird die Berufsbildung in der Schweiz als Erfolgsmodell bezeichnet (vgl. Zellweger, 2013). Das zeigt sich darin, dass rund zwei Drittel aller Jugendlichen und Erwachsenen in der Schweiz eine berufliche Grundbildung absolvieren (vgl. SBFI, 2020, S. 4). Berger (2017, S. 89) verweist darauf, dass die berufliche Grundbildung die bedeutendste Erstausbildung darstellt. Es werden Handlungskompetenzen angeeignet, welche auf dem Arbeitsmarkt zur Ausübung eines Berufs vorausgesetzt und benötigt werden (vgl. Thurnherr, 2020, S. 23). Die Folge ist die Sicherstellung einer hohen Arbeitsmarktfähigkeit (vgl. SBFI, 2020, S. 4). Gonon und Bonoli (2022) verweisen darauf, dass die berufliche Grundbildung kantonalen Unterschieden unterliegt. Der Anteil an Lernenden aus der deutschsprachigen Schweiz ist deutlich höher als aus der französisch- und italienischsprachigen Schweiz und konkurriert hier vermehrt mit dem Besuch des Gymnasiums (ebd.). Hier zeigt sich, dass die Legitimation für die berufliche Grundbildung nicht überall gleich hoch ist (vgl. Gonon, 2014, S. 11).

Die berufliche Grundbildung findet an drei Lernorten statt. Die praktische Ausbildung wird im Ausbildungsbetrieb durchgeführt, der theoretische Teil an der Berufsfachschule sowie als Vernetzung zwischen Theorie und Praxis in den überbetrieblichen Kursen (üK). Je nach Ausbildung sind auch Mischformen möglich (Ausbildungsverbund, Lernwerkstätten etc.). An allen Lernorten sorgen Berufsbildungsverantwortliche für die Vermittlung von Kompetenzen in theoretischen und praktischen Bereichen (ebd.).

In der beruflichen Grundbildung präsentieren sich unterschiedliche Ausbildungsniveaus (vgl. Pool Maag, 2019, S. 347). Die Ausbildungen dauern dabei zwischen zwei (EBA) und vier Jahren (EFZ). Die zweijährige berufliche Grundbildung schliesst mit einem eidgenössischen Berufsattest ab (EBA). Die drei- und vierjährige berufliche Grundbildung schliesst mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) ab. Darauf aufbauend kann die Berufsmaturität absolviert werden, welche den Weg an die Hochschulen zugänglich macht. Alle beruflichen Grundbildungen können auch von Erwachsenen mit genügend Berufserfahrung absolviert werden.

Bedeutsam erscheint das Ziel, dass 95 % aller Menschen unter 25 Jahren auf der Sekundarstufe II einen Abschluss erreichen sollen (vgl. EDK, 2011, S. 6). Anhand von vielfältigen Unterstützungsmassnahmen soll die berufliche Grundbildung diesem Anspruch folgen:

- *Stützkurse* sind in der Berufsbildungsverordnung gesetzlich geregelt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Ist eine lernende Person im Hinblick auf ein erfolgreiches Qualifikationsverfahren gefährdet, kann der Besuch von Stützkursen empfohlen werden.
- Seit einigen Jahren ist auf der Sekundarstufe II der *Nachteilsausgleich (NA)* eine wichtige Unterstützungsmassnahme für Lernende mit besonderen Bedürfnissen. Im Zuge des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG vom 13. Dezember 2002) wurde in der beruflichen Grundbildung der Nachteilsausgleich eingeführt und in einem Bericht inhaltlich definiert (vgl. SDBB, 2013). Das Ziel liegt darin, dass die Lernenden entsprechend ihren Beeinträchtigungen angepasste Bedingungen im Lernen und Prüfen erhalten (vgl. Schellenberg & Hofmann, 2017, S. 1). Grundsätzlich kann an Berufsfachschulen ein positives Fazit gezogen werden. Der Nachteilsausgleich wird als probates Mittel zum Verbessern der Chancengleichheit von Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung angesehen (vgl. Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017, S. 45).
- Das *Case Management Berufsbildung (CMBB)* bietet ebenfalls eine Unterstützungsmassnahme für die Lernenden. Das im Herbst 2006 lancierte Projekt Case Management soll zur Optimierung des Übergangs obligatorische Schulzeit in die Sekundarstufe II beitragen und Jugendliche anhand eines strukturierten Verfahrens in diesem Übergang unterstützen und begleiten (vgl. SBFi, 2007, S. 5). Als Zielgruppe werden dabei Jugendliche definiert, welche bei einem gefährdeten Einstieg in die Berufsbildung früh erfasst und durch den Einbezug aller relevanten Akteure und Akteurinnen während der Dauer der beruflichen Grundbildung unterstützt werden sollen (ebd.). Möglich ist eine Ausbildungsverkürzung bzw. Ausbildungsverlängerung, die je nach persönlicher Situation der Lernenden angezeigt ist.
- Möglich ist eine *Ausbildungsverkürzung bzw. Ausbildungsverlängerung*, die je nach persönlicher Situation der Lernenden angezeigt ist (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14).
- *Freikurse* sollen für Lernende mit genügenden Leistungen die Möglichkeit bieten, die individuelle Bildung zu fördern (vgl. SBFi, 2014a, S. 11).
- Die *Lernortkooperation* meint die Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse. Wichtig gestaltet sich hier das «Zusammenspiel» aller Lernorte (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003).
- *Supported Education* beinhaltet eine Massnahme mit dem Anspruch, Lernenden mit einem erhöhten Bildungsbedarf den Weg ins Berufsleben zu erleichtern (vgl. Pool Maag, 2013, S. 34).

Die Vielfalt der Unterstützungsmassnahmen lässt erkennen, dass der Anspruch erhoben wird, einer inklusiven Berufsbildung zu entsprechen. Es fällt dabei auf, dass sowohl für schulisch starke wie auch für schulisch schwache Lernende Massnahmen bestehen.

1.4.3 Zweijährige berufliche Grundbildung

Diese Arbeit befasst sich mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung, weshalb diese nachfolgend näher beleuchtet werden soll. Mit dem Berufsbildungsgesetz vom 13. Dezember 2002, welches am 1. Januar 2004 eingeführt wurde, ist die bisherige Anlehre zu einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) umgestaltet worden (vgl. Sempert & Kammermann, 2008, S. 6). Aktuell umfasst die zweijährige berufliche Grundbildung 56 Ausbildungsberufe (Stand 2020), was ca 10 % aller Ausbildungsabschlüsse in der beruflichen Grundbildung bedeutet (vgl. SBFI, 2020, S. 5). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Ausbildung in der schweizerischen Bildungslandschaft etabliert hat (vgl. Fitzli et al., S. 1). Das bestätigt sich zusätzlich in den steigenden Ausbildungsabschlüssen und in der Zunahme der Ausbildungsberufe. Mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung findet sich ein «niederschwelliges» Ausbildungsangebot (vgl. Meyer & Hupka-Brunner, 2019, S. 369). Der Fokus ist dabei auf das praktische Lernen ausgerichtet (vgl. Kammermann, 2017, S. 14). Zu dieser Zielgruppe gehören schulisch schwächere Lernende, die ihre Ausbildung teilweise auch im geschützten Rahmen absolvieren sowie Lernende mit einem Migrationshintergrund (vgl. Hofmann, 2019, S. 358).

Die Ausbildung ermöglicht im Gegensatz zur Anlehre einen eidgenössisch anerkannten Abschluss (vgl. SBFI, 2014a, S. 4). Weiter erfüllt sie den Anspruch der Durchlässigkeit, der in der Berufsbildung eine zentrale Rolle zukommt (vgl. SBFI, 2020, S. 4). Mit rund 30 % kann die Durchlässigkeitsrate zu einer drei- oder vierjährigen Ausbildung als positiv bezeichnet werden (vgl. Hofmann et al., 2021). Ferner gilt die zweijährige berufliche Grundbildung als wichtige Massnahme zum Erreichen des Ziels, einen Abschluss von 95 % für alle Menschen unter 25 Jahren auf der Sekundarstufe II zu erreichen (vgl. EDK, 2011, S. 6). Im Kapitel 1.4.2 wurden flankierende Unterstützungsmassnahmen vorgestellt, welche für die drei- und vierjährige berufliche Grundbildung bedeutsam sind. Diese finden auch in der zweijährigen beruflichen Grundbildung Anwendung. Scharnhorst und Kammermann (2017, S. 248) haben aus vier empirischen Studien zur zweijährigen beruflichen Grundbildung Unterstützungsmassnahmen (vor, während und nach der Ausbildung) zusammengefasst. In der Abbildung 2 sind diese ersichtlich.

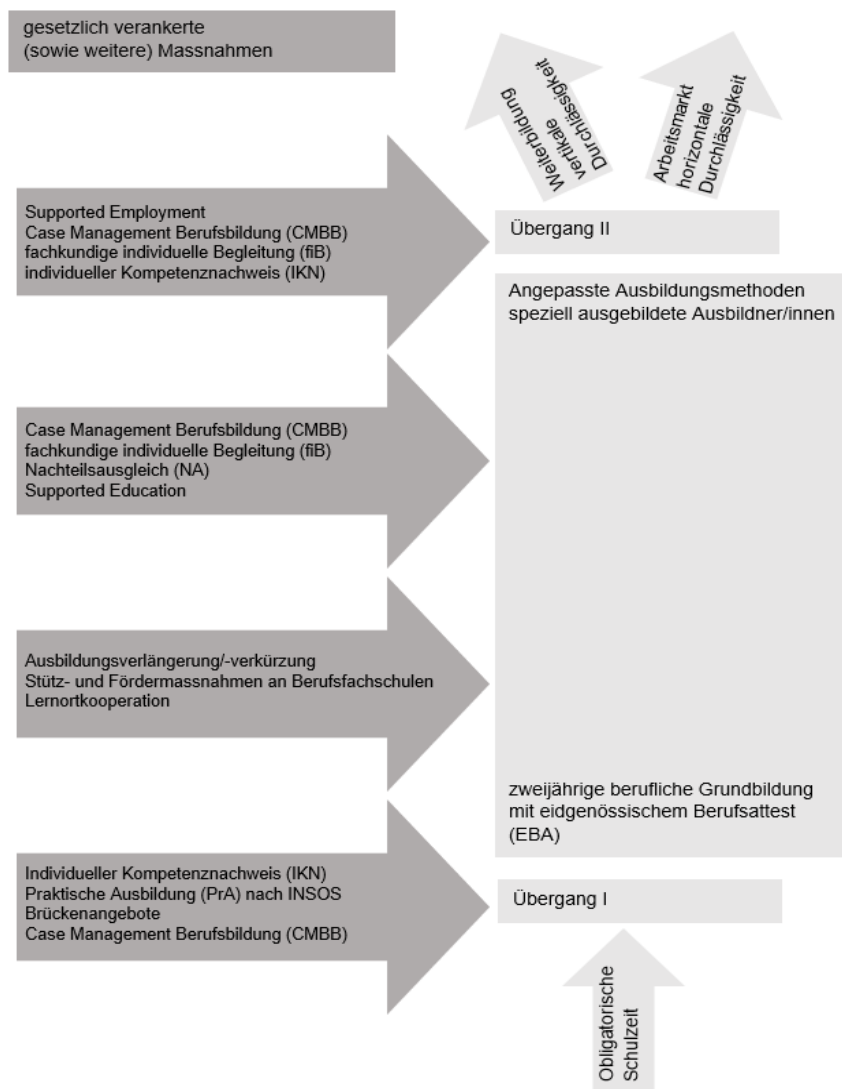


Abbildung 2: Unterstützungsmassnahmen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (in Anlehnung an Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 15)

Im Folgenden wird nicht auf jede Unterstützungsmassnahme einzeln eingegangen, sondern auf jene während der Ausbildung und auf jene, die sich von der drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildung unterscheiden.

- Als Besonderheit präsentiert sich die *fachkundige individuelle Begleitung (fiB)*. Es handelt sich dabei um ein Förderangebot, bei dem eine kompetente Person den Entwicklungsprozess der Lernenden unterstützt, deren Lernerfolg durch unterschiedliche Schwierigkeiten gefährdet ist (vgl. SBFI, 2014a, S. 11). Die Verantwortung zur Umsetzung der fiB liegt dabei in der Verantwortung der einzelnen Kantone (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 9).
- Der *individuelle Kompetenznachweis (IKN)* wird Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung ausgestellt, welche das Qualifikationsverfahren nicht bestehen (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 256). Darin sind individuelle Kompeten-

zen beschrieben, welche im Rahmen des Qualifikationsverfahrens erworben wurden (ebd.). Weiter gilt es, die praktische Ausbildung nach INSOS (PrA) zu nennen, welche zugleich mit Unterstützungsmassnahmen der Invalidenversicherung (IV) einhergeht (ebd., S. 255). Dieses Angebot ist dem zweiten Arbeitsmarkt angegliedert (ebd.). Die praktische Ausbildung nach Insos (PrA) ist dabei für Lernende gedacht, welche aufgrund einer Lern- oder Leistungsbeeinträchtigung den Anforderungen einer zweijährigen beruflichen Grundbildung nicht gewachsen sind (vgl. Wettstein et al., 2014, S. 59). Die Ausbildung ist dabei hinsichtlich der Durchlässigkeit an die zweijährige berufliche Grundbildung angepasst.

- Die *Lernortkooperation* ist im Berufsbildungsgesetz (Art. 16 Abs. 5) verankert und sowohl für die zwei- als auch für die drei- und vierjährige berufliche Grundbildung grundlegend. Hinsichtlich der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird die Lernortkooperation zusätzlich erwähnt und damit deren Wichtigkeit hervorgehoben (vgl. SBFI, 2014a, S. 10).

Zusätzlich präsentieren sich unter dem Gesichtspunkt des rechtlichen Rahmens weitere pädagogische Unterstützungsmassnahmen:

- Als weitere Massnahme wird in der gesetzlichen Vorgabe Art. 10 BBV eine Didaktik formuliert, welche sich der Individualität der Lernenden anhand eines differenzierten Lernangebots annimmt (vgl. Kapitel 2.1).
- In Art. 7 über die Mindestvorschriften im Fachbereich Allgemeinbildung ist festgehalten, dass das Qualifikationsverfahren keine schriftliche Prüfung beinhaltet. Dieses besteht aus den zwei Teilbereichen Erfahrungsnoten und Vertiefungsarbeit (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2006). Diese Massnahme impliziert, dass insbesondere lernschwachen Lernenden in der Berufsfachschule Rechnung getragen wird. Im Fachbereich Berufskunde gestaltet sich das Qualifikationsverfahren entlang eines national verbindlichen Bildungsplans analog einer drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildung. Dieses umfasst mündliche, schriftliche und praktische Teile (ebd.).

Diese Übersicht zeigt auf, dass ein gesetzlicher Rahmen für eine inklusive berufliche Grundbildung in der schweizerischen Berufsbildung als «gegeben» bezeichnet werden kann. Das differenzierte Berufsbildungssystem eröffnet viele Möglichkeiten, damit Lernende den für sie passenden Weg finden können (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 194). Problematisch erweist sich nach Scharnhorst und Kammermann (2018, S. 15) der Umstand, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund bzw. einer sonderpädagogischen Schulbiografie mit einem erschwerten Zugang zur Berufsausbildung konfrontiert sind, was oftmals mit einem nicht linearen Berufsverlauf einhergeht. Hofmann und Schellenberg (2019, S. 209)

resümieren, dass eine heilpädagogische Unterstützung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung nicht eingeplant ist. Dieser Umstand kann im Vergleich zur Volksschule als zusätzliche Herausforderung betrachtet werden. Umsomehr gilt es in diesem Kontext die vorhandenen Unterstützungsmassnahmen zu nutzen.

Insgesamt zeigen sich in der zweijährigen beruflichen Grundbildung vielfältige Unterstützungsmassnahmen. Ein gesetzlicher Rahmen hin zu einem inklusiven Unterricht ist vorhanden.

Teil A – Theoretischer Bezugsrahmen

2. Begriffsbestimmung von Inklusion und Heterogenität im Kontext der beruflichen Grundbildung

2.1 Rechtlicher Rahmen und gesetzliche Vorgaben

Um eine Begriffsbestimmung von Inklusion im Kontext der zweijährigen beruflichen Grundbildung vorzunehmen, werden eingangs die relevanten gesetzlichen Grundlagen näher betrachtet. Die dargelegten gesetzlichen Grundlagen bzw. gesetzlichen Vorgaben werden dabei vom Allgemeinen zum Detaillierten hin präsentiert.

Mit Blick auf eine inklusive Bildung ist Art. 24 der UN-BRK von Interesse, in welchem die Teilhabe ins Zentrum rückt (vgl. Kapitel 1.1). Das Ziel der Teilhabe liegt nach Bach (2018, S. 155) darin, dass für Menschen mit Behinderung die Chance auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche und berufliche Teilhabe erhöht werden soll. Neben der Chancengleichheit gilt es zudem jede Form der Diskriminierung in der Gesellschaft zu vermeiden (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 196). Im Wortlaut umfasst Art. 24 die folgenden Inhalte zu den Absätzen (1) und (5) (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014):

UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24 normativer Inhalt

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel:

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Scharnhorst und Kammermann (2018, S. 14) erachten das Ziel 4 der Agenda 2030 zur nachhaltigen Entwicklung², welches die Schweiz als UNO-Mitglied umsetzen muss, für die inklusive berufliche Bildung als bedeutsam.

Im Ziel 4 der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (EDA, 2020) wird von der dafür zuständigen Kommission UNESCO³ folgende Bestimmung formuliert:

Ziel 4:

Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern

Ziel 4 fordert, dass alle, Kinder, Jugendliche, Erwachsene und vor allem die Ärmsten und am meisten Benachteiligten, Zugang zu einer hochwertigen Grund- und Berufsbildung erhalten. Diese soll sich an deren individuellen Bedürfnissen und Lebensumfeld ausrichten. Damit soll die Bildung einen Beitrag zu einer sicheren, nachhaltigen und interdependenten Welt leisten.

Das Ziel 4 impliziert den Zugang zu einer hochwertigen Bildung, welche die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen hinsichtlich einer beruflichen Grundbildung berücksichtigt. Nach Scharnhorst und Kammermann (2018, S. 14) trägt letztlich der Zugang zu einer hochwertigen beruflichen Grundbildung zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung bei.

Auf der Sekundarstufe II nimmt die duale Berufsbildung eine wichtige Rolle ein und stellt eine gemeinsame Aufgabe von Bund und Kantonen dar (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 197). Das Berufsbildungsgesetz (BBG) und die dazugehörigen Berufsbildungsverordnungen (BBV) traten 2004 praktisch zeitgleich mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) in Kraft (ebd.). Im BBG Art. 3 präsentieren sich diese Ziele übergeordnet. Die Inhalte orientieren sich dabei am Ziel 4 und nehmen die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Grundbildungen (EBA und EFZ) in den Blick (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002b).

BBG, Art. 3 Ziele:

Ein Berufsbildungssystem, das den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht und das ihnen die Fähigkeit und die Bereitschaft vermittelt, beruflich flexibel zu sein und in der Arbeitswelt zu bestehen.

Den Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht, die tatsächliche Gleichstellung von Mann und Frau, die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen sowie die Chancengleichheit und Integration von Ausländerinnen und Ausländern.

Die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen und -formen innerhalb der Berufsbildung sowie zwischen der Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen.

² Vgl. ferner: <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home.html> [10.03.2023]

³ Vgl. ferner: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/internationale-bildungszusammenarbeit/unesco.html> [15.03.2023]

Im BBG Art. 21 wird dazu ergänzend die Aufgabe der Berufsfachschule im inklusiven Bildungssystem hervorgehoben (ebd.).

BBG, Art. 21 b und c Berufsfachschule:

Die Berufsfachschule hat einen eigenständigen Bildungsauftrag; sie berücksichtigt die unterschiedlichen Begabungen und trägt mit speziellen Angeboten den Bedürfnissen besonders befähigter Personen und von Personen mit Lernschwierigkeiten Rechnung;

fördert die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann sowie die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen durch entsprechende Bildungsangebote und -formen.

Im BBG Art. 17 wird die zweijährige berufliche Grundbildung explizit erwähnt (ebd.). Die Angebote sollen dabei im Wesentlichen den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung tragen.

BBG, Art. 17 Bildungstypen und Dauer:

Die zweijährige Grundbildung schliesst in der Regel mit einer Prüfung ab und führt zum eidgenössischen Berufsattest. Sie ist so ausgestaltet, dass die Angebote den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden besonders Rechnung tragen.

Im BBG Art. 18 wird die Zielgruppe der Lernenden näher definiert und auf die Möglichkeit hingewiesen, die Ausbildung zu verlängern oder verkürzen (ebd.). Weiter wird die fiB hervorgehoben, welche für Lernende mit Lernschwierigkeiten eine spezifische Unterstützungsmassnahme bieten kann (vgl. Kapitel 1.4.3).

BBG, Art. 18 Berücksichtigung individueller Bedürfnisse:

Für besonders befähigte oder vorgebildete Personen sowie für Personen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen kann die Dauer der beruflichen Grundbildung angemessen verlängert oder verkürzt werden.

Der Bundesrat erlässt besondere Bestimmungen über die fachkundige individuelle Begleitung von Personen mit Lernschwierigkeiten in zweijährigen beruflichen Grundbildungen.

Der Bund kann die fachkundige individuelle Begleitung fördern.

In der Berufsbildungsverordnung wird die zweijährige berufliche Grundbildung weiter präzisiert. Didaktische Massnahmen sollen den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem differenzierten Lernangebot Rechnung tragen. Dazu wird in Art. 10 BBV festgehalten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003):

BBV, Art. 10 Besondere Anforderungen an die zweijährige Grundbildung:

Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung.

Ist der Bildungserfolg gefährdet, so entscheidet die kantonale Behörde nach Anhörung der lernenden Person und der Anbieter der Bildung über eine fachkundige individuelle Begleitung.

Die fachkundige individuelle Begleitung umfasst nicht nur schulische, sondern sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person.

In der Aufzählung der gesetzlichen Bestimmungen wird ersichtlich, dass die fiB eine zentrale Unterstützungsmassnahme darstellt und dabei sämtliche bildungsrelevante Aspekte umfasst. Darunter wird neben der Berufsfachschule das betriebliche und persönliche Umfeld der lernenden Personen subsummiert (vgl. SBFI, 2007, S. 7). Ferner gilt es die personellen Ressourcen der Lernenden in Form der Fach- und Handlungskompetenz (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) zu berücksichtigen (ebd., S. 9). Während die zweijährige berufliche Grundbildung vom Bund geregelt ist, liegt die Umsetzung der fiB in kantonaler Hand. Je nach Kanton wird die Verantwortung an die jeweilige Berufsfachschule übertragen (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 7).

Als eine weitere flankierende Unterstützungsmassnahme erwähnen Hofmann und Schellenberg (2019, S. 198) den Nachteilsausgleich (NA), welcher sich auf das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2 BV) sowie das BehiG (Art. 20) stützt (vgl. Kapitel 1.4.2). Diese Übersicht zeigt auf, dass sich die berufliche Bildung inklusiv präsentiert und entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen unterliegt (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 278). Im Bereich der zweijährigen beruflichen Grundbildung liegen diesbezüglich klare Vorgaben vor, welche in der Formulierung einer entsprechenden Didaktik in Art. 10 BBV münden.

In dieser Arbeit ist es nicht möglich, sämtliche Aspekte aller gesetzlichen Vorgaben zu beleuchten, weshalb auf Art. 10 BBV fokussiert wird. Diese gesetzliche Vorgabe wird als Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht erachtet und beinhaltet Bestrebungen der Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Ferner ist davon auszugehen, dass diese gesetzliche Vorgabe den Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen der Berufsfachschulen aufgrund seiner Relevanz bekannt sein sollte.

2.2 Annäherung an den Begriff Inklusion

Ausgehend von den erwähnten bildungspolitischen Bestimmungen soll im Folgenden eine Annäherung an den Begriff Inklusion vorgenommen werden. Im Rahmen der Salamanca-Konferenz⁴ 1994 wurde von der UNESCO weltweit das Ziel einer inklusiven Gestaltung des Bildungssystems hervorgebracht (vgl. Katzenbach, 2017, S. 127). Eine konkrete Umsetzung fand erst später statt. Die UN-BRK ist seit ihrer Ratifizierung 2014 für die Schweiz verbindlich (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14). Das Thema Inklusion ist dabei eng mit der UN-BRK verbunden und wird auf dieser Ebene grundsätzlich nicht als fachlich-pädagogisch,

⁴ Vgl. ferner: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
[15.03.2023]

sondern als menschenrechtlich begründet verstanden (vgl. Katzenbach, 2017, S. 127-128). Diese Tatsache führte bzw. führt auch heute teilweise zu Irritationen (ebd.).

Nach Neissl (2015, S. 1) kann im pädagogischen Diskurs das Begriffsverständnis von Inklusion als diffus bezeichnet werden. Es zeigt sich, dass sich aufgrund unterschiedlicher Interpretationen und Verständnisse eine einheitliche Definition als schwierig erweist (vgl. Mejeß, 2021, S. 221). Katzenbach (2013, S. 27) sieht den Ursprung dabei in der Salamanca Erklärung von 1994, in welcher der Begriff «inclusive» mit «integrativ» übersetzt wurde und «inclusion» mit «Integration». Bis heute herrscht über die Begriffe Inklusion, Integration, inklusive Bildung, inclusive education und inklusive Pädagogik kein Konsens (vgl. Neissl, 2015, S. 1). Als zielführend kann die Definition von Euler und Severing (2014, S. 129) betrachtet werden, in welcher Inklusion die Zugehörigkeit aller Menschen meint und mit einer Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen einhergeht, während Integration eine Einbindung ins System mittels eines Sonderwegs meint. Mit Bezug auf Art. 24 der UN-BRK rückt ferner der Begriff der *Teilhabe* ins Zentrum (vgl. Kapitel 2.1).

Mit Blick auf die Schule kann Inklusion als Leitthema stehen, die dem Abbau von Bildungsungleichheit verpflichtet ist (vgl. Budde & Hummrich, 2014). Inklusion in der beruflichen Grundbildung erhebt somit den Anspruch auf Teilhabe für alle Menschen, insbesondere Menschen mit Behinderungen (vgl. Bach, 2018, S. 156). Diese Ausgangslage hat oftmals zur Folge, dass Inklusion mit Behinderung in Beziehung gesetzt wird und teilweise negativ konnotiert ist (vgl. ISB, 2016, S. 5). Es erscheint deshalb wichtig, den Behinderungsbegriff zu präzisieren. Dieser wird im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) wie folgt definiert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002b):

Menschen mit Behinderung (Behinderte, Behinderter) bedeutet eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und weiterzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben.

Im Kontext der zweijährigen beruflichen Grundbildung gilt es den Behinderungsbegriff auf die Sonderpädagogik hin zu erweitern. Mit Blick auf Inklusion nimmt die Sonderpädagogik eine bedeutsame Stellung ein und kann in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als herausfordernde Aufgabe bezeichnet werden (vgl. Kammermann et al., 2011, S. 379). Im Bericht zum Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung wird der Begriff Behinderung in die Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik integriert (vgl. SDBB, 2013, S. 7). Hierbei kommt die Sonderpädagogik zum Einsatz, wenn sich durch die Interaktion von Gesundheitsmerkmalen (Schädigung von physiologischen und psychischen Merkmalen) und Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) ein besonderer

Bildungsbedarf ableitet (ebd.). Behinderung wird dabei nicht ausschließlich als Einzelmerkmal beschrieben, sondern steht vielmehr in Wechselwirkung mit dem Umfeld und unterliegt dadurch Vorurteilen oder Stigmatisierungen (vgl. Bach & Schaub, 2020, S. 582). Hier setzt Inklusion mit der Perspektivenerweiterung an, dass nicht ein einzelnes Merkmal die Behinderung ausmacht und die teilweise defizitären gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen und Einstellungen inklusionsförderlicher zu gestalten sind (vgl. Enggruber, 2019, S. 31).

Rützel (2014, S. 62) spricht hierbei einerseits von einem engen Inklusionsverständnis, welches die Teilhabe und somit die Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt. Dieser Grundsatz wird auch von der UN-BKR definiert (vgl. Bach, 2018, S. 156). Nach Radhoff, Buddeberg und Hornberg (2018, S. 199) resultiert ein eng gefasstes Begriffsverständnis häufig aus einer bildungspolitischen Rhetorik und rekurriert auf das Verständnis der gemeinsamen Beschulung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. So nimmt ein enges Inklusionsverständnis die Menschen mit Behinderungen in den Blick, berücksichtigt aber die Heterogenität unzureichend. Viele Schulabgänger entsprechen nicht den formalen Bedingungen von Behinderung, können jedoch aufgrund der persönlichen Situation den Anforderungen an eine berufliche Grundbildung nicht genügen (vgl. Enggruber, 2019, S. 31-32). Dabei sind mit Blick auf die Schule Heterogenitätsmerkmale wie beispielsweise das Alter, Geschlecht, die Lernmotivation, Intelligenz und anderes bedeutsam. Die Dimensionen und die damit verbundenen Merkmale von Heterogenität werden im Kapitel 2.4 näher beschrieben.

Andererseits verweist Rützel (2014, S. 62) auf ein weites Inklusionsverständnis, welches die unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale umfasst und darauf abzielt, individuell die Bedürfnisse der einzelnen Menschen zu berücksichtigen. In einem weiten Inklusionsverständnis sollen alle Menschen zur Entfaltung und Entwicklung der persönlichen Möglichkeiten inkludiert werden (vgl. Rützel, 2013, S. 4). Dieses Verständnis wird auch von der UNESCO propagiert (vgl. Bach, 2018, S. 156). Ein weites Inklusionsverständnis stellt somit sonderpädagogische Unterstützungsmöglichkeiten in den Vordergrund (vgl. Bach, Schmidt & Schaub, 2016, S. 3). Ferner bezieht sich dieses nach Hummel (2021, S. 148) auf die Gesellschaft im Allgemeinen und thematisiert damit auch Machtstrukturen, wodurch die Beziehung zwischen den Begriffen Inklusion und Heterogenität aufgezeigt wird: Die Diskurse um Heterogenität und Inklusion können als verzahnt betrachtet werden (vgl. Blasse, 2015, S. 283; Makarova, 2017, S. 45). Beide Begriffe verhandeln soziale Differenz und legen den Fokus auf gleichberechtigte Teilhabe (vgl. Budde, 2015, S. 117; Makarova, 2017, S. 45).

Mit Blick auf die Bildung und gesetzliche Formulierung in der beruflichen Grundbildung zeigt sich ein weites Inklusionsverständnis, welches im BBG Art. 3 explizit auf die Benach-

teiligungen von Menschen mit Behinderung, Gleichstellung von Mann und Frau sowie auf die Integration von Ausländerinnen und Ausländern verweist. Im BBG Art. 18 werden dazu sonderpädagogische Bereiche in Form von «Lernschwierigkeiten» hervorgehoben.

Ein weites Inklusionsverständnis birgt jedoch auch Herausforderungen. In diesem Verständnis wird der Anspruch erhoben, dass alle Ausbildungswilligen eine Ausbildung absolvieren dürfen. Das impliziert eine Ausbildungsplatzgarantie für alle und stellt den marktwirtschaftlichen Zugang zur Bildung infrage (vgl. Bach & Schaub, 2020, S. 584). Letztlich sind es die Ausbildungsbetriebe, welche selektieren und einen Lehrvertrag erteilen (ebd.). Das zeigt das Spannungsfeld einer inklusiven Berufsbildung, welche einerseits eine Ausbildung für alle in den Blick nimmt, sich andererseits aber auch mit den Herausforderungen des Wirtschaftssystems konfrontiert sieht.

Die zweijährige berufliche Grundbildung weist aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen ein Inklusionsverständnis auf, welches als Zieldimension einen Zugang für alle – mit und ohne sonderpädagogischen Bedarf – ermöglichen will. Somit wird ein weites Inklusionsverständnis als zielführend erachtet.

2.3 Heterogenität – Grundbegriff inklusiver Pädagogik

In der Annäherung an den Begriff Inklusion erweist sich im Kontext der beruflichen Bildung ein weites Inklusionsverständnis als geeignet. Inklusion und Anerkennung von Verschiedenheit stehen derzeit als zentrale normative Konzepte für einen geeigneten Umgang mit Heterogenität (vgl. Wansing, Westphal, Jochmaring & Schreiner, 2016, S. 71). Bohl und Schnebel (2020, S. 9) sprechen durch die Einführung von Inklusion hinsichtlich eines Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen von «Reform». Im Folgenden soll der Begriff Heterogenität im Kontext von inklusivem Unterricht und der mit der «Reform» verbundenen Perspektivenerweiterung näher beleuchtet werden.

Kluge und Seebold (2011, S. 413) halten fest, dass sich der Begriff Heterogenität aus den altgriechischen Begriffen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zusammensetzt. Hinter diesen Übertragungen ins Deutsche verbergen sich unterschiedliche theoretische Hintergründe, welche insgesamt die Unterschiedlichkeit von Lernenden im schulischen Kontext hervorheben (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 38). Heterogenität bezeichnet Unterschiede oder Differenzen, welche nur dann erkannt und beschrieben werden können, wenn mindestens zwei Aspekte miteinander in Relation gebracht werden können (vgl. Sturm, 2016, S. 15). Das Ergebnis ist demnach gleich oder ungleich bzw. homogen und heterogen (ebd.). Trautmann und Wischer (2019, S. 533) sehen im Heterogenitätsbegriff kein

ausgewiesenes Konzept oder Konstrukt, vielmehr fungiert der Begriff als ein abstraktes bzw. normativ aufgeladenes Schlagwort in der Schulpädagogik. In diesem Kontext wird nach Budde (2017, S. 25) «Heterogenität häufig als unbestimmter Containerbegriff benutzt». Das zeigt sich unter anderem daran, dass der Begriff Heterogenität oftmals synonym mit Verschiedenheit, Vielfalt oder Unterschieden/Differenz verwendet wird (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 38). Nach Buholzer und Pelgrims (2013, S. 13) ist spätestens seit den 1980er/90er Jahren das Thema Heterogenität nicht mehr aus den Bildungswissenschaften wegzudenken. Insbesondere seit den bekannten internationalen Schulvergleichsforschungen wie PISA, TIMSS oder IGLU ist der Begriff Heterogenität akzeptiert und stellt einen wichtigen Bestandteil der Schulrealität dar (ebd.). Die Forschungsdaten dieser Forschungen mit Blick auf Bildungsungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen verschiedener sozialer Gruppen haben zu einer veränderten Sichtweise bzw. Wahrnehmung zur Heterogenität in der Schule beigetragen (vgl. Waldis, Neuenschwander & Strum, 2021, S. 202).

Budde (2017, S. 13) verweist auf den im schulischen Bereich früher oftmals vorherrschenden Diskurs der Homogenität und Heterogenität. In diesem Kontext wird die Homogenität positiv konnotiert, da diese als günstige Voraussetzung für den Unterricht erachtet wird (vgl. Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009, S. 342; Krüger-Potratz, 2016, S. 191). Zulliger und Tanner (2013, S. 38) halten fest, dass das System Schule in seiner Grundstruktur bemüht ist, eine Homogenität anzustreben. Insbesondere in der Schweiz zeigt sich ein selektives und stark stratifizierendes Bildungssystem (vgl. Köpfer, Powell & Zahnd, 2021, S. 13). Budde (2015, S. 121) spricht hier von einem Paradox, mit welchem sich die Schule im Rahmen von Diskussionen um Heterogenität konfrontiert sieht: Einerseits werden Leistungsunterschiede im Unterricht permanent hergestellt und als Grundlage zur Selektion verwendet, andererseits werden diese Unterschiede als legitim und mit der individuellen Begabung der Lernenden begründet (ebd.). Dieses Bild präsentiert sich ebenso in der beruflichen Grundbildung, welche unterschiedlich anspruchsvolle Ausbildungen umfasst. Gemäss Prengel (2016, S. 29) zeigt sich darin ein zentraler Anspruch an die Schule, nämlich der der Selektion. Nach Krüger-Potratz (2016, S. 191) schwingt bei Heterogenität zudem mit, dass Verschiedenheit und Schwierigkeiten im Schulalltag kaum zu handhaben seien. Das impliziert, dass Heterogenität als herausfordernd betrachtet werden kann.

Im Gegensatz zu dieser negativ konnotierten Auffassung von Heterogenität in der Schule wird mit Heterogenität im Kontext von Inklusion ein Unterricht postuliert, in dem alle Lernende individuell gefördert werden sollen (vgl. Zoyke, 2016, S. 209). Es wird darauf abgezielt, die unterschiedlichen sozialen Differenzkategorien anzunehmen und sich von der Homogenisierung abzuwenden (vgl. Budde, 2015, S. 119). Heterogenität soll demnach als «Chance»

betrachtet werden (vgl. Faulstich-Wieland, 2016, S. 10). Damit geht nach Lutz und Wenning (2001, S. 15) eine «Loslösung von Defizitperspektiven auf Differenzperspektiven» einher.

Mit dem Anspruch an einen inklusiven Unterricht und an ein weites Inklusionsverständnis erfährt der Umgang mit Heterogenität erweiterte Anforderungen, die mit einem Perspektivenwechsel einhergehen (vgl. Bylinski, Austermann & Sindermann, 2018, S. 116). Diese bedingen insbesondere eine reflexive Auseinandersetzung mit Heterogenität (vgl. Sturm, 2016, S. 131). Damit wird die reflexive pädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen hervorgehoben (vgl. Bylinski et al., 2018, S. 118).

Mit Blick auf die Literatur rücken im Kontext einer Perspektivenerweiterung und der damit verbundenen reflexiven Auseinandersetzung mit Heterogenität die Konzepte Differenz, Intersektionalität und reflexive Inklusion in den Fokus (vgl. Budde, 2018, S. 55). Gemeinsam ist allen drei Konzepten, dass sie die Teilhabe in den Fokus stellen und die Lehrperson in die Verantwortung nehmen (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wird das Konzept der reflexiven Inklusion in den berufsbezogenen Überzeugungen verortet und näher vorgestellt (vgl. Kapitel 5.2). Die Intersektionalität und Differenz werden als Bestandteil des Professionswissens verstanden und vorgestellt (vgl. Kapitel 5.3).

Aufgrund der unklaren Definition von Heterogenität verweist Walgenbach auf die Notwendigkeit, den eigenen Begriff von Heterogenität zu definieren (vgl. Walgenbach, 2021, S. 50). Damit soll der Anspruch erhoben werden, im Rahmen dieser Arbeit Klarheit zu schaffen.

Heterogenität stellt im Kontext von Inklusion einen positiv konnotierten Grundbegriff dar, der relational ist und den Anspruch erhebt, dass die Berufsfachschullehrpersonen aufgrund ihrer reflexiven pädagogischen Kompetenz allen Lernenden, ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend, eine Lernzuwachs ermöglichen. Diese Forderung kann als Perspektivenerweiterung hin zu einem inklusiven Unterricht bezeichnet werden.

2.4 Konsequenzen für die zweijährige berufliche Grundbildung

Während im vorhergehenden Kapitel der Begriff Heterogenität im Kontext von Inklusion verortet worden ist, soll der Blick nun auf die zweijährige berufliche Grundbildung gerichtet werden. Es interessiert, welche Konsequenzen die Inhalte zur Heterogenitätsthematik für die zweijährige berufliche Grundbildung bedeuten.

Bach und Schaub (2020, S. 585-586) streben mit dem Perspektivenwechsel zu einer «idealen» Inklusion eine Abkehr von Heterogenitätsmerkmalen an und diskutieren die Vor- und Nachteile dieser Dekategorisierung. Einerseits gilt es, eine Stigmatisierung zu vermeiden,

andererseits besteht die Gefahr, durch eine Dekategorisierung im Unterricht sonderpädagogisch nicht adäquate Unterstützung zu bieten (ebd). Eine vollständige Abkehr würde somit einen Verlust von Fachwissen bedeuten (vgl. Prengel, 2016, S. 32). Wichtig erscheint eine Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen im Unterricht, welche die Lernenden in ihrer ganzen Person in den Blick nehmen. Als zielführend erscheint dazu mit Anspruch an eine inklusive Schule bzw. inklusive Berufsbildung die Empfehlung von Luder, Kunz und Müller Bösch (2021, S. 15):

Eine inklusive Schule ist eine Schule, welche die unterschiedlichen individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst genau wahrnimmt und in den konkreten Unterrichtssituationen der Praxis mit geeigneten, spezifischen Massnahmen berücksichtigt. Gleichzeitig nimmt sie auch ihren Auftrag wahr, eine Gemeinschaft zu gestalten, in der allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, die gleiche Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht wird.

Im Folgenden soll der Blick auf zentrale Befunde zu sonderpädagogischen Herausforderungen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung gerichtet werden. Mit Blick auf Schule und Unterricht gibt es eine Vielzahl von Heterogenitätsmerkmalen, wobei nicht alle Merkmale gleichbedeutend sind (vgl. Helmke, 2017, S. 71; Trautmann & Wischer, 2011, S. 43). In der Abbildung 3 sind bedeutsame Merkmale aufgeführt, welche jeweils einzelnen Dimensionen zugeordnet sind. Nachfolgend werden zentrale Befunde aus der zweijährigen beruflichen Grundbildung hervorgehoben.

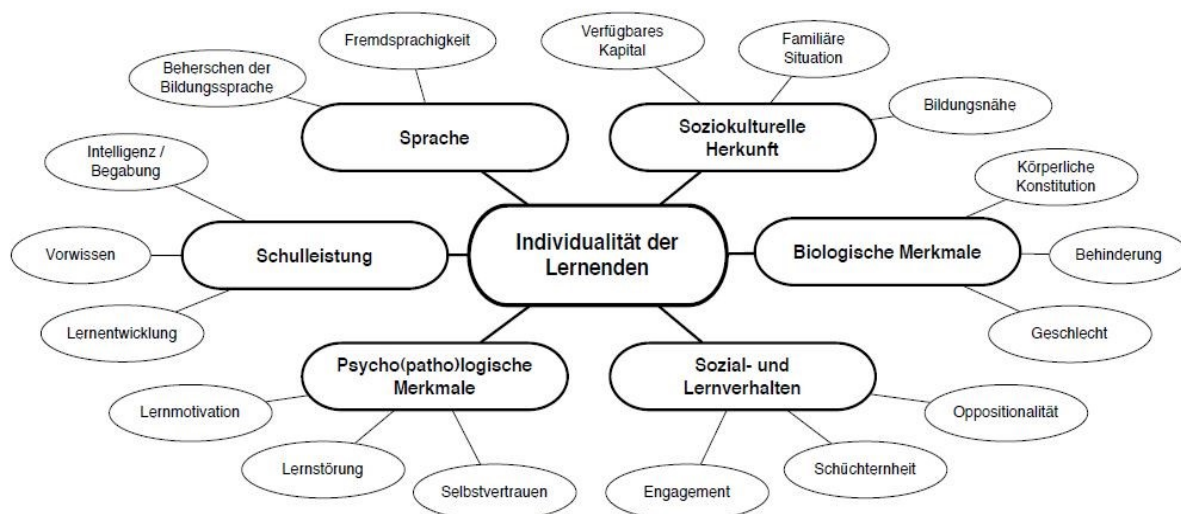


Abbildung 3: Heterogenitätsmerkmale von Lernenden (Reusser et al., 2013, S. 23).

Biologische Merkmale und psycho(patho)logische Merkmale: Daten zur Situation in der zweijährigen beruflichen Grundbildung an Berufsfachschulen liegen nur vereinzelt vor. Im Rahmen der Umsetzung des Nachteilsausgleichs wurden 44 Berufsfachschulklassen befragt (zwei- und dreijährige berufliche Grundbildungen). Die Ergebnisse zeigen, dass an Berufsfachschulen psychische Beeinträchtigungen (9.6 %), körperliche Beeinträchtigungen (9.1 %), ADHS und Lese-Rechtschreib-Störungen (7.5 %) sowie Dyskalkulie (2.8 %) und Autismus-Spektrum-Störungen (1.3 %), Sehbeeinträchtigungen (0.9 %) und Hörbeeinträchtigungen (1.2 %) am häufigsten vorliegen und meist einen entsprechenden Nachteilsausgleich als Unterstützungsmassnahme beinhalten (vgl. Schellenberg et al., 2021, S. 27). Heterogenitätsmerkmale zeigen sich auch hinsichtlich des Geschlechts. Lernende in geschlechtsuntypischen Berufen sind teilweise im Kontext Ausbildungsbetrieb und Kontext Berufsfachschule aufgrund ihres Geschlechts mit Diskriminierungen konfrontiert (vgl. Makarova, 2017, S. 46).

Soziokulturelle Herkunft: Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse in der zweijährigen beruflichen Grundbildung werden hier die zwei Teilbereiche Migration und sozioökonomischer Status gebildet.

Migration: Stalder und Kammermann (2017, S. 205) kommen zum Schluss, dass in der zweijährigen beruflichen Grundbildung mehr Lernende mit Migrationshintergrund anzutreffen sind als in drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen. Lehrvertragsauflösungen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung zeigen eine etwas höhere Auflösungsquote von Schweizer Lernenden (vgl. Schmid, Neumann & Kriesi, 2016, S. 10).

Sozioökonomischer Status: Es lässt sich festhalten, dass der Bildungsstand der Eltern von Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung geringer ist als bei Eltern von Lernenden in der drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung (Fitzli et al., 2016, S. 31).

Schulleistung: Teilweise erachten die Lernenden die Belastung im Ausbildungsbetrieb und an der Berufsfachschule als hoch (vgl. Stalder & Kammermann, 2017, S. 208). Weiter berichten Lernende, welche die Sekundarstufe I mit schlechten Leistungen abgeschlossen haben, über eine stärkere Belastung an der Berufsfachschule (ebd.). Das legt nahe, dass die schulischen Anforderungen insbesondere für lernschwächere Lernende anspruchsvoll sind. Hier zeigt sich die Herausforderung der zweijährigen beruflichen Grundbildung, welche grundsätzlich für schulisch schwächere Lernende konzipiert ist (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 245). In diesem Kontext erscheinen Unterstützungsmassnahmen wie der NA, die fiB oder der Besuch von Stütz- und Förderkursen sowie angepasste Ausbildungsmethoden und speziell ausgebildete Auszubildende als wichtig (ebd., S. 267).

Sozial- und Lernverhalten: Berger (2018) hält fest, dass das Sozialverhalten der Lernenden besonders in Bauberufen ein herausforderndes Thema darstellt. Dieses Bild zeigt sich

ebenfalls im Unterricht; hier wird teilweise explizit das herausfordernde Sozialverhalten hervorgehoben (vgl. Stern et al., 2010, S. 64). Befragungen bei Berufsfachschullehrpersonen zeigen ein detaillierteres Bild und verweisen auf eine Regelkonformität (vgl. Barabasch, Aprea & Sappa, 2019). Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und Lernenden hat im Rahmen der fiB auf eine positive Auswirkung hinsichtlich des Sozialverhaltens hingewiesen (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 70).

Sprache: Die teilweise unzureichenden Sprachkenntnisse der Lernenden werden als grosse Herausforderung erachtet (vgl. Stern et al., 2010, S. 64). Diese Herausforderung lässt sich tendenziell als zunehmend beschreiben. Die 2018 eingeführte Integrationsvorlehre für anerkannte Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen versucht diesen Personen einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen (vgl. Kammermann, Schönbächler & Stalder, 2022, S. 51). Rund zwei Drittel der INVOL-Teilnehmenden beginnt im Anschluss eine zweijährige berufliche Grundbildung (ebd., S. 54). Obwohl eine signifikante Zunahme der Sprachkompetenz beschrieben wird, ist die Streuung der individuellen Sprachkompetenz gross (ebd., S. 53). Berger (2018) verweist ferner darauf, dass in Gesundheitsberufen die Sprachkompetenz ein herausforderndes Thema darstellt. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass Gesundheitsberufe oftmals von migrierten Lernenden ausgewählt werden (vgl. Kammermann et al., 2022, S. 51).

Die Heterogenität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung präsentiert eine hohe Individualität. Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht gilt es an Berufsfachschulen Möglichkeiten zu finden, um diese Individualität im didaktischen Handeln der Berufsfachschullehrpersonen zu berücksichtigen. Als weiteren Punkt gilt es die Sprachkompetenz der Lernenden hervorzuheben, welche in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als grosse Herausforderung beschrieben wird.

3. Inklusive Schulentwicklung in der beruflichen Grundbildung

3.1 Schulleitungshandeln in Richtung inklusive Schulentwicklung

Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) verweisen darauf, dass sich ein erfolgreicher Umgang mit heterogenen Lerngruppen aus dem Zusammenspiel der Ebenen Schule und Lehrpersonen konstituiert. Gerade mit dem Anspruch auf Inklusion gilt es hier an der Einzelschule eine gemeinsame Entwicklung anzustreben (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 15). Im Feld der Schulentwicklung wird eine Einzelschule als lernfähige Organisation betrachtet, welche bestrebt ist, einen guten Unterricht und die damit verbundenen notwendigen Strukturen zu ermöglichen (vgl. Holtappels & Rolff, 2010, S. 77). Der Begriff «Einzelschule» umfasst im Verständnis dieser Arbeit eine einzelne Schule, bzw. Berufsfachschule und ihr jeweiliges Handeln im Rahmen der zur Verfügung stehenden Autonomie. Die Eigenständigkeit bzw. Autonomie stellt in der inklusiven Schulentwicklung einen bedeutsamen Aspekt dar (vgl. Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016, S. 131). Auf dieser Ebene schliesst die inklusive Schulentwicklung an die bisherige Schulentwicklung an und ist als Erweiterung zu betrachten. Im deutschen Sprachraum hat die Umsetzung von Inklusion an Schulen seit der Einführung der UN-BRK zu einer regen Debatte und einem ungeahnten Aufschwung geführt (vgl. Gummich & Hinz, 2017, S. 16). Als Definition von inklusiver Schulentwicklung kann in diesem Kontext das Verständnis von Boban und Hinz (2017b, S. 45) als passend erachtet werden:

[...] um in Bildungseinrichtungen inklusive Entwicklungsprozesse anzuregen, erscheint es sinnvoll, sich an einem Inklusionsverständnis zu orientieren, dass die Inklusion als Prozess versteht, auf die vorhandenen Ressourcen baut, achtsam die Formen der Interaktion mit unterschiedlichsten Akteur*innen wahrnimmt und über den Status quo transformativ hinausdenkt und -agiert.

Dieses Verständnis legt den Schwerpunkt auf die Gestaltung der Schulentwicklungsprozesse, die mit Blick auf eine Inklusionsorientierung an der Berufsfachschule zentral erscheint. Weiter rückt damit die Rolle der Schulleitungen in den Fokus, welche die Ausgestaltung der Entwicklungsprozesse massgebend steuert und beeinflusst. Zentral erscheint ferner der Verweis auf die Bedeutsamkeit von Zusammenarbeit. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Berufsfachschule als Einzelschule in den Fokus gerückt, wobei die Schulleitung als deren Vorsteher von besonderem Interesse ist. Badstieber und Amrhein (2021, S. 398-399) halten fest, dass sich Schulleitungen in einer Schnittstellenfunktion zwischen Bildungspolitik und

Administration einerseits und ihrem Kollegium und den Lernenden andererseits bewegen. Dabei gilt es, eine angemessene Balance zwischen einer innovierenden und pragmatischen bzw. systemstabilisierenden Auslegung ihrer Rolle zu finden (ebd., S. 399).

Ergebnisse an der obligatorischen Schule in der Schweiz und Deutschland weisen dabei auf einen bedeutsamen Handlungs- und Deutungsspielraum seitens der Schulleitungen hin (ebd.). Während die obligatorische Schule in der Schweiz auf kommunaler und kantonaler Ebene angesiedelt ist, unterstehen Berufsfachschulen grundsätzlich kantonalen Vorgaben, wobei Inhalte zu den einzelnen Berufen auf Bundesebene (BBG, BBV) festgehalten sind. Es ist dennoch davon auszugehen, dass sich die Handlungs- und Deutungsspielräume auf einer ähnlichen Ebene wie an der Volksschule bewegen. Dies deshalb, weil die Tätigkeiten als Schulleitung an der obligatorischen Schule und an der Berufsfachschule grundsätzlich als ähnlich beschrieben werden können. In diesem Kontext weist Scheer (2017, S. 216) darauf hin, dass eine inklusive Schulentwicklung eine Erweiterung der Schulentwicklung darstellt und jede Einzelschule Ressourcen mitbringt, die es zu entwickeln gilt (ebd.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Einzelschulen keine autonomen oder gar autarken Organisationen sind, sondern als systemgebunden betrachtet werden können und somit begrenzten Handlungsmöglichkeiten unterliegen (ebd.). Handlungs- und Deutungsspielräume sind somit nicht grenzenlos und finden vielmehr auf einem mehr oder weniger grossen Spektrum statt. Auf dieser Ebene erscheint die Rekontextualisierung von Bedeutung, welche in der inklusiven Schulentwicklung als relevant bezeichnet werden kann (vgl. Arndt & Werning, 2017, S. 610). Fend (2008, S. 166) versteht darunter die Aufgabe der Schulleitung, die Umsetzung der institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben in die konkreten Arbeitsverhältnisse vor Ort zu übernehmen. Scheer (2017, S. 217) resümiert, dass in diesem Kontext die Entwicklung einer schulischen Inklusion an einer Einzelschule im Wesentlichen davon abhängt, wie die Schulleitung die Rahmenbedingungen interpretiert.

Dieser Überblick zum Begriffsverständnis von inklusiver Schulentwicklung und der Rolle der Schulleitung an der Einzelschule zeigt auf, dass die Schulleitung hinsichtlich der Gestaltung von inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselfunktion einnimmt. Mit Blick auf diese Untersuchung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung und der gesetzlichen Vorgabe gilt es, diesen Aspekt besonders zu berücksichtigen. Nachfolgend soll deshalb das Augenmerk auf die Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen gelegt und deren Bedeutung hervorgehoben werden (vgl. Kapitel 3.2). Dazu werden in mehreren Teilkapiteln fünf bedeutsame Merkmale beleuchtet, welche in einer inklusiven Schulentwicklung an Berufsfachschulen berücksichtigt werden sollten (vgl. Kapitel 3.2.1 bis 3.2.5). Abschliessend wird der Blick auf die Situation an Berufsfachschulen (vgl. Kapitel 3.3.1) und auf die zweijährige berufliche Grundbildung gerichtet (vgl. Kapitel 3.3.2).

3.2 Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen

Die Gestaltung einer Schulentwicklung in Richtung Inklusion kann als Aufgabe der Einzelschule betrachtet werden (vgl. Kapitel 3.1). Es stellt sich dabei die Frage, welche Aspekte zur Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen massgebend sind. Bengel (2019, S. 63) hält fest, dass eine Metaanalyse für den Bereich der inklusiven Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum aufgrund der aktuell geringen Datenlage nicht möglich ist.

Mit Blick auf diese Untersuchung soll dennoch eine Übersicht zu ausgewählten Befunden hergestellt werden. In Anlehnung an Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 5) werden fünf bedeutsame Merkmale hervorgehoben, welche eine Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen auszeichnen. Dazu gehören das pädagogische Profil, der pädagogische Gestaltungsspielraum, Ressourcenpool und Zusammenarbeit, Personalmanagement und Qualitätsmanagement. In den fünf Merkmalen lassen sich ferner die in der Schulentwicklung zentralen Bereiche Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) verorten (vgl. Werning, 2012, S. 58). Scholz (2010, S. 93) weist darauf hin, dass eine Schulentwicklung im Kontext von Inklusion nur dann wirkungsvoll ist, wenn diese an den drei Bereichen PE, UE und OE ansetzt. Als Grundlage für die nachfolgende Übersicht dient dabei ausgewählte Literatur von Stein, Kranert und Wagner (2016), Kranert, Eck, Ebert und Tutschku (2017), Booth und Ainscow (2019), Boban und Hinz (2017b), Burda-Zoyke (2018), Enggruber (2019) sowie Euler und Severing (2020). Die Publikationen umfassen dabei einerseits die berufliche Grundbildung, andererseits die obligatorische Schule.

3.2.1 Pädagogisches Profil

Als erstes bedeutsames Merkmal zur inklusiven Schulentwicklung ist das pädagogische Profil zu nennen. Berufsfachschulen sollen sich anhand von Leitbildprozessen ein «Gesicht» erarbeiten, das die Werte der Organisation umfasst und definiert. Hinsichtlich der Weiterentwicklung werden klare Strategien formuliert und inklusive Massnahmen im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt initiiert (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 5). Die Einzelschule wird sich ihres Selbstbildes bezüglich der Heterogenität der Lernenden und des Kollegiums bewusst und setzt sich Ziele zur Integration, Pflege der Mehrsprachigkeit, Geschlechtergleichstellung, Stärkeorientierung und zu sozialem Lernen im Sinne der Integration, wobei Ergebnisse evaluiert und deren Erkenntnisse für weiterführende Ziele abgeleitet werden (ebd.). Um in Einzelschulen inklusive Entwicklungsprozesse anzuregen, erscheint es

gemäss Boban und Hinz (2017b, S. 45) sinnvoll, sich an einem Inklusionsverständnis zu orientieren, dass Inklusion als Prozess versteht, auf die vorhandenen Ressourcen aufbaut, sensibel in der Interaktion mit den involvierten Personen steht und letztlich über den aktuellen Stand hinausdenkt bzw. agiert. Euler und Severing (2020, S. 36) fordern ausserdem, nicht die Menschen an die Strukturen, sondern die Strukturen an die Menschen anzupassen. Darunter werden zielführende Gestaltungsansätze verstanden, welche eine Entwicklung der Institution hin zu inklusiven Bildungsprozessen begünstigen (ebd.). Konkret bedeutet das in einem ersten Schritt die Festlegung eines Konsens auf gemeinsame Ziele und Interessen, wobei konfrontative Strategien vermieden werden sollen (vgl. Euler & Severing, 2015, S. 29). Erst in einem zweiten Schritt können neue Rollenverteilungen der involvierten Akteure in und ausserhalb der Schule präzisiert werden (ebd.). Burda-Zoyke (2018, S. 180) spricht in diesem Kontext von einem Grundverständnis von Lernen, Entwicklung und Lehren, welches den Blick auf eine Vielfalt im Allgemeinen richtet und alle Akteure der Einzelschule einbezieht.

Im Index für Inklusion werden drei unterschiedliche Dimensionen zur Implementierung einer inklusiven Schulentwicklung definiert, welche in über 50 Sprachgebiete adaptiert wurde. Die Dimensionen A, B und C werden nachfolgend an passender Stelle jeweils miteinbezogen und in den Teilkapiteln vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2.3 und Kapitel 3.2.4). Anhand von Indikatoren und dazugehörigen Fragen bietet der Index für Inklusion die Möglichkeit, dass sich Einzelschulen reflexiv mit ihrer Kultur im Umgang mit Inklusion auseinandersetzen können.

Die Dimension A befasst sich mit inklusiven Kulturen. Kulturen werden dabei als tief verankerte Werte und Überzeugungen verstanden, welche es hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung einer Inklusionskultur zu verändern gilt (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 23). Die Dimension A wird dabei in die beiden Bereiche *Gemeinschaft bilden* sowie *inklusive Werte verankern* unterteilt. Der Bereich *Gemeinschaft bilden* umfasst elf Indikatoren und versucht im Sinne einer Gemeinschaft alle involvierten Akteure einzubinden, wobei ein demokratisches Zusammenleben angestrebt wird (ebd., S. 18). Im Bereich *inklusive Werte verankern* werden Werte festgelegt, die die Frage beantworten, wie man zusammenleben und damit einen Bezug zum pädagogischen Handeln schaffen möchte (ebd., S. 17).

Das pädagogische Profil nimmt ferner die OE in den Blick (vgl. Scholz, 2010, S. 104-108): Hier stehen die systematischen und nachhaltigen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Fokus. Konkret sollen hier Teamstrukturen geschaffen werden, die letztlich für eine erfolgreiche Schulentwicklung bedeutsam sind. Weiter ist es angezeigt, in regelmässigen Abständen Workshops zur Unterrichts- und Materialvorbereitung durchzuführen. Ferner gilt es, zeitliche und räumliche Strukturen anzupassen, um den inklusiven Anforderungen nach-

zukommen. Als letzten Aspekt sollen an der Schule Netzwerkstrukturen mit relevanten Akteuren installiert werden.

3.2.2 Pädagogischer Gestaltungsspielraum

Im zweiten bedeutsamen Merkmal steht der pädagogische Gestaltungsspielraum im Fokus. Nach Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 5) benötigen Einzelschulen für eine erfolgreiche Integration und Umsetzung der Pädagogik der Vielfalt einen entsprechenden Gestaltungsspielraum, welcher die zeitliche Organisation bis hin zur völligen Aufhebung des Stundenplans, die Zusammenarbeit der Lerngruppen, die Organisation der Partizipation der Lernenden sowie flexibel nutzbare Räume zur freien Gestaltung des Schulalltags umfasst. Damit werden unter pädagogischem Gestaltungsspielraum Rahmenbedingungen verortet, welche für eine Etablierung von inklusiven Bildungsprozessen als Voraussetzung betrachtet werden können. Im Rahmen des Schulversuchs «Inklusive berufliche Schulen in Bayern» haben sich gute organisatorische Rahmenbedingungen als besonders wichtiger Faktor präsentiert (vgl. ISB, 2016, S. 71). Zentral sind dabei die Stundenplanung, Klassenbildung bzw. Klassengröße, genügend geeignete Unterrichtsräume, personelle und zeitliche Ressourcen, Einrichtung von Team-Teaching-Stunden, Kooperation mit anderen Einzelschulen und Aufbau von internen und externen Unterstützungssystemen (ebd.). Aufgrund von veränderten Anforderungen an die Lehrpersonen im Bereich Unterricht mit neuen Lernformen, vermehrten diagnostischen Tätigkeiten und der Erstellung von Förderplänen kommt der Teamarbeit und den zeitlichen Ressourcen eine hohe Bedeutung zu (ebd.). Euler und Severing (2020, S. 37) sprechen dabei von Lernenden, welche nicht mit einer «glatten» Biografie in der Ausbildung sind, sodass personelle und zeitliche Ressourcen hinsichtlich einer erfolgreichen Umsetzung von Massnahmen bedeutsam sind. Idealerweise gehen solche Massnahmen mit curricularen Anpassungen einher, welche eine Flexibilisierung der Ausbildungsdauer ermöglichen (vgl. Enggruber, 2019, S. 34; Euler & Severing, 2020, S. 35). Burda-Zoyke (2018, S. 181) empfiehlt eine curriculare Analyse vorzunehmen: Obschon normative Vorgaben zur Persönlichkeitsentwicklung vorhanden sind, präsentieren sich diese oftmals vage. Es soll deshalb geprüft werden, ob eine Orientierung an den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der für die Lernenden bedeutsamen Lebenssituationen realisiert werden kann.

Die Ergebnisse aus dem Netzwerk «Berufliche Schulen Mainfranken» legen dazu dar, dass insbesondere bei sonderpädagogischen Fragestellungen Rahmenbedingungen notwendig sind, welche genügend personelle und zeitliche Ressourcen beinhalten (vgl. Kranert et al., 2017, S. 109). Zu den Rahmenbedingungen der Infrastruktur gehört unter anderem eine

Infrastruktur, die den Ansprüchen von offenen und wechselnden Schulzimmern weg von abgeschlossenen Klassenräumen folgen soll (vgl. Euler & Severing, 2020, S. 37).

3.2.3 Ressourcenpool und Zusammenarbeit

Das dritte bedeutsame Merkmal umfasst den Ressourcenpool und die Zusammenarbeit. Es werden schulintern fachlich fundierte Lernumgebungen gesammelt, welche sich in heterogenen Klassen bewährt haben (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 5). Die Weitergabe von didaktisch-methodischem Knowhow und Material sowie die Qualitätsentwicklung ist institutionalisiert, ebenso die Gestaltung und Stärkung des Schulklimas (ebd.). Bei anstehenden Intervisionen können bei Bedarf externe Fachpersonen hinzugezogen werden (ebd.). Stein et al. (2016, S. 32-33) halten fest, dass die Häufigkeit und Qualität des Austauschs im Lehrpersonenteam einen deutlichen Einfluss auf die Kooperation hat. Dabei empfiehlt sich als Qualitätsaspekt der Zusammenarbeit ein regelmässiger Austausch, teils in Klein-, teils in Gesamtteams, per Telefon, per E-Mail oder mit Tür- und Angelgesprächen (ebd.). Hervorzuheben ist der Umstand, dass bereits bestehende Strukturen durch eine langjährige Kooperation als Vorteil bezeichnet werden können (ebd.). Euler und Severing (2020, S. 37) sprechen hierbei von der Installierung *multiprofessioneller Teams*, mit denen die meist alleinige Verantwortung von Lehrpersonen auf weitere involvierte Fachpersonen verteilt werden kann. Burda-Zoyke (2018, S. 185) plädiert für eine Etablierung von zeitlichen, räumlichen und personellen Teamstrukturen, die sowohl konzeptionelle Bildungsarbeit als auch subjektbezogene Arbeit unterstützen. Bezüglich Lernumgebungen gilt es, durchgängig Konzepte der Binnendifferenzierung und der Individualisierung zu implementieren, welche durch Fallarbeit in Bildungsteams ergänzt werden sollten (ebd.). Mit Blick auf den Index für Inklusion und die Dimension C, inklusive Praktiken zu entwickeln, nimmt das Merkmal Ressourcenpool und Zusammenarbeit eine wichtige Funktion ein (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 19). Zentral ist dabei eine Schulkultur, in der die Gemeinsamkeit im Vordergrund steht. Die Lehrpersonen planen, gestalten, reflektieren gemeinsam und lernen voneinander (ebd.). Hinsichtlich der Ressourcen an der Schule und in deren Umfeld erscheint es wichtig, dass diese den Lehrpersonen bekannt sind und genutzt werden (ebd.).

3.2.4 Personalmanagement

Das vierte bedeutsame Merkmal setzt sich mit dem Personalmanagement auseinander. Damit die Stärkeorientierung gefestigt werden kann, wird systematisch für eine individuelle

und kollektive Weiterbildung gesorgt, welche verbindlich im Rahmen von Standortgesprächen geregelt wird (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 5). In einem inklusiven Unterricht werden an die Lehrpersonen hinsichtlich sonderpädagogischer Expertisen hohe Herausforderungen gestellt, welche es zu erfüllen gilt (vgl. Stein et al., 2016, S. 33). Enggruber (2019, S. 34) erachtet aufgrund der teilweise hohen Anforderungen deshalb entsprechende Aus- und Fortbildungskonzepte für das pädagogische Personal als zentral. Im Index für Inklusion wird in der Dimension B hervorgehoben, dass die Einzelschule über die jeweiligen Kompetenzen und Kenntnisse der Lehrpersonen Bescheid weiss und im weiteren zielführende Fort- und Weiterbildungen organisiert werden (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 18-19). Weiterbildungen sollen dabei systematisch der Unterstützung der Lehrpersonen dienen, wobei es sich sinnvollerweise um Angebote der Lehrpersonenweiterbildung bzw. langfristig Programme der Lehrpersonenausbildung handelt (vgl. Euler & Severing, 2020, S. 37). Mit Blick auf die PE rückt die Lehrperson in den Fokus (vgl. Scholz, 2010, S. 95-98): Im Sinne eines differenzierten und individualisierten Unterrichts bedarf es einer Anpassung des Berufsbildes der Lehrpersonen im förderpädagogischen Bereich. Dazu braucht es an der Schule geeignete Strukturen und seitens der Lehrpersonen die passende Haltung.

3.2.5 Qualitätsmanagement

Im Rahmen der Qualitätssicherung werden die von den Einzelschulen definierten Ziele hinsichtlich der Integration und Chancengerechtigkeit in internen Evaluationen auf Kriterien bezogen überprüft, wobei diese beispielsweise wirksames kooperatives Lernen, Sprachförderung und Zusammenarbeit umfassen können (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 5).

Im Rahmen des Schulversuchs «Inklusive Berufliche Bildung in Bayern» hat sich das Qualitätsmanagement als wichtiger Bestandteil einer inklusiven Bildung konstituiert. Anhand von fünf Bausteinen ermöglicht das flächendeckende verbreitete Qualitätsmanagementsystem «QmbS» den Einzelschulen qualitätsgeleitet eine schrittweise Annäherung hin zu einer inklusiven beruflichen Schule in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation (vgl. Kranert et al., 2017, S. 131). Als zentrale Bausteine dienen dabei (1) ein schulspezifisches Qualitätsverständnis, (2) eine Prozesssteuerung, (3) ein Individualfeedback, (4) eine interne Evaluation und (5) eine externe Evaluation. Das Zusammenspiel der einzelnen Bausteine kann dabei als Qualitätskreislauf beschrieben werden (ebd., S. 131-132). Das Vorgehen präsentiert sich wie folgt: Basierend auf einem Qualitätsverständnis werden Zielformulierungen entwickelt, die auf allen Ebenen der Einzelschule gültig sind (ebd.). Die Umsetzung der Ziele erfolgt im Anschluss im Rahmen der Prozesssteuerung, die konkrete Umsetzungsschritte beinhaltet und die Verantwortlichkeiten regelt (ebd.). Damit soll kritisch überprüft werden, ob

die vorgegebenen Ziele auch effektiv erreicht werden. Anhand von Individualfeedbacks durch ausgewählte Personen des Lehrpersonals sowie einer internen und externen Evaluation werden die umgesetzten Massnahmen letztlich konsolidiert (ebd.).

Booth und Ainscow (2019, S. 72) formulieren hinsichtlich der Qualitätssicherung fünf Phasen mit dem Index für Inklusion: (1) Die Arbeit mit dem Index wird durch Akteure und Akteurinnen der Einzelschule angestossen, wobei die Initiierung durch schulinterne Weiterbildungen, die Schulleitung oder anderweitig erfolgen kann. (2) Gemeinsam werden Schwerpunkte definiert, welche verfolgt werden sollen. Zentral ist dabei der Aspekt, dass möglichst alle involvierten Akteure und Akteurinnen einbezogen und anhand eines regelmässigen Austauschs die Bedürfnisse erhoben werden sollten. (3) Basierend auf den Schwerpunkten wird ein Entwicklungsplan definiert. (4) Der Entwicklungsplan wird umgesetzt, wobei auf eine nachhaltige Entwicklung geachtet werden sollte. (5) Im letzten Schritt wird die Entwicklung evaluiert. Evaluieren bedeutet dabei auch eine kritische Reflexion der geleisteten Arbeit bezüglich Index sowie das Festlegen von zukünftigen Schritten. In diesem Kontext können die Phasen zwei bis fünf als fortwährender Prozess betrachtet werden, da inklusive Schulentwicklung als «Entwicklungsprozess» bezeichnet werden kann (ebd., S. 98).

Im Verständnis von Boban und Hinz (2017b, S. 45) gilt es, demnach als Einzelschule stets über den «Status quo» transformativ hinauszudenken. Damit wird impliziert, dass Berufsfachschulen durchaus auch innovative Ideen und Ansätze im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten zur Qualitätssicherung einführen dürfen – und auch sollten.

Mit Blick auf die Qualität gilt es, die UE hervorzuheben (vgl. Scholz, 2010, S. 98-103): Durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und gegenseitige Hospitationen soll die Qualität gefördert werden. Zudem sollen regelmässig Feedbacks seitens der Lernenden eingeholt werden.

Inklusive Schulentwicklungsprozesse erfordern ein gemeinsames Begriffsverständnis zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen an der Berufsfachschule. Dieses gilt es, auf unterschiedlichen Ebenen zu gestalten (vgl. Kapitel 3.2.1 bis 3.2.5). Eine Schulentwicklung in Richtung Inklusion muss im Prozess und schrittweise aufgebaut werden, damit diese nachhaltig sein kann. Als Ausgangslage gilt es dabei, seitens der Schulleitungen den Handlungs- und Deutungsspielraum an der Berufsfachschule zu nutzen.

3.3 Befunde zur inklusiven Schulentwicklung

3.3.1 Situation an Berufsfachschulen

Mit Blick auf die Schulentwicklung an Berufsfachschulen in der Schweiz präsentiert sich eine geringe Datenlage. Ergebnisse zu Untersuchungen zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen liegen nicht vor. Deshalb werden zentrale Befunde zur Schulentwicklung an Berufsfachschulen näher betrachtet.

Im Rahmen ihrer Dissertation hat sich Fischer (2016) mit der Schulentwicklung an sechs Zürcher Berufsfachschulen beschäftigt. Hinsichtlich des Forschungsstandes zur Schulentwicklung an Berufsfachschulen in der Schweiz hält sie fest, dass keine generalisierbaren Aussagen auf der Makroebene des Schulsystems formuliert werden können (ebd., S. 73). Bisherige Untersuchungen an Berufsfachschulen beziehen sich meist auf drei- und vierjährige berufliche Grundbildungen und in einem einzelnen Kanton. Ursächlich können hierfür die föderalistische Struktur und die damit verbundene Ausgestaltung unterschiedlicher kantonaler Vorgaben sowie die verschiedenen Sprach- und Kulturregionen bezeichnet werden (vgl. Badstieber & Amrhein, 2021, S. 386). Ferner wird Unterrichtsentwicklung oftmals in Form von gemeinsamen Weiterbildungen durchgeführt, welche seitens der Berufsfachschulen teilweise obligatorisch verordnet werden (vgl. Maurer, Lauper & Fischer, 2018, S. 48).

In Bezug auf diese Arbeit erscheinen drei Befunde bedeutsam, welche nachfolgend kurz skizziert werden (vgl. Fischer, 2016, S. 284-286).

- *Fehlende Kommunikation:* Berufsfachschullehrpersonen werden oftmals nicht in Entscheidungsprozesse einbezogen. Das führt an den Berufsfachschulen zu Differenzen zwischen den Begehren der Lehrpersonen und der Schulleitung. Bedürfnisse der Berufsfachschullehrpersonen werden somit nicht in die Prozesse einbezogen.
- *Intransparenz:* Berufsfachschullehrpersonen sind unzureichend über die Ziele und deren Stand von Schulentwicklungsprojekten informiert. Dies führt dazu, dass die Wirkung der Massnahmen bei beendeten Schulentwicklungsprojekten nicht transparent ist. Berufsfachschullehrpersonen sind zudem der Meinung, dass Schulentwicklung keine günstige Auswirkung auf ihre berufliche Situation hat.
- *Fehlende Innovationskompetenz:* Im Kontext der Schulentwicklung gilt es, als Berufsfachschule, als «lernende» Organisation, eine stete Weiterentwicklung der OE, PE, und UE anzustreben. Das ist jedoch aufgrund eingeschränkter finanzieller Ressourcen nur in begrenztem Ausmass möglich. Berufsfachschullehrpersonen sind durch den Unterricht zeitlich stark belastet. Trotzdem wird von der Bildungspolitik voraus-

gesetzt, dass sich die Berufsfachschullehrpersonen an der Schulentwicklung beteiligen. Berufsfachschulen fehlt es somit an Innovationskompetenz. Dazu gehört auch, dass die Evaluation in der Regel von der Schulleitung selbst vorgenommen wird, wodurch es an Objektivität fehlt.

Berufsfachschulen sind mit Ansprüchen von «unten und von oben» bzw. von Seiten des Unterrichts und der gesetzlichen Rahmenbedingungen konfrontiert (vgl. Euler, 2001, S. 1). Gonon (2008, S. 97) hat dazu unterschiedliche Qualitätsdimensionen herausgearbeitet, welchen es von Seiten der Berufsfachschule zu entsprechen gilt. Diese beinhalten im Einzelnen die Qualität und Qualitätssicherung sowie ihre Verknüpfungen auf der Meso- (Unterricht), Mikro- (Einzelschule) und Makroebene (Schulsystem). Sie werden nachfolgend kurz skizziert.

Mikroebene: Mit Blick nach «unten» steht die Mikroebene im Fokus (vgl. Euler, 2001, S. 1). Diese nimmt das Lehren und Lernen in den Fokus (ebd., S. 99). Gefragt sind somit Standards für den Unterricht, um diesen in seiner Qualität zu optimieren. Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung ist hier die Förderung von Teams anzustreben und dem Kollegium Kompetenzen zu übertragen (vgl. Gonon, 2018, S. 839). Berufsfachschullehrpersonen sollen aktiv an unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklungsprozessen teilnehmen (ebd.). Schulentwicklung soll durch die Berufsfachschullehrpersonen nach oben getragen werden und nicht ausschliesslich von der Schulleitung delegiert werden (vgl. Fischer, 2016, S. 284). Nach Euler lässt sich dieses Einbinden von Berufsfachschullehrpersonen auch kritisch betrachten: Erhalten sie mehr Autonomie in der Schulentwicklung, kann das in Ergänzung zum Unterricht auch zu einer beträchtlichen Mehrbelastung führen (vgl. Euler, 2001, S. 2).

Mesoebene: Auf der Mesoebene sind Berufsfachschulen mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert. Euler (2001, S. 1) hält fest, dass Berufsfachschulen für ihre Entwicklung eine grössere Autonomie mit mehr Gestaltungsspielraum benötigen. Mit Hinweis auf empirische Befunde wird angefügt, dass sich «gute» Schulen u. a. durch ein hohes Schulethos, eine bewusst gestaltete Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und Selbstbeurteilung sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung auszeichnen, wobei die Autonomie einer Berufsfachschule hier besonders bedeutsam erscheint (ebd.). Teilautonomie einer Berufsfachschule meint dabei keine zügellose Freiheit, sondern output-orientierte Erreichung der von der für die strategische Entwicklung einer Schule verantwortlichen Behörde vorgegebenen Ziele und Erwartungen (vgl. Dubs, 2006, S. 44). Die Verantwortungsbereiche umfassen Zielvorgaben des jeweiligen Kantons und auf nationaler Ebene gilt es, die Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes (BBG) sowie der Berufsbildungsverordnung (BBV) umzusetzen.

Makroebene: Auf der Makroebene rücken Regeln, Gesetze und Verordnungen ins Blickfeld. Die Förderung der Qualität an Berufsfachschulen stellt ein altes Ziel dar (vgl. Gonon, 2008, S. 100). Während der Bund für die rechtlichen Rahmenbedingungen, die strategische Steuerung und Weiterentwicklung verantwortlich ist, regeln die Kantone die Umsetzung und Aufsicht über die Ausbildung und die Ausbildungsstrukturen. Letztlich ist die Organisation der Arbeitswelt (OdA) für die Bildungsinhalte, das Curricula und das Qualifikationsverfahren verantwortlich (vgl. SBFI, 2014b, S. 18). Neben der kantonalen und nationalen Ebene sind Berufsfachschulen weiteren gesetzlichen Vorgaben unterstellt. Diese setzen sich aus berufsbildungspolitischen Zielen der Europäischen Gemeinschaft zusammen (vgl. Gonon, 2008, S. 100). Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf nicht näher eingegangen (vgl. Kapitel 2.1).

Befunde zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen an Berufsfachschulen liegen keine vor. Schulentwicklung an Berufsfachschulen findet meist auf der Ebene Schulleitung statt und bezieht die Berufsfachschullehrpersonen wenig in Schulentwicklungsprozesse mit ein. Der gemeinsame Dialog fehlt weitgehend. Schulleitungen sehen sich mit vielfältigen Ansprüchen auf Ebene Bildungssystem, Berufsfachschule und Unterricht konfrontiert.

3.3.2 Inklusive Schulentwicklung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung

Befunde zur inklusiven Schulentwicklung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung beschränken sich mehrheitlich auf Evaluationen auf schulischer-, kantonaler- oder nationaler Ebene. Die Schulentwicklung in Richtung Inklusion rückt dabei nur selten ins Zentrum des Interesses. Als richtungsweisend zeigt sich der Bezug zu Erkenntnissen der fiB. Hier finden sich Anknüpfungspunkte hinsichtlich einer inklusiven Schulentwicklung. Ferner wird ersichtlich, dass die fiB eng mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung verknüpft ist und somit einen wichtigen Eckpfeiler darstellt (vgl. Kapitel 2.1). Massnahmen in Richtung Inklusion sind oftmals hier verankert. Es bleibt aber festzuhalten, dass die fiB aufgrund der kantonal unterschiedlichen Handhabung nicht überall eine hohe Bedeutsamkeit im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen besitzt (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 12). Auf der Grundlage der vorliegenden Literatur lassen sich die vier Merkmale *Rolle der fiB*, *Lernortkooperation*, *Berufsfachschullehrpersonen* und *Berufsfachschule* herausarbeiten, die hinsichtlich der Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung bedeutsam erscheinen. Nachfolgend werden diese erläutert.

Rolle der fiB: In der Konzeption der zweijährigen beruflichen Grundbildung sind bereits vielfältige Unterstützungsmassnahmen verankert (vgl. Kapitel 1.4.3). Diese werden mehrheitlich in der fiB subsumiert. An vielen Berufsfachschulen stellt die fiB einen integrativen Bestand-

teil des regulären Unterrichts dar (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 51). Als Bedingungsfaktor einer wirksamen fiB bzw. eines wirksamen Unterrichts sind die Faktoren Zeit, Klassengrösse und Organisation bedeutsam (vgl. Pool Maag, Müller & Marti, 2011, S. 28). Eine Möglichkeit bietet die Einführung von Leistungsklassen an, welche mittels Eintrittstest ermittelt werden. Die kleinste Klasse ist dabei gleichzeitig die schwächste Klasse (vgl. Stern et al., 2010, S. 65). Einen möglichen Umgang zeigt ein Blick in den Kanton Luzern. Hier wird in zwei-jährigen beruflichen Grundbildungen die schulische Begleitung (SB) durchgeführt. Dieses Gefäss ist Teil eines Unterstützungsangebotes in verschiedenen Lernbereichen und findet ergänzend zum regulären Unterricht statt. Insgesamt wird die Wirkung seitens der Lernenden und Berufsfachschullehrpersonen als wirkungsvoll beschrieben (vgl. Näpflin & Gut, 2017, S. 24). Zu diesem Gefäss kann kritisch angemerkt werden, dass die SB ausserhalb des regulären Unterrichts stattfindet und daher an Randstunden durchgeführt wird (ebd. S. 2). Weiter werden genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen gefordert (vgl. Häfeli, Hofmann & Studer, 2012, S. 22). Schellenberg et al. (2021, S. 6) legen dar, dass hier Optimierungsmöglichkeiten bestehen. Das bestätigt sich auch hinsichtlich der Ressourcenfrage in der fiB (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 84). Ein zentraler Inhalt der fiB stellt die individuelle Begleitung dar. Die individuelle Begleitung soll dabei umfassend sein und bei Problemen in schulischen-, persönlichen und familiären Bereichen Unterstützungsbedarf bieten (vgl. Stern et al., 2010, S. 4). Wesentlich ist dabei, dass die Klassen nicht zu gross sind und die Berufsfachschullehrpersonen für die Aufwände entsprechend entlastet werden (ebd., S. 5). Weiter kann eine ausgeprägte individuelle Begleitung ein probates Mittel gegen Ausbildungsabbrüche sein (vgl. Stern & von Dach, 2018, S. 82). Stern und von Dach (2018, S. 83-84) nennen für eine wirksame fiB-Umsetzung sieben Faktoren:

1. Damit Lernende adäquat unterstützt werden können, bietet sich die Installation von verbindlichen Abmachungen an. FiB soll auf dieser Ebene gewisse verpflichtende Elemente beinhalten, da sich eine vollständig auf freiwillige Basis beschränkte fiB als wenig zielführend erweist. Verbindlichkeit bringt zu dem mit sich, dass der jeweilige Unterstützungsbedarf abgeschätzt werden kann.
2. Nicht alle Themen lassen sich im Plenum bearbeiten. Somit soll die Möglichkeit nach einer möglichen Einzelbegleitung bestehen. Das bedarf einerseits räumlicher Voraussetzungen, andererseits Kompetenzen seitens der Berufsfachschullehrpersonen in der Gesprächsführung.
3. FiB ist am wirksamsten, wenn sie möglichst früh ansetzt. Demnach soll möglichst früh eine entsprechende Diagnostik avisiert werden und ein enger, regelmässiger Kontakt zu den Lernenden gepflegt werden.

4. Die fiB ist eine anspruchsvolle Aufgabe und verlangt entsprechend weitreichender Kompetenzen der Berufsfachschullehrpersonen. Es bietet sich deshalb an, dass die Berufsfachschullehrpersonen über adäquate Aus- und Weiterbildungen verfügen.
5. Damit Interventionen vorgenommen werden können, werden genügen zeitliche Ressourcen benötigt. Oft sind die zeitlichen Ressourcen zu knapp berechnet und die Berufsfachschullehrpersonen kompensieren dies durch ein hohes persönliches Engagement. Teilweise kompensiert die fiB gerade an kleineren Schulen Massnahmen wie den Stützkursunterricht.
6. Das Zeitbudget sollte idealerweise von den Berufsfachschullehrpersonen flexibel genutzt werden. Je nach Semester kann es mehr oder weniger Aufwand und Unterstützungsinterventionen mit der Klasse oder einzelnen Lernenden geben. Auch kann eine flexible Handhabung des Zeitbudgets über das Jahr helfen, die verfügbaren Ressourcen möglichst effizient zu verwenden.
7. Die Lernortkooperation ist zentral. Ein enger Austausch zwischen Berufsfachschule, Ausbildungsbetrieb und weiteren bildungsrelevanten Akteuren soll angestrebt werden.

Zusammenfassend lässt sich der Umgang mit der fiB mit den Befunden von Sempert (2008, S. 22) in Beziehung setzen; die Herausforderung einer wirksamen und individuumorientierten fiB liegt darin, innerhalb konkreter Vorgaben der einzelnen Kantone einen grösstmöglichen Handlungsspielraum zu schaffen. Hier zeigt sich der Anspruch an die Schulleitungen von Berufsfachschulen, Schulentwicklungsprozesse inklusiv zu gestalten.

Lernortkooperation: Im Leitfaden für die zweijährige berufliche Grundbildung wird explizit auf die Bedeutsamkeit einer funktionierenden Lernortkooperation hingewiesen (vgl. SBFI, 2014a, S. 10). Es erscheint zentral, dass zwecks regelmässigem Austausch eine Lernortkooperation angestrebt wird, welche von der Berufsfachschule initiiert werden sollte (vgl. Stern et al., 2010, S. 26). Sinn und Zweck ist dabei ein regelmässiger und niederschwelliger Austausch aller Lernorte. Als Bedingungsgrundlage einer inklusiven Berufsbildung plädieren Pool Maag und Friedländer (2013, S. 35) für eine Kooperation im Netzwerk, in das alle relevanten Personen involviert sind. Die anzustrebende Zusammenarbeit kann dabei als Herausforderung bezeichnet werden, da Aufgaben, Abläufe und Rollen sowie Kooperationsformen geklärt werden müssen (ebd., S. 35-36). Es lässt sich festhalten, dass durch die Zusammenarbeit ein wesentlicher Professionalisierungsaspekt aufgegriffen wird (ebd., S. 36). Berufsfachschulen sollen auch einen gut funktionierenden Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben pflegen, was insbesondere von betrieblicher Seite erwünscht ist (vgl. Pool Maag et al., 2011, S. 33). Studien zur Lernortkooperation legen nahe, dass diese einen positiven, lern- und motivationsfördernden Effekt auf die Lernenden und die Ausbildungsverantwortlichen haben kann,

jedoch nur bei einer lernortübergreifenden Zusammenarbeit (vgl. Grassi, Rhiner, Kammermann & Balzer, 2014, S. 30). Die Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme aller Lernorte können dabei als Erfolgsfaktor bezeichnet werden (ebd., S. 31). Mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung ist dabei die Klärung der Verantwortlichkeiten und eine niederschwellige Kommunikation im Rahmen der Lernortkooperation entscheidend (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 266; Sempert, 2008, S. 22).

Berufsfachschullehrpersonen: Schellenberg et al. (2021, S. 6) gelangen in ihrer Untersuchung zum Fazit, dass Lehrpersonen gesamthaft über wenig Wissen zu inklusiven didaktischen Massnahmen verfügen. Stern & von Dach (2018, S. 84) plädieren in der zweijährigen beruflichen Grundbildung und spezifisch für die fiB deshalb dafür, kompetente Berufsfachschullehrpersonen einzusetzen. Wichtig sind dabei die sorgfältige Rekrutierung und Qualifizierung. Stern und von Dach (2010, S. 62) legen dar, dass nur an wenigen Berufsfachschulen Zusatzqualifikationen für Berufsfachschullehrpersonen hinsichtlich des spezifischen Umgangs mit Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung gefordert werden. Im Leitfaden für die zweijährige berufliche Grundbildung wird auf diesen Umstand aufmerksam gemacht: Die Kantone sollen die Berufsfachschullehrpersonen ermutigen, entsprechende Weiterbildungen zu absolvieren (vgl. SBFJ, 2014a, S. 15). Einige Kantone, wie beispielsweise der Kanton Bern, kommen diesem Aufruf in Form von spezifischen Rahmenkonzepten nach (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 267). Darin werden Kompetenzprofile formuliert, über welche Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung idealerweise verfügen sollten (ebd.). Zentral sind dabei Aus- und Weiterbildungen, welche im Bereich Förderdiagnostik und Sonderpädagogik angesiedelt sind (vgl. Häfeli et al., 2012, S. 111). In ihrer Untersuchung an Deutschschweizer Berufsfachschulen gelangen Schellenberg et al. (2021, S. 6) zum Fazit, dass Weiterbildungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen verhältnismässig wenig stattfinden.

Berufsfachschule: Die Ergebnisse von Schellenberg et al. (2021, S. 82) legen nahe, dass hinsichtlich der Qualitätssicherung an Berufsfachschulen die Notwendigkeit einer schrittweisen Annäherung an ein Verständnis einer inklusiven beruflichen Grundbildung besteht. Hervorzuheben ist der Aspekt, dass Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen über Wissen bezüglich Beeinträchtigungsformen verfügen sollten und grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber den Betroffenen bestehen sollte (ebd., S. 6).

In der zweijährigen beruflichen Grundbildung zeigen sich mit der Rolle der fiB, der Lernortkooperation, den Berufsfachschullehrpersonen und der Berufsfachschule vier Aspekte, welche es hinsichtlich einer Schulentwicklung in Richtung Inklusion zu berücksichtigen gilt. Evaluationen zeigen dazu Gestaltungsmöglichkeiten, welche es seitens der Schulleitungen an der Berufsfachschule zu nutzen gilt.

4. Inklusives Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen

4.1 Inklusive Didaktik

Gemäss der Agenda 2030 für eine nachhaltige Entwicklung (EDA, 2020) und einem weiten Inklusionsverständnis gilt es, in der beruflichen Grundbildung eine Didaktik zu implementieren, welche allen Jugendlichen und Erwachsenen einen Zugang zu einer hochwertigen Grundbildung ermöglicht und sich an deren individuellen Bedürfnissen und Lebensumfeld orientiert (vgl. Kapitel 2.2). Auf dieser Ebene erscheint eine Didaktik geeignet, die es erlaubt, einen inklusiven Unterricht für besonders heterogene Lerngruppen, wie sie in der beruflichen Grundbildung anzutreffen sind, zu planen, durchzuführen und zu analysieren (vgl. Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, 2014, S. 91). Programmatisch orientiert sich eine inklusive Didaktik an der allgemeinen Didaktik, stellt jedoch in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht einen neuen Ansatz dar (ebd., S. 89). Bedeutsam erscheint dazu die Forderung von Langner (2015, S. 8), dass eine inklusive Didaktik nicht auf normativen Bestimmungen basieren, sondern aus der pädagogischen Praxis entwickelt werden sollte. Bach (2018, S. 165) hat diesem Anspruch Folge geleistet und vier Handlungsfelder von Lehrpersonen an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung identifiziert. Diese sind in der Abbildung 4 ersichtlich.

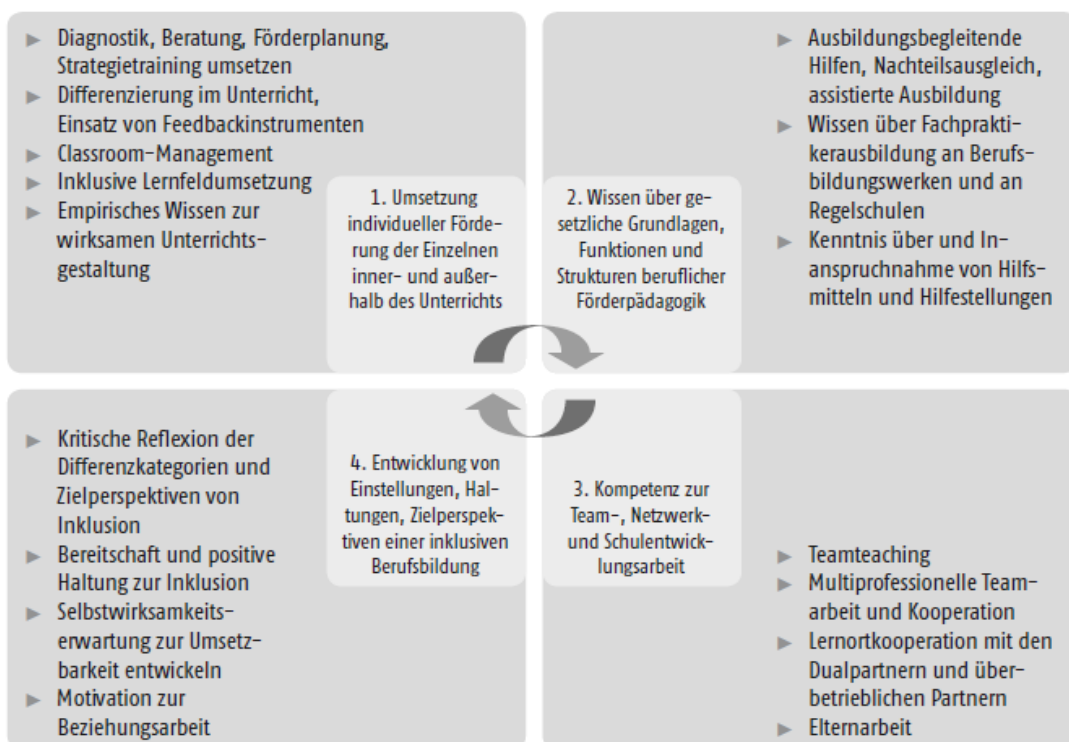


Abbildung 4: Handlungsfelder von Lehrpersonen an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung (Bach, 2018, S. 165)

Bach (2018) entwickelte diese vier Handlungsfelder insbesondere anhand der Studien von Langner (2015) und Bylinski (2016), welche mittels qualitativer und quantitativer Befragungen in Deutschland Anforderungen an eine inklusive Didaktik in der beruflichen Grundbildung formulieren (vgl. Bach, 2018, S. 164). Nachfolgend sollen die vier Handlungsfelder in der Abbildung 4 im Verständnis von Bach (2018) kurz skizziert werden und mit Literatur zu bedeutsamen Befunden hinsichtlich einer inklusiven Didaktik ergänzt werden.

1. Umsetzung individueller Förderung der Einzelnen inner- und ausserhalb des Unterrichts: Als zentral wird hier die individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht betrachtet (vgl. Bach, 2018, S. 165). Seitz und Scheidt (2012) sprechen von einer Weiterentwicklung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts. Im Index für Inklusion nimmt die individuelle Förderung aller im Verständnis von Teilhabe eine Schlüsselrolle ein (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 141). Das impliziert die Bedeutung eines individualisierten Unterrichts in der beruflichen Grundbildung. Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit und Textor (2014, S. 91) verweisen darauf, dass im Kern Strategien im Umgang mit Heterogenität bzw. geeignete Unterrichtskonzeptionen gemeint sind. Nach Hackbarth und Martens (2018, S. 194) erfährt der Umgang mit Heterogenität im Kontext von Inklusion eine «Intensitäts- und Komplexitätssteigerung». Gemäss Bylinski, Kastrup und Nölle-Krug (2019, S. 232) soll das Potenzial der Lernenden erkannt und gestärkt und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Voraussetzung bildet hier eine pädagogische Diagnostik, die eine gezielte individuelle Unterstützung und Förderung der Lernenden ermöglicht (ebd.). Das impliziert zugleich eine hohe inklusive Kompetenz seitens der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5).

2. Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik: Hinsichtlich eines professionellen Unterrichts gilt es von Seiten der Lehrpersonen mögliche Unterstützungsmassnahmen, gesetzliche Grundlagen, Hilfsmittel und Grundlagen der Förderpädagogik zu kennen (vgl. Bach, 2018, S. 167). Im Kapitel 1.4.3 haben sich dazu vielfältige Unterstützungsmassnahmen für die zweijährige berufliche Grundbildung präsentiert.

3. Kompetenz zur Team-, Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit: Mit Blick auf das Handlungsfeld 3 rückt die Zusammenarbeit in den Fokus. Eine Zusammenarbeit sollte dabei unter den involvierten Lehrpersonen, aber auch mit den Ausbildungsbetrieben und Fachpersonen stattfinden (ebd.). Bach (2018, S. 167) hebt dabei die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team an der Einzelschule hervor. Unter Rückgriff auf nationale und internationale Studien zu inklusivem Unterricht konstatiert Pool Maag (2021, S. 86), dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der in eine Klasse involvierten Lehrpersonen zielführend erscheint. Im Index für Inklusion ist hierzu festgehalten, dass die Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen

genutzt werden sollten, um das Lernen der Lernenden zu unterstützen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 137).

4. Entwicklung von Einstellungen, Haltungen, Zielperspektiven einer inklusiven Berufsbildung: In diesem Handlungsfeld steht die Einstellung und Haltung der Lehrpersonen gegenüber einem inklusiven Unterricht im Zentrum. Lehrpersonen benötigen dazu im inklusiven Unterricht eine inklusionsförderliche Einstellung (vgl. Langner, 2015, S. 321). In einem weiten Inklusionsverständnis ist es zentral, dass die Lehrpersonen der Individualität der Lernenden mit einer positiven und adäquaten Haltung begegnen (vgl. Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, 2014, S. 91). Es gilt, Wertschätzung gegenüber der Vielfalt der Lernenden zu besitzen (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8). Die Einstellung und Haltung bezieht sich ferner auf den professionellen Umgang in unterrichtlichen Situationen und den Aufbau einer positiven Lernkultur (vgl. Bylinski et al., 2019, S. 233). Im Index für Inklusion wird explizit die Übernahme inklusiver Werte in Form von Grundhaltungen an der Einzelschule hervorgehoben (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 33). Damit bleibt die Einstellung und Haltung nicht allein eine Aufgabe der Lehrperson, sondern ist vielmehr als Aufgabe der ganzen Einzelschule zu verstehen (vgl. Kapitel 3.2.1).

In der Abbildung 4 sind die vier Handlungsfelder mit zwei sich drehenden Pfeilen verbunden. Im Verständnis von Bach (2018, S. 165) ist damit gemeint, dass durch die aus dem Handlungsfeld 1 und dem Handlungsfeld 2 erworbenen Kompetenzen einen Einfluss auf die Team-, Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit im Handlungsfeld 3 besitzen können. Ferner kann sich dies wiederum auf die Entwicklung von inklusionsfördernden Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven einer inklusiven Berufsbildung im Handlungsfeld 4 auswirken (ebd.).

Es wird somit ersichtlich, dass sich eine inklusive Didaktik nicht primär «nur» auf die Unterrichtsebene bezieht, sondern vielmehr auch weitere Handlungsfelder erfordert. Neben personalen Kompetenzen der einzelnen Berufsfachschullehrperson rückt auch die Berufsfachschule und somit die Schulleitung in den Fokus. Hackbarth und Martens (2018, S. 194) nennen drei grundlegende Themen, die als übergreifend in einer inklusiven Didaktik zu verstehen sind:

1. Unterrichtsqualität
2. Individualisierung und Differenzierung
3. Umgang mit Heterogenität

Das Thema 1, Unterrichtsqualität, lässt sich im Handlungsfeld 1 verorten (vgl. Abbildung 4). Unterricht im Kontext von Inklusion kann als Unterricht in «maximal» heterogenen Lerngrup-

pen bezeichnet werden (vgl. Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, 2014, S. 91). Damit wird deutlich, dass die Unterrichtsqualität zur zentralen Kategorie im Umgang mit Heterogenität wird (vgl. Hackbarth & Martens, 2018, S. 195). Es gilt somit, im Kontext von Inklusion die Qualität von Unterricht in Planung, Gestaltung und Evaluation neu zu denken und den Stellenwert von einzelnen Qualitätsmerkmalen kritisch zu überprüfen (ebd.). Dazu wird im Kapitel 4.2 die Unterrichtsqualität näher betrachtet. Damit verbunden sind die Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht, Ziel- und Stoffkultur (vgl. Kapitel 4.2.1), Lehr- und Lernkultur (vgl. Kapitel 4.2.2) und Beziehungs- und Unterstützungskultur (vgl. Kapitel 4.2.3).

Das Thema 2, Individualisierung und Differenzierung, lässt sich ebenfalls im Handlungsfeld 1 verorten (vgl. Abbildung 4). Dabei wird die darin beschriebene Förderung der Einzelnen unterstrichen. Im inklusiven Unterricht wird eine innere Differenzierung und Individualisierung als zielführend betrachtet (vgl. Hackbarth & Martens, 2018, S. 195). Damit wird dem Anspruch der Förderung der Einzelnen Folge geleistet. Im Kapitel 4.3 steht die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht im Mittelpunkt. Dazu werden die beiden Hauptzugänge innere Differenzierung (vgl. Kapitel 4.3.1) und offener Unterricht (vgl. Kapitel 4.3.2) näher beleuchtet. Abschliessend werden Befunde zu inklusiven didaktischen Massnahmen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung präsentiert (Kapitel 4.4).

Das Thema 3, Umgang mit Heterogenität, lässt sich in allen vier Handlungsfeldern verorten, da es als Grundlage einer inklusiven Didaktik betrachtet werden kann (vgl. Abbildung 4). Im Kapitel 2 dieser Arbeit wurde Heterogenität als Begriff thematisiert – inhaltlich zieht sich der Umgang mit Heterogenität jedoch durch die ganze Studie. Weiterführend rücken dazu die Lehrpersonen bzw. Berufsfachschullehrpersonen in den Fokus. Dieser Aspekt wird im Kapitel 5 behandelt.

Eine inklusive Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung erhebt den Anspruch, einen individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen zur Förderung der Einzelnen zu erreichen. Als Ausgangslage erfolgt dazu eine Orientierung an den vier Handlungsfeldern von Bach (2018, S. 165). Diese subsumieren zusammenfassend die (1) Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, (2) Wissen über gesetzliche Grundlagen und sonderpädagogische Hilfestellungen, (3) Kompetenz zur Zusammenarbeit sowie (4) die Entwicklung einer entsprechenden Einstellung und Haltung im inklusiven Unterricht. Darin finden sich die von Hackbarth und Martens (2018, S. 194) formulierten drei übergreifenden Themen einer inklusiven Didaktik (1. Unterrichtsqualität, 2. Individualisierung und Differenzierung sowie 3. Umgang mit Heterogenität).

4.2 Unterrichtsqualität

Als zentraler Bestandteil einer inklusiven Didaktik gilt es, mit Blick auf die Literatur die Unterrichtsqualität zu berücksichtigen (vgl. Bohl, 2017, S. 260-261; Decristan & Klieme, 2015, S. 341; Hackbarth & Martens, 2018, S. 194). Im Kontext von Unterrichtsqualität stellt sich unweigerlich die Frage nach dem «guten» Unterricht (Helmke, 2017, S. 168). Meyer (2018, S. 12) definiert diesen wie folgt:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.

Unterricht verfolgt somit das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, einen nachhaltigen Lernzuwachs zu erzielen. Dieser Anspruch kann als komplex beschrieben werden und unterliegt verschiedenen Einflüssen, welche letztlich für die Unterrichtsqualität ausschlaggebend sind. Dieses Zusammenwirken der unterschiedlichen Einflüsse lässt sich in Angebots-Nutzungs-Modellen darstellen. In dieser Untersuchung ist das systematische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit von Reusser und Pauli (2010, S. 18) leitend. Dieses ist in der Abbildung 5 ersichtlich.

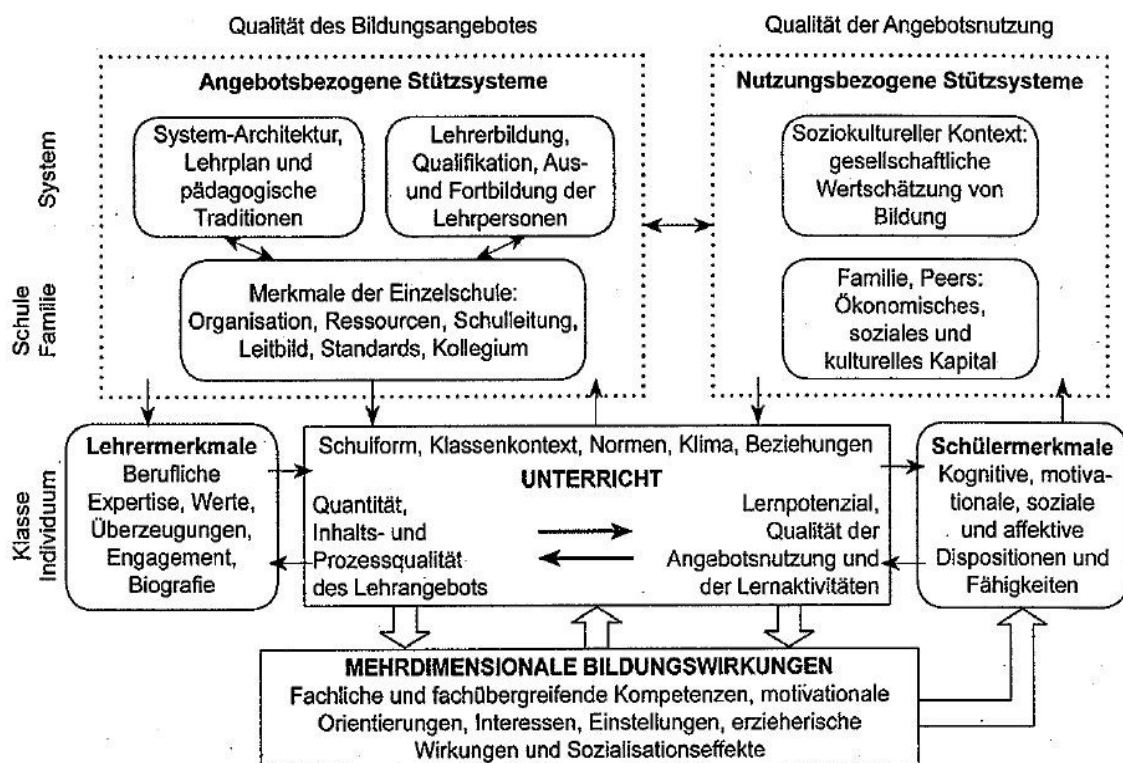


Abbildung 5: Systematisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)

Nachfolgend soll das Modell aus Abbildung 5 kurz umrissen vorgestellt werden. Die Benennungen der fett markierten Titel im Modell werden im Folgenden jeweils kursiv hervorgehoben. Das Modell basiert auf den drei Ebenen des Bildungssystems: *System*, *Schule/Familie* sowie *Klasse/Individuum*. Die Pfeile symbolisieren dazu diverse Wechselwirkungen (vgl. Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 47).

Im linken Bereich des Modells sind unter *Qualität des Bildungsangebots* auf allen drei Ebenen die Einflussgrößen mit *Angebotscharakter* angegeben. Auf der Ebene *System* (System Architektur, Lehrerbildung) und *Schule/Familie* (Merkmale der Einzelschule) finden sich unter dem Sammelbegriff *Angebotsbezogene Stützsysteme* drei Einflussgrößen, welche sich auf den *Unterricht* und die *Lehrermerkmale* auswirken (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 17).

Lehrermerkmale betreffen die Lehrperson in Form ihrer Kompetenzen, Überzeugungen und ihres Engagements (vgl. Reusser et al., 2013, S. 47). Bedeutsam zeigt sich dabei auch ihre persönliche Biografie (ebd.). Die Lehrperson schafft auf dieser Grundlage auf der Angebotsseite entsprechende Lerngelegenheiten (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 17).

Im rechten Bereich werden unter *Qualität der Angebotsnutzung* die *-Nutzungsbezogenen Einflussgrößen* aufgeführt. Auf der Ebene *System* (Soziokultureller Kontext) und *Schule/Familie* (Familie, Peers) finden sich unter dem Sammelbegriff *Nutzungsbezogene Stützsysteme* zwei Einflussgrößen, welche sich auf den *Unterricht* auswirken (vgl. Reusser et al., 2013, S. 48). Mit soziokulturellem Kontext sind die Manifestation der familiären Strukturen gemeint, welche einen Einfluss auf der Nutzungsseite haben (ebd.). In diesem Kontext gilt es festzuhalten, dass mit zunehmendem Alter von Schülerinnen und Schülern die Peers mehr Einfluss auf das Lernen haben (ebd.). Mit Blick auf die Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung und den Unterricht erscheint dieser Aspekt bedeutsam.

Mit *Schülermerkmalen* sind die kognitiven, motivationalen, sozialen und affektiven Dispositionen der Schüler und Schülerinnen gemeint (ebd.). Diese Bereiche haben einen Einfluss auf die Nutzung des Lernangebotes (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 19). Bedeutsam erscheint in diesem Kontext insbesondere die Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die Ausdauer und eine entsprechende Bereitschaft voraussetzen (ebd.)

Im Verständnis von Reusser und Pauli (2010, S. 17-18) stellt der *Unterricht* ein Austausch zwischen Lehrperson und Lernenden dar. Auf der Ebene der Klasse und der einzelnen Schülerinnen und Schüler veranschaulicht das Modell im Abschnitt *Unterricht* das ko-produktive bzw. ko-konstruktive Zusammenwirken der Angebots- und Nutzungsfaktoren im Unterricht (vgl. Reusser et al., 2013, S. 47). Ko-konstruktiv meint aber auch die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern (ebd.) Das Handeln der Lernenden wird durch das Verhalten der Lehrperson beeinflusst, auf der anderen Seite hat das

Handeln der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf das Verhalten der Lehrperson (ebd., S. 48). Dem gegenseitigen Austausch kommt somit eine hohe Bedeutung zu. Im Verständnis des systematischen Rahmenmodells von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit ist *Unterricht* als prozessorientiert zu betrachten. Das bedeutet, dass die Unterrichtsqualität aus den soeben aufgeführten unterschiedlichen Einflussgrößen resultiert (vgl. Helmke, 2017, S. 23).

Die *mehrdimensionalen Bildungswirkungen* verfolgen das Ziel der Schule, den Aufbau und die Weiterentwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in den Blick zu nehmen (vgl. Reusser et al., 2013, S. 49). Hinsichtlich der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen interessieren weiterführend motivationale Orientierungen, Interessen, Lernstrategien, erzieherische Wirkungen und Sozialisationseffekte (ebd.). In diesem Kontext gilt es, diese Faktoren im Unterricht zu berücksichtigen und weiterzuentwickeln.

Anhand dieser Übersicht wird ersichtlich, dass *Unterricht* als ein Angebot zu verstehen ist (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 17). Weiter zeigen sich Einflussfaktoren, welche sich sowohl der Angebots- als auch auf der Nutzungsseite präsentieren. Die Lehrperson schafft in diesem Verständnis Lernumgebungen, die von den Schülerinnen und Schülern auf der Nutzungsseite unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden (ebd.). Massgeblich sind dabei die ihnen zur Verfügung stehenden *Schülermerkmale*.

Das impliziert im Folgenden, dass die Lehrperson in der Pflicht steht, einen lernwirksamen *Unterricht* zu gestalten (vgl. Reusser, 2011, S. 70). Als Voraussetzung für eine hohe fachliche und pädagogische Qualität des Unterrichts auf allen Klassenstufen nennen Reusser et al. (2013, S. 120) ein vertieftes Verständnis von Merkmalen und Dimensionen, welche nachweislich den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen beeinflussen. Zentral erscheint dabei der Anspruch, Merkmale der Tiefenstruktur des Unterrichts ins Zentrum zu stellen (ebd., S. 124). Während Oberflächenmerkmale die sichtbaren Bereiche, Sozialform und Inszenierungsmuster beinhalten, bezieht sich die Tiefenstruktur auf die psychologische Qualität der Lehr- und Lernprozesse (vgl. Bohl, 2017, S. 262). Bohl (2016, S. 10) verweist darauf, dass letztlich tiefenstrukturelle Merkmale einen Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler haben. Insbesondere im Kontext des Umgangs mit Heterogenität gilt es die Tiefenstruktur ins Auge zu fassen, da sie den Blick für die Qualitäten und Lernmöglichkeiten des Unterrichts schärft (vgl. Bohl, 2017, S. 263). In der Unterrichtsforschung werden hinsichtlich der Tiefenstruktur unterschiedliche Qualitätsmerkmale genannt (vgl. Helmke, 2017, S. 168-169; Meyer, 2018, S. 25).

Mit Bezugnahme auf das didaktische Dreieck und Befunde aus der Unterrichtsforschung formuliert Reusser Qualitätsmerkmale, welche als Gestaltungsaufgaben eines guten

Unterrichts von Lehrpersonen bezeichnet werden können (vgl. Reusser, 2011, S. 70). In der Abbildung 6 ist das didaktische Dreieck mit den einzelnen Qualitätsmerkmalen ersichtlic

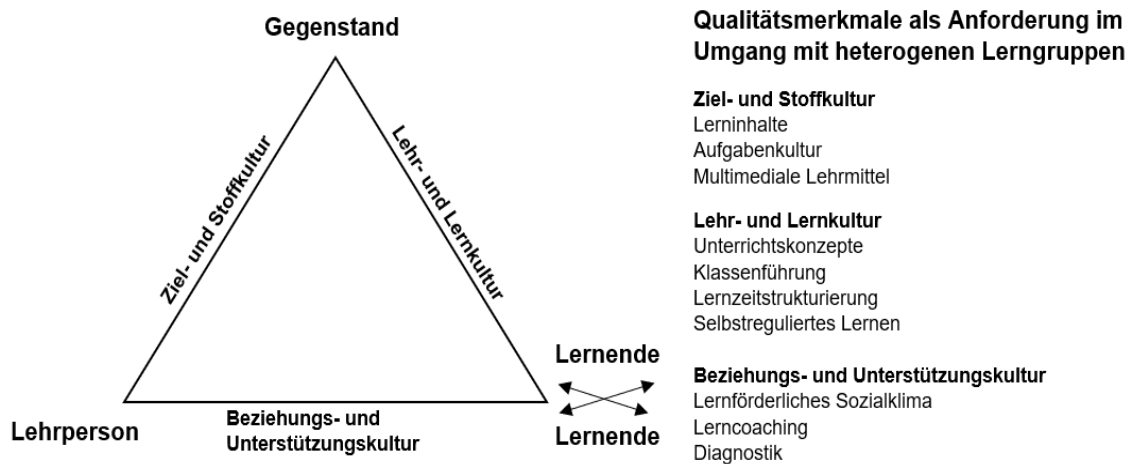


Abbildung 6: Qualitätsmerkmale von Unterricht im Modell des didaktischen Dreiecks – angepasste Darstellung mit einer Reduzierung auf zehn Qualitätsmerkmale (in Anlehnung an Reusser & Pauli, 2010, S. 16)

Reusser et al. (2013, S. 122) beschreiben Unterricht im Verständnis des Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. Abbildung 5) und des didaktischen Dreiecks als ein durch die Institution Schule und Gesellschaft beeinflusstes Tätigkeitsfeld, dass sich durch die drei gegenseitig abhängigen Pole *Lehrperson*, *Lernende* und *Gegenstand* konstituiert (vgl. Abbildung 6). Ferner wird mit den beiden sich überkreuzenden Pfeilen die Bedeutsamkeit des ko-konstruktiven Lernens hervorgehoben. Im Folgenden lassen sich die drei Basisdimensionen *Ziel- und Stoffkultur*, *Lehr- und Lernkultur* sowie *Beziehungs- und Unterstützungskultur* von Unterricht bestimmen, für welche die Lehrpersonen grundsätzlich verantwortlich sind – «grundsätzlich» deshalb, da im Verständnis des Angebots-Nutzungs-Modells wie in Abbildung 5 gezeigt auch weitere Einflussgrößen für den Unterricht und dessen Qualität mitverantwortlich sind (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 15). Den drei Basisdimensionen des didaktischen Dreiecks lassen sich weiterführend Qualitätsmerkmale zuordnen (vgl. Abbildung 6), auf deren Grundlage sich die Anforderungen an den Umgang mit Heterogenität analysieren lassen (vgl. Reusser et al., 2013, S. 123). Die Qualitätsmerkmale können somit als Ausgangspunkt für einen individualisierten Unterricht betrachtet werden (ebd.).

Die in Abbildung 6 aufgeführten Qualitätsmerkmale sind inhaltlich an Reusser et al. (2013, S. 128-147) und Reusser (2011, S. 70-72) angelehnt, begrifflich jedoch angepasst. Während Reusser (2011, S. 71) ursprünglich von 12 Qualitätsmerkmalen spricht, sind es im Rahmen dieser Untersuchung zehn. Das hier verwendete Qualitätsmerkmal *Lernzeitstrukturierung* in der Basisdimension *Lehr- und Lernkultur* subsummiert die von Reusser

hervorgehobene *Sach- und Motivationsqualität* sowie *Qualität des Strukturaufbaus* (ebd.). Die *dialogische, handlungsbetonte Unterrichtsführung* ist hier im Qualitätsmerkmal *Unterrichtskonzepte* in der Basisdimension *Lehr- und Lernkultur* verortet (ebd.). Reusser verortet die *individuelle Lernunterstützung* gemeinsam mit den Merkmalen *Coaching* und *Diagnostik* (ebd.). Aufgrund der Komplexität und der hohen Bedeutung von *Diagnostik* und *Lerncoaching* im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen werden diese Qualitätsmerkmale im Rahmen dieser Untersuchung separat geführt (vgl. Kapitel 4.1).

Helmke (2017, S. 27) weist darauf hin, dass Qualitätsmerkmale nicht als Rezept in der ganzen Ausprägung verstanden werden sollten. Unterricht hat viele Facetten und benötigt möglicherweise nicht alle Merkmale; vielmehr ist die Gesamtkonzeption des Unterrichts entscheidend (ebd., S. 27). Weiter muss die Konstellation der Klasse berücksichtigt werden, wodurch die Merkmale mehr oder weniger Gewicht erhalten (ebd.). In Untersuchungen zeigen sich zudem unterschiedliche Effektstärken, weshalb die Merkmale nicht gleich stark ins Gewicht fallen (vgl. Hattie & Zierer, 2021, S. 213).

In der aktuellen Diskussion um Unterrichtsqualität wird zunehmend von der Bedeutung einer fachspezifischen Dimension gesprochen. Reusser und Pauli (2021, S. 192) sprechen in diesem Kontext von der «fachdidaktischen Wende». Darunter wird verstanden, dass auch Wissensbereiche, insbesondere das fachdidaktische Wissen, zunehmend an Bedeutung hinsichtlich der Unterrichtsqualität gewinnt (ebd., S. 189). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Wissensteil dem Professionswissen zugewiesen und näher beleuchtet (vgl. Kapitel 5.3).

Nachfolgend werden die einzelnen Qualitätsmerkmale aus der Abbildung 6 kurz umrissen vorgestellt. Ergänzend werden aktuelle Befunde zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen, zur Unterrichtsqualität und aus der beruflichen Bildung im deutschen Sprachraum integriert.

4.2.1 Ziel- und Stoffkultur

Die Basisdimension *Ziel- und Stoffkultur* (vgl. Abbildung 6) thematisiert die Qualitätsanforderungen an die Ziele und Bildungsinhalte und somit an das, was gelehrt und gelernt werden soll (vgl. Reusser et al., 2013, S. 123). Dazu gilt es, die drei Qualitätsmerkmale *Lerninhalte*, *Aufgabekultur* und *multimediale Lehrmittel* näher zu beschreiben, die sich in besonderem Masse an der Ziel- und Stoffkultur orientieren (vgl. Abbildung 6).

Lerninhalte: Insbesondere an Berufsfachschulen präsentiert sich aufgrund zu umfassender Curricula oftmals eine Stofffülle, die zu einem wenig nachhaltigen Lernen führt (vgl. Elke, Grieder & Tiaden, 2007, S. 30). Wichtig erscheint somit die Auswahl von bedeut-

samen Lerninhalten, basierend auf dem Rahmenlehrplan im Fachbereich Allgemeinbildung oder dem Bildungsplan im Fachbereich Berufskunde. Als zielführend kann die Priorisierung auf fachliche und überfachliche Interessen der Lernenden erachtet werden (vgl. Meyer, 2018, S. 68). Damit wird der Fokus auf den Bildungsinhalt gelegt (vgl. Klafki, 1962, S. 14). Das ISB (2016, S. 30-31) nennt als weitere Möglichkeit, die Bedeutung der Lerninhalte hinsichtlich ihres Stellenwerts für das Qualifikationsverfahren kritisch zu überprüfen. Weiter kann die inhaltliche Komplexität der Lerninhalte hinsichtlich sprachlicher Anforderungen und Umfang reduziert werden (ebd., S. 31-33).

Aufgabenkultur: Die Aufgabenkultur nimmt die Lernaufgabe und ihre Bedeutsamkeit für das Lernen in den Blick. Ob und wie Lernen gelingt, hängt letztlich von der Qualität der Lernaufgabe ab (vgl. Reusser et al., 2013, S. 130). Als zentrales Merkmal von Unterricht gilt es die kognitive Aktivierung zu nennen, welche auf die kognitive Verarbeitung abzielt (vgl. Bohl, 2016, S. 10). Nach Fauth und Leuders (2018, S. 3) legt ein kognitiv aktivierender Unterricht das Augenmerk auf das «wohin, woher und das wie». Unterricht muss in diesem Verständnis das Vorwissen der Lernenden aktivieren und daran anknüpfen (woher), alle Lernenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Denken anregen (wie) und die Lernprozesse auf die Lernziele richten (wohin) (ebd., S. 2). Reusser et al. (2013, S. 149) verweisen auf Lernaufgaben, welche für die Lernenden motivierend und herausfordernd zugleich sind. Das weist auf die Bedeutsamkeit von Aufgaben und deren Umsetzung und Darstellung hin (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 3). Bohl und Kleinknecht (2009, S. 332) heben hervor, dass die Aufgaben einer Mischung aus Komplexität und Offenheit unterliegen sollten, wobei dem Kontext eine wichtige Rolle zukommt. Insofern sind Aufgaben im kognitiv aktivierenden Unterricht auch fachspezifisch (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 5). Idealerweise werden Lernaufgaben offen, mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden konzipiert (ebd.).

Multimediale Lehrmittel: Lehrmittel sind im Unterricht als Hilfsmittel zu betrachten (vgl. Reusser et al., 2013, S. 133). Insbesondere in heterogenen Lerngruppen können vielfältige und differenzierte Lehrmittel zur individuellen Förderung beitragen und eine wichtige Unterstützungsmassnahme darstellen (ebd., S. 134). Euler und Severing (2020, S. 34) empfehlen Visualisierungen in analoger oder digitaler Form einzusetzen. Hier bieten sich unterschiedliche Visualisierungsmöglichkeiten und Zugänge für Lernende, welche insbesondere für schwächere Lernende eine Chance bieten können (ebd.). Weiter gilt es hervorzuheben, dass Lehrmittel sowohl in digitaler wie auch analoger Form im Unterricht genutzt werden können.

4.2.2 Lehr- und Lernkultur

Die Basisdimension *Lehr- und Lernkultur* (vgl. Abbildung 6) nimmt die methodisch-didaktische Inszenierung von Unterricht in den Fokus und somit die Frage, wie im Unterricht gelernt werden kann (vgl. Reusser et al., 2013, S. 134). Dabei gilt es, die in Abbildung 6 aufgeführten Qualitätsmerkmale *Unterrichtskonzepte*, *Klassenführung*, *Lernzeitstrukturierung* und das *selbstregulierte Lernen* hervorzuheben.

Unterrichtskonzepte: Lernen kann im Verständnis des systematischen Rahmenmodells von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit nur von den Lernenden selbst vollzogen werden (vgl. Abbildung 5). Anhand einer gezielten Unterrichtsgestaltung kann die Lehrperson hierbei das Lernen wesentlich unterstützen. Es ist zentral, dass die Lehrperson mit Instruktionen den Schülerinnen und Schülern unterstützend zur Seite steht. Unterricht soll demnach eine Verbindung von Konstruktion und Instruktion darstellen (vgl. Eckhart, 2010, S. 145; Reusser et al., 2013, S. 157). Insbesondere für lernschwache Schülerinnen und Schüler ist ein kleinschrittiges und strukturiertes Vorgehen mit Übungsphasen anzustreben (vgl. Hasselhorn & Gold, 2009, S. 409). Das heisst, einige Teile des Unterrichts sind für alle gemeinsam, andere werden alleine bearbeitet oder in Gruppen. Bylinski et al. (2019, S. 231) heben hervor, dass eine inklusive Didaktik auf die Interaktionsebene fokussiert und damit kooperative Lernformen und -methoden priorisiert. Diese Lernform kann sich positiv auf die Lernleistungen, das Engagement sowie auf die Stärkung der sozialen Beziehungen auswirken (ebd.). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung formuliert für das kooperative Lernen Richtlinien für einen inklusiven Unterricht: Gruppenarbeiten sollen zu einem kooperativen Lernen führen, das mit wirksamen Massnahmen unterstützt wird. Aufträge sollten so formuliert sein, dass alle Gruppenmitglieder ihren Teil beitragen. Sinnvoll ist dabei, wenn die Lehrperson die Gruppenzuteilung nach klaren Kriterien vornimmt. Die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe soll geregelt sein. Die Gruppenarbeit sollte abschliessend mit der Lehrperson reflektiert werden (vgl. ISB, 2016, S. 19-20). Unterrichtskonzepte wie beispielsweise Werkstattunterricht, Projektarbeit, Lerntagebücher und E-Learning priorisieren verstärkt das eigenverantwortliche Lernen mit Blick auf die Konstruktion (vgl. Meyer, 2018, S. 8).

Klassenführung: Die Klassenführung sollte einer sozialen Ordnung folgen, in der die soziale Beziehung im Vordergrund steht (vgl. Neuenschwander, 2005, S. 319). Darunter werden Prozesse der Gestaltung und Organisation der sozialen Lernumgebung im Unterricht verstanden (vgl. Neuenschwander, 2006, S. 190). Das ISB (2016, S. 64-66) formuliert fünf Aspekte, die in der Klassenführung zwingend in einer inklusiven Beschulung berücksichtigt werden sollten:

1. Die Klassenführung umfasst in diesem Verständnis die Formulierung von wenigen, aber klaren allgemeinverbindlichen Klassenregeln, welche die Zahl fünf nicht überschreiten sollte. Regeln legen Strukturen für den gemeinsamen Unterricht und bieten den Lernenden Orientierung. Seitens der Lehrperson beansprucht das ein konsequentes Verhalten in der Umsetzung.
2. Störungen haben Vorrang und erzeugen im Unterricht Unruhe. Werden Störungen ignoriert, löst dies neue Störungen aus. Lernende mit sonderpädagogischem Bedarf können sich nur schlecht in unruhigen und lauten Klassen konzentrieren. Störungen sind oftmals die Folge einer fehlenden oder zu späten Intervention oder Prävention. Lehrpersonen sollten deshalb aufmerksam sein und Störungen nicht übergehen.
3. Die Klassenführung umfasst in hohem Masse insbesondere eine soziale Komponente. Damit wird verstanden, dass sich die Lernenden im Unterricht wohl fühlen und ein wohlwollender Umgang in der Lerngruppe sichergestellt ist.
4. Die Sitzordnung soll so angelegt sein, dass die Lehrperson jederzeit zu den Lernenden gehen kann. Lernende, die räumlich schwer erreichbar sind, sind auch kognitiv und affektiv weniger gut erreichbar.
5. Verfahrensabläufe erweisen sich als bedeutsam. Das meint, dass wiederkehrende Situationen immer demselben Ablauf folgen sollten. Beispielsweise ist damit die Handhabung von Gruppenarbeiten oder Stillarbeiten gemeint, aber auch der Gang zur Toilette oder das Einfordern von Hilfestellungen durch die Lehrperson. Zentral ist dabei das zugestehen von Freiräumen, welche jedoch nicht zu einer Unterrichtsstörung führen sollten.

Lernzeitstrukturierung: Die verfügbare Lernzeit sollte möglichst effizient genutzt werden (vgl. Reusser et al., 2013, S. 124). Dazu bedarf es eines Unterrichts, der gut strukturiert ist und somit einer Rhythmisierung unterliegt. Das setzt voraus, dass die Lehrperson die Unterrichtsaktivitäten plant, strukturiert und einen «roten Faden» durch den Unterricht zieht (Meyer, 2018, S. 26). Der Unterricht muss für alle Lernenden verständlich und klar sein. Aufträge und Abläufe müssen nachvollziehbar dargestellt werden. Strukturierungshilfen sind insbesondere bei schwächeren Lernenden geeignet, da sie einen Rahmen und eine erhöhte Übersicht schaffen (ebd., S.31-32). Das Ziel liegt darin, dass sich die Lernenden mit dem Lerngegenstand produktiv auseinandersetzen und den Aufbau von Handlungskompetenzen in den Blick nehmen. Insbesondere im Unterricht an der Berufsfachschule kommt der Handlungskompetenzorientierung (Fach-, Sozial-, Methoden-, und Selbstkompetenz) eine hohe Bedeutung im Hinblick auf den zu erlernenden Beruf zu (Degen, Arpagaus, Martins & Gut, 2019, S. 7). Die Variation kann dabei das Ausmass der Steuerung, der Strukturierung oder des Anspruchsgehalts umfassen (vgl. Reusser et al., 2013, S. 134). Die Unterrichtsmaterialien sollten so aufbereitet sein, dass für die Lernenden ein erfolgreiches Lernen

möglich ist (vgl. ISB, 2016, S. 36). Zielführend ist dabei die Verwendung einer einfachen Sprache in Form von kurzen Sätzen und wiederkehrendem Satzbau (ebd.). Weiter sollte auf eine ausreichende Strukturierung der Arbeitsmaterialien anhand gut lesbarer Schriften und eine übersichtliche Struktur der Informationen geachtet werden (ebd.).

Selbstreguliertes Lernen: In der Konzeption der beruflichen Grundbildung kommt dem lebenslangen Lernen eine hohe Bedeutung zu (vgl. Kapitel 1.4.1). Zentral ist dabei die Kompetenz, dass die Lernenden selbständig den persönlichen Lernprozess steuern können. Das impliziert hohe Ansprüche an die Lernerseite. Schulisches Lernen ist komplex, weshalb der Lernprozess adäquat unterstützt und begleitet werden sollte; zentral ist eine enge Begleitung und der Aufbau selbstregulativer Kompetenzen seitens der Lernenden (vgl. ISB, 2016, S. 60). Kraglund-Gauthier, Young und Kell (2014, S. 3) erachten insbesondere die Vermittlung von Lernstrategien als ein zentrales Element einer inklusiven Didaktik. Reusser et al. (2013, S. 169) verweisen darauf, dass ein individualisierter Unterricht in heterogenen Lerngruppen bedeutet, dass Lernende über einen längeren Zeitraum ohne direkte Anleitung der Lehrperson Lernaufgaben bearbeiten.

4.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur

Die Basisdimension *Beziehungs- und Unterstützungskultur* (vgl. Abbildung 6) beschäftigt sich mit der Interaktions-, Kommunikations- und Lernhilfequalität (vgl. Reusser et al., 2013, S. 139). Zentral ist hierzu die Herstellung eines *lernförderlichen Sozialklimas*, einem unterstützenden *Lerncoaching* sowie einer differenzierten *Diagnostik* (vgl. Abbildung 6).

Lernförderliches Sozialklima: Das lernförderliche Sozialklima stellt eine Basisdimension von Unterrichtsqualität dar (vgl. Bohl, 2016, S. 11). Boban und Hinz (2017a, S. 129) fordern ein Klima, das bestrebt ist, eine bedingungslose Zugehörigkeit für alle Lernenden zu ermöglichen. Befunde weisen darauf hin, dass das Sozialklima für die Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Lernenden bedeutsam ist (vgl. Götz, Frenzel & Pekrun, 2008, S. 503). Hattie (2021, S. 28) verweist auf die Bedeutung eines vertrauensvollen Klimas in der Klasse und dessen hohen Einfluss auf die Lernleistung. Insbesondere im inklusiven Unterricht, der oftmals Lernende mit einem pädagogisch herausfordernden Verhalten, einer geringen Lernmotivation und grossen Lernschwierigkeiten umfasst, ist es zentral, den Lernenden Wertschätzung und das Gefühl, an sie zu glauben, bewusst entgegenzubringen (vgl. ISB, 2016, S. 65).

Lerncoaching: Unter Lerncoaching wird eine individuelle Lernunterstützung, auf Grundlage einer Diagnostik verstanden (vgl. Reusser, 2011, S. 71). Die Diagnostik wird aufgrund ihrer Komplexität nachfolgend an separater Stelle verhandelt. Im Verständnis von Eschelmüller,

Kummer Wyss und Baeriswyl (2020, S. 12-13) ist hierbei ein systemischer Ansatz angezeigt, welcher sich aus sechs Bausteinen zusammensetzt:

1. Diagnostizieren als Grundlage des Lerncoachings
2. Rahmen und Strukturen schaffen für Lerncoaching.
3. Führen als lerncoachende Lehrperson.
4. Beziehung im Lerncoaching bewusst gestalten.
5. Lerncoachinggespräche führen.
6. Sich als lerncoachende Lehrperson coachen.

Als «Fundament» eines erfolgreichen Lerncoachings wird dabei die Haltung sowie ein ko-konstruktivistisches Lernverständnis vorausgesetzt (ebd., S. 7). Im Verständnis einer Beziehungs- und Unterstützungskultur gilt es, die Individualität der Lernenden zu anerkennen und diese entsprechend ihren personalen Ressourcen zu fördern (vgl. Reusser et al., 2013, S. 141). Geeignet erscheinen dazu Hilfsmittel, welche die Lernenden mehr oder weniger stark unterstützen (ebd.). Massnahmen des Scaffoldings beschreiben dazu Hilfestellungen mit dem Grundsatz: So viel Anleitung wie nötig, soviel Freiheit wie möglich (ebd.).

Diagnostik: Diagnostische Kompetenz bezeichnet nach Schrader (2009, S. 237) die Fähigkeit von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte adäquat zu beurteilen. Im Kontext von Inklusion gilt es eine prozessorientierte bzw. informelle Diagnostik anzustreben, die in einer reflexiven Schleife im Lernprozess immer wieder rückgekoppelt und neu bestimmt wird (vgl. Bylinski et al., 2019, S. 233). Bohl (2009, S. 80) hält dazu fest, dass eine differenzierte Diagnose und Bewertung eine Beratung nach sich ziehen sollte, da sonst eine Diagnose wenig hilfreich erscheint. Mit Blick auf leistungsschwächere Lernende könnte eine Förderplanung für alle involvierten Berufsfachschullehrpersonen in derselben Klasse ein qualitativer Mehrwert bedeuten, wodurch ein längerfristiger Aufbau von Kompetenzen der Lernenden ins Auge gefasst wird (vgl. ISB, 2016, S. 14-15). Grundsätzlich können Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler gut einschätzen. Bei spezifischen Fragen wie Schwierigkeiten oder Leistungsvorhersagen gestaltet sich das diagnostische Urteil der Lehrpersonen als deutlich fehlerhafter (vgl. Reusser et al., 2013, S. 67). Berger und Pfiffner (2018, S. 20) plädieren für eine informelle und formelle Diagnostik seitens Berufsfachschullehrpersonen. Während die informelle Diagnostik auf der subjektiven Einschätzung der Lehrperson basiert, orientiert sich die formelle Diagnostik an wissenschaftlich orientierten Methoden.

Die Unterrichtsqualität ist für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen leitend und sollte an unterschiedlichen Qualitätsmerkmalen gemessen werden. Im Wesentlichen gilt es, die Dimensionen der Ziel- und Stoffkultur, Lehr- und Lernkultur sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.2).

4.3 Individualisierung und Differenzierung im Unterricht

Mit dem Anspruch an eine inklusive Didaktik gilt es, einen individualisierten Unterricht anzustreben (vgl. Kapitel 4.1). Individualisierung bezeichnet eine pädagogische Grundhaltung mit dem Ziel, individualisierendes Lernen zu stärken, wobei Lernen als etwas Persönliches betrachtet wird (vgl. Reusser et al., 2013, S. 57). Ein individualisierter Unterricht erfordert seitens der Lehrpersonen ein Umdenken. Es gilt, den Blick statt auf den «imaginären Durchschnittsschüler» auf das «Individuum» zu richten und somit die Individualisierung zu fokussieren (vgl. Altrichter et al., 2009, S. 354). Mit Blick auf die Unterrichtsforschung werden für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen individualisierender und adaptiver Unterricht als geeignete methodisch-didaktische Zugänge betrachtet (vgl. Bohl & Schnebel, 2020, S. 11; Reusser et al., 2013, S. 85). Häcker (2017, S. 279) verweist darauf, dass der vielverwendete Begriff Individualisierung in der schulpädagogischen Literatur nicht klar definiert ist. In Anlehnung an Reusser et al. (2013, S. 56-57) liegt dieser Untersuchung das Begriffsverständnis zu Grunde, dass durch eine innere Differenzierung des Unterrichts die Möglichkeit für individualisiertes Lernen geschaffen wird. Mit dem Begriff innere Differenzierung werden alle jene Differenzierungsformen verstanden, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe vorgenommen werden (vgl. Klafki, 1996, S. 137). Auf dieser Ebene können innere Differenzierung und individualisiertes Lernen als zwei unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand bezeichnet werden (vgl. Reusser et al., 2013, S. 57). Nach Reusser et al. (2013, S. 57) fokussiert die innere Differenzierung auf das Angebot, die Individualisierung auf die Angebotsnutzung (vgl. Abbildung 5).

Häcker (2017, S. 282) hält zusammenfassend fest, dass sich anhand der Vielzahl von Konzepten eine umfassende Programmatik präsentiert. In dieser lässt sich individualisierter Unterricht als Prinzip der Unterrichtsgestaltung bezeichnen (ebd.). Als Synthese von Unterrichtsstrategien in heterogenen Lerngruppen und mit Blick auf Angebots- und Nutzungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 5) formulieren Reusser et al. (2013, S. 85) zwei Hauptzugänge, welche individualisiertes Lernen ermöglichen. Diese lassen sich als *Innere Differenzierung (ID)* und *Offenen Unterricht (OU)* benennen (ebd.). In der Abbildung 7 sind diese ersichtlich.

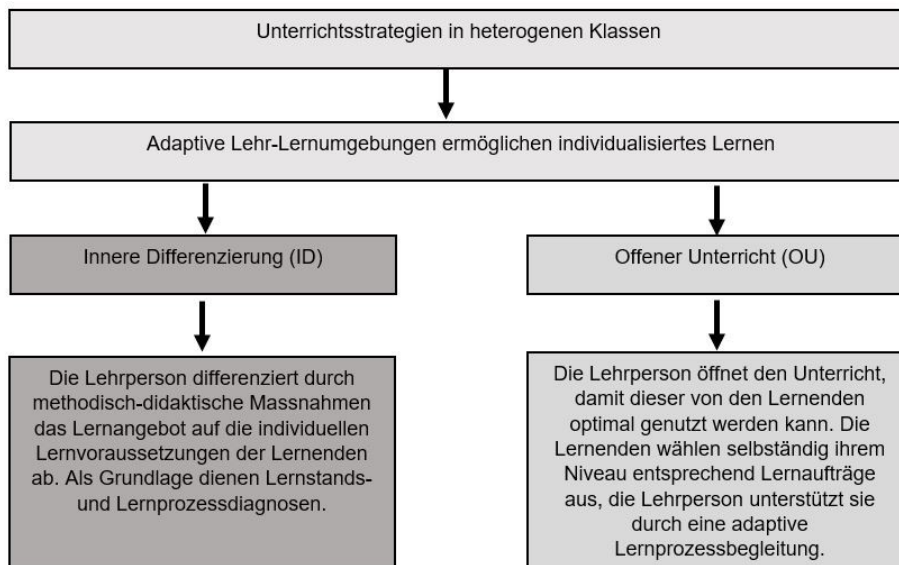


Abbildung 7: Unterrichtsstrategien in heterogenen Lerngruppen (eigene Darstellung)

Adaptive Lehr- und Lernumgebungen sollen individualisiertes Lernen ermöglichen, wobei sich die Passung der beiden Hauptzugänge im Grad der Selbststeuerung unterscheidet, die den Lernenden zugemutet wird (ebd.). Bei der ID wird das Angebot mittels Lernstands- und Lernprozessdiagnosen auf die Lernenden abgestimmt (ebd.). Beim OU öffnet die Lehrperson unter Berücksichtigung des Lehrplans das Angebot entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Lernenden (ebd.).

Neben dem individualisierenden Lernen besitzen beide Zugänge eine ausgeprägte Diagnostik, welche den individuellen Lernfortschritt der Lernenden in den Fokus nimmt (ebd.). Das kann beispielsweise in Form von individuellen Rückmeldungen oder Lernprozessberatung erfolgen (vgl. Kapitel 4.2.3). Das impliziert für die Lehrperson eine Rolle als coachende Person, welche die Lernenden im Lernen begleitet und beim Aufbau von wirksamen Lernstrategien hin zum selbstregulierten Lernen individuell unterstützt (vgl. Kapitel 4.2.3). Die beiden Hauptzugänge ID und OU sollen nicht als konkurrenzierend verstanden werden, sondern als sich ergänzende Möglichkeiten im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen (ebd.).

Die Beschreibung der beiden Hauptzugänge zeigt auf, dass die in der Abbildung 6 ersichtlichen Qualitätsmerkmale eine zentrale Voraussetzung für einen gelingenden individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen besitzen. Je nach gewähltem Hauptzugang rücken diese Qualitätsmerkmale mehr oder weniger prominent in den Fokus. Ferner wird verdeutlicht, dass die Art und Weise der Ausgestaltung der jeweiligen Hauptzugänge für die Qualität des Unterrichts massgebend ist (vgl. Bohl, 2017, S. 263). Damit ist auch die Herausforderung der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ersichtlich, denn im

Unterrichtsalltag kann die Realisierung von differenziertem und individualisiertem Unterricht demnach auf Schwierigkeiten stossen (vgl. Bach, 2018, S. 166). Je nach Ausprägung der Individualisierung und Differenzierung kann sich der Unterricht für die Lehrperson anspruchsvoll konstituieren. Terhart (2015, S. 75) spricht dabei von der «Überforderungsfalle». Weiter impliziert ein individualisierter Unterricht einen hohen Arbeitsaufwand. Die Generierung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien geht in der Regel mit einem hohen Arbeitsaufwand seitens der Lehrperson einher (vgl. Scholz, 2010, S. 28).

Nachfolgend werden die beiden Hauptzugänge ID (vgl. Kapitel 4.3.1) und OU (vgl. Kapitel 4.3.2) näher vorgestellt.

4.3.1 Innere Differenzierung

Mit Blick auf Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht entlang einer inneren Differenzierung (ID) gilt es, eine Orientierung unter der Vielzahl der Möglichkeiten im Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorzunehmen. Eine Übersicht dazu zeigt Scholz (2010, S. 27-45). Die einzelnen Inhalte werden nachfolgend kurz skizziert.

1. Differenzierung nach Unterrichtsmaterialien: Aufgrund von vielfältigen Unterrichtsmaterialien bzw. Lernangeboten soll in der Folge Spielraum für individualisiertes Lernen geschaffen werden (vgl. Reusser et al., 2013, S. 57).

2. Differenzierung nach Umfang des Lernstoffes: Aufgrund der unterschiedlichen Arbeits tempi sind nicht alle Schülerinnen und Schüler zum gleichen Zeitpunkt am selben Ort (vgl. Scholz, 2010, S. 29). Als sinnvoll präsentieren sich in diesem Kontext die Bearbeitung von motivierenden Zusatzaufgaben (ebd.). Das können beispielsweise Rätsel, Knobelaufgaben oder andere Zusatzaufgaben sein (ebd.).

3. Differenzierung nach Anforderungsniveau: Zielführend erscheint die Konzipierung unterschiedlicher Niveau- bzw. Kompetenzstufen im Unterricht und in der Leistungsbeurteilung (vgl. Scholz, 2010, S. 29). Gemäss Streller, Bolte, Dietz und La Noto Diega (2019, S. 114) gilt es, Wege mit dem verbindlichen Curriculum zu finden, damit alle Schülerinnen und Schüler die Ziele erreichen. Dazu wird oftmals ein Unterricht mit Grundanforderungen und erweiterten Anforderungen konstituiert. Die Grundanforderungen umfassen dabei verbindliche Lerninhalte für alle Schüler und Schülerinnen, während die erweiterten Anforderungen Wahl- oder Wahlpflichtstoff für gewisse Schülergruppen beinhalten (vgl. Reusser et al., 2013, S. 58).

4. *Differenzierung nach Unterrichtsform*: Unterrichtsformen können in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen (vgl. Trautmann & Wischer, 2009, S. 161). Die Gestaltungsmöglichkeiten präsentieren sich dazu als vielfältig (vgl. Kapitel 4.2.2). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich im differenzierten Unterricht schülerorientierte Unterrichtsformen eher anbieten als lehrpersonenzentrierte (vgl. Scholz, 2010, S. 34).

5. *Differenzierung nach Lernwegen und Zugangsweisen*: Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lern- und Problemlösestrategien zu vermitteln (vgl. Scholz, 2010, S. 33). Damit wird der Anspruch erhoben, die Schüler und Schülerinnen zu kompetenten Lernern zu machen (ebd.)

Forschungsergebnisse zeigen, dass heterogene Lerngruppen bei einer hinreichenden Differenzierung im Unterricht gute Ergebnisse erzielen (vgl. Tillmann & Wischer, 2006, S. 46). Aufgrund der Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten in der inneren Differenzierung lassen sich jedoch nur schwer Angaben zur Wirksamkeit festhalten (vgl. Reusser et al., 2013, S. 58). Ein individualisierter Unterricht entlang einer ID in heterogenen Lerngruppen kann daher passenderweise mit Spannungsfeldern beschrieben werden, welche den unterschiedlichen Ansprüchen und Voraussetzungen an die Schülerinnen und Schüler bzw. an die Lerngruppe entsprechen müssen (vgl. Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2014, S. 26). Eckhart (2010, S. 145) verweist darauf, dass sich Spannungsfelder den Polen «Schülerorientierung vs. Lehrpersonorientierung», «Gemeinsamkeitsorientierung vs. Individuumsorientierung», «Sachorientierung vs. Entwicklungsorientierung» präsentieren. Ergänzend weist Hattie (2021, S. 96) darauf hin, dass nicht an einer Methode festgehalten werden sollte, vielmehr gilt es, mit Blick auf die Lerneffekte Abwechslung anzustreben.

Unterricht entlang einer inneren Differenzierung im individualisierten Unterricht präsentiert sich mehrdimensional. Mit Blick auf Lerneffekte und die Berücksichtigung der einzelnen Lernenden gilt es, eine Methodenvielfalt anzustreben.

4.3.2 Offener Unterricht

Nach Vock und Gronostaj (2017, S. 67) stammt der offene Unterricht (OU) aus reformpädagogischen Überlegungen und Ideen. Die Beschreibung des OU gestaltet sich schwierig, da er kein klar definiertes Konzept darstellt (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, S. 13). Niggli (2013, S. 22) erwähnt in diesem Kontext die «Unschärfe» des Begriffs OU. Umso wichtiger erscheint hier eine präzise Formulierung (ebd.). Meyer (2018, S. 8) subsumiert im OU alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts mit Betonung auf Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit.

Im hier vorliegenden Verständnis von Reusser et al. (2013, S. 85) findet der OU eine Erweiterung.

Die Lehrperson öffnet unter Berücksichtigung des Lehrplans das Angebot so, dass es von allen Schülerinnen und Schülern nach Massgabe ihrer individuellen Voraussetzungen und Entwicklungszielen optimal genutzt werden kann und sichert die Lernerträge durch umsichtige und adaptive Lernprozessbegleitung. Sie gibt Themen und Lernaufgaben, die auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können, zur Auswahl, lässt die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl der Organisations- und Lernformen mitbestimmen und stellt abgestufte Hilfen (u. a. Leittexte, Zusatzerklärungen, Übersetzungen, Gliederungshilfen, Lösungsschlüssel, Lernpartnerschaft) zur Verfügung, die von den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf genutzt werden können.

Zentral ist, dass die Schülerorientierung im Vordergrund steht und dadurch ebenfalls eine Individualisierung erzielt wird. Nach Vock und Gronostaj (2017, S. 68) ist es bedeutsam, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv auswählen, mit welchen Lerninhalten sie sich beschäftigen wollen und so ihr Lernen weitgehend selbst steuern. In der Schweizer Schullandschaft ist offener Unterricht als erweiterte Lehr-Lernformen (ELF) oder Wochenplanarbeit bekannt. Niggli (2013, S. 23) hält dazu fest, dass sich ELF nicht als einheitliches Konzept definieren lässt, sondern vielmehr mit der unterschiedlichen Akzentuierung der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen verbunden ist. In der zweijährigen beruflichen Grundbildung findet mit der Vertiefungsarbeit eine Projektarbeit statt, die im Konzept des offenen Unterrichts verortet werden kann (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2006). Während mehreren Monaten arbeiten die Lernenden im Fachbereich Allgemeinbildung an einem meist selbstgewählten Thema, welches in einer schriftlichen Dokumentation und einer mündlichen Präsentation mündet (vgl. Berger, Weiss, Allemann, Schneider & Graber, 2008, S. 18). Eckhart (2010, S. 143) weist darauf hin, dass insbesondere der Projektunterricht in heterogenen Lerngruppen geeignet erscheint.

Peschel (2002) hat ein Stufenmodell entwickelt, welches in vier Stufen unterschiedliche Grade von OU aufzeigt. Diese Stufen werden kurz umrissen im Verständnis von Peschel (2002, S. 168–171) vorgestellt.

Stufe 0 als Vorstufe: «Geöffneter Unterricht» – nicht «Offener Unterricht»: Hier sind differenzierte Arbeitsformen gemeint (Freie Arbeit, Werkstätten, Wochenplan etc.), wobei nur für das Lernen (un)wichtige Komponenten freigegeben sind (Zeit, Ort, Sozialform, Arbeitsform). Inhalt und Methode werden durch das Lehrmittel bzw. die Lehrperson bestimmt. Die Rolle der Lehrperson widerspricht in dieser Form den Zielen des OU, da kein Raum für autonomes Lernen besteht.

Stufe 1: Die methodische Öffnung: Der Lernweg wird frei gegeben, lernen ist ein eigenaktiver Prozess. Durch eine selbstgesteuerte Aktivität ist der Lernerfolg besser als bei einer Fremdsteuerung. Inhalte können lehrpersonenzentriert sein, jedoch wird nicht in die Lösungswege der Schülerinnen und Schüler eingegriffen. Dadurch erfolgt eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Das Unterrichtsmaterial ist dabei weder vorstrukturiert, noch müssen Inhalte auswendig gelernt werden.

Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung: Aufbauend auf der Stufe 1 steht hier das Lernen nach Interesse im Zentrum. Interessiert man sich für etwas, so lernt man auch einfacher. Durch diese innere Motivation ergibt sich mit dem selbstgesteuerten Lernen eine sehr hohe Effektivität beim Lernen. Das Unterrichtsmaterial ist nicht vorstrukturiert, die Schülerinnen und Schüler wählen selbständig ihre notwendigen Materialien aus. Die Lehrperson achtet dabei auf eine produktive Lernatmosphäre und begleitet die Schülerinnen und Schüler; dabei behält sie stets das Lernziel im Auge.

Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung: Die Lehrperson gibt keine Regeln vor. Das Ziel liegt darin, in der Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson gemeinsame Regeln und Normen zu finden. Es soll also im Unterricht eine Gleichberechtigung erreicht werden. Regelverstöße werden als Reflexionsmöglichkeit erachtet. Auf Seite der Lehrperson besteht die Herausforderung darin, dass sie nicht direkt oder indirekt den Unterricht lenkt.

Im Stufenmodell wird sichtbar, wie unterschiedlich sich die Formen eines OU präsentieren können und einer zunehmenden Selbstregulierung unterliegen. Im Kern geht es dabei um die Möglichkeit, selbständig Lösungswege zu suchen, was für Peschel (2002, S. 171) die Grundbedingung jeglicher Öffnung darstellt und mit der Annahme einhergeht, das Lernen einen eigenaktiven Prozess darstellt. Dazu hält Bohl (2009, S. 17) fest, dass selbständiges Lernen unter Anleitung und Unterstützung über die passende Lernumgebung und optimale Passung an die Lernvoraussetzungen entwickelt und gestützt wird, wozu sich offene Unterrichtsformen mit einer Integration zielgerichteter Methodenvielfalt anbieten.

Die Realität zeigt, dass sich Lehrpersonen mit OU schwer tun und dieser im eigentlichen Sinne eher wenig umgesetzt wird (vgl. Peschel, 2012, S. 128). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass sich dieser Unterricht für Lehrpersonen als sehr anspruchsvoll erweist und die inhaltliche Unterstützung einer ganzen Klasse als komplex erachtet werden kann (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S. 179). Weiter zeigt sich, dass Lehrpersonen oftmals keinen OU im eigentlichen Sinne zulassen und Unterricht meistens von ihnen gesteuert wird (vgl. Peschel, 2013, S. 8). Peschel (2012, S. 129) konstituiert, dass Lehrpersonen im OU eine vollkommene «lehrerzentrierte Vorstellung von schülerzentriertem Unterricht» besitzen.

OU kann zudem nur erfolgreich sein, wenn die Lehrpersonen über hohe didaktische Fähigkeiten verfügen (vgl. Kron, Jürgens & Standop, 2014, S. 124).

Mit Blick auf empirische Befunde zeigt sich die Unschärfe des Begriffs OU (vgl. Niggli, 2013, S. 22). Nach Bohl (2009, S. 32) ergeben Einzelbefunde bisher kein schlüssiges und komplettes Gesamtbild von OU. Einzelne Befunde sollen dennoch betrachtet werden. Lipowsky und Lotz (2015, S. 164) haben aktuelle Untersuchungen auf ihre Effekte hin untersucht. Sie haben dabei festgestellt, dass die Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern in einem traditionellen Unterricht höher ist als bei einem OU. Als mögliche Erklärung bringen sie den Umstand an, dass bei einem traditionellen Unterricht die Erbringung einer Leistung klarer mit einem Ziel verbunden ist (ebd.). Im OU muss jedoch oftmals selbst ein Ziel definiert werden, was sich als anspruchsvoll erweisen kann. Dieser Anspruch impliziert einen hohen Grad an die Selbststeuerung sowie ein gut ausgeprägtes Lernverhalten seitens der Schülerinnen und Schüler. Empirische Studien legen in den Merkmalen Selbständigkeit, Motivation, Ängstlichkeit, Kooperationsfähigkeit und Kreativität dar, dass sich OU günstig auf diese Merkmale auswirkt (vgl. Niggli, 2013, S. 24). Reusser et al. (2013, S. 85) konstatieren, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen, niedrigen Vorkenntnissen oder hohem Angstniveau, sowie solche aus benachteiligten sozialen Milieus in offenen Lernsituationen mehr Unterstützung und Strukturierungshilfen benötigen als solche mit günstigeren Voraussetzungen. Eine kompetente Unterstützung ist unerlässlich, ansonsten ist das Lernen ineffektiv und kann leicht zu einer Überforderung und motivationalen Einbrüchen führen (ebd., S. 65). Hinsichtlich der Qualität des OU hält Bohl fest, dass diese nicht nur von der Lehrperson abhängig ist, sondern vielmehr auch im Kontext der Einzelschule steht und einen Teil der Schulentwicklung darstellt (vgl. Bohl, 2009, S. 39).

Ein offener Unterricht fokussiert auf einen Unterricht, der durch eine schrittweise Zunahme der Selbstregulation den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, selbständig Lösungswege zu suchen. In diesem Kontext kommt der individuellen Begleitung der Lernenden durch die Berufsfachschullehrpersonen eine hohe Bedeutung zu.

4.4 Befunde in der zweijährigen beruflichen Grundbildung

Nachfolgend sollen zentrale Befunde aus der zweijährigen beruflichen Grundbildung hinsichtlich einer inklusiven Didaktik in heterogenen Lerngruppen beleuchtet werden. Empirische Untersuchungen liegen dabei kaum vor. Die nachfolgenden Ergebnisse basieren somit auf entsprechend wenigen gesicherten Erkenntnissen. Zur Herstellung einer besseren Übersicht werden die hier identifizierten Befunde den in Kapitel 4.1 präsentierten vier Handlungs-

feldern im Modell von Bach (2018, S. 165) zugewiesen. Ergänzend soll der ebenfalls in Kapitel 4.1 erwähnte Anspruch von Langner (2015, S. 8) eingelöst werden, dass sich eine inklusive Didaktik aus der pädagogischen Praxis heraus konstituieren sollte. Die folgenden Ergebnisse fokussieren deshalb in besonderem Masse auf die Eigenheiten der Unterrichtspraxis in Berufsfachschulen und lassen Befunde zu allgemeinbildenden Schulen in Richtung Inklusion weg. In der Darstellung wird ausserdem berücksichtigt, dass sich Berufsfachschulen gegenüber der Konzeption von allgemeinbildenden Schulen in Bezug auf Inklusion unterscheiden (Heinrichs & Reinke, 2019, S. 10; vgl. ISB, 2016, S. 8). Aus diesem Grund wird in den einzelnen Abschnitten jeweils abschliessend auf die besonderen Herausforderungen der Berufsfachschulen im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen verwiesen.

1. Befunde zum Handlungsfeld 1 (Modell von Bach (2018, S. 165): Berufsfachschullehrpersonen sind Methoden der inklusiven Didaktik auf der Sekundarstufe II teilweise wenig bekannt (vgl. Pfister Giauque & Flamigni, 2011, S. 13; Schellenberg et al., 2021, S. 9). Kenntnisse über mögliche Methoden sind wenig vorhanden, wie auch wenig ausgeprägte Massnahmen zur Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Lernende (ebd.) Eine Minderheit der Befragten legt Wert darauf, dass sich die Lernenden mit dem persönlichen Lernen befassen (ebd.). Zudem werden Zeitdruck und eine fehlende Infrastruktur als hinderlich genannt (ebd., S. 82). Weiter ist der Einsatz elektronischer Hilfsmittel im Bereich Lesen und Schreiben ausbaufähig wie auch die Gestaltung von allgemein verständlichen Arbeitsmitteln (ebd.). Während Zeitdruck und Infrastruktur die Ressourcenfrage von Berufsfachschullehrpersonen in den Blick nimmt, verweisen die Hilfs- und Arbeitsmittel auf das didaktische Handeln. Inklusive Unterrichtselemente werden in den Bereichen Klarheit der Sprache, Visualisierung komplexer Unterrichtsinhalte sowie Lerntandems umgesetzt (ebd., S. 6).

Hofmann und Schellenberg (2019, S. 209) verweisen auf eine Zunahme von Lernenden mit einem Migrationshintergrund und sonderpädagogischen Massnahmen (vgl. Kapitel 2.4). Leumann, Scharnhorst und Barabasch (2018, S. 122) heben die sprachliche und kulturelle Heterogenität hervor, welche für die Berufsfachschullehrpersonen auf der sozialen und didaktischen Ebene anspruchsvoll ist. Gefordert wird ein differenzierter und individualisierter Unterricht mit teilweise zusätzlichen Begleit- und Unterstützungsmassnahmen (ebd.). Hofmann und Schellenberg (2019, S. 202) betrachten hier lernzentrierte Konzepte als zielführend. Diese können innovativ sein, um die Konzentration der Lernenden zu fördern und sich positiv auf die sozialen Kompetenzen auszuwirken (ebd.).

Mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung kommt der pädagogischen Diagnostik eine Schlüsselrolle zu (vgl. Grassi et al., 2014, S. 78). Nach Grassi et al. (2014, S. 78) scheint es angezeigt, eine pädagogische Früherfassung in den ersten Monaten der Aus-

bildung durchzuführen. Wie im Kapitel 4.2.3 ausgeführt, sollte die pädagogische Diagnostik informell wie formell durchgeführt werden.

Mit Blick auf die Berufsfachschule gilt es, besondere Herausforderungen im Kontext des Handlungsfelds zu erwähnen:

- Berufsfachschullehrpersonen unterrichten in einem Vollpensum teilweise über hundert Lernende, weshalb eine Individualisierung im Verständnis einer «einzelnen Förderung aller» eine Überforderung der Berufsfachschullehrpersonen zur Folge haben kann und demnach natürlichen Grenzen unterliegt (vgl. Berger, 2018)
- Berufsfachschulen sind mit unterschiedlichen Unterrichtsformen (Block, Teilzeitunterricht) konfrontiert (vgl. Heinrichs & Reinke, 2019, S. 10). Das kann die Organisation des Umgangs mit Heterogenität erschweren (ebd.).
- Berufsfachschulunterricht findet oft an ein oder zwei Tagen in der Woche statt, was eine kontinuierliche Förderung der Lernenden erschwert (vgl. ISB, 2016, S. 8).

2. Befunde zum Handlungsfeld 2 (Modell von Bach (2018, S. 165): Mit der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) wird ein Umgang mit der vorherrschenden Heterogenität im Unterricht gehandhabt (vgl. Stern et al., 2010, S. 64). Die fiB wird dabei als wichtiger Beitrag zum Lernerfolg genannt (vgl. Näpflin & Gut, 2017, S. 3; Schellenberg et al., 2021, S. 18; Stern & von Dach, 2018, S. 7). Zielführend erscheint eine ausgeprägte individuelle Begleitung der Lernenden (vgl. Stern et al., 2010, S. 65). Dabei wird eine Unterstützung der Lernenden auf schulischer-, betrieblicher- und persönlicher Ebene als zielführend erachtet (vgl. SBFI, 2014a, S. 12).

Schellenberg et al. (2021, S. 5) sehen mit Blick auf Lernende mit einer Beeinträchtigung im Nachteilsausgleich (NA) eine sinnvolle Unterstützung um Anpassungen für das Qualifikationsverfahren zu erhalten (vgl. Kapitel 1.4.2). Welche Massnahmen mit der Nutzung eines NA zusammenhängen und wie dieser zielführend genutzt werden kann, ist jedoch vielen Berufsfachschullehrpersonen nicht bekannt (vgl. Schellenberg et al., 2021, S. 68). Ferner nehmen die Berufsfachschullehrpersonen eine wichtige Rolle in der Koordination im Umgang mit den Nachteilsausgleich auf Ebene Berufsfachschulunterricht ein (ebd., S. 69). Damit wird zugleich der Bogen zur Zusammenarbeit mit involvierten Fachpersonen gespannt (vgl. nachfolgend Handlungsfeld 3 des Modells von Bach).

Mit Blick auf die Berufsfachschule gilt es, als besondere Herausforderung im Kontext des Handlungsfelds zu erwähnen:

- Hofmann und Schellenberg (2019, S. 209) resümieren, dass eine heilpädagogische Unterstützung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung nicht eingeplant ist. Das

impliziert eine begrenzte Massnahme an unterstützenden Massnahmen durch Fachpersonen.

3. *Befunde zum Handlungsfeld 3 (Modell von Bach (2018, S. 165):* Als zentral wird die Lernortkooperation wie auch die soziale Beziehung in der Klasse angesprochen (vgl. Pool Maag et al., 2011, S. 28). Scharnhorst und Kammermann (2017, S. 265) weisen darauf hin, dass eine gute Zusammenarbeit aller Lernorte hinsichtlich Inhalten, Methoden, Zeitplanung und Gepflogenheiten des Berufs zur individuellen Förderung der Lernenden beitragen kann. Weiter wird die Zusammenarbeit unter den Berufsfachschullehrpersonen hervorgehoben (vgl. Nöpflin & Gut, 2017, S. 24). Ferner ist der Aufbau und die Pflege eines Netzwerkes mit wichtigen Fachstellen bzw. Fachpersonen bedeutsam (vgl. Sempert, 2008, S. 21).

Mit Blick auf die Berufsfachschule gilt es, besondere Herausforderungen im Kontext des Handlungsfelds zu erwähnen:

- Lernende werden an Berufsfachschulen meist von unterschiedlichen Berufsfachschullehrpersonen in spezifischen Lernbereichen unterrichtet, was einen erhöhten Bedarf an Absprachen erfordert (vgl. ISB, 2016, S. 8).

4. *Befunde zum Handlungsfeld 4 (Modell von Bach (2018, S. 165):* Als bedeutsam wird die Einstellung der Berufsfachschullehrperson zum inklusiven Unterricht hervorgehoben (vgl. Pool Maag et al., 2011, S. 28). Mit Blick auf die Ergebnisse von Schellenberg et al. (2021, S. 9) zeigt sich, dass Berufsfachschullehrpersonen in der zwei- und dreijährigen beruflichen Grundbildung teilweise eine ablehnende Haltung gegenüber inklusivem Unterricht haben. Pfister Giauque und Flamigni (2011, S. 14) verweisen darauf, dass eine ablehnende Haltung auch aufgrund einer Überforderung oder falschen Erwartungshaltung resultieren kann. Weiterführende Befunde zur Einstellung und Haltung von Lehrpersonen in Berufsfachschulen liegen aktuell keine vor.

Zusammenfassend lassen sich zu den Befunden entlang der einzelnen Handlungsfelder bedeutsame Aussagen für diese Studie formulieren. Die Befunde entlang dem Handlungsfeld 1, *Individualisierung und Differenzierung im Unterricht*, lassen vermuten, dass in den Berufsfachschulen erste Ansätze einer inklusiven Didaktik vorliegen. Das gilt insbesondere für die pädagogische Diagnostik, deren Bedeutung für die Berufsfachschulen in den Studien klar hervorgehoben wird. Die Resultate verdeutlichen aber auch, dass das Potenzial hin zu einer inklusiven Didaktik noch nicht ausgeschöpft ist. Die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts im Berufsfachschulunterricht weist auf Besonderheiten hin. Weiter wird ersichtlich, dass eine Individualisierung aufgrund der hohen Anzahl Lernenden in einem Vollpensum natürlichen Grenzen unterliegt. Mit Blick auf die Untersuchung erscheint es interessant, wie die Berufsfachschulen diesen Herausforderungen begegnen.

Hinsichtlich der Befunde zum Handlungsfeld 2, *Wissen über gesetzliche Grundlagen und sonderpädagogische Hilfestellungen*, zeigt sich die Bedeutsamkeit des NA und der fiB. Sowohl der NA und die fiB nehmen dabei die individuelle Förderung der Lernenden in den Blick und können als bedeutsame Unterstützungsmassnahmen für die Lernenden hervorgehoben werden. Es scheint, dass eine erfolgreiche Nutzung der fiB und des NA die Zusammenarbeit mit Fachpersonen impliziert.

Damit wird ein Bezug zum Handlungsfeld 3, *Kompetenz zur Zusammenarbeit*, hergestellt. Die Zusammenarbeit stellt in der zweijährigen beruflichen Grundbildung einen zentralen Eckpfeiler dar und erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen. In der Konzeption der beruflichen Grundbildung findet der Berufsfachschulunterricht bei mehreren Berufsfachschullehrpersonen statt. Andererseits wird die Lernortkooperation als wichtig identifiziert. Das impliziert die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit, um letztlich dem Anspruch an eine Förderung der Einzelnen gerecht zu werden.

Mit Blick auf das Handlungsfeld 4, *Entwicklung einer Einstellung und Haltung im inklusiven Unterricht*, präsentieren die Studienergebnisse offene Fragen. Klare Aussagen lassen sich nicht formulieren, jedoch implizieren die vorliegenden Befunde eine teilweise unzureichende Haltung und Einstellung der Berufsfachschullehrpersonen.

Mit Blick auf aktuelle Befunde lassen die vier Handlungsfelder einer inklusiven Didaktik besondere Herausforderungen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung erkennen. Zentral erscheint dabei die Ausrichtung des Unterrichts an der Zielgruppe der Lernenden und an einer ausgeprägten Form der Zusammenarbeit. Weiter gilt es, die Unterrichtskonzeption in hohem Masse zu berücksichtigen sowie die Haltung und Einstellung der Berufsfachschullehrpersonen kritisch zu betrachten.

5. Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen im inklusiven Unterricht

5.1 Ein Modell für inklusive Kompetenzen

Im vorherigen Kapitel wurde beleuchtet, was guter Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist. Damit stellt sich unweigerlich die Frage nach der «guten» Lehrperson (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 55). Dabei ist von Interesse, welche Überlegungen eine Lehrperson vor, während und nach Handlungen und Entscheidungen anstellt (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 90). Spätestens seit der Hattie-Studie im Jahr 2009 wird der Bedeutung der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Lotz & Lipowsky, 2015, S. 101). Hattie (2021, S. 21) weist daraufhin, dass Lehrpersonen zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen gehören. Mit Rückgriff auf das systematische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit von Reusser und Pauli (2010, S. 18) präsentieren sich unterschiedliche Merkmale, denen eine Lehrperson hinsichtlich eines «guten» Unterrichts entsprechen sollte (vgl. Kapitel 4.2). Safi, Bauer und Kocher (2019, S. 12) verweisen darauf, dass sich Veränderungen auf demografischer, schulstruktureller oder steuerungsbezogener Ebene direkt auf die Anforderungen hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen auswirken. Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht und die damit verbundenen sonderpädagogischen Anforderungen zeigen sich zusätzliche Ansprüche.

Vor diesem Hintergrund handelt es sich beim inklusiven Unterricht um eine Weiterentwicklung und Spezifizierung von bestehenden Modellen und Konzepten zur professionellen Kompetenz (vgl. Filipiak, 2020). Hinsichtlich der Bestimmung von Professionalität im Beruf der Lehrperson nennt Terhart drei Bestimmungsansätze; den strukturtheoretischen-, den kompetenztheoretischen-, und den berufsbiographischen Bestimmungsansatz (vgl. Terhart, 2011, S. 206-208). Diese Arbeit nimmt den kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz in den Blick. Damit rückt die berufliche Kompetenz in den Fokus. Untersuchungen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen beziehen sich im deutschen Sprachraum mehrheitlich auf die Befunde von Baumert und Kunter (2006), bei denen sich der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz verorten lässt. Kunter et al. (2011, S. 55) verstehen unter professioneller Kompetenz ein «Bündel» unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen, nämlich Wissen, Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, die im Wechselspiel miteinander stehen und bestimmen, wie gut eine Lehrperson die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann.

Hierzu erscheint es bedeutsam, den Begriff «Kompetenz» näher zu betrachten, da dieser der Handlungskompetenz zugrunde liegt. In ihrer Übersicht zum Kompetenzbegriff hält Niermann (2017, S. 34-35) fest, dass die Kompetenzdefinition mehrheitlich auf Weinert zurückgeht und dieser Begriff aufgrund unterschiedlicher Auslegungen schwer zu fassen ist. Ferner erfährt der Kompetenzbegriff aufgrund seiner aktuellen Relevanz eine Vielzahl von Verwendungen und kann als «Modebegriff» bezeichnet werden (ebd., S. 36). Nach Oser und Blömeke (2012, S. 415) wird Kompetenz als mehrdimensionale Eigenschaft angesehen, welche anforderungsbezogen ausgeprägt ist und dem Handeln und der Performanz unterliegt. Im Verständnis von Baumert und Kunter (2011, S. 31) beschreibt Kompetenz die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen. Hinzu kommt, dass Kompetenz erlern- und veränderbar ist und sich letztlich das professionelle Handeln aus dem Zusammenspiel der Aspekte Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen bildet (ebd., S. 33).

Hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts und der damit verbundenen inklusiven Kompetenzen stellt sich die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen seitens der Lehrpersonen. Es bedarf somit eines Modells, welches erforderliche Kompetenzen für einen inklusiven Unterricht beschreibt (vgl. Greiner, 2019, S. 11). In den letzten Jahren sind hierzu mehrere Vorschläge formuliert worden (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Filipiak, 2020; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Gebhardt, Wittich & Wember, 2018; Greiner, Sommer, Czempiel & Kracke, 2020; König, Gerhard, Kaspar & Melzer, 2019).

Im Folgenden wird das Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen von Filipiak vorgestellt. Dieses ist in der Abbildung 8 ersichtlich. Dem Modell liegt dasjenige von Baumert und Kunter (2006, S. 482) zugrunde sowie eine Modifikation nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, S. 17), Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski (2020, S. 3) und Gebhardt et al. (2018, S. 284). Das Modell ist im Kontext dieser Untersuchung durch den Autor angepasst worden. Veränderungen sind auf der Ebene Disposition vorgenommen worden. Ursprünglich umfasst der Begriff der Disposition das *Wissen*, die *Handlungspotenziale* und *Wertorientierungen*. Diese Facetten wurden im modifizierten Modell an Reusser und Pauli (2014) und Gebhardt et al. (2018) angepasst. Neu wird der Begriff Professionswissen verwendet. Hier sind nun Wissen und Kompetenzen verortet und ersetzen somit die ursprünglichen Facetten *Wissen* und *Handlungspotenziale*. Die Wertorientierungen sind in *berufsbezogene Überzeugungen* umbenannt worden. Die anderen Facetten entsprechen dem ursprünglichen Modell.

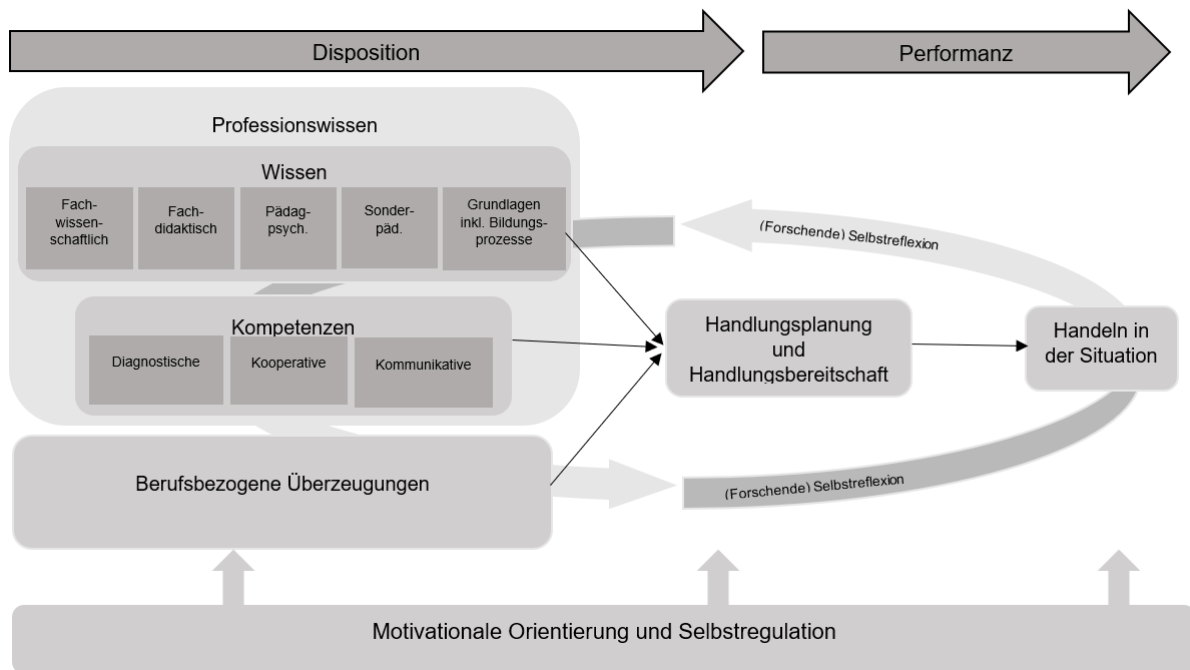


Abbildung 8: Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen (eigene Darstellung, in Anlehnung an Filipiak, 2020)

Das Modell umfasst in der modifizierten Darstellung auf der Ebene Disposition das Professionswissen, welches die beiden Kompetenzfacetten *Wissen* (fachwissenschaftliches-, fachdidaktisches-, pädagogisch-psychologisches-, sonderpädagogisches Wissen) und *Kompetenzen* (diagnostische-, kooperative- und kommunikative Kompetenz) umfasst. Zur Disposition gehören zudem die *berufsbezogene Überzeugungen*. Diese drei Kompetenzfacetten fließen in die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft und initiieren dadurch den Übergang von der Ebene Disposition zur Ebene Performanz. Es erfolgt somit ein Übergang in die konkrete Handlung. Identisch ist bei beiden Ebenen der Kreislauf einer (*forschenden*) *Selbstreflexion*. Nach Filipiak (2020) wirken im gesamten Prozess die Faktoren *Motivationale Orientierung und Selbstregulation* des Individuums. Das Verhältnis von Wissen, Kompetenzen (Handlungspotenziale) und berufsbezogenen Überzeugungen ist somit als wechselseitiges Zusammenspiel zu betrachten (vgl. Reis et al., 2020, S. 3).

Zum Verhältnis von Wissen und Überzeugungen herrscht in der Literatur Uneinigkeit (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Im Verständnis des Modells inklusiver Kompetenzen und der Ausführungen von Baumert und Kunter (2006, S. 496) werden diese als kategorial getrennte Kompetenzfacetten betrachtet. Gemeinsam ist, dass sowohl Wissen und Können wie auch die berufsbezogenen Überzeugungen gemeinsam in die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft führen. Als getrennte Kompetenzfacette wird die motivationale Orientierung

und die Selbstregulation betrachtet (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; Gebhardt et al., 2018, S. 286).

Das in der Abbildung 8 dargestellte Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen wird aus mehreren Gründen als geeignet für diese Untersuchung erachtet:

- Das Modell orientiert sich gemäss Gebhardt et al. (2018, S. 279) an den Anforderungen der UN-BRK (vgl. Kapitel 2.1).
- Das Modell folgt dem in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (EDA, 2020) formulierten Ansatz des lebenslangen Lernens, welches in der Berufsbildung eine hohe Bedeutung besitzt (vgl. Kapitel 2.1).
- Unterricht konstituiert sich als Angebot und reiht sich daher in das Verständnis eines Angebots-Nutzungs-Modells ein (vgl. Kapitel 4.2).
- Das Professionswissen beinhaltet Wissens- und Kompetenzmerkmale, die auf ein in der beruflichen Grundbildung gefordertes weites Inklusionsverständnis abzielen (vgl. Kapitel 2.2).
- Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung sind in der Regel alleine im Unterricht und können somit auf keine Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrpersonen zählen (vgl. Hofmann und Schellenberg, 2019, S. 209). Das impliziert erhöhte Anforderungen an sonderpädagogische Kompetenzen. Diesem Anspruch wird in der Konzeption des Modells Rechnung getragen (vgl. Kapitel 2.4).
- Das Modell betont die aktive Rolle der Lernenden im Kompetenzerwerb (vgl. Filipiak, 2020). Der Kompetenzerwerb wird in der Konzeption der Berufsbildung als zentral erachtet (vgl. Kapitel 3.2).

Nachfolgend sollen die bedeutsamen Inhalte des Modells inklusive Kompetenzen von Lehrpersonen ins Zentrum rücken. Im Kapitel 5.2 werden die berufsbezogenen Überzeugungen vorgestellt. Hier lässt sich im Weiteren die im Modell dargestellte «forschende Selbstreflexion» verorten, da der Transfer der Disposition in die Handlungspraxis von der reflexiven Praxis, der biografischen Einbettung und von motivationalen und selbstregulativen Faktoren abhängt und sich in Handlungs- und Problemlösesituationen vollzieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 13-17). Dazu wird das Konzept der reflexiven Inklusion vorgestellt, welches im Kontext von Inklusion als Perspektivenerweiterung betrachtet wird (vgl. Kapitel 2.3). Im Kapitel 5.3 wird das Professionswissen und somit das Wissen und die Kompetenzen näher erläutert. Ferner werden hier die Konzepte der Differenz und Intersektionalität verortet, die ebenfalls als Perspektivenerweiterung bezeichnet werden können (vgl. Kapitel 2.3). Im Kapitel 5.4 wird auf der Ebene der Performanz das Handeln in der Situation näher beschrieben. Letztlich werden im Kapitel 5.5 die motivationale Orientierung sowie die Selbstregulation näher betrachtet.

5.2 Berufsbezogene Überzeugungen

Den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen wird eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres beruflichen Handelns zugeschrieben (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642). In Bezug auf das berufliche Handeln besitzen Überzeugungen einen starken Einfluss (Oser & Blömeke, 2012, S. 416). Das Begriffsverständnis von Überzeugungen präsentiert sich hierzu unklar. Leuchter, Pauli, Reusser und Lipowsky (2006, S. 564-565) halten fest, dass von einem breiten Begriffsverständnis von Lehrerwissen ausgegangen wird, das auch Überzeugungen und Einstellungen (beliefs) oder subjektive Theorien umfasst. Die Bezeichnung von Überzeugungen als «messy construct» von Pajares (1992, S. 329) hat auch heute seine Gültigkeit nicht verloren. Ein weiterer Aspekt ist die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen für Überzeugungen wie *belief*, *subjektive Theorien* oder *teacher beliefs*, wobei in der internationalen Literatur die letztere Bezeichnung die meiste Verwendung findet (ebd.). Nach Oser und Blömeke (2012, S. 416) stehen Überzeugungen in einem eigenartig dichten Verhältnis zum Handeln und zur Handlungsbegründung einer Person. Der Bereich der Überzeugungen bildet aber nicht nur inhaltlich und begrifflich ein breites Feld ab, vielmehr besteht bis heute keine abschliessende Systematisierung (vgl. Läge & McCombie, 2015, S. 119). Im Rahmen dieser Arbeit soll dennoch eine Präzisierung von berufsbezogenen Überzeugungen vorgenommen werden. Reusser und Pauli (2014, S. 642-643) formulieren eine entsprechend breit angelegte Definition von berufsbezogenen Überzeugungen als:

[...] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.

Im Folgenden wird in dieser Untersuchung von berufsbezogenen Überzeugungen gesprochen. Gemäss Reusser und Pauli (2014, S. 644) lassen sich berufsbezogenen Überzeugungen trotz der unklaren Forschungslage bestimmte Merkmale beimessen. Diese werden nachfolgend kurz skizziert:

Intentionaler Gegenstandsbezug und innere Ordnung: Berufsbezogene Überzeugungen weisen einen Gegenstandsbezug auf (ebd., S. 645). Das können disziplinäre, pädagogische, Lern- oder Bildungsprozessmerkmale, Personen, Bildungsstrukturen- oder Kontextmerkmale

sein (ebd.). Überzeugungen weisen einen (hohen) Theoriebezug auf, der mehr oder weniger elaboriert ist (ebd.).

Affektive Aufladung und Wertbindung: Berufsbezogene Überzeugungen beziehen sich auf Aussagen oder Voraussetzungen, die subjektiv als korrekt oder falsch erachtet werden und emotionaler Natur sein können (ebd.). Es zeigt sich darin auch das persönliche Berufsethos. Gemäss Oser (1996, S. 236) sind hierbei Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit massgebend, welche gemeinsam im Engagement münden. Hattie und Zierer (2021, S. 29) weisen daraufhin, dass die Leidenschaft für den Beruf letztlich ausschlaggebend für den beruflichen Erfolg ist.

Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen: Lehrpersonen entwickeln während ihrem Berufsalltag unterschiedliche Gewohnheiten, die sich im Verhaltensrepertoire etablieren, als stabil gelten und in den Berufsalltag übernommen werden (vgl. Helmke, 2017, S. 316). Überzeugungen gelten allgemein als verhaltensresistent (vgl. Blömeke, Müller Christiane, Felbrich & Kaiser, 2008, S. 305). Nach Reusser und Pauli (2014, S. 645) können Veränderungen dann erreicht werden, wenn das neue Wissen als verständlich und einleuchtend erachtet wird. Helmke (2017, S. 317) weist hier daraufhin, dass ein starker Einfluss auf implizite Theorien für eine Veränderung des Unterrichts notwendig ist, weshalb Veränderungen von Verhaltensgewohnheiten über einen längeren Zeitraum stattfinden müssen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass je stärker Überzeugungen in Handlungsrouinen verwoben sind, desto schwieriger diese zu verändern sind (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 646). Erst wenn die Handlungsrouinen ins persönliche Bewusstsein rücken, ist eine Veränderung möglich (ebd.).

Individuell verinnerlichter (kollektiver) Habitus: Im Verständnis von Helsper (2018, S. 128) ist der Habitus von Lehrpersonen im berufsbiografischen Verlauf eng mit dem persönlich erworbenen Habitus verknüpft, wobei auch die implizite und latente Orientierung am Habitus der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung ist. Der Habitus von Lehrpersonen umfasst dabei schul-, bildungs- und unterrichtsbezogene Orientierungen und Praktiken sowie neben der Unterrichtsgestaltung auch Fachinhalte, Leistung, Disziplin sowie Schülerinnen- und Schülerbilder (ebd.). Mit Verweis auf den Beruf als Lehrperson erscheint die Ausformung und Sicherung eines Habitus eine Notwendigkeit zu sein (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 645).

Schwierige Zugänglichkeit – vor allem von verhaltensnahen Überzeugungen: In diesem Zusammenhang werden zwei Arten von Kognitionen unterschieden. Verhaltensferne Kognitionen können auf der allgemeinen Ebene als absichts- und handlungsleitend erachtet werden, entfalten jedoch in konkreten Situationen nicht zwingend Wirkung (vgl. Leuchter et al., 2006, S. 565). Nach Helmke (2017, S. 115) werden hierunter subjektive Theorien und Überzeugungen verortet. Im Gegensatz dazu sind verhaltensnahe Kognitionen im Augenblick des

Handelns wirksam, mit diesem gekoppelt und situativ gebunden sowie mit der persönlichen Erfahrung verknüpft (vgl. Leuchter et al., 2006, S. 565-566). Verhaltensferne Kognitionen können ausserdem ohne Übergang in verhaltensnahe Kognitionen übergehen (ebd., S. 566). Das verdeutlicht, dass eine klare Abgrenzung schwierig zu realisieren ist. Als bedeutsam für ein erfolgreiches Zusammenspiel von berufsbezogenen Überzeugungen und handlungsleitenden Kognitionen erweist sich eine hohe Selbstwirksamkeit (ebd., S. 563).

Im Kapitel 2.3 wurde im Kontext der Inklusion auf die damit verbundene Perspektivenerweiterung hingewiesen. Als bedeutsam zeigt sich hierzu das Konzept der reflexiven Inklusion (vgl. Budde, 2018, S. 55). Im Rahmen dieser Arbeit und der breit formulierten Definition von berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014, S. 642-643) erscheint diese Verortung passend. Mit Blick auf das im Kapitel 5.1 vorgestellte Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen (vgl. Abbildung 8), lässt sich die Perspektivenerweiterung der reflexiven Inklusion mit der forschenden Selbstreflexion verbinden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 13-17). Nachfolgend soll die reflexive Inklusion kurz skizziert werden:

Budde und Hummrich (2014) sprechen seitens der Lehrpersonen von einer Neuausrichtung der professionellen Orientierungen. Zielperspektive bildet dabei die Erstellung eines reflexiven Zugangs zu vorherrschenden Aspekten von Ungleichheit (vgl. Radhoff et al., 2018, S. 200). Damit wird die reflexive pädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen hervorgehoben (vgl. Bylinski et al., 2018, S. 118). Ferner wird damit im Sinne einer reflexiven Koedukation die kritische Reflexion des pädagogischen Handelns im Hinblick auf geeignete Lerngelegenheiten und die Manifestation von bestehenden Geschlechterverhältnissen verfolgt (vgl. Makarova, Lüthi & Hofmann, 2017, S. 185). Radhoff et al. (2018, S. 201) verweisen in dieser Ausgestaltung von reflexiver Inklusion auf die pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen, denen in dieser Perspektive eine hohe Bedeutung zufällt.

Die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen beinhalten unterschiedliche Merkmale, welche sich zusammenfassend als personale Eigenschaften und als «Motor» für den Unterricht beschreiben lassen. Somit erscheint es selbstverständlich, dass Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine positive Haltung und Einstellung im Sinne einer reflexiven Inklusion besitzen.

5.3 Professionswissen

Als Professionswissen im Lehrberuf werden spezifizierte Wissenskomponente zusammengefasst (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Es herrscht Konsens darüber, dass *Wissen* und *Können* zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen

darstellen (ebd., S. 481). Nach Messmer (2007, S. 365) gilt es demnach zu klären, welches Wissen und Können Lehrpersonen benötigen, um ihre beruflichen Aufgaben professionell zu erfüllen und beruflich weiterentwickeln zu können. Angesprochen werden dabei spezifische Leistungs- und Kompetenzerwartungen an das Handeln von Lehrpersonen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben erforderlich sind. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012, S. 13) hält dazu fest, dass Einstellung oder Überzeugung ein bestimmtes Wissen voraussetzen, um dieses in einer konkreten Situation einzusetzen. Oser (1997, S. 27) spricht von «zwei Geschwistern im Streit». Hierunter versteht er, dass Wissen und Einsicht niemals Handeln garantieren und erfahrene Lehrpersonen nicht zwangsläufig erfolgreiche Lehrpersonen sind (ebd.). Im Kern wird damit angesprochen, dass es Wissen gibt, das wichtig ist, aber nicht immer direkt umgesetzt werden kann.

Nach Baumert und Kunter (2006, S. 482) hat sich, basierend auf den Untersuchungen von Shulmann (1986), weitgehend die Unterscheidung von allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie von Organisations- und Beratungswissen durchgesetzt. Hinsichtlich einer inklusiven Praxis wird das Wissen erweitert. Das Professionswissen umfasst inklusionsorientiertes Wissen und Kompetenzen, um in der inklusiven Praxis handlungsfähig zu sein (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 286-287).

Bach, Burda-Zoyke und Zinn (2018, S. 120) halten fest, dass aufgrund der unklaren Datenlage die spezifischen inklusionsbezogenen Belange und Bedingungen der beruflichen Schulen, ihrer Lernenden und Lehrenden nicht hinreichend berücksichtigt werden. König et al. (2019, S. 46) konnten in der Review von über 40 Publikationen zu Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen im inklusiven Unterricht eine Verdichtung auf vier Anforderungsbereiche vornehmen:

1. Diagnose,
2. Intervention im Sinne didaktisch-methodischer Anforderungen bzw. Förderung,
3. Management und Organisation,
4. Beratung und Kommunikation.

Die Bereiche Diagnose und Intervention beziehen sich grundsätzlich auf die Unterrichtsebene des inklusiven Unterrichts (ebd.). Die Diagnostik zielt dabei auf einen kategorialen Förderbedarf und eine Prozessdiagnostik ab (ebd.), die Intervention auf Massnahmen zur Individualisierung in heterogenen Lerngruppen (ebd.). Management und Organisation richten sich auf die systemische Ebene und die Kooperation im Unterrichtsteam und auf wichtige Akteure im Schulfeld (ebd., S. 47). Die Beratung und Kommunikation wird als gesonderter Anforderungsbereich betrachtet (ebd.).

Diese Übersicht zeigt auf, dass sich Kompetenzen hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts hervorheben lassen und einen Bezug zu den formulierten Handlungsfelder einer inklusiven Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung aufweisen (vgl. Kapitel 4.1). König et al. (2019, S. 48) kommen zum Schluss, dass Kompetenzkataloge oftmals wenig konkret sind. Es wird teilweise nicht ersichtlich, welches Wissen dem konkreten Handeln einer Lehrperson zugrunde liegt (ebd.). Nachfolgend sollen relevante Facetten von Professionswissen in Anlehnung an Gebhardt et al. (2018, S. 285) vorgestellt werden, um die beanspruchten Kompetenzen zu veranschaulichen:

Pädagogisch-psychologisches Wissen: Um dieses Wissen zu erwerben, erscheint eine pädagogische Ausbildung angezeigt (vgl. Lipowsky, 2006, S. 53). Lehrpersonen lernen hier eine effektivere Klassenführung, Leistungen der Lernenden präziser einzuschätzen und allgemein individualisierter zu unterrichten (ebd.). Im inklusionsorientierten Unterricht erweitert sich das pädagogische Wissen zum pädagogisch-psychologischen Wissen. Darin werden generelle Lern- und Entwicklungsprozesse zusammengefasst, ebenso allgemeine lernpsychologische Aspekte des Lehrens und Lernens (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 288). Ferner weist das allgemeine pädagogische Wissen eine Beziehung zu professionellen Überzeugungssystemen auf (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 484).

Fachdidaktisches Wissen: Dieses Wissen umfasst die curriculare Anordnung und didaktische Sequenzierung der Lerninhalte sowie Lernaufgaben (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 80). Diesem Wissen kommt insofern eine hohe Bedeutung zu, als es in heterogenen Lerngruppen gleichzeitig unterschiedliche Lernwege auf unterschiedlichen Niveaus zu antizipieren gilt, denen mit jeweils passenden Massnahmen begegnet werden sollte (ebd., S. 81). Gebhardt et al. (2018, S. 285) verorten hier didaktische Modelle des Unterrichts und einer individuellen Förderung. Die Studie von Hill, Rowan und Ball (2005, S. 371) zeigt einen signifikanten Einfluss zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrperson und dem Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik, wobei dieser Einfluss mit der Zunahme der Klassenstufe abnimmt. Das fachdidaktische Wissen lässt sich zudem über den Besuch von Weiterbildungen erweitern (vgl. Lipowsky, 2006, S. 52).

Nach Baumert und Kunter (2006, S. 495) sind in Bezug auf das fachdidaktische Wissen drei Dimensionen bedeutsam:

1. Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben sowie Wissen über die kognitiven Anforderungen von Aufgaben und ihre Bedeutung im Curriculum.
2. Wissen über Vorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) der Schülerinnen und Schüler sowie der Diagnostik.

3. Wissen über mögliche und sinnvolle Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten. Darunter wird verstanden, wie Lerninhalte veranschaulicht werden können, damit diese für die Schülerinnen und Schüler verständlich sind.

Ferner wird darauf verwiesen, dass das Fachwissen als Grundlage für das fachdidaktische Wissen dient (ebd., S. 496). Reusser und Pauli (2021, S. 189) verweisen darauf, dass sich die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens in neueren Untersuchungen darin zeigt, dass diese als wichtiges Merkmal hinsichtlich der Unterrichtsqualität diskutiert wird (vgl. Kapitel 4.2).

Fachliches Wissen: Um adaptive Unterrichtsmassnahmen zu planen und umsetzen zu können, benötigen Lehrpersonen Fachwissen (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 80). Gebhardt et al. (2018, S. 287) verweisen darauf, dass Lehrpersonen ein fundiertes Verständnis von Fachinhalten benötigen, um diese für leistungsheterogene Lerngruppen zu strukturieren und deren Potenzial zu nutzen. Lipowsky (2006, S. 52) verweist auf insgesamt positive Zusammenhänge zwischen der fachlichen Expertise von Lehrpersonen und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Abschliessend gilt es festzuhalten, dass das fachliche Wissen mit dem fachdidaktischen Wissen in Beziehung steht (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 287).

Sonderpädagogisches Wissen: Im sonderpädagogischen Wissen wird psychologisch-pädagogisches Wissen mit der Erweiterung auf erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse und deren Adaption auf individuelle Förderung im Unterricht verstanden (ebd., S. 288). Weiter werden hier lernpsychologische Aspekte vor dem Hintergrund leistungsbezogener Lerngruppen und behinderungsspezifischer Lernbedürfnisse betrachtet (ebd.).

Im Kontext eines inklusiven Unterrichts gilt es, die Konzepte der Differenz und Intersektionalität aufzugreifen (vgl. Kapitel 2.3). Nachfolgend werden diese kurz umrissen skizziert. Budde (2018, S. 46) plädiert dafür, diese beiden Konzepte stärker in Wissenschaft und pädagogische Praxis zu integrieren; sie können im Umgang mit heterogenen Lerngruppen als Perspektivenerweiterung verstanden werden. Ferner dienen diese Konzepte als Ausgangslage für die forschende Selbstreflexion im Unterricht (vgl. Abbildung 8).

- Nach Prengel (2016, S. 24) legen Untersuchungen dar, dass aufgrund von sozialen Kategorien Lernende «schubladiert» werden und Differenzkategorien erstellt werden. In der Erstellung von Differenzkonstruktionen seitens der Lehrpersonen lassen sich nach Sturm (2018, S. 260) zwei Muster hervorheben: Erstens werden die rekonstruierten Differenzen auf die gesamte Person übertragen bzw. generalisiert. Zweitens ist das persönliche Handlungswissen von Lehrpersonen bedeutsam, welches sie aus eigener gesellschaftlicher Erfahrung aufgebaut haben. Mit Blick auf einen

inklusive Unterricht sind die Differenzkonstruktionen von Lehrpersonen als zentrale Herausforderung zu bezeichnen (ebd., S. 255).

- Unter Intersektionalität wird dabei nach Budde und Hummrich (2014) grundsätzlich ein theoretisches Konzept verstanden, welches Fragen zu sozialer Ungleichheit aufnimmt. Nach Walgenbach (2012b, S. 81) ist dabei die Verwobenheit von sozialen Kategorien bedeutsam, welche sich überschneiden und wodurch Wechselwirkungen entstehen können. Das Paradigma bezieht sich ausschliesslich auf die Analyse sozialer Ungleichheiten, weshalb Differenzkategorien wie Leistungsheterogenität oder Fachkompetenz kein Gegenstand von intersektionalen Analysen darstellen (vgl. Walgenbach, 2012a).

Mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung kommt dem sonderpädagogischen Wissen insgesamt eine Schlüsselrolle zu (vgl. Kapitel 2.4). Die von Budde (2018, S. 55) formulierte Perspektivenerweiterung mit den Konzepten Intersektionalität und Differenz bedingt ein umfangreiches sonderpädagogisches Wissen seitens der Berufsfachschullehrpersonen; nur so kann die Umsetzung dieser beiden Konzepte im Unterricht zum Tragen kommen.

Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse: Hier wird das Wissen über inklusiven Unterricht verortet. Nach Gebhardt et al. (2018, S. 287) wird darunter das Wissen über institutionelle und rechtliche Voraussetzungen, Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse und über Heterogenitätsdimensionen subsummiert.

Diagnostische Kompetenz: Lehrpersonen im inklusiven Unterricht müssen in der Lage sein, die Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler valide einzuschätzen und daraus folgernd Unterstützungsmassnahmen zu initiieren (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 114). Diagnostik muss dabei keinesfalls den Standards einer Leistungsbeurteilung genügen, oft erfolgt diese prozessorientiert im Unterricht (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 79). Nach Gebhardt et al. (2018, S. 288) benötigen Lehrpersonen in diesem Bereich Wissen über unterschiedliche Instrumente, Bezugsnormen und deren Anwendung in Lern- und Entwicklungsbereichen. Die diagnostischen Kompetenzen korrespondieren mit anderen Wissensbereichen und erfordern sowohl methodisches-, pädagogisch-psychologisches- als auch fachdidaktisches Wissen (ebd.).

Kommunikative Kompetenz: Darunter werden alle Facetten subsummiert, welche sich auf die Beratung fokussieren (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 288). Als Lehrperson beinhaltet dies die Kommunikation gegenüber Kolleginnen und Kollegen, Eltern oder Schülerinnen und Schülern (ebd.). Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht können hier Massnahmen im Coaching und die Kommunikation mit Fachpersonen verortet werden.

Kooperative Kompetenz: Die kooperative Kompetenz meint die Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht (ebd., S. 289). Das kann die Kooperation mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonen oder externen Fachstellen sein. Hier steht demzufolge die Vernetzung im Vordergrund.

Nach König et al. (2019, S. 48) präsentieren sich in der Übersicht ferner das aktuell vorherrschende Verständnis von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen mit der Verortung als kognitivem Teil, in die verschiedentlich nicht nur unterrichtsrelevante Aspekte einbezogen werden, sondern auch darüber hinausgehende berufliche Aufgaben von Lehrpersonen. Weiter kann das Inklusionsverständnis von Lehrpersonen für ihr inklusionsbezogenes Handeln als wichtige Komponente der professionellen Lehrkompetenz bezeichnet werden (vgl. Bach et al., 2018, S. 127). Das stützt die Ansicht von König et al. (2019, S. 50), in deren Verständnis professionelles Wissen zur Inklusion an bestehendes Wissen, das Basiswissen, anknüpft und dieses erweitert. Das Basiswissen lässt sich mit den jeweiligen Anforderungen erweitern, wodurch sich Schnittmengen unterschiedlicher Wissensarten bilden (ebd., S. 58-59). Da sich diese Abgrenzungen jedoch teils sehr unterschiedlich konstituieren und nur situativ definieren lassen, wird dieser Ansatz in dieser Untersuchung nicht näher beschrieben.

Professionswissen im inklusiven Unterricht impliziert den Anspruch an ein hohes Wissen und umfangreiche Kompetenzen seitens der Berufsfachschullehrpersonen. Mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung, einem weiten Inklusionsverständnis und dem Anspruch auf einen individualisierten Unterricht gilt es, das pädagogisch-psychologische- und sonderpädagogische Wissen sowie die kooperative- und die diagnostische Kompetenz der Berufsfachschullehrpersonen hervorzuheben.

5.4 Handeln in der Situation

Handeln ohne Wissensgrundlage und Wissensproduktion erscheint undenkbar (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 93). Nach Buholzer et al. (2014, S. 74) stehen Denken und Handeln vielmehr im Einklang. Ferner ist das Verhältnis zwischen dem pädagogischen Wissen und dem pädagogischen Handeln oder Können nicht einfach zu bestimmen (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 93). Handeln wird durch Wissen gesteuert, und Wissen wird durch Handeln bestärkt oder verändert (ebd., S. 94). Saalfrank und Kollmannsberger (2017, S. 12) resümieren, dass Lehrpersonen und ihr Handeln bezüglich der Unterrichtsqualität nur einen Faktor unter vielen darstellen. Als Handlung lassen sich hierbei all jene Aktivitäten zusammenfassen, die letztlich dieselbe Zielvorstellung verfolgen (vgl. Heckhausen, 1989, S. 13). Dann und Haag (2017, S. 96) erachten Handlungen als Mittel zur Erreichung von Zielen:

Im Allgemeinen werden darunter Verhaltensweisen eines Akteurs verstanden, die absichtlich, ergebnisorientiert und mehr oder weniger geplant ausgeführt werden und die zumindest teilweise bewusstseinsfähig oder sogar bewusstseinsunfähig sind. Die Einheiten dieses Handelns sind konkrete Handlungen, die sich durch ein Handlungsziel kennzeichnen lassen; Handlungen sind hier Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele.

Zentral ist in dieser Darstellung, dass als Voraussetzung für eine Handlung ein Ziel vorhanden sein muss. Hinsichtlich eines anzustrebenden Ziels wird ein Bezug zur Motivation hergestellt. Damit eine Handlung überhaupt erfolgen kann, benötigt es nach Heckhausen (1989, S. 12-13) als Ausgangslage eine Motivation, welche durch die zwei hintereinanderliegenden Übergänge, Intentionsbildung und Handlungsinitiierung, die Handlung «auslöst». Handeln ist in diesem Kontext eng mit einer für die jeweilige Handlung notwendigen Motivation verbunden (ebd.). Dann und Haag (2017, S. 97) sprechen in diesem Kontext vom zielgerichteten Handeln, welches für das Handeln von Lehrpersonen als bedeutsam beschrieben werden kann. Mit Blick auf das zielgerichtete Handeln werden drei Untertypen unterschieden, welche nachfolgend im Verständnis von Dann und Haag kurz umrissen vorgestellt werden (ebd., S. 97-98):

1. *Originär-zielgerichtete Handlungen*: Damit sind Handlungen gemeint, welche zum ersten Mal oder erst relativ wenig getätigt wurden (ebd.). Diese folgen in ihrer Ausführung übergeordneten Zielen, welche in Teilziele unterteilt werden (ebd., S. 97). Aufgrund der fehlenden Erfahrung mit der Situation ist oft mit pragmatischen Entscheidungen zu rechnen, welche wenig reflektiert erscheinen (ebd., S. 98).
2. *Routinehandlungen*: Damit sind Handlungen gemeint, welche im Handlungsrepertoire bzw. in der Kognition der Lehrperson verinnerlicht sind und aufgrund der mehrmaligen Repetition unterbewusst oder nicht-bewusst gesteuert ablaufen (ebd.). Nach Keller-Schneider (2008, S. 15) kann zu viel Sicherheit in Routinehandlungen dazu führen, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler verfehlt werden sowie zu Stagnation und Langeweile bei der Lehrperson.
3. *Handeln unter Druck*: Diesem Untertyp ist ein Grossteil des Unterrichts zu zuschreiben (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 97). Wahl (2002, S. 238) spricht von «Handeln unter Druck», da in wenigen Sekunden Situationen analysiert und beantwortet werden müssen. Es gilt, insbesondere in kritischen Situationen handlungsfähig zu bleiben (ebd., S. 233).

Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht erscheint das zielgerichtete Handeln sowie dessen Untertypen von besonderer Bedeutung. Aufgrund der Komplexität derartiger Situationen wird ersichtlich, dass hohe Ansprüche an das Handeln von Lehrpersonen gestellt werden. Letztlich entscheidet die Lehrperson eigenständig, welche Handlungen für sie von Bedeutung

sind. Oser (1996, S. 236) spricht dabei von einem professionsmoralischen Handeln, in dem Lehrpersonen für ihr Handeln Verantwortung übernehmen. Dem Konstrukt Verantwortung kommt somit eine besondere Rolle zu. Gemäss Maulbetsch (2013, S. 72) wird hierunter verstanden, dass die handelnde Person ihr Handeln und Verhalten selbständig bestimmt und darüber entscheidet. Verantwortung meint in diesem Kontext nicht nur die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr gilt es, auch Vorgaben und Anforderungen zu berücksichtigen, die aus den gesellschaftlichen Funktionen der Schule resultieren (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 125). Diesen Anspruch beschreibt Fend (2008, S. 331) mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung im Konzept der Rekontextualisierung. Aufgrund der Umweltbedingungen und Handlungsressourcen auf der jeweiligen Ebene (primäre- bzw. sekundäre Rekontextualisierung) werden die Anforderungen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert (vgl. Fend, 2009, S. 181). Aus Sicht der Lehrperson ist dabei das Inhaltswissen, das Methodenwissen sowie diagnostisches Wissen innerhalb der primären Rekontextualisierung zu verorten. Die institutionelle Kompetenz orientiert sich dabei an den Vorgaben der Einzelschule, wie beispielsweise dem Durchführen von Prüfungen oder dem (Be)folgen des Curriculums (vgl. Kapitel 3.1). Nach Maulbetsch (2013, S. 72) steht das Handeln der Lehrpersonen in Bezug auf Angebots-Nutzungs-Modelle in einem komplexen sozialen Erwartungszusammenhang von Kollegium, Schulleitung, Elternhaus und Öffentlichkeit (vgl. Abbildung 4). Es erscheint von Bedeutung, dass die Lehrpersonen die Erwartungen der Schulleitungen kennen und die Schule interne Richtlinien für den inklusiven Unterricht besitzt (vgl. Kapitel 3.2.1). Hinsichtlich der pädagogischen Rekontextualisierungsüberzeugungen konnte Fend aufzeigen, dass sich Lehrpersonen primär an den Lernenden und den institutionellen Vorgaben orientieren (vgl. Fend, 2019, S. 91). In diesem Verständnis gilt es nach Fend (2009, S. 175), seitens der Lehrpersonen die Vorgaben des Bildungswesen auf ihren Unterricht zu adaptieren. Diese Aufgabe kann als «Brückenschlag» bezeichnet werden, da die Anforderungen von «ausen» mit den persönlichen Wissens- und Kompetenzbereichen zusammengeführt werden müssen (vgl. Fend, 2008, S. 331).

Abschliessend soll der Blick auf die spezifischen Anforderungen des Handelns von Lehrpersonen im inklusiven Unterricht gerichtet werden. Individualisierende Unterrichtsformen verlangen hohe diagnostische und methodische Kompetenzen seitens der Lehrpersonen und erzeugen eine Komplexitätssteigerung des sonst bereits komplexen Unterrichtsgeschehens (vgl. Wischer, 2007, S. 39). Es sollte daher nicht zu einer Überforderung der Lehrpersonen kommen (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S. 178). Als Hilfestellung kann eine sorgfältige Unterrichtsvorbereitung dienen, in der bereits mögliche unterrichtliche Szenarien berücksichtigt werden (ebd.). Wischer (2007, S. 39) hält fest, dass sich Lehrpersonen schrittweise an den individualisierenden Unterricht herantasten sollten, um ihre Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern. Trautmann und Wischer (2011, S. 134)

beschreiben die Anforderungsstruktur des Handelns von Lehrpersonen als Balanceakt hinsichtlich einer Antinomie von Fördern und Auslesen, womit ihre selektionsbezogene Aufgabe in den Fokus gerät. Diese Beschreibung spannt den Bogen zum Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5.1). Weiter wird die Bedeutung der Qualitätsmerkmale von Unterricht unterstrichen (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3). Das führt zur Schlussfolgerung, dass das Ergebnis einer ausgeführten Handlung massgeblich von den vorhandenen Ressourcen auf der Ebene der Disposition beeinflusst wird. Hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts wird damit die Bedeutung der inklusiven Kompetenzen von Lehrpersonen unterstrichen.

Das Handeln in der Situation meint ein zielgerichtetes Handeln, das durch die inklusive Kompetenz der Berufsfachschullehrperson auf der Ebene der Disposition (Professionswissen, berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierung) gesteuert wird und sich in einem individualisierenden Unterricht auf der Ebene der Performanz präsentiert.

5.5 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Als zentraler Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen gilt es, die motivationalen Orientierungen sowie die Selbstregulation zu nennen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Diese sind für die Aufrechterhaltung der Intention und für die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich (ebd.). Lehrpersonen sind in ihrem Berufsalltag in einem hohen Mass an Eigenverantwortlichkeit und an Belastungserleben ausgesetzt, weshalb eine günstige motivationale Orientierung und eine ausgeprägte Selbstregulation bedeutsam sind (ebd.). Nach Baumert und Kunter (2006, S. 501) lassen sich in diesem Kontext drei Merkmalskomplexe zusammenfassen, die nachfolgend vorgestellt werden:

1. Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen: Die Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten, eine bestimmte Situation zu meistern (vgl. Fritz & Tobinski, 2018, S. 194). Eng verwandt mit der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Kontrollüberzeugung (vgl. Asendorpf & Neyer, 2012, S. 184). Beide Konstrukte umfassen positive Erwartungshaltungen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 30). Selbstwirksamkeit drückt sich in Überzeugungen und Erwartungen aus, auch dann erfolgreich zu sein, wenn Probleme zu bewältigen sind (vgl. Lipowsky, Thussbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2003, S. 210). Nach Lipowsky et al. (2003, S. 211) steht eine hohe Selbstwirksamkeit in Verbindung mit einer optimistischen Haltung, mit Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft und

einem hohen Mass an Zielbindung und Aktivität, wogegen eine geringe Selbstwirksamkeit mit einer höheren Ängstlichkeit und einem tieferen Selbstwertgefühl einhergeht.

2. Intrinsische motivationale Orientierung: Motivationalen Orientierungen wird eine hohe Bedeutung für unterrichtliches Handeln und letztlich für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben (vgl. Lipowsky, 2006, S. 55). Als wesentlichen Faktor für den Unterrichtserfolg verweist Helmke (2017, S. 114) auf den Enthusiasmus. Darin werden Aspekte wie ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, häufiger Blickkontakt, Humor und Aktivität der Lehrperson verortet. Der Enthusiasmus von Lehrpersonen korreliert dabei mit der Selbstwirksamkeit (vgl. Bleck, 2019, S. 53). Bleck (2019, S. 19) verweist auf aktuelle Arbeiten, in denen der Enthusiasmus von Lehrpersonen als motivational-affektives Merkmal konzeptualisiert wird, das den Blick auf das inhärente Erleben von Spass, Freude und Begeisterung für den Beruf richtet.

3. Belastungserleben und Resilienzfaktoren aus der Perspektive von Selbstregulation: Die Selbstregulation als Fähigkeit bedeutet im beruflichen Kontext, effektiv mit den persönlichen Ressourcen umzugehen (vgl. Klusmann, 2011, S. 277). Nach Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) kann die Selbstwirksamkeit als wesentlich für eine kompetente Selbstregulation betrachtet werden, indem sie das Denken, Fühlen, Handeln und in volitionaler Hinsicht die Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Aufgrund der komplexen, eigenverantwortlichen Tätigkeit als Lehrperson und damit verbundenen Belastungen ist eine berufliche Selbstregulation zentral für das berufliche Wohlbefinden (vgl. Kunter & Baumert, 2011, S. 349). Klusmann (2011, S. 277) verweist auf ein erweitertes Verständnis von professioneller Kompetenz, in das überfachliche Aspekte auf psychischer Ebene wie Kognition, Motivation und Emotion miteinbezogen werden.

Dazu zeigt sich hinsichtlich der Kompetenzen von Lehrpersonen ein Spannungsfeld im Unterricht. Hattie und Zierer (2021, S. 26) weisen darauf hin, dass nicht ausschliesslich die Kompetenz in Form von Wissen und Können entscheidend ist, sondern vielmehr die Haltung in Form von Wollen und Werten.

Letztlich bestimmt die Haltung, ob das Wissen und Können zum Einsatz kommen (ebd.). Insbesondere die motivationalen Orientierungen sowie die Selbstregulation können für das «Wollen» und «Werten» als bedeutsam erachtet werden (ebd.). Baumert und Kunter (2006, S. 501) sprechen von selbstbezogenen Kognitionen und Motivation und weisen auf Einstellungen hin, die Helmke (2017, S. 113) als wichtige Bedingung des Unterrichts- und Berufserfolgs benennt. König et al. (2019, S. 58) subsumieren die Einstellungen und Motivation bzw. Haltung als affektiv-motivationale Bereiche, die einen Teilbereich der berufsbezogenen Überzeugungen darstellen. Hier zeigt sich, dass eine Abgrenzung zu den berufsbezogenen Überzeugungen schwierig ist (vgl. Kapitel 5.2). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht die Einstellung und Motivation bzw. die Haltung, welche affektiv-motivationale Bereiche subsummiert, als Voraussetzung für das Gelingen bezeichnet werden kann (vgl. Hattie & Zierer, 2021, S. 26; König et al., 2019, S. 58; Lipowsky, 2006, S. 55; McElvany, Schwabe, Hartwig & Iglar, 2018, S. 831).

Die motivationale Orientierung und Selbstregulation von Berufsfachschullehrpersonen kann als Voraussetzung für eine gelingende inklusive Didaktik bezeichnet werden, da sich hierin letztlich das didaktische Handeln mit dem Anspruch an eine hohe inklusive Kompetenz und einen zielführenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen zeigt.

6. Schlussfolgerungen für die Untersuchung

6.1 Zusammenfassung des theoretischen Rahmens

Im Teil A wurde der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit abgesteckt. Im Folgenden werden nun bedeutsame Erkenntnisse für diese Untersuchung vorgestellt. Es sollen Indikatoren hervorgehoben werden, welche für eine Didaktik im inklusiven Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als zentral erachtet werden. Im Theorieteil sind jeweils am Ende eines Kapitels in grauen Kästchen Kapitelzusammenfassungen bzw. zentrale Aussagen festgehalten worden. Diese werden nun nachfolgend den beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrperson* zugewiesen. Inhalte, die beide Ebenen betreffen, werden einer gemeinsamen Ebene, derjenigen der *Schulleitungen an Berufsfachschulen/Berufsfachschullehrpersonen*, zugewiesen. Ferner wird auf der Ebene *Berufsfachschullehrperson* eine erste Strukturierung der Inhalte vorgenommen. Die einzelnen Kapitelzusammenfassungen bzw. zentrale Aussagen werden teilweise hinsichtlich deren Nachvollziehbarkeit sprachlich ergänzt.

Schulleitungen an Berufsfachschulen/ Berufsfachschullehrpersonen

- In dieser Arbeit ist es nicht möglich, sämtliche Aspekte aller gesetzlichen Vorgaben zu beleuchten, weshalb auf Art. 10 BBV fokussiert wird. Diese gesetzliche Vorgabe wird als Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht erachtet und beinhaltet Bestrebungen der Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Ferner ist davon auszugehen, dass diese gesetzliche Vorgabe den Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen der Berufsfachschulen aufgrund seiner Relevanz bekannt sein sollte (vgl. Kapitel 2.1). Die gesetzliche Vorgabe Art. 10 BBV lautet wie folgt:

Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung (Der Bundesrat, 2003).

- Die zweijährige berufliche Ausbildung weist aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen ein Inklusionsverständnis auf, welches als Zieldimension einen Zugang für alle – mit und ohne sonderpädagogischen Bedarf – ermöglichen will. In dieser Arbeit wird somit ein weites Inklusionsverständnis als zielführend erachtet (vgl. Kapitel 2.2).

- Die Heterogenität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung präsentiert eine hohe Individualität. Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht gilt es, an Berufsfachschulen Möglichkeiten zu finden, um diese Individualität im didaktischen Handeln der Berufsfachschullehrpersonen zu berücksichtigen. Als weiteren Punkt gilt es, die Sprachkompetenz der Lernenden hervorzuheben, welche in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als grosse Herausforderung beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.4).
- Inklusive Schulentwicklungsprozesse erfordern ein gemeinsames Begriffsverständnis zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen an der Berufsfachschule. Dieses gilt es, auf unterschiedlichen Ebenen zu gestalten (vgl. Kapitel 3.2.1 bis 3.2.5). Eine Schulentwicklung in Richtung Inklusion muss im Prozess und schrittweise aufgebaut werden, damit diese nachhaltig sein kann. Als Ausgangslage gilt es, dabei seitens der Schulleitungen den Handlungs- und Deutungsspielraum an der Berufsfachschule zu nutzen (vgl. Kapitel 3.2 bis 3.2.5).

Schulleitungen an Berufsfachschulen

- Insgesamt zeigen sich in der zweijährigen beruflichen Grundbildung vielfältige Unterstützungsmassnahmen. Ein gesetzlicher Rahmen hin zu einem inklusiven Unterricht ist vorhanden (vgl. Kapitel 1.4.3).
- Befunde zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen an Berufsfachschulen liegen keine vor. Schulentwicklung an Berufsfachschulen findet meist auf der Ebene Schulleitung statt und bezieht die Berufsfachschullehrpersonen wenig in Schulentwicklungsprozesse mit ein. Der gemeinsame Dialog fehlt weitgehend. Schulleitungen sehen sich mit vielfältigen Ansprüchen auf Ebene Bildungssystem, Berufsfachschule und Unterricht konfrontiert (vgl. Kapitel 3.3.1).
- In der zweijährigen beruflichen Grundbildung zeigen sich mit der Rolle der fiB, der Lernortkooperation, den Berufsfachschullehrpersonen und der Berufsfachschule vier Aspekte, welche es hinsichtlich einer Schulentwicklung in Richtung Inklusion zu berücksichtigen gilt. Evaluationen zeigen dazu Gestaltungsmöglichkeiten, welche von den Schulleitungen an der Berufsfachschule implementiert werden können (vgl. Kapitel 3.3.2).

Berufsfachschullehrpersonen

Eine inklusive Didaktik sollte einer Ausrichtung entlang den vier Handlungsfeldern entsprechen (vgl. Kapitel 4.1).

- Eine inklusive Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung erhebt den Anspruch, einen individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen zur Förderung der Einzelnen zu erreichen. Als Ausgangslage erfolgt dazu eine Orientierung an den vier Handlungsfeldern von Bach (2018, S. 165). Diese subsumieren zusammenfassend die (1) Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, (2) Wissen über gesetzliche Grundlagen und sonderpädagogische Hilfestellungen, (3) Kompetenz zur Zusammenarbeit sowie (4) die Entwicklung einer Einstellung und Haltung im inklusiven Unterricht. Darin finden sich die von Hackbarth und Martens (2018, S. 194) formulierten drei übergreifenden Themen einer inklusiven Didaktik (1. Unterrichtsqualität, 2. Individualisierung und Differenzierung sowie 3. Umgang mit Heterogenität) (vgl. Kapitel 4.1).
- Mit Blick auf aktuelle Befunde lassen die vier Handlungsfelder einer inklusiven Didaktik besondere Herausforderungen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung erkennen. Zentral erscheint dabei die Ausrichtung des Unterrichts an der Zielgruppe der Lernenden und einer ausgeprägten Form der Zusammenarbeit. Weiter gilt es, die Unterrichtskonzeption in hohem Masse zu berücksichtigen sowie die Haltungen und Einstellung der Berufsfachschullehrpersonen kritisch zu betrachten (vgl. Kapitel 4.4).

Der Unterricht sollte im Umgang mit Heterogenität eine hohe Unterrichtsqualität haben und individualisiertes Lernen ermöglichen (vgl. Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3).

- Die Unterrichtsqualität ist für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zentral und sollte an unterschiedlichen Qualitätsmerkmalen gemessen werden. Im Wesentlichen gilt es, die Dimensionen Ziel- und Stoffkultur, Lehr- und Lernkultur sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 4.2).
- Unterricht entlang einer inneren Differenzierung im individualisierten Unterricht präsentiert sich mehrdimensional. Mit Blick auf Lerneffekte und die Berücksichtigung der einzelnen Lernenden gilt es, eine Methodenvielfalt anzustreben (vgl. Kapitel 4.3.1).
- Offener Unterricht fokussiert auf einen Unterricht, welcher durch eine schrittweise Zunahme der Selbstregulation den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, selbständig Lösungswege zu suchen. In diesem Kontext kommt der individuellen Begleitung der Lernenden durch die Berufsfachschullehrpersonen eine hohe Bedeutung zu (vgl. Kapitel 4.3.2).

Berufsfachschullehrpersonen der zweijährigen beruflichen Grundbildung sollten über entsprechende Kompetenzen verfügen (vgl. Kapitel 5).

- Heterogenität stellt im Kontext von Inklusion einen positiv konnotierten Grundbegriff dar, der relational ist und den Anspruch erhebt, dass die Berufsfachschullehrperso-

nen aufgrund ihrer reflexiven pädagogischen Kompetenz allen Lernenden eine ihren individuellen Voraussetzungen entsprechende Lernzuwachs ermöglichen. Diese Forderung kann als Perspektivenerweiterung hin zu einem inklusiven Unterricht bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.3).

- Die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen beinhalten unterschiedliche Merkmale, welche sich zusammenfassend als personale Eigenschaften und als «Motor» für den Unterricht beschreiben lassen. Somit erscheint es selbstverständlich, dass Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine positive Haltung und Einstellung im Verständnis einer reflexiven Inklusion besitzen (vgl. Kapitel 5.2).
- Professionswissen im inklusiven Unterricht impliziert den Anspruch an ein hohes Wissen und umfangreiche Kompetenzen seitens der Berufsfachschullehrpersonen. Mit Blick auf die zweijährige berufliche Grundbildung, einem weiten Inklusionsverständnis und dem Anspruch auf einen individualisierten Unterricht gilt es, das pädagogisch-psychologische- und sonderpädagogische Wissen sowie die kooperative- und die diagnostische Kompetenz der Berufsfachschullehrpersonen hervorzuheben (vgl. Kapitel 5.3).
- Das Handeln in der Situation meint ein zielgerichtetes Handeln, das durch die inklusive Kompetenz der Berufsfachschullehrperson auf der Ebene der Disposition (Professionswissen, berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierung) gesteuert wird und sich in einem individualisierenden Unterricht auf der Ebene der Performanz präsentiert (vgl. Kapitel 5.4).
- Die motivationale Orientierung und Selbstregulation von Berufsfachschullehrpersonen kann als Voraussetzung für eine gelingende inklusive Didaktik bezeichnet werden, da sich hierin letztlich das didaktische Handeln mit dem Anspruch an eine hohe inklusive Kompetenz und einen zielführenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen zeigt (vgl. Kapitel 5.5).

6.2 Ein Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts

Anhand der im Kapitel 6.1 aufgeführten Befunde aus dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit soll nun ein Arbeitsmodell zur inklusiven Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung konzipiert werden. Das Arbeitsmodell ist in der Abbildung 9 ersichtlich.

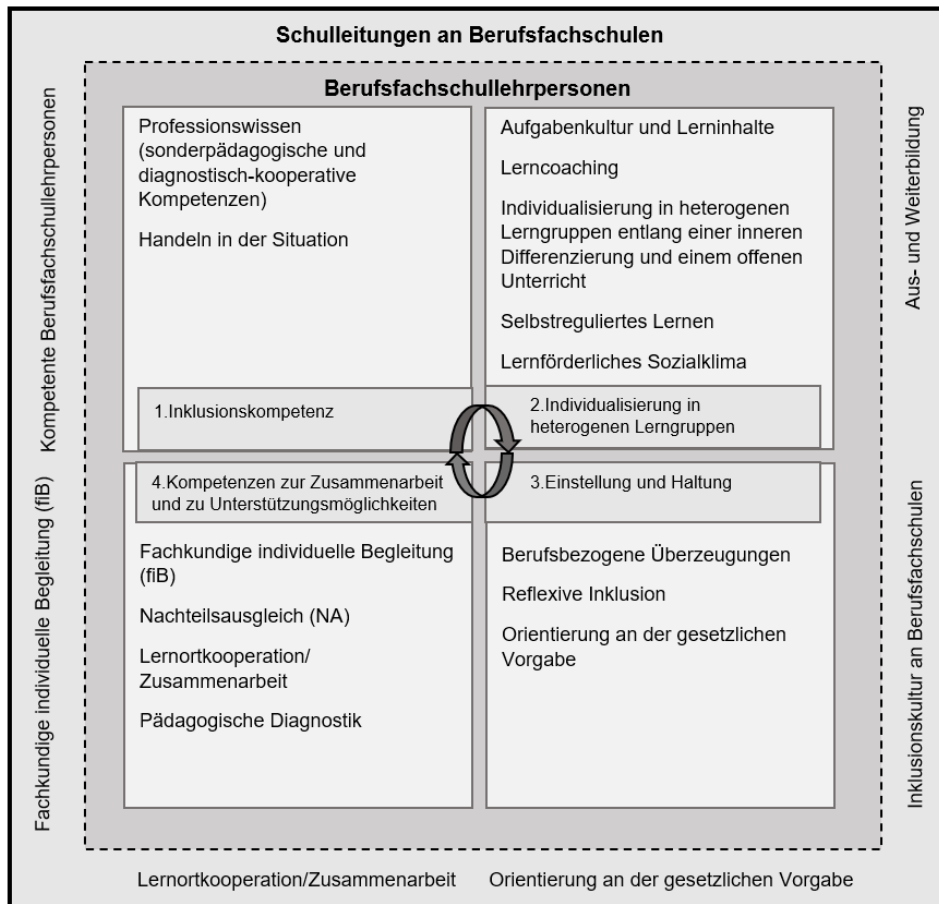


Abbildung 9: Systemisches Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung auf theoretischer Grundlage (eigene Darstellung, in Anlehnung an Bach, 2018, S. 164-169; Oberdorfer & Grossenbacher 2006, S. 2)

Das Arbeitsmodell basiert auf der Grundlage von Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) mit den beiden äusseren Ebenen Schule und Lehrperson bzw. hier in angepasster Form mit den beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen*. Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) sprechen hierzu nicht von Akteuren, sondern von Ebene bzw. Ebenen. Im Arbeitsmodell wird deshalb auch die Bezeichnung Ebene verwendet. Im inneren Bereich finden sich in Anlehnung an Bach (2018, S. 164-169) die vier Handlungsfelder einer inklusiven Didaktik (vgl. Kapitel 4.1). Die vier Handlungsfelder sind im Arbeitsmodell sprachlich angepasst worden. Die Ebene *Lernende* stellt im Modell

keinen Bestandteil dar, da in dieser Untersuchung die Berufsfachschullehrpersonen und ihre Schulleitungen an Berufsfachschulen im Fokus stehen (vgl. Kapitel 7.1).

Im Folgenden wird im Kontext des hier vorgestellten Arbeitsmodells von einem *systemischen Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung auf theoretischer Grundlage* gesprochen. Die im Arbeitsmodell dargestellte übergeordnete Ebene der *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und die untergeordnete Ebene der *Berufsfachschullehrpersonen* sind dabei systemisch zu verstehen (vgl. Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 2). Damit ist gemeint, dass diese formal einer Hierarchie unterliegen, sich jedoch gegenseitig bedingen und letztlich nur in ihrer Gesamtheit und im Zusammenspiel eine erfolgreiche Didaktik inklusiven Unterrichts ermöglichen. Dieses Zusammenspiel wird im Arbeitsmodell in der Abbildung 9 durch die gestrichelte Linie abgebildet.

Nachfolgend werden die im Kapitel 6.1 vorgestellten Indikatoren einer inklusiven Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung den beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* zugeordnet und auf ihre Bedeutsamkeit hin beschrieben.

Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen

Als Ausgangslage kann eine *Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe* erachtet werden (vgl. Kapitel 2.1). Weiter soll die *Lernortkooperation/Zusammenarbeit* (Zusammenarbeit Ausbildungsbetriebe, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) eine fixe Rolle einnehmen (vgl. Kapitel 3.3.2). Speziell in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird an unterschiedlichen Stellen auf deren Bedeutsamkeit hingewiesen (vgl. Grassi et al., 2014, S. 29; Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 265). Der Zusatz *Zusammenarbeit* soll hervorheben, dass neben der Lernortkooperation auch eine Zusammenarbeit mit Fachpersonen und unter den Berufsfachschullehrpersonen bzw. mit den Schulleitungen stattfindet. Die beiden Inhalte *Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe* und *Lernortkooperation/Zusammenarbeit* sind als Grundlage einer inklusiven Didaktik zu verstehen und deshalb im Arbeitsmodell unten, quasi als Fundament dargestellt.

Die *fiB* ist als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts zu betrachten. Mit der *fiB* erhält die zweijährige berufliche Grundbildung eine pädagogische Unterstützungsmassnahme, welche den sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick nimmt. Im Arbeitsmodell ist das links unten dargestellt.

Die Schulleitungen an Berufsfachschulen sollten darauf achten, dass nur *kompetente Berufsfachschullehrpersonen* mit einer Affinität für heterogene Lerngruppen in der zweijährigen


beruflichen Grundbildung unterrichten (vgl. Kapitel 3.3.2). Damit erfolgt ein Bezug zur Inklusionskompetenz der Berufsfachschullehrperson. Im Arbeitsmodell ist das links oben dargestellt.

Die Schulleitungen an Berufsfachschulen sollten ferner darauf Wert legen, dass die Lehrpersonen über adäquate *Aus- und Weiterbildungen* im sonderpädagogischen Bereich verfügen bzw. diese regelmässig besuchen (vgl. Kapitel 3.2.4). Im Arbeitsmodell ist das rechts oben dargestellt.

Abschliessend lässt sich die *Inklusionskultur an Berufsfachschulen* als bedeutsam beschreiben (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.3.1). Es ist zentral, dass an einer Berufsfachschule gemeinsame Werte und Ziele vorliegen und eine gemeinsame «Sprache gesprochen wird», an der sich die Berufsfachschullehrpersonen, die Schulleitungen und letztlich auch die Lernenden orientieren und in der sie sich wiederfinden können (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 214). Im Arbeitsmodell ist das rechts unten dargestellt.

Die genannten Indikatoren weisen somit stets einen Bezug zu den vier Handlungsfeldern auf der Ebene Berufsfachschullehrpersonen auf (vgl. Abbildung 9). Die *kompetente Berufsfachschullehrperson* steht in Beziehung mit dem Handlungsfeld 1. Die *Aus- und Weiterbildung* steht in Beziehung zum Handlungsfeld 2. Die Handlungsfelder 3 und 4 beziehen sich jeweils auf zwei Inhalte: Das Handlungsfeld 3 steht in Beziehung zu *Inklusionskultur an Berufsfachschulen* und *Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe*. Das Handlungsfeld 4 steht in Beziehung zu *Lernortkooperation/Zusammenarbeit* und *fachkundige individuelle Begleitung (fiB)*.

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

Hier finden sich vier Handlungsfelder, welche sich im Verständnis von Bach (2018, S. 165) und Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) gegenseitig bedingen. Die darin enthaltenen Indikatoren sind in ihrer Zuteilung nicht als fixierter Abstand zu betrachten, sondern unterliegen einem ständigen Anpassungsprozess. Dieses Zusammenspiel ist in der Abbildung 9 in Form von zwei drehenden Pfeilen dargestellt .

Die vier Handlungsfelder beziehen sich inhaltlich auf diejenigen von Bach (2018, S. 164-169) und im Kapitel 4.1 vorgestellt. Mit Blick auf diese Untersuchung und den Fokus der zweijährigen beruflichen Grundbildung sind diese vier Handlungsfelder begrifflich teilweise angepasst und erweitert worden. Im Gegensatz zu bisherigen Modellen für eine Didaktik inklusiven Unterrichts wird hier die Inklusionskompetenz als eigenständiges Handlungsfeld aufgeführt. Diese Massnahme wird durch den mit einer inklusiven Didaktik verbundenen Perspektivenwechsel (vgl. Kapitel 2.3) und mit dem Verweis auf das Modell inklusiver Kompetenzen

von Lehrpersonen (vgl. Abbildung 8) legitimiert. Nachfolgend werden die vier Handlungsfelder und die dazugehörigen Indikatoren vorgestellt:

Handlungsfeld 1 – Inklusionskompetenz: Mit Blick auf die Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung kommt diesem Handlungsfeld eine hohe Bedeutung zu (vgl. Kapitel 2.4). Bedeutsam ist hier das *Professionswissen* der Berufsfachschullehrpersonen, wobei besonders das *sonderpädagogische Wissen* und die *diagnostische* und *kooperative Kompetenz* hervorzuheben sind (vgl. Kapitel 5.1). Diese beiden Kompetenzen finden sich ebenfalls unter dem Handlungsfeld 4, Kompetenzen zur Zusammenarbeit und zu Unterstützungsmöglichkeiten. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass es im Handlungsfeld 4 um die Wahrnehmung dieser Unterstützungsmöglichkeit geht und beim Handlungsfeld 1 um das notwendige Professionswissen. Letztlich zeigt sich im *Handeln in der Situation* die vorhandene Inklusionskompetenz der Berufsfachschullehrpersonen, weshalb dieses als Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung inklusiver Didaktik bezeichnet werden kann (vgl. Kapitel 5.4).

Handlungsfeld 2 – Individualisierung in heterogenen Lerngruppen: In diesem Handlungsfeld ist die didaktische Kompetenz der Berufsfachschullehrpersonen mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im inklusiven Unterricht verortet (vgl. Kapitel 5.3). Dazu eignet sich eine Individualisierung in heterogenen Lerngruppen entlang einer inneren Differenzierung und einem offenen Unterricht (vgl. Kapitel 4.3 bis 4.3.2). Ein inklusiver Unterricht soll sich durch eine hohe Unterrichtsqualität auszeichnen (vgl. Kapitel 4.2). Bedeutsam ist dabei eine *Aufgabenkultur*, welche eine kognitive Aktivierung ermöglicht und sinnvolle *Lerninhalte* beinhaltet (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Aufgaben sollen die Möglichkeit bieten, diese alleine oder kooperativ zu bearbeiten (vgl. Kapitel 4.2.2). Es erscheint wichtig, dass Aufgaben verständlich und klar strukturiert sind und das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt wird. Im Besonderen gilt es, dabei auf einen einfachen und verständlichen Sprachgebrauch zu achten (vgl. Kapitel 2.4). Ferner soll ein *selbstreguliertes Lernen* angestrebt werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Berufsfachschullehrpersonen übernehmen im inklusiven Unterricht die Rolle als *lerncoachende Person*; sie achten auf einen reibungslosen und klar strukturierten Unterricht und begleiten die Lernenden individuell (vgl. Kapitel 4.3). Es gilt, ein *lernförderliches Sozialklima* zu schaffen, das eine vertrauensvolle Beziehungskultur und ein positive Lernklima ermöglicht (vgl. Kapitel 4.2.3).

Handlungsfeld 3 – Einstellung und Haltung: In diesem Handlungsfeld ist die persönliche Grundhaltung der Berufsfachschullehrpersonen gegenüber einem inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen verortet. Personale Eigenschaften werden dabei als *berufsbezogene Überzeugungen* zusammengefasst (vgl. Kapitel 5.2). Die *reflexive Inklusion* und die damit verbundene Perspektivenerweiterung kann als zielführend betrachtet werden (vgl. Ka-

pitel 2.3). Wichtig erscheint hier als Grundlage eine *Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe* formulierten Didaktik (vgl. Kapitel 2.1).

Handlungsfeld 4 – Kompetenzen zur Zusammenarbeit zu Unterstützungsmöglichkeiten: Dieses Handlungsfeld nimmt das Wissen über mögliche Unterstützungsmöglichkeiten in den Fokus. In der zweijährigen beruflichen Grundbildung werden eine Vielzahl an Unterstützungsmöglichkeiten genannt (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3). Als besonders bedeutsam lässt sich dabei die *fiB* und der *NA* bezeichnen (vgl. Kapitel 4.4). Während die *fiB* als Indikator auch auf der Ebene *Schulleitung an Berufsfachschulen* zu finden ist, wird der *NA* ausschliesslich auf der Ebene *Berufsfachschullehrperson* verortet. Letztlich ist sie im Unterricht damit konfrontiert und nimmt diese Unterstützungsmassnahme gegenüber den Lernenden wahr. Daneben wird der Aspekt der *Lernortkooperation* und *Zusammenarbeit* hervorgehoben (vgl. Kapitel 4.4). Die Lernortkooperation bezieht sich auf die Zusammenarbeit innerhalb der drei Lernorte (Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse). Die Zusammenarbeit umfasst den Aufbau eines Netzwerkes mit bedeutsamen Fachstellen und Fachpersonen und die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team an der eigenen Berufsfachschule (vgl. Kapitel 4.4). Ferner gilt es, eine *pädagogische Diagnostik* zu implementieren, welche aus einer Kombination von formellen und informellen Vorgehensweisen bestehen sollte (vgl. Kapitel 4.2.3 und 4.4).

Das hier vorgestellte Modell basiert auf der Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit. In Abbildung 9 sind die Ebene der Schulleitungen an Berufsfachschulen und die Ebene der Berufsfachschullehrpersonen einander gegenübergestellt worden. Ob sich im Verständnis eines systemischen Ansatzes effektiv Wechselwirkungen zwischen den Intentionen der Schulleitungen an Berufsfachschulen und den Berufsfachschullehrpersonen präsentieren, wird sich in der kritischen Überprüfung des Arbeitsmodells anhand der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der empirischen Untersuchung zeigen (vgl. Kapitel 9.3). Ferner wird sich zeigen, ob sich die dargelegten Indikatoren für eine inklusive Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als gehaltvoll erweisen.

Teil B – Empirischer Teil

7. Methode

7.1 Übersicht über das methodische Vorgehen und Ablauf

Das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit besteht darin, dass didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen näher zu beleuchten. Bislang ist wenig bekannt, wie diese mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht an Berufsfachschulen didaktisch umgehen. Ebenso wenig bekannt ist, welche Rolle der gesetzliche Vorgabe hinsichtlich des didaktischen Handelns zukommt. In diesem Kontext rücken die Schulleitungen an den Berufsfachschulen in den Blick. Welche Bedeutung die gesetzliche Vorgabe bei ihnen einnimmt und ob sie diese für den Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen entsprechend umsetzen, ist ebenfalls unklar. Das führt zu den im Kapitel 1.2 beschriebenen Fragestellungen, welche hier zur Übersicht nochmals aufgeführt werden:

- 1. Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht didaktisch um?*
- 2. Welche Rolle spielt die gesetzliche Vorgabe für das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen?*
- 3. In welchem Verhältnis stehen die subjektiven Sichtweisen der Berufsfachschullehrpersonen zu ihrem didaktischen Handeln in der beobachteten Unterrichtspraxis?*
- 4. Wie gehen die Schulleitungen an Berufsfachschulen mit der gesetzlichen Vorgabe um, damit diese im inklusiven Unterricht durch die Berufsfachschullehrpersonen umgesetzt wird?*

Über diesen Forschungsgegenstand ist empirisch wenig bekannt und es ist notwendig, hierbei ins Detail zu gehen. Um möglichst viel über ein bislang relativ unbekanntes Feld zu erfahren, sind qualitative Methoden zur Erschließung von unbekanntem Wirklichkeitsbereichen zu favorisieren (vgl. Mey & Ruppel, 2018, S. 206). Nach Akremi (2014, S. 280) gilt es dazu nicht nur das, was konkret passiert, in den Blick zu nehmen, sondern auch nicht beobachtbare Motive, Ziele und Bedeutungen von Handlungen zu untersuchen. Dazu eignet sich eine explorative Untersuchung (ebd.). Mit explorativen Studien wird ein Gegenstand erkundet um neue Erkenntnisse zu generieren, wobei sich dafür qualitative Studien anbieten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192). Explorativ meint in diesem Kontext, dass der Kenntnisstand in einem Forschungsfeld gering ist und Einblicke in einen bestimmten Gegenstandsbereich erzielt werden sollen (vgl. Stein, 2014, S. 136). Das trifft auf diese Untersuchung zu. Ein vertiefter Einblick kann zudem mit einer methodenbasierten Exploration erzielt werden, indem unterschiedliche Methoden mittels einer Triangulation dargestellt werden (vgl. Döring & Bortz,

2016, S. 173). Greifen Methoden aus unterschiedlichen Forschungsansätzen innerhalb der qualitativen Forschung die Erkenntniserweiterung oder wechselseitige Überprüfung von Ergebnissen auf, wird von Triangulation gesprochen (vgl. Flick, 2011, S. 41). Nach Flick (2011, S. 41-42) wird eine Triangulation folgendermassen erzielt:

Dies lässt sich realisieren durch die Kombination von Methoden, die einerseits das – Alltags-, Experten- oder biographische- Wissen von Untersuchungsteilnehmern fokussieren mit Methoden, die auf das beobachtbare – individuelle oder interaktive – Handeln der Untersuchten orientieren.

Es gilt hier, geeignete Verfahren anzuwenden, welche dem Forscher einen Zugang zum Forschungsgegenstand eröffnen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 14). Mit Blick auf aktuelle Literatur bieten sich unterschiedliche Methoden an. Reusser und Pauli (2014, S. 648-649) halten fest, dass qualitative Methoden hinsichtlich der Erfassung von berufsbezogenen Überzeugungen dominieren. In diesem Kontext wird auf die Konstruktion des subjektiven und alltäglichen Handelns verwiesen und somit der Brückenschlag zum in dieser Arbeit breit gefassten Begriffsverständnis der berufsbezogenen Überzeugungen vollzogen (vgl. Kapitel 5.2). In dieser Untersuchung wird an der Empfehlung von Reusser und Pauli festgehalten, welche dazu Interviewtechniken sowie videografierte Sequenzen des eigenen Unterrichts und ein darauffolgendes strukturiertes Gespräch als zielführend betrachten (ebd.). Diese Vorgehensweise als Ganzes oder einzelne Methoden haben sich in anderen Untersuchungen als sinnvoll erwiesen und werden deshalb auch in dieser Arbeit angewandt (Nell-Tuor, 2014; Zobrist, 2012). Als sinnvoll kann zudem die Befragung mittels eines offenen Interviews erachtet werden, in welchem die Offenheit der Erfassung der Überzeugungen als Qualitätsmerkmal verstanden werden und dadurch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit vermieden werden kann (vgl. Leuchter, Reusser, Pauli und Klieme, 2008, S. 172). Ferner zeigen die Unterrichtsbeobachtungen und die strukturierten Dialoge auf, wie die Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht agieren und beleuchten somit das «Handeln unter Druck» (vgl. Kapitel 5.4).

In der vorliegenden Studie wurden unterschiedliche Methoden angewandt, um alle Fragestellungen beantworten zu können.

- Offene Leitfadenterviews mit Berufsfachschullehrpersonen (N=10): Diese Methode ermöglicht eine Innensicht (vgl. Kapitel 7.4). Dadurch werden nach Leuchter et al., (2006, S. 565) verhaltensferne, handlungsleitende Kognitionen erfragt (vgl. Kapitel 5.2).
- Videobasierte Unterrichtsbeobachtung (n=3): Diese Methode ermöglicht eine Aussensicht (vgl. Kapitel 7.5). Damit wird das didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen erhoben.

- Strukturierter Dialog mit Video-Stimulated Recall (n=3): Diese Methode ermöglicht mit dem Bezug auf eine konkrete Situation aus der videografierten Unterrichtsbeobachtung eine zusätzliche Innensicht (vgl. Kapitel 7.6). Dadurch werden nach Leuchter et al., (2006, S. 565) tendenziell verhaltensnahe, handlungsleitende Kognitionen erfragt (vgl. Kapitel 5.2).
- Experteninterviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen (N=5): Diese Methode ermöglicht eine Innensicht (vgl. Kapitel 7.7). Wie bei den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen werden in den Experteninterviews mit den Schulleitungen ebenfalls verhaltensferne, handlungsleitende Kognitionen erhoben (ebd., S. 565).

Die oben aufgeführten Methoden erlauben abschliessend, die Fragestellungen zu beantworten (vgl. Kapitel 1.2). Im Detail präsentiert sich das Vorgehen folgendermassen:

Die erste und zweite Fragestellung wird anhand eines offenen Leitfadeninterviews mit Berufsfachschullehrpersonen (N=10) und eines strukturierten Dialogs mit ausgewählten Berufsfachschullehrpersonen (n=3) beantwortet.

Die Fragestellung drei wird anhand der videobasierten Unterrichtsbeobachtung (n=3) sowie den strukturierten Dialogen (n=3) und den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen (N=10) beantwortet.

Die Sicht der Schulleitungen an Berufsfachschulen nimmt eine weitere Perspektive ein, mit der die vierte Fragestellung beantwortet wird. Diese wird anhand von Experteninterviews (N=5) beleuchtet.

Um abschliessend die Rolle der gesetzlichen Vorgabe zu beantworten, wird die in den offenen Leitfadeninterviews erhobene Sicht der Berufsfachschullehrpersonen mit jener der Schulleitungen an der jeweiligen Berufsfachschule in Beziehung gesetzt. Die Beantwortung der Fragestellungen zeigt die in dieser Untersuchung durchgeführte Triangulation, welche neben der wechselseitigen Überprüfung von Ergebnissen zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung herangezogen wird. Die Triangulation mehrerer Methoden innerhalb der qualitativen Sozialforschung kann unterschiedliche Perspektiven eröffnen (vgl. Flick, 2011, S. 49). Diesem Vorgehen wird insofern entsprochen, als in dieser Untersuchung sowohl die Innensicht wie auch die Aussensicht beleuchtet wird. In der Beantwortung der Fragestellungen werden die einzelnen Ergebnisse dieser Studie unter Angabe der jeweiligen Methode hervorgehoben (vgl. Kapitel 9.1) und abschliessend in der Schlussfolgerung und Diskussion der zentralen Befunde zusammengeführt (vgl. Kapitel 9.2). Weiter bilden die Ergebnisse den zentralen Bestandteil des systemischen Modells für eine Didaktik inklusiven Unterrichts (vgl. Kapitel 9.3). Anhand der Triangulation wird letztlich die übergeordnete Fragestellung bzw. der Forschungsgegenstand beantwortet. Dieses Vorgehen ist in der Abbildung 10 ersichtlich.

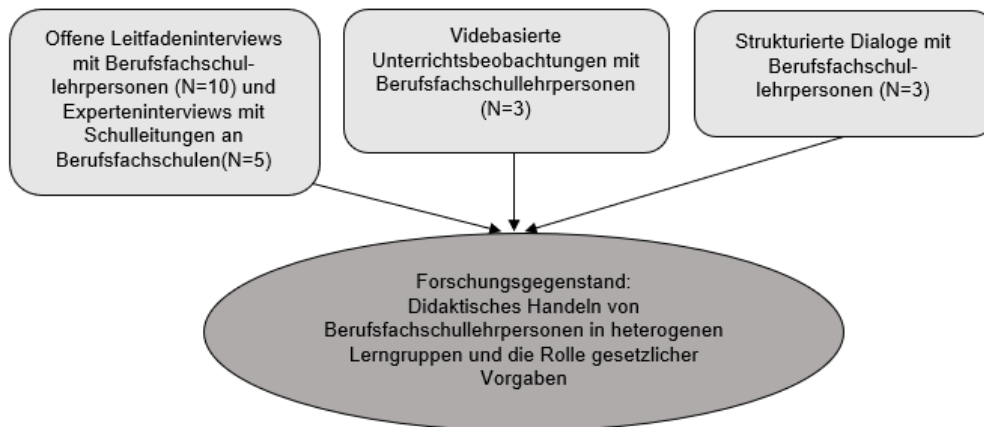


Abbildung 10: Triangulation der qualitativen Methoden (eigene Darstellung)

Der Ablauf der Untersuchung ist in der untenstehenden Abbildung 11 ersichtlich. Als Ausgangslage wurden im Zeitraum März bis April 2020 im Rahmen einer Voruntersuchung Interviews mit erfahrenen Berufsfachschullehrpersonen (N=8) durchgeführt. Dabei wurden im Sinne einer Bestandesaufnahme Stolpersteine und zentrale Thematiken zum Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung herausgearbeitet (vgl. Kapitel 7.2). Aufgrund der daraus resultierenden Erkenntnisse wurde die Hauptuntersuchung geplant. Diese umfasste im Zeitraum März bis Juni 2021 Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen (N=10) sowie Schulleitungen an Berufsfachschulen (N=5). Im Anschluss wurden im November und Dezember 2021 bei ausgewählten Berufsfachschullehrpersonen (n=3) eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung und im Anschluss ein strukturierter Dialog durchgeführt.

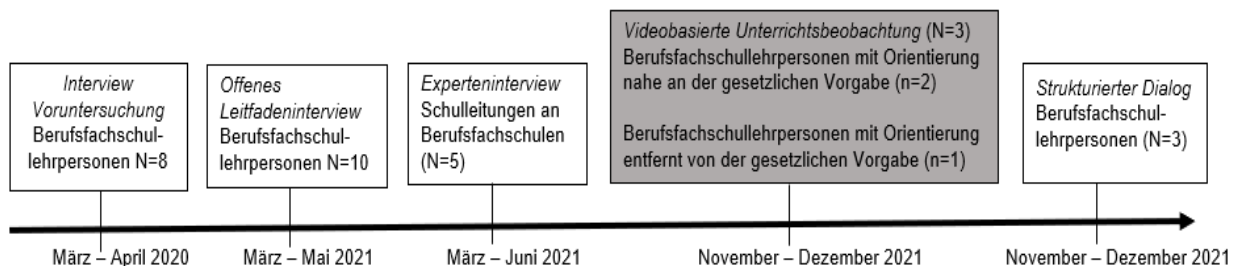


Abbildung 11: Ablauf der Untersuchung (eigene Darstellung)

Abschliessend bleibt festzuhalten, dass aufgrund des gewählten methodischen Vorgehens in Form der gewählten Triangulation mit qualitativen Methoden ein vertiefter Blick auf das Untersuchungsfeld gerichtet werden kann. Es ist zu erwarten, dass die gewählte Stichprobengrösse und das avisierte Vorgehen bedeutsame Erkenntnisse generiert. Ob sich das Vorgehen letztlich als zielführend beschreiben lässt, wird in der methodischen Reflexion näher ausgeführt (vgl. Kapitel 9.5).

7.2 Voruntersuchung

Die Basis der hier vorliegenden Arbeit fusst auf einer Voruntersuchung. Das Ziel lag darin, eine Sondierung bedeutsamer Aspekte des didaktischen Handelns von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung vorzunehmen. Weiter sollte dadurch das Erkenntnisinteresse konkretisiert werden.

Im Rahmen der Voruntersuchung wurden im März und April 2020 mit acht Berufsfachschullehrpersonen explorative Interviews zu ihrem didaktischen Handeln im Unterricht durchgeführt. Die Stichprobe umfasste vier Frauen und vier Männer mit einer langjährigen Berufserfahrung. Die Berufsfachschullehrpersonen unterrichteten an vier unterschiedlichen Berufsfachschulen. Alle Berufsfachschullehrpersonen bekleideten die Funktion als Klassenlehrperson und fiB-Person. Die fachkundige individuelle Begleitung (fiB) fand an allen befragten Berufsfachschulen als integriertes Modell im Unterricht verortet und von der Klassenlehrperson ausgeübt, statt (vgl. Kapitel 1.4.3). Die Befragung fand in drei unterschiedlichen Kantonen statt und umfasste Berufsfachschullehrpersonen aus den beiden Fachbereichen Allgemeinbildung und Berufskunde.

Die Ergebnisse der Voruntersuchung zeigten, dass die Unterrichtsgestaltung sowie die Beziehung und das Vertrauen zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und Lernenden zentral sind. Weiter kristallisierte sich heraus, dass die Berufsfachschullehrpersonen über ein hohes Engagement verfügen und es ihnen wichtig erscheint, die Lernenden individuell im Lernen zu unterstützen. Die fiB wurde als hilfreiche Unterstützungsmassnahme hervorgehoben. Ferner liessen sich auch Stolpersteine definieren: Das hohe Engagement und das Bestreben nach einem guten Unterricht, der alle Lernenden fördert, sind mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. Diesem Anspruch, insbesondere mit einem hohen Arbeitspensum, Folge zu leisten, ist herausfordernd. Ebenso zeigten sich unterschiedliche Ansätze in den jeweiligen Berufsfachschulen, wie mit heterogenen Lerngruppen didaktisch umgegangen wird und welche Unterstützungsmassnahmen die Lernenden zur Sicherung des Lernerfolgs erhalten. Das lässt vermuten, dass den Schulleitungen an den Berufsfachschulen eine bedeutsame Rolle zukommt, weshalb diese im Folgenden in die Hauptuntersuchung integriert wurden.

7.3 Stichproben

In dieser Untersuchung wurden Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen (N=10) und Schulleitungen an Berufsfachschulen (N=5) geführt. Ergänzend fanden videobasierte Unterrichtsbeobachtungen mit einem anschliessenden strukturierten Dialog statt (n=3). Nachfolgend soll erläutert werden, wie die Stichprobe zusammengesetzt ist und welchem Sampling sie folgt.

Die Stichprobenanzahl kann als passend erachtet werden, wenn eine genügende theoretische Sättigung erreicht wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 187). Weiter gilt es zu beachten, dass eine grosse Stichprobe mit einer erhöhten Datenverarbeitung und somit einem grösseren zeitlichen Aufwand verbunden ist (vgl. Kuckartz, 2014, S. 85). Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 180) geht es vielmehr darum, «die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen». In dieser Untersuchung wird der theoretischen Sättigung mit der Triangulation Rechnung getragen, da unterschiedliche Blickwinkel einbezogen werden (Innen- und Aussensicht). Damit wird ferner der explorative Ansatz dieser Untersuchung hervorgehoben (vgl. Kapitel 7.1). Zentral erscheint in qualitativen Studien somit weniger die Stichprobenanzahl, sondern vielmehr die Auswahl der Stichprobe (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 302). Wichtig erscheint eine Stichprobe, welche besonders interessante und aussagekräftige Ergebnisse ermöglicht (ebd.). Nach Kuckartz (2014, S. 85) erscheint das gezielte oder zielgerichtete Sampling (purposive sampling) als sinnvoll, welches vielfach in der qualitativen Forschung angewendet wird. Als gezielt und zielgerichtet werden Eigenschaften verstanden, welche für die Untersuchung relevant sind. Diesem Anspruch wird in dieser Untersuchung mit der ausgewählten Stichprobe entsprochen:

Interview mit Berufsfachschullehrpersonen: Die Stichprobe umfasste Berufsfachschulen aus den Kantonen Solothurn, Baselland, Aargau sowie dem Kanton Bern. Eingangs wurden die Schulleitungen über die Untersuchung schriftlich informiert, mit der Bitte, erfahrene und engagierte Berufsfachschullehrpersonen zu nennen, welche den definierten Kriterien entsprechen. Im Anschluss wurden die Berufsfachschullehrpersonen per Mail kontaktiert und über die Ziele der Arbeit informiert. Die Auswahlkriterien setzten sich folgendermassen zusammen:

- Berufsfachschullehrpersonen mit einer hohen bzw. eher geringen Unterrichtserfahrung (Gütekriterium: Ausbildung als diplomierte Berufsfachschullehrperson).
- Berufsfachschullehrpersonen mit bzw. ohne spezifische Weiterbildung (fiB, Sonderpädagogik).

- Berufsfachschullehrpersonen bzw. Berufsfachschulen aus unterschiedlichen Kantonen.
- Männer und Frauen.
- Berufsfachschullehrpersonen aus unterschiedlichen Berufsgruppen (Pflege/Soziales, Bau/Industrie und Dienstleistungen).
- Grosse Berufsfachschulen (> 1500 Lernende) und kleine Berufsfachschulen (< 1500 Lernende).
- Befragung von jeweils zwei Berufsfachschullehrpersonen aus derselben Berufsfachschule und den Fachbereichen Berufskunde und Allgemeinbildung.
- Unterrichtserfahrung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung von mindestens fünf Jahren.
- Berufsfachschullehrpersonen, die freiwillig und aus eigenem Interesse an der Untersuchung teilnehmen.

Diese Kriterien konnten leider nicht alle vollumfänglich eingelöst werden. Drei Berufsfachschullehrpersonen verfügten zum Zeitpunkt der Befragung über eine Berufserfahrung von «nur» vier Jahren in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Es wurden fünf Berufsfachschullehrpersonen aus dem Fachbereich Berufskunde und fünf Berufsfachschullehrpersonen aus dem Fachbereich Allgemeinbildung befragt. Die Stichprobe umfasste Männer (n=7) und Frauen (n=3). Entgegen dem Anspruch, gleich viele Männer und Frauen zu befragen, um auch dem geschlechtsspezifischen Aspekt Rechnung zu tragen, konnte dies leider nicht umgesetzt werden. Dies war dem Umstand geschuldet, dass insbesondere an kleinen Berufsfachschulen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung teilweise nur zwei bis drei Berufsfachschullehrpersonen unterrichten. Die Hälfte (n=5) war als fiB-Person tätig und verfügte grösstenteils über eine entsprechende Weiterbildung (n=4). Die Ausbildung als diplomierte Berufsfachschullehrperson besaßen alle Interviewten. Das Durchschnittsalter der Berufsfachschullehrperson betrug 43.6 Jahre und lag in einer Bandbreite von 35 bis 56 Jahren. Vier waren im Vollpensum, sechs im Teilzeitpensum tätig. Durchschnittlich betrug das Unterrichtspensum 89.8 % und lag in einer Bandbreite von 80 % bis 100 %. Die Berufserfahrung lag bei 13.1 Jahren. Die Berufserfahrung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung war bei 7.2 Jahren in einer Bandbreite von 4 bis 12 Jahren. Es wurden Klassen aus den Berufsgruppen Pflege/Soziales, Bau/Industrie und Dienstleistungen unterrichtet. Die Interviewdauer lag zwischen 38 Minuten und 91 Minuten (M= 65.5 Minuten). Alle Interviews fanden im Zeitraum von März bis Mai 2021 statt.

Im Verständnis des zielgerichteten Samplings erschien der Anspruch, jeweils zwei Berufsfachschullehrpersonen an derselben Berufsfachschule und die dazugehörige Schulleitung zu befragen als bedeutsam. Dadurch können systemische Prozesse an der Berufsfachschule

erfasst und im Verständnis von Grossenbacher und Oberdorfer (2006, S. 2) abgebildet werden (vgl. Kapitel 6.2). Auch war es für diese Untersuchung von Bedeutung, dass sowohl grosse wie auch kleine Berufsfachschulen, in mindestens vier Kantonen befragt werden konnte. Dadurch sollte im Rahmen des explorativen Ansatzes ein möglichst umfassender Einblick in das Forschungsfeld ermöglicht werden. Diesem Anspruch wurde mit den oben erwähnten Kompromissen Folge geleistet.

Interview mit Schulleitungen an Berufsfachschulen: Die Interviewanfrage per Mail beinhaltete jeweils die Information über das Projekt mit dem Vermerk, das zuständige Schulleitungsmitglied für die zweijährige berufliche Grundbildung zu nennen. Es wurde darauf geachtet, dass die zuständige Person mindestens teil der Schulleitung bzw. im Idealfall die Schulleitung selbst war. Die Funktionsbezeichnung an den Berufsfachschulen gestaltete sich entsprechend der kantonalen Bezeichnungen unterschiedlich (vgl. Kapitel 1.3). Interviewt wurden ein Prorektor (n=1), zwei Rektoren (n=2) und drei Abteilungsleiter (n=3). Alle befragten waren Männer und arbeiteten in einem Vollpensum. Einige Schulleitungen unterrichteten zusätzlich als Berufsfachschullehrperson an der eigenen Berufsfachschule im Lernbereich Berufskunde oder Allgemeinbildung (n=3). Das Alter lag im Durchschnitt bei 58.4 Jahren in einer Bandbreite von 55 bis 63 Jahren. Die Anstellungsdauer an der jeweiligen Berufsfachschule lag durchschnittlich bei 14.6 Jahre in einer Bandbreite von 6 bis 21 Jahren. Das entsprechende Amt besetzten die Schulleitungen seit durchschnittlich 7.4 Jahren in einer Bandbreite von 5 bis 13 Jahren. Alle Interviews fanden im Zeitraum von März bis Juni 2021 statt.

Videobasierte Unterrichtsbeobachtung und strukturierter Dialog: Die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 wurden entsprechend ihrer Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe ausgewählt (vgl. Kapitel 8.1.11).

Die Berufsfachschullehrperson 4 unterrichtete Berufskunde und war seit sieben Jahren in der zweijährigen beruflichen Grundbildung tätig. Sie absolvierte das Studium zur diplomierten Berufsfachschullehrperson sowie ein spezifisches Modul zur zweijährigen beruflichen Grundbildung. Insgesamt unterrichtete sie seit elf Jahren an Berufsfachschulen. Das Arbeitspensum lag bei 100 % in der Integrationsvorlehre und in zwei-, drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen.

Die Berufsfachschullehrperson 5 unterrichtete Allgemeinbildung und war seit 12 Jahren in der zweijährigen beruflichen Grundbildung tätig. Sie hatte das Studium zur diplomierten Berufsfachschullehrperson absolviert sowie eine spezifische Weiterbildung (Basismodul Fördern und Begleiten). Insgesamt unterrichtete sie seit 12 Jahren an Berufsfachschulen. Das Arbeitspensum lag bei 60 % in zwei-, drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen.

Die Berufsfachschullehrperson 6 unterrichtete Berufskunde und war seit fünf Jahren in der zweijährigen beruflichen Grundbildung tätig. Sie hatte das Studium zur diplomierten Berufsfachschullehrperson absolviert sowie eine spezifische Weiterbildung (CAS in Fachkundige individuelle Begleitung). Insgesamt unterrichtete sie seit 12 Jahren an Berufsfachschulen. Das Arbeitspensum lag bei 100 % in zwei- und dreijährigen beruflichen Grundbildungen.

Der Altersdurchschnitt der drei Berufsfachschullehrpersonen lag bei 37 Jahren, in einer Bandbreite von 35 bis 38 Jahren. Zwei Berufsfachschullehrpersonen waren männlich, eine weiblich.

Als Ergänzung gilt es, hinsichtlich der Stichprobe die fiB-Modelle der jeweiligen Berufsfachschulen zu beschreiben. Die jeweiligen fiB-Modelle konstituieren sich aufgrund der kantonalen Vorgaben (vgl. Kapitel 1.4.3). Bezüglich der Interviewantworten und Unterrichtsbeobachtungen gehen mit dem gewählten Modell bedeutsame didaktische Massnahmen einher (vgl. Kapitel 4.4). Die Tabelle 1 zeigt dabei die jeweilige Berufsfachschule und die dazugehörigen Berufsfachschullehrpersonen, die Schulleitung an der Berufsfachschule sowie das praktizierte fiB-Modell. Die Angaben sind anonymisiert und mit Zahlen unterlegt. Mit Blick auf diese Untersuchung lassen sich drei unterschiedliche fiB-Modelle identifizieren (extern, integriert, unklar).

Tabelle 1: Praktizierte fiB-Modelle der untersuchten Berufsfachschulen

Berufsfachschule	Berufsfachschullehrperson	Schulleitung der Berufsfachschule	fiB-Modell
1	1, 4	5	Extern, Unterstützungsmassnahmen erfolgen auf separaten Antrag hin.
2	5, 6	2	Integriert in den Unterricht, fiB-Person ist die Klassenlehrperson.
3	3, 7	4	Modell unklar, Berufsfachschullehrpersonen haben keine Kenntnis der fiB an ihrer Berufsfachschule.
4	2, 10	3	Integriert in den Unterricht, fiB-Person ist die Klassenlehrperson.
5	8, 9	1	Integriert in den Unterricht, fiB-Person ist die Klassenlehrperson.

7.4 Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen

Das Erkenntnisinteresse in den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen liegt darin, mehr zum didaktischen Handeln in heterogenen Lerngruppen und zur Rolle der gesetzlichen Vorgabe zu erfahren (vgl. Kapitel 1.2). Interviews eignen sich einerseits zum Erheben des subjektiven Erlebens und andererseits für nicht direkt beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 356). Damit stehen die verhaltensfernen Kognitionen und somit die berufsbezogenen Überzeugungen im Fokus (vgl. Kapitel 5.2).

Die durchgeführten Interviews orientieren sich am *offenen Leitfadeninterview* von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 127-129). Diese Form kann als halbstrukturierte Interviewform, mit der Flexibilität, auf neue Aspekte der befragten Person einzugehen, bezeichnet werden. Somit erscheint diese Vorgehensweise mit Blick auf den explorativen Charakter dieser Untersuchung als zielführend (vgl. Kapitel 7.1).

Im Folgenden wird die Methode des *offenen Leitfadeninterviews* vorgestellt: Zu Beginn eines Frageblocks wird bewusst eine offene Frage bzw. ein Stimulus gewählt (ebd., S. 129). Diese Frage bzw. dieser Stimulus darf dabei narrativen Charakter haben (ebd.). Narrativ meint dabei, dass die interviewte Person durch die offene Frage bzw. den Stimulus ins Erzählen kommen soll. Die interviewte Person soll dabei in die Lage versetzt werden, den Sachverhalt aus ihrer Sicht darzustellen. Idealerweise wird der interviewten Person dabei eine «verdichtete Problemsicht» präsentiert (ebd., S. 128). Darunter wird verstanden, dass die Frage auf die interessierende Thematik fokussiert. Dieser Ansatz wird von den Autoren als *Kriterium der Offenheit* bezeichnet (ebd.). Im Anschluss werden spezifischere Fragen formuliert, welche sich am Leitfaden oder an der Eingangsfrage orientieren können. Dieses spezifische Nachfragen wird als *Kriterium der Spezifität* bezeichnet (ebd.). Zentral ist dabei die stringente Einhaltung dieser Reihenfolge, da nur so sichergestellt werden kann, dass die Spezifizierung nicht an den Erfahrungen und Relevanzstrukturen der interviewten Person vorbei erfolgt (ebd.). Die Formulierung der einzelnen Fragen sollte so gewählt werden, dass diese im persönlichen Kontext der interviewten Personen stehen und ihre subjektive Relevanz trifft, um adäquate Schilderungen zu erhalten (ebd., S. 129). Dabei sprechen die Autoren von den *Kriterien der Kontextualität und der Relevanz* (ebd.). Ferner bietet es sich an, Bewertungen von Sachverhalten hinsichtlich der eigenen Situation vorzunehmen (ebd.) Dabei können der interviewten Person Anreize vorgelegt werden, welche kontrovers sind, um persönliche Haltungen zu erfahren (ebd.). Im zweiten Teil des Interviews wird die gesetzliche Vorgabe in gedruckter Form vorgelegt und somit diesem Anspruch Rechnung getragen.

Im Folgenden soll der Interviewleitfaden näher beschrieben werden (vgl. Kapitel 7.4.1). Danach wird die hier durchgeführte Datenerhebung vorgestellt (vgl. Kapitel 7.4.2), ferner

die Datenaufbereitung erläutert (vgl. Kapitel 7.4.3) und abschliessend die Datenauswertung näher betrachtet (vgl. Kapitel 7.4.4).

7.4.1 Interviewleitfaden

Nachfolgend soll die Konzeption des Interviewleitfadens begründet werden (vgl. Kapitel 13.2). Dazu wird jeweils in Klammern der Verweis auf die entsprechende Frage hergestellt. Der Interviewleitfaden erfolgt theorie- wie datengeleitet, wobei sich die Daten auf die Erkenntnisse der Voruntersuchung beziehen (vgl. Kapitel 7.2). Jeder Frageblock wird gemäss der Methode des *offenen Leitfadeninterviews* mit einer offenen Frage (Kriterium der Offenheit) eingeleitet, bevor anschliessend spezifisch (Kriterium der Spezifität) nachgefragt wird (ebd., S. 128).

Als Einstieg werden die Berufsfachschullehrpersonen aufgefordert, eine für sie schöne Unterrichtssituation zu beschreiben. Das ist in der Frage 1 ersichtlich – nachfolgend in Klammern (1) dargestellt. Der Einstieg soll dem Kriterium der Offenheit folgen und die interviewte Person zum Nachdenken über den eigenen Unterricht anregen. Gleichzeitig wird dadurch ein Bezug zum didaktischen Handeln hergestellt.

Im ersten Teil des Leitfadens steht das didaktische Handeln im Fokus. Eingangs wird dazu erfragt, was die Berufsfachschullehrpersonen unter dem Begriff Heterogenität verstehen und wie diese im Unterricht wahrgenommen wird (2). Ein wichtiges Merkmal im Umgang mit heterogenen Lerngruppen stellt die Einstellung dar (vgl. Kapitel 4.1). Es soll somit die persönliche Sicht der Berufsfachschullehrpersonen beleuchtet werden (3).

Die weiteren Fragen zum didaktischen Handeln folgen entlang den Dimensionen Ziel- und Stoffkultur (4 - 7), Lehr- und Lernkultur (8 - 9) sowie Beziehungs- und Unterstützungskultur (10 - 13). Hier finden sich zudem Fragen zum individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen (14 - 16). Die Fragen orientieren sich hierbei an den jeweiligen theoretischen Inhalten, die sich als bedeutsam für eine inklusive Didaktik präsentiert haben (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.3.2).

Im letzten Teil des Interviewleitfadens wird auf die gesetzliche Vorgabe fokussiert (vgl. Kapitel 2.1). Eingangs gilt es zu klären, ob diese grundsätzlich bekannt ist (17). Aus diesem Grund wird sie den interviewten Personen im originalen Wortlaut in schriftlicher Form vorgelegt und genügend Zeit gelassen, diese zu lesen bzw. zu analysieren. Dies erfolgt in Anlehnung an die Methode der offenen Leitfadeninterviews, in dem die befragte Person direkt mit einer Sachlage konfrontiert wird, um eine explizite Bewertung zu provozieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 129). Möglicherweise ist der Inhalt der Berufsfachschullehrperson

bekannt; deshalb wird entsprechend nachgefragt. Noch mehr interessiert jedoch die Interpretation bzw. was unter dem formulierten Inhalt in der gesetzlichen Vorgabe verstanden wird. Auch deshalb erscheint die schriftliche Abgabe als passend, um zusätzlich eine Form der Visualisierung zu ermöglichen. Es ist davon auszugehen, dass diese Aufforderung für die Berufsfachschullehrperson anspruchsvoll ist. Deshalb soll auch genügend Zeit für die Formulierung einer Antwort gegeben werden. Daran geknüpft präsentieren sich Fragen zum Umgang und Inhalt in Bezug auf den Unterricht. Insbesondere interessiert, welche Bedeutung die gesetzliche Vorgabe für sie besitzt (18) und wie sie diese interpretiert (vgl. Kapitel 5.2). Dazu wird erfragt, welche Bedeutung diese aus ihrer Sicht für das Kollegium besitzt (19 - 20).

Anschliessend wird der Blick auf die Schulentwicklung gerichtet (21 - 24). Es interessiert, inwiefern die Berufsfachschullehrpersonen in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden (vgl. Kapitel 3.2.1) und welche Rolle die Teamarbeit an der Berufsfachschule spielt (vgl. Kapitel 3.2.3).

Der Abschluss bildet die Frage, ob den Berufsfachschullehrpersonen weitere, für sie relevante gesetzliche Vorgaben im Kontext der zweijährigen beruflichen Grundbildung bekannt sind (25). Im Verständnis einer explorativen Untersuchung soll damit die Offenheit, neue Sichtweisen zu generieren, ermöglicht werden. Abschliessend erhalten die Befragten die Möglichkeit, Aspekte zu benennen, welche aus ihrer Sicht wichtig sind, aber nicht befragt worden sind.

Das offene Leitfadeninterview wurde vorgängig in einem Pretest mit einer Berufsfachschullehrperson an der eigenen Berufsfachschule durchgeführt. Es hat sich dabei gezeigt, dass es zwecks besserer Verständlichkeit wichtig ist, dass Fachbegriffe möglichst einfach umschrieben werden. Das zeigte sich jeweils bei der offenen Frage, welche jeden Themenblock einleitet. Aus diesem Grund wurden diese offenen Fragen möglichst verständlich und nahe an der beruflichen Praxis formuliert.

7.4.2 Datenerhebung

Die Interviews fanden im Zeitraum April bis Juni 2021 statt. Die Situation rund um Covid-19 stellte sich dabei als Herausforderung dar. Die Interviewtermine wurden insofern beeinträchtigt, als die Termine aufgrund der grassierenden zweiten Welle um drei Monate verschoben wurden. Die Interviews wurden unter Berücksichtigung der geltenden Sicherheitsbestimmungen des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) persönlich und an der jeweiligen Berufsfachschule der Lehrperson durchgeführt und digital aufgezeichnet. Als Einstieg wurde

die Untersuchung vorgestellt. Allen Berufsfachschullehrpersonen wurde im Anschluss eine schriftliche Einwilligung zur weiteren Verwendung der Interviewdaten zum Unterschreiben vorgelegt. Dieses beinhaltete einen Überblick über die Ziele der Arbeit sowie die Kontaktdaten des Interviewers. Durch diesen Einstieg konnte ein erster Vertrauensaufbau getätigt werden. Die schriftliche Einwilligung für das Interview ist im Anhang im Kapitel 13.1 abgelegt. Die Berufsfachschullehrpersonen wurden daraufhin gebeten, sich kurz vorzustellen. Das hatte zur Folge, dass ein ungezwungenes Gespräch entstehen konnte und die teilweise vorhandene Anspannung gelöst wurde. Nachfolgend wurden die Interviews gemäss dem Interviewleitfaden durchgeführt.

7.4.3 Datenaufbereitung

Die Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an Berufsfachschulen wurden digital aufgezeichnet (MP3-Format). Die Transkription fand mit dem Programm MAXQDA statt. Mit Transkription wird eine Abschrift der Audiodateien nach bestimmten Regeln verstanden (vgl. Strübing, 2013, S. 105). In der Sozialwissenschaft gibt es keine streng definierten Regeln, es ist also kein Transkriptionsstandard vorhanden. Stattdessen existieren unterschiedliche Transkriptionsregeln mit unterschiedlicher Genauigkeit (vgl. Kuckartz, 2010, S. 41). In der vorliegenden Untersuchung wurde die *Transkriptbasierte Analyse* gewählt. Hierbei wird eine vollständige Transkription erstellt, jedoch kann der Genauigkeitsgrad der Transkription variieren (ebd., S. 39). In Anlehnung an Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 27-28) wurden folgende Regeln angewendet:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Es wird in Schriftsprache transkribiert. Mundart-Aufnahmen werden direkt übersetzt und grammatikalisch angepasst. Dialektfärbungen sind aber durchaus erlaubt und wünschenswert (explizit bei spezifischen Mundartwörtern).
3. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet und dadurch dem Schriftdeutsch angenähert.
4. Alle Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
5. Pausen ab fünf Sekunden werden durch Auslassungspunkte oder Gedankenstriche markiert.
6. Besonders betonte Begriffe werden z.B. durch Unterstreichung oder Grossschreibung gekennzeichnet.

7. Zustimmungende oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewenden (mhm, aha etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein «I», die befragte Person durch ein «B», gefolgt von ihrer Kennnummer (etwa «B4:») gekennzeichnet.

Als herausfordernd hat sich die Regel 2 herausgestellt: Die Interviews wurden in Dialekt geführt, sodass die Interviewteilnehmenden frei erzählen konnten. Das Verschriftliche stellte sich aufgrund der unterschiedlichen Dialekte und teilweise unklaren Aussprache als anspruchsvoll dar; einzelne Wörter oder Sätze waren erst nach mehrmaligem Anhören verständlich.

7.4.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen, den strukturierten Dialogen und Schulleitungen an Berufsfachschulen erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Kapitel 7.4.4.1 wird die qualitative Inhaltsanalyse näher beschrieben und anhand des vorliegenden Materials dargestellt und begründet. Die Gütekriterien werden in Kapitel 7.4.4.2 separat verhandelt. In Kapitel 7.4.4.3 wird abschliessend näher auf den Umgang mit Quantifizierungen eingegangen.

7.4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Damit die qualitative Inhaltsanalyse zielgerichtet durchgeführt werden kann, empfiehlt Mayring (2015, S. 13) eine Bestimmung anhand unterschiedlicher Merkmale:

- Kommunikation analysieren,
- fixierte Kommunikation analysieren,
- dabei systematisch vorgehen,
- dabei also regelgeleitet vorgehen,
- dabei auch theoriegeleitet vorgehen,
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Die Inhaltsanalyse ist nicht als Standardmodell zu verstehen und sollte immer dem jeweiligen Gegenstand und Material angepasst und auf die Fragestellung bezogen sein (ebd., S. 61). Sie ist eine Auswertungsmethode, die sich mit dem sprachlichen Material beschäftigt (ebd.). Jeder Schritt sollte auf einer begründeten und getesteten Regel basieren, damit die Inhaltsanalyse nachvollziehbar ist (ebd.).

Mayring (2015, S. 62) hat die zentrale Vorgehensweise im zehnte Schritte umfassenden inhaltsanalytischen Ablaufmodell zusammengefasst. Diese zehn Schritte sollen hier im Kontext der Untersuchung dargestellt und beschrieben werden. Damit soll dem Anspruch, dass die Inhaltsanalyse kein Standardmodell, sondern individuell auf den jeweiligen Gegenstand angepasst werden muss, Rechnung getragen werden.

Schritt 1 – Festlegung des Materials: Hier geht es darum, welches Material verwendet wird. In dieser Untersuchung wurden die Transkriptionen der Interviews der Berufsfachschullehrpersonen (N=10) und der Schulleitungen an den Berufsfachschulen (N=5) sowie den strukturierten Dialogen (n=3) verwendet. Diese wurden wörtlich transkribiert (vgl. Kapitel 7.4.3), um möglichst nah an der Erzählung der interviewten Person zu sein und Inhalte unverfälscht zu übernehmen. Die Stichprobe wurde nach klar definierten Kriterien gewählt (vgl. Kapitel 7.2).

Schritt 2 – Analyse der Entstehungssituation: Entsprechend der Eigenheit von offenen Leitfadeninterviews (vgl. Kapitel 7.4), Experteninterviews (vgl. Kapitel 7.7) und strukturierten Dialogen (vgl. Kapitel 7.6.1) wurden diese im vertrauten Rahmen der interviewten Personen an der jeweiligen Berufsfachschule geführt. Es wurde insbesondere Wert daraufgelegt, dass die Interviews in einem ruhigen Rahmen durchgeführt werden konnten. Die interviewten Personen erhielten dadurch die Möglichkeit, im gegebenen Fall Unterrichtsmaterial hervorzunehmen, nachzuschlagen oder zu visualisieren.

Schritt 3 – Formale Charakteristika des Materials: Die Interviews wurden persönlich geführt, digital aufgezeichnet (MP3-Player) und im Anschluss wörtlich transkribiert. Es wurde nach der *transkriptbasierten Analyse* transkribiert (vgl. Kapitel 7.4.3).

Schritt 4 – Richtung der Analyse: Es stellt sich die Frage, was man aus dem Material erfahren möchte. In dieser Untersuchung standen aufgrund des explorativen Vorgehens die Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen zum didaktischen Handeln in heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht sowie die Rolle der gesetzlichen Vorgabe im Fokus. Diese interessierte in Bezug auf die Sicht der Schulleitungen und der Lehrpersonen an den jeweiligen Berufsfachschulen.

Schritt 5 – Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Aus der Theorie werden vier Fragestellungen formuliert (vgl. Kapitel 1.2). Diese orientieren sich an der gesetzlichen Vorgabe, dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit und am Arbeitsmodell (vgl. Kapitel 6.2).

Schritt 6 – Bestimmung der Analysetechnik: Mayring (2015, S. 67) beschreibt neben den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung auch die Möglichkeit von Mischformen. Das ist in dieser Untersuchung der Fall, da die induktive Kategorienbildung bei Mayring der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zugeschrieben wird (ebd., S. 69). In dieser Untersuchung wird die strukturierende Inhaltsanalyse angewendet. Die Strukturierung erfolgt dabei im Allgemeinen in drei Schritten (ebd., S. 97):

1. Definition der Kategorien: Es wird definiert, welche Textbestandteile zu welcher Kategorie gehören (ebd.). Die Kategorien bilden sich einerseits deduktiv, wobei Kategorien aus der Theorie abgeleitet werden und entsprechend im Interviewleitfaden zu finden sind. Andererseits sind auch neue, bisher unbekannte Kategorien oder Subkategorien zu erwarten, die induktiver Herkunft sind.
2. Ankerbeispiele: Zu allen Kategorien werden anschaulich und exemplarisch Beispiele zur Illustration im Kategorienhandbuch festgehalten (vgl. Kapitel 13.3 und 13.4).
3. Codierregeln: Bestehen Abgrenzungsbeispiele zwischen Kategorien oder Subkategorien, werden Codierregeln formuliert (ebd.). Dadurch sollen Zuordnungsprobleme vermieden werden.

Kritisch zu betrachten ist der Aspekt, dass das Verfahren bei Fragestellungen, die offen sind oder eher einen explorativen Charakter haben, weniger geeignet ist (vgl. Huber & Lehmann, 2010, S. 242). Dieser Aspekt kann insofern entkräftet werden, als die Fragestellungen theoriegeleitet sind und das Explorative das Themengebiet meint und nicht die Analysetechnik. Aus den genannten Gründen wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als passend für diese Untersuchung betrachtet.

Schritt 7 – Definition der Analyseeinheiten: Die kleinste Codiereinheit umfasst mindestens einen Satz, welcher sich hinsichtlich der definierten Kategorien bestimmen lässt. Diese folgt somit einer semantischen Definition. Als Kontexteinheit werden alle Interviews subsummiert (Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen). Die Auswertungseinheit meint die Reihenfolge der Auswertung (ebd.). Im vorliegenden Fall wurden die Interviews nacheinander ausgewertet.

Schritt 8 – Analyse des Materials: Die Analyse orientiert sich am Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2015, S. 86). Die Strukturierungsdimension erfolgt eingangs induktiv und deduktiv (ebd.). Dabei wird das Abstraktionsniveau festgelegt und gegebenen-

falls generalisiert (ebd.). Als nächstes wird reduziert, wobei daraus resultierende Aussagen die Kategorien darstellen (ebd.). Im Anschluss erfolgt eine Rücküberprüfung nach ca. 10 - 50 % des Materials (ebd.). Dabei wird überprüft, ob die Kategorien die zentralen Aussagen abbilden oder angepasst werden müssen. Danach erfolgt der endgültige Materialdurchgang. Nachfolgend wird beispielhaft ein Ausschnitt des Kategoriensystems und des Kategorienhandbuchs der Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen präsentiert und näher beschrieben. Die vollständigen Kategorienhandbücher und Kategoriensysteme inklusive Angabe der Häufigkeiten sind im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.3 und Kapitel 13.4). Auf ein Beispiel des Kategoriensystems und Kategorienhandbuchs der strukturierten Dialoge wird an dieser Stelle verzichtet, da die durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse analog dem hier vorgestellten Vorgehen folgt. Ferner ist dieser Methodenteil des strukturierten Dialogs weniger prominent im Fokus dieser Studie als die Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an Berufsfachschulen. Das vollständige Kategorienhandbuch und Kategoriensystem ist im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.7).

Tabelle 2: Ausschnitt des Kategoriensystems für die Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen

Ziel- und Stoffkultur	Didaktische Reduktion	
	Aufgabenkultur	Einfache Sprache Produkt Kompetenzaufbau Niveaugerecht Lebenswelt der Lernenden Scaffolding
	Lehrmittel	Differenzierungsmöglichkeit Nachschlagewerk
	E-Learning	Lernunterstützung Ungeeignet

In der Tabelle 2 ist ein Ausschnitt des Kategoriensystems der Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen ersichtlich. Dieser zeigt die Kategorie Ziel- und Stoffkultur sowie die Unterkategorien bzw. Ausprägungen. Die Kategorien sind vorab festgelegt worden, also deduktiv entstanden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen sind zwei Kategorien induktiv entstanden:

- 8. Integrationsvorlehre
- 9. Stufenwechsel EFZ-EBA

Nachfolgend wird in der Tabelle 3 beispielhaft ein Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch aufgeführt und erläutert. Der gewählte Ausschnitt korrespondiert mit dem Kategoriensystem

in der Tabelle 2 und zeigt ebenfalls die Kategorie Ziel- und Stoffkultur. Der Code leitet sich jeweils aus den Interviewleitfragen ab. Zum besseren Verständnis und beispielhaft wird jeweils ein Ankerbeispiel aufgeführt, welches für die betreffende Kategorie typische Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen enthält. Abschliessend sind die Codierregeln ersichtlich. Diese dienen zur Bestimmung der einzelnen Kategorien und einer klaren inhaltlichen Eingrenzung.

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch für die Analyse der Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen

2. Ziel- und Stoffkultur	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Qualitätsanforderungen an die Ziele und Bildungsinhalte umfassen. Es handelt sich also um Aussagen, welche die Frage beantworten «Was wird gelehrt und gelernt?».		
2.1. Didaktische Reduktion	Die LP orientieren sich in der Wahl der Unterrichtsinhalte am Lehr- und Bildungsplan. Die Inhalte werden auf wesentliche Schwerpunkte und das kognitive Niveau der LE hin reduziert.	«Da muss man manchmal stark filtern, gerade wenn man die Bücher anschaut. Da muss man sich fragen, ob das relevant ist. Da versuche ich herunterzubrechen und zu schauen, was wirklich wichtig ist für sie. Das Budget planen, mit dem Geld umgehen ist wichtig. Ich versuche auf das zu fokussieren.» (LP 7, Pos. 34)	Wenn das Reduzieren bzw. Herunterbrechen von Lehr- und Bildungsplänen entsprechend den persönlichen Schwerpunkten der LP erwähnt wird.
2.2 Aufgabenkultur	Die LP erstellen für die LE Aufgaben. Dabei beachten sie unterschiedliche Aspekte in der Konzeption.		
2.2.1 Einfache Sprache	Aufgaben werden sprachlich einfach formuliert, damit sie alle LE verstehen. Das kann sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen.	«Das andere ist natürlich, so gut es geht, eine einfache Sprache. Das ist jeweils recht schwierig. Worauf ich auch viel Wert lege, ist das Üben der Fachsprache in Lernaufgaben.» (LP 2, Pos. 36)	Wenn erwähnt wird, dass die Sprache in den Aufgaben einfach gehalten werden muss.
2.2.2 Produkt	Die LP achten darauf, dass die Aufgaben mit einem Produkt abschliessen, damit eine Verbindlichkeit hergestellt wird.	«Sie haben am Schluss ein Produkt. Ich lasse sie auch OneNote-Seiten gestalten oder eine PowerPoint-Präsentation.» (LP 10, Pos. 58)	Wenn am Ende der Unterrichtssequenz ein Produkt erzeugt werden muss.
2.2.3 Kompetenzaufbau	Die Aufgaben sollen bei den LE einen Kompetenzaufbau erzielen, damit diese auch bei anderen Lernaktivitäten eingesetzt werden können.	«Dass sie diese Kompetenz auch für andere Aufgaben gebrauchen können. Beispielsweise PowerPoint, dass sie die Schriftgrösse kennen und das nachher für die VA oder BKU anwenden. Ich finde Aufgaben gut, welche über den Tellerrand hinausgehen. Sie einzubetten und wenn möglich wieder aufzunehmen.» (LP 7, Pos. 40)	Wenn Wissensteile erwähnt werden, die an andere Situationen adaptiert werden können.
2.2.4 Niveaugerecht	Aufgaben sollen bei den LE einen Lernzuwachs erzielen, weshalb das Niveau an ihre Fähigkeiten angepasst wird.	«Dass sie fordernd sind, aber nicht überfordernd. Dass sie lösbar sind.» (LP 7, Pos. 40)	
2.2.5 Lebens-	Die LP orientiert sich in der	«Ich versuche schon oft mit einer Situa-	Wenn der Alltag

welt der Lernenden	Konzeption des Unterrichts an der Lebenswelt der LE. Sie kann sowohl die persönliche als auch die berufliche Lebenswelt umfassen.	tion einzusteigen. Wo sie sich A wiedererkennen können und die B nicht zu kompliziert ist zum Verstehen. Es sollten Situationen aus dem Alltag oder aus dem beruflichen Alltag sein. (LP 8, Pos. 30)	der LE angesprochen wird. Dieser umfasst dabei sowohl die berufliche wie auch die persönliche Lebenswelt.
2.2.6 Scaffolding	Das Lernen der LE wird mit gezielten Instrumenten und «Gerüsten» im Unterricht unterstützt, welche als Lernhilfen betrachtet werden können und Struktur bieten.	«Ich gebe ihnen Inhalte eines Briefes ganz strukturiert vor, damit sie vorwärtskommen. So ein Gitter, ein Raster nach dem sie sich richten können. Ansonsten wissen sie gar nicht, was schreiben. Es sind nur die ganz Guten, die wissen, worum es geht und was ich will. Ich gebe ihnen einfach diese Raster vor, die wichtig sind.» (LP10, Pos. 114)	Wenn explizit das Scaffold erwähnt wird oder Instrumente angesprochen werden, welche das Lernen unterstützen. Auch wenn die Struktur und Klarheit in Kombination mit Aufgaben erwähnt wird.
2.3 Lehrmittel	Es geht um die Verwendung der Lehrmittel im Unterricht, welche teilweise frei wählbar sind, teilweise aber auch verordnet werden.		
2.3.1 Differenzierungsmöglichkeit	Das Lehrmittel wird zum Differenzieren verwendet. Viele Lehrmittel umfassen oftmals das Niveau EFZ, weshalb diese Inhalte für leistungsstarke LE als Ergänzung eingesetzt werden.	«Das Arbeitsheft basiert auf dem Fachbuch. Das nehme ich als Zusatz.» (LP 6, Pos. 62)	
2.3.2 Nachschlagewerk	Das Lehrmittel wird als Nachschlagewerk für theoretische Grundlagen verwendet. Ergänzt wird dieses mit eigenem Material.	«Das ist ein vollständiges Lehrmittel, welches ich nicht so verwende, sondern ausschnittsweise benutze. So zum Nachschlagen. Primär verwende ich selbst gemachte Lehrmittel.» (LP 2, Pos. 5)	Wenn Nachschlagewerk erwähnt wird und/oder eigenes Material eingesetzt wird.
2.4 E-Learning	E-Learning umfasst den Umgang mit digitalem Lernen, welches an einigen BFS ein fester Bestandteil ist, an anderen auf Freiwilligkeit basiert.		
2.4.1 Lernunterstützung	E-Learning wird von den LP zur Unterstützung des Lernens eingesetzt.	«Ich merke auch, für einige ist es auch eine Hilfe, mit dem Computer zu arbeiten. Sie können Rechtschreibsysteme aktivieren. Sie können den Computer für sich arbeiten lassen.» (LP 5, Pos. 54)	
2.4.2 Ungeeignet	E-Learning wird als Überforderung, bzw. ungeeignet betrachtet und deshalb nur wenig oder gar nicht eingesetzt.	«Aufgrund von Corona mussten wir, das sage ich auch so, mussten! Wir mussten Fernunterricht halten. Meine Erfahrung mit einer EBA-Klasse: Das ist ein absoluter Mist!» (LP 8, Pos. 69)	Wenn E-Learning explizit als ungeeignet beschrieben wird.

SL = Schulleitung an der Berufsfachschule, LP = Berufsfachschullehrperson(en), LE = Lernende, BFS = Berufsfachschule

Die Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen sind auf dieselbe Weise erarbeitet worden. Nachfolgend soll auch hier ein Ausschnitt aus dem Kategoriensystem und dem Kategorienhandbuch präsentiert werden. Eine Hauptkategorie ist induktiv entstanden:

- 7. Herausforderungen

Die Tabelle 4 zeigt einen Ausschnitt aus dem Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen. Die Kategorie Gestaltungsspielraum der Berufsfachschulen verfügt über unterschiedliche Unterkategorien.

Tabelle 4: Ausschnitt des Kategoriensystems der Interviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen

Gestaltungsspielraum der Berufsfachschulen	Fachkundige individuelle Begleitung
	Klassengrösse
	Status Berufsfachschule
	Bezugspersonen
	Talentförderung
	Tandems
	Wahl des Lehrmittels
	Stundenplan

Analog zur qualitativen Inhaltsanalyse der Berufsfachschullehrpersonen wurde auch für die Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen ein Kategorienhandbuch erstellt. In der Tabelle 5 ist dieses passend zum Ausschnitt des Kategoriensystems dargestellt. Die Kategorien sind jeweils genau umschrieben. Ergänzend wird ein Ankerbeispiel aufgeführt und falls nötig eine Codierregel definiert, damit eine klare Abgrenzung innerhalb der einzelnen Unterkategorien möglich ist.

Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch für die Analyse der Interviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen

2. Gestaltungsspielraum der Berufsfachschule	Diese Kategorie erfasst alle Aussagen, die den Grad an Gestaltungsspielraum der BFS deutlich machen, der für die LP und LE genutzt kann.		
2.1 Fachkundige individuelle Begleitung	Die fiB wird als wichtiges Gefäss zur Umsetzung der Ansprüche an die zweijährige berufliche Grundbildung betrachtet, teilweise werden diese Massnahmen in der fiB verortet, teilweise auch in der Funktion als Klassenlehrperson.	«Die fachkundige individuelle Begleitung, diese ist bei uns täglich. Gehört zum Auftrag, vor allem des Klassenlehrers. Denn der Klassenlehrer an einer Lehrwerkstätte erhält zwei Lektionen Entlastung, an einer dualen Berufsfachschule eine Lektion. Das heisst, er ist hier doppelt bezahlt. Wenn man das umrechnet, zwei Lektionen, vier Stunden pro Woche. Ist es das, was er leisten muss. Das fällt auch an. Manchmal ist es pro Woche mehr.» (SL 4, Pos. 21)	Wenn die fiB im Zusammenhang mit dem Unterricht angesprochen wird.
2.2 Klassengrössen	Es wird darauf geachtet, dass die Klassengrössen der Mindestvorgabe ent-	«Bei den EBA-Klassen füllen wir bis 15. Ab 16 teilen wir. Ja, ich habe eine Steuergrösse. Aber wir sind schon am	Wenn die Klassengrösse oder kleine Klassen im

	sprechen und falls möglich auch kleiner geführt werden als die kantonale Vorgabe.	Schauen. Die Hauswirtschaftspraktikerinnen sind am pädagogisch anspruchsvollsten neben den Gebäude reinigern. Dort wo wir einen Drop-out haben bzw. Veränderungen in Klassen, versuchen wir mit kleineren Klassen zu fahren. Mit dem Wissen, irgendwo im Schnitt zu sein. Hier kommt von mir aus Pädagogik vor.» (SL 2 Pos. 26).	Kontext von Rahmenvorgaben angesprochen werden. Methodisch-didaktische Überlegungen werden im Code Individuelle Voraussetzungen verortet.
2.3 Status der Berufsfachschule	Der Status der BFS ist kantonal unterschiedlich. Während bei kantonalen Schulen sämtliche Vorgaben streng reglementiert sind, besitzen nicht kantonale BFS mehr Gestaltungsmöglichkeiten.	«Ja, wir hätten Möglichkeiten. Wir können auch sagen, wir machen Team-Teaching, oder wir nehmen jemand neues dazu. Oder im Stützkursbereich, welchen wir haben, da sind wir im Kanton sehr frei. Hier sind die Berufsfachschulen nicht kantonal geregelt, deshalb haben wir etwas Spielraum.» (SL 5, Pos. 13)	Wenn kantonale Vorgaben angesprochen werden, welche es zu erreichen gilt.
2.4 Bezugspersonen	Die LE sollen wenige Bezugspersonen haben, die für sie zuständig sind. Dadurch können Schwierigkeiten und Fragen direkt und niederschwellig angegangen werden.	«Mir ist es wichtig, dass wir nicht x verschiedene Personen haben. Man hat eine Bezugsperson. Das heisst im Ganzen drei mit der Sportlehrperson.» (SL 5, Pos. 3)	Wenn explizit der Begriff Bezugsperson erwähnt wird.
2.5 Talentförderung	An der BFS wird im Rahmen der Vertiefungsarbeit ein Talentwettbewerb durchgeführt. Dabei sollen die LE gefördert und motiviert werden, ihr Potenzial aufzuzeigen.	«Wir machen ja auch Talentförderung. Im Sinn von Talent. Es heisst früher GIBS-Talents, heute BBZ -Talents. Da haben wir auch die EBA-Stufe drin. Auch zum Aufzeigen der EFZ und umgekehrt, das Potential, welches sie haben.» (SL 2, Pos. 102)	
2.6 Tandems	Die SL achtet darauf, dass gut harmonisierende Tandems aus der Berufskunde und Allgemeinbildung gemeinsam in Klassen unterrichten, was in der Pensenplanung entsprechend berücksichtigt wird.	«Da sind ganz gute Teams unterwegs. Hier versuche ich die Pensenplanung so zu gestalten, dass die Teams optimal arbeiten können.» (SL 2, Pos. 32)	Wenn die Pensenplanung an die Lehrpersonen-Tandems angepasst wird. Wenn nur der Stundenplan erwähnt wird, gehört es zu 2.7 Stundenplan
2.7 Wahl des Lehrmittels	Die LP dürfen das Lehrmittel in der Allgemeinbildung selbständig auswählen. Die SL achtet aber darauf, dass alle LP dasselbe Lehrmittel verwenden. In der Berufskunde sind die Lehrmittel vom Verband vorgegeben.	«Das steuere ich im Prinzip nur durch die Lehrmittel, die die Schule vorgibt. Das heisst, dass nicht jeder Lehrer selbst etwas macht. In Absprache mit den Lehrpersonen legen wir das EBA-Lehrmittel fest. Das sind ja nicht dieselben wie bei der EFZ.» (SL 1, Pos. 26)	
2.8 Stundenplan	Der Stundenplan kann flexibel angepasst werden. Dabei stehen pädagogische Überlegungen im Vordergrund.	«Was den Stundenplan angeht, haben wir sehr grosse Gestaltungsmöglichkeiten. Wir können das sehr spontan machen. Beispielsweise können wir auf das Wetter schauen und sagen, das Thema nächste Woche machen wir gemeinsam mit den Betrieben.» (SL 4, Pos. 27)	

SL = Schulleitung an der Berufsfachschule, LP = Berufsfachschullehrperson(en), LE = Lernende, BFS = Berufsfachschule

Dem Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der Berufsfachschullehrpersonen wie auch der Schulleitungen an Berufsfachschulen lagen mehrere Bearbeitungsdurchgänge zugrunde. Insbesondere wurde darauf geachtet, eine sinnvolle Reduzierung der Kategorien vorzunehmen.

men, ohne dass wichtige Aussagen verfälscht wurden. Dabei kam der jeweiligen Codierregel im Kategorienhandbuch eine bedeutsame Rolle zu, weil dadurch eine Abgrenzung vorgenommen werden konnte. Dieses Vorgehen hatte zur Folge, dass die beiden Kategoriensysteme verdichtet werden konnten.

Dieses Vorgehen folgt demjenigen von Mayring (2015, S. 86), welcher nach 10 - 50 % der Auswertung des Materials eine Revision der Kategorien als sinnvoll erachtet.

Schritt 9 – Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse: Nach Mayring (2015, S. 87) können die Ergebnisse entweder in Bezug auf die Fragestellungen interpretiert oder quantitative Analysen durchgeführt werden. In dieser Arbeit wurden beide Arten kombiniert, um zwei unterschiedliche Perspektiven einzubringen. Dabei erfolgte der Fokus stets in Bezug auf die Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.2). Der gewählte Umgang mit Quantifizierungen ist in Kapitel 7.4.4.3 näher beschrieben. Die Ergebnisse der strukturierten Dialoge wurden interpretiert.

Schritt 10 – Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien: Die in dieser Arbeit verwendeten Gütekriterien der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an Berufsfachschullehrpersonen werden im nachfolgenden Kapitel 7.4.4.2 vorgestellt, diejenigen der strukturierten Dialoge im Kapitel 7.6.3).

7.4.4.2 Gütekriterien

Nach Huber und Lehmann (2010, S. 243) hängt die Qualität der Forschung im Wesentlichen von den gewählten Gütekriterien ab. Mit Blick auf diese Studie eignen sich Gütekriterien der empirischen Sozialforschung (vgl. Strübing, 2013, S. 191). Nach Mayring (2015, S. 123) fehlen bei einer Inhaltsanalyse Angaben über die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der erzielten Ergebnisse fast vollständig. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden immer öfters spezifische inhaltsanalytische Gütekriterien vorgeschlagen (ebd., S. 126). Steinke (2007, S. 187) spricht von vier zentralen Bewertungskriterien, denen die qualitative Forschung genügen sollte. Diese werden für diese Untersuchung als relevant erachtet und nachfolgend beschrieben.

1. Indikation der Methoden: Es wird die Methodenwahl überprüft und ob diese dem Untersuchungsgegenstand gerecht wird (ebd.). Dazu gehören die Experteninterviews und offenen Leitfadeninterviews gleichermaßen. Diese werden anhand eines Leitfadens erstellt, bieten jedoch genügend Raum und Flexibilität, um eine offene Fragenreihenfolge zu berücksichtigen und so den Gesprächsfluss nicht zu beeinträchtigen. Im Auswertungsprozess wurden

zudem im Verständnis der explorativen Untersuchung und einer induktiven Kategorienbildung keine vorschnellen Annahmen getroffen. Es wurde darauf geachtet, zwischen dem Interviewer und den interviewten Personen kein Machtgefälle entstehen zu lassen, indem eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt wurde.

2. *Empirische Verankerung*: Die in dieser explorativen Untersuchung entwickelte Theorie soll im Kontext mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen (ebd.). Dazu wurde auf den theoretischen Bezugsrahmen in Teil A dieser Arbeit zurückgegriffen. Eine Validierung ist besonders in der Aktions- und Handlungsforschung sinnvoll, bei welcher der berufliche Alltag der Untersuchten auf Basis der Forschungsergebnisse optimiert werden soll (ebd., S. 184). Diesem Anspruch wird somit in dieser Arbeit Rechnung getragen.

3. *Verallgemeinerbarkeit*: Damit ist ein gemeinsames Kriterium zwischen quantitativer und qualitativer Forschung gemeint und wie die im Forschungsprozess gewonnene Theorie auf andere Kontexte transferierbar ist (ebd., S. 185). In dieser Untersuchung wurde dies durch zwei Techniken erfüllt: Einerseits wurden die Ergebnisse der Interviews dahingehend analysiert, welche Inhalte zentral für das Hervorbringen einer vorläufigen Theorie sind (ebd.). Andererseits wird eine Methodentriangulation durchgeführt (vgl. Kapitel 7.1).

4. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Die Untersuchung soll für aussenstehende nachvollziehbar und somit ausreichend dokumentiert sein (vgl. Huber & Lehmann, 2010, S. 244). Dabei werden das Verständnis sowie die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung subsumiert (ebd.). In dieser Untersuchung wird diesem Kriterium entsprochen, in dem der gesamte Inhalt genau dokumentiert wurde. Damit sind die Methoden, das Sampling sowie das Begründen von Entscheidungen gemeint. Zur Erleichterung der Dokumentation wurde zudem die Software MAXQDA verwendet (vgl. Kapitel 7.4.3) und das Vorverständnis aus dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit und den Fragestellungen generiert (vgl. Kapitel 1.2). Als bedeutsames Kriterium gilt es, die Intercoder-Reliabilität zu nennen. Intercoder-Reliabilität bedeutet, dass mehrere Forscher das Datenmaterial (Transkripte der Interviews) analysieren und die Ergebnisse miteinander vergleichen (vgl. Korte, Waldschmitt, Dalman-Eken & Klein, 2007, S. 174). Mit diesem Verfahren wird also grundsätzlich die Reliabilität gemessen, das heisst, die Unabhängigkeit der Ergebnisse von der untersuchten Person (vgl. Mayring, 2015, S. 124). Intercoder-Reliabilität kann jedoch auch problematisch sein (ebd.). Nach Rädiker und Kuckartz (2019, S. 288) stellt sich die Frage nach der Überprüfung der Intercoder-Reliabilität bei stärker interpretativ und rekonstruktiv arbeitenden qualitativen Analyseverfahren selten bis gar nicht, da hier das Analysewerkzeug der Kategorien eine untergeordnete Rolle spielt. Ritsert (1972, S. 70) hält fest, dass bei komplexen Kategoriensystemen eine hohe Zuverlässigkeit der Übereinstimmung der Resultate schwierig zu erreichen ist. Vielmehr steht die fortlaufende Weiterentwicklung der Kon-

zepte und Kategorien im Vordergrund und nicht deren Anwendung am Material nach neuen Regeln (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288). Es gibt somit Aspekte, welche gegen eine Intercoder-Reliabilität sprechen.

Aufgrund der oben dargelegten Argumente wurde in dieser Untersuchung eine Überprüfung der Intracoder-Reliabilität vorgenommen. Darunter wird verstanden, dass eine Person nach einem gewissen Zeitabstand erneut das Interviewmaterial überprüft und gegebenenfalls anpasst (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 48).

Damit die Codierqualität gewährleistet werden kann, fanden mehrere Codierdurchgänge statt. Das hatte zur Folge, dass eine kontinuierliche Überprüfung der Kategorien stattfand.

Zusätzlich wurden weitere Massnahmen zur Sicherung der Codierqualität getroffen:

- Es wurde darauf geachtet, das methodische Vorgehen transparent darzustellen.
- Codierte Segmente einzelner Kategorien wurden auf deren Konsistenz geprüft.
- Es wurde beschrieben, wie die Abgrenzung einzelner Kategorien erfolgt.
- Nach Abschluss der qualitativen Untersuchung wurde das Material erneut überprüft, wobei die Gedankengänge und Überlegungen kritisch reflektiert wurden. Dadurch konnte die Stabilität erhöht werden (vgl. Mayring, 2015, S. 127).
- Ergänzend wurden wichtige Erkenntnisse, Schlüsselstellen und Vermutungen mit einer aussenstehenden Fachperson besprochen und die Analyse gegebenenfalls angepasst.
- Einzelne Interviews wurden neu codiert und dadurch die Intracoder-Übereinstimmung überprüft.

Trotz all diesen Massnahmen bleibt festzuhalten, dass die Auswertung ein subjektiver Interpretationsvorgang ist.

7.4.4.3 Hinweise zum Umgang mit Quantifizierungen

Diese Arbeit folgt einem explorativen Design und stellt die subjektiven Einschätzungen der interviewten Personen in den Fokus (Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen). Der Ansatz, Häufigkeiten zu berechnen, erscheint demnach nicht zielführend. Gemäss Mayring (2015, S. 17) benötigt die qualitative Inhaltsanalyse keine Quantifizierungen. Weiter besteht die Gefahr, dass eine Dekontextualisierung der Informationen vorgenommen werden kann (vgl. Flick, 2011, S. 88).

Die Quantifizierung in dieser Untersuchung verfolgt die Absicht, Tendenzen aufzuzeigen, welche Aussage wie oft gemacht wurde.

Nach Kuckartz et al. (2008, S. 47) sollen durch Quantifizierungen Mehrheiten und Minderheiten verdeutlicht werden. Wird ein Aspekt mehrmals genannt, kann das ein Indiz für seine Bedeutsamkeit sein. Durch die Angabe der Häufigkeit sollen mögliche relevante Aspekte und Problematiken entdeckt werden. Es bleibt festzuhalten, dass aufgrund der geringen Stichprobe von Berufsfachschullehrpersonen (N=10) und Schulleitungen an Berufsfachschulen (N=5) die Anzahl Nennungen mit Vorsicht betrachtet werden muss und keinesfalls interpretativ verstanden werden sollte. Eine Übersicht über die Anzahl der Nennungen ist im Kategoriensystem dargestellt (vgl. Kapitel 13.3 und Kapitel 13.4). In der Ergebnisdarstellung wird zwecks besserer Übersicht zu jeder Kategorie in Klammern die Häufigkeit angegeben. Dadurch ergibt sich ein erster Eindruck über die Aussagen der interviewten Personen. Weiter dient diese Vorgehensweise als Grundlage, um eine Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen vorzunehmen (vgl. Kapitel 8.1.11).

7.5 Videobasierte Unterrichtsbeobachtung

In der vorliegenden Arbeit wird die Innensicht der Berufsfachschullehrpersonen durch Interviews erhoben, während dem die Aussensicht mit der videobasierten Unterrichtsbeobachtung eine zusätzliche Sichtweise ermöglicht (vgl. Kapitel 7.1). Mit der Unterrichtsbeobachtung wird ferner überprüft, ob sich die in den Interviews gemachten Aussagen mit der im Schulzimmer beobachteten «Realität» in Beziehung setzen lassen. Reusser und Pauli (2010, S. 12) halten fest, dass Unterrichtsvideos einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen und professionsbezogenen Kommunikation hinsichtlich Unterrichtsprozessen und Qualitätsmerkmalen des didaktischen Handelns leisten. Unterrichtsbeobachtung spielt in der Unterrichtsforschung seit jeher eine zentrale Rolle (vgl. Pauli, 2008, S. 143). Gemäss Beeli-Zimmermann, Wannack und Staub (2020, S. 1) haben Videoaufnahmen in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung und in der Schul- und Unterrichtsforschung an Bedeutung gewonnen. Reusser (2010, S. 11) weist auf die für diese Untersuchung bedeutsame Aussensicht hin:

Die Vorteile von Videodaten zur Untersuchung von Unterrichtsprozessen sind in erster Linie darin zu sehen, dass sie – zusätzlich zu einer über Befragungsdaten zugänglichen Innensicht der am Unterricht beteiligten Akteure (Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen) – eine objektivierbare und für die Bearbeitung wichtiger Fragestellungen unerlässliche Aussensicht auf das Unterrichtsgeschehen wesentlich erleichtern.

Damit die alltägliche Unterrichtspraxis erfasst werden kann, empfehlen Herrle und Breitenbach (2016, S. 33) möglichst wenig Vorgaben an die zu beobachtende Lehrperson zu stellen, um explorativ viel über ihren Unterricht zu erfahren. Weiter lassen sich Videoaufnahmen beliebig oft und unverfälscht visionieren (vgl. Reusser & Pauli, 2010, S. 11). Videoaufnahmen können dabei Inhalte veranschaulichen, die bei Fragebögen oder Beobachtungsrastern nur begrenzt möglich sind (vgl. Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003, S. 265). Ein weiterer Aspekt sind die verbesserten technischen Hilfsmittel. Herrle, Rauin und Engartner (2016, S. 10) weisen darauf hin, dass neue Möglichkeiten im Bereich der Videotechnologie sowie Auswertungssoftware beigetragen haben, dass das Interesse an der Unterrichtsbeobachtung zugenommen hat. Petko et al. (2003, S. 268) verweisen darauf, dass die videobasierte Unterrichtsbeobachtung dem modernen Verständnis von Unterrichtsforschung im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells folgt (vgl. Abbildung 5). Insgesamt wird deutlich, dass die videobasierte Unterrichtsbeobachtung eine ganze Reihe von Vorteilen besitzt.

Im Kontext der Unterrichtsbeobachtung gilt es, die Unterscheidung von Oberflächenmerkmalen und tiefenstrukturellen Merkmalen vorzunehmen (vgl. Kapitel 4.2). Die Oberflächenmerkmale sind dabei direkt ersichtlich und umfassen beispielsweise die Sozialformen und Inszenierungsmuster im Unterricht und werden anhand niedrig inferenter Verfahren erhoben (vgl. Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser, 2006, S. 44). Die Tiefenstruktur bezieht sich auf die Qualität der Lehr- und Lernprozesse und ist nicht direkt beobachtbar (vgl. Bohl, 2017, S. 262). Dazu bietet sich ein hoch inferentes Qualitätsrating an (vgl. Hugener et al., 2006, S. 47). Aus diesem Grund wurde einerseits ein aus den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen resultierendes Kategoriensystem mit Blick auf die Oberflächenmerkmale eingesetzt und andererseits kam ein Ratinginstrument mit Bezug auf die Basismerkmale der Unterrichtsqualität auf der Tiefenstruktur zum Einsatz. Hugener et al. (2006, S. 44) erachten die niedrig inferente Codierung sowie das hoch inferente Qualitätsrating als sich gegenseitig ergänzende Verfahren. Dadurch können breit abgestützte Ergebnisse in Form eines Gesamteindrucks generiert werden (ebd.).

Im nachfolgenden Kapitel wird die Datenerhebung vorgestellt (vgl. Kapitel 7.5.1) und im Anschluss die Datenaufbereitung beschrieben (vgl. Kapitel 7.5.2). Abschliessend wird die Datenauswertung ausführlich erläutert (vgl. Kapitel 7.5.3). Hierbei werden das Kategoriensystem, das Ratinginstrument und die Gütekriterien näher vorgestellt.

7.5.1 Datenerhebung

An dieser Stelle soll näher auf die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen und deren Rahmenbedingungen eingegangen werden. Die videobasierte Unterrichtsbeobachtung umfasste den Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 (vgl. Kapitel 8.2). Die Besuche fanden im Zeitraum von November bis Dezember 2021 statt und konnten trotz der Covid-19 Situation ohne Einschränkungen durchgeführt werden.

Eine Einschränkung in der videobasierten Unterrichtsbeobachtung liegt darin, dass nicht die ganze Realität festgehalten werden kann, sondern nur perspektivengebundene Ausschnitte (vgl. Beeli-Zimmermann et al., 2020, S. 6). Hinsichtlich der Kameraführung gilt es, deshalb klare Richtlinien in Form eines *Kameraskripts* zu definieren (vgl. Petko, 2006, S. 15). Ferner stellt sich die Frage, wie stark der Unterricht durch die Videoaufnahmen gestört wird. Herrle und Breitenbach (2016, S. 32-33) sprechen hier von der Invasivität. Damit werden unter anderem mögliche *Kameraeffekte* angesprochen. Neben der Kamera gilt es, den *Ton* zu beachten um die Aufnahmen im Nachgang visionieren zu können (ebd., S. 37). Ein weiterer Aspekt stellt das *Beobachtungsprotokoll* dar. Darin gilt es, wichtige Beobachtungen festzuhalten (vgl. de Boer, 2012, S. 72). Abschliessend gilt es, zu bedenken, dass viele Lernende minderjährig sind und somit der *Datenschutz* näher zu betrachten ist (vgl. Pauli, 2006, S. 39). Nachfolgend werden diese skizzierten Aspekte näher betrachtet.

Kameraeffekte: In der Regel sind Berufsfachschullehrpersonen mit der Klasse allein im Schulzimmer. Eine Unterrichtsbeobachtung mit einer Videokamera stellt daher eine neue Situation dar (vgl. Herrle & Breitenbach, 2016, S. 36). Das hat zur Folge, dass bestimmte Kameraeffekte zu erwarten sind und der Unterricht nicht mehr alltäglich verläuft. Die Kamera wurde mindestens 15 Minuten vor Unterrichtsbeginn platziert. Die Lernenden wurden durch diese Massnahme bereits mit der nun kommenden Unterrichtsbeobachtung konfrontiert. Ausserdem wurde seitens des Filmers auf ein zurückhaltendes Verhalten und wenig Interaktion mit der Klasse geachtet (vgl. Petko et al., 2003, S. 270). Es wurde Wert daraufgelegt, die Klasse so wenig wie nötig zu stören, um nicht als Bezugspunkt zu fungieren (vgl. Herrle & Breitenbach, 2016, S. 43). Die Aufnahmen wurden im gewohnten, der Klasse bekannten Schulzimmer durchgeführt. Es ist zu erwarten, dass Lehrpersonen angesichts der Unterrichtsbeobachtung einen möglichst attraktiven und guten Unterricht durchführen wollen (vgl. Petko et al., 2003, S. 270). Die Berufsfachschullehrpersonen wurden daher instruiert, einen alltäglichen Unterricht durchzuführen. Kameraeffekte können auch aufgrund der gewählten Kamera entstehen. Nach Beeli-Zimmermann et al. (2020, S. 5) eignen sich je nach gewählter Situation Kameras mit Weitwinkelobjektiven besser als Kameras mit statischen Objektiven.

In dieser Untersuchung wurde sowohl eine statische Kamera als auch eine mit Weitwinkelobjektiv eingesetzt. Somit wurden beide Blickwinkel in die Untersuchung integriert.

Kameraskript: Nach Petko (2006, S. 15) müssen wissenschaftliche Videofilme in unübersichtlichen Unterrichtssituationen klare Richtlinien besitzen. Dazu wird ein sogenanntes Kameraskript erstellt, welches die Vorgehensweise und die Inhalte in dieser Untersuchung aufzeigt (ebd.). Für diese Untersuchung sind zwei Kameras eingesetzt worden. Dieses Vorgehen lehnt sich an die TIMSS-Studien (vgl. Kapitel 2.3). Der mehrperspektivische Zugang bei der Erhebung mittels zwei Kameras wird dabei oftmals eingesetzt (vgl. Beeli-Zimmermann et al., 2020, S. 1). Diese Wahl bietet zudem den Vorteil, dass bei technischen Problemen auf eine weitere Kamera zurückgegriffen werden kann. Offen ist dabei die Frage nach der Positionierung der Kameras im Schulzimmer (vgl. Herrle & Breitenbach, 2016, S. 40; Petko, 2006, S. 20-22). Da die Interviews im Vorfeld der videobasierten Unterrichtsbeobachtung durchgeführt wurden, war das Schulzimmer bereits bekannt. Die Anordnung der Schulpulte folgte bei allen Berufsfachschullehrpersonen einer Reihensitzordnung. Aus diesem Grund wurde das Aufbaubeispiel von Herrle und Breitenbach (2016, S. 41) übernommen. Dieses geht von fixen Kameras aus, welche auf einem Stativ fixiert sind. Dieses Vorgehen wurde entsprechend der Abbildung 12 übernommen.

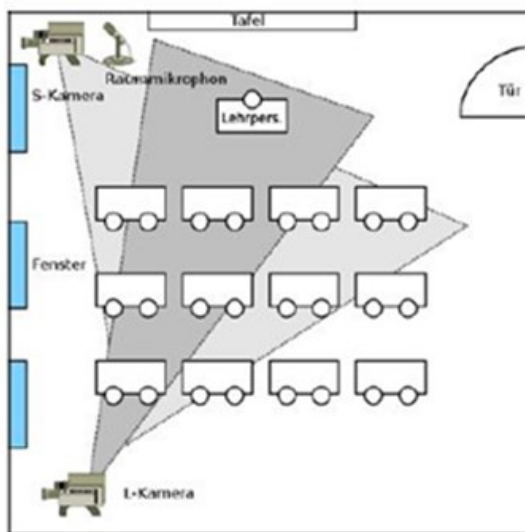


Abbildung 12: Aufbaubeispiel Reihensitzordnung (Herrle & Breitenbach, 2016, S. 41)

Während die Lernenden-Kamera (S-Kamera) gemäss der Abbildung 12 auf die Klasse gerichtet wurde und möglichst alle Lernenden erfassen sollte (Weitwinkelobjektiv), war die Lehrpersonenkamera dynamisch. Herrle und Breitenbach (2016, S. 41) verweisen darauf, dass Lehrpersonen ihren Standort im Schulzimmer oftmals verändern, weshalb hier die Anpassung der Kamerapositionierung durch eine Schwenkbewegung und die Veränderung des Zooms angezeigt ist. Das führt zur Einschränkung, dass nur ein bestimmter Ausschnitt

aufgenommen werden kann (ebd.). In dieser Untersuchung kam eine zweite Kamera zum Einsatz, womit dieser Umstand entschärft werden konnte. Einschränkungen gab es in zwei Klassen, da jeweils einzelne Lernende nicht gefilmt werden wollten. Diese wurden so platziert, dass sie nicht mit der Kamera erfasst wurden. Damit das Agieren der Berufsfachschullehrpersonen möglichst aussagekräftig festgehalten werden konnte, wurde diesen konsequent mit der Lehrpersonenkamera gefolgt.

Tonaufnahmen: Im Vorfeld zu den Aufnahmen hat sich durch einen Probelauf gezeigt, dass die technischen Voraussetzungen der eingesetzten Kameras ausreichend sind und qualitativ gute Tonaufnahmen generieren. Anhand dieser Erkenntnisse wurden die Tonaufnahmen auf die beiden verwendeten Kameras eingegrenzt. Im Probedurchlauf wurde die Berufsfachschullehrpersonen mit einem Funkmikrofon ausgestattet. Das erwies sich jedoch als unpraktisch, weshalb in der Untersuchung darauf verzichtet wurde. Insgesamt standen somit zwei Tonträger im Einsatz, was mit einer erhöhten Sicherheit im Falle von technischen Problemen einherging und gleichzeitig Tonaufnahmen aus unterschiedlichen Perspektiven generierte. Insbesondere in der Qualität der auf einem Stativ fixierten Lernenden-Kamera ist mit Qualitätsverlusten zu rechnen (ebd.). Diese Problematik hat sich in der Auswertung glücklicherweise nicht bestätigt.

Beobachtungsprotokoll: Damit zentrale Inhalte auch im Nachhinein nachvollziehbar sind, wurden diese von Hand protokolliert. Gemäss Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand (2015, S. 98) sollen Beobachtungsprotokolle möglichst vollständig sein, damit sie auch zu einem späteren Zeitpunkt ein Bild des Ereignisses beim Leser wachrufen. Es bleibt dabei festzuhalten, dass aufgrund der Selektivität nie ein vollständiges Beobachtungsprotokoll erzeugt werden kann (ebd.). Der Nutzen in dieser Untersuchung liegt aber vielmehr darin, dass zentrale Inhalte erfasst und bedeutsame Beobachtungen festgehalten werden können. Das Beobachtungsprotokoll wurde in Anlehnung an Leuchter und Pauli (2006, S. 234) erstellt. Bezüglich der Übersichtlichkeit wurden Zeitmarken von jeweils fünf Minuten definiert. Speziell wurde darauf geachtet, dass nur Beobachtungen festgehalten wurden und keine Interpretationen (vgl. Nell-Tuor, 2014, S. 74). Um das Gesehene korrekt zu protokollieren, soll möglichst unvoreingenommen an die Unterrichtsbeobachtung herangegangen werden. Die letzte Spalte diente für Fragen und Kommentare, welche dem darauffolgenden strukturierten Dialog und der Auswahl möglicher Sequenzen dienen sollte (vgl. Kapitel 7.6.1). Das eingesetzte Beobachtungsprotokoll ist nachfolgend in der Abbildung 13 als Ausschnitt ersichtlich.

Lektion: ____ / 3 Lehrperson: _____
 Anzahl Schüler und Schülerinnen: _____
 Ausbildungsberuf: _____

Zeit (in 5 Min)	Beobachtungen	Fragen, Kommentare
0 – 5		
6 – 10		
11 – 15		

Abbildung 13: Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls (eigene Darstellung)

Datenschutz: Der Schutz personenbezogener Daten stellt in der videogestützten Forschung nicht nur eine ethische, sondern auch eine rechtliche Frage dar (vgl. Petko et al., 2003, S. 269). Diesem Umstand gilt es, insbesondere an Berufsfachschulen zu entsprechen, da einige Lernende minderjährig und andere bereits volljährig sind. Aus diesem Grund ist eine ausdrückliche Absicherung des Datenschutzes auf mehreren Ebenen erforderlich (ebd.). In dieser Untersuchung wurde dies so umgesetzt, dass zuerst die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 über die geplante videobasierte Unterrichtsbeobachtung in Kenntnis gesetzt wurden. Anschliessend wurden die Schulleitungen an den jeweiligen Berufsfachschulen informiert und letztlich die Lernenden. In dieser Untersuchung wurde allen Berufsfachschullehrpersonen und Lernenden im Vorfeld eine schriftliche Einverständniserklärung abgegeben, die unterschrieben zurückgesandt wurde. Es wurde darin explizit der Zweck der Untersuchung und der Umgang mit den Daten erläutert. Das Dokument zur Einwilligung für die Videoaufnahmen ist im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.5).

7.5.2 Datenaufbereitung

In dieser Untersuchung wurde mit zwei Kameras gearbeitet. Nach Beeli-Zimmermann et al. (2020, S. 8) ist es zentral, mit dieser (Über-)Komplexität sinnvoll umzugehen. Die beiden eingesetzten Kameras wurden einzeln visioniert, was zu parallel ablaufenden Aufnahmen mit unterschiedlichen Perspektiven führte. Dieses Vorgehen folgt der Empfehlung von Berner, Del Corvacho Toro, Gabriel und Denn (2013, S. 69). Die Tonspuren wurden bei beiden Kameras separat aufgezeichnet. Wichtig war dabei, dass jedes Auftreten nur einmal kodiert wurde und nicht pro Kamera. Die Videoaufnahmen wurden im MP4-Format aufgezeichnet und abgespeichert.

7.5.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung umfasst in dieser Untersuchung zwei sich gegenseitig ergänzende Verfahren. Anhand eines Kategoriensystems wird das Unterrichtsgeschehen mittels niedrig inferentem Verfahren analysiert (vgl. Kapitel 7.5.3.1), während Basismerkmale der Unterrichtsqualität mittels hoch inferentem Rating beurteilt werden (vgl. Kapitel 7.5.3.2).

7.5.3.1 Kategoriensystem

In dieser Untersuchung wurde die kodierende Beobachtung in Anlehnung an Pauli (2012, S. 45-64) durchgeführt. Die kodierende Beobachtung eignet sich für unterschiedliche Anwendungsformen (ebd., S. 47):

Kodierende Beobachtungsverfahren zielen darauf ab, das Auftreten und ggf. die Dauer bestimmter Ereignisse oder Verhaltensweisen zu erfassen und festzuhalten. Die erzeugten Daten geben Aufschluss über die Häufigkeit, Verteilung oder zeitlichen Anteile bestimmter Verhaltens- oder Interaktionsmerkmale.

Als Vorlage wurde ein Kategoriensystem verwendet, das sich mehrheitlich durch die in den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen definierten Kategorien konstituiert (vgl. Kapitel 13.6). Entscheidend für die Qualität einer kodierenden Beobachtung ist die Orientierung an einem Beobachtungsplan (ebd., S. 46). Dabei müssen der Beobachtungsgegenstand, die zu beobachtende Dimension oder Elemente sowie die Art und Weise der Protokollierung definiert werden (ebd.). Die Rolle der forschenden Person in dieser teilnehmenden

Beobachtung ist eine passive. Die Abläufe werden zusätzlich in einem Verlaufsprotokoll festgehalten (vgl. Leuchter & Pauli, 2006, S. 234). Nachfolgend soll das in dieser Untersuchung gewählte Verfahren, anhand der fünf Schritte der kodierenden Beobachtung dargestellt werden (vgl. Hugener, 2006, S. 48-51; Pauli, 2012, S. 50-58). Diese sind in der Abbildung 14 ersichtlich.

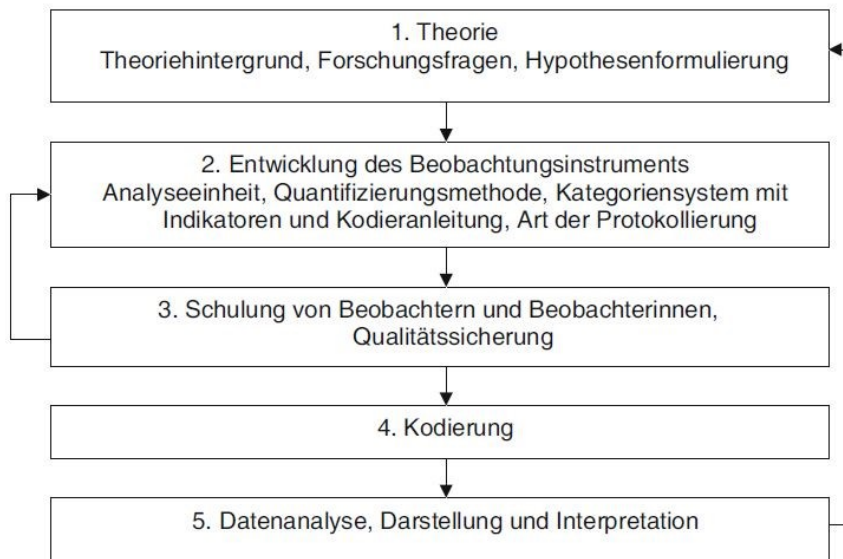


Abbildung 14: Verfahren der kodierenden Beobachtung (Pauli, 2012, S. 51)

Schritt 1 – Fragestellung/ Ziel: Jeder kodierenden Beobachtung liegt eine zu beantwortende Fragestellung zugrunde, die es gezielt zu beantworten gilt (vgl. Pauli, 2012, S. 51). Das bedeutet, dass nicht die vollständige Komplexität des Unterrichtsgeschehens erfasst werden kann, sondern vielmehr selektioniert werden muss (ebd.). Die Fragestellung für diese Untersuchung lautet:

- *In welchem Verhältnis stehen die subjektiven Sichtweisen der Berufsfachschullehrpersonen zu ihrem didaktischen Handeln in der beobachteten Unterrichtspraxis?*

Schritt 2 – Entwicklung des Kategoriensystems: Als Ausgangslage wird in der kodierenden Beobachtung ein Beobachtungsinstrument eingesetzt, welches genaue Anweisungen für die Kodierung und die Protokollierung umfasst. Im Folgenden wird deshalb nicht von Beobachtungsinstrument gesprochen, sondern von Kategoriensystem. Dieses ist im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.6). Voraussetzung dafür ist die Definition der Analyseeinheit und die passende Methode zur Quantifizierung (ebd., S. 52). Die Analyseeinheit umfasste in dieser Untersuchung nicht den Faktor Zeit, sondern nahm auftretende Ereignisse in den Blick. Trat ein Ereignis entsprechend dem Kategoriensystem auf, wurde dieses markiert. Die Häufigkeit wurde somit vernachlässigt. Als Grundlage diente hierzu das Kategoriensystem der Inter-

views mit den Berufsfachschullehrpersonen (vgl. Kapitel 13.3). Es gilt dabei festzuhalten, dass in den Interviews subjektive Überzeugungen bzw. handlungsferne Kognitionen erhoben wurden und die videobasierte Unterrichtsbeobachtung primär die Unterrichtspraxis festhält. Diesen Umstand galt es, im Kategoriensystem und insbesondere in der Ergebnisdarstellung zu berücksichtigen. Zentral erscheint hier die genaue Umschreibung der beobachteten Kategorien und Ausprägungen, welche mit Rückgriff auf das Kategorienhandbuch erfolgten (vgl. Kapitel 13.3). Das Kategorienhandbuch besass bereits Ankerbeispiele und diente dadurch als konkrete Hilfestellung zur Eingrenzung der einzelnen Kategorien, wobei nicht alle Kategorien verwendet werden konnten. So wurde die Kategorie 1, Definition von Heterogenität, gestrichen, da die Inhalte nicht beobachtbar erschienen und die Kategorie 4.4, Zusammenarbeit der Berufsfachschullehrpersonen, konnte in den besuchten Lektionen ebenfalls nicht überprüft werden.

Einerseits wurden Kategorien aus den Interviews einbezogen, welche sich als bedeutsam erwiesen und mindestens sieben Nennungen aufgewiesen haben (vgl. Kapitel 13.3). Andererseits wurden auch Kategorien berücksichtigt, welche in der Unterrichtsforschung von Bedeutung sind, aber in den Interviews nicht oder wenig genannt wurden (vgl. Kapitel 4.2). Die in dieser Untersuchung gewählte Konzeption des Beobachtungsinstruments orientiert sich am Vorgehen von Nell-Tuor (2014, S. 201). In Anlehnung an Baer et al. (2011, S. 100) wurden ausserdem die Arbeitsformen sowie die Aktivitäten im Unterricht näher betrachtet. Im Sinne des explorativen Vorgehens wurde in der Unterrichtsbeobachtung zudem auf neue und unbekannte Aspekte geachtet. Insgesamt bewegt sich das Kategoriensystem mehrheitlich auf der Oberflächenstruktur und umfasst somit die präzise Beschreibung der Unterrichtsgestaltung, Lernaktivitäten und Sozialformen (vgl. Hugener, 2006, S. 46). Nach Pauli (2012, S. 49) kann mit der kodierenden Beobachtung jedoch keineswegs nur eine niedrig inferente Beobachtung erfolgen, sondern sie bewegt sich «auf einem Kontinuum zwischen hoch und niedrig inferent». Im Rahmen des vorliegenden Kategoriensystems sind einzelne Ausprägungen tendenziell als hoch inferent zu bezeichnen (didaktische Reduktion, Motivation, Lerncoaching, Klarheit und Struktur).

Als weiteres Instrument neben dem Kategoriensystem empfiehlt sich eine geeignete Form der Protokollierung (ebd. S. 57). Damit im späteren Verlauf auf wesentliche Inhalte zurückgegriffen werden konnte, wurde ein Beobachtungsprotokoll kreiert (vgl. Abbildung 13).

Schritt 3 – Qualitätssicherung und Beobachterschulung: In diesem Schritt stehen die Qualitätsaspekte im Fokus. Damit Beobachtungsinstrumente forschungs-methodischen Ansprüchen genügen, sollen nach Hugener (2006, S. 51) fortlaufend Qualitätskontrollen durchgeführt werden. Dazu sind Gütekriterien bedeutsam, welche die Tauglichkeit des entwickelten

Instruments hinsichtlich der Reliabilität, Validität und letztlich Objektivität überprüfen (vgl. Kapitel 7.5.3.3).

Schritt 4 – Durchführung der kodierenden Beobachtung: In diesem Schritt wird die kodierende Beobachtung anhand des Kategoriensystems durchgeführt. Das Kategoriensystem wurde dahingehend eingesetzt, dass beim Auftreten einer Kategorie das entsprechende Feld bei den Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 eingeschwärzt wurde. Es wurde somit nicht die Anzahl des Auftretens festgehalten, vielmehr wurde darauf geachtet, ob ein Auftreten stattfindet. Das Kategoriensystem der kodierenden Beobachtung ist im Anhang im Kapitel 13.6 abgelegt.

Schritt 5 – Auswertung, Ergebnisdarstellung: Die Ergebnisdarstellung lässt unterschiedliche Möglichkeiten zu. In dieser Untersuchung erfolgte ein Bezug zu Nell-Tuor (2014, S. 204). Es wurde zusammenfassend für die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 der Unterrichtsablauf beschrieben und über die kodierten Kategorien berichtet. Die Anzahl Nennungen der einzelnen Kategorien wurden nicht näher beschrieben, da diesen keine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Vielmehr interessierte im Rahmen dieser explorativen Untersuchung, ob grundsätzlich eine Übereinstimmung mit den Aussagen des Interviews ersichtlich ist.

7.5.3.2 Ratinginstrument

Das Instrument für das hoch inferente Rating wurde von Baer et al. (2011, S. 102-103) übernommen. Dieses umfasst die in der Tabelle 6 ersichtlichen vier Dimensionen *Instruktionseffizienz*, *Schülerorientierung*, *kognitive Aktivierung* und *Klarheit und Strukturiertheit*, welche jeweils zwei bis drei Facetten zur näheren Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsqualität aufweisen. Das vollständige Ratinginstrument inklusive der einzelnen Items ist im Anhang im Kapitel 13.6 ersichtlich.

Tabelle 6: Ratinginstrument

Dimensionen	Facetten
Instruktionseffizienz	Umgang mit der Unterrichtszeit
	Qualität der Organisation
Lernendenorientierung	Umgang mit Fehlern
	Motivierungsfähigkeit
Kognitive Aktivierung	Pacing
	Berufsfachschullehrperson als Mediator
Klarheit und Strukturiertheit	Sprachliche Qualität
	Gesprächsführung
	Zielklarheit

Die Dimensionen *Schülerorientierung* und *Lehrperson als Mediator* wurden im Rahmen dieser Untersuchung sprachlich zu *Lernendenorientierung* und *Berufsfachschullehrperson als Mediator* umformuliert. Mit Blick auf die einzelnen Dimensionen und Facetten nimmt das Ratinginstrument Aspekte in den Blick, welche im Kategoriensystem teilweise nicht vorhanden sind und somit eine Ergänzung zur Generierung eines ganzen «Bildes» ermöglichen. Die Unterrichtsqualität gilt als wesentlicher Bestandteil eines inklusiven Unterrichts, weshalb eine nähere Betrachtung bedeutsam erscheint (vgl. Kapitel 4.2) Das Ratinginstrument besitzt eine sechsstufige bipolare Likert-Skala mit den Skalenbezeichnungen von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 6 («trifft voll und ganz zu»).

7.5.3.3 Gütekriterien

Nachfolgend werden die in der videobasierten Unterrichtsbeobachtung angewendeten Gütekriterien vorgestellt.

Objektivität: Nach Döring und Bortz (2016, S. 442) nimmt die Objektivität die Transparenz der Untersuchung in den Blick, wobei unterschiedliche Forschende zu den gleichen Ergebnissen zu demselben Material gelangen sollten. Dies bedarf einer detaillierten Beschreibung der Datenauswertung und des gesamten Forschungsprozesses. Dieser Anspruch wurde in dieser Arbeit durch die transparente Datenauswertung anhand klar definierter Vorgaben eingelöst. Weiter weist die Intercoder-Übereinstimmung dieser Untersuchung ebenfalls auf die Objektivität hin, da die Betrachtung unabhängiger Kodierungen bzw. Ratings berücksichtigt wurde. Abschliessend gilt es festzuhalten, dass sich diese Vorgehensweise in adaptierter Form in internationalen Videostudien bewährt hat (TIMSS-Videostudien) und somit als erprobt erachtet werden kann.

Validität: Die Validität kann gemäss Döring und Bortz (2016, S. 445) als wichtigstes Gütekriterium bezeichnet werden. Die Validität oder Gültigkeit kennzeichnet, ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem zu messenden Sachverhalt, auf den sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 22). In dieser Untersuchung wird damit die eindeutige Zuordnung der Beobachtungen zu einer Kategorie im Kategoriensystem verstanden. Hier wurde insofern eine Validität erreicht, da die Kategorien des bestehenden Instruments aus den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen verwendet wurden und anhand der Ankerbeispiele eine eindeutige Kategorisierung vorhanden war. Als bedeutsames Kriterium nennen Döring und Bortz (2016, S. 83) die kommunikative Validierung, worunter das Herstellen eines Konsen-

ses zu einzelnen Kategorien verstanden wird (ebd.) Diese fand im Rahmen der Beobachterschulung und der abschliessenden Besprechung des Ratings statt.

Realibilität: Die Reliabilität meint die Messgenauigkeit (ebd., S. 442). Als zentraler Indikator zur Überprüfung der Reliabilität gilt es, die Intercoder-Übereinstimmung zu nennen (vgl. Hugener, 2006, S. 52; Mayring, 2015, S. 125). Diese wurde im Rahmen dieser Untersuchung durch den Autor selbst sowie durch eine Fachperson durchgeführt, die neben einer Ausbildung zur Sekundarlehrperson einen Master of Science in Berufsbildung besitzt. Durch die profunden Kenntnisse der Fachperson gestaltete sich die Beobachterschulung als weniger aufwändig als gedacht, da ein Verständnis über die einzelnen Kategorien rasch zustande kam.

Vorgängig wurde das Vorgehen besprochen, das den Vorgaben und Regeln von Baer et al. (2011) zur Standarderreichung folgt:

1. Die Unterrichtsvideos werden von zwei Ratern getrennt bewertet.
2. Das Rating erfolgt auf einer sechsstufigen bipolaren Skala.
3. Die Skalenbezeichnungen gehen von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 6 («trifft voll und ganz zu»).

Das Vorgehen bzw. das eigentliche Kodieren (niedrig und hoch inferent) und Raten (hoch inferent) folgte ebenfalls dem ursprünglichen Vorgehen:

1. Die Videos werden zuerst kodiert und dann geratet.
2. Zwischen dem Kodierverfahren und dem Rating liegt mindestens ein Zeitraum von einer Woche.
3. Die Filme werden jeweils in einem Durchgang in voller Länge visioniert und anschliessend in allen Dimensionen geratet.
4. Es besteht die Möglichkeit, das Rating in zwei Durchgängen durchzuführen. Nach der ersten Visionierung des ganzen Films werden die Facetten *Umgang mit Unterrichtszeit, Qualität der Organisation, Pacing, Sprachliche Qualität* sowie *Zielklarheit* geratet. Ein identisches Vorgehen ist für die restlichen Facetten zu beachten.

Im weiteren Verlauf wurde ein gemeinsames Training durchgeführt. Nach dem alle Unklarheiten geklärt waren, fand das eigentliche Ratingverfahren statt. Diese wurde von beiden ratenden Personen einzeln und unabhängig voneinander vorgenommen.

Sicherstellung der Analysequalität durch Bestimmung der Intercoder-Übereinstimmung und Interrater-Reliabilität: Zur Sicherstellung der Qualität der Codierungen hat eine zweite Person jeweils eine Kontrollcodierung durchgeführt. Bevor die Ergebnisse der Intercoder-Übereinstimmung vorgestellt werden, folgen zunächst ein paar generelle Hinweise:

- Die Zweitcodierungen und Zweiteinschätzungen wurden zwar von geeigneten Personen durchgeführt, aber es gab ausser einer ausführlichen Einführung keine spezielle Schulung zum Codieren und Raten. Daher ist zu vermuten, dass Abweichungen zur Erstcodierung auftreten, zumal teilweise sehr unterschiedliche Aspekte codiert/bewertet wurden (beispielsweise die sprachliche Qualität ebenso wie der Umgang mit Fehlern).
- Es ging nicht darum, eine codierende Person in der optimalen Anwendung des Beobachtungs- und Ratinginstruments auszubilden, sondern um eine Kontrollcodierung, um die Prägnanz der schriftlichen Informationen zu beurteilen.
- Die Überprüfungen durch eine Zweitcodierung bzw. Zweiteinschätzung sollen sicherstellen, dass eine zufriedenstellende Reliabilität des Kategoriensystems und Ratinginstruments gegeben ist. Ausserdem sollen sie aufzeigen, ob irgendwo systematische Probleme oder mögliche Verzerrungen durch selektive Wahrnehmungen etc. zu erkennen sind, damit kontrolliert und reflektiert werden kann, ob diese einen negativen Einfluss auf die Auswertungen gehabt haben – und allenfalls korrigiert werden sollten.
- Als zusammenfassender Anhaltspunkt zur Einschätzung der Zuverlässigkeit wurden sowohl deskriptive Koeffizienten der Übereinstimmung bzw. Reliabilität berechnet als auch zufallskorrigierte Koeffizienten. Da eine reine Masszahl nur eine bedingte Aussagekraft bezüglich konkreter und systematischer Probleme hat, lag das Hauptaugenmerk, wie z. B. von Rädiker und Kuckartz (2019, S. 296) für qualitative Datenanalysen vorgeschlagen, in der detaillierten und systematischen Betrachtung und Bewertung der aufgetretenen Unterschiede bei der Codierung.

Kodierende Beobachtung: Über alle Kategorien und Lehrpersonen hinweg ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung zwischen Haupt- und Kontrollcodierung von 88 %, was als sehr guter Wert angesehen werden kann (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 93). Beide codierenden Personen haben dabei das gesamte Material bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen unabhängig voneinander codiert. Da beide codierenden Personen bei fast allen Aspekten «Ja, vorhanden» codiert haben und nur sehr selten «Nein, nicht vorhanden», ergaben sich sehr ungleiche Randverteilungen. Bei diesen kann das zufallskorrigierte Übereinstimmungsmass Cohens Kappa von Cohen (1960) nicht sinnvoll berechnet werden, weil sich in diesem Fall ein zu geringer Wert ergeben kann (vgl. Feinstein & Cicchetti, 1990, S. 543). Deshalb wurde einem Vorschlag von Brennan und Prediger (1981, S. 687) gefolgt und die Zufallskorrektur anhand der Anzahl der beiden Kategorien (ja/nein) vorgenommen. Über alle Kategorien und Berufsfachschullehrpersonen hinweg ergab sich ein Wert von 0,75, der ebenfalls als guter Wert betrachtet werden kann (ebd., S. 689).

Bei den Berufsfachschullehrpersonen gab es in Bezug auf die prozentuale Übereinstimmung kaum Unterschiede (LP4: 85 %; LP5: 90 %; LP6: 90 %). Diese Prozentangaben beziehen sich dabei auf das gesamte Kategoriensystem. Unterschiede zeigten sich bei den Unterrichtskonzepten. Einerseits war hier die Interpretation des AVIVA-Modells auffällig, das sowohl bei der Berufsfachschullehrperson 5 und Berufsfachschullehrperson 6 unterschiedlich codiert wurde. Weiter wurden die Aktivitäten im Unterricht teilweise unterschiedlich codiert. In der Ergebnisdarstellung wurde dies insofern berücksichtigt, als die Aktivitäten im Unterricht grafisch dargestellt und detailliert beschrieben wurden (vgl. Kapitel 8.2.2). Weiter wurden in der Beschreibung der besuchten Unterrichtssequenzen die Inhalte detailliert vorgestellt (vgl. Kapitel 8.2).

Rating der Unterrichtsbeobachtungen: Über alle Fälle und Dimensionen hinweg lag die prozentuale Übereinstimmung bei den Ratings zur Unterrichtsbeobachtung bei 67 %. Beide ratenden Personen haben dabei das gesamte Material bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen unabhängig voneinander geratet.

Wenn man Abweichungen von einem Skalenpunkt bei Bewertungen ab mindestens «4 = trifft eher zu» noch als identisch betrachtet, lag die Übereinstimmung sogar bei 95 %, denn nur bei fünf Einschätzungen lag die Bewertung bei einer ratenden Person bei drei oder betrug der Abstand zwischen den Bewertungen zwei Skalenpunkte. Diese Beschreibung illustriert die untenstehende Tabelle 7. Insgesamt gab es 111 (3x37) Ratings. Diese Summe ist in der Tabelle 7 ganz unten rechts aufgeführt. Auf der Diagonalen von links oben nach rechts unten des dunkelgrauen Tabellenteils stehen die Übereinstimmungen von den beiden ratenden Personen. Bei zwei Ratings haben beide eine vier vergeben, bei 27 eine fünf und bei 45 eine sechs. Alle Zellen jenseits der Diagonalen geben Unterschiede der Einschätzung an. Die 1 im Schnittpunkt von 4 (ratende Person 1) und 3 (ratende Person 2) bedeutet, dass es eine Einschätzung gab, bei welcher die ratende Person 1 eine 4 und die ratende Person 2 eine 3 vergeben hat.

Tabelle 7: Ergebnisse des Ratings

Ratende Person 1	Ratende Person 2						
	1	2	3	4	5	6	Total
1	0						0
2		0					0
3			2				2
4			1	2	2	1	6
5				7	27	13	47
6				1	10	45	56
Total	0	0	1	12	39	59	111

Die verwendete Ratingskala von «1 = trifft überhaupt nicht zu» bis «6 = trifft voll und ganz zu» kann als intervallskaliert interpretiert werden. Für solche Skalen wird häufig die Intraklassenkorrelation (ICC) als Mass der Reliabilität vorgeschlagen (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 44). Eine Berechnung der ICC im vorliegenden Fall ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Beide Rater mussten sehr unterschiedliche Dimensionen und dort jeweils sehr unterschiedliche Aspekte beurteilen, es liegt also keine Eindimensionalität des beurteilten Merkmals vor. Daher müsste eigentlich für jede Dimension oder gar jede Ausprägung ein ICC berechnet werden, ähnlich wie dies Baer et al. (2011) tun. Allerdings wurden nur drei Berufsfachschullehrpersonen beurteilt, sodass für die einzelnen Berechnungen zu wenig Werte für aussagekräftige Ergebnisse vorliegen.

Zur Berücksichtigung der zufälligen Übereinstimmung wurde stattdessen auf Krippendorffs Alpha unter Annahme einer Intervallskalierung zurückgegriffen (vgl. Krippendorff, 2004). Es ergab sich ein Wert von 0,60 (der gleiche Wert ergibt sich für Cohens Kappa mit quadrierter Gewichtung).

Um die Unterschiede in ihrer Bedeutsamkeit besser einschätzen zu können, wurden diese im Detail untersucht:

- Insgesamt gibt es 39 Abweichungen, von denen 37 nur um einen Skalenpunkt differieren.
- Insgesamt ist die Einschätzung sehr ähnlich und geht stets in die gleiche Richtung, nämlich in eine sehr positive. Das wird in der Tabelle 7 eindrücklich dargestellt. Wenn man die Tabelle in zwei Hälften von «trifft nicht zu» vs. «trifft zu» teilt, gibt es nur drei unterschiedliche Einschätzungen, alle bei Berufsfachschullehrperson 4. Berufsfachschullehrperson 5 und Berufsfachschullehrperson 6 werden von beiden ratenden Personen auf allen Dimensionen nur positiv bewertet.
- Bei Berufsfachschullehrperson 4 zeigen sich die grössten Unterscheide zwischen Haupt- und Zweitcodierung, und zwar in beide Richtungen. Die grössten Unterschiede ergaben sich bei der kognitiven Aktivierung.
- Bei Berufsfachschullehrperson 5 hat die ratende Person 2 tendenziell niedrigere Einstufungen vorgenommen als die ratende Person 1.

Triangulation: Abschliessend gilt es, als letztes Gütekriterium die Triangulation zu nennen (vgl. Kapitel 7.1). Damit ist gemeint, dass mit mindestens zwei Methoden eine Fragestellung beleuchtet wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 155). Bild und Text eröffnen hierbei zwei unterschiedliche Zugänge zu einem Forschungsgegenstand (ebd., S. 155). Dieser Anspruch wurde mit der videobasierten Unterrichtsbeobachtung, den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und den strukturierten Dialogen eingelöst.

7.6 Strukturierter Dialog

Im Anschluss an die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen wurden strukturierte Dialoge durchgeführt. Mit Blick auf die Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und die Unterrichtsbeobachtungen konnte dadurch eine weitere Sichtweise generiert werden (vgl. Kapitel 7.1). Nach Leuchter, Reusser, Pauli und Klieme Eckhard (2008, S. 169) wird damit das Ziel verfolgt, tendenziell handlungsnahe, situationale Kognitionen zu erfassen (vgl. Kapitel 5.2). Dabei werden nach Schwarz-Govaers (2005, S. 25) Lehrpersonen mittels ungerichteten und gezielten Fragestellungen zu ihrem Unterricht befragt. Im Fokus steht dabei die Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung zu einer bestimmten Situation des eigenen Unterrichts. Zentrales Moment ist dabei der Bezug zu ausgewählten Episoden aus dem zuvor beobachteten Unterricht, damit eine Verbalisierung seitens der Lehrperson stattfinden kann (vgl. Schneider-Binkl, 2018, S. 4). Wahl (1991, S. 72) nennt drei Kriterien, welche für eine erfolgreiche Umsetzung des strukturierten Dialogs wichtig sind:

1. Die Verbalisierung sollte möglichst zeitnah auf das Handeln erfolgen.
2. Die Aktualisierung der zur Handlung gehörenden Gedächtnisinhalte sollten durch Formen des «Stimulated Recall» unterstützt werden.
3. Die zur Verbalisierung ausgewählten Situationen sollten möglichst auffällig sein. Darunter wird eine Sequenz verstanden, die eine herausfordernde Unterrichtssituation zeigt.

Nachfolgend werden diese drei Kriterien im Kontext dieser Untersuchung kurz skizziert:

Kriterium 1: Der strukturierte Dialog sollte möglichst zeitnah nach der eigenen Handlung durchgeführt werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die Lehrpersonen generelle Aussagen formulieren und die handlungsleitenden bzw. handlungsnahen Kognitionen in den Hintergrund rücken (vgl. Leuchter et al., 2008, S. 173). In der vorliegenden Studie wurde diesem Anspruch Rechnung getragen, indem nach Möglichkeit unmittelbar nach der Unterrichtsbeobachtung der strukturierte Dialog durchgeführt wurde. Bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 war das der Fall, bei der Berufsfachschullehrperson 5 nicht.

Kriterium 2: Der von Wahl (1991, S. 72) geforderte «Stimulated Recall» wurde in dieser Studie zu einem «Video-Stimulated Recall» (vgl. Schneider-Binkl, 2018, S. 4). «Dazu wird zunächst eine Ursprungshandlung videographiert, die im anschliessenden Interview dem Probanden mit dem Ziel einer Handlungsrückspiegelung vorgespielt wird» (ebd.) Dadurch soll ein Bezug zur eigenen Handlungspraxis geschaffen werden (ebd.). Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wurden die besuchten Berufsfachschullehrpersonen im Umfang von zwei bis drei Lektionen videografiert.

Kriterium 3: Nach Wahl (1991, S. 76) gilt es eine auffällige Unterrichtssituation zu definieren. Das war in dieser Studie aufgrund des umfangreichen Videomaterials gut umsetzbar. Die konkrete Auswahl wird dabei im Schritt 3 der Datenerhebung (vgl. Kapitel 7.6.1) erläutert.

Nachfolgend wird die Datenerhebung des in dieser Untersuchung durchgeführten strukturierten Dialogs beschrieben (vgl. Kapitel 7.6.1). Anschliessend erfolgt eine Übersicht über die Datenaufbereitung und Datenauswertung (vgl. Kapitel 7.6.2), abschliessend werden die Gütekriterien vorgestellt (vgl. Kapitel 7.6.3).

7.6.1 Datenerhebung

Unmittelbar nach der videobasierten Unterrichtsbeobachtung wurde der strukturierte Dialog durchgeführt. Dieser fand mit den Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 statt (vgl. Kapitel 7.3). Das gewählte Vorgehen lehnte sich dabei an dasjenige an Wahl (1991, S. 73-80) und umfasst sechs Schritte. In Abbildung 15 sind diese ersichtlich. Nachfolgend werden die sechs Schritte hinsichtlich dieser Untersuchung aufgeführt.

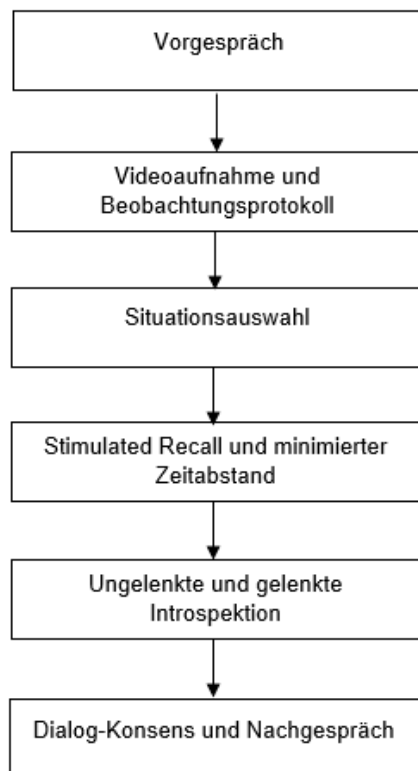


Abbildung 15: Verfahren der Datenerhebung (in Anlehnung an Wahl, 1991, S. 73-80)

Schritt 1 – Vorgespräch: Bereits während den Interviews wurden die Berufsfachschullehrpersonen darauf hingewiesen, dass sie möglicherweise für eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung angefragt würden. Dadurch war der erste Kontakt hergestellt und durch die geführten Interviews ein Vertrauen aufgebaut. Bei der konkreten Anfrage wurde zudem erläutert, welches Ziel mit der Unterrichtsbeobachtung und dem anschließenden strukturierten Dialog verfolgt wird. Hier erfolgte der Hinweis, dass der strukturierte Dialog möglichst unmittelbar nach dem Unterricht stattfinden sollte.

Schritt 2 – Videoaufnahme und Beobachtungsprotokoll: Im Pretest hat sich gezeigt, dass sich Notizen aus der beobachteten Lektion für die Durchführung des strukturierten Dialogs als hilfreich erwiesen. Entsprechend wurde während den Unterrichtsbeobachtungen ein Protokoll erstellt, in dem auffällige Situationen, der Ablauf sowie Fragen und Kommentare unter Angabe der Zeit (Zeitmarken von fünf Minuten) notiert wurden (vgl. Kapitel 7.5.1). Das hatte zur Folge, dass sie in den Videoaufnahmen umgehend gefunden und den einzelnen Berufsfachschullehrpersonen, während dem strukturierten Dialog vorgespielt werden konnten.

Schritt 3 – Situationsauswahl: Nach Schneider-Binkl (2018, S. 4) kann die Auswahl der Videosequenzen durch die Forschenden erfolgen oder durch die interviewte Person selbst, wobei auch die gesamte videografierte Sequenz abgespielt werden kann. In dieser Arbeit wurde von den Berufsfachschullehrpersonen selbst eine einzelne Situation ausgewählt. Sinnvoll erscheint dabei, dass die interviewte Person eingangs von Situationen berichtet, die sie als auffällig erlebt hat und die noch stark im Gedächtnis verankert sind (vgl. Wahl, 1991, S. 76). Dadurch konnte die Sequenz auch tatsächlich als auffällig bezeichnet werden, da ihnen diese nachhaltig in Erinnerung geblieben ist (ebd.).

Eingangs des Gesprächs wurden gemeinsam auffällige Situationen hinsichtlich des Lernens diskutiert (vgl. Kapitel 8.2). Die Berufsfachschullehrpersonen wurden dabei gefragt, welche Situationen für sie auffällig gewesen seien und welche sie noch in Erinnerung hätten. Im Anschluss wurden die Berufsfachschullehrpersonen gebeten, eine Situation auszuwählen. Die ausgewählten Sequenzen dauerten zwischen fünf und zehn Sekunden; sie werden in den Kapiteln 8.3.1 bis 8.3.3 für die jeweilige Berufsfachschullehrperson vorgestellt. Ergänzend wurden während der Unterrichtsbeobachtung geeignete Sequenzen von der beobachtenden Person notiert. Dies mit der Absicht, bei Bedarf den Berufsfachschullehrpersonen mögliche Auswahlmöglichkeiten anzubieten. Die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 wählten selbst eine Situation aus ihrem Unterricht aus. Die Berufsfachschullehrperson 4 griff auf die Auswahlmöglichkeiten zurück und wählte daraus eine Situation.

Schritt 4 – Stimulated Recall und minimierter Zeitaufwand: In dieser Untersuchung wurden videografierte Unterrichtssequenzen von drei Berufsfachschullehrpersonen verwendet, weshalb passenderweise von einem Video-Stimulated Recall gesprochen werden kann. Damit

der Zeitabstand möglichst gering blieb, sollten die strukturierten Dialoge gleich im Anschluss an den Unterricht durchgeführt werden. Bei den Lehrpersonen 4 und 6 konnte diesem Anspruch entsprochen werden. Bei der Lehrperson 5 war das leider stundenplantechnisch nicht möglich, weshalb der strukturierte Dialog zwei Tage später stattfand.

Schritt 5 – Ungelenkte und gelenkte Introspektion: Wahl (1991, S. 77) unterscheidet zwischen der gelenkten und ungelenten Introspektion. Bernhart (2005, S. 151) empfiehlt beide Arten der Introspektion zu berücksichtigen: «Hierbei wird nach einem freien Bericht der Unterrichtenden (ungelenkte Introspektion) in einem zweiten Schritt gezielt nach der Situations-, Handlungs-, und Ergebnisauffassung gefragt (gelenkte Introspektion)». Die Introspektion kann sich auf körperliche, kognitive, willentliche oder emotionale Abläufe in bewusst erlebten Situationen beziehen, aktiv oder beiläufig erfolgen und sich auf kurze oder weitreichende Zeiträume erstrecken (vgl. Witt, 2010, S. 493). Erst die nach aussen gebrachten Daten in Form von beispielsweise Gemaltem, Gesprochenem, Geschriebenem sind für andere Personen frei zugänglich und können einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden (ebd.). In dieser Untersuchung wurde auf das Gesprochene fokussiert.

Im ersten Teil berichteten die Berufsfachschullehrpersonen von sich aus über den besuchten Unterricht (ungelenkte Introspektion). Dazu wurde folgende Frage in Anlehnung an Wahl (1991, S. 76) formuliert:

- Was lief in dieser Situation innerlich in Ihnen ab?

Tauchen Unklarheiten oder Widersprüche in den Berichten auf, wird die befragte Person damit konfrontiert und aufgefordert, dies genauer zu erörtern (ebd.). Dabei wird von der Störtechnik gesprochen und die Absicht verfolgt, zu klären was der befragten Person während und nach der selbst ausgewählten Situation durch den Kopf ging (ebd.). Die Berufsfachschullehrpersonen wurden hierfür gebeten, bei wichtigen Aussagen zu benennen, ob das Verbalisierte während oder nach der Situation aufgetreten war. Die Berufsfachschullehrpersonen formulierten dabei konkrete, handlungsnahen Aussagen zum vorher durchgeführten Unterricht. Die folgende Aussage soll illustrieren, dass dabei ausschliesslich die ausgewählte Sequenz aus dem beobachteten Unterricht im Fokus stand:

«Ich habe den Fall natürlich stark heruntergebrochen und angepasst. Es geht darum, dass die Lernenden das anhand der Situation beurteilen können. Die ganze Führung durch Tabellen beispielsweise oder vorformulierte Sätze, indem man nur noch Sätze anstreichen muss, ist natürlich auf EBA angepasst.» (LP 5, Pos. 27).

Im zweiten Teil stand die gelenkte Introspektion im Fokus. Die gelenkte Introspektion umfasst gezielte Fragen zu mentalen Strukturen und Prozessen, die aus handlungspsychologischer Sicht vermutlich beteiligt waren (vgl. Wahl, 2020, S. 187). Ergänzend wurden an

geeigneter Stelle einige Fragen hinsichtlich der interessierenden Frageblöcke Heterogenität (vgl. Kapitel 2.4), Lehr- und Lernkultur, Ziel- und Stoffkultur, Beziehungs- und Unterstützungskultur formuliert (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.3). Die Nachfragen bezogen sich dabei stets auf eine bestimmte Aussage oder dienten der Vergewisserung. Beispielsweise wurde nach dem durchgeführten Unterrichtskonzept (Lehr- und Lernkultur) oder dem Vertrauen im Unterricht (Beziehungs- und Unterstützungskultur) gefragt. Die gelenkte Introspektion dient somit zur Vergewisserung des Forschenden, dass alles, was an Erinnerung noch aktualisiert werden kann, wirklich verbalisiert wird (Wahl, 1991, S. 78-79).

Schritt 6 – Dialog-Konsens und Nachgespräch: Abgeschlossen wird der strukturierte Dialog mit einem metakognitiven Nachgespräch (ebd., S. 80). Dazu wird eine kommunikative Validierung der besprochenen Inhalte zur ausgewählten Situation durchgeführt (Dialog-Konsens). Es findet somit erneut eine Validierung statt (vgl. Schritt 5). Das metakognitive Nachgespräch kann ferner auch dazu dienen, neue und zusätzliche Informationen zur Situationsbeschreibung zu generieren (ebd.). Zentral ist jedoch die Vergewisserung, dass sichergestellt wird, dass alle genannten Inhalte richtig verstanden wurden (vgl. Wahl, 2020, S. 187). Wichtig ist dabei der Aspekt, dass sich die verbalisierten Daten auf die ausgewählte Situation beziehen und keine nachträglichen Wahrnehmungen enthalten (vgl. Wahl, 1991, S. 78). Das ist insofern herausfordernd, da nur die befragte Person letztlich weiss, was in ihr abgelaufen ist. Nur die befragte Person hat einen introspektiven Zugang zu den in ihr ablaufenden Prozesse und besitzt somit einen Expertenstatus (vgl. Wahl, 2020, S. 188). Insgesamt dauerten die Dialoge im Durchschnitt 18 Minuten (Berufsfachschullehrperson 4: 14 Minuten / Berufsfachschullehrperson 6: 24 Minuten / Berufsfachschullehrperson 6: 19 Minuten).

7.6.2 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Datenaufbereitung der strukturierten Dialoge der Berufsfachschullehrpersonen wurden analog den Interviews transkribiert (vgl. Kapitel 7.4.3). An dieser Stelle wird deshalb nicht weiter darauf eingegangen.

Die durch den strukturierten Dialog erhobenen Daten können auf unterschiedliche Weise analysiert werden. Nach Schneider-Binkl (2018, S. 12) werden dazu Methoden innerhalb der qualitativen Sozialforschung als geeignet erachtet. In dieser Studie wurden die drei strukturierten Dialoge mit verschiedenen Methoden ausgewertet und in einem abschliessenden Fazit zusammengeführt (vgl. Kapitel 8.3.5). Es wurde darauf geachtet, die sechs Schritte der Datenerhebung von Wahl abzubilden (vgl. Abbildung 15) und somit die Resultate der ungelenkten und gelenkten Introspektion aufzuzeigen. Damit war der Anspruch verbunden, die

Ergebnisdarstellung möglichst nahe an der ausgewählten Situation zu präsentieren. Die Analyse der un gelenkten und gelenkten Introspektion wird nachfolgend überblicksartig in zwei Teilen beschrieben.

Teil 1 – un gelenkte Introspektion: Für die un gelenkte Introspektion wurden unterschiedliche Daten zusammengeführt; diejenigen aus der Beschreibung und Interpretation der ausgewählten Videosequenz durch die Berufsfachschullehrperson bzw. die beobachtende Person mit Gegenüberstellung relevanter Ausschnitte aus den Interviews. Messmer (2014) hält dazu fest, dass durch diese Kombination eine zusätzliche Dichte entsteht. Die Ergebnisse dazu werden in den Kapiteln 8.3.1 bis 8.3.3 einzeln zu allen drei Berufsfachschullehrpersonen vorgestellt. Die Daten wurden in mehreren Schritten untersucht:

1. Eingangs wurde die ausgewählte Situation (videografierte Unterrichtssequenz) aus der Beobachterperspektive beschrieben und interpretiert. Hier gilt es kritisch festzuhalten, dass beim Versuch einer objektiven Beschreibung immer eine persönliche Interpretation stattfindet. Die Beschreibung einer beobachteten Situation stellt stets eine Interpretation dar, da letztlich nur die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 wissen, was während der ausgewählten Situation in ihnen abgelaufen ist (vgl. Wahl, 1991, S. 77).
2. Anschliessend wurde die Situation aus Sicht der Berufsfachschullehrpersonen beschrieben und interpretiert. Dazu wurde auf die entsprechenden transkribierten Aussagen bzw. Gesprächsausschnitte aus dem strukturierten Dialog zurückgegriffen. Dazu werden in den Kapiteln 8.3.1 bis 8.3.3 jeweils passende Gesprächsausschnitte präsentiert. Das in Beziehungsetzen der Situation und der Transkription erfolgt dabei in Anlehnung an Messmer (2014). Wichtig ist hierbei, dass die transkribierten Interviewaussagen mit der videografierten Situation korrespondieren (ebd.). Das war in der Umsetzung herausfordernd, da die Berufsfachschullehrpersonen teilweise nur zu einzelnen Ausschnitten der Situation Aussagen formuliert hatten. So konnte teilweise keine präzise Zuordnung vorgenommen werden.
3. Abschliessend wurden die Gesprächsausschnitte der Berufsfachschullehrpersonen aus den strukturierten Dialogen mit passenden Zitaten aus den Interviews (vgl. Kapitel 8.1) in Beziehung gesetzt. Damit wurde die Absicht verfolgt, mögliche abweichende Aussagen zum didaktischen Handeln zu identifizieren. Während mit den Interviews tendenziell handlungsferne Kognitionen erfragt wurden, standen beim strukturierten Dialog die handlungsnahen Kognitionen im Vordergrund. Es war somit von Interesse, ob möglicherweise Abweichungen in den gemachten Aussagen bestehen. Die Kontrastierung stellte sich dabei als herausfordernd dar. Die Interviewfragen aus dem Interview mit den Berufsfachschullehrpersonen basierten grösstenteils auf

einem offenen Leitfadenterview, während der strukturierte Dialog seine Stärke in der spezifischen Situation hat. Diese beiden unterschiedlichen Blickwinkel zusammenzubringen war nur begrenzt möglich.

Teil 2 – gelenkte Introspektion: Im zweiten Teil der Analyse steht die – mehrheitlich – gelenkte Introspektion der strukturierten Dialoge im Zentrum. Mit Bezug auf die Untersuchung von Zobrist (2012) und in Anlehnung an die Interviews mit den Lehrpersonen- und Schulleitungen an Berufsfachschulen wurde die Datenauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7.4.4.1) durchgeführt. Die Analyse startete mit den Kategorien, die bereits bei der Analyse der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen entwickelt wurden. Um dem explorativen Charakter dieser Untersuchung Genüge zu tun, wurden während der Analyse die vorhandenen Kategorien angepasst und zum Teil ergänzende Kategorien am Material entwickelt. Das Vorgehen lässt sich somit als deduktiv und induktiv beschreiben. Das dazugehörige Kategorienhandbuch und das Kategoriensystem sind im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.7). Die Ergebnisse werden im Kapitel 8.3.4 präsentiert.

Die Ergebnisse der beiden Analyseteile werden im Kapitel 8.3.5 in einem Fazit zusammengeführt. Dabei wird dem Vorgehen von Messmer (2014) gefolgt, welcher die Triangulation der Beschreibungen der videografierten Situationen und der entsprechenden transkribierten Interviewaussagen als verdichtete Darstellung bezeichnet. Erst die Verbindung der transkribierten Aussagen mit der Unterrichtsbeschreibung macht es für Dritte möglich, die Interpretation der beobachteten Person zu verstehen (ebd.).

7.6.3 Gütekriterien

Die Gütekriterien in der gelenkten Introspektion des strukturierten Dialogs folgen denjenigen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7.4.4.2). Im Gegensatz zu den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an Berufsfachschulen, konnte im strukturierten Dialog zur qualitativen Inhaltsanalyse eine Interrater-Reliabilität durchgeführt werden. Das entsprechende Kategoriensystem und Kategorienhandbuch sind im Kapitel 13.7 abgelegt. Die Ergebnisse sind im Kapitel 8.3.4 aufgeführt. Die Hinweise zur Sicherstellung der Analysequalität durch Bestimmung der Intercoder-Übereinstimmung und Interrater-Reliabilität im Kapitel 7.5.3.3 sind dabei für die vorliegenden strukturierten Dialoge ebenfalls gültig. Die Intercoder-Übereinstimmung wurde für die strukturierten Dialoge mit einer Fachperson durchgeführt, die über eine langjährige Berufserfahrung als Berufsfachschullehrperson und Volksschullehrperson verfügt und auch im wissenschaftlichen Bereich tätig ist. Daneben wurde das Material vom Autor selbst codiert. Eingangs wurde die Fachperson vom

Autor über ihre Aufgabe instruiert und dabei Unklarheiten bezüglich des Vorgehens und inhaltlicher Begrifflichkeiten der Kategorien geklärt. Im Anschluss wurden drei Probekodierungen am Interview aus dem Pretest durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, dass sich die Fachperson in ihrer Aufgabe sicher fühlte. Danach wurde codiert. Sämtliches Material wurde von beiden codierenden Personen und unabhängig voneinander codiert.

Über alle Kategorien und Berufsfachschullehrpersonen hinweg ergab sich eine prozentuale Übereinstimmung zwischen Haupt- und Kontrollcodierung von 86 %, was als sehr guter Wert angesehen werden kann (vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 93). Da beide codierenden Personen bei fast allen Aspekten «Ja, vorhanden» codiert hatten und nur sehr selten «Nein, nicht vorhanden», ergaben sich sehr ungleiche Randverteilungen. Bei diesen kann das zufallskorrigierte Übereinstimmungsmass Cohens Kappa von Cohen (1960) nicht sinnvoll berechnet werden, weil sich in diesem Fall ein zu geringer Wert ergeben kann (vgl. Feinstein & Cicchetti, 1990, S. 543). Deshalb wurde einem Vorschlag von Brennan und Prediger (1981, S. 687) gefolgt und die Zufallskorrektur anhand der Anzahl der beiden Kategorien (ja/nein) vorgenommen. Über alle Kategorien und Lehrpersonen hinweg ergab sich ein Wert von 0,73, der ebenfalls als guter Wert betrachtet werden kann (ebd., S. 689).

Bei den Berufsfachschullehrpersonen gab es in Bezug auf die prozentuale Übereinstimmung kaum Unterschiede (LP4: 89 %; LP3: 85 %; LP4: 85 %). Unterschiede zeigten sich bei der Kategorie *Heterogenität* bzw. deren untergeordneten Kategorien (vgl. Kapitel 14.7). Hier wurde bei der codierenden Person 1 bezüglich Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 bei *Schulleistung* sowie *Sozial- und Lernverhalten* keine Ja-Codierung vergeben, während die codierende Person 2 durchwegs «Ja, vorhanden» angegeben hatte. In der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 8.3) wurde mit diesem Umstand so verfahren, dass treffende Ankerbeispiele und Beschreibungen aufgeführt wurden, welche dieser Diskrepanz Folge leisteten. Weiter bleibt festzuhalten, dass diese Diskrepanzen keinen direkten Einfluss auf die Ergebnisse hinsichtlich des didaktischen Handelns der Berufsfachschullehrpersonen haben.

Bei der Berufsfachschullehrperson 5 ergaben sich nur bezüglich der Kategorie *aktiven Lernzeit* bzw. deren untergeordneten Kategorien Unterschiede zu Einschätzungen: Die codierende Person 2 sah eine *Rhythmisierung*, die codierende Person 1 aber nicht. Bei *Klarheit und Struktur*, *Pacing* und dem *selbstregulierten Lernen* war es umgekehrt: Diese drei Kategorien hat nur die codierende Person 1 angegeben, nicht die codierende Person 2. In der Ergebnisdarstellung wurde mit diesem Umstand so verfahren, dass treffende Ankerbeispiele und Beschreibungen aufgeführt wurden, welche dieser Diskrepanz Folge leisteten (vgl. Kapitel 8.3). Weiter bleibt festzuhalten, dass sich hinsichtlich der aktiven Lernzeit der Berufsfachschullehrperson 5 offensichtlich ein Unterschied gegenüber den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 präsentierte. Dies kann durch die Aussagen der Berufsfachschullehrperson 5 erklärt wer-

den, welche den Unterricht im Nachgespräch selbst als nicht ideal beschrieben und den Faktor Zeitdruck hervorgehoben hat. In der Literatur wird verschiedentlich betont, dass sich die Validität eines strukturierten Dialogs durch die Triangulation mit einer Unterrichtsbeobachtung und Informationen aus Interviews absichern lässt (vgl. Messmer, 2014; Schneider-Binkl, 2018, S. 12). Dieser Anspruch wurde in dieser Arbeit durch die gewählten Methoden eingelöst (vgl. Kapitel 7.1).

7.7 Interviews Schulleitungen an Berufsfachschulen

Die Befragung der Schulleitungen an den jeweiligen Berufsfachschulen erfolgte mit Experteninterviews. Im Unterschied zu offenen Interviews steht hierbei nicht die Person mit ihren persönlichen Einstellungen im Fokus, sondern die organisatorische und institutionelle Sicht der befragten Person (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 442). Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 121) sind Experten Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen. Meuser und Nagel (1991, S. 445) unterscheiden zwei unterschiedliche Untersuchungsanlagen, welche als Betriebswissen und als Kontextwissen definiert werden. In dieser Arbeit steht das Betriebswissen im Vordergrund. Dieses versteht Expert*innen als Fachpersonen, welche Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben können. Die Expertenperson weiss gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 119) «wie der Laden läuft» und welche Regeln dabei gelten, auch dort, wo diese Regeln nicht formalisiert sind (und zu formalisierten Regeln möglicherweise sogar im Widerspruch stehen). Bedeutsam ist, dass bei der Wahl der interviewten Person darauf geachtet wird, dass diese über das Betriebswissen verfügt. Explizit in Berufsfachschulen mit komplexen Organisationsstrukturen gilt es, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Es empfiehlt sich, vorgängig einen Interviewleitfaden mit klaren Schwerpunkten zu erstellen, jedoch auch auf offene Fragen zu reagieren (ebd., S. 121). Die Orientierung an einem Leitfaden schliesst auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sicht der Dinge zu erzählen (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 448). Wenn es aber um handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen geht, gibt es zu offenen Interviews mit Experten keine Alternative (ebd., S. 449). Hinsichtlich des Ablaufs ist es bedeutsam, dass die interviewende Person sich gut vorbereitet und ihrer Rolle bewusst ist.

Es kommt beim Expertengespräch darauf an, mit dem Gegenüber auf gleicher Augenhöhe, also fachlich kompetent zu kommunizieren und gleichzeitig den eigenen Informationsbedarf an dem spezifischen Erfahrungswissen des Experten deutlich zu machen. Es geht ausserdem darum, den Experten zu gewinnen, Erfahrungswissen – im Sinne des Betriebswissens – zu explizieren, das nicht identisch ist mit den Selbstdarstellungen und Unternehmensphilosophien von Unternehmen, Organisationen und Verbänden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 125).

Um dieses Expertenwissen zu erhalten, kann sich das Experteninterview am narrativen Interview bedienen, wobei sich offene Eingangsfragen in Form eines beschreibenden Stimulus eignen (ebd., S. 123). Dieser Anspruch wurde in dieser Untersuchung anhand der Beschreibung der gesetzlichen Vorgabe berücksichtigt.

Anschliessend wird der Interviewleitfaden vorgestellt (vgl. Kapitel 7.7.1) und danach die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung beschrieben (vgl. Kapitel 7.7.2).

7.7.1 Interviewleitfaden

Nachfolgend soll die Konzeption des Interviewleitfadens begründet werden (vgl. Kapitel 13.2). Dazu wird jeweils in Klammern auf die entsprechende Frage verwiesen. Der Interviewleitfaden erfolgt theorie- wie datengeleitet. Letzteres bezieht sich dabei auf die Erkenntnisse der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 7.2). Der Theorieteil konstituiert sich aus Aspekten zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen (vgl. Kapitel 3).

Im ersten Teil werden die Schulleitungen entlang der Gestaltung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen befragt (vgl. Kapitel 3.2). Das Merkmal *pädagogisches Profil* (vgl. Kapitel 3.2.1) wird mit den beiden Fragen 1 und 2 abgebildet und nachfolgend in Klammern (1 - 2) dargestellt. Der *pädagogische Gestaltungsspielraum* nimmt den Handlungsspielraum der Berufsfachschule in den Blick (vgl. Kapitel 3.2.2) und wird mit einer Frage beleuchtet (3). Das Merkmal *Ressourcenpool und Zusammenarbeit* umfasst zwei Fragen (4 - 5). Es interessiert, ob und wie schulinterne Ressourcen genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2.3). Die nächste Frage richtet den Blick auf *Aus- und Weiterbildungsstrategien* an der Berufsfachschule (6). Das Personalmanagement kann das ganze Kollegium oder Einzelpersonen betreffen (vgl. Kapitel 3.2.4). Weiter interessiert die Handhabung der Qualitätssicherung (7). Im Rahmen des *Qualitätsmanagements* gilt es, insbesondere selbst gesetzte Ziele als Berufsfachschule zu evaluieren (vgl. Kapitel 3.2.5).

Im zweiten Teil des Interviews wird auf die gesetzliche Vorgabe fokussiert (vgl. Kapitel 2.1). Im ersten Schritt gilt es zu klären, ob diese grundsätzlich *bekannt* ist (8). Aus diesem Grund wird die gesetzliche Vorgabe den interviewten Personen ausgedrückt vorgelegt und genügend Zeit gelassen, diese zu lesen bzw. zu analysieren. Dies erfolgt in Anlehnung an die Methode der offenen Leitfadeninterviews, in dem die Interviewteilnehmenden direkt mit einer Sachlage konfrontiert werden, um eine explizite Bewertung zu provozieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 129). Daran schliessen die Fragen an, ob die in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Inhalte *bedeutsam* sind und *welche Rolle diese Vorgabe an der Berufsfachschule hat* (9 - 10). Im Verständnis einer explorativen Untersuchung wird der Blick auf andere für die Schulleitungen relevante *gesetzliche Vorgaben* gerichtet (11). Zusätzlich soll erfragt werden, ob diese von einer übergeordneten Instanz – dem Berufsbildungssystem – *verordnet* werden (12). In der Literatur wird hervorgehoben, dass Schulleitungen an Berufsfachschulen mit Ansprüchen von Seiten Unterricht und Berufsbildungssystem bzw. von «oben und unten» konfrontiert sind (vgl. Kapitel 3.3.1). Weiter zeigt sich, dass *Berufsfachschullehrpersonen wenig in Schulentwicklungsprozesse* einbezogen werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Diese Thematik soll näher erfragt werden (13). Ergänzend wird das Merkmal Ressourcenpool und Zusammenarbeit erneut erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3). Während im ersten Teil des Interviews allgemein danach gefragt wurde, wird diesmal explizit in Bezug auf die *gesetzliche Vorgabe* nachgefragt (14). Abschliessend erhalten die Schulleitungen an Berufsfachschulen die Möglichkeit, aus ihrer Sicht bisher *nicht erfragte Aspekte* zu benennen.

Es wurde ein Pretest mit einer Berufsfachschullehrperson an der eigenen Berufsfachschule durchgeführt, wobei sich zeigte, dass keine Anpassung im Interviewleitfaden notwendig ist.

7.7.2 Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung

Die Interviews fanden im Zeitraum März bis Mai 2021 statt. Die Situation rund um Covid-19 stellte sich dabei als Herausforderung heraus. Die Interviewtermine wurden insofern beeinträchtigt, als die Termine aufgrund der grassierenden zweiten Welle um drei Monate verschoben wurden. Die Interviews wurden unter Berücksichtigung der geltenden Sicherheitsbestimmungen des Bundesamtes für Gesundheit (BAG), persönlich und an der jeweiligen Berufsfachschule der Schulleitungen durchgeführt. Als Einstieg wurde die Untersuchung vorgestellt und es wurde darauf geachtet, dass im Eingangsgespräch eine angenehme und konstruktive Ebene geschaffen wurde. Die Interviews wurden zwecks einfacherer Verständigung auf Schweizerdeutsch geführt und digital aufgezeichnet (MP3-Format).

Die Datenaufbereitung (vgl. Kapitel 7.4.3) und die Datenauswertung (vgl. Kapitel 7.4.4) wurden analog den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen durchgeführt.

Teil C – Ergebnisse

8. Ergebnisse

8.1 Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviews präsentiert (vgl. Kapitel 8.1.1 bis 8.1.9). Anhand der Interviews werden die Fragestellungen 1 und 3 beantwortet (vgl. Kapitel 1.2). Die Darstellung orientiert sich dabei an den deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kapitel 7.4.4.1). Ferner werden Quantifizierungen dargestellt (vgl. Kapitel 7.4.4.3), indem jeweils zu jeder Unterkategorie bzw. Ausprägung in Klammern die Anzahl der interviewten Berufsfachschullehrpersonen angegeben wird, die diesen Aspekt benannt haben. Die Reihenfolge der beschriebenen Aspekte folgt stets der Anzahl der Berufsfachschullehrpersonen, das heisst, die Aspekte, die von mehr Personen genannt wurden, werden zuerst vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung folgt dem Vorgehen von Kuckartz et al. (2008, S. 45). Zentrale Textpassagen sollen zitiert werden, wobei das Verhältnis von max. ca. 1/3 Zitat zu 2/3 Text berücksichtigt werden soll. Eingangs werden die Kategorien und Unterkategorien jeweils kompakt umschrieben und zu einzelnen Kategorien exemplarische Zitate aufgeführt, welche die Kategorie beschreiben. Zur besseren Lesbarkeit werden die exemplarischen Zitate geglättet. Weiter werden die Kategorien zusammengefasst, beschrieben und wo möglich, in einen grösseren Rahmen interpretativ eingeordnet (ebd., S. 48).

Abschliessend folgt ein Fazit zu den Ergebnissen der Interviews (vgl. Kapitel 8.1.10). Ferner wird eine Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen hinsichtlich den videobasierten Unterrichtsbeobachtungen und den anschliessenden strukturierten Dialogen vorgenommen (vgl. Kapitel 8.1.11).

Als Einstieg ins Interview wurden die befragten Berufsfachschullehrpersonen gebeten, eine für sie schöne Unterrichtssituationen zu beschreiben. Die Ergebnisse dieser Frage sind hier nicht ersichtlich, da sie sich nicht direkt auf die Forschungsfragen beziehen.

8.1.1 Heterogenitätsdimensionen

Die Berufsfachschullehrpersonen nehmen die Heterogenität in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als grosse Herausforderung wahr (vgl. Kapitel 1.2). Es werden dazu unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen genannt. Das bildet die Pluralität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung ab und weist auf eine differenzierte Wahrnehmung der vorhandenen Heterogenität hin.

Die häufigsten Nennungen fallen auf die *soziokulturelle Herkunft (8/10)*. Die Berufsfachschullehrpersonen halten fest, dass Lernende eine unterschiedliche soziokulturelle Herkunft aufweisen. «*Viele Leute aus dem Ausland, aus Eritrea, Afghanistan, Syrien, aber auch aus der Schweiz. Aber auch zweite Generation, dritte Generation. Das ist so verschieden.*» (LP 5, Pos. 12).

Die zweithäufigsten Nennungen fallen auf die *Vielfalt (7/10)*. Es wird die Unterschiedlichkeit der Lernenden angesprochen. Aus Sicht der Berufsfachschullehrpersonen ist jede Person ein Individuum und sollte auch so behandelt werden. Diese Aussage kann dabei als Grundhaltung gegenüber im Umgang mit Heterogenität betrachtet werden. McElvany et al. (2018, S. 831) halten dazu fest, dass die Einstellung und Motivation als zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht erachtet werden kann.

Die *Sprache (7/10)* wird ebenfalls oft genannt. Diese kann dabei als Folge zu den Aussagen zur soziokulturellen Herkunft in Beziehung gesetzt werden. Die Berufsfachschullehrpersonen halten fest, dass die Sprachfähigkeiten der Lernenden nicht den Anforderungen entsprechen, wodurch sich der Unterricht anspruchsvoll gestaltet. Eine andere Erklärung kann möglicherweise in der INVOL-Ausbildung liegen (vgl. Kapitel 8.1.8).

Schulleistung (5/10). Das schulische Niveau der Lernenden präsentiert sich aus Sicht der Befragten unterschiedlich. Es hat sowohl leistungsstarke wie auch leistungsschwache Lernende in der Klasse, wobei die Unterschiede teilweise immens sind. Das weist daraufhin, dass dem Grundgedanken der Ausbildung mit eher leistungsschwachen Lernenden nur bedingt entsprochen wird. Vielmehr hat es auch leistungsstarke Lernende in der Ausbildung, womit sich die Frage nach der Zielgruppe in der zweijährigen beruflichen Grundbildung stellt.

Alter (4/10). Die Altersunterschiede in den Klassen sind aus Sicht der Berufsfachschullehrpersonen teilweise beachtlich. Das hat zur Folge, dass die Lernenden über unterschiedliche Interessen verfügen oder in verschiedenen Lebenssituationen stehen. Weitere Gründe für die Altersunterschiede sind auch in der Herkunft zu finden. Personen mit einem Migrationshintergrund treten oftmals verspätet in die Ausbildung ein. «*Das ist, glaube ich, gerade das Schwierigste. Wir haben in einer Klasse aktuell 17 bis 45-Jährige. Also, wir haben eine riesengrosse Spannweite vom Alter her.*» (LP 1, Pos. 7).

Die befragten Berufsfachschullehrpersonen nehmen auch *Lern- und Entwicklungsstörungen (4/10)* wahr, welche bei Lernenden diagnostiziert wurden (z. B. ADHS, ADS, Dyslexie oder Dyskalkulie) und insgesamt das Lernen erschweren. Der Umgang damit stellt für die Interviewten eine grosse Herausforderung dar. Hier zeigt sich offensichtlich das im Theorieteil genannte weite Inklusionsverständnis der Ausbildung (vgl. Kapitel 2.2). Die Ergebnisse zeigen ferner, dass dieser Anspruch effektiv umgesetzt wird und sonderpädagogisches Wissen für die Berufsfachschullehrpersonen bedeutsam ist (vgl. Kapitel 5.3).

Einige Berufsfachschullehrpersonen stellen ein unterschiedliches *Vorwissen (3/10)* seitens der Lernenden fest. Das zeigt sich in den unterschiedlichen Voraussetzungen, welche sie mitbringen. *«Bei EBA-Lernenden merke ich ganz fest auch die Voraussetzungen, die sie mitbringen, im Sinn von Kompetenzen. Grundkompetenzen, was ist vorhanden. Wo ist Förderungsbedarf.»* (LP 6, Pos. 22). Bei einer Berufsfachschullehrperson zeigt sich ein konkreteres Bild. *«Da ist mal eine grosse Heterogenität. Dann in der Lernfähigkeit und wie sie etwas verstehen. Sprachlich natürlich ganz grosse Unterschiede.»* (LP 10, Post. 15). Mit Blick auf die Sprache kann möglicherweise der Migrationshintergrund eine Antwort auf die Unterschiedlichkeit des Vorwissens sein. Fitzli et al. (2016, S. 31) verweisen darauf, dass der Migrationshintergrund in der zweijährigen beruflichen Grundbildung doppelt so hoch ist wie bei drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen, zudem verfügen 29 % der Eltern nur über einen Abschluss der obligatorischen Schule. Zudem zeigt sich auch im Vorwissen das Spektrum an Lernenden in dieser Ausbildung.

Oppositionalität (1/10). Eine Berufsfachschullehrperson berichtet, dass die Lernenden ein oppositionelles Verhalten zeigen, dem mit disziplinarischen Sanktionen Einhalt gegeben wird. Entgegen anderen Befunden an Berufsfachschulen scheint in dieser Untersuchung die Oppositionalität kein grosses Thema zu sein (vgl. Barabasch et al., 2019, S. 3; Berger, 2018). Mit Blick auf die Stichprobe kann das möglicherweise an der Unterrichtserfahrung der Berufsfachschullehrpersonen oder der in der Klasse integrierten fiB liegen (vgl. Kapitel 7.3).

8.1.2 Ziel- und Stoffkultur

Bei der Ziel- und Stoffkultur stehen die Qualitätsanforderungen an die Ziele und Bildungsinhalte im Vordergrund, also das, was gelehrt und gelernt wird. Hierbei stehen sowohl die Lerninhalte wie auch die Aufgabenkultur im Fokus; es geht somit um das *«Was»* des Lernens. Die befragten Berufsfachschullehrpersonen legen dabei Wert auf tendenziell weniger Lerninhalte, die nach klaren Kriterien ausgewählt werden. Das zeigt sich auch in den Aufgaben, die für alle Lernenden bearbeitbar sein sollten. Lehrmittel und E-Learning stellen dabei wichtige Hilfsmittel dar.

Allen befragten Berufsfachschullehrpersonen erscheint es wichtig, dass im Unterricht eine *didaktische Reduktion (10/10)* vorgenommen wird. Sie orientieren sich in der Wahl der Unterrichtsinhalte am Lehr- und Bildungsplan. Die Inhalte werden nach eigenem Empfinden auf wesentliche Schwerpunkte hin reduziert, um so keinem Zeit- und Stoffdruck zu verfallen. Hier stellt sich die Frage, ob die einzelnen Lehr- und Bildungspläne über zu viele Inhalte verfügen und *«überladen»* sind, wie es im folgenden Zitat illustriert wird: *«Da muss man manchmal stark filtern, gerade wenn man die Bücher anschaut. Da muss man sich fragen, ob das relevant ist.»*

Da versuche ich herunterzubrechen und zu schauen, was wirklich wichtig ist für sie. Das Budget planen, mit dem Geld umgehen ist wichtig. Ich versuche auf das zu fokussieren.» (LP 7, Pos. 34).

Die befragten Berufsfachschullehrpersonen erstellen Aufgaben für die Lernenden. Dabei beachten sie unterschiedliche Aspekte in deren Konzeption, welche als *Aufgabenkultur* subsummiert werden kann. Das Ziel liegt darin, dass die Aufgaben von allen Lernenden bearbeitet werden können und ein Lernzuwachs stattfinden kann. Die Aufgaben verfolgen somit die Absicht, einen Lernprozess zu initiieren.

Fast alle Berufsfachschullehrpersonen richten den Fokus auf die *einfache Sprache (8/10)*. Aufgaben werden sowohl schriftlich als auch mündlich einfach formuliert, damit sie von allen Lernenden verstanden werden. Diese Subkategorie kann dahingehend interpretiert werden, dass der Sprache einen hohen Stellenwert zugeschrieben wird.

Viele Interviewte achten darauf, dass die Lernaufgaben mit einem *Produkt (7/10)* abschliessen. Dadurch wird eine Verbindlichkeit hergestellt. *«Sie haben am Schluss ein Produkt. Ich lasse sie auch OneNote-Seiten gestalten oder eine PowerPoint-Präsentation.» (LP 10, Pos. 58)*. Wichtig erscheint hierbei, dass mit dem Produkt eine Verbindlichkeit der Aufgabe hergestellt werden kann. Das illustriert die folgende Aussage: *«Nichts Wahnsinniges. Es muss eine Verbindlichkeit haben. Bis dann habt ihr das und bis dann habt ihr dies. Wenn sie das nicht haben, frage ich freundlich, aber bestimmt nach.» (LP 7, Pos. 45)*.

Ein *Kompetenzaufbau (6/10)* soll durch die Bearbeitung von Aufgaben erfolgen. Das neu erworbene Wissen soll zudem bei zukünftigen Aufgaben eingesetzt werden können. Es erscheint wichtig, dass Lerninhalte für weitere Tätigkeiten verwendet werden können, was die folgende Aussage aufzeigt: *«Dass sie diese Kompetenz auch für andere Aufgaben gebrauchen können. Beispielsweise PowerPoint, dass sie die Schriftgrösse kennen und das nachher für die VA oder BKU anwenden. Ich finde Aufgaben gut, welche über den Tellerrand hinausgehen. Sie einzubetten und wenn möglich wieder aufzunehmen.» (LP 7, Pos. 40)*.

Die *Struktur (4/10)* erscheint bedeutsam. Die Aufgaben sind einfach und klar verständlich konzipiert. Eine Struktur erscheint wichtig, damit möglichst alle Lernenden die Aufgabe verstehen. Hierbei wird ebenfalls ein Bezug zur Reduzierung und zur Sprache hergestellt: Inhalte sollen einfach gehalten und allgemein verständlich sein.

Niveaugerecht (4/10). Lernaufgaben sollen bei den Lernenden einen Lernzuwachs erzielen, weshalb das Niveau an ihre Fähigkeiten angepasst wird. Das erweist sich als herausfordernd und steht in Beziehung mit der Motivation der Lernenden, wie im folgenden Zitat illustriert wird: *«Dass sie fordernd sind, aber nicht überfordernd. Dass sie lösbar sind.» (LP 7, Pos. 40)*. Es erscheint ferner wichtig, dass die Lernenden für ihr Lernen Verantwortung übernehmen:

«Trotzdem hat es eine Grenze. Man muss manchmal auch einwenig loslassen, im Sinne, man muss die Verantwortung auch mal ihnen abgeben.» (LP 5, Pos. 28).

Die meisten Berufsfachschullehrpersonen orientieren sich in der Konzeption des Unterrichts an der *Lebenswelt der Lernenden (8/10)*. Diese kann sowohl die persönliche wie auch die berufliche Lebenswelt umfassen. Bedeutsam ist hier, dass der Unterrichtsinhalt einen Bezug zu den Lernenden haben soll, da dadurch das Lernen greifbar und nachvollziehbar wird. Das verdeutlicht das folgende Zitat: «*Ich versuche schon oft mit einer Situation einzusteigen. Wo sie sich A wiedererkennen können und die B nicht zu kompliziert ist zum Verstehen. Es sollten Situationen aus dem Alltag oder aus dem beruflichen Alltag sein.*» (LP 8, Pos. 30).

Knapp die Hälfte aller Berufsfachschullehrpersonen wendet *Scaffolding (4/10)* bzw. Scaffolding-Massnahmen an. Das Lernen der Lernenden wird mit gezielten Instrumenten im Unterricht unterstützt, welche als Lernhilfen betrachtet werden können. Dabei kann von einem «Gerüst» gesprochen werden, welches Tabellen, Darstellungen oder «Wortbausteine» aus den Arbeitsmaterialien beinhaltet.

Die Verwendung der *Lehrmittel* im Unterricht ist teilweise frei wählbar, teilweise aber auch verordnet. Den Lehrmitteln kommen dabei unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten zu.

Als *Differenzierungsmöglichkeit (8/10)* wird das Lehrmittel am häufigsten verwendet. Viele Lehrmittel umfassen oftmals das Niveau von drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen, weshalb diese Inhalte für leistungsstarke Lernende als Ergänzung eingesetzt werden. In der Allgemeinbildung liegen für diese Stufe hingegen unterschiedliche Lehrmittel vor.

Viele Berufsfachschullehrpersonen setzen das Lehrmittel als *Nachschlagewerk (7/10)* für theoretische Grundlagen ein. Ergänzt wird dieses mit eigenem Material. Interessant erscheint der Aspekt, dass sowohl Berufsfachschullehrpersonen für allgemeinbildenden als auch berufskundlichen Unterricht dieses Vorgehen anwenden, obwohl insbesondere in der Allgemeinbildung eine Vielzahl von spezifischen Lehrmitteln vorliegen. Es stellt sich demnach die Frage, weshalb es offenbar keine geeigneten Lehrmittel gibt. «*Das ist ein vollständiges Lehrmittel, welches ich nicht so verwende, sondern ausschnittsweise benutze. So zum Nachschlagen. Primär verwende ich selbst gemachte Lehrmittel.*» (LP 2, Pos. 5).

E-Learning umfasst den Umgang mit digitalem Lernen, welches an einigen Berufsfachschulen ein fester Bestandteil ist, an anderen auf Freiwilligkeit basiert. Im Zuge von Covid-19 und dem damit verbundenen Fernunterricht ist diese Thematik stark in den Fokus gerückt und hat immens an Bedeutung gewonnen.

E-Learning wird zur *Lernunterstützung* (8/10) eingesetzt. Insbesondere in Bezug auf den Einsatz von Medien im Unterricht und zur Unterstützung der Sprache bieten sich hier Vorteile: «*Ich merke auch, für einige ist es auch eine Hilfe mit dem Computer zu arbeiten. Sie können Rechtschreibsysteme aktivieren. Sie können den Computer für sich arbeiten lassen.*» (LP 5, Pos. 54).

Einige Berufsfachschullehrpersonen betrachten E-Learning als Überforderung bzw. *ungeeignet* (4/10) und setzen es daher nur wenig oder gar nicht ein. Hervorgehoben wird dabei die überfordernde Anwendung der Technik und ungeeignete Geräte. Erste Ergebnisse zur Schulsituation während Covid-19 untermauern dieses Bild, wobei unzureichende Hardwareausstattung als bedeutendster Grund für eine schlechte bzw. fehlende Erreichbarkeit der Lernenden erwähnt wird (vgl. Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020, S. 10). Weiter zeigt sich hinsichtlich des Lernerfolgs auch die Wichtigkeit der Unterstützung durch das Elternhaus (ebd., S. 11). In Verbindung mit dem hohen Anteil fremdsprachiger Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung kann dieser Umstand zu Schwierigkeiten führen und bedarf seitens der Berufsfachschullehrpersonen einer engmaschigen Begleitung. Nicht zu vergessen ist zudem der Anspruch an die Berufsfachschullehrpersonen, der sich mit der neuen Situation ergeben hat (ebd., S. 52).

8.1.3 Lehr- und Lernkultur

Die Lehr- und Lernkultur umfasst das Lernen, wobei das «*Wie*» – und somit die Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens und deren Inszenierung – im Vordergrund steht. Dazu gehören vielfältige Unterrichtskonzepte und der Anspruch, möglichst viel aktive Lernzeit zum Lernen zu generieren. Der Zusammenarbeit kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Die befragten Berufsfachschullehrpersonen legen Wert auf *Unterrichtskonzepte*, welche sich von offen bis tendenziell lehrpersonenzentriert beschreiben lassen (vgl. Kapitel 4.3.1). Der Unterricht wird nach bestimmten Kriterien konzipiert, die persönlich als zielführend erachtet werden.

Viele Berufsfachschullehrpersonen strukturieren den Unterricht gemäss den Lernvoraussetzungen der Lernenden, wobei ein Minimalziel erreicht werden muss. Die *innere Differenzierung* (8/10) erscheint hier sehr bedeutsam. «*Das wird eben zum Teil dadurch gesteuert, dass ich sage, in der und der Zeit soll das erstellt werden. Wer schneller ist, kann dort und dort weiterfahren oder hat diese und diese Möglichkeit. Ich schaffe ein Angebot.*» (LP 6, Pos. 48). Das erscheint insofern spannend, als dass sich hier ein Bezug zum Lehrplan 21 an der Volksschule präsentiert.

Dabei ist ebenfalls das Erreichen von Grundanforderungen ein zentraler Aspekt (vgl. EDK, 2014, S. 18).

Viele Berufsfachschullehrpersonen unterrichten nach dem *AVIVA-Modell (7/10)*, welches anhand von fünf Phasen eine Struktur für den kompetenzorientierten Unterricht vorgibt (vgl. Städeli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2010, S. 31). In vielen Ausbildungen wird dieses Modell eingeführt, weshalb es mitunter auf eine breite Akzeptanz stösst.

Unterricht findet mittels *Peer-Lernen (schwach-stark) (5/10)* statt. Dabei teilen die Berufsfachschullehrpersonen leistungsstarke und leistungsschwache Lernende in eine gemeinsame Lerngruppe ein. Das impliziert, dass kooperatives Lernen teilweise angewendet wird.

Der Unterricht folgt bei der Hälfte der Berufsfachschullehrpersonen einem *offenen Unterricht (5/10)*, bei dem die Lernenden selbständig den Lernweg bestimmen können. Den Lernenden wird dabei Verantwortung für das eigene Lernen übertragen.

Aus Sicht der Hälfte aller Berufsfachschullehrpersonen nimmt die *Methodenvielfalt (5/10)* einen wichtigen Stellenwert ein. Diese wird passend zu den Unterrichtsinhalten gewählt. «*Nachher mache ich eine didaktische Analyse und schaue, mit welcher Methode ich zum Ziel komme.*» (LP 4, Pos. 28). Diese Aussage illustriert, dass die Berufsfachschullehrpersonen demnach über ein breites Repertoire an Methoden verfügen und diese auch bewusst einsetzen.

Die befragten Berufsfachschullehrpersonen achten in ihrem Unterricht darauf, dass die Lernenden möglichst viel aktive Lernzeit erhalten. Damit gelernt werden kann, gilt es von Seiten der Berufsfachschullehrpersonen einen Raum zu schaffen, welche aktive Lernzeit ermöglicht.

Die meisten Berufsfachschullehrpersonen legen Wert darauf, dass der Unterricht in zeitliche Sequenzen eingeteilt ist und dadurch eine *Rhythmisierung (8/10)* beinhaltet. Es scheint, dass sich hier der Unterricht gegenüber drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen unterscheidet: «*Ganz wichtig ist für mich, dass ich in ganz kurzen Sequenzen arbeite. Dass ich schaue, dass wir wirklich in so 20 Minuten-Blöcken arbeiten. 20 Minuten etwas machen, danach schauen. Die Rhythmisierung ist ganz anders als in der EFZ.*» (LP 1, Pos. 35).

Die Interviewten versuchen die Lernenden im persönlichen Austausch zu motivieren. Dadurch soll die *Motivation (6/10)* für das Lernen erhöht werden. Der Lernerfolg erscheint ihnen wichtig, weshalb sie die Lernenden aktiv motivieren und unterstützen, was auf ein hohes Engagement der Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht schliessen lässt. Die Motivation erfolgt dabei auf mündlicher Ebene.

Die Hälfte aller Berufsfachschullehrpersonen setzt im Unterricht auf *Klarheit und Struktur (5/10)*. Die Lernenden kennen die Lerninhalte und die Lernziele des Unterrichts. «*Ich schreibe auch immer alles an die Wandtafel. Das Programm ist bekannt. Das Programm erkläre ich auch immer. Es herrscht Klarheit, das ist sehr zentral. Sie wissen genau bei mir, was gemacht wird.*» (LP 9, Pos. 25). Diese Aussage zeigt weiterführend die Bedeutung der Visualisierung auf.

Es erscheint wichtig, dass im Unterricht *Ruhe (3/10)* herrscht. Dadurch kann eine Konzentration und Arbeitsatmosphäre aufgebaut werden, welche für das Lernen wichtig ist. Es wird dabei ein Augenmerk auf Stillarbeitsphasen gelegt.

Die befragten Berufsfachschullehrpersonen unterstützen die Lernenden mit gezielten Massnahmen, wodurch die Lernenden ihre Kompetenzen im Lernen erweitern können.

Alle Interviewten legen Wert auf ein *selbstreguliertes Lernen (10/10)*. Dadurch soll das Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit gefördert sowie Verantwortung für das eigene Lernen übernommen werden. «*Ich denke, gerade in der EBA ist mir das Selbstwertgefühl sehr wichtig. Ich merke durch ihre Lernbiografien, dass diesen Personen oft das Selbstvertrauen fehlt, selbst Dinge zu erarbeiten.*» (LP 1, Pos. 5). Dieses Zitat verdeutlicht die Tatsache, dass bei vielen Lernenden die Schulbiografie nicht als positiv bewertet werden kann. Die Berufsfachschullehrpersonen leisten Aufbauarbeit, wodurch die Lernenden Vertrauen in ihre Fähigkeiten erhalten.

Im Unterricht werden unterschiedliche *Lernstrategien (8/10)* erarbeitet, die schrittweise aufgebaut werden und die Lernenden zum eigenständigen Lernen befähigen sollen. Oftmals wird dafür die gesamte Ausbildungszeit verwendet, damit das Qualifikationsverfahren erfolgreich bewältigt werden kann.

Sämtliche befragte Berufsfachschullehrpersonen betrachten die *Regeln zur Zusammenarbeit (10/10)* als Basis für den gemeinsamen Unterricht. Es steht primär das Zusammenarbeiten als Gruppe im Vordergrund und weniger ein disziplinarisches Instrument. «*Ich lege Wert darauf, dass es klar ist, dass wir uns an das halten. Ich möchte das für mich in der Klasse. Ich stelle nicht in dem Sinn Regeln auf. Eine ist klar, dass alle ihren Raum haben. Da bin ich strikt.*» (LP 2, Pos. 71).

Die *Sozialform (10/10)* ist für alle Interviewten bedeutsam. Aufträge werden teilweise in Einzel- oder Gruppenarbeiten durchgeführt. Während bei der Einzelarbeit das eigenständige Lernen im Vordergrund steht, ist es bei Gruppenarbeiten die Förderung der Teamfähigkeit.

Dieser wird im Berufsalltag ein hoher Stellenwert beigemessen. In der Regel wird die Sozialform je nach Eignung des Auftrags und der Konstellation der Klasse gewählt.

8.1.4 Beziehungs- und Unterstützungskultur

Mit Beziehungs- und Unterstützungskultur sind die Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden sowie die im Unterricht durchgeführte Kommunikations- und Beziehungskultur gemeint. Diese besteht einerseits zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und den Lernenden, aber auch unter den Lernenden gegenseitig. Die Massnahmen der Berufsfachschullehrpersonen bewegen sich alle «nah bei den Lernenden» und weisen auf eine hohe Beziehungskultur hin.

Alle Befragten sind sich einig, dass ein *lernförderliches Sozialklima (10/10)* von einem gegenseitigen Vertrauen geprägt ist und als Basis für erfolgreiches Lernen erachtet wird. Berufsfachschullehrpersonen mit einem hohen Pensum unterrichten teilweise über hundert Lernende. Dennoch zeigt diese Untersuchung, dass eine vertrauensvolle Beziehung mit den Lernenden möglich ist. Das impliziert ein grosses Interesse seitens der Berufsfachschullehrpersonen an den einzelnen Lernenden. Weiter zeigt dies die Bedeutung für das Lernen, was mit dem folgenden Zitat dargestellt wird: «*Wenn man gegenseitig ein Vertrauen aufbauen kann, vertrauen sie einem auch. Man kann dann mit ihnen auf den Weg gehen. Die Aufgaben lösen. Es ist der Schlüssel zum Lernen, zum Arbeiten, zum erfolgreichen Lernen.*» (LP 7, Pos. 67).

Sämtliche interviewten Berufsfachschullehrpersonen erachten das *Lerncoaching (10/10)* als wichtig. Das spezifische Nachfragen scheint dabei eine zentrale Massnahme zu sein, was im folgenden Zitat illustriert wird: «*Das lernen im Dialog zu fördern. Ich frage dann, haben Sie jetzt verstanden, warum man es so und so macht. Das ist für mich die Arbeit. Bei den Selbständigen muss ich nicht viel nachfragen. Da muss ich nicht so viel helfen. Es gibt aber schon die, welche viel Unterstützung benötigen. Da gehe ich auf Beispiele ein. Ich frage auch viel, damit kommt man auch weiter. Warum haben sie das so gemacht? Wieso ist das genauso? Welche Bedeutung hat diese Farbe?*» (LP 7, Pos. 85). Es zeigt sich, dass die Berufsfachschullehrpersonen im Prozess agieren und individuell mit den Bedürfnissen der Lernenden umgehen.

Fast alle messen der *Diagnostik (9/10)* eine hohe Bedeutung zu. Damit der Lernstand erfasst werden kann, werden summative oder formative Lernkontrollen durchgeführt. Oft werden zu Beginn der Ausbildung teils obligatorische Lernstandserfassungen in Deutsch und Mathematik durchgeführt. Meistens findet die Diagnostik jedoch im Prozess durch Beobachtung statt, wobei dieser in Kombination mit dem Lerncoaching eine hohe Bedeutung zukommt.

Die Zusammenarbeit mit anderen in der Klasse involvierten Berufsfachschullehrpersonen, *Zusammenarbeit Berufsfachschullehrpersonen (7/10)*, wird oft als wertvoll erachtet und erfolgt regelmässig. Es zeigt sich die Bedeutung des gegenseitigen Austauschs, welcher jedoch unterschiedlich intensiv genutzt wird.

Die Zusammenarbeit mit den Lernorten (Berufsfachschule, Ausbildungsbetrieb, überbetriebliche Kurse) im Rahmen einer *Lernortkooperation (6/10)* wird von knapp mehr als der Hälfte der Befragten als zentral für die Begleitung der Lernenden erachtet. Bedeutsam ist dabei ein regelmässiger Austausch aller involvierten Akteure.

Die Hälfte der Interviewten erachten die Bildung von *kleinen Klassen (5/10)* als bedeutsam, um der Individualität der Lernenden gerecht zu werden. Bei Klassengrössen über 12 Lernenden wird das als schwierig erachtet. Die Zahl 12 wird im Leitfaden für die zweijährige berufliche Grundbildung als Empfehlung genannt (vgl. SBFI, 2014a, S. 12). Diese wurde in dieser Untersuchung mit Klassengrössen bis zu 18 Lernenden teilweise drastisch überschritten, wobei die Ursache teilweise unterschiedlichen kantonalen Richtlinien erklärt werden kann.

Im Rahmen der *fachkundigen individuellen Begleitung (4/10)* (fiB) können die Lernenden engmaschiger begleitet werden als im Regelunterricht. Berufsfachschullehrpersonen, welche fiB an ihren Berufsfachschulen durchführen, schätzen dieses Instrument. *«Ich habe die fiB. Ich bin froh, dann kann ich mehr auf sie eingehen.»* (LP 10, Pos. 6). Es scheint, dass diese nach Möglichkeit in den Unterricht fix integriert und als fester Bestandteil des Unterrichts betrachtet wird, jedoch fällt auch auf, dass die fiB an einigen Berufsfachschulen kein Thema darstellt (vgl. Kapitel 7.3).

Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, einen *Stütz- und Förderkurs (3/10)* zu besuchen, um sprachliche oder fachliche Defizite aufzuarbeiten. Hier zeigt sich, dass nur wenige Berufsfachschulen ihre Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung einem solchen Gefäss zuweisen. Oftmals wird die Unterstützung im Rahmen der fiB durchgeführt, oder ist ausschliesslich Lernenden aus drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen vorbehalten. *«Die Ungenügenden erhalten die Möglichkeit, ein Jahr in den Deutschförderkurs zu gehen. Neu hat man das auch für EBA geöffnet. Früher war es immer bei den EFZ.»* (LP 9, Pos. 79).

8.1.5 Berufsfachschullehrperson

Den Berufsfachschullehrpersonen kommt in der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine zentrale Rolle zu. Dabei sollten sie über bestimmte inklusive Kompetenzen verfügen, welche

als Voraussetzung erachtet werden (vgl. Kapitel 5). Die befragten Berufsfachschullehrpersonen formulieren hierzu Eigenschaften, die für sie bedeutsam sind.

Am meisten wurde als zentrales Merkmal die *Grundhaltung (10/10)* genannt. Die Berufsfachschullehrpersonen sind sich der Heterogenität bewusst und weisen diesbezüglich eine Grundhaltung auf, in der sie diese Vielfalt annehmen und bestmöglich damit umgehen wollen. Das illustriert das folgende Zitat: «*Ich glaube, es muss eine Grundhaltung einer EBA-Lehrperson sein, dass man offen und tolerant gegenüber anderen ist und das den Lernenden auch zeigt.*» (LP 5, Pos. 16).

Fast alle Befragten sind der Ansicht, dass man im Unterricht ein hohes Mass an *Kompetenz und Flexibilität (9/10)* aufweisen sollte. Oft muss vom geplanten Programm abgewichen werden. Mit der Flexibilität eng verknüpft ist die pädagogische Kompetenz, da diese erst die nötige Flexibilität ermöglicht. «*Ich probiere es aufgrund meiner Erfahrung. Ich weiss, welche Pace muss ich gehen, um dort hinzukommen.*» (LP 6, Pos. 26).

Viele erachten *Humor (6/10)* als wichtiges Merkmal. Es ist demnach wichtig, mit den Lernenden gemeinsam zu lachen und auch witzige Momente zu erleben. Zentral ist dabei die Freude am Unterricht, welche durch eine angenehme Arbeitsatmosphäre hervorgehoben werden soll.

Einige erachten es als wichtig, dass dem Unterricht eine gewissenhafte *Vorbereitung (3/10)* zugrunde liegt. Interessant erscheint diese Subkategorie hinsichtlich der Subkategorie Kompetenz und Flexibilität. Obwohl sich die Berufsfachschullehrpersonen des situativen Vorgehens im Unterricht bewusst sind, legen einige grossen Wert auf die Vorbereitung. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die Berufsfachschullehrpersonen eine hohe Professionalität zeigen und aufgrund der gewissenhaften Vorbereitung gewisse Eventualitäten bereits im Vorfeld ausschliessen können.

8.1.6 Gesetzliche Vorgabe

Die Berufsfachschullehrpersonen erfüllen die gesetzliche Vorgabe. Diese formuliert einen didaktischen Rahmen hinsichtlich des Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (vgl. Kapitel 2.1). Die Befragten formulieren dazu eigene Vorstellungen von didaktischen Massnahmen und erachten die gesetzliche Vorgabe als relevant für den Unterricht.

Die gesetzliche Vorgabe hat im Verständnis der befragten Berufsfachschullehrpersonen eine unterschiedliche Bedeutung und wird entsprechend interpretiert.

Fast alle Berufsfachschullehrpersonen sind sich bewusst, dass eine *angepasste Didaktik (8/10)* notwendig ist. Die Lerninhalte müssen reduziert und angepasst werden und unterscheiden sich dahingehend von Klassen der drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung. «Das eine ist wirklich die stärkere didaktische Reduktion von Lerninhalten, auf spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Die beruflichen Qualifikationen sind dabei auf den Beruf bezogen. Ja, es macht es eigentlich explizit, dass man in EBA-Klassen besonders differenzieren und die Didaktik anpassen sollte.» (LP 5, Pos. 107). Dieses Zitat lässt die Vermutung zu, dass eine angepasste Didaktik unter anderem mit der gezielten Auswahl von Lerninhalten einhergeht und dadurch eine Reduktion erfährt.

Es erscheint für mehr als die Hälfte der Befragten bedeutsam, dass nach einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss die *Anschlussfähigkeit (6/10)* in eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung gewährleistet ist.

Über die Hälfte sind der Befragten sind der Meinung, dass die inhaltliche Formulierung der gesetzlichen Vorgabe aufgrund der fehlenden *Rahmenbedingungen (6/10)* nicht umgesetzt werden kann. Dazu gehören grosse Klassen und fehlende Hilfestellungen wie beispielsweise die fiB oder zusätzliche Zeitgefässe. «Es ist ein guter Ansatz, der aber in der Realität nicht umgesetzt werden kann. Gerade um den individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden, fehlen die Zeit und die Kapazität. Der Ansatz ist verständlich, einleuchtend, nachvollziehbar. Die Realität ist sehr ernüchternd. Weil einfach das Zeitgefäss zu klein ist plus die Klassen zu gross, plus die Heterogenität zu gross. Es ist ein Ansatz, welcher momentan mit diesem Gefäss hier nicht umgesetzt werden kann.» (LP 1, Pos. 77). Dieses Zitat zeigt auf, dass die Rahmenbedingungen als bedeutsam für die Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgabe erachtet werden können.

Zwei Berufsfachschullehrpersonen vertreten die Ansicht, dass die Ausbildung die Lernenden zum *Arbeiten unter Anleitung (2/10)* befähige. Somit steht nicht der Fokus auf das selbständige Arbeiten im Vordergrund. In diesem Kontext erscheint interessant, ob sich die Interpretation auch im Unterricht der betreffenden Berufsfachschullehrpersonen zeigt. Es ist demnach anzunehmen, dass der Fokus weniger auf dem selbständigen Arbeiten, sondern vielmehr auf der Stoffvermittlung liegt, was auf eine wenig nachhaltige Wissensvermittlung schliessen liesse und die Befunde von Elke et al. (2007, S. 29) bestätigen würde.

Die gesetzliche Vorgabe ist den Befragten bekannt, weist eine hohe Bedeutsamkeit auf und wird für den eigenen Unterricht als relevant beschrieben.

Zum Befund, dass allen befragten Berufsfachschullehrpersonen die *gesetzliche Vorgabe bekannt* ist (10/10), gilt festzuhalten, dass vielmehr die inhaltliche Forderung bekannt ist und weniger die Herkunft oder der eigentliche Wortlaut. Die gesetzliche Vorgabe ist dabei an unterschiedlichen Orten ein Thema, sei es in der Ausbildung, an Weiterbildungen oder an der eigenen Berufsfachschule. Das folgende Zitat steht dabei stellvertretend für eine Vielzahl der Berufsfachschullehrpersonen: *«Ich weiss nicht, ob ich den Artikel so schon gelesen habe. Aber was da drinsteht, habe ich schon x-Mal gehört. Das ist in allen Konzepten drin, das ist im PFM⁵. Das ist so logisch, wenn du die zweijährige Grundbildung hast.»* (LP 10, Pos. 118). Es zeigt, dass vor allem die inhaltliche Forderung der gesetzlichen Vorgabe mit dem persönlichen didaktischen Verständnis übereinstimmt. Dieser Befund lässt die Interpretation zu, dass die gesetzliche Vorgabe inhaltlich bekannt ist, jedoch offenbar nicht näher definiert wird. Hier stellt sich die Frage nach einer entsprechenden Vorgabe durch die Schulleitungen der Berufsfachschulen.

Fast alle Befragten heben die *Bedeutsamkeit* (8/10) der gesetzlichen Vorgabe hervor und die Berufsfachschullehrpersonen möchten dem darin formulierten Anspruch gerecht werden. Wichtig erscheint dabei, den Inhalt als Weg zu betrachten und nicht als Belastung, wie das folgende Zitat illustriert: *«Auf jeden Fall! Es ist für mich nicht nur ein Satz. Das wäre mein Ziel. Das finde ich gut, das möchte ich. Das bin ich aber wohl noch lange nicht.»* (LP 3, Pos. 92).

8.1.7 Schulleitung an der Berufsfachschule

Der Schulleitung der Berufsfachschule kommt in der Ausgestaltung der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine zentrale Rolle zu (vgl. Kapitel 3). Sie kann die Rahmenbedingungen für die Berufsfachschullehrpersonen beeinflussen und steuern. Die Lehrpersonen nehmen auf Anweisung der Schulleitung an ihrer Berufsfachschule unterstützende Massnahmen wahr, jedoch wird deren Nutzen unterschiedlich interpretiert.

Fast alle nehmen eine *Kooperation* (9/10) zwischen sich und der Schulleitung der Berufsfachschule wahr, wobei die Anliegen der Berufsfachschullehrpersonen bei unterrichtsspezifischen Fragen unterstützt werden. Dieser Befund lässt die Interpretation zu, dass die Schulleitungen die zweijährige berufliche Grundbildung sowie die Arbeit der Lehrpersonen an ihrer Berufsfachschule als wichtig einstufen und demzufolge unterstützen möchten.

⁵ Die Abkürzung PFM steht für pädagogische Fördermassnahmen und weist auf den Anspruch einer Aus- bzw. Weiterbildung im Bereich der Sonderpädagogik hin. Dazu werden in meist kantonalen Konzepten entsprechende Vorgaben für die Begleitung der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung formuliert.

Über die Hälfte der Berufsfachschullehrpersonen finden an ihren Berufsfachschulen *Gefässe zur Zusammenarbeit (6/10)* vor. Das kann in Fachgruppen sein oder auch durch die Zuweisung in gemeinsame Büros stattfinden. «*Mit dem Gruppenbüro, trotz Corona. Ich arbeite und rede nun mehr mit Personen, mit denen ich vorher weniger gesprochen habe. Ich finde, die Zusammenarbeit zwischen BKU und ABU wird gefördert.*» (LP 5, Pos. 125).⁶

Sechs Berufsfachschullehrpersonen nehmen eine zielführende *Kultur an der Berufsfachschule (6/10)* wahr. Die Kultur an der Berufsfachschule umfasst eine positive und wertschätzende Haltung gegenüber den Lernenden, welche die Berufsfachschullehrpersonen im Kollegium und seitens der Schulleitung wahrnehmen. Das zeigt, dass die Schulleitungen offenbar die Kultur vorleben, die sie sich an ihrer Berufsfachschule wünschen. Sie gehen demnach als gutes Beispiel voran. Von dieser Kultur wird sowohl an grossen wie auch an kleineren Berufsfachschulen berichtet. Es wird ebenso ersichtlich, dass sich die Kultur an Berufsfachschulen eher auf einer impliziten Ebene bewegt und weniger eine explizite Verankerung inklusiver Werte umfasst (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 33). Mit «explizit» kann beispielsweise ein Leitbild gemeint sein, welches an der Berufsfachschule für alle Berufsfachschullehrpersonen, Lernenden und die Schulleitungen gemeinsame Werte formuliert. In den Interviews stellten solche Aspekte kein Thema dar.

Die Hälfte der Interviewten erhalten seitens der Schulleitung der Berufsfachschule *Freiheiten als Berufsfachschullehrperson (5/10)* in der Unterrichtsgestaltung. Hinsichtlich der Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgabe erscheint die Freiheit eine bedeutsame Komponente. Das wird im folgenden Zitat aufgezeigt: «*Was am meisten geschätzt wird von den EBA-Lehrpersonen, ist die Freiheit. Wir haben extreme Freiheiten im Gestalten der Lerninhalte und der Geschwindigkeit. Wir haben auch die Möglichkeit die Lehrmittel zu wählen.*» (LP 1, Pos. 103). Hier stellt sich die Frage, ob sich diese Freiheiten letztlich positiv auf die Qualität des Unterrichts auswirken und hinsichtlich der Zusammenarbeit der Berufsfachschullehrpersonen eine Bedeutung besitzen.

Stellenwert der Ausbildung (5/10). Aus Sicht der Hälfte aller Befragten besitzt die zweijährige berufliche Grundbildung bei der Schulleitung der Berufsfachschule einen hohen Stellenwert. Sie kennt die spezifischen Anforderungen und Bedingungen und unterstützt die Berufsfachschullehrpersonen im Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen an einigen Berufsfachschulen wird deutlich, dass sich die Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich präsentieren.

Eine Berufsfachschullehrpersonen hebt die *Planung Lehrpersonenteam (1/10)* hervor. Die Schulleitung achtet in der Stundenplanung an der Berufsfachschule darauf, dass gut funktionierende Lehrpersonenteams konstant bleiben. «*Es sind meist langjährige Paare. Die Schullei-*

⁶ Die Interviews fanden im Zeitraum von März bis Mai 2021 statt und unterlagen demnach teilweise Einschränkungen aufgrund der vorherrschenden Corona-Massnahmen (vgl. Kapitel 7.4.2).

tung weiss das meiner Meinung nach und weiss auch, wenn es nicht funktioniert. Das wird dann in der Stundenplanung berücksichtigt.» (LP 6, Pos. 152).

8.1.8 Integrationsvorlehre

Zwei Berufsfachschullehrpersonen vertreten die Auffassung, dass durch die *Integrationsvorlehre (2/10)* (INVOL) die Lernenden über unzureichende Sprachkenntnisse beim Eintritt in die zweijährige berufliche Grundbildung verfügen. Kammermann et al. (2022, S. 54) weisen daraufhin, dass rund zwei Drittel der INVOL-Teilnehmenden im Anschluss eine zweijährige berufliche Grundbildung beginnen. Weiter lässt sich festhalten, dass die INVOL-Teilnehmenden am Schluss der INVOL meist signifikante Fortschritte in ihrer Sprachkompetenz erzielen, jedoch insgesamt eine grosse Streuung der Sprachkompetenz vorliegt (ebd., S. 53). Die hier vorliegenden Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass der Sprache (mündlich und schriftlich) in Zukunft in der zweijährigen beruflichen Grundbildung durch die INVOL eine noch grössere Bedeutung erhalten könnte.

8.1.9 Stufenwechsel EFZ-EBA

Knapp die Hälfte spricht den *Stufenwechsel EFZ-EBA (4/10)* an. Der Wechsel von einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung (EFZ) in eine zweijährige berufliche Grundbildung (EBA) bringt eine neue Ausgangslage in der Klasse mit sich, was oft mit einer gewissen Unruhe einhergeht. Dabei kann es sich um einen Wechsel innerhalb des Schuljahres oder auch zu Beginn eines neuen Schuljahres handeln.

8.1.10 Fazit

Die Ergebnisse legen dar, dass die Heterogenität der Lernenden als vielfältig beschrieben wird. Eine passende Haltung wird als wichtig erachtet und benötigt eine entsprechende Kompetenz und Flexibilität der Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht und dessen Gestaltung. Alle befragten Berufsfachschullehrpersonen besitzen ein klares Konzept für einen Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutung eines lernförderlichen Sozialklimas hin. Weiter kommt der Begleitung und Unterstützung der Lernenden im Unterricht eine hohe Bedeutung zu, was sich unter dem Lerncoaching verorten lässt. Der Wortlaut der gesetzlichen Vorgabe ist nur wenigen Befragten

bekannt. Vielmehr kennen sie den sinngemässen Inhalt mit der Formulierung von « [...] spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung» (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Damit einhergehend erachten die Befragten eine didaktische Reduzierung sowie eine stringente Ausrichtung der Lerninhalte auf die Lebenswelt der Lernenden als bedeutsam. Dazu werden Aufgaben mit verpflichtenden und zusätzlichen Anforderungen als geeignet beschrieben.

Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen an den Berufsfachschulen basiert auf Kooperation. Die Berufsfachschullehrpersonen erhalten eine hohe Gestaltungsmöglichkeit für ihren Unterricht, wobei auch Gefässen zur Zusammenarbeit eine Bedeutung beigemessen wird. Dazu nehmen einige Befragte eine Schulkultur an ihrer Berufsfachschule wahr, in der sich die Schulleitungen am Unterrichtsgeschehen beteiligen und als gutes Beispiel vorangehen. Das zeigt sich darin, dass die Berufsfachschullehrpersonen mehrheitlich der Ansicht sind, dass ihre Bedürfnisse und Herausforderungen seitens der Schulleitungen wahrgenommen werden. Allerdings weisen die Ergebnisse auch daraufhin, dass laut knapp der Hälfte aller Befragten die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen herausfordernd ist. Das zeigt sich in den Gefässen zur Zusammenarbeit, der Kultur an der Berufsfachschule und dem Stellenwert seitens der Schulleitungen.

8.1.11 Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen

In dieser Untersuchung soll das Verhältnis der in den Interviews berichteten Innensicht der Berufsfachschullehrpersonen und der Aussensicht in Form einer videobasierten Unterrichtsbeobachtung erhoben werden (vgl. Kapitel 1.2). Hinsichtlich der videobasierten Unterrichtsbeobachtung gilt es, Gruppen von Berufsfachschullehrpersonen zu definieren, welche sich in unterschiedlichen Aussagen und Haltungen unterscheiden (vgl. Kapitel 7.1). Es sollen Berufsfachschullehrpersonen identifiziert werden, die sich an der gesetzlichen Vorgabe orientieren bzw. die sich kaum an der gesetzlichen Vorgabe orientieren.

Als Grundlage werden dazu die Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen herangezogen. Die Aussagen hinsichtlich bedeutsamer Kategorien entlang der Fragestellungen 1 und 2 werden dabei quantifiziert und sind im Anhang ersichtlich (vgl. Kapitel 13.8). Interessant sind dabei die Anzahl Nennungen der interviewten Berufsfachschullehrpersonen in den jeweiligen Kategorien. Ein Wert von zehn bedeutet, alle Berufsfachschullehrpersonen haben das ausgesagt, ein Wert von fünf bedeutet, fünf haben diese Kategorie genannt.

Alle Nennungen ab sieben werden dabei in dieser Untersuchung als bedeutsam erachtet. Die Zahl sieben als Grenzwert ist willkürlich gewählt; wichtig erscheint eine Orientierung an der Mehrheit der Nennungen. Alle Nennungen von sieben und acht sind hellgrau, die Nennungen neun bis zehn dunkelgrau hinterlegt. Die Quantifizierung verfolgt in dieser Übersicht das Aufzeigen von möglichen Tendenzen bezüglich Mehrheiten und Minderheiten der Aussagen (vgl. Kapitel 7.4.4.3).

Auf Grundlage dieser Nennungen ist in der Tabelle 8 die Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen dargestellt. In der linken Spalte finden sich ausgewählte Kategorien des Kategoriensystems zur in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Didaktik und ihre jeweiligen Nennungen. In der mittleren Spalte sind zwecks Anonymisierung die Berufsfachschullehrpersonen in Zahlen (1 - 10) aufgeführt, welche diese Kategorie benannt haben. In der rechten Spalte sind die Berufsfachschullehrpersonen in Zahlen aufgeführt, welche die Kategorie nicht genannt haben. So wurde die Kategorie der Vielfalt, von 7 Berufsfachschullehrpersonen, nämlich 1, 2, 4, 5, 7, 8 und 10, genannt, jedoch nicht von den Berufsfachschullehrpersonen 3, 6 und 9. Die Darstellung in der Tabelle 8 ist dabei keinesfalls als absolut zu verstehen. Vielmehr soll dadurch ein Überblick über Nennungen zu bestimmten Kategorien im Kategoriensystem dargestellt werden (vgl. Kapitel 13.3). Die Darstellung zeigt dabei unterschiedliche Gruppen und Orientierungen zur gesetzlichen Vorgabe.

Tabelle 8: Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen zu ausgewählten Ausprägungen des Kategoriensystems

Kategorien und Anzahl Nennungen	Berufsfachschullehrpersonen, welche diese Kategorie genannt haben	Berufsfachschullehrpersonen, welche diese Kategorie nicht genannt haben
Vielfalt 7	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10	3, 6, 9
Spracharbeit 7	1, 3, 6, 7, 8	2, 4, 5, 9, 10
Niveaugerecht 4	5, 6, 7, 10	1, 2, 3, 4, 8, 9
Lebenswelt der Lernenden 8	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10	4, 9
Methodenvielfalt 5	2, 4, 6, 8, 9	1, 3, 5, 6, 7
Innere Differenzierung 8	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10	1, 7
Diagnostik 9	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1
Zusammenarbeit der Berufsfachschullehrpersonen 7	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 10
Erfahrung und Flexibilität 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	8
Angepasste Didaktik 8	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10	3, 9
Rahmenbedingungen 5	1, 2, 4, 9, 10	3, 5, 6, 7, 8
Bedeutsamkeit 8	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1, 4
Stellenwert der Ausbildung 5	2, 4, 5, 6, 10	1, 3, 7, 8, 9

Die Berufsfachschullehrpersonen 2, 5, 6 und 10 sind in der rechten Spalte der Tabelle 8 mit insgesamt zwei oder drei Nennungen vertreten. Die Berufsfachschullehrpersonen 4, 7 und 8 haben vier Nennungen, die Berufsfachschullehrpersonen 3 und 9 sechs Nennungen. Am

meisten ist die Berufsfachschullehrperson 1 mit sieben Nennungen vertreten. Aus diesem Blickwinkel wäre die Berufsfachschullehrperson 1 für die videobasierte Unterrichtsbeobachtung am interessantesten gewesen, da sie sich tendenziell eher wenig an der gesetzlichen Vorgabe orientiert, was sich insbesondere in ihrer Aussage zu dessen Bedeutsamkeit zeigt. Leider stand die Berufsfachschullehrperson 1 aufgrund der herausfordernden Situation in der Klasse für eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung nicht zur Verfügung.

Mit Blick auf die Ausprägung *Bedeutsamkeit* und *Rahmenbedingungen* in der Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe rückt die Berufsfachschullehrperson 4 ins Interesse. Sie erachtet die gesetzliche Vorgabe wie die Berufsfachschullehrperson 1 als wenig bedeutsam und sieht sich mit unzureichenden Rahmenbedingungen konfrontiert. Aus diesem Grund wird die Berufsfachschullehrperson 4 für die Unterrichtsbeobachtung und den strukturierten Dialog ausgewählt. Interessanterweise unterrichten die Berufsfachschullehrpersonen 1 und 4 im selben Kanton. Die Berufsfachschullehrpersonen 5, 6 und 10 können mit ihren Orientierungen nahe an der gesetzlichen Vorgabe eingestuft werden. Aus diesem Grund wird die Berufsfachschullehrperson 6 aus dieser Gruppe ausgewählt. Um eine dritte und zusätzliche Sichtweise zu erhalten, wird zusätzlich die Berufsfachschullehrperson 5 aus derselben Gruppe ausgewählt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine Gruppierung der Berufsfachschullehrpersonen herausfordernd gestaltet. In einigen Bereichen zum Unterricht herrscht Konsens, in anderen (gesetzliche Vorgabe, Schulleitung an der Berufsfachschule) unterscheiden sich die Aussagen teilweise beträchtlich. Vereinzelt präsentieren sich die Aussagen gar widersprüchlich. Mittels der oben dargestellten Tabelle 8 wurde ein Versuch unternommen, trotzdem eine mögliche Gruppierung vorzunehmen. Mit der Wahl der Personen 4, 5 und 6 wurden drei Berufsfachschullehrpersonen ausgewählt, die sich tendenziell nahe an der gesetzlichen Vorgabe orientieren (5 und 6) sowie tendenziell entfernt (4) orientieren. Da sich eine Kategorisierung als nicht eindeutig erwiesen hat, gilt es, vielmehr die videobasierte Unterrichtsbeobachtung mit den jeweiligen Interviewaussagen in Beziehung zu setzen.

Interessant ist die Frage, ob die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 in der Unterrichtspraxis eine ähnliche Didaktik anwenden und sich diese von der Unterrichtspraxis der Berufsfachschullehrperson 4 unterscheidet (vgl. Kapitel 8.2.7).

8.2 Videobasierte Unterrichtsbeobachtungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur durchgeführten videobasierten Unterrichtsbeobachtung präsentiert. Diese dient der Beantwortung der Fragestellung 2 (vgl. Kapitel 1.2). Die Unterrichtsbeobachtungen bestehen dabei aus zwei sich ergänzenden Verfahren:

Einerseits beziehen sich die Ergebnisse auf Oberflächenmerkmale des Lernens in einem tendenziell niedrig inferenten Verfahren (vgl. Kapitel 8.2.1 bis 8.2.5). Damit sind Aspekte des Lernens gemeint, welche im Unterricht als beobachtende Person direkt ersichtlich sind, wie beispielsweise die Methode oder die Sozialform (vgl. Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser, 2006, S. 44). Dazu wird das Kategoriensystem der Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen herangezogen (vgl. Kapitel 7.5.3.1).

Andererseits beziehen sich die Ergebnisse auf Dimensionen der Tiefenstruktur des Lernens mit Blick auf die Unterrichtsqualität. Damit sind Aspekte des Lernens gemeint, welche nicht direkt beobachtbar sind und auf die Qualität des Lehr- Lernprozesses fokussieren (vgl. Bohl, 2017, S. 262). Dazu wurde ein hoch inferentes Verfahren durchgeführt (vgl. Kapitel 8.2.6). Als Grundlage dient das Ratinginstrument (vgl. Kapitel 7.5.3.2). Das für die Auswertung verwendete Kategoriensystem und Ratinginstrument ist im Anhang abgelegt (vgl. Kapitel 13.6).

Eingangs findet eine Übersicht über die Inhalte der besuchten Lektionen statt. Ferner wird jeweils an passenden Stellen das mittels Unterrichtsbeobachtung erfasste didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen mit den Interviewantworten in Beziehung gesetzt, um mögliche Diskrepanzen oder Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Dadurch soll beleuchtet werden, ob die Gruppierung der Berufsfachschullehrperson konsistent bleibt (vgl. Kapitel 8.1.11). Abschliessend wird ein Fazit hinsichtlich der videobasierten Unterrichtsbeobachtung vorgenommen (vgl. Kapitel 8.2.7).

Berufsfachschullehrperson 4 – Orientierung tendenziell fern von der gesetzlichen Vorgabe

Der Besuch umfasste drei Lektionen im Fachbereich Berufskunde. Insgesamt waren in der Klasse des zweiten Lehrjahres elf Lernende. Der Unterricht startete mit einer Übersicht über das Programm des Nachmittages. Danach wurden die Hausaufgaben der Vorwoche besprochen. Diese waren digital auf OneNote. Die Berufsfachschullehrperson konnte dadurch jeweils die Aufgaben direkt bearbeiten und an die Wand projizieren. Weiter bestand dadurch die Möglichkeit, dass Lernende direkt an ihrem Laptop Aufträge bearbeiten konnten und diese für die ganze Klasse ersichtlich waren. Nach der Besprechung der Hausaufgaben konnten die Lernenden selbständig Aufträge im digitalen Lehrmittel bearbeiten. Diese wurden

wahlweise einzeln oder zu zweit gelöst. Die Lernenden bearbeiten dabei leise und ruhig die Aufträge, wobei die Berufsfachschullehrperson während dieser Phase unterstützend zur Seite stand. Nach der Bearbeitungsphase von rund 20 Minuten wurde das erarbeitete im Plenum besprochen und korrigiert. Wiederum wurden die Ergebnisse und Aufgaben direkt und für alle ersichtlich an die Wand projiziert. Die Berufsfachschullehrperson sprach dabei immer unterschiedliche Lernende an, die ihre Lösungen der Klasse vorstellen mussten. Nach der Pause wurden die Inhalte weiter besprochen. Darauf folgte erneut eine Phase, in der die Lernenden Aufträge bearbeiten mussten. Diese umfasste rund 25 Minuten. Im Anschluss folgte die grosse Pause. Danach wurden im Plenum erneut die Aufträge besprochen und mit konkreten Beispielen aus der Praxis unterlegt. Im letzten Teil erhielten die Lernenden einen Auftrag für die letzten beiden Lektionen. Diese bestanden aus Lernerfolgskontrollen zum digitalen Arbeitsheft sowie Lernbausteinen mit dem digitalen Tool LearningApps und Zusatzaufgaben.

Berufsfachschullehrperson 5 – Orientierung tendenziell nahe an der gesetzlichen Vorgabe

Der Unterricht umfasste drei Lektionen im Fachbereich Allgemeinbildung. Die Klasse des ersten Lehrjahres bestand aus neun Lernenden. Das Berufsfeld war dabei im Dienstleistungsbereich angesiedelt. In der ersten Lektion wurde eingangs durch die Berufsfachschullehrperson das Unterrichtsprogramm mündlich erläutert. Anschliessend wurden die Unterrichtsinhalte aus der Vorwoche im Plenum repetiert. Dabei meldeten sich jeweils die Lernenden oder wurden von der Berufsfachschullehrperson aufgerufen. Im Anschluss an die Bearbeitung von mehreren Fallbeispielen zum Unterrichtsthema wurden die dazugehörigen Lösungen besprochen. Nach einer Lektion fand die zwanzigminütige Pause statt. In der zweiten Lektion wurde eine Partner- bzw. Gruppenarbeit zu den vorher besprochenen Fallbeispielen durchgeführt. Die Berufsfachschullehrperson teilte die Lernenden in drei Zweiergruppen und eine Dreiergruppe ein. In dieser Phase war sie jeweils bei den einzelnen Gruppen und hat diese durch mündliche Hilfestellungen wie nachfragen, Tipps und Hinweise geben, unterstützt. Die Gruppen erhielten spontan einen Zusatzauftrag. Die dritte Lektion beinhaltete einerseits die Nachbesprechung der Gruppenarbeit und andererseits eine Repetition mit kahoot. In diesem digitalen Quiz mussten die Lernenden 20 Fragen zum Thema beantworten. Aufgrund der vorherrschenden Schwierigkeiten mit den behandelten Lerninhalten, passte die Berufsfachschullehrperson die Lernziele für den Test in der Folgewoche an. Die Lernenden mussten die Lernziele schriftlich in einem Hausaufgabenheft festhalten. Diese schrieb die Berufsfachschullehrperson auf einem Notizblatt vor, welches für die Lernenden gut sichtbar an die Leinwand projiziert wurde. Den Abschluss bildete eine elektronische

Repetitionsaufgabe auf dem Smartphone mit dem digitalen Tool LearningApps, wobei die Lernenden Begriffe korrekt zuordnen mussten.

Berufsfachschullehrperson 6 – Orientierung tendenziell nahe an der gesetzlichen Vorgabe

Die Berufsfachschullehrperson unterrichtete acht Lernende im Fachbereich Berufskunde. Lernende des ersten und zweiten Lehrjahres wurden gemeinsam in derselben Klasse beschult. Der Besuch umfasste zwei Lektionen. Der Unterricht startete mit einem Überblick zum Tagesprogramm und einer mündlichen Repetition zur Vorwoche im Plenum. Nach fünf Minuten erhielt die Klasse einen Auftrag, in welchem die mündlich besprochenen Inhalte einzeln oder zu zweit repetiert wurden. Die Berufsfachschullehrperson ging in dieser Phase in der Klasse umher und gab den Lernenden Hinweise oder fragte bei einzelnen Lösungen genau nach. Nach fünf Minuten wurde der Auftrag im Plenum gemeinsam besprochen. Dabei hielt die Berufsfachschullehrperson die Lösungen schriftlich auf ihrem Arbeitsblatt fest und projizierte dieses an die Leinwand. Die Lernenden meldeten sich dabei selbständig mit ihren Antworten. Zur Veranschaulichung nannte die Berufsfachschullehrperson immer wieder Beispiele aus der Praxis. Danach wurde ein neuer Lerninhalt behandelt. Am Modell im Schulzimmer (Plastikkopf mit Haaren) wurden konkrete Arbeitstechniken und Abläufe durch einzelne Lernende vorgezeigt, die von der Klasse unterstützt wurden. In der darauffolgenden Pause blieben die meisten Lernenden in der Klasse und beschäftigten sich weiter mit dem Thema. Die zweite Lektion startete zwecks Repetition mit einem einminütigen Video zur vorher besprochenen Thematik. Anschliessend bearbeiteten die Lernenden eine Lernaufgabe, welche neben einem allgemeinen Teil auch Zusatzaufgaben enthielt, und arbeiteten während 15 Minuten in einer selbstgewählten Sozialform an dieser Aufgabe. Es wurde einzeln, in Partner- und Gruppenarbeit gelernt. Die Berufsfachschullehrperson setzte sich in dieser Phase jeweils zu den Lernenden und wies sie auf mögliche Probleme oder Unklarheiten hin. Es galt, anhand der erlernten Theorie einen digitalen Lückentext mit dem Tool LearningApps zu ergänzen. Im Anschluss wurden die Lernaufgaben besprochen und die Ergebnisse zusammengetragen, wobei nicht alle Lernenden fertig geworden waren. Anschliessend befasste sich die Klasse mit einem neuen Lernziel; dazu wurde eine neue Lernaufgabe verteilt und einzeln durchgelesen. Nachdem der Auftrag mündlich besprochen worden und für alle klar war, bildete die Berufsfachschullehrperson nach dem Zufallsprinzip Lerntandems. Die Klasse dislozierte in ein angrenzendes Schulzimmer und musste sich mit dem neuen Lernziel beschäftigen. Im Rotationsprinzip musste dabei jede Gruppe während ca. fünf Minuten ein Produkt austesten und dieses auf seine Vor- und Nachteile hin beschreiben. Dieser Auftrag dauerte knapp 15 Minuten und wurde mit einer gemeinsamen Ergebnissicherung mittels

einer Mindmap auf einem Flipchart abgeschlossen. Die bearbeiteten Produkte sollten in der nächsten Woche als Einstieg dienen.

8.2.1 Ziel- und Stoffkultur

Die behandelten *Lerninhalte* basieren bei der Berufsfachschullehrperson 4 auf dem verwendeten Lehrmittel. In den anschliessenden Übungsaufgaben werden *didaktische Reduktionen* vorgenommen, indem ausgewählte Lerninhalte bearbeitet werden. *Spracharbeit* findet auf unterschiedlicher Ebene statt. Einerseits durch die Bearbeitung der Aufträge, andererseits mündlich, indem die Fach- und Fremdwörter im Klassenunterricht erklärt werden. Bei Berufsfachschullehrperson 5 wird eine *didaktische Reduzierung* in der Erstellung der Unterrichtsmaterialien wie auch während des Unterrichts vorgenommen. Inhalte erscheinen zu anspruchsvoll und werden deshalb weggelassen bzw. im Klassenunterricht besprochen. *Spracharbeit* in Form von gezielten, schriftlichen Übungen finden keine statt. Bei Berufsfachschullehrperson 6 sind die eingesetzten Unterrichtsmaterialien selbst erstellt und umfassen im Rahmen einer *didaktischen Reduzierung* einen klar definierten Schwerpunkt (Farbveränderung). *Spracharbeit* findet in mündlicher Form statt, indem die Fach- und Fremdwörter im Klassenunterricht oder einzeln besprochen und geklärt werden. Mit Blick auf die Interviews hat die Berufsfachschullehrperson 4 auf die im Bildungsplan verordneten Inhalte verwiesen. In der Unterrichtsbeobachtung findet dennoch eine didaktische Reduktion statt. Die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 haben bereits in den Interviews betont, dass eine Reduzierung der Lerninhalte wichtig ist. Das hat sich in der Unterrichtsbeobachtung bestätigt.

Die *Aufgaben* der Berufsfachschullehrperson 4 sind vollumfänglich digital auf OneNote abgelegt und sind aus dem elektronischen Lehrmittel, wobei die Lernenden mit ihrem Laptop arbeiten. Die Aufgaben sind klar ersichtlich im Ordner abgelegt. Die *Struktur* ist bei jeder Aufgabe identisch und umfasst einen Titel mit dem entsprechende Kapitelverweis. Die Aufgaben bzw. Kapitel schliessen mit einer Lernerfolgskontrolle oder Aufgaben ab, welche als *Produkt* eingefordert werden. Die Lernerfolgskontrollen sind von der Berufsfachschullehrperson selbst erstellt. Vorgängig erklärt die Berufsfachschullehrperson jeweils die Aufgabe und führt diese gemeinsam mit der Klasse ein, was im Anschluss eine weitgehende selbständige Bearbeitungsweise durch die Lernenden ermöglicht. Bei Berufsfachschullehrperson 5 arbeiten die Lernenden in einem selbst erstellten Dossier, das klar *strukturiert* ist. Darin enthalten sind Textbausteine und Tabellen, die den Lernenden bei der Orientierung helfen (Scaffolding-Massnahmen). Die einzelnen Aufgaben folgen einem wiederkehrenden Aufbau und sind zudem farblich markiert. Das *Produkt* umfasst jeweils ein Fallbeispiel, das es nach vorgegebenen Kriterien zu beantworten gilt. Die Berufsfachschullehrperson 6 arbeitet ebenfalls mit

selbst erstellten Unterrichtsmaterialien. Diese sind nachvollziehbar aufgebaut und besitzen eine klar ersichtliche *Struktur*, die einzelnen Aufgaben weisen ähnliche Textbausteine auf. Als Produkt gilt es, Lösungen zu den einzelnen Aufgaben zu generieren, die teils geschrieben, teils skizziert werden müssen. Auffällig ist, dass alle beobachteten Berufsfachschullehrpersonen in ihren Aufträgen über eine klare, für alle Lernende nachvollziehbare *Struktur* verfügen und stets ein *Produkt* einfordern. Diese beiden Aspekte sind in den Interviews ebenfalls als bedeutsam identifiziert worden. Die Lernenden können die Aufgaben weitgehend eigenständig bearbeiten, weshalb diese als *niveaugerecht* bezeichnet werden können.

Die Lehrmittel präsentieren sich unterschiedlich. Während die Berufsfachschullehrperson 4 ausschliesslich mit OneNote digital arbeitet, verwendet die Berufsfachschullehrperson 5 ein gedrucktes Lehrmittel als Nachschlagewerk. Bei der Berufsfachschullehrperson 6 werden eigene, gedruckte Unterlagen im Unterricht eingesetzt. In den Interviews haben die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 darauf hingewiesen, dass sie die Unterrichtsmaterialien weitestgehend selbst erstellen. Das hat sich bestätigt. Die Berufsfachschullehrperson 4 hat im Interview erwähnt, dass das Lehrmittel vorgegeben ist. Die Unterrichtsbeobachtung hat gezeigt, dass bei ihr die einzelnen Aufgaben schrittweise im elektronischen Lehrmittel durchgearbeitet werden. Mit dem Verweis auf den Bildungsplan bleibt festzuhalten, dass die Berufsfachschullehrperson 6 ebenfalls im Fachbereich Berufskunde unterrichtet und den Bildungsplan befolgen muss (vgl. Kapitel 1.4.3). Offenbar besitzt sie dennoch die Wahlfreiheit und kann selbst erstellte Arbeitsmaterialien verwenden. Bei der Berufsfachschullehrperson 4 ist die Wahlfreiheit bezüglich den selbsterstellten Zusatzaufgaben ersichtlich.

E-Learning ist bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen ein Thema. Die Berufsfachschullehrperson 4 arbeitet konsequent mit dem Laptop im Programm OneNote. Sämtliche Unterrichtsunterlagen sind dort abgelegt. Die Berufsfachschullehrperson 5 setzt vereinzelt das Smartphone im Unterricht ein. Die Berufsfachschullehrperson 6 unterrichtet Lernende des ersten und zweiten Lehrjahres. Während die Lernenden im ersten Lehrjahr mit einem Laptop arbeiten, ist dies bei den Lernenden des zweiten Lehrjahres kein Thema. Als Hilfsmittel wird für digitale Lernaufträge das Smartphone eingesetzt. Als eigentliche Lernunterstützung, beispielsweise als Nachschlagewerk, wird das Smartphone bei keiner Berufsfachschullehrperson eingesetzt. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen setzen das digitale Tool LearningApps im Unterricht zur Repetition oder für Zusatzaufgaben ein. In den Interviews haben alle beobachteten hervorgehoben, dass E-Learning in ihrem Unterricht relevant ist, was sich bestätigt hat. Es scheint, dass E-Learning auch nach der Fernunterrichtsphase eine Relevanz besitzt und als Ergänzung zu den bestehenden Methoden in den Unterricht integriert wird.

8.2.2 Lehr- und Lernkultur

Die *Unterrichtskonzepte* präsentieren sich unterschiedlich. Ob konkret das *AVIVA-Modell* angewendet wird, lässt sich nur bedingt beantworten. Vielmehr werden Unterrichtssequenzen durchgeführt, welche die Schritte «informieren», «vertiefen» und «auswerten» beinhalten (vgl. Städeli et al., 2010, S. 33). Insbesondere bei den Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 ist dies der Fall. Die Berufsfachschullehrperson 4 ist mit einer Repetition gestartet, möglicherweise sind hier einzelne Schritte des Modells in der Vorwoche erfolgt. Passender wäre demnach von einem «IVA-Modell» zu sprechen. Zentral erscheint bei allen die Phase der Auswertung. Diese erfolgt in mündlicher Form oder anhand einer formativen Lernzielüberprüfung.

Die *Lebenswelt der Lernenden* erscheint bei allen drei Berufsfachschullehrperson von grosser Bedeutung, denn der Unterricht baut stringent darauf auf. Im Unterricht werden anhand von Beispielen permanent Bezüge zur *Lebenswelt der Lernenden* hergestellt. Im Berufskundeunterricht wird die berufliche Erfahrung in den Mittelpunkt gerückt und im allgemeinbildenden Unterricht auf die private Lebenswelt der Lernenden fokussiert. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Interviewaussagen der Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6. In den Interviews haben sie hervorgehoben, dass eine Orientierung an der Lebenswelt erfolgen sollte. Diese Aussage war bei der Berufsfachschullehrperson 4 kein Thema, in der Unterrichtsbeobachtung wurde sie jedoch ebenfalls ersichtlich.

In den Interviews wurde die Kategorie *Methodenvielfalt* so definiert, dass unterschiedliche Methoden im Unterricht wichtig sind und diese passend zu den Unterrichtsinhalten gewählt werden sollten. In Anlehnung an Baer et al. (2011, S. 100) wurden diese im Rahmen dieser Untersuchung adaptiert und genauer betrachtet. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 16 ersichtlich. Die Prozentangaben zeigen jeweils den zeitlichen Anteil der Aktivitäten im Klassenunterricht während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson. Die volle Unterrichtszeit würde somit 100 Prozent entsprechen. Zur besseren Lesbarkeit sind die Prozentangaben teilweise in Klammern festgehalten. Beim «*LP Vortrag*» ist der Unterricht gemeint, welcher die Berufsfachschullehrperson durch direkte Instruktionen im Frontalunterricht erteilt. Hier zeigen sich die Ergebnisse ausgewogen und umfassen bei der Berufsfachschullehrperson 4 (7 %), bei 5 (6 %) und bei 6 (9 %). Das *Unterrichtsgespräch* meint den Unterricht, in welchem die Berufsfachschullehrperson mit den Lernenden gemeinsam arbeitet. Die Berufsfachschullehrpersonen 4 (63 %) und 5 (64 %) gewichten dieses im Vergleich zu 6 (37 %) ausgeprägter und weisen hier einen deutlich höheren zeitlichen Anteil im Klassenunterricht auf. *Kooperative Lernformen* meinen Partner- und Gruppenarbeiten und somit die Interaktion unter den Lernenden. Diese findet bei der Berufsfachschullehrperson 4 nicht

statt. Die Lernenden sitzen einzeln oder mit einem Banknachbar bzw. einer Banknachbarin am Pult; die Lernaufgaben werden jedoch einzeln bearbeitet. Bei der Berufsfachschullehrperson 5 (10 %) und 6 (43 %) werden kooperative Lernformen eingesetzt. Das «selbstregulierte Lernen» meint selbständiges Arbeiten an Aufträgen, was bei 4 (30 %), bei 5 (20 %) und bei 6 (11 %) der Unterrichtszeit im Klassenunterricht einnimmt. In den Interviews haben alle Berufsfachschullehrpersonen die Bedeutsamkeit des selbstregulierten Lernens hervorgehoben. In den Unterrichtsbeobachtungen lässt sich das bestätigen; es zeigt sich aber auch eine unterschiedliche Gewichtung. Berufsfachschullehrperson 4 (30 %) weist hier einen höheren zeitlichen Anteil auf als 5 (20 %) und 6 (11 %). Die Berufsfachschullehrperson 5 hat im Interview erwähnt, dass ihr die Umsetzung des selbstregulierten Lernens im Unterricht schwerfalle, da sie nicht gerne die Fäden aus der Hand gebe. Im Vergleich mit 4 und 6 bewegt sie sich mit 20 % Anteil in der Mitte. Während die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 das «Unterrichtsgespräch» priorisieren, setzt 6 verstärkt auf «Kooperative Lernformen». In den Interviews haben alle drei Berufsfachschullehrpersonen hervorgehoben, dass je nach Situation die für sie geeignete Methode gewählt wird. In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich dies anhand der vielfältigen Aktivitäten und deren Gewichtung bestätigt.

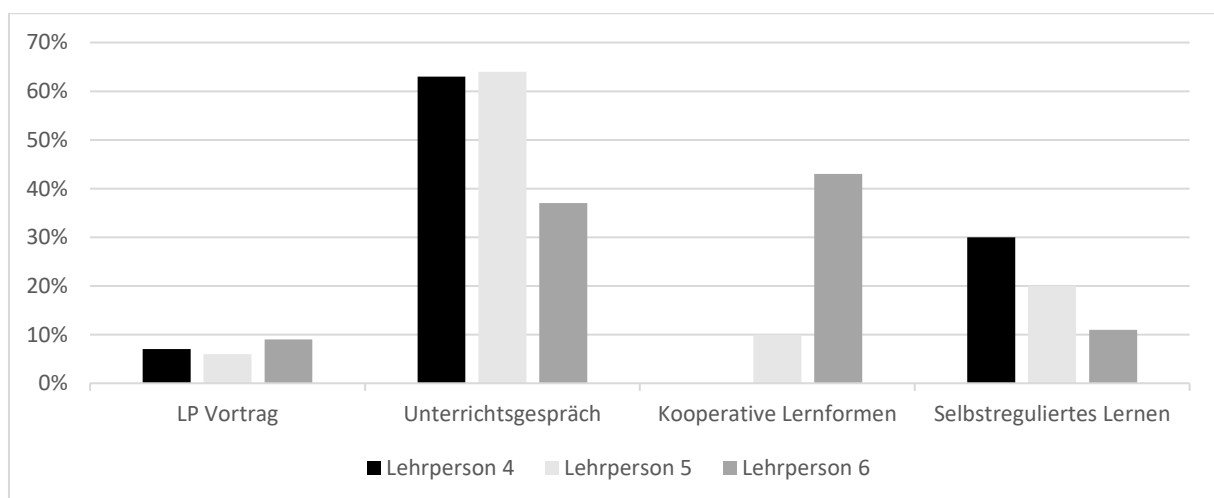


Abbildung 16: Zeitlicher Anteil der Aktivitäten im Klassenunterricht während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson im besuchten Unterricht (= 100 %) (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baer et al., 2011, S. 100)

Eine *innere Differenzierung* findet bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 statt. Diese wird in Form von zusätzlichen Aufgaben ersichtlich, welche die Lernenden bearbeiten dürfen. Die Berufsfachschullehrperson 5 lässt alle Lernenden an identischen Aufgaben und dem identischen Auftrag arbeiten. Eine Gruppe ist dabei früher fertig als die anderen Lernenden der Klasse. Die Gruppe erhält darauf einen Zusatzauftrag, welcher jedoch tendenziell situativ wirkt und weniger auf einer vorbereiteten Differenzierungsmaßnahme basiert. Das

präsentiert tendenziell einen Widerspruch zum Interview, in welchem Zusatzaufträge für schnelle Lernende erwähnt wurden. Ob Zusatzaufträge jedoch letztlich vorbereitet oder situativ entstehen, ist unklar.

Die *aktive Lernzeit* meint, dass die Lernenden möglichst viel Zeit zum Lernen erhalten. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen setzen dabei konsequent auf eine *Klarheit und Struktur*. Sie präsentieren sich dabei nahezu identisch; der Unterricht ist vorbereitet, zum Einstieg werden alle Inhalte und Ziele des Unterrichts vorgestellt. Bei Berufsfachschullehrperson 5 und 6 ist das Programm an der Wandtafel aufgeschrieben, 4 visualisiert via Beamer. *Klarheit und Struktur* zeigen sich auch in den Abläufen. Pausen werden zeitlich genau umgesetzt, ebenfalls sind die Anweisungen klar und für alle Lernenden verständlich. Das zeigt sich auch in der Sprache der Berufsfachschullehrpersonen, welche mit einfachen, allgemeinverständlichen Worten und kurzen Sätzen beschrieben werden kann. Bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen läuft der Unterricht flüssig und reibungslos. Ein Nachfragen der Lernenden hinsichtlich Unklarheiten tritt allein bei der Berufsfachschullehrperson 5 auf.

Einhergehend mit der oben erwähnten Klarheit und Struktur gilt es die *Rhythmisierung* zu nennen. In der Unterrichtsbeobachtung wurden die jeweils einzelnen Unterrichtsabschnitte bzw. Sequenzen gezählt und deren zeitliche Dauer festgehalten. Die Berufsfachschullehrperson 4 weist neun Sequenzen auf, wobei die längste 37 Minuten im Klassenunterricht umfasst. Die Berufsfachschullehrperson 5 weist neun Sequenzen auf, wobei die längste Sequenz 32 Minuten im Klassenunterricht umfasst. Die Berufsfachschullehrperson 6 weist in ihrem Unterricht 13 Sequenzen auf, wobei die längste 13 Minuten in einer Partnerarbeit beträgt. Es bleibt anzumerken, dass 6 während zwei, 4 und 5 während drei Lektionen beobachtet worden sind. Insgesamt präsentiert sich bei 4 und 5 ein nahezu identisches Bild, während 6 deutlich häufiger *rhythmisiert* und die einzelnen Sequenzen weniger lang sind als bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5. In den Interviews war die Rhythmisierung des Unterrichts bei 4 und 5 kein Thema. Bei 6 wurde dieser Aspekt dahingehend erwähnt, dass mit der Rhythmisierung der im Verlaufe des Unterrichtshalbtages auftretenden Müdigkeit entgegengetreten werden soll. Das lässt den Schluss zu, dass die Berufsfachschullehrperson 6 bewusst eine regelmässige Rhythmisierung im Unterricht einbaut.

Die *Motivation* meint, dass die drei Berufsfachschullehrpersonen die Lernenden im Lernprozess aktiv motivieren. Bei 4 und 5 ist dies nicht beobachtet worden. Die Berufsfachschullehrperson 6 hat im Unterricht oft die Lernenden im direkten Austausch motiviert und animiert, gewisse Aufgaben zu bearbeiten.

Im Unterricht der Berufsfachschullehrperson 4 ist eine deutliche *Ruhe* spürbar. Bei den Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 sind die Lernenden aktiver. Eine Unterrichtsstörung tritt jedoch nicht auf. Auffällig ist dabei, dass alle Lernenden der Berufsfachschullehrperson 4

einen Laptop vor sich haben und auf diesen fokussiert sind. Bei 5 wird ohne Laptop gearbeitet, bei 6 vereinzelt (Lernende aus dem ersten Lehrjahr). Zusammenfassend herrscht bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen eine konzentrierte Stimmung im Unterricht.

Lernstrategien werden nicht explizit in Bezug auf das Lernen beobachtet, obwohl diese in den Interviews von den Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 genannt wurden. Die Berufsfachschullehrperson 6 hat im Interview erwähnt, dass in diesen Arbeitsphasen die individuelle Begleitung der Lernenden im Vordergrund stehe. Das hat sich in den Unterrichtsbeobachtungen bestätigt.

Bedeutsam erscheinen in dieser Studie lernunterstützende Massnahmen wie *Scaffolding*. Damit ist gemeint, dass die Lernenden in ihren Unterrichtsmaterialien «Bausteine und Gerüste» vorfinden, welche sie beim Lernen unterstützen. Die Berufsfachschullehrperson 4 hat diese auf ihren Unterrichtsmaterialien in Form von Tabellen und Flussdiagrammen dargestellt. Bei 5 werden farbige Tabellen, in denen die Lernenden ihre Antworten festhalten, eingesetzt. Bei 6 werden Lückentexte eingesetzt und die Lernaufgaben folgen einem wiederkehrenden, identischen Aufbau. Es scheint, als ob lernunterstützende Massnahmen wie die oben genannten für die drei Berufsfachschullehrpersonen von Bedeutung sind. In den Interviews haben 5 und 6 Hilfestellungen als wichtig deklariert. Bei 4 stehen die Lernenden selber in der Pflicht, im Unterricht Unterstützung einzufordern. Die Unterrichtsbeobachtung zeigt jedoch auch bei ihr Massnahmen des Scaffoldings. Das kann bedeuten, dass sie sich dessen gar nicht bewusst, aber solche Hilfestellungen «automatisch» einbezieht.

Regeln zur Zusammenarbeit finden statt, ohne dass diese explizit erwähnt werden müssen. Alle Klassen weisen dabei eine Diszipliniertheit auf, was sich in der Pünktlichkeit und der Arbeitshaltung der Lernenden widerspiegelt. Einzig bei Berufsfachschullehrperson 5 tritt unmittelbar nach der Pause eine Situation auf, in der ein Lernender zum wiederholten Male eine Pet-Flasche auf seinem Pult umwirft. Die Berufsfachschullehrperson nimmt diese Pet-Flasche an sich und ermahnt den Lernenden freundlich, aber bestimmt, dies doch zu unterlassen. Die Situation ist daraufhin abgeschlossen und der Unterricht läuft störungsfrei weiter.

Die *Arbeitsformen* sind in Anlehnung an Baer et al. (2011, S. 105) erstellt worden und in der Abbildung 17 ersichtlich. Die Prozentangaben zeigen jeweils den zeitlichen Anteil der angewendeten Arbeitsformen während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson. Die volle Unterrichtszeit würde somit 100 Prozent entsprechen. Zur besseren Lesbarkeit sind die Prozentangaben teilweise in Klammern festgehalten. Bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 nimmt der «Klassenunterricht» über 70 % des gesamten Unterrichts ein, bei 6 sind es 46 %. Die «Still- und Einzelarbeit» nimmt bei 4 (30 %) und 5 (20 %) ein, während dieser bei 6 mit 11 % weniger zum Tragen kommt. Bei 4 finden keine «Partner- oder Gruppenarbeiten» statt, bei 5 umfasst die «Partnerarbeit» 9 %, bei 6 (24 %) und

«mehrere Arbeitsformen gleichzeitig» 19 %. Damit ist gemeint, dass die Sozialform durch die Lernenden gewählt werden kann. Mit Blick auf die Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Berufsfachschullehrperson 6 hinsichtlich der Arbeitsformen mehr kooperative Formen anwendet als 4 und 5. Gruppenarbeiten finden nicht statt. In den Interviews haben alle befragten Berufsfachschullehrpersonen auf die Bedeutsamkeit von Gruppenarbeiten hingewiesen.

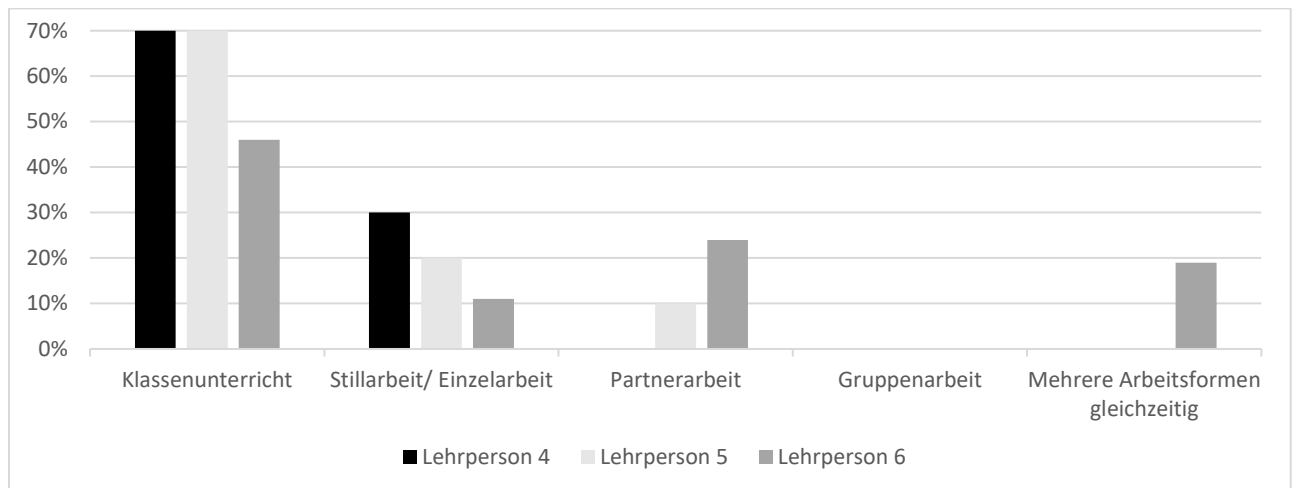


Abbildung 17: Zeitlicher Anteil der angewendeten Arbeitsformen während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson im besuchten Unterricht (= 100 %) (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baer et al., 2011, S. 100)

8.2.3 Beziehungs- und Unterstützungskultur

Das *lernförderliche Sozialklima* ist bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen spürbar positiv. Es ist ein wertschätzender und vertrauensvoller Umgang seitens der Berufsfachschullehrpersonen und ihrer Lernenden wahrnehmbar. Die Stimmung im Schulzimmer ist locker, aber konzentriert und engagiert. In den Interviews wurde von allen Befragten auf die Bedeutung eines ausgeprägten Sozialklimas hingewiesen. Das hat sich eindrücklich bestätigt.

Diagnostik findet in den beobachteten Lektionen bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen prozessorientiert, individualisiert und immer in Kombination mit Lerncoaching statt, wobei sie während den Arbeitsphasen einzelne Lernende unterstützen. In den Interviews war die prozessorientierte Diagnostik kein Thema, vielmehr wurde diese mit Prüfungen, Aufträgen oder schulisch verordneten Eingangstests in Beziehung gesetzt. Alle befragten Berufsfachschullehrpersonen haben in den Interviews von Unterstützung der Lernenden im Unterricht gesprochen. Es scheint, als ob sich die Befragten ihres prozessorientierten diagnostischen Handelns nicht bewusst wären.

Das *Lerncoaching* ist äusserst ausgeprägt. Während die Lernenden allein oder in Partnerarbeit arbeiten, zirkulieren die drei Berufsfachschullehrpersonen und unterstützen die Lernenden beim Arbeiten. Die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 geben dabei oftmals Hinweise oder fragen gezielt bei den einzelnen Lernenden nach. 5 und 6 formulieren zusätzlich W-Fragen (warum machst du das, wie hast du das gemacht etc.). Es scheint, als ob die drei Berufsfachschullehrpersonen den Unterricht so arrangieren, dass Phasen für eine individuelle Unterstützung entstehen. Das gezielte Nachfragen und Fragen als Hilfestellungen schafft dabei einen Bezug zu einer kognitiven Strukturierung. Das gezielte Nachfragen wurde in den Interviewantworten hingegen nicht erwähnt, was erahnen lässt, dass sich die Befragten dieser Vorgehensweise nicht bewusst sind oder sie nicht als solche identifizieren.

8.2.4 Berufsfachschullehrperson

Die *Kompetenz und Flexibilität* sind bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen ersichtlich. Sie besitzen ein klares Unterrichtsprogramm und es bleibt genügend Raum für Fragen und Anliegen der Klasse. Dass die Anliegen und das Wissen der Lernenden spontan und zielgerichtet in den Unterricht einbezogen werden, beweist Flexibilität, wobei Berufsfachschullehrperson 5 eine besondere Flexibilität zeigt. Die Klasse bekundet Mühe mit den Lernzielen für den Test von nächster Woche, worauf die Lernziele angepasst werden. Ihre Einschätzung teilt sie dabei transparent der Klasse mit, was zugleich ihre hohe pädagogische Kompetenz zeigt. In den Interviews hat nur Berufsfachschullehrperson 6 auf ihre ausgeprägte Kompetenz im Unterricht hingewiesen, doch die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass diese bei Berufsfachschullehrperson 4 und 5 gleichermassen vorhanden ist.

Die *Vorbereitung* ist bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen sichtbar. Alle informieren über den Ablauf des Unterrichts. Alle Materialien sind vorhanden bzw. Arbeitsblätter liegen abgabebereit auf dem Pult von 5 und 6, wodurch ein reibungsloser Unterricht stattfindet. Es scheint, als ob sie aufgrund der guten Vorbereitung Zeit haben, sich im Unterricht vertieft den Lernenden zu widmen und die Organisation keine Zeit des Unterrichts absorbiert.

In allen besuchten Klassen wird regelmässig gelacht. *Humor* stellt ein wichtiger Aspekt dar. Dabei fällt auf, dass dieser sowohl seitens der Lernenden wie auch seitens der Berufsfachschullehrpersonen vorkommt und massgeblich zum lernförderlichen Sozialklima beiträgt. Der Humor bleibt hierbei stets wertschätzend und respektvoll oder selbstironisch, wird jedoch nie diffamierend.

Die *Grundhaltung* ist bei allen drei Berufsfachschullehrperson als passend zu beschreiben. Alle stehen der Heterogenität in ihren Klassen positiv gegenüber. Das zeigt sich im

jeweiligen Agieren der Berufsfachschullehrpersonen, welche allen Lernenden individuelle Unterstützung anbieten. Das wird insbesondere im gezielten Nachfragen im Plenum oder während den Arbeitsphasen ersichtlich. Das passt zu den Interviews, in denen alle Befragten eine positive Grundhaltung als essenziell beschrieben haben.

8.2.5 Gesetzliche Vorgabe

Das *Arbeiten unter Anleitung* kann mit Blick auf die Abbildung 17 mit einem hohen Anteil an Klassenunterricht gleichgesetzt werden. Dabei präsentieren sich Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 identisch, während 6 weniger Lernen unter Anleitung in ihrem Unterricht durchführt.

Als Kategorie ist die *angepasste Didaktik* in den Interviews dahingehend definiert worden, dass Lerninhalte reduziert und vereinfacht behandelt werden (vgl. Kapitel 8.1.6). Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Unterrichtsinhalte bei den Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 für die Lernenden verständlich und nachvollziehbar sind. Es gibt nur vereinzelt Nachfragen oder Unklarheiten, welche zudem umgehend besprochen werden. In den Interviews hat sich Berufsfachschullehrperson 4 dazu kritisch geäußert, da aufgrund des Bildungsplans eine angepasste Didaktik schwierig sei. Vielmehr gelte es, weniger Lerninhalte auf dem höheren Niveau einer dreijährigen beruflichen Grundbildung zu vermitteln. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass die angepasste Didaktik auch bei Berufsfachschullehrperson 4 stattfindet und somit für alle drei Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht relevant ist.

8.2.6 Beurteilung der Unterrichtsqualität

Die Gesamtbeurteilung der Unterrichtsqualität des besuchten Unterrichts wurde mit einem hoch inferenten Rating untersucht (vgl. Kapitel 7.5.3.2). In Anlehnung an Baer et al. (2011, S. 102-103) erfolgt in dieser Untersuchung eine Einschätzung nach den Dimensionen *Instruktionseffizienz*, *Lernendenorientierung*, *kognitive Aktivierung* sowie *Klarheit und Strukturiertheit*. Nachfolgend werden diese Dimensionen und ihre jeweiligen Facetten mit den Unterrichtsbeobachtungen in Beziehung gesetzt und beschrieben.

Hinsichtlich der *Instruktionseffizienz* zeigen sich bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen nahezu identische Ergebnisse. Alle drei legen grossen Wert auf die beiden Facetten *Qualität der Organisation* und reibungslosen *Umgang mit der Unterrichtszeit*. Die Arbeitsabläufe sind

den Lernenden bekannt, die drei Berufsfachschullehrpersonen vorbereitet, was eine effiziente Nutzung der Lernzeit zur Folge hat. Alle setzen vielfältige Medien ein und arbeiten oft mit dem Visualizer, damit Unterrichtsinhalte projiziert werden können.

Die *Lernendenorientierung* nimmt die Facetten *Umgang mit Fehlern* und der *Motivierungsfähigkeit* in den Blick. Alle Beobachteten besitzen einen positiven Umgang mit Fehlern und machen den Lernenden klar, dass Fehlermachen zum Lernprozess dazugehört. Es zeigt sich, dass Berufsfachschullehrperson 6 die Lernenden oftmals positiv ermutigt und aktivierende Impulse (verbal/nonverbal) sendet. Diese Bereiche der Motivierungsfähigkeit zeigen sich bei 4 selten und bei 5 nur teilweise.

Die *kognitive Aktivierung* umfasst die Facetten *Pacing* und *Berufsfachschullehrperson als Mediator*. Es scheint, als stelle das Pacing sämtliche beobachteten Berufsfachschullehrpersonen vor eine grosse Herausforderung. Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 geben ihren Lernenden genügend Zeit für die Bearbeitung der Lerninhalte. Die Berufsfachschullehrperson 5 hält diese knapp, wodurch einige Lernende überfordert sind. Dies wird dadurch entschärft, dass der Unterricht angepasst und die Anforderungen reduziert werden. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen unterstützen ihre Lernenden in den offenen Unterrichtsphasen, wobei dies bei 5 und 6 sehr ausgeprägt ist. Die Berufsfachschullehrperson 5 unterstützt ihre Lernenden den ganzen Unterricht hindurch mit Massnahmen des Scaffoldings, in dem die Lernenden Hilfestellungen in Form von Tabellen und Textbausteinen erhalten. Hilfestellungen erfolgen oftmals auch in mündlicher Form. Es wird gezielt nachgefragt, W-Fragen formuliert oder die Lernenden zum Nachdenken animiert. Je nach Sozialform findet das einzeln oder auch in Gruppen statt. Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 haben Aufgaben mit mehr oder weniger expliziten Vorgaben, bei 6 sind die Aufgaben inhaltlich nahezu identisch aufgebaut. Sämtliche Berufsfachschullehrpersonen stehen den Lernenden bei Fragen oder Problemen coachend zur Seite und bieten Unterstützung. Das zeigt sich insbesondere während Phasen der Still- und Einzelarbeit bzw. des kooperativen Lernens.

Die *Klarheit und Strukturiertheit* nimmt die sprachliche Qualität, Gesprächsführung und Zielklarheit in den Blick. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen achten auf eine klar verständliche Sprache und passen diese dem Sprachniveau der Lernenden an. Insbesondere zeigt sich eine einfache, mit wenigen Fremdwörtern behaftete Sprache. Es fällt auf, dass die drei Berufsfachschullehrpersonen oft berufsspezifische Fachwörter verwenden, diese aber im selben Atemzug mit Beispielen aus der Lebenswelt der Lernenden erläutern. Die Gesprächsführung findet bei 4, 5 und 6 auf Augenhöhe statt. Antworten der Lernenden werden von allen drei aufgegriffen und im Kontext des Unterrichtsthemas besprochen. Hier zeigt sich ein echtes Interesse an den Lernenden, welches mit einem hohen Engagement einhergeht. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen schaffen eine klare Transparenz hinsichtlich der

Lerninhalte und teilweise der damit verbundenen Lernziele. Die Anweisungen und Aufträge sind bei 4 und 6 klar formuliert und zusätzlich in schriftlicher Form vorhanden. Bei 5 wird der Auftrag zur Gruppenarbeit mündlich formuliert, wodurch vereinzelt Unklarheiten auftreten. Die drei Berufsfachschullehrpersonen fragen jeweils nach, ob die Aufträge soweit klar sind. Es findet somit eine Absicherung bezüglich des Auftrags statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle drei Berufsfachschullehrpersonen einen Unterricht mit einer hohen Unterrichtsqualität praktizieren. Insgesamt lässt sich dabei die Unterrichtsqualität bei der Berufsfachschullehrperson 6 höher beschreiben als bei 4 und 5, welche sich auf einem ähnlichen, hohen Niveau bewegen. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen weisen eine förderorientierte Haltung auf, indem sie nahe an den Lernenden sind und diese, insbesondere in offenen Unterrichtsphasen, individuell begleiten und unterstützen. Dies erfolgt mit vielfältigen Hilfestellungen auf mündlicher und schriftlicher Ebene. Ferner zeigt sich bei allen Berufsfachschullehrpersonen eine hohe pädagogische Kompetenz, die mit einem hohen Engagement einhergeht.

8.2.7 Fazit

Ein zentrales Merkmal eines inklusiven Unterrichts ist eine hohe Unterrichtsqualität (vgl. Kapitel 4.2). Die Ergebnisse des hoch inferenten Ratings zeigen, dass alle drei Berufsfachschullehrpersonen über eine ausgeprägte Unterrichtskompetenz und ein hohes Engagement verfügen, was sich letztlich in einer hohen Unterrichtsqualität präsentiert.

Die Ergebnisse der kodierenden Beobachtung in Form eines niedrig und hoch inferenten Verfahrens lassen bei den Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 ein didaktisches Handeln skizzieren; ein individualisierter Unterricht wird durch das Herstellen von selbständigen Arbeitsphasen geschaffen. Das selbstregulierte Lernen erlaubt den Berufsfachschullehrpersonen die Lernenden im Prozess mit zielgerichteten Fragen individuell zu unterstützen und zu begleiten. Dies erfolgt mit vielfältigen Hilfestellungen auf schriftlicher Ebene anhand von Massnahmen des Scaffoldings und auf mündlicher Ebene anhand von förderorientierten Feedbacks. Dazu präsentieren sich zwei unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen: Während die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 den Unterricht «angeleitet» gestalten, übergibt die Berufsfachschullehrperson 6 die Verantwortung vermehrt den Lernenden.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die in den Interviews erhobenen Orientierungen (tendenziell nahe an der gesetzlichen Vorgabe bzw. tendenziell entfernt von der gesetzlichen Vorgabe) der drei Berufsfachschullehrpersonen in den Unterrichtsbeobachtungen nicht bestätigt werden konnten (vgl. Kapitel 8.1.11). Vielmehr zeigen die Berufsfachschul-

Lehrpersonen 4, 5 und 6 in ihrem didaktischen Handeln nahezu identische Konzepte, verfügen über eine hohe Unterrichtsqualität und orientieren sich tendenziell nahe an der gesetzlichen Vorgabe und der darin formulierten Didaktik (vgl. Kapitel 2.1). Spannend ist dabei der Umstand, dass sich die Berufsfachschullehrperson 4 im Interview wenige inklusive didaktische Massnahmen in ihrem Handeln zugeschrieben hat. In der Unterrichtsbeobachtung hat sich jedoch gezeigt, dass ihr didaktisches Handeln im ähnlichen Bereich liegt wie bei 5 und 6. Interessant präsentiert sich ferner die Situation bei der Berufsfachschullehrperson 5: Sie hat in den Interviews von mehr didaktischen Massnahmen in ihrem Handeln erzählt, als effektiv beobachtet werden konnten (hoch und niedrig inferent). Als Erklärung kann dabei der Umstand erwähnt werden, dass Berufsfachschullehrperson 5 in ihrem Unterricht mit der Fallbearbeitung zum Personenrecht etwas für sie Neues ausprobierte und dies aufgrund der hohen Anforderungen an die Lernenden nur bedingt funktionierte.

Hinsichtlich der Ergebnisse gilt festzuhalten, dass lediglich ein partieller Einblick in die Unterrichtspraxis der drei Berufsfachschullehrperson möglich war und die Resultate somit mit entsprechender Vorsicht gedeutet werden müssen.

8.3 Strukturierte Dialoge

Nachfolgend werden die Ergebnisse der strukturierten Dialoge mit den Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 vorgestellt (vgl. Kapitel 8.3.1 bis 8.3.3), die der Beantwortung der Fragestellungen 1, 2 und 3 dienen (vgl. Kapitel 1.2). Dabei stehen die handlungsnahen Kognitionen im Fokus (vgl. Leuchter et al., 2008, S. 169). Die Berufsfachschullehrpersonen äussern sich hinsichtlich ihres Unterrichts zur Situations-, Handlungs- und Ergebnisauffassung (vgl. Schwarz-Govaers, 2005, S. 25).

Die Ergebnisse werden dabei – wie in Kapitel 7.6.2 ausgeführt – anhand der gelenkten und un gelenkten Introspektion in zwei Teilen präsentiert. Sie lassen dadurch zwei sich ergänzende Sichtweisen auf die Aussagen der befragten Berufsfachschullehrperson zu.

Im ersten Teil steht in den Kapiteln 8.3.1 bis 8.3.3 vorwiegend die un gelenkte Introspektion im Vordergrund (vgl. Kapitel 7.6.2). Die ausgewählte videografierte Situation (Video-Stimulated-Recall) wird dabei von der Berufsfachschullehrperson und der beobachtenden Person beschrieben und interpretiert. Aufgrund der umfangreichen Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen können nur ausgewählte Stellen präsentiert werden. Dazu werden Gesprächsausschnitte herangezogen, welche in direktem Bezug zur ausgewählten videografierten Situation stehen. Danach folgt eine Gegenüberstellung der Aussagen in den strukturierten Dialogen mit den Ergebnissen aus den Interviews.

Im zweiten Teil, in den Kapitel 8.3.4 bis 8.3.4.2, werden die Ergebnisse der strukturierten Dialoge präsentiert. Hier stehen ebenfalls die handlungsnahen Kognitionen im Vordergrund, wobei die Verbalisation mehrheitlich gelenkt wird (gelenkte Introspektion). Mehrheitlich deshalb, weil sich immer beide Teile einer Introspektion – un gelenkte und gelenkte Introspektion – in den Aussagen finden (vgl. Kapitel 7.6.1). Neben den Aussagen zur ausgewählten Situation stehen hier weiterführende Aussagen zu den in der Untersuchung interessierenden Aspekten im Vordergrund (vgl. Kapitel 7.6.1). Das daraus resultierende Kategoriensystem und Kategorienhandbuch ist in Kapitel 13.7 abgelegt.

Abschliessend erfolgt in Kapitel 8.3.5 die Integration der beiden Sichtweisen in einem zusammenfassenden Fazit.

8.3.1 Berufsfachschullehrperson 4

Die Wahl der geeigneten Situation gestaltet sich bei der Berufsfachschullehrperson 4 als herausfordernd. Es ist keine Situation vorhanden, welche für sie im Nachgang in prägender Erinnerung ist. Deshalb hat sie eine Situation ausgewählt, welche von der beobachtenden Person vorgeschlagen worden ist. Nach einer kurzen Reflexionsphase wird eine Situation zur Differenzierung als wichtig identifiziert. Aus Sicht der Berufsfachschullehrperson 4 verlief der Unterricht wie geplant.

Die Berufsfachschullehrperson 4 unterrichtete elf Lernende des zweiten Lehrjahres im Fachbereich Berufskunde. Die ausgewählte Situation fand in der ersten Lektion des Nachmittags statt. Die Lernenden sassen einzeln oder zu zweit an den Pulten.

Beschreibung der ausgewählten Situation aus der Beobachterperspektive

Nachfolgend wird die ausgewählte Situation aus der Beobachterperspektive entlang der videografierten Sequenz beschrieben. Dabei werden an ausgewählten Stellen auch Interpretationen der beobachtenden Person aufgeführt. Diese werden in kursiver Schrift festgehalten.

Die ausgewählte Situation konstituierte sich aus einer Arbeitsphase, welche insgesamt 15 Minuten dauerte. Eingangs gab die Berufsfachschullehrperson die Anweisung, alle Aufgaben durchzuarbeiten und mit der Lernerfolgskontrolle abzuschliessen. Ebenfalls wurde darauf hingewiesen, dass die Schnelleren die Zusatzaufgaben bearbeiten könnten. Nach den

Instruktionen machten sich die Lernenden umgehend an die Arbeit. Die Lernenden arbeiteten engagiert und ruhig. *Der Arbeitsablauf wirkte vertraut und verlief nach bekannten*

Mustern. Die Lernenden bearbeiteten selbständig Aufgaben zum Unterrichtsthema in digitaler Form im Programm OneNote. Die Aufgaben auf OneNote waren sprachlich einfach verfasst und liessen einen ähnlichen, wiederkehrenden Aufbau in ihrer Struktur erkennen. Dabei arbeiteten die Lernenden wahlweise einzeln oder mit dem Banknachbarn. Die Berufsfachschullehrperson hatte am Laptop, im Programm OneNote Einblick in die Tätigkeiten der Lernenden, wodurch sie deren Arbeiten beobachten und überwachen konnte. Die ersten knapp fünf Minuten blieb die Berufsfachschullehrperson im Hintergrund. Danach ging sie aktiv auf die Lernenden zu und unterstützte sie bei Fragen. *Es schien, dass die Lernenden wussten, dass sie nun fragen dürfen.* Die Berufsfachschullehrperson ging in dieser Phase einerseits auf Fragen der Lernenden ein, gab von sich aus Hilfestellungen oder fragte zu einzelnen Aufgaben bei ausgewählten Lernenden nach. *Die Unterstützungsmassnahmen können dabei zusammenfassend als knapp und zurückhaltend beschrieben werden. Es scheint, dass es ihr wichtig erscheint, die Lernenden möglichst selbständig arbeiten zu lassen.* Zum Abschluss der jeweiligen Lerninhalte bearbeiteten die Lernenden Erfolgskontrollen, im Sinne von schriftlichen Repetitionsfragen auf OneNote. Einige Lernende waren bereits fertig und lösten elektronisch, über das Smartphone auf der App LearningApps, Zusatzaufgaben in Form von Zuordnungsaufgaben oder Quizfragen.

Beschreibung und Interpretation der ausgewählten Situation aus Sicht der Berufsfachschullehrperson 4

Wie in Kapitel 7.6.2 erwähnt, wird an dieser Stelle auf transkribierte Aussagen bzw. Gesprächsausschnitte aus dem strukturierten Dialog zurückgegriffen, um die ausgewählte Situation mit der Beschreibung und Interpretation der Berufsfachschullehrperson 4 in Beziehung zu setzen. Die ausgewählten Gesprächsausschnitte stehen somit in direktem Zusammenhang mit der beschriebenen Situation.

Gesprächsausschnitt 1: *«Ich habe darauf geachtet, dass ich die anderen mit Zusatzaufgaben wie LearningApps auffangen kann. Das diese mehr machen können, welche es brauchen. Ich habe mich so am Mittelstand orientiert.»* (LP 4, 06).

Gesprächsausschnitt 2: *«Ansonsten ist es mir darum gegangen, dass wir beim Auftrag dieselbe Basis haben, dass sie sehen, was verlangt wird, damit sie das nachher fortsetzen können. Dass wir alle dasselbe haben.»* (LP 4, Pos. 30).

Gesprächsausschnitt 3: *«Das Fördern. Ich habe versucht, das im Prozess zu veranschaulichen. Versucht, ihnen eine Struktur zu geben, woran sie sich halten können. Ansonsten probiere ich es mit meiner Art, ihnen ein Gefühl zu vermitteln, dass ich hier bin und sie zu mir kommen können, wenn sie*

etwas nicht verstehen, dass sie wissen, sie können mich fragen. Einige nutzen es, andere eben nicht. Ansonsten habe ich heute relativ einheitlich geführt.» (LP 4, Pos. 40).

Gesprächsausschnitt 4: «Von der Differenzierung her habe ich es eher vom zeitlichen Aspekt betrachtet; vor dem Besprechen der Aufträge habe ich jeweils darauf geschaut, dass die meisten die Aufgaben durchgearbeitet haben. Gerade diejenigen mit Mühe in der Sprache haben halt ein wenig länger. Das sind in dieser Klasse zwei.» (LP 4, Pos. 42).

Gegenüberstellung der Aussagen im strukturierten Dialog mit den Interviewantworten der Berufsfachschullehrperson 4

Im Gesprächsausschnitt 2 wird ersichtlich, dass die *Gemeinschaftsbildung* wichtig erscheint. Damit ist gemeint, dass die Klasse als gemeinsame Lerngruppe betrachtet wird (vgl. Kapitel 8.3.4.2). Das wird mit dem Verweis auf den Mittelstand hervorgehoben (Gesprächsausschnitt 1) und zeigt sich weiterführend im Unterrichtskonzept. Dieses orientiert sich an einem Minimum an Anforderungen, welches *Pflicht- und Zusatzaufgaben* zur Differenzierung beinhaltet (Gesprächsausschnitt 4). Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die Pflichtaufgaben von den meisten Lernenden bearbeitet werden können sollten (Mittelstand). Im Interview hat die Berufsfachschullehrperson von Limiten gesprochen, welche alle Lernenden bezüglich der Lerninhalte erfüllen sollten: *«Ich setze Limiten. Bis dahin sollten alle kommen. Alles, was darüber geht, ist Zusatz.»* (LP 4, Pos. 19). Aus der Beobachterperspektive wird ersichtlich, dass ein grosser Wert auf das *selbstregulierte Lernen* gelegt wird, indem die Lernenden möglichst eigenständig arbeiten sollen und nur punktuell Hilfestellungen erhalten (Gesprächsausschnitt 3). Die Hilfestellungen beinhalten einerseits Scaffolding-Massnahmen (*Scaffolding*) im Aufbau der Aufgabe und deren Struktur, wodurch die Lernenden eine Übersicht erhalten und sofort mit der Bearbeitung starten können (Gesprächsausschnitt 3). Andererseits zeigt sich ein gezieltes, punktuelles *Lerncoaching* (Gesprächsausschnitt 3). Es wird darauf geachtet, dass die Lernenden bei Fragen die nötige Unterstützung erhalten, was im Interview ebenfalls hervorgehoben wurde: *«Ist mir wichtig, gerade in der Einarbeitungsphase. Dass ich da Zeit habe, um auf die Einzelnen einzugehen. Es sind so unterschiedliche Fragen, welche da jeweils auftauchen. Wenn mehrmals dasselbe auftaucht ist es auch ein Hinweis an mich, dass ich ihnen etwas erklären muss. Dort ist der individuelle Umgang wichtig.»* (LP 4, Pos. 82). Interessant ist hierbei, dass es sich in der ausgewählten Situation weniger um eine Einarbeitungsphase handelt, sondern vielmehr um eine Vertiefungsphase. Offenbar wird auch hier ein Augenmerk auf das Lerncoaching gelegt.

Weiter wird auch die Spracharbeit in mündlicher Form unterstützt, in dem die Berufsfachschullehrperson darauf geachtet hat, dass die meisten Lernenden die Aufgaben durchgearbeitet haben (Gesprächsausschnitt 4). In der Beobachtung hat sich das durch ein geziel-

tes Nachfragen seitens der Berufsfachschullehrperson gezeigt. Es scheint, als ob sich die Berufsfachschullehrperson vergewissert, ob die Inhalte und Aufgabenstellungen verstanden wurden. Möglicherweise kann der oben erwähnte Gesprächsausschnitt 4 eine Erklärung aufzeigen, dass es der Berufsfachschullehrperson wichtig scheint, die unterschiedlichen Fragen der Lernenden zu verstehen. Im Interview war die Spracharbeit kein Thema, findet aber offenbar zumindest in mündlicher Form doch statt.

Im Interview hat die Berufsfachschullehrperson 4 die gesetzliche Vorgabe und die damit verbundenen Rahmenbedingungen als wenig geeignet beschrieben: *«Dass ich für den einzelnen Lernenden in der EBA mehr Zeit haben müsste im Unterricht. Dass ich viel breiter aufgestellt sein müsste mit Lernangeboten oder Aufgaben. Es sind vom Lerninhalt nicht einfachere Qualifikationen, sondern einfach weniger. Von dem her ist es ein Widerspruch.»* (LP 4, Pos. 110). Mit Blick auf den strukturierten Dialog zeigt sich jedoch ein anderes Bild. Das didaktische Handeln orientiert sich nahe an der gesetzlichen Vorgabe. Obwohl die Rahmenbedingungen als ungenügend bezeichnet werden, gelingt es der Berufsfachschullehrperson 4, einen differenzierten Unterricht zu gestalten. Diese Diskrepanz kann dahingehend interpretiert werden, dass die Berufsfachschullehrperson 4 möglicherweise ihre didaktischen Kompetenzen unterschätzt oder aber zu hohe Ansprüche an die Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe im Unterricht formuliert: Obwohl eine Differenzierung im Unterricht erfolgt, nennt die Berufsfachschullehrperson 4 im Interview als Voraussetzung für einen adäquaten Unterricht mehr *«Lernangebote und Aufgaben»* (LP 4, Pos. 110).

8.3.2 Berufsfachschullehrperson 5

Die Wahl der geeigneten Situation erweist sich bei der Berufsfachschullehrperson 5 als einfach. Es werden augenblicklich zwei Situationen genannt, einerseits die Arbeit mit den Tabellen im Unterricht zum Personenrecht, andererseits zum digitalen Lernquiz Kahoot. Nach kurzer Überlegung wird die Situation rund um das digitale Lernquiz Kahoot ausgewählt.

Die Berufsfachschullehrperson 5 unterrichtete neun Lernende des ersten Lehrjahres im Fachbereich Allgemeinbildung. Die ausgewählte Situation fand in der dritten Lektion am Vormittag statt. Die Lernenden sassen mehrheitlich zu zweit an den Pulten.

Beschreibung der ausgewählten Situation aus der Beobachterperspektive

Nachfolgend wird die ausgewählte Situation aus der Beobachterperspektive entlang der videografierten Sequenz beschrieben. Dabei werden an ausgewählten Stellen auch Interpretationen der beobachtenden Person aufgeführt. Diese werden in kursiver Schrift festgehalten.

Die Berufsfachschullehrperson 5 führte am Ende der Lerneinheit zum Personenrecht ein Kahoot durch. Das Kahoot diente als Abschluss bzw. zur Überprüfung des Wissenstandes der Lernenden. Das Lernquiz dauerte insgesamt 15 Minuten. Dabei galt es für die Lernenden 20 Fragen mit ihrem Smartphone digital zu beantworten. Die Auswahlmöglichkeiten waren dabei jeweils richtig oder falsch bzw. aus vier Antwortmöglichkeiten eine Auswahl zu treffen. Die Lernenden wählten für das Lernquiz Kahoot Fantasienamen, welche für Gelächter, teilweise für Unverständnis sorgten. Die Berufsfachschullehrperson forderte die Klasse danach auf, allgemein verständliche Namen zu wählen. *Es wurde ersichtlich, dass die Lernenden das Lernquiz Kahoot bereits kannten: Sie freuten sich auf dieses «Spiel», was sie mit entsprechenden Aussagen bekräftigten.* Das zeigte sich an einer tendenziell unkonzentrierten Stimmung und einem deutlich lauterem Lärmpegel als in der restlichen Situation. Nach rund fünf Minuten konnte das Lernquiz starten. Nach jeder Frage wurde die korrekte Lösung im Plenum besprochen. Dabei sprach stets die Berufsfachschullehrperson 5. Nachfragen seitens der Lernenden gab es nicht. *Das war insofern erstaunlich, als die Antworten der Lernenden keineswegs stets korrekt waren. Jeweils knapp die Hälfte aller Antworten war falsch.* Die Berufsfachschullehrperson besprach jede Frage ruhig und geduldig. Bei einigen Fragen kam die Aufforderung der Lernenden, die Fragen vorzulesen. Das lehnte die Berufsfachschullehrperson jedoch mit dem Hinweis ab, dass das Lesen der Fragen ihre Aufgabe sei. Die Lernenden erkundigten sich zu den Inhalten der Fragen. Erschwerend war hier sicher der Gebrauch von etlichen Fachbegriffen im Kontext des Personenrechts. *Das kann möglicherweise eine Erklärung dafür sein, dass relativ viele Fragen von den Lernenden falsch beantwortet wurden. In der mündlichen Besprechung der Fragen wurde ersichtlich, dass die im Lernquiz formulierten Fragen teilweise sprachlich zu anspruchsvoll waren und schlicht in der kurzen Zeit von jeweils 20 Sekunden nicht verstanden wurden.* Ab der Frage sieben wurde die Auswertung angepasst. Ab hier musste jeweils eine lernende Person die Frage laut vorlesen. *Es war eindrucklich, wie die Berufsfachschullehrperson die herausfordernde Lernsituation wahrgenommen hat und situativ reagieren konnte.* Gemeinsam wurde im Anschluss die Lösung besprochen. Abschliessend wurden die drei Erstplatzierten gekürt.

Beschreibung und Interpretation der ausgewählten Situation aus Sicht der Berufsfachschullehrperson 5

Wie in Kapitel 7.6.2 erwähnt, wird an dieser Stelle auf transkribierte Aussagen bzw. Gesprächsausschnitte aus dem strukturierten Dialog zurückgegriffen, um die ausgewählte Situation mit der Beschreibung und Interpretation der Berufsfachschullehrperson 5 in Beziehung zu setzen. Die ausgewählten Gesprächsausschnitte stehen somit in direktem Zusammenhang mit der beschriebenen Situation.

Gesprächsausschnitt 1: *«Unter dem Strich habe ich am Schluss mein Ziel erreicht und sie auf die Prüfung vorbereitet. Es gab aber auch viele Tiefs darin. Für mich war das Kahoot ein absoluter Tiefpunkt. Nicht nur, weil es die Lernenden nicht verstanden. Ich habe auch gemerkt, dass ich einige verloren habe. Ich weiss nicht genau, was sie gemacht haben. Ich habe hier wieder gemerkt, dass Spiele integrativ sein können, sie können aber auch ausschliessen. Was mir auch aufgefallen ist, dass der Unterricht sehr auf mich bezogen ist.»* (LP 5, Pos. 5).

Gesprächsausschnitt 2: *«Erstens sollte es eine Abwechslung geben. Das war es auch. Aber eben mit dem Effekt, dass ich merke, was sie auch bemerkt haben, dass sie es so nicht verstehen. Es war aus meiner Sicht ein wenig demotivierend. Vielleicht ist das für einzelne Lernende auch ein Schock gewesen. Ich habe eine Erkenntnis daraus gezogen. So wie ich die Prüfung angedacht habe, mache ich es sicher nicht.»* (LP 5, Pos. 7).

Gegenüberstellung der Aussagen im strukturierten Dialog mit den Interviewantworten der Berufsfachschullehrperson 5

In den Aussagen der Berufsfachschullehrperson 5 im strukturierten Dialog fällt auf, dass ihr die *Gemeinschaftsbildung* wichtig erscheint. Damit ist gemeint, dass die Klasse als gemeinsame Lerngruppe betrachtet wird (vgl. Kapitel 8.3.4.2). Sie erwähnt dazu, dass sie einige Lernende in der Situation zum Lernquiz Kahoot verloren hat (Gesprächsausschnitt 1). Das Kahoot zeigt, dass die Lerninhalte zum Personenrecht tendenziell weit weg von der *Lebenswelt der Lernenden* sind (Gesprächsausschnitt 1). Im Interview betonte die Berufsfachschullehrperson 5 jedoch, dass das für sie zentral sei: *«Es sollten ja Situationen aus dem Alltag oder aus dem beruflichen Alltag sein. Ja, weniger aus dem beruflichen Alltag, aber welche fassbar sind.»* (LP 5, Pos. 30). In der gelenkten Introspektion wies die Berufsfachschullehrperson 5 weiterführend daraufhin, dass die besprochenen Fälle zum Personenrecht im Alltag wohl nie eintreffen werden (vgl. Kapitel 8.3.4.2). Das kann dahingehend interpretiert werden, dass sich ein Unterricht ohne den in den Interviews beschriebenen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden als herausfordernd darstellen kann, was in der ausgewählten Situation bei der Berufsfachschullehrperson 5 eingetroffen ist.

*Ebenfalls wird in den Interviews der niveaugerechte Anspruch an den Unterricht hervorgehoben: «Das ist schon wichtig, sonst hängen einige ab, weil sie unterfordert sind und andere, weil sie überfordert sind». (LP 5, Pos. 28). Im Kahoot kann jeweils knapp die Hälfte aller Lernenden die Aufgaben korrekt beantworten. Das kann als eine Überforderung interpretiert werden. Im Kahoot wird jedoch die *Kompetenz und Flexibilität* der Berufsfachschullehrperson eindrücklich aufgezeigt; ab der siebten Frage wird die Auswertung der einzelnen Fragen angepasst. Zusätzlich werden ab diesem Zeitpunkt die Fragen jeweils inhaltlich geklärt, was die *mündliche Spracharbeit* aufzeigt. Die Flexibilität zeigt sich insbesondere darin, dass die in der Folgewoche stattfindende Prüfung kurzerhand inhaltlich angepasst wird (Gesprächsausschnitt 2). Das stimmt mit den Aussagen im Interview überein: «Auch hier, situativ arbeiten. Wenn ich sehe, dass sie überfordert sind mit einer Aufgabe, dass ich mit ihnen eine Formulierung beginne. Es soll auch Raum für das bleiben, für diese Flexibilität. Es soll nicht zu starr sein und alles bereits vorgegeben sein. Dass ich schaue, wie die Klasse reagiert, wie funktioniert es. Dass ich dann so mit ihnen arbeite.» (LP 5, Pos. 30).*

In den Interviews hat die Berufsfachschullehrperson 5 explizit darauf hingewiesen, dass die Lernenden für ihr Lernen Verantwortung übernehmen sollen. Das ist in der Situation mit Kahoot nicht ersichtlich, wobei die Berufsfachschullehrperson auch selbst kritisch *reflektiert* hat und festgehalten hat, dass der Unterricht stark auf sie selbst bezogen war (Gesprächsausschnitt 1). In der gelenkten Introspektion hat sich die Berufsfachschullehrperson 5 dahingehend geäußert, dass sie unbedingt mit dem geplanten Unterricht fertig werden wollte, um in der Folgewoche die Prüfung durchzuführen (vgl. Kapitel 8.3.4.2). Das kann eine Erklärung dafür sein, weshalb der konkrete Unterricht von den Aussagen im Interview teilweise deutlich abgewichen ist.

8.3.3 Berufsfachschullehrperson 6

Die Berufsfachschullehrperson 6 hat zuerst drei Situationen als auffällig erlebt und kurz beschrieben und nach einer kurzen Überlegungszeit eine Situation zum Repetieren ausgewählt. Die Berufsfachschullehrperson 6 unterrichtete acht Lernende im Fachbereich Berufskunde.

Die Lernenden des ersten und zweiten Lehrjahres werden dabei gemeinsam unterrichtet. Die ausgewählte Situation fand in der zweiten Lektion des Nachmittages statt. Die Lernenden saßen einzeln oder zu zweit an den Pulten.

Beschreibung der ausgewählten Situation aus der Beobachterperspektive

Nachfolgend wird die ausgewählte Situation aus der Beobachterperspektive entlang der videografierten Sequenz beschrieben. Dabei werden an ausgewählten Stellen auch Interpretationen der beobachtenden Person aufgeführt. Diese werden in kursiver Schrift festgehalten.

Die Berufsfachschullehrperson 6 entschied sich für eine Situation, in der die Lernenden die Lerninhalte anhand eines digitalen Lückentextes mit LearningApps repetierten. Die Berufsfachschullehrperson hatte den Auftrag zu Beginn mündlich vorgestellt. Dieser wurde zusätzlich visualisiert und an die Leinwand projiziert. Die Sozialform wurde den Lernenden überlassen. Die Lernenden organisierten sich daraufhin selbständig und waren kurze Zeit später an der Arbeit. Es wurde dabei in einer Vierergruppe, zu zweit und auch einzeln gearbeitet. Die Lernenden wirkten dabei sehr diszipliniert: Ohne Diskussionen gingen die Lernenden in diese Arbeitsphase. *Es entstand der Eindruck, dass die Abläufe in der Klasse bekannt waren; wer mit wem zusammenarbeitet und wer lieber allein arbeitet. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lernenden in dieser Situation sehr viel Freiraum erhielten und diesen in Form einer engagierten und disziplinierten Arbeitsweise auch nutzten. Weiter wurde hier das Vertrauen und der gegenseitige Respekt in der Klasse ersichtlich.* Die Berufsfachschullehrperson hielt sich in dieser Situation im Hintergrund und arbeitete am Laptop. *Es machte den Anschein, als wollte sie sich bewusst zurücknehmen.* Nach knapp fünf Minuten der insgesamt knapp 15 Minuten umfassenden Situation trat die Berufsfachschullehrperson in den Vordergrund. Sie beobachtete dabei das Geschehen und ging bei allen Lernenden vorbei und gab jeweils kurze Rückmeldungen. Teilweise setzte sie sich zu den Lernenden und erkundigte sich nach Fragen und Unklarheiten, teilweise gab sie nur kurze Hinweise zum Lerninhalt. *Es machte den Eindruck, als wollte sie sich über den Wissenstand der Lernenden und das Verständnis für die Lernaufgabe informieren.* Die Rückmeldungen an die Lernenden waren jeweils kurz und knapp. *Auffallend war, dass sich die Berufsfachschullehrperson jeweils zu den Lernenden hinsetzte und auf «Augenhöhe» mit den Lernenden diskutierte.* Nach knapp zehn Minuten wurde die Vierergruppe etwas lauter, weshalb die Berufsfachschullehrperson nachfragte, ob alles in Ordnung sei. Daraufhin war es bis zum Ende der Situation wieder ruhig. Auf Störungen reagierte die Berufsfachschullehrperson augenblicklich und in einem ruhigen, wertschätzenden, aber bestimmten Tonfall.

Beschreibung und Interpretation der ausgewählten Situation aus Sicht der Berufsfachschullehrperson 6

Wie in Kapitel 7.6.2 erwähnt, wird an dieser Stelle auf transkribierte Aussagen bzw. Gesprächsausschnitte aus dem strukturierten Dialog zurückgegriffen, um die ausgewählte

Situation mit der Beschreibung und Interpretation der Berufsfachschullehrperson 6 in Beziehung zu setzen. Die ausgewählten Gesprächsausschnitte stehen somit in direktem Zusammenhang mit der beschriebenen Situation.

Gesprächsausschnitt 1: *«Es war so, dass ich es in einem Auftrag gemerkt habe. Sie haben diesen anhand der zweiten Lernaufgabe zur Vertiefung gemacht. Anhand der App LearningApps habe ich bemerkt, dass nicht alle den Auftrag auf heute gleich tief ausgeführt haben. Dazu ist jetzt auch die Festigungsphase da. Einige werden das auf nächste Woche fertig machen. Ich werde es nächste Woche nochmals aufnehmen. Die Vierergruppe war fast durch und musste nur noch ergänzen. Drei, vier waren noch am Fertigmachen. Daran habe ich gesehen, dass der Auftrag auf heute nicht so gelöst wurde wie vorgegeben.»* (LP 6, Pos. 3).

Gesprächsausschnitt 2: *«Das sind Inhalte, welche wir letztes Mal und vorletztes Mal durchgearbeitet haben. Man hat an der Grafik zum Wasserstoffperoxid gesehen, dass sie es verstehen. Das ist ein wichtiger Part, warum es so wirkt und nicht anders. Das haben wir letztes Mal angeschaut. Ich finde, mit der Repetition hat das bei einigen den Aha-Effekt ausgelöst, dass sie es jetzt einordnen können. Das letzte Mal mit dem Molekül, eine Wirkung, welche sie auf der Strähne sehen, aber sehr viel chemisch-inhaltlich war. Es war sicherlich eine Überforderung und ich werde es wieder aufnehmen nach den Tönungen mit der Oxidation. Du hast gesehen, ich habe es so abgerundet, dass am Schluss das Oxidationsmittel wieder zur Sprache kommt. Es ist halt etwas, was den ganzen Tag im Salon präsent ist. Es wird gefärbt, blondiert und es sind immer Oxidationsmittel. Gerade auch die Tönungen sind manchmal für sie nicht so präsent.»* (LP 6, Pos. 11).

Gesprächsausschnitt 3: *«Sie sind wirklich dran. Sie sind nicht am Diskutieren oder Austauschen. Sie bearbeiten es wirklich für sich. Sie kommen da in den Konstruktionsprozess. Das ist extrem wichtig, dass sie auch immer so ruhige Phasen haben, in denen sie sich selber mit sich auseinandersetzen müssen.»* (LP 6, Pos. 15).

Gesprächsausschnitt 4: *«Ich würde sagen, es ist immer mit dem Faktor Zeit gekoppelt. Ich denke, einigen hätte es gedient, noch drei bis vier Minuten mehr Zeit zu haben. Bei anderen ist es aber auch so, dass sie fertig waren. Ich versuche da immer einen Mittelweg zu gehen, damit es für alle stimmt. Einige sind vielleicht noch nicht abschliessend fertig, andere bereits seit einigen Minuten.»* (LP 6, Pos. 17).

Gegenüberstellung der Aussagen im strukturierten Dialog mit den Interviewantworten der Berufsfachschullehrperson 6

In den Aussagen der Berufsfachschullehrperson 6 des strukturierten Dialogs fällt auf, dass der *Repetition* ein hoher Stellenwert zukommt; sie spricht dabei von einem «Aha-Effekt» (Gesprächsausschnitt 2). Weiter wird die Bedeutung des selbstregulierten Lernens ersichtlich, das einen hohen Differenzierungsgrad besitzt (Gesprächsausschnitt 1). Die Lernenden

arbeiten individuell in ihrem Tempo und in der selbstgewählten Sozialform. Die Berufsfachschullehrperson achtet hierbei auf eine hohe Eigenaktivität der Lernenden (Gesprächsausschnitt 3). Bedeutsam erscheint das Pacing, welches in den Interviews nicht explizit genannt wurde (Gesprächsausschnitt 4). In den Interviews hat die Berufsfachschullehrperson 6 erwähnt, dass in der Wahl der *Sozialform* der Output stimmen muss: *«Wie gesagt, das ist auch ein Element, das ich einsetze. Das passiert. Wichtig ist das Setting, es muss einen Mehrwert bringen. Ich muss immer schauen, welche Konstellationen funktionieren.»* (LP 6, Pos. 86). Damit ist gemeint, dass die Sozialform keine hohe Bedeutung besitzt, wichtig ist vielmehr, dass gelernt wird. Das zeigt sich auch in der ausgewählten Situation; die Gruppenwahl wird den Lernenden überlassen. In den Interviews hat die Berufsfachschullehrperson 6 darauf hingewiesen, dass sie oftmals eine individuelle Lernunterstützung anbietet: *«Oft sieht es so aus, dass ich zu ihnen sitze und zuhöre. Manchmal fragen sie mich etwas. Manchmal sind sie auch irgendwo, da frage ich nach. Vielleicht fragen sie dann, ob es so stimmt. Dann leiste ich so einen Beitrag. Auch im Sinn, dass ich zurückfrage und versuche sie in eine Konstruktionsphase zu bringen. Ich gehe nicht einfach hin und sage die Lösung.»* (LP 6, Pos. 96). Das wurde in der ausgewählten Situation ebenfalls eindrücklich gezeigt. Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Handlungen in der ausgewählten Situation durchgängig mit den Aussagen im Interview übereinstimmen.

8.3.4 Reflexionen des Unterrichts

Nachfolgend werden die Ergebnisse des zweiten Teils der strukturierten Dialoge präsentiert. Diese beinhalten neben Aussagen zur beschriebenen Situation weitere Fragen zu zentralen Themen im Rahmen dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 7.6.1). Damit werden vorwiegend die Inhalte des strukturierten Dialogs präsentiert, welche durch die gelenkte Introspektion erfasst wurden (vgl. Kapitel 7.6.1). Die Darstellung orientiert sich dabei an den deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien (vgl. Kapitel 13.7). Die Ergebnisdarstellung folgt dem Vorgehen von Kuckartz et al. (2008, S. 45). Zentrale Textpassagen sollen zitiert werden, wobei das Verhältnis von max. ca. 1/3 Zitat zu 2/3 Text berücksichtigt werden soll. Eingangs werden die Kategorien und Unterkategorien jeweils kompakt umschrieben. Zu einzelnen Kategorien werden exemplarische Zitate aufgeführt, welche die Kategorie beschreiben. Zur besseren Lesbarkeit werden die exemplarischen Zitate geglättet. Die Ergebnisse lassen sich dabei in Anlehnung an Zobrist (2012) als Aussagen mit Blick auf die Lernenden und auf sich selbst als Berufsfachschullehrperson beschreiben. Die Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen werden an geeigneten Stellen mit den Unterrichtsbeobachtungen in Beziehung gesetzt und kontrastiert.

8.3.4.1 Reflexion mit Bezug auf die Lernenden

Die drei Berufsfachschullehrpersonen richten ihre Reflexionen in der im Video-Stimulated Recall ausgewählten Situation auf die Lernenden. Die Reflexionen können sich um einzelne Lernende oder die gesamte Lerngruppe beziehen. Erwähnt werden dabei auffällige Heterogenitätsdimensionen (Schulleistung, Sprache, Sozial- und Lernverhalten), das selbstregulierte Lernen und Aussagen zum Unterricht als Angebot.

Angesprochen wird die *Schulleistung*, die alle drei Berufsfachschullehrpersonen erwähnen. Aufgrund unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten der Lernenden versuchen die Berufsfachschullehrpersonen einen Unterricht zu gestalten, welcher allen gerecht wird. Es erscheint ihnen somit wichtig, möglichst allen Lernenden gerecht zu werden.

Das Verständnis der deutschen Sprache ist ein Aspekt, welcher allen Berufsfachschullehrpersonen bedeutsam erscheint. Teilweise gehen ungenügende Sprachkenntnisse mit einer grösseren Lernzeit und Schwierigkeiten mit dem geforderten Anspruchsniveau einher. *«Gerade diejenigen, welche Mühe mit der Sprache haben, benötigen halt ein wenig länger. Das sind in dieser Klasse zwei.»* (LP 4, Pos. 6).

Das *Sozial- und Lernverhalten* zeigt sich im Arbeitsverhalten der Lernenden, welches teilweise unkonzentriert ist und insbesondere in Gruppenarbeiten von der Berufsfachschullehrperson 5 als herausfordernd beschrieben wird. Sie beschreibt auch die schüchterne, zurückhaltende Art einer Lernenden als herausfordernd. In der beobachteten Unterrichtssequenz hat die Berufsfachschullehrperson 5 die Gruppen selbst gebildet und somit auf diese Thematik reagiert.

Alle drei Berufsfachschullehrpersonen achten darauf, dass die Lernenden in Form des *selbstregulierten Lernens* Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Dazu finden Arbeitsphasen in Einzelarbeit statt und Lösungen zu Aufgaben werden eigenständig mit der Lösungsvorlage überprüft, womit ein Teil der Verantwortung auf die Lernenden übertragen wird. Berufsfachschullehrperson 6 nutzt dabei digitale Lernhilfen wie den Laptop oder das Smartphone: *«Ich versuche da sehr auf die Selbstverantwortung zu setzen. Wenn jemand sagt, ich brauche das zum Suchen oder Ergänzen, dann setzen sie das mittlerweile auch sehr gut ein.»* (LP 6, Pos. 25). Damit folgt die Berufsfachschullehrperson 6 dem Verständnis von Gonon (2021), welcher insbesondere in der digitalen Arbeitswelt einen empirisch-theoretischen Lernstil hervorhebt, in dem Lernen durch Selbsterprobung stattfinden muss. Mit Blick auf die Unterrichtsbeobachtungen zeigt Berufsfachschullehrperson 6 im Umgang mit digitalen Medien und der Öffnung des Unterrichts einen anderen Umgang als die Berufsfachschullehrpersonen 4

und 5, die beide Smartphones als digitale Lernhilfe ausschliessen. Ausserdem besitzen sie einen höheren Anteil an Unterrichtsgespräch im Klassenunterricht als die Berufsfachschullehrperson 6 (vgl. Kapitel 8.2.2).

Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 betrachten den *Unterricht als Angebot*, wobei unterschiedliche Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen und die Berufsfachschullehrperson bei Fragen entsprechende Hilfestellungen formuliert. Dieses Angebot kann von den Lernenden auf freiwilliger Basis genutzt werden. *«Sie können schauen, ob sie das inhaltlich so zusammengestellt haben. Sie müssen das so nicht übernehmen, aber sie sehen, dass es Bestandteile sind, welche sie im Dossier haben. Es dient also auch zum Festigen der Inhalte.»* (LP 6, Pos. 27). Das impliziert eine hohe Verantwortung für das persönliche Lernen, wie dieses Zitat verdeutlicht: *«Die, welche wollen, nehmen und sind interessiert, die, welche nicht wollen, eben nicht.»* (LP 4, Pos. 42). Damit folgen sie dem allgemeinen Verständnis von Unterricht, welches in der Literatur mit Angebots-Nutzungs-Modellen beschrieben wird (vgl. Kapitel 4.2). In Unterrichtsbeobachtungen hat sich dazu gezeigt, dass die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 den Lernenden mehr Freiheiten in Aktivitäten im Plenum zugestehen als die befragte Person 5 (vgl. Kapitel 8.2.2).

8.3.4.2 Reflexion auf sich selbst als Berufsfachschullehrperson

Die drei Berufsfachschullehrpersonen richten ihre Reflexionen in der im Video-Stimulated-Recall ausgewählten Unterrichtssituation auf sich selbst und ihr Handeln. Die Reflexionen lassen sich auf Bereiche des didaktischen Handelns im Unterricht, aber auch auf Herausforderungen und personale Eigenschaften als Berufsfachschullehrperson beziehen.

Es werden vielfältige Massnahmen zur Begleitung und Förderung der Lernenden im Unterricht formuliert, welche sich als Unterstützung/Hilfestellungen zusammenfassen lassen.

Mit Massnahmen des *Scaffoldings* werden von den drei Berufsfachschullehrpersonen Lernhilfen eingesetzt, welche die Lernenden im Unterricht unterstützen. Damit sind Hilfestellungen in Form von Tabellen oder Textbausteinen gemeint. Bedeutsam sind aber auch stets gleichbleibende Strukturen, die innerhalb der Aufgaben zur Anwendung kommen. *«Aber das Arbeiten mit Strukturen und Tabellen finde ich für sie durchaus relevant. Ich habe festgestellt, auf Fälle sprechen gerade auch EBA-Lernende sehr gut an. Das ist vielleicht auch etwas Feinstoffliches.»* (LP 5, Pos. 17).

Hilfestellungen finden auch als *Unterstützung durch Lernende* statt. Dazu werden passende Sozialformen eingesetzt und teilweise die Zuteilung mit dem Fokus vorgenommen, dass sich die Lernenden gegenseitig unterstützen können.

Das *Lerncoaching* umfasst die individuelle Lernunterstützung der einzelnen Lernenden. Bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen sieht diese so aus, dass die Lernenden in bestimmten Arbeitsphasen durch Fragen, Inputs oder auch mit motivierender Unterstützung seitens der Berufsfachschullehrperson individuell unterstützt werden. Die Berufsfachschullehrpersonen sind in dieser Phase sehr aktiv und situativ am Begleiten, wie das folgende Zitat zeigt: *«Ich schaue ja eigentlich immer drauf, wo stehen die Lernenden und wer benötigt Support. Du hast gesehen, einige habe ich ganz allein arbeiten lassen, bei anderen nur einige Inputs. Das ist übrigens in der zweiten Sequenz mit der Partnerarbeit auffällig gewesen. Bei den Lernenden vorne bin ich mehrmals unterstützen gegangen.»* (LP 6, Pos. 19). In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich dazu gezeigt, dass das Lerncoaching bei allen Berufsfachschullehrpersonen situativ und im Prozess erfolgte.

Die *Spracharbeit mündlich* umfasst den Umgang mit der deutschen Sprache. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen achten darauf, dass die Lernenden die einzelnen Aufträge oder Aufgaben verstehen. Dazu werden diese jeweils von der Klasse, einzeln oder im Plenum, eingangs durchgelesen und mündlich besprochen. Dabei können die Berufsfachschullehrpersonen Unklarheiten bereits zu Beginn klären, wie das folgende Zitat illustriert: *«Ich habe dann begonnen vorzulesen. Da kann man sagen, denen, die im Lesen Mühe haben, kann das helfen.»* (LP 5, Pos. 11). Es scheint, als seien sich alle Befragten im Klaren, dass ohne ein Verständnis für den zu bearbeitenden Lerninhalt kein Lernerfolg stattfinden kann und deshalb ein Augenmerk auf das Verständnis gerichtet wird. In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich dazu gezeigt, dass die drei Berufsfachschullehrpersonen während der anschliessenden Arbeitsphase bei einzelnen Lernenden direkt nachgefragt haben, ob sie die Inhalte verstanden hätten. Das lässt vermuten, dass das Sprachverständnis als bedeutsam erachtet wird.

Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 legen grossen Wert auf die *Lebenswelt der Lernenden*. Die Aufgaben erhalten in der Berufskunde einen klaren Bezug auf die berufliche Arbeitssituation, welche die Lernenden in der Praxis antreffen. Dabei versucht die Berufsfachschullehrperson 6 einen Transfer zu tätigen. *«Ich schaue bei den EBA immer ganz stark darauf, dass sie den Praxisbezug haben, dass wir den Transfer machen können.»* (LP 6, Pos. 1). Im Lernbereich Allgemeinbildung erfolgt die Orientierung bei Berufsfachschullehrperson 5 an der persönlichen Lebenswelt der Lernenden, wobei die Berufsfachschullehrperson auch ihre persönlichen Präferenzen einbringt. *«Man kann auch darüber streiten, weshalb man inhaltlich so etwas macht. Solche Fälle werden nie vor Gericht gelangen und die Lernenden werden nie in der Situation sein, so etwas entscheiden zu müssen»* (LP 5, Pos. 17).

Die *Repetition* von Lerninhalten wird bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen angewendet. Einerseits findet die Repetition am Unterrichtsbeginn zum Anknüpfen an die Lerninhalte der Vorwoche statt: «*Ja, dass ich gleich an die Vorwoche anknüpfen kann, um sie abzuholen.*» (LP 4, Pos. 24). Andererseits kann sie aber auch als Abschluss einer Sequenz oder als Tagesabschluss stattfinden, um das Gelernte zu festigen.

Damit alle Lernenden möglichst optimal vom Unterricht profitieren können, gilt es, das *Pacing* zu beachten. Damit ist das Lerntempo im Unterricht gemeint, das sämtliche Befragten als eine Herausforderung betrachten, wie das folgende Zitat verdeutlicht: «*Einige sind viel früher fertig und die anderen benötigen vielmehr Zeit. Das ist so ein Teufelskreis.*» (LP 5, Pos. 23). Schnellere Lernende erhalten dabei oftmals weiterführende Aufgaben, welche sie bearbeiten können, bis alle in der Klasse einen bestimmten Lerninhalt abgeschlossen haben. Es wird dabei im Prozess entschieden, wie das folgende Zitat illustriert: «*Einige sind vielleicht noch nicht abschliessend fertig, andere bereits seit einigen Minuten. Die können aber noch etwas anderes fertig machen. Man muss da immer das Augenmerk drauf richten.*» (LP 6, Pos. 18). In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich dazu gezeigt, dass alle drei Berufsfachschullehrpersonen zusätzliche Aufgaben für die Lernenden zur Hand hatten. Es scheint, dass sie sich dieses Aspekts bewusst und entsprechend vorbereitet waren.

Die *Rhythmisierung* meint die Sequenzierung des Unterrichts in unterschiedliche Einheiten und die Abwechslung im Unterrichtsverlauf. Berufsfachschullehrperson 5 hebt hervor, dass diese insbesondere mit fortschreitender Unterrichtsdauer berücksichtigt werden muss, wie das folgende Zitat illustriert: «*Es war auch die dritte Lektion. Man merkt es halt einfach auch. Man merkt es bei allen Beteiligten.*» (LP 5, Pos. 11). Mit Blick auf die Unterrichtsbeobachtungen lässt sich dieses Bild eindrücklich bestätigen. Die Befragten 4 und 5 teilten ihren Unterricht von drei Lektionen insgesamt in neun Sequenzen. Bei Berufsfachschullehrperson 6 waren es zwei Lektionen in 13 Sequenzen, womit der Rhythmisierung ein deutlich höheres Gewicht zukam. Der Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen 5 fand dabei am Vormittag statt, der Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 am Nachmittag.

Die Unterrichtskonzepte definieren Inhalte, die den Befragten hinsichtlich der Planung des Unterrichts, aber auch methodisch-didaktisch wichtig erscheinen.

Mit *E-Learning* wird das Lernen mit digitalen Medien angesprochen. Bei allen drei Berufsfachschullehrpersonen ist E-Learning ein Thema und im Unterricht relevant, jedoch mit unterschiedlichem Gewicht. Während Berufsfachschullehrperson 4 ausschliesslich mit dem Programm OneNote arbeitet, bietet 6 eine Mischform zwischen digitalen und analogen (Papier-)Varianten an und 5 arbeitet ausschliesslich mit Papier und setzt Smartphones nur

gezielt zur Repetition ein. Alle verwenden das digitale Tool LearningApps zum Repetieren und Vertiefen von Lerninhalten.

Alle Befragten legen Wert auf die *Gemeinschaftsbildung*. Die Klasse als Ganzes steht hierbei im Vordergrund, dabei sollen möglichst alle die vorgegebenen Ziele im Unterricht erreichen. «*Mir ist es auch wichtig, trotz dem Individualisieren, dass wir auch als Klasse vorwärtskommen. Das ist im Moment ein gutes Gefüge aus meiner Sicht. Sie haben echt einen guten Drive zusammen. Durch das tritt manchmal das Individualisieren und Differenzieren etwas zurück, dafür geht man als Klasse als Ganzes mehr vorwärts.*» (LP 6, Pos. 39).

Pflicht- und Zusatzaufgaben sind allen Befragten wichtig, wobei ein Minimalziel in Form von Pflichtaufgaben erreicht werden muss. Dabei orientieren sich die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 am Stand des Durchschnitts. Für die leistungsstärkeren Lernenden gibt es Zusatzaufgaben. Es erscheint interessant, dass als Minimalziel der Mittelweg betrachtet wird, der also offenbar das Mass für die minimalen Anforderungen im Unterricht darstellt. In der un gelenkten Introspektion wurde dieser Aspekt des Mittelwegs ebenfalls mit Blick auf die ausgewählte Unterrichtssituation hervorgehoben (vgl. Kapitel 8.3.1 und 8.3.3).

Berufsfachschullehrperson 5 führte einen *lehrpersonzentrierten* Unterricht durch, der von ihr gesteuert wurde und direkte Instruktionen beinhaltet. «*Ja, der Morgen war sehr geführt. Ich bin danach auch k.o. gewesen. Ich habe mir nachher auch gedacht, dass ich es mir etwas anders vorgestellt habe, mehr abzugeben.*» (LP 5, Pos. 33). Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 haben den lehrpersonzentrierten Unterricht nicht hervorgehoben. Mit Blick auf den durchgeführten Unterricht präsentiert sich bei 4 und 6 ein weniger direktiven Unterricht als bei der Berufsfachschullehrperson 5.

Alle drei Berufsfachschullehrpersonen erachten *Klarheit und Struktur* als wichtig. Der Unterricht folgt den für die Lernenden bekannten Strukturen, wie das folgende Zitat illustriert: «*Du hast es ja auch gesehen, die Lernenden sind, wie ich finde, bereits sehr gut konditioniert mit dem Einlesen, Starten, Arbeiten.*» (LP 6, Pos. 1). Klarheit zeigt sich darin, dass die Lernenden die Unterrichtsinhalte des Tages kennen. Das Programm wird bei allen Berufsfachschullehrpersonen an der Wandtafel, elektronisch auf OneNote oder via Beamer, visualisiert. «*Das mache ich immer mit dem Programm und dem Ausblick. Ich blende immer am Anfang ein, was wir machen.*» (LP 4, Pos. 20).

Die *Regeln zur Zusammenarbeit* schaffen eine Basis für den gemeinsamen Unterricht. Alle Befragten setzen dabei auf Regeln, welche für alle Lernenden verbindlich sind und einen Umgang ermöglichen, der möglichst mit wenig disziplinarischen Massnahmen einhergeht.

Alle drei Berufsfachschullehrpersonen erachten ein *lernförderliches Sozialklima* als Grundlage für das gemeinsame Lernen. Es wird hervorgehoben, dass ein vertrauensvoller Umgang gepflegt wird, der von gegenseitigem Respekt geprägt ist: «*Ich finde, wir haben eine*

Beziehungsebene auf Augenhöhe. Sie begegnen mir immer anständig, ich auch immer. Im Sinne, dass ich sie als Berufsmann und Berufsfrau als vollwertig nehme.» (LP 6, Pos. 31). Humor gehört ebenfalls dazu: «Zwischendrin hat es Platz zum zusammen Lachen, für einen Witz.» (LP 4, Pos. 42).

Die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 heben die Bedeutung der *Durchlässigkeit* hervor. Damit ist gemeint, dass die Unterrichtsinhalte durchaus auch auf die kognitiv höheren Anforderungen einer drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung ausgerichtet sein dürfen. Insbesondere für leistungsstarke Lernende, die im Anschluss die drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung absolvieren möchten, soll diese Möglichkeit bestehen. Es ist anzunehmen, dass sich daraus das Anforderungsprofil der Zusatzaufgaben bemessen lässt.

Die *didaktische Reduktion* ist bei allen Berufsfachschullehrpersonen hinsichtlich der Qualitätsanforderungen ein zentraler Aspekt. *«Ich habe den Fall natürlich stark heruntergebrochen und angepasst. Es geht darum, dass die Lernenden das anhand der Situation beurteilen können. Die ganze Führung durch Tabellen beispielsweise oder vorformulierte Texte, in denen man nur noch Sätze anstreichen muss, ist natürlich auf EBA angepasst.» (LP 5, Pos. 27).* Die Berufsfachschullehrpersonen versuchen somit, einen klaren Schwerpunkt zu legen, und sind sich bewusst, dass die Lerninhalte didaktisch gemäss Zielstufe reduziert werden müssen.

Als *Reflexion* wird der Blick zurück auf den eigenen Unterricht verstanden. Berufsfachschullehrperson 5 beschreibt dabei den Zeitdruck. Damit sie ihr geplantes Programm durchziehen kann, bürdet sie sich und der Klasse einen Zeitdruck auf, wie das folgende Zitat zeigt: *«Ich habe gemerkt, dass ich mich zeitlich sehr unter Druck gesetzt habe. Ich wollte diese Prüfung noch machen, eventuell kommt noch Fernunterricht.» (LP 5, Pos. 27).* Die Zeit ist auch für Berufsfachschullehrperson 4 eine Herausforderung: *«Die Zeit ist aber ein Problem; die fehlt mir. Ich habe es angesprochen, die ersten beiden Monate der Ausbildung sind drauf gegangen, mit dem ganzen Einrichten, Organisieren, Zurechtfinden» (LP 4, Pos. 36).* Bei Berufsfachschullehrperson 6 ist der Unterricht genauso verlaufen, wie sie diesen geplant hat: *«Nein, ich möchte nochmals sagen, dass es genauso ist, wie Unterricht bei mir aussieht» (LP 6, Pos. 43).* Diese Aussagen passen zur Unterrichtsbeobachtung. Aufgrund des neuen Unterrichtsinhaltes benötigte Berufsfachschullehrperson 5 mehr Zeit als geplant. Bei Berufsfachschullehrperson 6 war es ein stimmiger Unterricht, was auch so reflektiert wurde.

Die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 verweisen auf ihre *Kompetenz und Flexibilität*. Diese ermöglicht ihnen, situativ zu entscheiden und jederzeit Anpassungen im Unterricht vorzunehmen, wie im folgenden Zitat sichtbar wird: *«Das gehört zu meinem didaktischen Konzept. Ich variere da stark im Prozess. Aufgrund meiner didaktischen Fähigkeiten und meiner Skills kann ich das absolut immer abrufen.» (LP 6, Pos. 39).* Ergänzend wird dazu festgehalten, dass

der Unterricht stets reflektiert werden sollte: «Das ist die *situative Passung*, dass man immer gleich in die Reflexion geht und schaut, was man anpassen muss.» (LP 5, Pos. 31).

Die Berufsfachschullehrpersonen 5 und 6 sind für die *fachkundige individuelle Begleitung* (fiB) in der Klasse zuständig. Dadurch können die Lernenden eng begleitet und ein verstärkter Austausch mit dem Ausbildungsbetrieb hergestellt werden. Die befragte Person 5 sieht darin eine zusätzliche Form von Individualisierung in ihrem Unterricht.

8.3.5 Fazit

Die Berufsfachschullehrpersonen 4, 5 und 6 haben in der gelenkten Introspektion und mit Blick auf die Lernenden die drei Heterogenitätsdimensionen Schulleistung, Sprache sowie Sozial- und Lernverhalten verbalisiert (vgl. Kapitel 8.3.4.1). Im Vergleich zu den Interviews sind dies deutlich weniger Dimensionen. Spannend ist der Umstand, dass das Sozial- und Lernverhalten in den strukturierten Dialogen bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 explizit hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 8.3.4.1), während es in den Interviews kein Thema war bzw. in der Dimension *Oppositionalität* von einer Berufsfachschullehrperson erwähnt wurde, die an diesem Untersuchungsteil aber nicht beteiligt war (vgl. Kapitel 8.1.11). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Sprache hinsichtlich der Heterogenität offenbar den zentralen Aspekt darstellt, da sie so prominent hervorgehoben wurde: Die Sprache wurde sowohl in den Interviews mit den Berufsfachschullehrpersonen wie auch in den strukturierten Dialogen genannt. Das unterstreicht die Tatsache, dass die Spracharbeit mündlich in der gelenkten Introspektion bei allen Berufsfachschullehrpersonen genannt wurde (vgl. Kapitel 8.3.4.2). Mit Blick auf die ausgewählten Situationen in der un gelenkten Introspektion zeigt sich der hohe Stellenwert der mündlichen Spracharbeit auch darin, dass die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 in den Arbeitsphasen bei einzelnen Lernenden nachgefragt haben, ob die Aufträge und Lerninhalte verständlich sind (vgl. Kapitel 8.3.1 und 8.3.3). Die Berufsfachschullehrperson 5 hat im Lernquiz die Fragen laut vorlesen lassen, damit diese für alle Lernenden in der Klasse verständlich sind (vgl. Kapitel 8.3.2). Diese Übersicht zeigt auf, dass die Sprache als zentraler Aspekt in heterogenen Lerngruppen beschrieben wird und auch entsprechende Handlungsmöglichkeiten vorhanden sind. Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 reagieren im Unterricht durch entsprechende Unterstützungsmassnahmen. Die Berufsfachschullehrperson 5 handelt bei den Fragen zum Lernquiz situativ in mündlicher Form, indem die Lernenden ab Frage sieben jeweils die Frage vorlesen müssen (vgl. Kapitel 8.3.2). Die Herausforderung der Unterrichtssprache Deutsch besteht in deren schriftsprachlichem Verständnis; die Berufsfachschullehrpersonen achten darauf, dass die Aufgaben

inhaltlich verstanden werden. Das erfordert entsprechende Lese- und schriftsprachliche Kompetenzen.

In der gelenkten Introspektion wird ersichtlich, dass die Lerninhalte für die befragten Berufsfachschullehrpersonen in ihrem Unterrichtskonzept eine hohe Priorität haben (vgl. Kapitel 8.3.4). Dazu lassen sich die Kategorien didaktische Reduktion, Lebenswelt der Lernenden sowie Pflicht- und Zusatzaufgaben in Beziehung setzen. Die befragte Berufsfachschullehrperson 5 hat hierbei die persönlichen Präferenzen hervorgehoben, während sich die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 an der Praxis und den Bildungsplänen orientieren. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Berufsfachschullehrperson 5 aufgrund des Qualifikationsverfahrens im Fachbereich Allgemeinbildung mehr Freiheiten einräumt (vgl. Kapitel 1.4.3). Interessant ist hinsichtlich der von ihr genannten persönlichen Präferenzen der Umstand, dass sie mit dem betreffenden Thema Personenrecht und den damit verbundenen Rechtsfällen eine herausfordernde Unterrichtssituation erlebt hat, wie sie selbst in der un gelenkten Introspektion beschrieben hat (vgl. Kapitel 8.3.2). Das kann dahingehend interpretiert werden, dass der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden bedeutsam ist und sich nach Möglichkeit an deren Situation orientieren sollte. Als Interpretation kann dazu die Sinnhaftigkeit eines Lerninhalts für die Lernenden hervorgehoben werden, der mit Blick auf die Lehr- und Bildungspläne tendenziell nicht immer gewährleistet werden kann. Die un gelenkte Introspektion der Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 hat die Bedeutung von Pflicht- und Zusatzaufgaben ebenfalls bestätigt. Mit Blick auf die ausgewählten Situationen und die unterschiedlichen Aufgabensammlungen könnten hier motivationale Aspekte eine wichtige Rolle spielen; die Lernenden haben bei den Berufsfachschullehrpersonen 4 und insbesondere 6 vielfältige Aufgabenmöglichkeiten zur Verfügung. Obwohl die Berufsfachschullehrperson 5 einen tendenziell lehrpersonenorientierten Unterricht durchgeführt hat, hat auch sie im Gesprächsausschnitt 2 explizit auf die Abwechslung hingewiesen (vgl. Kapitel 8.3.2).

In der gelenkten Introspektion des strukturierten Dialogs beinhalten die Unterrichtskonzepte im Vergleich zu den Interviews zusätzliche Kategorien. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen legen Wert auf die Repetition von Lerninhalten und auf Gemeinschaftsbildung (vgl. Kapitel 8.3.4.1). Insbesondere in der un gelenkten Introspektion hat sich die Bedeutung der Gemeinschaftsbildung bei den Berufsfachschullehrpersonen gezeigt (vgl. Kapitel 8.3.1 bis 8.3.3). Die beiden Kategorien Gemeinschaftsbildung und Repetition lassen sich zusammenfassend so beschreiben, dass es wichtig erscheint, dass sämtliche Lernende die Lerninhalte verstehen. Hinzu kommt ferner das passende Pacing; damit weder eine Überforderung noch eine Unterforderung stattfindet. Diese Massnahmen unterliegen jedoch offenbar einer Grenze. Die Berufsfachschullehrpersonen 4 und 6 beschreiben den Unterricht als Angebot und sehen die Lernenden in der Pflicht, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

Das hat sich insbesondere in den längeren Arbeitsphasen gezeigt, in welchen die Lernenden situativ begleitet wurden.

Laut Ergebnissen der strukturierten Dialoge mit den Berufsfachschullehrpersonen 4 und 5 stellt der anspruchsvolle Umgang mit der Zeit ferner eine Herausforderung dar. Hier wird ersichtlich, dass die Berufsfachschullehrpersonen die Lerninhalte «nachhaltig» unterrichten möchten, sich dabei jedoch mit einem gewissen Zeitdruck konfrontiert sehen. In den Interviews ist dieser Umstand nicht erwähnt worden.

In den strukturierten Dialogen wird in der gelenkten und un gelenkten Introspektion die Kompetenz und Flexibilität der Berufsfachschullehrpersonen thematisiert. Insbesondere in der un gelenkten Introspektion hat sich das bei der Berufsfachschullehrperson 5 gezeigt (vgl. Kapitel 8.3.2). Es erscheint wichtig, im Unterricht situativ reagieren und auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Weiter wird ersichtlich, dass die Beziehungskultur massgebend für den Unterricht ist und letztlich einen vertrauensvollen Unterricht ermöglicht. Das zeigt sich insbesondere darin, dass sich die Lernenden Unterstützung bei der Berufsfachschullehrperson holen und diese mit Hilfestellungen zur Seite steht. In der un gelenkten Introspektion wurde das so nicht explizit erwähnt, jedoch auf Nachfrage in der gelenkten Introspektion hervorgehoben (vgl. Kapitel 8.3.4.2).

8.4 Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Experteninterviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen präsentiert. Die Gliederung orientiert sich dabei am Interviewleitfaden und ist sowohl deduktiv als auch induktiv strukturiert (vgl. Kapitel 7.4.4.1). Zur besseren Lesbarkeit wurden die exemplarischen Zitate geglättet sowie Quantifizierungen dargestellt (vgl. Kapitel 7.4.4.3). Diesem Anspruch wird entsprochen, indem jeweils zu jeder Unterkategorie bzw. Ausprägung in Klammern die Anzahl der interviewten Schulleitungen angegeben wird, die diesen Aspekt genannt hat. Die Reihenfolge der beschriebenen Aspekte folgt stets der Anzahl Nennungen der Schulleitungen. Das heisst, die Aspekte, die von mehr Personen genannt wurden, werden zuerst vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung folgt dem Vorgehen von Kuckartz et al. (2008, S. 45). Zentrale Textpassagen werden zitiert, wobei das Verhältnis von max. ca. 1/3 Zitat zu 2/3 Text berücksichtigt werden soll. Eingangs werden die Kategorien und Unterkategorien jeweils kompakt umschrieben. Zu einzelnen Kategorien werden exemplarische Zitate aufgeführt, welche die Kategorie beschreiben. Zur besseren Lesbarkeit werden die exemplarischen Zitate geglättet. Weiter werden die Kategorien zusammengefasst,

beschrieben und wo möglich in einen grösseren Rahmen interpretativ eingeordnet (ebd., S. 48).

8.4.1 Strategien der Schulen im Umgang mit Heterogenität

Als Einstieg wurde gefragt, welche Strategien im Umgang mit Heterogenität vorhanden sind. Dabei stellt sich die Frage, wie sich die Berufsfachschule im Hinblick auf die zweijährige berufliche Grundbildung positioniert und damit umgeht. Es präsentieren sich dazu vielfältige Strategien, welche insbesondere die Berufsfachschullehrpersonen als wichtige Bezugspunkte hervorheben.

Alle befragten Schulleitungen bevorzugen Lehrpersonen an ihren Berufsfachschulen, welche Erfahrung und eine besondere Affinität zum Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung haben. Der Unterricht ist anspruchsvoll, weshalb hier nur *gute Berufsfachschullehrpersonen (5/5)* unterrichten sollten. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass sie sich der Herausforderungen der Berufsfachschullehrpersonen bewusst sind, wie das folgende Zitat illustriert: *«Gute Lehrer machen gute Schule. Das ist für uns etwas ganz Zentrales. Wir müssen Personen haben, welche nicht graue Mäuse sind, die etwas darstellen, die das können. Den Umgang pflegen können. Einerseits fachlich gut sind, andererseits menschlich gut. Das ist etwas Allgemeines, aber für uns etwas vom Wichtigsten.»* (SL 5, Pos. 3).

Es herrscht Konsens, dass der Kontakt mit dem Ausbildungsbetrieb in Form einer *Lernortkooperation (5/5)* bestehen sollte. Dazu sind Besuche in den Ausbildungsbetrieben erwünscht. Sinnvollerweise wird auch mit den überbetrieblichen Kursen (üK) der Kontakt gesucht.

Für alle fünf Schulleitungen an den Berufsfachschulen ist es wichtig, dass *Möglichkeiten zum Austausch (5/5)* bestehen. Es wird darauf geachtet, dass die Berufsfachschullehrpersonen in der Allgemeinbildung und in der Berufskunde zusammenarbeiten. Insbesondere in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird dieses Vorgehen als zentral angesehen.

Fast alle Schulleitungen an den Berufsfachschulen beziehen das *Wissen der Berufsfachschullehrpersonen (4/5)* für neue Strategien ein. Das neue Wissen stammt dabei von Aus- und Weiterbildungen der Berufsfachschullehrpersonen und ist hinsichtlich neuer didaktischer Ansätze eine wichtige Ressource: *«Nein, ich verlasse mich auf die Erfahrungsevidenz. Wir haben einige, ich sag mal 20 Lehrer im EBA-Bereich. Die einen sind in der Ausbildung gewesen oder sind jetzt in der Ausbildung und bringen so die neusten Methodenmodelle hinein.»* (SL 2, Pos. 24).

Um die schulischen Defizite aufzuarbeiten, werden *Stütz- und Förderkurse (3/5)* angeboten. Insbesondere im Sprachbereich wird dieses Angebot als zielführend betrachtet. «*Stützkurse waren auch noch. Hierzu habe ich gesagt im Deutschbereich. Das haben wir auch seit zwei Jahren etwas umgeändert. Jetzt sind wir viel individueller dran.*» (SL 5, Pos. 17). Diese Aussage zeigt, dass die Schulleitungen Unterstützungsmassnahmen flexibel gestalten.

Zwei Schulleitungen erwähnen *Freiheiten der Berufsfachschullehrpersonen (2/5)* im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Die Gestaltung des Unterrichts ist frei und der Kompetenz der Berufsfachschullehrperson überlassen. Hier zeigt sich ein hohes Vertrauen in die Kompetenzen der Berufsfachschullehrpersonen.

Zwei Schulleitungen lassen an ihrer Berufsfachschule eine *Lernstanderhebung (2/5)* durchführen. So finden am Anfang des Schuljahres Eignungsabklärungen statt, wobei die Sprach- und/ oder Mathematikkompetenz der Lernenden eruiert wird. «*In der zweiten oder dritten Woche machen wir eine Eignungsabklärung. Wir machen einen einfachen Sprach- und Mathematiktest. Das ist wie ein Eintrittstest. Aber eben, Test ist immer hart gesagt. Wir schauen einfach, wo sie stehen. Aufgrund von dem teilen wir sie in A, B, C, D, E und F-Fälle ein.*» (SL 3, Pos. 8).

Die *Schulkultur (2/5)* ist dahingehend etabliert, dass die Berufsfachschullehrpersonen ihre Aufgaben und Pflichten eigenständig wahrnehmen und ausüben. Bedeutsam ist dabei, dass nicht alle Tätigkeiten seitens der Schulleitung reglementiert sind. Diese Kultur hat sich in der Schule etabliert und gilt als selbstverständlich, also eher implizit. Das lässt darauf schliessen, dass keine inklusiven Werte und Strukturen im Verständnis von Booth und Ainscow (2019, S. 18) an den Berufsfachschulen vorherrschen, in denen die Lehrpersonen und Schulleitungen die «gleiche Sprache» sprechen.

Eine Schulleitung hat an der Berufsfachschule eine *Anlaufstelle für Berufsfachschullehrpersonen (1/5)*. Bei Fragen und Unklarheiten zu pädagogischen oder persönlichen Anliegen können diese schuleigene Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen. Interessant ist der Umstand, dass diese Berufsfachschule aufgrund kantonaler Vorgaben keine fiB anbietet. Berufsfachschulen mit fiB haben hingegen keine Anlaufstelle für pädagogische Fragen.

8.4.2 Gestaltungsspielraum

Mit dem Gestaltungsspielraum sind strukturelle und organisatorische Massnahmen seitens der Berufsfachschule gemeint, welche letztlich für den Unterricht bedeutsam sind. Es sind somit Entscheidungen auf der Schulebene gemeint, welche für das pädagogische Profil der Schule leitend sind. Der Gestaltungsspielraum ist dabei von Berufsfachschule zu Berufsfachschule unterschiedlich und kann durch die Schulleitung mehr oder weniger beeinflusst werden.

Alle befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen betrachten die *fachkundige individuelle Begleitung (fiB)* (5/5) als wichtiges Gefäss zur Umsetzung der Ansprüche in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Dadurch erfolgt eine engere Begleitung der Lernenden und ein Austausch mit den Ausbildungsbetrieben. Die fiB-Personen verfügen oftmals über spezifische Weiterbildungen. Weiter ist die fiB an einigen Berufsfachschulen direkt bei der klassenverantwortlichen Berufsfachschullehrperson angegliedert, während sie bei anderen Berufsfachschulen extern stattfindet. Eine Schulleitung nennt die darin enthaltenen Massnahmen an ihrer Berufsfachschule nicht fiB, sondern subsummiert diese unter die Aufgaben der klassenverantwortlichen Berufsfachschullehrperson.

Fast alle Schulleitungen an Berufsfachschulen achten darauf, dass die *Klassengrössen* (4/5) der Mindestvorgabe entsprechen. Es herrscht Konsens darüber, dass die Klassen möglichst klein gehalten werden sollten. Je nach Ausbildungsberuf wird dabei die Mindestvorgabe aufgrund von pädagogischen Überlegungen unterschritten. «Bei den EBA-Klassen füllen wir bis 15. Ab 16 teilen wir. Ja, ich habe eine Steuergrösse. Aber wir sind schon am Schauen. Die Hauswirtschaftspraktikerinnen sind am pädagogisch anspruchsvollsten neben den Gebäudereinigern. Dort wo wir einen Drop-out haben bzw. Veränderungen in Klassen, versuchen wir mit kleineren Klassen zu fahren. Mit dem Wissen, irgendwo im Schnitt zu sein. Hier kommt von mir aus Pädagogik vor.» (SL 2 Pos. 26).

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen erwähnen, dass der *Status der Schule* (2/5) kantonal unterschiedlich ist. Während bei kantonalen Schulen sämtliche Vorgaben streng reglementiert sind, besitzen nicht kantonale Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten. «Ja, wir hätten Möglichkeiten. Wir können auch sagen, wir machen Team-Teaching, oder wir nehmen jemand neues dazu. Oder im Stützkursbereich, welchen wir haben, da sind wir im Kanton sehr frei. Hier sind die Berufsfachschulen nicht kantonal geregelt, deshalb haben wir etwas Spielraum.» (SL 5, Pos. 13). Dieses Zitat zeigt, dass sich die Schulleitungen ihrer Gestaltungsmöglichkeiten bewusst sind und diese auch hinsichtlich pädagogischer Überlegungen «klug» nützen.

Eine Schulleitung an Berufsfachschulen erwähnt eine *Talentförderung* (1/5). An der Berufsfachschule wird im Rahmen der Vertiefungsarbeit ein Talentwettbewerb durchgeführt. Dabei sollen die Lernenden gefördert und motiviert werden, ihr Potenzial aufzuzeigen.

Eine Schulleitung achtet an ihrer Berufsfachschule auf die Definierung einer *Bezugsperson* (1/5). Die Lernenden sollen wenige Bezugspersonen haben, diese sollen jedoch für sie zuständig sein. Dadurch können Schwierigkeiten und Fragen direkt und niederschwellig angegangen werden. «Mir ist es wichtig, dass wir nicht x verschiedene Personen haben. Man hat eine Bezugsperson. Das heisst im Ganzen drei mit der Sportlehrperson» (SL 5, Pos. 3).

Eine Schulleitung legt Wert darauf, dass gut harmonisierende *Tandems (1/5)* aus den Fachbereichen Berufskunde und Allgemeinbildung gemeinsam in Klassen an der Berufsfachschule unterrichten. Hierzu wird die Pensenplanung entsprechend gestaltet.

Eine Schulleitung überlässt die *Wahl des Lehrmittels (1/5)* an ihrer Berufsfachschule den Berufsfachschullehrpersonen. Es wird darauf geachtet, dass alle Berufsfachschullehrpersonen dasselbe Lehrmittel verwenden. In der Berufskunde sind die Lehrmittel meist vom Verband vorgegeben. In der Allgemeinbildung ist dieses jedoch frei wählbar.

Eine Schulleitung erwähnt, dass der *Stundenplan (1/5)* an der Berufsfachschule flexibel angepasst werden kann, wobei pädagogische Überlegungen im Vordergrund stehen. Diese Aussage betrifft eine Berufsfachschule, die als Lehrwerkstätte konzipiert ist und alle Lernorte am gleichen Standort hat, was diese Flexibilität zulässt.

8.4.3 Ressourcenpool und Zeitgefässe

Die Qualitätsentwicklung an der Berufsfachschule wird als wichtig erachtet, jedoch unterschiedlich wahrgenommen. Dazu gehören verordnete Massnahmen für die ganze Berufsfachschule wie auch der Anspruch zur selbständigen Qualitätsentwicklung auf Ebene Fachbereich und individuell als Berufsfachschullehrperson.

Drei Schulleitungen an Berufsfachschulen erwähnen, dass interne Weiterbildungen innerhalb in einer sogenannten schulinternen Fortbildung, kurz *Schilf (3/5)*, stattfinden. In diesem Rahmen stehen auch Zeitgefässe für die Unterrichtsentwicklung zur Verfügung. Diese werden einzeln, abteilungsweise oder in Fachgruppen zu frei wählbaren oder definierten Themen erarbeitet.

Es gibt *EBA-Fachgruppen (3/5)*, der alle Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung angehören. Hier werden spezifische Themen und Inhalte rund um den Unterricht besprochen und erarbeitet. Die Häufigkeit der Treffen und deren Inhalte sind dabei unterschiedlich. «*Wir haben periodische Sitzungen, bei denen alle fiB-Lehrpersonen zusammenkommen und sich austauschen. Sie besprechen Probleme oder was sie im Unterricht machen könnten. Das ist praktisch jeden Monat einmal. Wir haben dort periodische Sitzungen.*» (SL 3, Pos. 33).

Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsfachschullehrpersonen wird nicht verordnet und erfolgt *selbständig (3/5)*. Es gibt keine bestimmten Zeitgefässe. Es wird davon ausgegangen, dass sich Berufsfachschullehrpersonen selbständig organisieren. Mit Blick auf die Schul-

kultur an der Berufsfachschule zeigt sich somit ein weiterer Aspekt, der keiner klaren Vorgabe seitens der Schulleitung folgt.

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen legen Wert darauf, dass in den jeweiligen *Abteilungen (2/5)*, die sich aus den Berufsgruppen konstituieren, zusammengearbeitet wird. Das umfasst die Häufigkeit wie auch die Inhalte der Sitzungen. Die Umsetzung liegt dadurch grösstenteils in den Händen der jeweiligen Abteilungen. «*Ja, sie arbeiten gemeinsam. Lehr- und Lernmaterial wird gemeinsam aufgearbeitet. Logistiker ganz spezifisch. Bei den HWP auch.*» (SL 2, Pos. 96).

8.4.4 Aus- und Weiterbildungen von Berufsfachschullehrpersonen

Aus- und Weiterbildungen werden von den Befragten als wichtig empfunden. Die Schulleitungen an Berufsfachschulen setzen diesen Qualitätsanspruch mit unterschiedlichen obligatorischen- und eigenverantwortlichen Massnahmen um. Unter anderem wird auf schulinterne Weiterbildungsmaßnahmen zurückgegriffen.

Es ist für drei Schulleitungen *obligatorisch (3/5)*, dass die Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung über eine entsprechende Weiterbildung an ihrer Berufsfachschule verfügen. Teilweise kann zuerst ohne Weiterbildung unterrichtet werden, jedoch muss diese zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden. «*Bei uns an der Schule ist es so, wenn jemand eine EBA-Klasse will, gebe ich diese nur an jemanden mit einer PFM-Ausbildung. Die Fachlehrperson oder die ABU-Lehrperson muss eine PFM-Ausbildung haben, oder etwas Gleichwertiges wie PFM.*» (SL 3, Pos. 25) «*Eben, wenn jetzt jemand sagt, ich würde gerne da unterrichten. Eins, zwei, vier Semester ja, aber danach muss man das CAS Fördern und Begleiten oder ähnliche Angebote absolvieren.*» (SL 2, Pos. 44). Die beiden Zitate können dahingehend interpretiert werden, dass es den Schulleitungen wichtig erscheint, dass die Lehrpersonen über einschlägige Weiterbildungen an ihrer Berufsfachschule verfügen.

Drei Schulleitungen an Berufsfachschulen legen die Weiterbildung in die *Eigenverantwortung (3/5)* der Berufsfachschullehrpersonen. Der Besuch von Weiterbildungsangeboten liegt in deren Ermessen; es werden keine Weiterbildungen vorgeschrieben, deren Besuch jedoch von den Schulleitungen unterstützt.

Drei Schulleitungen an Berufsfachschulen verweisen darauf, dass Weiterbildungen *intern (3/5)* angeboten werden. Diese sind für das gesamte Lehrpersonal gedacht. Diese Form der Weiterbildung ist dabei weitgehend von der Schulleitung vorgegeben, was in diesem Zitat zum Ausdruck kommt: «*Ein Wahlangebot von möglichen Weiterbildungen. Im letzten Jahr hatten wir beispielsweise ein Angebot im digitalen Bereich drin: Best practice oder good practice.*» (SL 5, Pos. 35).

8.4.5 Qualitätsmanagement

Die von Schulleitungen an Berufsfachschulen gesetzten Ziele werden im Rahmen der Qualitätssicherung konsolidiert, überprüft und angepasst werden. Dazu gehört auch die Qualitätssicherung auf der Ebene Unterricht. Neben verpflichtenden Instrumenten wird ersichtlich, dass den Berufsfachschullehrpersonen ein hohes Vertrauen hinsichtlich ihrer Unterrichtstätigkeit geschenkt wird.

Bei sämtlichen befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen basiert die Zusammenarbeit mit den Berufsfachschullehrpersonen auf *Vertrauensbasis* (5/5). Man vertraut auf ihre Kompetenz und die gewissenhafte Ausführung des Berufsauftrags. *«Eine solche Arbeitsweise geht nur, wenn man wirklich gegenseitiges Vertrauen hat. Wenn man als Abteilungsleiter etwas sagen kann und weiss, es kommt gut.»* (SL 4, Pos. 37).

Drei Schulleitungen an Berufsfachschulen erwähnen das *Q-System* (3/5). Im Rahmen des Qualitätsmanagements haben sie unterschiedliche Vorgehensweisen zur Mitarbeiterbeurteilung. Diese umfasst je nachdem Mitarbeitergespräche, Unterrichtsbesuche bzw. Hospitationen und auch Befragungen der Lernenden.

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen überprüfen die *Notenschnitte* (2/5). Als Instrument in der Qualitätssicherung wird darauf geachtet, wie die einzelnen Klassen im Qualifikationsverfahren abschliessen bzw. welche Noten die Lernenden aufweisen.

8.4.6 Gesetzliche Vorgabe

Die gesetzliche Vorgabe formuliert für die zweijährige berufliche Grundbildung didaktische Massnahmen (vgl. Kapitel 2.1). Die Berufsfachschule ist dabei in Form der Schulleitung in die Umsetzung involviert und gibt die Strukturen vor, in denen sich die Berufsfachschullehrpersonen letztlich bewegen können. Die Interpretation der in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Didaktik präsentiert sich zwar sehr unterschiedlich, doch wird diese insgesamt von allen Schulleitungen an Berufsfachschulen als wichtig erachtet.

Einige Schulleitungen an Berufsfachschulen erwähnen im Zusammenhang mit der gesetzlichen Vorgabe die *didaktischen Fähigkeiten* (3/5). Unter dem Gesichtspunkt der gesetzlichen Vorgabe wird diese dahingehend interpretiert, dass die Berufsfachschullehrperson über gute didaktische Fähigkeiten verfügen muss. Dazu gehört insbesondere die Reduktion des Unterrichts und die individuelle Förderung der Lernenden: *«Der Lehrer muss gut reduzieren können.»*

Das ist wesentlich. Den Rest kann man weglassen.» (SL 5, Pos. 59). Das zeigt, dass sich die Schulleitungen der Herausforderungen der Berufsfachschullehrpersonen bewusst sind.

Die gesetzliche Vorgabe wird dahingehend interpretiert, dass die Lernenden eine *Arbeitsmarktfähigkeit (2/5)* erreichen können. Im Sinne der Durchlässigkeit soll dabei die Möglichkeit bestehen, eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung zu absolvieren. Unter Arbeitsmarktfähigkeit wird aber auch verstanden, dass man einen Beruf erlernt, welcher einfachere berufliche Qualifikationen verlangt.

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen heben in Bezug auf die gesetzliche Vorgabe die *individuellen Voraussetzungen (2/5)* hervor. Die gesetzliche Vorgabe wird dahingehend interpretiert, dass die individuellen Voraussetzungen der Lernenden explizit berücksichtigt werden müssen. In diesem Kontext ist es zentral, dass die Klassen kleingehalten werden. *«Es ist mir schon klar, dass diese differenziert sind. Das Individuelle auch, da es kleinere Klassen sind. Da ist das Individuelle erst möglich. Das ist bei den grossen Klassen gar nicht möglich. Wobei, dort steht auch irgendwo individuell. Das ist ein politischer Entscheid.»* (SL 1, Pos. 34).

Sämtliche befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen erachten die gesetzliche Vorgabe und die kantonalen Bestimmungen als *leitende gesetzliche Vorgaben (5/5)*. Weiterführend wird der Bildungsverordnung und dem Bildungsplan sowie je nach kantonaler Ausgestaltung der fiB eine wichtige Rolle zugeschrieben.

Alle Schulleitungen messen der gesetzlichen Vorgabe und dessen *Rolle an der Berufsfachschule (5/5)* eine hohe Bedeutung zu. Es geht hier um den Stellenwert der gesetzlichen Vorgabe einerseits und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen andererseits. Die Bedeutsamkeit ergibt sich dabei mitunter durch die persönliche Haltung der Schulleitung, welche teilweise zugleich als Berufsfachschullehrperson tätig ist: *«Erstens einmal muss man dem gerecht werden. Das ist ein Gesetz. Ich bin ABU-Lehrer. Zweitens komme ich wieder auf das zurück. Für mich ist das persönlich sehr wichtig.»* (SL 3, Pos. 51).

Es herrscht seitens der Schulleitungen an Berufsfachschulen Konsens, dass hinsichtlich der gesetzlichen Vorgabe die Einsicht in die *Relevanz seitens der Berufsfachschullehrpersonen (5/5)* vorhanden ist. Es wird davon ausgegangen, dass diese gesetzliche Vorgabe nicht wortwörtlich kennen, jedoch zumindest der Kern der darin formulierten Didaktik bekannt sein sollte.

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen legen Wert auf *Schulentwicklung durch Kooperation mit den Berufsfachschullehrpersonen (2/5)*. Im Rahmen von Schulentwicklungsfragen wird die Kompetenz von Berufsfachschullehrpersonen miteinbezogen, wodurch vereinzelt eine Schulentwicklung durch Kooperation stattfindet. Diese Nennungen bestätigen dabei

Befunde von Fischer (2017, S. 2), wonach Schulleitungen an Berufsfachschulen die Berufsfachschullehrpersonen wenig in Schulentwicklungsfragen involvieren.

8.4.7 Herausforderungen

Im Zusammenhang mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung sehen sich die Schulleitungen an Berufsfachschulen Herausforderungen gegenüber, mit denen sie in ihrer Funktion konfrontiert sind. Zusammenfassend lassen sich mit veränderten Herausforderungen hinsichtlich den Lernenden und der Digitalisierung beschreiben, welche im Unterricht berücksichtigt werden müssen.

Insbesondere die *Sprache* (3/5) wird von drei Schulleitungen an Berufsfachschulen als eine allgegenwärtige Herausforderung wahrgenommen. Die Lernenden verfügen über die nötigen kognitiven Voraussetzungen, haben jedoch grosse Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. *«Was ich mehrheitlich erlebe, wenn Leute aus den Flüchtlingsströmen kommen oder migriert sind. Diese haben teilweise ein sehr hohes Potenzial, aber sprachlich Schwierigkeiten. Das grösste Defizit ist die Sprache.»* (SL 2, Pos. 6).

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen erwähnen die ICT-Kompetenzen. *«Bring Your Own Device»*, kurz *BYOD* (2/5), meint im engeren Sinne, dass die Lernenden ihren eigenen Laptop in den Unterricht mitbringen müssen und auch digital gelernt wird. Die Berufsfachschulen verfügen über Konzepte, welche es umzusetzen gilt. Die Anforderungen an die verlangten Kompetenzen werden dabei teilweise als anspruchsvoll wahrgenommen. Insbesondere für leistungsschwache Lernende werden die zusätzlichen Ansprüche als grosse Herausforderung beschrieben. Herausfordernd wird dieser Anspruch auch seitens der Berufsfachschullehrpersonen genannt.

Zwei Schulleitungen an Berufsfachschulen sehen aufgrund der *Integrationsvorlehre* (2/5) eine veränderte Ausgangslage für die zweijährige berufliche Grundbildung. Absolventen der Integrationsvorlehre absolvieren im Anschluss oftmals eine zweijährige berufliche Grundbildung (vgl. Kapitel 8.1.8). Als problematisch erweist sich dabei die sprachliche Hürde. Oftmals verfügen die Absolventen der Integrationsvorlehre beim Eintritt in die zweijährige berufliche Grundbildung über zu geringe Sprachkompetenzen.

8.4.8 Fazit

Die in der gesetzlichen Vorgabe formulierte Didaktik besitzt für alle Befragten eine hohe Bedeutung. Ihr Inhalt wird daher als leitend erachtet. Damit dieser Anspruch eingelöst werden kann, präsentieren die Schulleitungen an Berufsfachschulen eine Vielzahl an Strategien.

Die Berufsfachschullehrpersonen sollen kompetent sein und eine geeignete Grundhaltung für den Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung besitzen. Zudem werden Klassengrößen klein gehalten, Stütz- und Förderkurse angeboten oder Gefässe zur Zusammenarbeit installiert, Lehrpersonentandems gebildet und die Stundenplanung angepasst. Weiter wird auf die Lernortkooperation fokussiert. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schulleitungen an Berufsfachschulen bestrebt sind, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Berufsfachschullehrpersonen zu unterstützen. Dabei nutzen sie den zur Verfügung stehenden pädagogischen Gestaltungsspielraum auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Kapitel 3.2.2).

Hinsichtlich der Inklusionskultur an Berufsfachschulen erachten die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie eine Reihe weiterer, teils interner Weiterbildungsangebote für wichtig. Das ermöglicht den Schulleitungen an den Berufsfachschulen Schulentwicklungsprozesse zu steuern und aktiv an einer gemeinsamen Inklusionskultur zu arbeiten. Insgesamt basieren Aus- und Weiterbildungen oftmals auf Freiwilligkeit oder Vertrauensbasis; teilweise werden sonderpädagogische Weiterbildungen vorausgesetzt. In Bezug auf die Wahl der Inhalte werden keine Erwartungen formuliert, sie orientieren sich vielmehr am entsprechenden Bildungsangebot des Ausbildungsanbieters. Obwohl das Wissen der Berufsfachschullehrpersonen als bedeutsam beschrieben wird, werden sie im Rahmen dieser Studie offenbar ungenügend in Schulentwicklungsprozesse an der Berufsfachschule einbezogen. Das lässt vermuten, dass die Kommunikation und Zusammenarbeit unzureichend sind, wie sich in teils divergenten Aussagen von Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen bezüglich Unterstützungsmassnahmen, Rahmenbedingungen und Klassengrösse zeigt. Insgesamt lässt sich zur Inklusionskultur an den Berufsfachschulen festhalten, dass teilweise zielführende Schulentwicklungsprozesse vorhanden sind, jedoch aufgrund eines zumindest teilweise fehlenden Zusammenspiels der Schulleitungen und Lehrpersonen an den Berufsfachschulen Potenzial brach liegt.

Teil D – Diskussion und Schlussfolgerungen

9. Zusammenfassung und Diskussion

9.1 Beantwortung der Fragestellungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interview- und Videodaten sowie der strukturierten Dialoge zusammengefasst und mit bisherigen Forschungsbefunden und dem Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung in Beziehung gesetzt (vgl. Abbildung 9), um damit die Fragestellungen dieser Arbeit zu beantworten (vgl. Kapitel 1.2). Am Ende jeder beantworteten Fragestellung werden jeweils relevante Ergänzungen bzw. Abweichungen zu dem in Kapitel 6.2 vorgestellten Arbeitsmodell aufgeführt, um diese anschliessend in Kapitel 9.3 in das finale Modell zu integrieren. Ferner wird dargelegt, wie im Sinne einer Methodentriangulation die Daten zur Beantwortung der Fragestellungen erzielt wurden (vgl. Kapitel 7.1).

1. Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht didaktisch um?

Eine Individualisierung erfolgt im Unterricht in Form eines Lerncoachings (vgl. Kapitel 8.1.4). In den Interviews werden dazu die individuelle Begleitung sowie Scaffolding-Massnahmen genannt. Lernende werden in diesem Kontext motiviert und im Lernen unterstützt. Unter Scaffolding werden Massnahmen verstanden, welche das Bearbeiten von Lernaufgaben in Form von Tabellen, Textbausteinen und weiteren Hilfestellungen erleichtern. In diesem Rahmen werden Lernaufgaben konzipiert, die klar strukturiert, in einer einfachen Sprache verfasst sind und meist Pflicht- und Zusatzaufgaben beinhalten. Die Pflichtaufgaben müssen alle Lernenden erfolgreich bearbeiten, während die Zusatzaufgaben auf einem höheren kognitiven Niveau im Bereich der dreijährigen beruflichen Grundbildung beruhen. Diese Feststellung erscheint insofern interessant, als sich hier ein Bezug zum Lehrplan 21 präsentiert, worin festgehalten ist, dass alle Schülerinnen und Schüler über Grundanforderungen verfügen müssen (vgl. EDK, 2014, S. 18). Je nach individuellen Möglichkeiten kann auch an weiterführenden Kompetenzstufen gearbeitet werden, auf denen die anschliessenden Schulen aufbauen (Fachmaturitätsschulen, Gymnasien, Berufsmaturitätsschulen), aber für die Berufsfachschule nicht explizit erwähnt werden (ebd., S. 18-19). Dennoch zeigt sich, dass die im Sinn von Lehrplan 21 praktizierte Anwendung offenbar auch bei den Berufsfachschullehrpersonen von Bedeutung ist.

Die Umsetzung des Lerncoachings im Unterricht hat in dieser Studie unterschiedliche Sozialformen gezeigt. In der Literatur zur inklusiven Didaktik wird die Bedeutung des kooperativen Lernens hervorgehoben (vgl. Pool Maag, 2021, S. 85; Reich, 2014, S. 103). Die Interviews zeigen, dass nicht ausschliesslich kooperative Lernformen eingesetzt werden und vor allem Wert auf das regelmässige Variieren der Sozialform gelegt wird.

Sowohl in den Interviewantworten wie auch in den strukturierten Dialogen wird das lernförderliche Sozialklima als «Grundlage des Lernens» genannt (vgl. Kapitel 8.1.4). Die Bedeutung des lernförderlichen Sozialklimas wird auch in Evaluationen zur fiB beschrieben und lässt sich somit bestätigen (vgl. Pool Maag et al., 2011, S. 23; Stern & von Dach, 2018, S. 126). Ferner lässt sich das lernförderliche Sozialklima als Basisdimension der Unterrichtsqualität verorten (vgl. Bohl, 2016, S. 10; Helmke, 2017, S. 25). In den strukturierten Dialogen wird in diesem Kontext die Gemeinschaftsbildung hervorgehoben. Die Klasse soll als Ganzes funktionieren, Ziele sollen gemeinsam erreicht werden. Das passt zum Befund von Reich (2014, S. 84), dass inklusive Didaktik stets Beziehungsdidaktik ist und das Lernklima einen beträchtlichen Einfluss auf den Lernprozess hat.

In den Interviews hat sich gezeigt, dass eine instrumentenbasierte Diagnostik in der Regel nur im Rahmen von obligatorischen Standortbestimmungen an der jeweiligen Berufsfachschule durchgeführt wird. Teilweise werden zu diesem Zweck als Referenz auch Prüfungen herangezogen (vgl. Kapitel 8.1.3). Spezifische diagnostische Instrumente kommen laut Interviews nicht zum Einsatz; in den strukturierten Dialogen ist die Diagnostik ebenfalls kein Thema. Vielmehr wird auf eine prozessorientierte Diagnostik in Kombination mit dem Lerncoaching hingewiesen. Die Berufsfachschullehrpersonen formulieren im Unterricht oftmals situativ gezielte Fragen zum Lerninhalt an die Lernenden und leiten dadurch individualisierende Massnahmen in Form von Hilfestellungen ab. Im Kontext zum theoretischen Bezugsrahmen, zeigt sich in dieser Studie die Priorisierung einer prozessorientierten und weniger einer instrumentenbasierten Diagnostik. Einzelne Interviewaussagen lassen die Vermutung zu, dass die instrumentenbasierte Diagnostik für den alltäglichen Unterricht als zu zeitaufwändig betrachtet wird.

In der Literatur wird die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team als zentrales Element einer inklusiven Didaktik hervorgehoben (vgl. Bach, 2018, S. 165; Pool Maag, 2021, S. 86). In den Interviews und den strukturierten Dialogen hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit anderen Berufsfachschullehrpersonen unterschiedlich praktiziert wird. Teilweise findet der Unterricht in Form von Teamteaching statt und teilweise bestehen wenig Berührungspunkte zwischen den Berufsfachschullehrpersonen (vgl. Kapitel 8.1.4). Die Interviews legen dar, dass sich die Zusammenarbeit um die Lernortkooperation erweitern lässt. Die Lernortkooperation meint die Zusammenarbeit der drei Lernorte Berufsfachschule, Ausbildungs-

betrieb und überbetriebliche Kurse (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Die Interviews zeigen, dass die Lernortkooperation von vielen befragten Berufsfachschullehrpersonen praktiziert wird, die Umsetzung jedoch unterschiedlich stattfindet. Eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lernorten kann für die Lernenden eine wertvolle Individualisierungsmassnahme im inklusiven Unterricht darstellen (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 265).

Implikationen für das Arbeitsmodell

Die Beantwortung der Fragestellung 1 weist auf Indikatoren hin, welche es im Arbeitsmodell anzupassen gilt (vgl. Abbildung 9). Es wird jeweils ein Bezug zum passenden Handlungsfeld vorgenommen, damit die Verortung der einzelnen Indikatoren sichtbar wird (vgl. Kapitel 6.2). Das systemische Arbeitsmodell umfasst die beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* sowie die vier Handlungsfelder (1. Inklusionskompetenz, 2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, 3. Einstellung und Haltung, 4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten).

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

- Mit Blick auf das Arbeitsmodell zeigt sich in der *Lernortkooperation* ein Indikator, der bedeutsam ist, im Kontext dieser Untersuchung aber offenbar nicht genügend umgesetzt wird. Der Bezug zum Handlungsfeld 4, Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten, erscheint dennoch passend.
- Die *Zusammenarbeit* zeigt, dass diese unterschiedlich praktiziert wird. Der Bezug zum Handlungsfeld 4 erscheint passend.
- Die Aufgabenkultur im Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, lässt sich spezifizieren. Vielmehr muss von *Lernaufgaben* gesprochen werden, die *ausgewählte Lerninhalte* sowie *Pflicht- und Zusatzaufgaben* beinhalten. Die Formulierung der Lernaufgaben erfolgt in einer einfachen, gut verständlichen *Sprache*.
- Es zeigen sich Unterstützungsmassnahmen in Form von *Scaffolding-Massnahmen*, die im Handlungsfeld 2 verortet werden können. Als Unterstützungsmassnahme kann zudem auch das teilweise erwähnte Nachfragen der Berufsfachschullehrperson im Unterricht gezählt werden.

2. Welche Rolle spielt die gesetzliche Vorgabe für das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen?

In den Interviewantworten hat sich gezeigt, dass die gesetzliche Vorgabe eine hohe Bedeutung für die Berufsfachschullehrpersonen hat. Im Wortlaut ist der Inhalt der gesetzlichen Vorgabe nur wenigen bekannt, aber sie sind mit der darin formulierten Didaktik einverstanden. Diese entspricht dem persönlichen Verständnis von Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung, dass die Didaktik auf die Zielstufe angepasst werden muss, was zum Befund von Oser passt, wonach Berufsfachschullehrpersonen ein «professionsmoralisches Handeln» aufweisen (1996, S. 236). In diesem Kontext zeigt sich das in einem verantwortungsvollen didaktischen Handeln. Den Berufsfachschullehrpersonen ist der Unterricht wichtig und er soll bestmöglich umgesetzt werden.

Fast alle der befragten Berufsfachschullehrpersonen verstehen den inhaltlichen Teil der gesetzlichen Vorgabe als eine angepasste Didaktik. Das Ziel liegt darin, dass alle Lernenden ein Minimum an Anforderungen erfüllen sollten. Die Ergebnisse präsentieren dabei zwei Äste, die sich mit Blick auf die in der gesetzlichen Vorgabe verwendete Formulierung als «spezifisch und einfacher» in Beziehung setzen lassen (vgl. Kapitel 2.1).

Als «spezifisch» lässt sich die gezielte Reduzierung der Lerninhalte bezeichnen. Die Interviewantworten legen dar, dass die Berufsfachschullehrpersonen die Lerninhalte einer didaktischen Reduktion unterziehen. Die Berufsfachschullehrpersonen wissen, welche Lerninhalte bedeutsam sind, und können auf dieser Ebene relevante Lerninhalte vor weniger relevanten priorisieren. Als Bezugsrahmen dienen dabei die Anforderungen an das Qualifikationsverfahren, die im Fachbereich Allgemeinbildung mehr Handlungsspielraum für die Berufsfachschullehrpersonen beinhalten als im Fachbereich Berufskunde (vgl. Kapitel 1.4.3). Fend (2009, S. 175) spricht dabei von einer Rekontextualisierung, in dem seitens der Berufsfachschullehrpersonen eine Priorisierung der unterschiedlichen Anforderungen vorgenommen wird. Dazu gehören im Kontext der zweijährigen beruflichen Untersuchung Lehr- und Bildungspläne, Unterricht, Anforderungen der Berufsfachschule und die Lernenden. Dieses Bild hat sich in den strukturierten Dialogen bestätigt. Das impliziert, dass die Curricula aus Sicht der befragten Berufsfachschullehrpersonen inhaltlich tendenziell «überladen» sind und passt zum Befund von Elke et al. (2007, S. 29), die in diesem Kontext von einer grossen «Stofffülle» und wenig nachhaltigem Wissen sprechen. Es scheint, dass sich die befragten Berufsfachschullehrpersonen dieses Umstands bewusst sind. Hier stellt sich die Frage, ob die Definition derart vieler Lerninhalte in den Bildungsplänen der Konzeption einer zweijährigen beruflichen Grundbildung entspricht. Ursprünglich war der Gedanke in der zweijährigen beruflichen Grundbildung, dass eine anerkannte Ausbildung mit einfacheren beruflichen Qualifikationen entstehen sollte. Das führt zur Frage, welche Anforderungen Lernende in einer zweijährigen

beruflichen Grundbildung erfüllen müssen und ob der Arbeitsmarkt tatsächlich so hohe Ansprüche stellt. Weiter kommt mit den hohen Anforderungen die Frage nach der Gewährleistung von Inklusion auf. Hier wäre ein Konsens von Berufsverbänden bzw. Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und Vertretern der Wirtschaft angezeigt.

Als «einfacher» lässt sich die Ausrichtung der Lerninhalte auf die persönliche Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden bezeichnen. Das zeigt sich sowohl in den Interviewantworten wie auch in den Aussagen der strukturierten Dialoge. Die Lerninhalte orientieren sich im Fachbereich Berufskunde stringent entlang der beruflichen Praxis, während die Lerninhalte im Fachbereich Allgemeinbildung der persönlichen Lebenswelt der Lernenden folgen. Die gewählten Lerninhalte stehen somit immer in einem für die Lernenden nachvollziehbaren Kontext. Dies passt zum Befund von Walter-Laager und Pfiffner (2009, S. 223), welche die «Lebensrelevanz» als zentrales Element der Unterrichtsgestaltung an Berufsfachschulen hervorheben. Zudem zeigt sich hier die von Klafki (1962, S. 15) beschriebene «Exemplarität» des Unterrichts, wonach Unterrichtsinhalte für die Lernenden bedeutsam und gewinnbringend sein sollen. Mit Blick auf die Berufsbildung scheint die Orientierung an eine Situationsdidaktik geeignet. Ghisla, Boldrini und Bausch (2014, S. 8) haben dazu einen Leitfaden für Lehrpersonen in der Berufsbildung erarbeitet, welcher anhand von Lebenssituationen didaktische Situationen entwickelt. Dieser Leitfaden könnte in der zweijährigen beruflichen Grundbildung ein wichtiges Instrument zur Identifizierung und didaktischen Konzeption von bedeutsamen Situationen darstellen.

Als mögliche Synthese von «spezifischen und einfacheren Qualifikationen» kann letztlich der Verweis auf die Generierung von Pflicht- und Zusatzaufgaben betrachtet werden, wie sich in den Interviews und den strukturierten Dialogen zeigt.

Die Offenheit des Unterrichts definiert sich im Rahmen der Untersuchung durch den Grad des selbstgesteuerten Lernens. Dieses folgt in den zwei Ausbildungsjahren oftmals einem Aufbau, der in das Verfassen der Vertiefungsarbeit und eigenverantwortliche Bearbeiten von Aufträgen mündet, wobei die Berufsfachschulen einen unterschiedlichen Anteil an selbstreguliertem Lernen aufweisen (vgl. Elke et al., 2007, S. 29). Die Interviews, die Unterrichtsbeobachtungen und strukturierten Dialoge lassen jedoch keine Aussagen zum spezifischen Grad der Öffnung zu (vgl. Kapitel 4.3.2). Vielmehr hat sich in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen die Forderung einer mehrdimensionalen Didaktik auf dem Kontinuum von non-direktiv und direktiv bestätigt (vgl. Kapitel 4.3.1).

Hinsichtlich der Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgabe hat sich in den Interviews die bedeutsame Rolle der Rahmenbedingungen bzw. der Unterstützungsmassnahmen herauskristallisiert. Dazu gehören unter anderem zusätzliche zeitliche Ressourcen, Teamteaching-Unterricht und regelmässig verordnete Gespräche mit den Lernenden. Weiter wird die fiB

genannt, welche nachweislich als wichtiger Faktor in der Unterstützung der Lernenden hervorgehoben wird (vgl. Fitzli et al., 2016, S. 86; Kammermann, Scharnhorst & Balzer, 2015, S. 17). An einigen Berufsfachschulen ist die fiB ein fixer Bestandteil des Unterrichts, an anderen ist sie nicht existent, weil das fiB-Konzept des Kantons dieses nicht in der Berufsfachschule situiert (vgl. Kapitel 7.3). Je nach gewähltem fiB-Modell eröffnen sich dadurch zusätzliche zeitliche Ressourcen für den Unterricht. In den strukturierten Dialogen wird die fiB ebenfalls als wichtige Unterstützungsmassnahme hervorgehoben. Seitens der Berufsfachschullehrpersonen wird dieses Angebot sehr geschätzt und von einer befragten Person als zusätzliche Individualisierungsform bezeichnet (vgl. Kapitel 8.3.2). Auch in den Interviews wird die gesetzliche Vorgabe seitens der Berufsfachschullehrpersonen als bedeutsam empfunden, jedoch aufgrund der teilweise unzureichenden Unterstützungsmassnahmen als nicht realisierbar betrachtet. In der gesetzlichen Vorgabe wird die fiB als Bestandteil der zweijährigen beruflichen Grundbildung beschrieben (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Das lässt erahnen, dass die fiB als Unterstützungsmassnahmen einen wesentlichen Einfluss auf die Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe hat. Das passt zum Befund von Stern und von Dach (2018, S. 6), welche hinsichtlich der fiB von vielfältigen Umsetzungsformen und einem unterschiedlichen Begriffsverständnis sprechen.

Diese Studie zeigt, dass dem Nachteilsausgleich (NA) keine Bedeutung als Unterstützungsmassnahme zugeschrieben wird. Das erstaunt insofern, als der NA als zentrales Instrument hinsichtlich einer inklusiven beruflichen Grundbildung betrachtet werden kann und an allen Berufsfachschulen ein Thema darstellen sollte (vgl. Kapitel 1.4.2).

Als Erfolgsfaktor ist die Kooperation mit der Schulleitung an der jeweiligen Berufsfachschule hervorzuheben. Die Berufsfachschullehrpersonen haben in den Interviewantworten hervorgehoben, dass sie sich durch ihre Schulleitung in unterrichtsspezifischen Anliegen mehrheitlich unterstützt fühlen und sie als geeignete Anlaufstelle betrachten. Die Vorstellungen von Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an der Berufsfachschule zu unterrichtsspezifischen Massnahmen unterscheiden sich jedoch teilweise stark. Diese Feststellung impliziert eine Schwachstelle, da offenbar zum Teil keine «gemeinsame Sprache» innerhalb einer Berufsfachschule gesprochen wird. Für den Anspruch, eine gemeinsame inklusive Schulkultur an der Berufsfachschule zu installieren, wäre dies jedoch eine grundlegende Voraussetzung (vgl. Kapitel 3.2.1). Dieser Befund lässt vermuten, dass Massnahmen von Schulleitungen an Berufsfachschulen aus Sicht der befragten Berufsfachschullehrpersonen teilweise kritisch betrachtet werden.

Mit Blick auf das didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen lässt sich die Forderung von Langner (2015, S. 8) teilweise bestätigen, dass sich eine inklusive Didaktik nicht aufgrund von normativen Bestimmungen konstituiert, sondern aus der pädagogischen Praxis

heraus entwickelt werden sollte (vgl. Kapitel 4.1). So zeigt die Untersuchung, dass im Kontext der inhaltlichen Formulierung der gesetzlichen Vorgabe eine Reihe von Unterstützungsmassnahmen an den Berufsfachschulen generiert werden und für die inklusive Didaktik der Berufsfachschullehrpersonen oftmals bedeutsam sind. Insbesondere zeigen die Ergebnisse klare Bezüge zu der in der gesetzlichen Vorgabe formulierten «spezifischen und einfacheren Qualifikationen» sowie zu «individuellen Voraussetzungen der Lernenden» auf (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Die gesetzliche Vorgabe kann auf dieser Ebene als einen Rahmen betrachtet werden, an dem sich Berufsfachschullehrpersonen als Referenz orientieren und didaktisch bewegen. Wichtig sind dabei die im Unterricht zur Verfügung stehenden Unterstützungsmassnahmen. Das unterstreicht die Aussage einer Berufsfachschullehrperson, welche sich gerne an der gesetzlichen Vorgabe orientieren würde, sich jedoch aufgrund der für sie aktuell ungenügenden Unterstützungsmassnahmen noch weit davon entfernt sieht. Im strukturierten Dialog hat sich dazu bei der Berufsfachschullehrperson 4 gezeigt, dass sie ihre didaktischen Kompetenzen im Interview negativer beschrieben hat, als sich diese in der Unterrichtsbeobachtung präsentiert haben. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass mit der Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe im Unterricht möglicherweise eine Anforderung verbunden sein kann, die bei einzelnen Berufsfachschullehrpersonen einen gewissen Druck erzeugen kann. Das wäre sicherlich nicht die damit verbundene Intention – insbesondere mit Blick auf das Arbeitsmodell und die darin formulierten Indikatoren.

Implikation für das Arbeitsmodell

Die Beantwortung der Fragestellung 2 weist auf Indikatoren hin, welche es im Arbeitsmodell anzupassen gilt (vgl. Abbildung 9). Es wird jeweils ein Bezug zum passenden Handlungsfeld vorgenommen, damit die Verortung der einzelnen Indikatoren sichtbar wird (vgl. Kapitel 6.2). Das systemische Arbeitsmodell umfasst die beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* sowie die vier Handlungsfelder (1. Inklusionskompetenz, 2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, 3. Einstellung und Haltung, 4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten).

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

- Die Synthese von «spezifischen und einfacheren Qualifikationen» lässt den Bogen hin zum Arbeitsmodell spannen und die Indikatoren Aufgabenkultur und Lerninhalte sowie Individualisierung im Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, erweitern: *Lerninhalte mit Ausrichtung auf die Lebens- und Arbeitswelt der*

Lernenden, didaktische Reduktion der Lerninhalte, Pflicht- und Zusatzaufgaben und Aufbau des selbstregulierten Lernens.

- Die fachkundige individuelle Begleitung *fiB* hat sich als wichtige Unterstützungsmassnahme bestätigt. Es hat sich dazu gezeigt, dass diese nicht überall die gleiche Reichweite besitzt. Der Bezug zum Handlungsfeld 4, Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten, erscheint passend.
- Die *pädagogischen Unterstützungsmassnahmen* können nicht nur auf die *fiB* limitiert werden, vielmehr präsentieren sich auch andere Unterstützungsmassnahmen hinsichtlich dem Handlungsfeld 4 als passend.
- Der Nachteilsausgleich *NA* wurde im Arbeitsmodell als wichtig identifiziert. Diese Annahme lässt sich in dieser Untersuchung nicht bestätigen und bedarf im Handlungsfeld 4 eine Anpassung.

Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen

- Die Vorstellungen zu unterrichtsspezifischen Massnahmen von Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen unterscheiden sich teilweise stark. Mit Blick auf das Arbeitsmodell lässt sich festhalten, dass eine *Inklusionskultur an Berufsfachschulen* demnach nicht vorhanden ist, womit ein Bezug zum Handlungsfeld 3, Einstellung und Haltung, erfolgt.

3. In welchem Verhältnis stehen die subjektiven Sichtweisen der Berufsfachschullehrpersonen zu ihrem didaktischen Handeln in der beobachteten Unterrichtspraxis?

In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich die Konzeption des Lerncoachings weiter geschärft: In den Arbeitsphasen unterstützen die Berufsfachschullehrpersonen die Lernenden einzeln oder gruppenweise; je nach Lernstand und mit Blick auf die individuellen Lernvoraussetzungen werden gezielte Rückmeldungen formuliert. Damit wird der Bezug zum selbstregulierten Lernen hergestellt und entsprechend mehr oder weniger Hilfestellungen in den Rückmeldungen mitgeteilt. In den Interviews wird das selbstregulierte Lernen in Verbindung mit Lernstrategien hervorgehoben. Der Bezug zu Lernstrategien kann in den Unterrichtsbeobachtungen jedoch nicht hergestellt werden. Die Lernenden werden im Unterricht kognitiv gefordert, was auf die Berücksichtigung eines zentralen Merkmals guten Unterrichts, der kognitiven Aktivierung hinweist (vgl. Bohl, 2016, S. 9). Es scheint, als stellten die Berufsfachschullehrpersonen in Form von Lerncoaching und selbstreguliertem Lernen die Begleitung der Lernenden sicher.

Das hierzu beobachtete Vorgehen lehnt sich an das Konzept der kognitiven Strukturierung an (vgl. Kleickmann, Vehmeyer & Möller, 2010, S. 213). Die Rückmeldungen beinhalteten vielfältige Hilfestellungen, teilweise wurden Aussagen der Lernenden einzeln oder im Plenum zusammengetragen oder es wird spezifisch zum Lerninhalt nachgefragt. Mit kognitiver Strukturierung wird oftmals auch die Klarheit und Struktur im Unterricht gleichgesetzt (vgl. Kleickmann, 2012, S. 7). Dieses Merkmal hat sich ebenfalls hinsichtlich des strukturierten Unterrichtsablaufs (Struktur) und der Verständlichkeit der Lernaufgaben (Klarheit) bestätigt. Die Unterrichtsbeobachtungen haben eine wiederkehrende Struktur des Unterrichts gezeigt, die den Lernenden durch Still- und Einzelarbeitsphasen eine Orientierung im selbstorganisierten Lernen ermöglicht. In den strukturierten Dialogen wird ferner hervorgehoben, dass alle Lernenden das jeweilige Tagesprogramm kennen sollten. In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich dies dahingehend gezeigt, dass das Tagesprogramm auf die Wandtafel oder einen Flipchart geschrieben oder via Beamer projiziert wurde. Alle drei Berufsfachschullehrpersonen haben auf Massnahmen einer Visualisierung geachtet. Im Gegensatz zu den Interviews kommt bei der Unterrichtsbeobachtung der Repetition von Lerninhalten ein grosser Stellenwert zu. Viele Unterrichtsinhalte werden dabei immer wieder repetiert, sei es zu Beginn, als Abschluss einer Sequenz, oder am Ende des Unterrichts. In den strukturierten Dialogen wurde dieser Umstand ebenfalls hervorgehoben, während er in den Interviews von keiner Berufsfachschullehrperson erwähnt wurde. Es scheint, als lasse sich der strukturierte Unterricht weiterführend mit dem Begriff Repetition erweitern. Das passt insgesamt zum Befund von Eckhart (2010, S. 144), dass insbesondere im heterogenen Unterricht der strukturierten Lernumgebung eine hohe Bedeutung beigemessen werden muss.

In den Interviews werden Scaffolding-Massnahmen erwähnt. In den Unterrichtsbeobachtungen haben sich Hilfestellungen in Form von Scaffolding-Massnahmen in mündlicher wie auch schriftlicher Form seitens der Berufsfachschullehrpersonen gezeigt. Sowohl Scaffolding-Massnahmen wie auch die kognitive Strukturierung zeigen in einem individualisierten Unterricht eine hohe Lernwirksamkeit (vgl. Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987, S. 175). Die mündlichen Rückmeldungen werden seitens der Berufsfachschullehrpersonen in den Unterrichtsbeobachtungen stets positiv bzw. lernförderlich formuliert. In diesem Kontext kann ein Bezug zum lernförderlichen Feedback hergestellt werden, welches einen starken Einfluss auf das Lernen besitzt (vgl. Hattie, 2021, S. 131; Helmke, 2017, S. 214). Helmke (2017, S. 215) weist darauf hin, dass es viele Formen eines lernförderlichen Feedbacks gibt. Diese Studie skizziert dazu ein lernförderliches Feedback, welches aus gezielten Fragen zu den Lerninhalten besteht und meistens W-Fragen (Wie, Was, Weshalb etc.) beinhaltet.

Die Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass die Diagnostik individuell und prozessorientiert stattfindet. Die Ergebnisse weisen jedoch auch daraufhin, dass die Diagnostik

keiner Förderplanung unterliegt, welche auf eine gezielte und längerfristige Förderung von Kompetenzen der Lernenden ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 4.2.3). Zumindest stellt dies in den Interviews, den strukturierten Dialogen und auch in den Unterrichtsbeobachtungen kein Thema dar. Helmke (2017, S. 141) verweist dabei auf die Diagnosegenauigkeit, welche je nach praktiziertem Vorgehen mehr oder weniger valide sein kann. Dazu lassen die Befunde keine Schlussfolgerungen zu. In den Unterrichtsbeobachtungen hat sich gezeigt, dass die Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht äussert präsent sind, das Geschehen aktiv beobachten und mit mündlichen Hilfestellungen eine individuelle Unterstützungsmassnahme ermöglichen. Es scheint, dass die prozessorientierte pädagogische Diagnostik als zentrales Merkmal im Unterricht erachtet werden kann.

In den strukturierten Dialogen sind die unterschiedlichen Leistungspotenziale und Sprachkompetenzen der Lernenden als herausfordernd bezeichnet worden (vgl. Kapitel 8.3.2). Insbesondere die Sprachkompetenzen der Lernenden stellten in den Interviews ein vielgenanntes Thema dar (vgl. Kapitel 8.1.2), wobei die Verwendung einer einfachen, klar verständlichen Sprache im Unterricht und in der Formulierung der Lernaufgaben hervorgehoben wurde. Dieses Bild hat sich in den Unterrichtsbeobachtungen ebenfalls konkretisiert. Bei zwei Berufsfachschullehrpersonen sind die Formulierungen der einzelnen Aufgaben stets identisch aufgebaut und weisen inhaltliche Ähnlichkeiten auf. Die Sätze werden kurzgehalten und ohne Fremdwörter verfasst. Das passt zum Befund von Schellenberg et al. (2021, S. 42), welche die Klarheit und Gestaltung der Sprache als eine häufig angewendete Massnahme im inklusiven Unterricht in der beruflichen Grundbildung identifizieren. Sterel (2021, S. 189-190) verweist in ihrer Dissertation darauf, dass ein Wortschatzaufbau an Berufsfachschulen im Bereich Gesundheit und Soziales eher wenig stattfindet und Diskussionen zu Texten praktisch nicht vorkommen. Weiter zeigt sich, dass leseschwache Lernende praktisch nicht individuell gefördert werden (ebd., S. 194). Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen bestätigen diese Befunde im Rahmen der durchgeführten Momentaufnahme. Es scheint, dass die Berufsfachschullehrpersonen anhand des eigenen Sprachgebrauchs (mündlich) und der Verwendung einer einfach formulierten Sprache in Texten (schriftlich) auf die sprachliche Heterogenität der Lernenden reagieren und weniger die Lesekompetenz an sich fördern.

Die anlässlich der Unterrichtsbeobachtungen besuchten Berufsfachschullehrpersonen unterrichten kleine Klassen. Die Klassengrösse umfasst acht bis elf Lernende (vgl. Kapitel 8.2). In den Interviews wird teilweise die Herausforderung von zu grossen Klassen bis 18 Lernenden hervorgehoben (vgl. Kapitel 8.1.4). Im Leitfaden «zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest» werden als Klassengrösse maximal 12 Lernende empfohlen (vgl. SBFI, 2014, S. 10). Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin,

dass dieser Wert als realistisch erachtet werden kann, damit eine Individualisierung stattfinden kann. Das passt zu den Ergebnissen von Altrichter et al. (2009, S. 352) hinsichtlich Klassengrößen. Es zeigen sich ab einer geringen Klassengröße von weniger als 15 Lernenden Effekte zu erhöhten Interaktionen im Unterricht und letztlich mehr Zeit für Massnahmen der Individualisierung (ebd.). Einschränkend bleibt festzuhalten, dass die Nutzung einer solchen Ausgangslage in Form von kleinen Klassen auch der notwendigen Kompetenzen seitens der Lehrpersonen bedarf (ebd., S. 353).

In Bezug auf die Unterrichtsqualität lässt sich festhalten, dass diese mit Verweis auf das hoch inferente Rating insgesamt als hoch eingestuft werden kann (vgl. Kapitel 8.2.6). Im Kontext einer inklusiven Didaktik wird die Unterrichtsqualität in der Literatur als wichtiger Bestandteil genannt (vgl. Bohl, 2017, S. 260-261; Hackbarth & Martens, 2018, S. 194).

Implikation für das Arbeitsmodell

Die Beantwortung der Fragestellung 3 weist auf Indikatoren hin, welche es im Arbeitsmodell anzupassen gilt (vgl. Abbildung 9). Es wird jeweils ein Bezug zum passenden Handlungsfeld vorgenommen, damit die Verortung der einzelnen Indikatoren sichtbar wird (vgl. Kapitel 6.2). Das systemische Arbeitsmodell umfasst die beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* sowie die vier Handlungsfelder (1. Inklusionskompetenz, 2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, 3. Einstellung und Haltung, 4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten).

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

- Die Studie skizziert didaktische Massnahmen, die im Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, verortet werden können: *Scaffolding-Massnahmen, kognitive Strukturierung, prozessorientierte pädagogische Diagnostik* und *Aufbau des selbstgesteuerten Lernens*.
- Die didaktischen Massnahmen weisen auf die Bedeutsamkeit des *fachdidaktischen Wissens* hin, weshalb dieses im Handlungsfeld 1, Inklusionskompetenz, ergänzt wird.
- Es scheint, dass die *prozessorientierte pädagogische Diagnostik* als zentraler Indikator im Unterricht erachtet und deshalb im Arbeitsmodell in das Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, überführt werden kann.
- Der *strukturierte Unterricht* hat sich als bedeutsamer Indikator einer inklusiven Didaktik präsentiert und wird im Handlungsfeld 2 prominenter dargestellt.
- Die *Sprache* (mündlich/schriftlich) hat sich als wichtiger Indikator für einen gelingenden inklusiven Unterricht präsentiert und wird somit im Handlungsfeld 2 ergänzt.

4. Wie gehen die Schulleitungen an Berufsfachschulen mit der gesetzlichen Vorgabe um, damit diese im inklusiven Unterricht durch die Berufsfachschullehrpersonen umgesetzt wird?

Gemäss Interviewantworten messen die Schulleitungen an Berufsfachschulen der zweijährigen beruflichen Grundbildung einen hohen Stellenwert bei; der Formulierung der gesetzlichen Vorgabe wird eine grosse Beachtung geschenkt. Als Massnahmen zu deren Umsetzung werden vorwiegend «gute» Berufsfachschullehrpersonen mit ausgeprägten pädagogischen Kompetenzen eingesetzt. Ferner erscheint den Schulleitungen an Berufsfachschulen wichtig, dass die Berufsfachschullehrpersonen eine Affinität für heterogene Lerngruppen aufweisen. Dieser Befund passt zu den Empfehlungen, dass nur qualifizierte Berufsfachschullehrpersonen diese Tätigkeit ausüben sollten (vgl. SBFI, 2014a, S. 15; Stern & von Dach, 2018, S. 84). Die Mehrheit der befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen legt Wert darauf, dass die Berufsfachschullehrpersonen über eine adäquate Aus- und Weiterbildung im sonderpädagogischen Bereich verfügen, ohne deren genauen Inhalte zu benennen. Diese Feststellung impliziert, dass Vorstellungen über inklusive Massnahmen unzureichend vorhanden sind und die Schulleitungen an Berufsfachschulen ihren Hauptfokus vielmehr auf die Personalentwicklung richten. Weiterbildungen finden teilweise schulintern statt.

Die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen legen Wert auf einen individualisierten Unterricht mit reduzierten Unterrichtsinhalten. Als zielführend erscheinen dazu kleine Klassen. Im Rahmen des Gestaltungsspielraums kantonaler Vorgaben versuchen sie diesem Umstand zu begegnen und die Berufsfachschullehrpersonen in ihrer Unterrichtstätigkeit zu unterstützen. Dieser Befund verdeutlicht den Anspruch der Schulleitungen an Berufsfachschulen, die Berufsfachschullehrpersonen mit adäquaten Unterstützungsmassnahmen zu entlasten. Ferner zeigt sich, dass sich die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen der Herausforderungen der Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht bewusst sind. Dazu versuchen sie in Kooperation mit den Berufsfachschullehrpersonen, «Stolpersteine» aufzugreifen und nach Möglichkeit zu minimieren. Nach Fischer (2017, S. 1) werden Berufsfachschullehrpersonen selten in die Schulentwicklung eingebunden, wobei die Ergebnisse dieser Untersuchung nahelegen, dass eine Einbindung zumindest punktuell in Form von Kooperation zwischen den Schulleitungen und Lehrpersonen umgesetzt wird.

Die Zusammenarbeit der Berufsfachschullehrpersonen erscheint in den Augen der befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen ein weiterer wichtiger Aspekt zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe. Mit der Implementierung von Gruppenbüros oder der Planung von konstanten Teams von Berufsfachschullehrpersonen aus den Fachbereichen Allgemeinbildung und Berufskunde wird versucht, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Damit eine schulinterne Kooperation stattfinden kann, ist oftmals eine EBA-Fachgruppe implementiert,

der sämtliche in der zweijährigen beruflichen Grundbildung unterrichtenden Berufsfachschullehrpersonen einer Berufsfachschule angehören und in der in regelmässigen Sitzungen aktuelle Themen behandelt werden. Hier präsentiert sich ein Ansatz, der zu einer Inklusionskultur und zur Entwicklung gemeinsamer Werte an Berufsfachschulen beitragen kann (vgl. Booth & Ainscrow, 2019, S. 33). Weiter lassen sich die identifizierten Massnahmen als weitere Professionalisierungsmassnahmen beschreiben. Auch präsentieren sich in den Handlungsmöglichkeiten der befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen innovative Ansätze; es gibt Lernberatungen, spezifische Stütz- und Förderkurse oder der Stundenplan wird an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst.

Die Zusammenarbeit wird auch in Form von Lernortkooperation als bedeutsam erachtet und dahingehend teilweise eingefordert. So wird im Leitfaden für die zweijährige berufliche Grundbildung dieser Aspekt explizit hervorgehoben und als wesentlicher Erfolgsfaktor einer «engen Zusammenarbeit» benannt (vgl. SBFI, 2014a, S. 10). Selbstverständlich sollten in einer Lernortkooperation alle drei Lernorte (Berufsfachschule, Ausbildungsbetrieb und überbetriebliche Kurse) eine gute Zusammenarbeit pflegen. Auch diese Studie weist mit Blick auf eine Inklusionskultur an Berufsfachschulen auf die Wichtigkeit einer gut funktionierenden Lernortkooperation hin (vgl. Kapitel 1.4.3).

Als weitere geeignete Unterstützungsmassnahme wird die fiB erachtet. Einige Berufsfachschulen haben je nach kantonalen Vorgaben im schulischen fiB-Konzept kleine Klassen und zusätzliche zeitliche Ressourcen eingeplant. Dadurch erhält die fiB im Kontext der gesetzlichen Vorgabe ein grosses Gewicht. Ist die fiB nicht vorhanden, wird stattdessen die für die Klasse verantwortliche Berufsfachschullehrperson verstärkt in die Pflicht genommen. Eine befragte Schulleitung der Berufsfachschule spricht dabei von der klassenverantwortlichen Berufsfachschullehrperson als Bezugsperson. Faktisch gilt es dabei, die identischen Aufgaben zu übernehmen wie eine Berufsfachschullehrperson mit der Aufgabe als fiB-Person. Der Unterschied liegt darin, dass die Funktion als fiB-Person je nach Berufsfachschule in Form von Zusatzlektionen vergütet wird. Zielführend erscheint im Rahmen dieser Untersuchung ein Modell mit einer fiB-Zusatzlektion im Klassenverband. Stern und von Dach (2018, S. 83-84) verweisen als Merkmal einer wirksamen fiB ebenfalls auf zeitliche Ressourcen und die Einzelbegleitung bei Bedarf. Aufgrund der unterschiedlichen Handhabung der fiB erscheint es sinnvoll, die kantonalen fiB-Modelle kritisch zu hinterfragen und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Mit Bezug auf den theoretischen Rahmen dieser Arbeit gilt es festzuhalten, dass auch ohne die fiB eine Fülle an Unterstützungsmassnahmen bestehen (vgl. Kapitel 1.4.3). Diese Studie macht deutlich, dass fiB letztlich nicht als entscheidender Faktor für einen gelingenden Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung bezeichnet werden sollte.

Seitens der Schulleitungen an Berufsfachschulen stellt der NA kein Thema dar. Wie in den Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen wäre hier ein anderer Befund zu erwarten gewesen. Insbesondere auf Ebene der Schulleitungen wäre aufgrund der gesetzlichen Verankerung des NA im BehiG diesbezüglich mehr Beachtung zu erwarten gewesen (vgl. Kapitel 2.1). Der Befund lässt sich somit nicht mit demjenigen von Schellenberg und Hofmann (2017, S. 45) stützen, die ein positives Fazit zur Umsetzung an Berufsfachschulen ziehen.

Zusammenfassend lässt sich das Handeln der befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen mit dem Befund von Badstieber und Amrhein (2021, S. 399) in Beziehung setzen, wonach Schulleitungen einen bedeutsamen «Handlungs- und Deutungsspielraum» besitzen. Die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen sind bestrebt, diesen Gestaltungsspielraum als Unterstützungsmassnahme für die Berufsfachschullehrpersonen und letztlich für die Lernenden «klug» einzusetzen.

Implikation für das Arbeitsmodell

Die Beantwortung der Fragestellung 4 weist auf Indikatoren hin, welche es im Arbeitsmodell anzupassen gilt (vgl. Abbildung 9). Es wird jeweils ein Bezug zum passenden Handlungsfeld vorgenommen, damit die Verortung der einzelnen Indikatoren sichtbar wird (vgl. Kapitel 6.2). Das systemische Arbeitsmodell umfasst die beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* sowie die vier Handlungsfelder (1. Inklusionskompetenz, 2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, 3. Einstellung und Haltung, 4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten).

Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen

- Mit Blick auf das Arbeitsmodell lässt sich der Indikator Aus- und Weiterbildung passender als *Professionalisierungsmassnahme* beschreiben. Es lässt sich ein Bezug zum Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, herstellen.
- Die *Lernortkooperation/Zusammenarbeit* wird als bedeutsam erachtet und teilweise eingefordert. Während sich die Zusammenarbeit mehrheitlich als Indikator bestätigen lässt, ist das bei der Lernortkooperation nur bedingt der Fall. Der Bezug zum Handlungsfeld 4, Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten, erscheint passend.
- Die fiB wird als wichtig erachtet, ist jedoch nicht an jeder Berufsfachschule vorhanden. Diese Studie zeigt, dass auch ohne die fiB eine Fülle an Unterstützungsmassnahmen vorhanden sind. Passender erscheint dazu die Bezeichnung *Gestaltungsspielraum als Unterstützungsmassnahme*. Der Bezug zum Handlungsfeld 4 erscheint passend.

9.2 Schlussfolgerung und Diskussion zentraler Befunde

Die Ergebnisse im Kapitel 9.1 lassen sich in drei zentralen Befunden zusammenfassen, die ferner mit Blick auf das Arbeitsmodell in den jeweiligen Handlungsfeldern verortet werden können (vgl. Kapitel 6.2). Die Befunde lassen sich dabei nicht trennscharf einem einzelnen Handlungsfeld zuordnen, vielmehr wird ersichtlich, dass sich diese gegenseitig bedingen und miteinander in Beziehung stehen. Ferner wird der im Kapitel 6.2 beschriebene systemische Anspruch an eine inklusive Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung und dem Zusammenspiel der beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* ersichtlich. Nachfolgend werden die drei zentralen Befunde vorgestellt.

Didaktisches Handeln – Individualisierung und hohe Förderorientierung

Die Formulierung in der gesetzlichen Vorgabe, Unterrichtsinhalte einfacher und spezifisch zu gestalten, dient den befragten Berufsfachschullehrpersonen als Grundlage für eine inklusive Didaktik. In der Studie präsentiert sich dazu als «roter Faden» eine Orientierung entlang der Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden. Die Studie zeigt, dass es das Lerncoaching hin zu einem lernförderlichen Feedback zu erweitern gilt. Als Ausgangslage dient eine prozessorientierte pädagogische Diagnostik; die Berufsfachschullehrpersonen sind im Unterricht äußerst präsent und gehen im Prozess auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden ein. Als zentral wird dabei ein lernförderliches Sozialklima erachtet, das einen vertrauensvollen Unterricht ermöglicht. Die Berufsfachschullehrpersonen sind dadurch «nahe» bei den Lernenden und bekleiden die «Rolle» als lerncoachende- und begleitende Person. Die lernförderlichen Feedbacks beinhalten zwei Arten von Hilfestellungen:

(1) Einerseits zeigen sich Massnahmen des Scaffoldings, welche oftmals bereits in den Lernaufgaben in Form von Gerüsten, Tabellen oder Sprachbausteinen zu finden sind. Scaffoldingmassnahmen zeigen sich aber auch durch gezielte individuelle mündliche Hinweise und Tipps durch die Berufsfachschullehrpersonen.

(2) Andererseits wenden die Berufsfachschullehrpersonen eine Form der kognitiven Strukturierung an im Sinne eines strukturierten Unterrichts, der nach den für die Lernenden bekannten Mustern abläuft und Formen der Visualisierung, repetitive Anteile und eine hohe Transparenz beinhaltet. Die Lernaufgaben sind in einer einfachen und für alle Lernenden verständlichen Sprache formuliert und beinhalten meistens die beiden Anspruchsniveaus Pflicht- und Zusatzaufgaben. Die Lernumgebungen folgen je nach Berufsfachschullehrperson einem offenen Unterricht oder einer inneren Differenzierung und sich abwechselnden Sozialformen. Kognitive Strukturierung bedeutet aber auch, gezielte Fragen an die

Lernenden zu formulieren, diese zusammenzufassen oder zu ergänzen. Lernende werden motiviert, Inhalte gezielt zu benennen oder anders zu denken. Auf dieser Ebene werden sie kognitiv aktiviert, um den Lerngegenstand zu erschliessen. Die Studie hat gezeigt, dass die Berufsfachschullehrpersonen in ihrem Unterricht ein selbstgesteuertes Lernen priorisieren, das mit dem Grad des lernförderlichen Feedbacks schrittweise über die Dauer der Ausbildung aufgebaut wird.

Gesetzliche Vorgabe – hoher Stellenwert und vielfältige Unterstützungsmassnahmen

Die vorliegende Studie zeigt die Bedeutsamkeit der gesetzlichen Vorgabe, die sowohl von Berufsfachschullehrpersonen als auch von den Schulleitungen an Berufsfachschulen als wichtig und leitend erachtet wird. Der Inhalt der gesetzlichen Vorgabe stimmt mit der persönlichen Sichtweise der befragten Personen zur Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung überein. Die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen sind mit der gesetzlichen Vorgabe vertrauter als die Berufsfachschullehrpersonen und kennen diese mehrheitlich im Wortlaut. Zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen herrscht Konsens, dass in der zweijährigen beruflichen Grundbildung eine spezifische Didaktik mit einfacheren Qualifikationen zur Anwendung kommen muss. Die Reduktion der Lerninhalte erhält dadurch eine hohe Bedeutung.

Übereinstimmung zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen an den Berufsfachschulen herrscht ferner darin, dass die zweijährige berufliche Grundbildung eine bedeutende Ausbildung mit einem hohen Stellenwert ist. Insbesondere die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen haben festgestellt, dass für die in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Didaktik neben spezifischen didaktischen Massnahmen auch vielfältige Unterstützungsmassnahmen benötigt werden. Als erschwerend sind diesbezüglich, je nach kantonalen Vorgaben oder Status der Berufsfachschule, die unzureichenden Rahmenbedingungen zu nennen, wozu ungenügende, teils nicht existente Unterstützungsmassnahmen, fehlende Ressourcen (z. B. Zeitgefässe) oder zu grosse Klassen zählen.

Die Studie macht deutlich, dass Unterstützungsmassnahmen eng mit der fiB verbunden sind. Es wird jedoch auch ersichtlich, dass die fiB nicht an allen Berufsfachschulen Anwendung findet. Diese Feststellung ist umso erstaunlicher, als es sich bei der fiB um ein in der Berufsbildungsverordnung definiertes Instrument handelt, dessen Anwendung den einzelnen Kantonen obliegt. Ähnlich verhält es sich mit dem NA, der ebenfalls gesetzlich verankert ist, in dieser Studie jedoch keine Bedeutung erhalten hat.

Die Schulleitungen an Berufsfachschulen sind bestrebt, den vorhandenen Gestaltungsspielraum in der zweijährigen beruflichen Grundbildung zur Unterstützung ihrer Berufsfachschul-

Lehrpersonen und letztlich für die Lernenden «klug» einzusetzen. Die Umsetzung präsentiert sich vielfältig und innovativ, teilweise pragmatisch, teilweise kreativ: Sie umfasst das Generieren kleiner Klassen, das Zur-Verfügung-Stellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der fiB, Anpassungen des Stundenplans, das Vorhandensein separater Büros für Lehrpersonen, die in der zweijährigen beruflichen Grundbildung tätig sind, die Bildung konstanter Lehrpersonentandems (Fachbereich Berufskunde und Allgemeinbildung), eine Lernberatung, das Vorhandensein einer Bezugsperson, spezifische Stütz- und Förderkurse, Gruppenbüros mit Berufsfachschullehrpersonen aus der zweijährigen beruflichen Grundbildung und die Implementierung von EBA-Fachgruppen. Zentral erscheint bei der genannten Aufzählung, dass sich auch ohne die fiB sinnvolle Unterstützungsmassnahmen initiieren lassen. Die Lernortkooperation kann eine weitere wichtige Unterstützungsmassnahme darstellen, der jedoch teilweise zu wenig Bedeutung zugeschrieben wird. Die befragten Berufsfachschullehrpersonen fühlen sich insgesamt von ihrer Schulleitung unterstützt und nehmen ihre Bemühungen auch wahr.

Die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen erkennen ausserdem die Bedeutsamkeit des sonderpädagogischen und didaktischen Anspruchs in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Aus diesem Grund werden Berufsfachschullehrpersonen eingesetzt, die über ein entsprechendes Profil verfügen. Wichtig erscheinen dabei Aus- und Weiterbildungen im sonderpädagogischen Bereich. Die Schulleitungen an Berufsfachschulen erhalten dadurch Gewissheit, geeignetes Personal eingestellt zu haben, weshalb die Berufsfachschullehrpersonen im weiteren Verlauf freie Hand in der Ausgestaltung des Unterrichts erhalten und ein hohes Vertrauen seitens ihrer Schulleitung geniessen. Punktuell werden Weiterbildungen an den Berufsfachschulen durchgeführt, wobei der Fokus auf der Personal- und Unterrichtsentwicklung und den damit verbundenen Professionalisierungsmassnahmen an Berufsfachschulen liegt. Professionalisierungsmassnahmen lassen sich auch in den oben genannten Unterstützungsmassnahmen identifizieren (z. B. EBA-Fachgruppen, Lehrpersonentandems, Gruppenbüros etc.). Die befragten Berufsfachschullehrpersonen selbst haben nur vereinzelt auf die persönliche Kompetenz hingewiesen; vielmehr wird die dafür notwendige Grundhaltung hervorgehoben.

Inklusionskultur an Berufsfachschulen – Zieldimension mit gemeinsamen Werten und Strukturen

Sämtliche befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen sind der Ansicht, die zweijährige berufliche Grundbildung im Rahmen ihres Gestaltungsspielraums zu stärken, während sich die befragten Berufsfachschullehrpersonen teilweise kritisch gegenüber den Interventionen ihrer Schulleitungen äussern. Dennoch fühlen sich viele Berufsfachschullehrpersonen von

ihrer Schulleitung an der Berufsfachschule unterstützt. Diese unterschiedlichen Sichtweisen illustrieren, dass eine Inklusionskultur hin zu gemeinsamen Werten aktuell nicht vorhanden ist. Die Studie zeigt, dass diese mehrheitlich auf einer impliziten Ebene stattfindet und inklusiven Werten und Strukturen eine geringe Bedeutung zukommt. Die Studie präsentiert aber auch Lösungsvorschläge: An einigen Berufsfachschulen findet ein regelmässiger Austausch zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen statt; vereinzelt nehmen die Schulleitungen auch an Sitzungen der EBA-Fachgruppen teil, um den «Puls» zu spüren.

Als wichtige Massnahme erscheint es sinnvoll, das grosse Potenzial der Lernortkooperation zu nutzen. Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass diese unterschiedlich praktiziert wird, weshalb hierfür Vorgaben der Schulleitungen, die allen Berufsfachschullehrpersonen an den Berufsfachschulen bekannt sind, zentral erscheinen. Insofern wäre eine Institutionalisierung der Lernortkooperation angezeigt.

Mit Blick auf eine Inklusionskultur an Berufsfachschulen erscheint es zielführend, die vorhandenen Strategien und Instrumente der Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen zusammenzuführen und dadurch einen Mehrwert der Qualitätsmassnahmen hin zu einer in der gesetzlichen Vorgabe formulierten Didaktik zu erzielen. Das hätte abschliessend zur Folge, dass an der jeweiligen Berufsfachschule zwischen den Lehrpersonen und den Schulleitungen gemeinsame Werte und Strukturen entstehen können.

Fazit

Diese Studie zeigt, dass die befragten Berufsfachschullehrpersonen und die Schulleitungen an den Berufsfachschulen die gesetzliche Vorgabe als bedeutsam erachten. Daraus folgt der Anspruch auf eine Didaktik, die als inklusive Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung bezeichnet werden kann. Der hier identifizierte Ansatz zeigt auf, wie in der zweijährigen beruflichen Grundbildung ein individualisierter Unterricht konzipiert sein kann, der den Fokus auf die im inklusiven Unterricht zentrale Förderorientierung legt.

Im Verständnis eines weiten Inklusionsverständnisses zeigt sich die grosse Heterogenität der Lernenden in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (Lernende mit und ohne sonderpädagogischen Status, lernschwache Lernende, Lernende mit Migrationshintergrund, Lernende aus einer INVOL-Ausbildung etc.). Die hier identifizierte inklusive Didaktik stellt einen bedeutsamen Ansatz dar, um den Lernenden im Unterricht anhand spezifischer Didaktik mit einem hohen Individualisierungsgrad zu begegnen. Mit Blick auf das systemische Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wird aber auch ersichtlich, dass sich die inklusive Didaktik nicht nur auf der Unterrichtsebene ab-

spielt. Die vier Handlungsfelder zeigen auf, dass eine erfolgreiche inklusive Didaktik ein Zusammenspiel aus allen vier Handlungsfeldern bedingt.


Der in dieser Studie formulierte systemische Anspruch zeigt zudem die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Dazu gehört eine Kultur, die nicht implizit, sondern durch die Erarbeitung und Verankerung gemeinsamer Werte und Strukturen erreicht wird.

Die Studie zeigt, dass die zweijährige berufliche Grundbildung grosses Potenzial für eine Inklusionskultur an Berufsfachschulen aufweist, die es auf Ebene der Berufsfachschullehrpersonen und auf Ebene der Schulleitungen an Berufsfachschulen gemeinsam zu nutzen gilt.

9.3 Ein Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts

Basierend auf den Erkenntnissen des theoretischen Rahmens ist in Kapitel 6.2 ein Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung konzipiert und auf Grundlage der Ergebnisse der diesbezüglichen Untersuchung weiterentwickelt worden. Das finale Modell ist in der Abbildung 18 ersichtlich. Das nun konzipierte systemische Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung präsentiert sich in der finalen Darstellung im Vergleich zum Arbeitsmodell in Kapitel 6.2 deutlich verändert. Während sich einige Indikatoren des Arbeitsmodells als konsistent erwiesen haben, zeigen sich aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung neue Indikatoren bzw. Anpassungen. Die veränderten Indikatoren sind im Modell kursiv und in Fettschrift dargestellt.

Das systemische Modell meint in diesem Kontext, dass die beiden dargestellten Ebenen – *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* sowie die vier Handlungsfelder (1. Inklusionskompetenz, 2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, 3. Einstellung und Haltung, 4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten) – nicht als starr verstanden werden sollten, sondern sich gegenseitig ergänzen und im Zusammenspiel ihre Stärke entfalten.

Die in den vier Handlungsfeldern aufgeführten Indikatoren lassen sich dabei nicht abschliessend zuordnen, sondern bedingen sich im Verständnis der inklusiven Didaktik gegenseitig (vgl. Kapitel 4.1). Im Modell ist dieses Zusammenspiel mit den beiden halbrunden Pfeilen in der Mitte, entlang der vier Handlungsfelder dargestellt . Im Verständnis dieser Studie erscheint es wichtig, dass die Schulleitungen an Berufsfachschulen einen Rahmen schaffen, indem die Berufsfachschullehrpersonen mittels der in der Abbildung 18 dargestellten inklusi-

ven Didaktik einen qualitativ guten Unterricht einlösen können. Dies wird mit entsprechenden Pfeilen skizziert, welche die wechselseitige Beziehung darstellen (\rightleftarrows), wobei die jeweiligen Indikatoren auch auf der Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen in einem systemischen Verständnis nicht als starr verstanden werden dürfen.

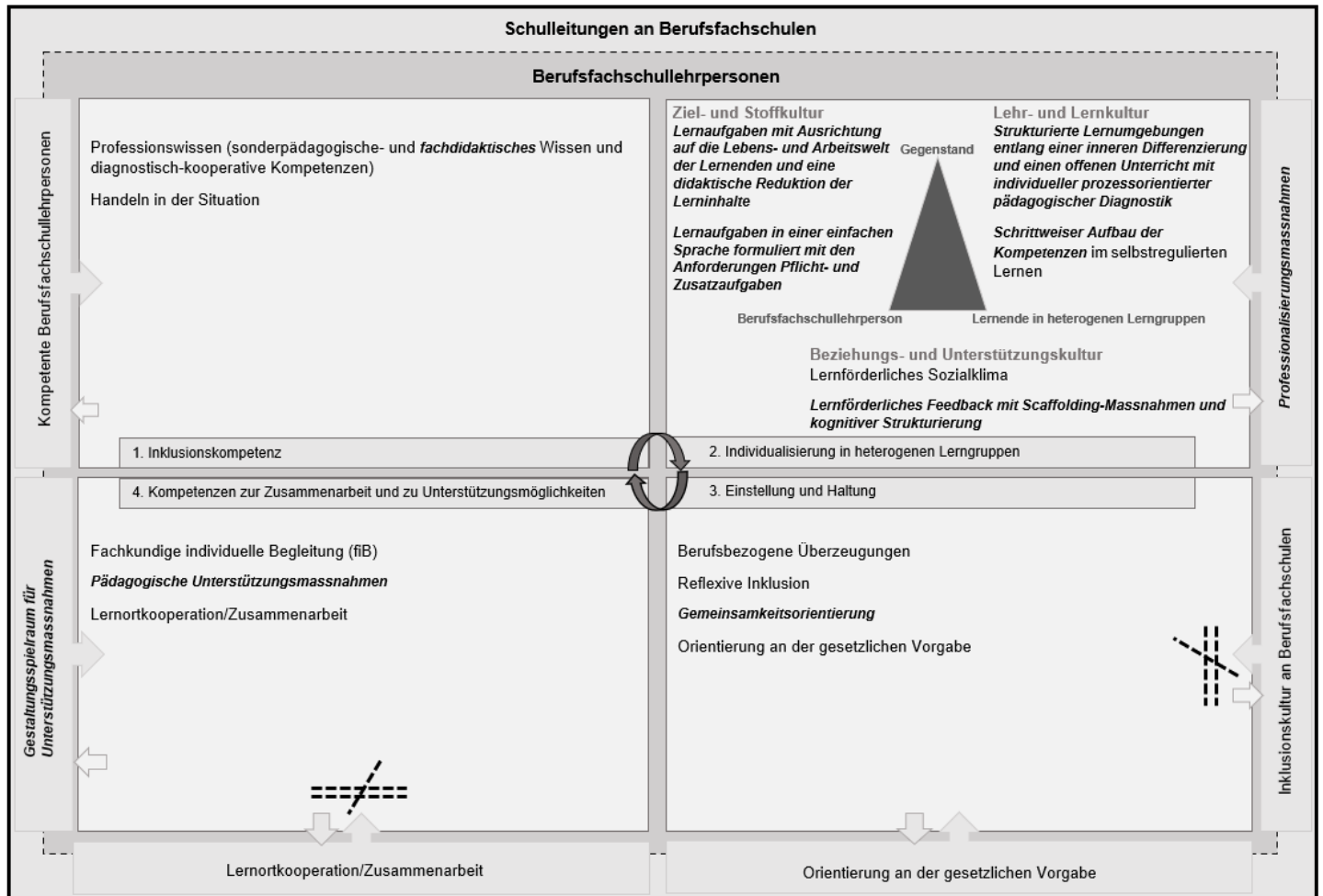


Abbildung 18: Systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (eigene Darstellung, Grundmodell in Anlehnung an Bach, 2018, S. 164-169; Oberdorfer & Grossenbacher 2006, S. 2)

Das Modell kann in seiner Konzeption als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt und entweder als Gesamtmodell oder in schrittweiser Annäherung an eine inklusive Didaktik herangezogen werden. Auf dieser Ebene kann das Modell als eine Übersicht über anzustrebende Schulentwicklungsprozesse an Berufsfachschulen betrachtet werden. Weiter kann es eine mögliche Antwort auf den «Gestaltwandel» von Unterricht liefern, der ein individualisiertes Lernen im inklusiven Unterricht mit sich bringt (vgl. Reusser, 2020, S. 251). Nachfolgend werden die neuen Indikatoren des Modells vorgestellt, die in Abbildung 18 kursiv und in Fettschrift dargestellt sind.

Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen

Die bisherigen Indikatoren im Arbeitsmodell konnten durch die Untersuchung mehrheitlich validiert werden (vgl. Abbildung 9). In Ergänzung zum Arbeitsmodell wurden die Indikatoren jeweils einem Handlungsfeld zugewiesen, was mit den oben erwähnten Pfeilen und der wechselseitigen Beziehung dargestellt ist.

Angepasst werden muss die prominente Rolle der fiB auf der linken Seite in Abbildung 18. Die Studie hat gezeigt, dass die befragten Schulleitungen an Berufsfachschulen vielfältige Unterstützungsmassnahmen kennen, die auch ohne die fiB möglich sind (vgl. Kapitel 9.1). Es muss deshalb passenderweise vielmehr von einem *Gestaltungsspielraum für Unterstützungsmassnahmen* gesprochen werden. In Abbildung 18 ist der Indikator *Gestaltungsspielraum für Unterstützungsmassnahmen* im Handlungsfeld 4 verortet worden.

Aufgrund der vielfältigen Unterstützungsmassnahmen lässt sich der Indikator Aus- und Weiterbildung konkretisieren und in *Professionalisierungsmassnahmen* umbenennen. Die vielfältigen Bemühungen der Schulleitungen an Berufsfachschulen (EBA-Fachgruppen, Lehrpersonentandems etc.) lassen vermuten, dass die *Professionalisierungsmassnahmen* in allen vier Handlungsfeldern der Berufsfachschullehrpersonen Bezugspunkte finden. In Abbildung 18 ist der Indikator *Professionalisierungsmassnahmen* im Handlungsfeld 2 verortet worden.

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

Handlungsfeld 1 – Inklusionskompetenz: Die Indikatoren in diesem Handlungsfeld haben sich tendenziell bestätigt. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte das *sonderpädagogische* Wissen nicht näher erfragt werden. Mit Verweis auf ein breites Inklusionsverständnis und die Heterogenität der Lernenden kommt dem sonderpädagogischen Wissen jedoch zweifellos eine hohe Bedeutung zu. Hinsichtlich der *diagnostischen Kompetenz* präsentiert sich ein ähnliches Bild, das seine Bedeutung mit Verweis auf das Handlungsfeld 2 zeigt. Aufgrund der Ergebnisse in dieser Studie erscheint es angezeigt, das *fachdidaktische Wissen* prominenter hervorzuheben. Dieses ist zentral, um in heterogenen Lerngruppen unterschiedliche Lernwege auf unterschiedlichen Niveaus zu ermöglichen (vgl. Kapitel 5.3).

Handlungsfeld 2 – Individualisierung in heterogenen Lerngruppen: Die einzelnen Indikatoren sind im finalen Modell in Abbildung 18 in die einzelnen Kanten des didaktischen Dreiecks überführt worden (vgl. Abbildung 6). Damit wird die Absicht verfolgt, die zentralen Bestandteile die in dieser Studie identifizierten Individualisierungsmassnahmen im Unterricht zu skizzieren. Die Zuordnung der einzelnen Indikatoren entlang der drei Kanten sind jedoch nicht

trennscharf zu verstehen. Vielmehr sollen dadurch die einzelnen didaktischen Elemente aufgezeigt werden.


Im Bereich der Ziel- und Stoffkultur präsentieren sich Lernaufgaben als bedeutsam. Die Aufgabenkultur lässt sich aufgrund der Ergebnisse schärfen und kann in den passenderen Begriff *Lernaufgabe* umbenannt werden; die Ausrichtung erfolgt stringent entlang der *Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden*. Inhalte werden auf ihre Bedeutsamkeit hin ausgewählt und dabei oftmals einer *didaktischen Reduktion* unterzogen. *Lernaufgaben* sind *in einer einfachen Sprache formuliert mit den Anforderungen Pflicht- und Zusatzaufgaben*.

Die Lehr- und Lernkultur hat sich ebenfalls konkretisiert; die Ergebnisse zeigen, dass die Berufsfachschullehrpersonen *strukturierte Lernumgebungen entlang einer inneren Differenzierung und einen offenen Unterricht mit individueller prozessorientierter pädagogischer Diagnostik* konzipieren. Das selbstregulierte Lernen hat sich soweit bestätigt. Die Berufsfachschullehrpersonen sind zudem bestrebt, dem Anspruch nach lebenslangem Lernen zu entsprechen. Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden erfolgt ein *schrittweiser Aufbau der Kompetenzen* im selbstregulierten Lernen über die gesamte Ausbildungszeit hinweg.

Die Beziehungs- und Unterstützungskultur zeigt die Bedeutsamkeit des *lernförderlichen Sozialklimas* als Grundlage des Lernens. Der Begriff des Lerncoachings lässt sich präzisieren und kann als *lernförderliches Feedback* beschrieben werden. Ein lernförderliches Feedback bedeutet nicht «nur» die Begleitung und Unterstützung der Lernenden. Vielmehr wird das mit den Instrumenten *Scaffolding-Massnahmen* und einer *kognitiven Strukturierung* umgesetzt.

Handlungsfeld 3 – Einstellung und Haltung: Die Indikatoren in diesem Handlungsfeld lassen sich ebenfalls bestätigen. Zudem kann der Indikator *Gemeinsamkeitsorientierung* angefügt werden. Die Berufsfachschullehrpersonen arbeiten mit der Klasse stets am identischen Thema, wobei darin mit unterschiedlichen didaktischen Massnahmen differenziert wird. Es erscheint ihnen dabei wichtig, die Lerngruppe als Gemeinschaft zusammenzuhalten.

Handlungsfeld 4 – Kompetenzen zur Zusammenarbeit und zu Unterstützungsmöglichkeiten: *Pädagogische Unterstützungsmassnahmen* stellen für den Unterricht der Berufsfachschullehrpersonen wichtige Hilfsmittel dar. Diese präsentieren sich vielfältig und tragen letztlich zur Qualität des Unterrichts bei. Diese sind insbesondere bedeutsam, wenn an Berufsfachschulen keine fiB zur Anwendung kommt. Der NA hat sich im Rahmen dieser Studie nicht als bedeutsam erwiesen und wird somit im finalen Modell nicht mehr aufgeführt. Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung ist der Indikator *prozessorientierte Diagnostik* ein zentraler Bestandteil individualisierender Massnahmen im Unterricht und wird daher dem Handlungsfeld 2 zugewiesen.

Diese Untersuchung hat auch Schwachstellen identifiziert. Diese betreffen im Modell die Indikatoren *Inklusionskultur an Berufsfachschulen* und *Lernortkooperation* (vgl. Kapitel 9.2), die in Abbildung 18 mit dem Symbol  ungleich dargestellt sind.

Die Inklusionskultur an Berufsfachschulen zeigt bedeutsame Ansätze, welche zu einer gemeinsamen «Sprache» zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen an den Berufsfachschulen genutzt werden könnten (vgl. Kapitel 9.1 und Kapitel 9.2). So wären Ziele und Werte für alle Involvierten greif- und nachvollziehbar. Das fehlt aktuell.

Ein ähnliches Bild präsentiert sich hinsichtlich der Lernortkooperation. Diese wird allgemein als wichtig identifiziert, jedoch unzureichend umgesetzt. Die Kommunikation von klaren Erwartungen und Umsetzungsmöglichkeiten der Schulleitungen an die Lehrpersonen an der Berufsfachschule fehlen.

9.4 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen

Wie in Kapitel 9.3 ausgeführt, kann das systemische Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Berufsfachschulen eingesetzt werden. Es erscheint in diesem Kontext wichtig, dass das Modell nicht als Goldstandard betrachtet wird, sondern vielmehr als «Wegweiser». Mit Blick auf das didaktische Handeln gilt es im Verständnis von Bohl (2016, S. 11) stufenweise Anpassungen vorzunehmen. Nachfolgend werden bedeutsame Implikationen für die Aus- und Weiterbildung entlang des finalen Modells und den beiden Ebenen *Schulleitungen an Berufsfachschulen* und *Berufsfachschullehrpersonen* formuliert:

Ebene Schulleitungen an Berufsfachschulen

Zum Handlungsfeld 2, Individualisierung in heterogenen Lerngruppen, präsentieren sich in dieser Untersuchung Professionalisierungsmassnahmen als wichtige Massnahme auf einer tendenziell niederschweligen Stufe (vgl. Kapitel 9.1). Hierzu gehören unter anderem schulinterne Weiterbildungen, die an einigen Berufsfachschulen regelmässig durchgeführt werden (vgl. Kapitel 8.4.4). Das finale Modell bietet die Möglichkeit, spezifische Merkmale oder ganze Handlungsfelder in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zielgerichtet aufzugreifen (vgl. Kapitel 9.3). Mit Blick auf eine anzustrebende Inklusionskultur an Berufsfachschulen haben schulinterne Weiterbildungen ausserdem den Vorteil, zugleich auch die Erarbeitung gemeinsamer Werte zu ermöglichen. Professionalisierungsmassnahmen können auch anderweitig

erfolgen, wobei die Studie dazu im Kontext des Gestaltungsspielraums vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt hat (z. B. Lehrpersonentandems, EBA-Fachgruppen, gemeinsames Gruppenbüro der Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung etc.).

Das Handlungsfeld 3 beinhaltet die Einstellung und Haltung der Berufsfachschullehrpersonen. Dazu erscheint eine Inklusionskultur an der Berufsfachschule als Voraussetzung. Auf dieser Grundlage gilt es in einer inklusiven Schulentwicklung an Berufsfachschulen gemeinsame Strukturen und Werte zu schaffen (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 18). Die Studie hat gezeigt, dass diese auf einer impliziten Ebene stattfindet. Es wäre somit im Kontext des finalen Modells (vgl. Kapitel 9.3) bedeutsam, konkrete Werte und Leitgedanken an der Berufsfachschule – gemeinsam – zu definieren.

Laut Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen werden im Rahmen des Qualitätsmanagements Hospitationen durchgeführt (vgl. Kapitel 8.4.5), wobei sich Berufsfachschullehrpersonen ein- bis zweimal im Jahr gegenseitig im Unterricht besuchen. Die video-basierte Unterrichtsbeobachtung und der anschliessende strukturierte Dialog haben gezeigt, dass durch solche Methoden auf die Reflexion des eigenen Handelns fokussiert wird, was ferner den Effekt hat, dass sich die Berufsfachschullehrpersonen mit den persönlichen berufsbezogenen Überzeugungen auseinandersetzen müssen und so der Habitus möglicherweise eine Veränderung erfährt (vgl. Kapitel 5.2). Daher wäre zu prüfen, ob solche Hospitationen in Anlehnung an die in dieser Untersuchung gewählten Methoden durchgeführt werden könnten (vgl. Kapitel 7.1). Hospitationen hätten den Mehrwert, dass mit einer solchen Massnahme alle vier Handlungsfelder von Seiten der Berufsfachschullehrpersonen involviert wären. Seitens der Schulleitungen würde sich hierzu eine zusätzliche Professionalisierungsmassnahme eröffnen.

Ebene Berufsfachschullehrpersonen

Mit Blick auf das Handlungsfeld 1, Inklusionskompetenz, zeigt die Studie die Bedeutsamkeit des Professionswissens und der darin enthaltenen unterschiedlichen Kompetenzfacetten (vgl. Kapitel 5.3). Ferner hat sich gezeigt, dass die damit verbundenen Kognitionen in der Situation nicht immer kongruent abgerufen werden können, was eine Förderung der Inklusionskompetenzen der Berufsfachschullehrpersonen nahelegt.

Diese Untersuchung legt zum Handlungsfeld 1 ferner dar, dass das sonderpädagogische- und fachdidaktische Wissen sowie die diagnostisch-kooperative Kompetenz in den Fokus rücken sollten. So wird in der Literatur explizit auf die Bedeutung von Weiterbildungen im sonderpädagogischen Bereich verwiesen (vgl. Kapitel 3.3.2). Schellenberg et al. (2021, S. 6) weisen darauf hin, dass insbesondere im Umgang mit Beeinträchtigungen wenig Weiterbil-

dungen stattfinden. Damit Umstrukturierungen in den Gewohnheiten und implizite Theorien verändert werden können, müssen Aus- und Weiterbildungen über einen längeren Zeitraum stattfinden und als verständlich und bedeutsam erachtet werden (vgl. Kapitel 5.2). Auf dieser Ebene erscheint es angezeigt, dass Aus- und Weiterbildungen praxisnah bleiben und mit konkreten Anwendungsbeispielen einhergehen. Insbesondere die diagnostische Kompetenz umfasst vielfältige Instrumente und Möglichkeiten. Mit Blick auf die Curricula aktueller Studiengänge zur Berufsfachschullehrperson wird ersichtlich, dass dem sonderpädagogischen und fachdidaktischen Wissen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Vielmehr stellt dieses einen Bestandteil spezifischer Weiterbildungen dar (z. B. CAS Fördern und Coachen an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB); hier wären mit Blick auf eine inklusive Berufsbildung Anpassungen zu überdenken. Die Bedeutsamkeit von den hier erwähnten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen weist auf den Stellenwert von Professionalisierungsmaßnahmen hin, welche somit auch für das Handlungsfeld 1 von grossem Wert sind.

9.5 Methodische Reflexion und weiterführende Fragen

In diesem abschliessenden Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit kritisch reflektiert. Weiter soll aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ein Bezug zu weiterführenden Fragen hergestellt werden. Diese Untersuchung wurde explorativ angelegt, da bislang zum didaktischen Handeln und zur Rolle der gesetzlichen Vorgabe in der zweijährigen beruflichen Grundbildung nur wenige empirische Befunde vorliegen. Dennoch gilt es zu bedenken, dass eine Befragung in einem grösseren Kontext ein umfangreicheres Bild präsentieren könnte. Die Stichprobe ist aufgrund der geringen Grösse nur bedingt aussagekräftig, gibt aber eine Tendenz für zukünftige Untersuchungen vor. Insbesondere die Triangulation kann als Stärke dieser Studie beschrieben werden (vgl. Kapitel 7.1), wodurch die tendenziell geringe Stichprobe relativiert wird und durch die unterschiedlichen Blickwinkel auf die Fragestellungen eine hohe Bedeutung erhält.

In dieser Untersuchung wurde ein zielgerichtetes Sampling (purposive sampling) angewendet und spezifisch nach «guten» Berufsfachschullehrpersonen aus unterschiedlichen Kantonen und unterschiedlichen Berufsgruppen gesucht. Insofern können die aus der Studie resultierenden Befunde als «Wegweiser» für anschlussfähige Untersuchungen dienen, welche sich im systemischen Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung abbilden lassen (vgl. Abbildung 18).

Die Ergebnisse legen dar, dass insbesondere bezüglich Unterrichtsbeobachtungen eine hohe Unterrichtsqualität seitens der Berufsfachschullehrpersonen vorhanden war. Insofern ist

es möglich, dass Berufsfachschullehrpersonen mit geringer Unterrichtserfahrung durch die hohen Anforderungen der in der Abbildung 18 formulierten Inhalte des Modells tendenziell «überfordert» werden könnten, was aber keinesfalls die Intention sein sollte. Vielmehr gilt es, das vorliegende Modell im Verständnis eines systemischen Ansatzes als Motivation zu betrachten, um sich die einzelnen Kompetenzen bzw. Merkmale im Prozess schrittweise anzueignen.

Die Interrater-Reliabilität konnte aufgrund der personalen Ressourcen des Autors für die Unterrichtsbeobachtungen und die strukturierten Dialoge, nicht aber für die Interviews der Berufsfachschullehrpersonen und der Schulleitungen an Berufsfachschulen durchgeführt werden. Aufgrund der umfassenden Massnahmen hinsichtlich der Gütekriterien kann die Untersuchung dennoch als valide bezeichnet werden.

Die drei strukturierten Dialoge wurden im Anschluss an die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Nach Wahl (1991, S. 78-79) wird dieses Vorgehen empfohlen, damit die Befragten «alles abrufen können, was sie zu sagen haben». Hier hat sich gezeigt, dass dieses Vorgehen anspruchsvoll war. Einerseits war es herausfordernd, passende Videosequenzen auszuwählen. Andererseits erwies sich die Fokussierung auf handlungsnahen Kognitionen als schwierig. Teilweise hatten die Berufsfachschullehrpersonen auf den Stimulus (Videosequenz) keine sofortige Antwort parat. Das erweckte den Eindruck, dass die Berufsfachschullehrpersonen unmittelbar nach Lösungen suchten und demnach vermutlich auch handlungsferne Kognitionen verbalisiert wurden. Dennoch konnte mit dem strukturierten Dialog eine Ergänzung der Innensicht vorgenommen werden, weshalb dieses Vorgehen mit Verweis auf die Triangulation insgesamt als passend bezeichnet werden kann.

In dieser Untersuchung wurden qualitative Methoden gewählt (vgl. Kapitel 7.1). Die Interviewfragen waren teilweise vorgegeben, teilweise offen formuliert. Möglich wären hier auch narrative Interviews gewesen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 79). Das hätte zur Folge gehabt, dass die Teilnehmenden vermehrt implizites Wissen rekonstruiert hätten und eine (berufs)biografische Ausrichtung stattgefunden hätte (ebd., S. 83). Das Problem wäre jedoch gewesen, dass durch das offene Vorgehen die Erzählkompetenz der Interviewten für den Gehalt der Interviews ausschlaggebend gewesen wäre. Im Vorfeld dieser Arbeit war dieser Umstand schwierig abzuschätzen, da die interviewten Personen nur teilweise bekannt waren. Rückblickend und in Anbetracht der Erzählungen der interviewten Personen wäre das jedoch ein durchaus sinnvolles Vorgehen gewesen.

In den Interviews mit den Schulleitungen an Berufsfachschulen und den Berufsfachschullehrpersonen wurden konkrete Fragen zum Unterricht und zur Rolle der gesetzlichen Vorgabe erfragt, was einen vertieften Einblick in das didaktische Handeln der Befragten ermöglichte. Hierbei ist die Frage nach der sozialen Erwünschtheit kritisch hervorzuheben, wobei ver-

sucht wurde, den Aspekt der Voreingenommenheit zu minimieren, indem das Interview in einer lockeren und angenehmen Atmosphäre durchgeführt wurde und ein echtes Interesse an der Meinung der befragten Personen vermittelt wurde. Der Umstand, dass der Autor selbst als Berufsfachschullehrperson tätig ist, brachte die Gesprächsinhalte teilweise auf eine abstraktere Ebene. Konkret bestand die Annahme, dass man ebenfalls über Expertenwissen verfüge und die genannten Antworten kritisch hinterfragen würde. Zwar wurde das so nicht direkt geäußert, war jedoch teilweise subjektiv spürbar.

Als wichtiger Punkt gilt es, die Sicht der Lernenden zu erwähnen. In dieser Untersuchung wurde das didaktische Handeln aus der Perspektive der Berufsfachschullehrpersonen betrachtet. Ausserdem wurde die Sicht der Schulleitungen an den Berufsfachschulen erfragt. Dieses Vorgehen macht Sinn, da die gesetzliche Vorgabe beide Seiten betrifft. Damit eine ganzheitliche Sichtweise generiert werden könnte, würde sich der Einbezug der Lernendensicht anbieten, die jedoch im finalen Modell nicht berücksichtigt wurde (vgl. Kapitel 9.3). Es wäre hierbei interessant zu erfahren, welche didaktischen Massnahmen aus deren Sicht angezeigt wären und welche Erwartungen sie an die Berufsfachschullehrperson haben. Dies könnte in einer Folgeuntersuchung ein interessanter Aspekt darstellen.

Mit Blick auf ein breites Inklusionsverständnis ist davon auszugehen, dass sich in der drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildung vermutlich ein ähnliches Bild wie in dieser Studie zeigt, was zur Folge hätte, dass die hier definierten Empfehlungen auch dort bedeutsam wären. Folglich wäre es interessant, dieses methodische Vorgehen in Klassen der drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildung durchzuführen und die Ergebnisse mit denjenigen der zweijährigen beruflichen Grundbildung in Beziehung zu setzen. Sinnvoll wäre dazu die Berücksichtigung einer grösseren Stichprobe, um die Ergebnisse dieser Untersuchung kritisch zu prüfen. Die hier vorliegenden Ergebnisse könnten dazu als Grundlage für eine quantitative Befragung dienen.

10. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H.; Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Akremiti, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Auflage, S. 607–623). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Asendorpf, J. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Bach, A. (2018). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In P. T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 155–173). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bach, A.; Burda-Zoyke, A. & Zinn, B. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis*. (S. 120–132). Frankfurt: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH.
- Bach, A. & Schaub, C. (2020). Inklusion und Heterogenität in der bautechnischen Berufsbildung. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung und domänenspezifischen Analyse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(4), 578–613.
- Bach, A.; Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich -technische Berufsbildung, *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf [22.12.2022].
- Badstieber, B. & Amrhein, B. (2021). Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – Empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 383–404). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baer, M.; Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117. <https://doi.org/10.5167/uzh-155689>

- Barabasch, A.; Aprea, C. & Sappa, V. (2019). Wie Lehrpersonen Widrigkeiten standhalten: EHB-Studie zur Resilienz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. <https://transfer.vet/wie-lehrpersonen-widrigkeiten-standhalten/> [26.01.2023].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/2006, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beeli-Zimmermann, S.; Wannack, E., & Staub, S. (2020). Videobasierte Unterrichtsforschung: Aufnahmen mit zwei Kameras – und dann?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3298>
- Bengel, A. (2019). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berger, M. (2017). *Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson - die Sicht der Lernenden*. Zürich: Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/204908/> [15.10.2020].
- Berger, M. (2018). Aktuelle Befunde zur Heterogenität in Berufsfachschulklassen: Erhebung der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. <https://transfer.vet/aktuelle-befunde-zur-heterogenitaet-in-berufsfachschulklassen/> [15.01.2023].
- Berger, M. & Pfiffner, M. (2018). *Umgang mit Heterogenität an Berufsfachschulen*. Bern: hep Verlag.
- Berger, G.; Weiss, M., Allemann, M., Schneider, P. & Graber Matthias. (2008). *Lehrplan des Kantons Solothurn für das Fach Allgemeinbildung 2-jährige berufliche Grundbildung*. Solothurn: Lehrmittelverlag des Kantons Solothurn.
- Berner, N. E.; Corvacho del Toro, I., Gabriel, K. & Denn, A.-K. (2013). Aufbereitung der Videodaten und Transkription. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE) – Teil 3. Technischer Bericht zu den Videostudien* (S. 83–103). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Bernhart, A. (2005). Entwicklung und Analyse eines Schulentwicklungskonzeptes für eine Grundschule im Rahmen der Schulcurriculumsgestaltung. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 145–158). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022). *Sekundarstufe II: Abschlussquote 2020*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.html> [10.01.2023].

- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lerngruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–310). Weinheim: Beltz.
- Blömeke, S.; Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 303–326). Münster: Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017a). Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungsprozesse. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 106–133). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017b). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 32–50). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 65–82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2016). Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven. In Pädagogische Hochschule Voralberg (Hrsg.), *Forschung & Entwicklung Edition*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_01_Bohl.pdf [15.11.2020].
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 331–333). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. & Schnebel, S. (2020). Didaktik und Reform des Unterrichts. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.

- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117–134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [29.10.2020].
- Buholzer, A.; Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen* (3. Auflage). Münster: Lit Verlag.
- Buholzer, A. & Pelgrims, G. (2013). Editorial. Heterogenität - Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 13-19.
- Burda-Zoyke, A. (2018). Inklusiver Bildungsarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven. In P. T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 175–190). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf [10.06.2022].
- Bylinski, U.; Austermann, N. & Sindermann, M. (2018). Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 115–142). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bylinski, U.; Kastrup, J. & Nölle-Krug, M. (2019). Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 227–243). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20/1960, 37–46.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Auflage, S. 89–120). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Decristan, J. & Klieme, E. (2015). Individuelle Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht. In K. Seifried, M. Hasselhorn & S. Drewes (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 341–349). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Degen, D.; Arpagaus, J., Martins, R. & Gut, J. (2019). Handlungskompetenzorientierung – Anforderungen aus methodisch-didaktischer Perspektive und Implikationen für die Berufsfelddidaktik am Beispiel der Informatikausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. www.bwpat.de/spezial16/degen_etal2_spezial16.pdf [10.02.2021].
- Di Maio G.; Graf, L. & Wilson, A. (2019). Torn between economic efficiency and social equality? Short-track apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. *European Educational Research Journal*, 18(6), 699–723.
<https://doi.org/10.1177/1474904119869561>
- Döring, N & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Dubs, R. (2006). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. Ziele, Probleme, Erfolgsvoraussetzungen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (2. Auflage, S. 37–63). Bern: Haupt.
- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität - Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft* (S. 133–150). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2020). *Ziel 4: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern*. <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-4-inklusive-gleichberechtigte-und-hochwertige-bildung.html> [14.03.2021].
- EDK, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2011). *Projekt Nahtstelle: Schlussbericht*. <https://edudoc.ch/record/88692?ln=de> [14.04.2021].
- EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21. Rahmeninformationen*.
https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf [15.01.2023].
- Elke, A.; Grieder, S. & Tiaden, C. (2007). Wenn Gelerntes zu schnell vergessen wird. Förderung von Lernkompetenzen in der Berufsbildung. *Panorama*, 3/2007, 29–30.
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung - oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 29–44). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Eschelmüller, M.; Kummer Wyss, A. & Baeriswyl, F. (2020). *Lerncoaching im Unterricht. Gesamtkonzeption und Praxis*. Bern: Schulverlag plus.

- Euler, D. (2001). Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen - Folgen für Aufgaben und Qualifizierung von Bildungsverwaltern. In Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.), *22. DGBV-Jahrestagung* (S. 107–120). Frankfurt am Main: DGBV.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). Inklusion in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik*, 110(1), 115–132.
- Euler, D. & Severing, E. (2015). *Inklusion in der beruflichen Bildung - Praxis gestalten. Umsetzungstrategien für inklusive Ausbildung*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2017006&no_cache=1 [14.11.2021].
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/heterogenitaet-in-der-berufsbildung-vielfalt-gestalten-all> [13.03.2021].
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf [14.03.2021].
- Faulstich-Wieland, H. (2016). Einleitung. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (2. Auflage, S. 9–22). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Feinstein, A. R. & Cicchetti, D. V. (1990). High agreement but low Kappa: I. the problems of two paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(6), 543–549.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2019). Der "gute Lehrer", die "gute Lehrerin" im Spiegel der Rekontextualisierungstheorie. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 69–95). Münster: Waxmann.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. In QfI - Qualifizierung für Inklusion, Verfügbar unter <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/2>. [15.07.2021]
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Frankfurt am Main: Peter Lang
- Fischer, S. (2017). Mythos Schulentwicklung: Studie an Sechs Zürcher Berufsfachschulen. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. <https://transfer.vet/mythos-schulentwicklung/> [03.01.2023].

- Fitzli, D.; Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K., Bock, S., Graf, S. & Wagner, A. (2016). *Evaluation EBA II: Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) - Schlussbericht*. Zürich & Luzern: econcept & LINK Institut.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraser, B. J.; Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147–252.
- Fritz, A. & Tobinski, D. (2018). Motivation. In A. Fritz, W. Hussy & D. Tobinski (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 173–199). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gebhardt, M.; Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Ghisla, G., Boldrini, E. & Bausch, L. (2014). *SiD - Situationsdidaktik. Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung*. EHB: Lugano.
https://www.ehb.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_de.pdf [10.01.2023]
- Gonon, P. (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53/2008, 96–107.
- Gonon, P. (2014). What Makes the Dual System to a Dual System? A New Attempt to Define VET through a Governance Approach. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. http://www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf [11.01.2021].
- Gonon, P. (2018). Partizipative Qualitätssicherung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Auflage, S. 835–841). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Gonon, P. (2021). Robinsonaden des Lernens: Berufsbildung als digitales Handwerk – ein Blick zurück und nach vorn. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.
<https://transfer.vet/robinsonaden-des-lernens/> [25.01.2022].
- Gonon, P. & Bonoli, L. (2022). Bildung: Etwa doch ein Polenta- und Röstigraben? Berufsbildung im Spannungsfeld zwischen Bund und Kantonen. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung. <https://transfer.vet/bildung-etwa-doch-ein-polenta-und-roestigraben/> [17.01.2023].
- Gonon, P. & Hägi, L. (2019). *Expansion und Differenzierung der Berufsbildung in der Schweiz (1960-2010)*. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. http://www.bwpat.de/ausgabe36/gonon_haegi_bwpat36.pdf [12.01.2022].

- Götz, T.; Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503–514). Göttingen: Hogrefe.
- Grassi, A.; Rhiner, K., Kammermann, M. & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation*. Bern: hep Verlag.
- Greiner, F. (2019). *Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00046202/dissgreiner.pdf [25.10.2021].
- Greiner, F., Sommer, S., Czempel, S. & Kracke, B. (2020). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142.
- Grossenbacher, S., Oberdorfer, G. (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. LCH: Zürich.
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion - Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 16–30). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häfeli, K.; Hofmann, C. & Studer, M. (2012). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz : Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (5. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2021). *Kenne deinen Einfluss! "Visible Learning" für die Unterrichtspraxis* (5. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- Heimlich, U.; Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). Ebenen inklusiver Schulentwicklung - Ergebnisse einer qualitativen Mehrebenenanalyse. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 131–142). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 9–14). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrle, M. & Breitenbach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 30–49). Weinheim: Beltz.
- Herrle, M., Rauin, U. & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–29). Weinheim: Beltz.
- Hill, H.; Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42/2005, 371–406.
- Hofmann, C. (2019). Lernende in Übergangssituationen im niederschweligen Ausbildungsbereich (LUNA-Studie). Einschätzungen zur Berufswahl und ersten Erfahrungen im Lehrbetrieb und in der Schule. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 358–368). Weinheim: Beltz.
- Hofmann, C.; Müller, X., Krauss, A. & Häfeli, K. (2021). *Beruflich erfolgreich unterwegs dank niederschweligen zweijährigen Ausbildungsgefässen? Endergebnisse aus einer längsschnittlichen Befragung von Lernenden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/8-beruflich-erfolgreich-unterwegs-dank-niederschweligen-zweijaehrigen-ausbildungsgefassen/> [12.04.2022].
- Hofmann, C. & Schaub, S. (2015). *Berufliche Integration durch Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt und Gelingensbedingungen. Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019). Der Übergang Schule - (Aus-)Bildung - Beschäftigung in der Schweiz. Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 194–217). Weinheim: Beltz.
- Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In T. Bohl (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 73–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Huber, S. G.; Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Huber, C. & Lehmann, L. (2010). Qualitative Verfahren der Datenauswertung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 219–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (S. 45–54). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung - Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 41–55). Innsbruck: Studienverlag.
- Hummel, M. (2021). Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 147–165). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- ISB, Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2016). Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen. Ergebnis zum Schulversuch «inklusive berufliche Bildung in Bayern» der Stiftung Bildungspakt Bayern. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Jenewein, K. (2018). Auswirkungen des demografischen Wandels in den neuen Bundesländern auf die berufliche Ausbildung in den Elektro- und Metallberufen. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hrsg.), *Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte* (S. 27–44). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Kammermann, M. (2017). Die Entwicklung der zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA) in der Schweiz. In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsfördernden Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche* (S. 11–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kammermann, M.; Scharnhorst, U. & Balzer, L. (2015). Die zweijährigen beruflichen Grundbildungen in der Schweiz: Welches Inklusionspotenzial haben sie? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 44(2), 15–19.
- Kammermann, M.; Schönbächler, M.-T. & Stalder, B. E. (2022). Fachkräftesicherung durch die Integrationslehre. Ergebnisse zum Schweizer Pilotprogramm INVOL. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 51(1), 51–55.
- Kammermann, M.; Stalder, B. E. & Hättich, A. (2011). Two-year apprenticeships – a successful model of training? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 377–396.

- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27–38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 123–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Universität Zürich.
https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163790/1/20090475_002195110.pdf [10.12.2020].
- Klafki, W. (1962). Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumentahl (Hrsg.), *Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift DIE DEUTSCHE SCHULE* (3. Auflage, S. 5–34). Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleickmann, T. (2012). *Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Kiel: IPN. http://www.sinus-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Kleickmann.pdf [11.12.2022].
- Kleickmann, T.; Vehmeyer, J. & Möller, K. (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Massnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(3), 210–228.
- Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 1–14.
- Kluge, F. & Seebold, E. (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Auflage). Berlin, Boston: DE GRUYTER.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- König, J.; Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64.
- Köpfer, A.; Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 11–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Korte, M. T.; Waldschmitt, A., Dalman-Eken, S. & Klein, A. (2007). 1000 Fragen zur Bibliothek - Qualitative Analyse eines Onlineforums unter Einsatz der quantitativen Software MAXDictio. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Auflage, S. 163–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraglund-Gauthier, W. L.; Young, D. C. & Kell, E. (2014). Teaching Students with Disabilities in Post secondary Landscapes: Navigating Elements of Inclusion, Differentiation, Universal Design for Learning, and Technology. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7(3), 1–9.
- Kranert, H.-W.; Eck, R., Ebert, H. & Tutschku, U. (2017). *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433.
- Kron, F. W.; Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2016). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (2. Auflage, S. 183–200). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Auflage) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U.; Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kullmann, H.; Lütje-Klose, B & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften - Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 345–366). Münster: Waxmann.

- Kunter, M.; Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Läge, D. & McCombie, G. (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 118–143.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leuchter, M. & Pauli, C. (2006). Erhebung und Codierung handlungsleitender Kognitionen zur Einführung der Satzgruppe des Pythagoras. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (S. 234–246). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Leuchter, M.; Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Leuchter, M.; Reusser, K., Pauli, C. & Klieme E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 167–187). Münster: Waxmann.
- Leumann, S.; Scharnhorst, U. & Barabasch, A. (2018). Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene - eine Interviewstudie mit Lehrpersonen. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 103–129). Zürich: Seismo Verlag.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51 (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaed.
- Lipowsky, F.; Thussbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt - Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.

- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- Luder, R.; Kunz, A. & Müller Bösch, C. (2021). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In A. Kunz, R. Luder & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Auflage, S. 13–25). Bern: hep Verlag.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz, N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Makarova, E. (2017). Inklusion, Bildung und Übergang. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 41–49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Makarova, E.; Lüthi, J. & Hofmann, M. (2017). Serious Games in der schulischen Berufsorientierung: Ein Instrument der Entdramatisierung von Geschlecht? In M. Kampshoff & B. Scholand (Hrsg.), *Schule als Feld - Unterricht als Bühne - Geschlecht als Praxis* (S. 180–198). Weinheim: Beltz.
- Maulbetsch, C. (2013). Über die Verantwortung von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen - Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbeck & Weigand Gabriele (Hrsg.), *Begabung und Verantwortung* (S. 69–75). Frankfurt am Main. Karg-Stiftung.
- Maurer, M.; Lauper, E. & Fischer, S. (2018). *Schul- und Qualitätsentwicklung. Konzepte und Handlungsempfehlungen für die Praxis*. Bern: hep Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage) Weinheim: Beltz.
- McElvany, N.; Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–847. <https://doi.org/10.25656/01:22176>
- Mejeh, M. (2021). Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (S. 221–238). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Messmer, R. (2007). Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(3), 364–376.
- Messmer, R. (2014). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3298>.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertenInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie* (S. 205–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2019). Inklusions- und Exklusions- Mechanismen im schweizerischen (Berufs-)Bildungs- und Erwerbssystem: Erkenntnisse aus der TREE-Studie. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 369–374). Weinheim: Beltz.
- Näpflin, C. & Gut, J. (2017). *Evaluation der Schulischen Begleitung. Bericht zur Befragung der Lehrpersonen und der Lernenden an den Luzerner Berufsbildungszentren im Zeitraum Januar - April 2017*. Luzern: PH Luzern.
- Neissl, M. (2015). Inklusion - eine streitbare Leitidee. In D. Hollick, M. Neissl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 1–6). Kassel: Kassel University Press.
- Nell-Tuor, N. (2014). *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit - eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie*. Zürich: Universität Zürich. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/108749/> [12.08.2021].
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Editorial: Klassenführung - Konzepte und neue Forschungsbefunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 189–204. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4724>
- Neuenschwander, M. P.; Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie - Empirie - Konzepte - Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oser, F. (1996). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 235–243). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.

- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(58), 415–421.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pauli, C. (2006). Aufbereitung der Videodaten. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (S. 38–44). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Pauli, C. (2008). Unterrichtsbeobachtung. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik* (S. 143–155). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 45–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peschel, F. (2002). Qualitätsmassstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht. In U. Drews (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 160–171). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Peschel, F. (2012). Individualisierung, Inklusion und offener Unterricht. Missverständnisse, Fallstricke und Teufelskreise. In U. W. Kliebisch (Hrsg.), *LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent* (S. 124–139). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2013). Mr. Hattie und der Offene Unterricht. In *Fragen und Versuche*. 144(6), 5–12.
- Petko, D. (2006). Kameraskript. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (S. 15–37). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Petko, D.; Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 35(6), 265–280.
- Pfister Giauque, B. & Flamigni, E. (2011). Umgang mit Diversität in Berufsschulklassen. *vpod bildungspolitik - Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*, 174/2011, 13–16.
- Pool Maag, S. (2013). Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(11-12), 34–40. <https://doi.org/10.5167/uzh-88894>
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3(38), 591–609. <https://doi.org/10.25656/01:15124>

- Pool Maag, S. (2019). Projekt "NON-STOP": Direkteinstieg in die Berufsbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 346–357). Weinheim: Beltz
- Pool Maag, S. (2021). Empirische Unterrichtsforschung im Kontext von Heterogenität und Inklusion. In A. Kunz, R. Luder & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (2. Auflage, S. 79–92). Bern: hep Verlag.
- Pool Maag, S. & Friedländer, S. (2013). Auf eine gelingende Kooperation im Netzwerk kommt es an! Herausforderungen und Bedingungen inklusiver Berufsbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 33–37.
- Pool Maag, S.; Müller, S. & Marti, U. (2011). *Schlussbericht : Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften (Sonderpädagogik).
- Prenzel, A. (2016). SELEKTION VERSUS INKLUSION - GLEICHHEIT UND DIFFERENZIERUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (2. Auflage, S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Radhoff, M.; Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal*, 1-2/2018, 197-219.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawłowski, A. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> [15.06.2021].
- Reusser, K. (2011). Unterricht und Klassenführung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule - zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 68–83). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2020, 236–254.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202.
- Reusser, K.; Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Rützel, J. (2013). Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/ruetzel_ws22-ht2013.pdf [18.12.2021].
- Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 61–74.
- Saalfrank, W.-T. & Kollmannsberger, M. (2017). *Praxisleitfaden Lehrerhandeln. Unterrichten, erziehen, beraten, Leistungen beurteilen*. Weinheim: Beltz.
- Safi, N., Bauer, C. E. & Kocher, M. (2019). Einleitung: Aktuelle Themen und Perspektiven der Forschung zum Lehrerberuf. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.). *Lehrerberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung*. Bern: hep Verlag.
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2007). *Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Leitfaden*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/leitfaden_individuellebegleitung.pdf.download.pdf/leitfaden_individuellebegleitung.pdf [15.10.2020].
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014a). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest EBA. Leitfaden*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf.download.pdf/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf [15.10.2020].
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014b). Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung ECVET. *Eine Auslegeordnung zu bereits erfolgten Entwicklungen im europäischen Berufsbildungsraum*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2017/09/ecvet-auslegeordnung.pdf.download.pdf/ecvet_auslegeordnung_d.pdf [15.10.2020].
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2020). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2020*. Verfügbar unter https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_d.pdf [11.10.2022].

- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2017). Wie inklusiv ist die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz? In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttli & L. Balzer (Hrsg.), *Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche* (S. 245–286). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegeordnung zur zweijährigen Grundbildung. *Panorama*, 2/2007, 14–15.
- Scheer, D. (2017). Schulentwicklung im Spannungsfeld von Inklusion und Leistungsgesellschaft: Die Rolle der Schulleitung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft Band II. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 216–223). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2017). Der Nachteilsausgleich fördert die Chancengleichheit: Forschungsprojekt «Laufbahnen auf Sek II mit Nachteilsausgleich». *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung*. <https://transfer.vet/der-nachteilsausgleich-foerdert-die-chancengleichheit/> [11.10.2020].
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi-Tscherry, P. (2017). *Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich. Schlussbericht zur Befragung der kantonalen Ämter, Schulen und Jugendlichen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Schellenberg, C., Pfiffner, M., Krauss, A., De Martin, M., & Georgi-Tscherry, P. (2021). *EIL - Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich und andere unterstützende Massnahmen auf Sekundarstufe II: Schlussbericht*. Hochschule für Soziale Arbeit Luzern & Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://www.hfh.ch/media/1862/download?attachment> [10.05.2022].
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 21–44. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Schmid, E.; Neumann, J. & Kriesi, I. (2016). *Lehrvertragsauflösung – Wiedereinstieg – Bildungserfolg. Ergebnisse zur zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Neuchâtel: BFS.
- Schmid, E.; Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2021). Developing Two-Year Apprenticeships in Norway and Switzerland. *Vocations and Learning*, 14(1), 55–74. doi: 10.1007/s12186-020-09254-0
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. In Beiträge Empirischer Musikpädagogik (Hrsg.). <https://www.b-em.eu/index.php/ojs/article/view/150> [17.03.2021].
- Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23/2009, 237–245.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Schwarz-Govaers, R. (2005). Wissen und Handeln in der Berufsbildung von Pflegekräften. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 21–36). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2006). *Verordnung des SBF über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung vom 27. April 2006* (Stand am 4. März 2014). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2006/510/de> [12.09.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2002a). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002* (Stand am 1. Juli 2020). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de> [15.07.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2002b). *Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002* (Stand am 1. April 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de> [17.07.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 15. Mai 2014* (Stand am 4. Oktober 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> [16.07.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2003). *Verordnung über die Berufsbildung vom 19. November 2003* (Stand am 1. April 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/de> [15.07.2021].
- SDBB, Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (2013). *Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung. Bericht*. Bern: SDBB.
- SECO, Staatssekretariat für Wirtschaft (2016). *Indikatorensystem zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage*. https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Fachkraeftebedarf/indikatorensystem-zur-beurteilung-der-fachkraeftenachfrage.html [10.03.2022].
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2016). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften - Das Beispiel kognitive Aktivierung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. <https://www.bwpat.de/profil-4/beitraege/seifried-wuttke> [22.12.2020].
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2/2012. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [15.11.2021].
- Sempert, W. (2008). Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(5), 18–23.

- Sempert, W. & Kammermann, M. (2008). Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2006-2008) : Schlussbericht der externen Evaluation. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Shulmann, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.
- Städeli, C.; Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell*. Bern: hep Verlag.
- Stalder, B. E. & Kammermann, M. (2017). Zweijährige und dreijährige berufliche Grundbildungen in der Schweiz: Eine Vergleichsstudie aus dem Detailhandel und dem Gastgewerbe. In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche* (S. 203–218). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 135–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stein, R. A.; Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Auflage, S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sterel, S. (2021). *Lesen und Leseunterricht in der Berufsfachschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Berufsfachschullehrpersonen auf Lesefähigkeiten von Berufslernenden aus dem Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/5137/> [15.11.2022].
- Stern, S. & von Dach, A. (2018). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit EBA. Schlussbericht*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (Hrsg). Bern: SBFI. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2018/06/fib-schlussbericht.pdf.download.pdf/fib_eba_schlussbericht.pdf [19.03.2020].
- Stern, S.; Marti, C., von Stokar, T. & Ehrler, T. (2010). *Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht*. Zürich, Lausanne: INFRAS/dheapInfras.
- Stolz, S. & Gonon, P. (2012). Inclusion and Exclusion – A Challenge in the Context of Globalisation. In S. Stolz & P. Gonon (Hrsg.), *Challenges and reforms in vocational education: aspects of inclusion and exclusion* (S. 9–27). Bern: Peter Lang.
- Streller, S.; Bolte, C., Dietz, D. & La Noto Diega, R. (2019). *Chemiedidaktik an Fallbeispielen. Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer & B. Amrhein (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69–85). Münster: Waxmann.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thurnherr, G. (2020). *Handlungskompetenzen prüfen. Leistungsbewertung in der Berufsbildung*. Bern: hep Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe - oder: System Jagd Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Auflage, S. 33–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *PÄDAGOGIK*, 58(3), 44–48.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2009). Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. A. Meyer, S. Hellekamps & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 150–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität - Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.

- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Waldis, A.; Neuenschwander M.P. & Sturm, A. (2021). Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 202–211. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.1>
- Walgenbach, K. (2012a). *Intersektionalität - Eine Einführung*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> [17.12.2021].
- Walgenbach, K. (2012b). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In E. Scambor (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity / Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Buttschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Auflage, S. 41–59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Walter-Laager, C. & Pfiffner, M. (2009). *Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen*. Oldenburg: Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/796/1/walsoz08.pdf> [20.02.2020].
- Wansing, G.; Westphal, M., Jochmaring, J. & Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 71–86). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, E.; Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2. Auflage) Bern: hep Verlag.
- Wirtz, M. A. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Witt, H. (2010). Introspektion. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 491–505). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wocken, H. (2014). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege* (2. Auflage). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.

- Zellweger, T. (2013). *Die Lehre - berufliche Grundbildung. Erfolgsmodell der Betriebe und Berufsfachschulen*. Interlaken: Riki Verlag.
- Zobrist, B. (2012). *Zum Umgang mit Heterogenität auf der Sekundarstufe I am Beispiel des Mathematikunterrichts: eine explorative Studie*. Zürich: Universität Zürich.
<https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/164330/> [15.07.2021].
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen* (S. 207–237). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Zulliger, S. & Tanner, S. (2013). Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 37–52.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Berufsbildungssystem der Schweiz (SBFI, 2020, S. 6).....	16
Abbildung 2: Unterstützungsmassnahmen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (in Anlehnung an Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 15).....	20
Abbildung 3: Heterogenitätsmerkmale von Lernenden (Reusser et al., 2013, S. 23).....	33
Abbildung 4: Handlungsfelder von Lehrpersonen an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung (Bach, 2018, S. 165).....	50
Abbildung 5: Systematisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser & Pauli, 2010, S. 18).....	54
Abbildung 6: Qualitätsmerkmale von Unterricht im Modell des didaktischen Dreiecks – angepasste Darstellung mit einer Reduzierung auf zehn Qualitätsmerkmalen (in Anlehnung an Reusser & Pauli, 2010, S. 16).....	57
Abbildung 7: Unterrichtstrategien in heterogenen Lerngruppen (eigene Darstellung).....	65
Abbildung 8: Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen (eigene Darstellung, in Anlehnung an Filipiak, 2020).....	77
Abbildung 9: Systemisches Arbeitsmodell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung auf theoretischer Grundlage (eigene Darstellung, in Anlehnung an Bach, 2018, S. 164-169; Oberdorfer & Grossenbacher 2006, S.2).....	96
Abbildung 10: Triangulation der qualitativen Methoden (eigene Darstellung).....	105
Abbildung 11: Ablauf der Untersuchung (eigene Darstellung).....	105
Abbildung 12: Aufbaubeispiel Reihensitzordnung (Herrle & Breitenbach, 2016, S. 41).....	129
Abbildung 13: Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls.....	131
Abbildung 14: Verfahren der kodierenden Beobachtung (Pauli, 2012, S. 51).....	133
Abbildung 15: Verfahren der Datenerhebung (in Anlehnung an Wahl 1991, S. 73-80).....	142
Abbildung 16: Zeitlicher Anteil der Aktivitäten im Klassenunterricht während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson im besuchten Unterricht (= 100 %) (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baer et al., 2011, S. 100)...	177
Abbildung 17: Zeitlicher Anteil der angewendeten Arbeitsformen während allen Unterrichtsbeobachtungen pro Berufsfachschullehrperson im besuchten Unterricht (= 100 %) (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baer et al., 2011, S. 100)...	180
Abbildung 18: Systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (eigene Darstellung, Grundmodell in Anlehnung an Bach, 2018, S. 164-169; Oberdorfer & Grossenbacher 2006, S. 2).....	234

12.Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Praktizierte fiB-Modelle der untersuchten Berufsfachschulen.....	110
Tabelle 2: Ausschnitt des Kategoriensystems für die Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen.....	118
Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch für die Analyse der Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen	119
Tabelle 4: Ausschnitt des Kategoriensystems der Interviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen.....	121
Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Kategorienhandbuch für die Analyse der Interviews mit Schulleitungen an Berufsfachschulen.....	121
Tabelle 6: Ratinginstrument.....	135
Tabelle 7: Ergebnisse des Ratings.....	139
Tabelle 8: Aussagen der Berufsfachschullehrpersonen zu ausgewählten Ausprägungen des Kategoriensystems.....	169

13. Anhang

13.1 Einwilligung für das Interview

Einverständniserklärung

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben mit mir dieses Interview durchzuführen. Damit ich dieses Interview für meine Dissertation auswerten kann, wird Ihnen diese Einverständniserklärung vorgelegt. Sie erhalten auch eine Kopie.

Forschungsprojekt: Dissertation «Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen und die Rolle normativer Vorgaben – eine explorative Untersuchung zur Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung»

Ziel der Dissertation: Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, wie Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht mit der heterogenen Schülerschaft didaktisch handeln und welche Rolle diesbezüglich die gesetzliche Vorgabe Art. 10, BBV sowie die Berufsfachschule einnimmt. Des Weiteren steht die Schulleitung im Vordergrund und welchen Einfluss diese auf die Unterrichtsgestaltung der Berufsfachschullehrpersonen besitzt.

Durchführender Interviewer und Ansprechperson bei weiteren Fragen:

René Wüthrich, rene.wuethrich@uzh.ch

Ich bin damit einverstanden, dass dieses Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend vom Interviewer René Wüthrich in Schriftform gebracht wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt und/oder anonymisiert. Ich erkläre mich mit meiner Unterschrift dazu bereit, im Rahmen der genannten Dissertation am heutigen Interview freiwillig teilzunehmen.

Ich wurde sowohl über den Titel der Arbeit wie auch über die Handhabung mit meinen Daten informiert und bin damit einverstanden.

Ich weiss, dass ich das Interview jederzeit abbrechen darf, ohne einen Grund dafür zu nennen. Ich habe den Text dieser Einverständniserklärung gelesen und verstanden.

Ort: _____ Unterschrift der Lehrperson: _____

Datum: _____ Unterschrift des Interviewenden: _____

13.2 Interviewleitfaden mit Berufsfachschullehrpersonen und Schulleitungen an der Berufsfachschule

Leitfragen Interview Lehrpersonen (Dauer ca. 50-70 Min)

Einstieg ca. 5'

Darf ich Sie als erstes bitten, sich kurz vorzustellen?

Mich interessiert, in welcher Funktion, auf welcher Stufe, in welchem Umfang und wie lange Sie bereits an dieser Berufsfachschule und insgesamt unterrichten. Ich möchte auch wissen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie hier unterrichten.

Alter _____ Tätig an der aktuellen Berufsfachschule _____ Jahre

Tätig als Lehrperson _____ Jahre Tätig als EBA-Lehrperson _____ Jahre

Tätig als FiB-Person _____ Jahre

Aus-Weiterbildung (spez. FiB-Ausbildung) _____

Unterrichtspensum _____ %

Verwendete ABU-Lehrmittel _____

Einstieg Unterrichtssituation erzählen ca. 5'

Ich bitte Sie nun, zum Beginn unseres Interviews, eine für Sie schöne Unterrichtssituation zu erzählen.

Sie haben mir eine Unterrichtssituation erzählt. Vielen Dank.

E) Können Sie mir bitte erläutern, was für Sie in dieser Geschichte besonders schön ist?

1) Was ist Ihnen für ihren Unterricht wichtig?

Heterogenität ca. 5'

2) Erzählen Sie mir bitte, was Sie unter Heterogenität verstehen und wie Sie mit der heterogenen Schülerschaft umgehen? (Welche Heterogenität nehmen Sie war?)

3) Welche Einstellung haben Sie zur Heterogenität im Unterricht?

Ziel- und Stoffkultur ca. 10'

Erzählen Sie mir bitte, wie Sie entscheiden, welche Lerninhalte für Ihre Lernenden zentral sind und wie diese gelernt werden sollen?

4) Welche Rolle spielt in Ihrem Unterricht die Individualisierung?

5) Wie setzen Sie diese um?

6) Was ist Ihnen bei der Gestaltung von Lernaufgaben wichtig?

7) Welche Rolle spielen bei Ihnen Lehrmittel zur Differenzierung?

Lehr- und Lernkultur

ca. 10'

Erzählen Sie mir bitte, welche Unterrichtskonzepte Sie in Ihrem Unterricht einsetzen und weshalb?

8) Wie erreichen Sie, dass die Lernenden möglichst viel aktive Lernzeit erhalten und störungsfrei lernen können?

9) Welche Bedeutung besitzt in Ihrem Unterricht E-Learning?

Beziehungs- und Unterstützungskultur

ca. 10'

Erzählen Sie mir bitte, welche Bedeutung für Sie die Beziehung und das Vertrauen in der Klasse besitzt und wie Sie dieses herstellen?

10) Welche Regeln werden eingeführt?

11) Wie wird eine soziale Ordnung geschaffen?

12) Welche Rolle spielen Gruppenarbeiten in Ihrem Unterricht?

13) Was ist Ihnen bei der Gestaltung von Gruppenarbeiten wichtig?

Erzählen Sie mir bitte, welche Bedeutung die Unterstützung des persönlichen Lernens der Lernenden hat und wie sie dieses fördern?

14) Wie unterstützen Sie Ihre Lernenden beim Lernen?

15) Welche Rolle besitzt die Diagnostik in Ihrem Unterricht?

16) Welchen Stellenwert besitzt in Ihrem Unterricht das selbstregulierte Lernen?

Gesetzliche Vorgabe

ca. 10'

Ich gebe Ihnen hier mal Art. 10, BBV ausgedruckt und in Papierform ab:

Art. 10 Besondere Anforderungen an die zweijährige Grundbildung

Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung.

17) Inwiefern ist Ihnen diese gesetzliche Anforderung bekannt und wie interpretieren Sie diese?

18) Welche Rolle spielt diese Bestimmung für Ihren Unterricht?

19) Wie schätzen Sie das in Ihrem Kollegium ein, inwiefern ist diese gesetzliche Anforderung für Sie wichtig?

20) Wie könnten Sie die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgabe für Ihren Unterricht verstehen? Ev. Was hindert Sie an der Umsetzung?

21) Welche Rolle spielt diese gesetzliche Anforderung an Ihrer Berufsfachschule seitens der Schulleitung?

22) Nimmt die Teamarbeit an Ihrer Berufsfachschule in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle ein?

23) Können Sie als Lehrperson die Schulentwicklung an Ihrer Berufsfachschule mitgestalten?

24) Sind Ihnen andere gesetzliche Vorgaben im Kontext der zweijährigen beruflichen Grundbildung bekannt bzw. bedeutsam?

Ergänzungen **ca. 5'**

25) Gibt es aus Ihrer Sicht Aspekte, welche im Interview noch nicht angesprochen wurden?

Leitfragen Interview Schulleitung (Dauer ca. 30-40 Min)

Einstieg **ca. 5'**

Darf ich Sie als erstes bitten, sich kurz vorzustellen?

Mich interessiert, in welcher Funktion, auf welcher Stufe, in welchem Umfang und wie lange Sie bereits an dieser Berufsfachschule bzw, insgesamt unterrichten. Ich möchte auch wissen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie hier unterrichten bzw. arbeiten.

Alter _____ Tätig an der aktuellen Berufsfachschule _____ Jahre

Beruflicher Hintergrund _____

Unterrichtserfahrung _____

Gesetzliche Vorgaben **ca. 5'**

Ich interessiere mich für die Gestaltung der Schulentwicklung im Umgang mit Heterogenität.

1) Formuliert Ihre Berufsfachschule im Sinne einer gezielten Weiterentwicklung im Umgang mit Heterogenität Strategien?

2) Beziehen Sie in Ihre Strategien auch Anregungen aus der Forschung ein?

3) Besitzen Sie als Rektor/ Schulleitungsmitglied einen Gestaltungsspielraum, um schulhouseigene Strukturen im Umgang mit Heterogenität zu schaffen?

- Wie sehen diese konkret aus?

4) Beziehen Sie in der Qualitätsentwicklung das Lehrpersonal, also interne Ressourcen ein?

- Wie sehen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aus?

5) Stehen dem Kollegium bestimmte Zeitgefäße zur Qualitätsentwicklung und Austausch zur Verfügung?

6) Achten Sie darauf, dass Sie Ihre Lehrperson – einzeln oder im kollektiv – gezielt aus- und weiterbilden?

- Was sind das beispielsweise für Ausbildungen?

7) Wie überprüfen Sie, ob die geforderten Ziele der Berufsfachschule umgesetzt werden?

- Wie sieht die Qualitätssicherung konkret aus?

Normativen Anforderungen

ca. 10'

Ich gebe Ihnen hier mal Art. 10, BBV ausgedruckt und in Papierform ab:

Art. 10 Besondere Anforderungen an die zweijährige Grundbildung

Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung.

8) Inwiefern ist Ihnen diese gesetzliche Vorgabe bekannt und wie interpretieren Sie diese?

9) Welche Rolle spielt diese gesetzliche Vorgabe an Ihrer Berufsfachschule?

- Wie wird diese Anforderung an Ihrer Berufsfachschule umgesetzt?

10) Weshalb ist für Ihre Berufsfachschule diese gesetzliche Vorgabe bedeutsam bzw. nicht bedeutsam?

11) Sind für Sie andere gesetzliche Bestimmungen im Kontext der zweijährigen beruflichen Grundbildung hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen relevant?

12) Wird Ihnen diese gesetzliche Vorgabe von einer bestimmten Seite (z.B. Kanton, BBT, etc.) verordnet?

13) Wie schätzen Sie das bei Ihren Lehrpersonen ein, inwiefern ist diese gesetzliche Vorgabe für sie wichtig?

14) Welche Rolle spielt in der Ausgestaltung dieser gesetzlichen Vorgabe die Kooperation mit den Lehrpersonen?

Ergänzungen

ca. 5'

Gibt es aus Ihrer Sicht Aspekte, welche im Interview noch nicht angesprochen wurden?

13.3 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen

Kategorie	Ausprägungen	mit Nennungen	
Heterogenitätsdimensionen	Soziokulturelle Herkunft	8*	
	Vielfalt	7*	
	Sprache	7*	
	Schulleistung	5	
	Lern- und Entwicklungsstörungen	4	
	Alter	4	
Ziel- und Stoffkultur	Vorwissen	3	
	Oppositionalität	1	
	Didaktische Reduktion	10*	
	Aufgabenkultur	Einfache Sprache	8*
		Produkt	7*
		Kompetenzaufbau	6
Niveaugerecht		4	
Lebenswelt der Lernenden		8*	
Scaffolding	4		
Lehrmittel	Differenzierungsmöglichkeit	8*	
	Nachschlagewerk	7*	
E-Learning	Lernunterstützung	8*	
	Ungeeignet	4	
Lehr- und Lernkultur	Unterrichtskonzepte	Innere Differenzierung	8*
		AVIVA-Modell	7*
		Peer-Lernen (schwach-stark)	5
		Offener Unterricht	5
		Methodenvielfalt	5
	Aktive Lernzeit	Rhythmisierung	8*
		Motivation	6
		Klarheit und Struktur	5
	Lernen	Ruhe	3
		Selbstreguliertes Lernen	10*
Regeln zur Zusammenarbeit	10*		
Sozialform	10*		
Beziehungs- und Unterstützungskultur	Lernförderliches Sozialklima	10*	
	Lerncoaching	10*	
	Diagnostik	9*	
	Zusammenarbeit Berufsfachschullehrpersonen	7*	
	Lernortkooperation	6	
	Kleine Klassen	5	
	Fachkundige individuelle Begleitung	4	
Stütz- und Förderkurse	3		
Berufsfachschullehrperson	Grundhaltung	10*	
	Kompetenz und Flexibilität	9*	
	Humor	6	
	Vorbereitung	3	
Gesetzliche Vorgabe	Interpretation	Angepasste Didaktik	8*
		Anschlussfähigkeit	6
		Rahmenbedingungen	5
	Arbeiten unter Anleitung	2	
Relevanz	Gesetzliche Vorgabe bekannt	10*	
	Bedeutsamkeit	8*	
Schulleitung an der Berufsfachschule	Kooperation	9*	
	Gefässe zur Zusammenarbeit	6	
	Kultur an der Berufsfachschule	6	
	Freiheiten als Berufsfachschullehrperson	5	
	Stellenwert der Ausbildung	5	
Planung Lehrpersonenteam	1		

Ober- und Unterkategorien	Erläuterung	Ankerbeispiel	Codierregel (wenn erforderlich)
1.Heterogenität sdimensionen	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die LP zur Ausprägung von Heterogenitätsdimensionen im Unterricht wahrnimmt.		
1.1 Soziokulturelle Herkunft	Die LE weisen eine unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft auf.	«Viele Leute aus dem Ausland, aus Eritrea, Afghanistan, Syrien aber auch aus der Schweiz. Aber auch zweite Generation, dritte Generation Hintergrund. Das ist so verschieden.» (LP 5, Pos. 12)	
1.2 Vielfalt	Es wird die Unterschiedlichkeit der LE als Individuen angesprochen.	«Erstens ist mal jeder Mensch ein Individuum. Mit dem einen musst du immer sprechen, der andere sagt nichts, zieht sich zurück. Schon nur von der Kommunikation her sind sie so unterschiedlich. Es ist auch unterschiedlich, was sie von einem fordern.» (LP 10, P. 14)	Wenn explizit Vielfalt oder die Unterschiedlichkeit der LE erwähnt wird.
1.3 Sprache	Die Sprachfähigkeiten der LE entsprechen nicht dem geforderten Schulniveau	«Die andere Seite ist, verstehen sie mich überhaupt. Das ist eine grosse Herausforderung. Sie können zum Teil nicht gut Deutsch. Da muss ich Wege suchen, dass sie mich verstehen.» (LP 3, Pos. 12)	Wenn die Sprache explizit als Definition von Heterogenität erwähnt wird. Ansonsten gehört die Sprache zu 2.1.2
1.4 Schulleistung	Die schulischen Leistungen der LE präsentieren sich sehr unterschiedlich.	«Einerseits das schulische Niveau der Lernenden. Das ist gerade bei den HWP momentan sehr ausgeprägt.» (LP 5, Pos. 12)	Wenn die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten der LE im Unterricht erwähnt werden.
1.5 Lern- und Entwicklungsstörungen	Die LE verfügen über Merkmale, welche das Lernen erschweren.	«Dass die Lernende eine Abklärung hat und eine Diagnose ADHS. Sie nimmt Medikamente.» (LP 3, Pos. 121)	Wenn Lern- und Entwicklungsstörungen in Bezug auf das Lernen genannt werden.
1.6 Alter	Die LE weisen eine grosse Altersspanne auf.	«Wir haben in einer Klasse gerade aktuell 17 bis 45-Jährige. Also, wir haben eine riesengrosse Spannweite vom Alter.» (LP 1, Pos. 7)	Wenn die Altersunterschiede in den Klassen im Zusammenhang von Heterogenität erwähnt werden.
1.7 Vorwissen	Die LE verfügen über ein unterschiedliches Vorwissen. Das erklärt sich durch die unterschiedlichen Voraussetzungen, die sie mitbringen.	«Bei EBA-Lernenden merke ich ganz fest auch die Voraussetzungen, die sie mitbringen, im Sinn von Kompetenzen. Grundkompetenzen, was ist vorhanden. Wo ist Förderungsbedarf.» (LP 6, Pos. 22)	Wenn Vorwissen oder Voraussetzungen im Kontext von Wissen erwähnt werden.
1.8 Oppositionalität	Die LE zeigen ein oppositionelles Verhalten, welchem mit disziplinarischen Sanktionen Einhaltung geboten wird.	«Wir haben Leute, welche aus disziplinarischen Gründen in der EBA sind.» (LP 1, Pos. 35)	Wenn disziplinarische Gründe genannt werden.
2. Ziel- und Stoffkultur	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Qualitätsanforderungen an die Ziele und Bildungsinhalte umfassen. Es handelt		

	sich also um Aussagen, welche die Frage beantworten «Was wird gelehrt und gelernt?».		
2.1. Didaktische Reduktion	Die LP orientieren sich in der Wahl der Unterrichtsinhalte am Lehr- und Bildungsplan. Die Inhalte werden auf wesentliche Schwerpunkte und das kognitive Niveau der LE hin reduziert.	«Da muss man manchmal stark filtern, gerade wenn man die Bücher anschaut. Da muss man sich fragen, ob das relevant ist. Da versuche ich herunterzubrechen und zu schauen, was wirklich wichtig ist für sie. Das Budget planen, mit dem Geld umgehen ist wichtig. Ich versuche auf das zu fokussieren.» (LP 7, Pos. 34)	Wenn das Reduzieren bzw. Herunterbrechen von Lehr- und Bildungsplänen entsprechend den persönlichen Schwerpunkten der LP erwähnt wird.
2.2 Aufgabekultur	Die LP erstellen für die LE Aufgaben. Dabei beachten sie unterschiedliche Aspekte in der Konzeption.		
2.2.1 Einfache Sprache	Aufgaben werden sprachlich einfach formuliert, damit sie alle LE verstehen. Das kann sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen.	«Das andere ist natürlich, so gut es geht, eine einfache Sprache. Das ist jeweils recht schwierig. Worauf ich auch viel Wert lege, ist das Üben der Fachsprache in Lernaufgaben.» (LP 2, Pos. 36)	Wenn erwähnt wird, dass die Sprache in den Aufgaben einfach gehalten werden muss.
2.2.2 Produkt	Die LP achten darauf, dass die Aufgaben mit einem Produkt abschliessen, damit eine Verbindlichkeit hergestellt wird.	«Sie haben am Schluss ein Produkt. Ich lasse sie auch OneNote-Seiten gestalten oder eine PowerPoint-Präsentation.» (LP 10, Pos. 58)	Wenn am Ende der Unterrichtssequenz ein Produkt erzeugt werden muss.
2.2.3 Kompetenzaufbau	Die Aufgaben sollen bei den LE einen Kompetenzaufbau erzielen, damit diese auch bei anderen Lernaktivitäten eingesetzt werden können.	«Dass sie diese Kompetenz auch für andere Aufgaben gebrauchen können. Beispielsweise PowerPoint, dass sie die Schriftgrösse kennen und das nachher für die VA oder BKU anwenden. Ich finde Aufgaben gut, welche über den Tellerrand hinausgehen. Sie einzubetten und wenn möglich wieder aufzunehmen.» (LP 7, Pos. 40)	Wenn Wissensteile erwähnt werden, die an andere Situationen adaptiert werden können.
2.2.4 Niveaugerecht	Aufgaben sollen bei den LE einen Lernzuwachs erzielen, weshalb das Niveau an ihre Fähigkeiten angepasst wird.	«Dass sie fordernd sind, aber nicht überfordernd. Dass sie lösbar sind.» (LP 7, Pos. 40)	
2.2.5 Lebenswelt der Lernenden	Die LP orientiert sich in der Konzeption des Unterrichts an der Lebenswelt der LE. Sie kann sowohl die persönliche als auch die berufliche Lebenswelt umfassen.	«Ich versuche schon oft mit einer Situation einzusteigen. Wo sie sich A wiedererkennen können und die B nicht zu kompliziert ist zum Verstehen. Es sollten Situationen aus dem Alltag oder aus dem beruflichen Alltag sein.» (LP 8, Pos. 30)	Wenn der Alltag der LE angesprochen wird. Dieser umfasst dabei sowohl die berufliche wie auch die persönliche Lebenswelt.
2.2.6 Scaffolding	Das Lernen der LE wird mit gezielten Instrumenten und «Gerüsten» im Unterricht unterstützt, welche als Lernhilfen betrachtet werden können und Struktur bieten.	«Ich gebe ihnen Inhalte eines Briefes ganz strukturiert vor, damit sie vorwärtskommen. So ein Gitter, ein Raster nach dem sie sich richten können. Ansonsten wissen sie gar nicht, was schreiben. Es sind nur die ganz Guten, die wissen, worum es geht und was ich will. Ich gebe ihnen einfach diese Raster vor, die wichtig sind.» (LP10, Pos. 114)	Wenn explizit das Scaffold erwähnt wird oder Instrumente angesprochen werden, welche das Lernen unterstützen. Auch wenn die Struktur und Klarheit in Kombination mit Aufgaben erwähnt wird.
2.3 Lehrmittel	Es geht um die Verwendung der Lehrmittel im Unterricht, welche teilweise frei wählbar sind, teilweise aber auch verordnet wer-		

	den.		
2.3.1 Differenzierungsmöglichkeit	Das Lehrmittel wird zum Differenzieren verwendet. Viele Lehrmittel umfassen oftmals das Niveau EFZ, weshalb diese Inhalte für leistungsstarke LE als Ergänzung eingesetzt werden.	«Das Arbeitsheft basiert auf dem Fachbuch. Das nehme ich als Zusatz.» (LP 6, Pos. 62)	
2.3.2 Nachschlagewerk	Das Lehrmittel wird als Nachschlagewerk für theoretische Grundlagen verwendet. Ergänzt wird dieses mit eigenem Material.	«Das ist ein vollständiges Lehrmittel, welches ich nicht so verwende, sondern ausschnittsweise benutze. So zum Nachschlagen. Primär verwende ich selbst gemachte Lehrmittel.» (LP 2, Pos. 5)	Wenn Nachschlagewerk erwähnt wird und/oder eigenes Material eingesetzt wird.
2.4 E-Learning	E-Learning umfasst den Umgang mit digitalem Lernen, welches an einigen BFS ein fester Bestandteil ist, an anderen auf Freiwilligkeit basiert.		
2.4.1 Lernunterstützung	E-Learning wird von den LP zur Unterstützung des Lernens eingesetzt.	«Ich merke auch, für einige ist es auch eine Hilfe, mit dem Computer zu arbeiten. Sie können Rechtschreibsysteme aktivieren. Sie können den Computer für sich arbeiten lassen.» (LP 5, Pos. 54)	
2.4.2 Ungeeignet	E-Learning wird als Überforderung, bzw. ungeeignet betrachtet und deshalb nur wenig oder gar nicht eingesetzt.	«Aufgrund von Corona mussten wir, das sage ich auch so, mussten! Wir mussten Fernunterricht halten. Meine Erfahrung mit einer EBA-Klasse: Das ist ein absoluter Mist!» (LP 8, Pos. 69)	Wenn E-Learning explizit als ungeeignet beschrieben wird.
3. Lehr- und Lernkultur	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Prozessqualitäten und deren Inszenierung beinhalten. Es handelt sich also um Aussagen, welche die Frage beantworten: Wie wird gelehrt und gelernt?		
3.1 Unterrichtskonzepte	Die LP konzipieren den Unterricht nach bestimmten Kriterien, welche sie als zielführend für die konkrete Unterrichtsdurchführung erachten.		
3.1.1 Innere Differenzierung	Die LP differenzieren den Unterricht entsprechend den Lernvoraussetzungen der LE, wobei ein Minimalziel erreicht werden muss. Die Orientierung erfolgt dabei am Durchschnitt, wobei mit Zusatzaufgaben gearbeitet wird.	«Das wird eben zum Teil dadurch gesteuert, dass ich sage, in der und der Zeit soll das erstellt werden. Wer schneller ist, kann dort und dort weiterfahren oder hat diese und diese Möglichkeit. Ich schaffe ein Angebot.» (LP 6, Pos. 48)	Wenn der Unterricht durch die LP strukturiert wird und ein Minimalziel erfüllt werden muss.
3.1.2 AVIVA-Modell	Die LP unterrichten nach dem AVIVA-Modell, welches anhand von fünf Phasen eine Struktur für den kompetenzorientierten Unterricht vorgibt.	«Das didaktische Modell, an dem ich mich orientiere, ist das AVIVA-Modell. Das ist gesetzt.» (LP 6, Pos. 56)	Das AVIVA-Modell oder die einzelnen Schritte werden konkret benannt.
3.1.3 Peer-Lernen (schwach-stark)	Unterricht findet mittels Peer-Lernen statt. Dabei teilen die LP leistungsstarke und leistungsschwache LE in eine gemeinsame Lerngruppe ein.	«Dadurch, dass diejenigen mit der Sprache bessere kognitive Fähigkeiten haben und umgekehrt, passt das. Dadurch können sie sich gegenseitig helfen, einander etwas erklären.» (LP 3, Pos. 24)	
3.1.4 Offener	Der Unterricht folgt einem	«Sie haben ein Dossier und dort kön-	Wenn der Unter-

Unterricht	offenen Ansatz, bei dem die LE selbständig den Lernweg bestimmen können.	nen sie rechnen. In ca. 5 bis 6 Wochen muss alles fertig sein. Sie müssen mir es dann abgeben. Was sie bis dann machen, ist mir egal. Wie lange sie daran machen, ist mir egal.» (LP 8, Pos. 36)	richtig offen ist und durch die LE gesteuert wird.
3.1.5 Methodenvielfalt	Die LP finden es wichtig, dass der Unterricht verschiedene Methoden beinhaltet. Diese werden passend für die Unterrichtsinhalte gewählt.	«Ja, Am Schluss würde ich sagen, dass das Ziel bei EBA-Lernenden immer darin liegt, dass ich zwei bis drei Methoden an einem Nachmittag in fünf Lektionen durcharbeite.» (LP 4, Pos. 28)	
3.2 Aktive Lernzeit	Die LP achten in ihrem Unterricht darauf, dass die LE möglichst viel aktive Lernzeit erhalten. Dazu setzen Sie unterschiedliche Massnahmen ein.		
3.2.1 Rhythmisierung	Die LP achten darauf, dass der Unterricht in zeitliche Sequenzen eingeteilt ist und dadurch eine Rhythmisierung im Sinne von Abwechslung im Unterrichtsverlauf erhält.	«Ganz wichtig ist für mich, dass ich in ganz kurzen Sequenzen arbeite. Dass ich schaue, dass wir wirklich in so 20 Minuten Blöcken arbeiten. 20 Minuten etwas machen, danach schauen. Die Rhythmisierung ist ganz anders als in der EFZ.» (LP 1, Pos. 35)	Wenn die Rhythmisierung explizit erwähnt wird oder die Bedeutung von zeitlichen Sequenzen, bzw. Abwechslung im Unterrichtsverlauf angesprochen wird.
3.2.2 Motivation	Die LP versuchen die LE im persönlichen Austausch zu motivieren.	«Ich probiere sie zu aktivieren. Zum anderen würde ich sagen, dass ich auch in die Klassenführung investiere. Im Sinne sie positiv zu motivieren und ihnen zu zeigen, dass sie den Eigenanteil selbst leisten müssen.» (LP 6, Pos. 66)	Wenn die Motivation oder deren Förderung explizit erwähnt wird.
3.2.3 Klarheit und Struktur	Der Unterricht ist für die LE strukturiert, klar und übersichtlich. Die LE wissen über die Lerninhalte und die Lernziele des Unterrichts Bescheid (mündlich oder schriftlich).	«Ich schreibe auch immer alles an die Wandtafel. Das Programm ist bekannt. Das Programm erkläre ich auch immer. Es herrscht Klarheit, das ist sehr zentral. Sie wissen genaubei mir, was gemacht wird.» (LP 9, Pos. 25)	Wenn die Struktur und/oder Klarheit im Unterricht angesprochen wird.
3.2.4 Ruhe	In den Augen der LP ist es wichtig, dass es im Unterricht ruhig ist.	«Ich habe sehr gerne Ruhe. Für mich ist das am wichtigsten. Am wichtigsten ist mir eine ruhige Arbeitsatmosphäre.» (LP 9, Pos. 13)	Wenn die Ruhe hinsichtlich der aktiven Lernzeit erwähnt wird.
3.3 Lernen	Die LP unterstützen das persönliche Lernen der LE mit gezielten Massnahmen, damit diese ihre persönlichen Lernvoraussetzungen erweitern können.		
3.3.1 Selbstreguliertes Lernen	Die LP legen Wert darauf, dass die LE ihr Selbstvertrauen und somit den Glauben an die eigene Lernfähigkeit fördern und selbst Initiative für das eigene Lernen übernehmen.	«Ich denke, gerade in der EBA ist mir das Selbstwertgefühl sehr wichtig. Ich merke durch ihre Lernbiografie, dass diesen Personen oft das Selbstvertrauen fehlt, selbst Dinge zu erarbeiten. Da fange ich eigentlich immer an. In der individuellen Lernbiografie. Wo haben sie negative Erfahrungen gemacht. Wo sind ihre Ängste, Unsicherheiten. Und dass man daran arbeitet, dass diese Personen wieder Freude am Lernen erhalten. Das ist für mich der Kernpunkt.» (LP 1, Pos. 5)	Wenn das Selbstwertgefühl oder das selbstregulierte Lernen oder das Vertrauen in das eigene Lernen erwähnt wird und das eigenständige Lernen explizit angesprochen wird.
3.3.2 Lernstrategien	Im Unterricht werden unterschiedliche Lernstrategien	«Am Anfang merke ich, benötigen sie Lernstrategien, damit sie einen Zugang	Wenn das Erarbeiten von Lern-

	gien erarbeitet. Diese haben einen Aufbau und sollen die Lernenden zum eigenständigen Lernen befähigen.	zum selbstgesteuerten Lernen erhalten. Es benötigt am Anfang Lerntechnik. Es kann sicher ein bis zwei Semester dauern, bis ich merke, dass sie da Fortschritte machen.» (LP 6, Pos. 110)	techniken oder Lernstrategien angesprochen wird. Auch wenn einzelne Methoden erwähnt werden, welche einen Lernzuwachs unterstützen sollen.
3.3 Regeln zur Zusammenarbeit	Die LP betrachten die Regeln als Basis für den gemeinsamen Unterricht. Es steht primär das Zusammenarbeiten als Gruppe im Vordergrund und weniger ein disziplinarisches Instrument.	«Ich lege Wert darauf, dass es klar ist, dass wir uns an das halten. Ich möchte das für mich in der Klasse. Ich stelle nicht in dem Sinn Regeln auf. Eine ist klar, dass alle ihren Raum haben. Da bin ich strikt.» (LP 2, Pos. 71)	Wenn explizit Regeln im Schulzimmer zur Zusammenarbeit angesprochen werden.
3.4 Sozialform	Aufträge werden teilweise in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten durchgeführt. Die LP entscheiden dabei im Voraus oder situativ über die Sozialform und Zusammensetzung.	«Also Gruppenarbeiten sind wichtig. Sagen wir so. Rein stringent schulisch gesehen ist es für die VA im ABU wichtig. Dann den Berufsalltag, den Alltag allgemein. Beispielsweise ich und die BKU-Lehrpersonen versuchen das auch vorzuleben. Wir spüren auch, wie wichtig das ist.» (LP 8 Pos. 72) «Wenn es funktioniert für ein Thema, mache ich das. Ich bin aber jetzt nicht ein extremer Fan von Gruppenarbeiten. Der Output muss stimmen. Wenn der zu klein ist, ist der Zeitaufwand zu gross. Das ist oft das schwierige.» (LP 9, Pos. 69)	Alle Sozialformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.
4. Beziehungs- und Unterstützungskultur	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Beziehungs- und Unterstützungskultur beinhalten. Es handelt sich also um Aussagen, welche die Frage beantworten: Wie ist die Beziehungs- und Kommunikationskultur zwischen den LP und den LE, aber auch unter den LE?		
4.1 Lernförderliches Sozialklima	Die Beziehung, bzw. das Klima im Unterricht zwischen LE und LP ist wertschätzend und geprägt von gegenseitigem Vertrauen; es wird als Basis für erfolgreiches Lernen erachtet.	«Wenn man gegenseitig Vertrauen aufbauen kann, vertrauen sie einem auch. Man kann dann mit ihnen auf den Weg gehen. Die Aufgaben lösen. Es ist der Schlüssel zum Lernen, zum Arbeiten, zum erfolgreichen Lernen.» (LP 7, Pos. 67)	Wenn das Vertrauen und die Beziehung zwischen LE und LP hinsichtlich des gemeinsamen Lernens angesprochen wird.
4.2 Lerncoaching	Die LP sind in der Rolle des Coach. Anhand der individuellen Lernunterstützung wird individualisiert. Dabei fragt die LP bei den LE gezielt nach und unterstützt sie im Lernen.	«Das Lernen im Dialog zu fördern. Ich frage dann, haben Sie jetzt verstanden, warum man es so und so macht. Das ist für mich die Arbeit. Bei den Selbständigen muss ich nicht viel nachfragen. Da muss ich nicht so viel helfen. Es gibt aber schon die, welche viel Unterstützung benötigen. Da gehe ich auf Beispiele ein. Ich frage auch viel, damit kommt man auch weiter. Warum haben Sie das so gemacht? Wieso ist das genauso? Welche Bedeutung hat diese Farbe?» (LP 7, Pos. 85)	Wenn es um die individuelle Begleitung der LE während Arbeitsphasen geht.

4.3 Diagnostik	Damit der Lernstand erfasst werden kann, werden summative oder formative Lernkontrollen durchgeführt. Teilweise wird am Anfang der Ausbildung eine obligatorische Lernstandserfassung in Deutsch und/oder Mathematik durchgeführt. Oft findet die Diagnostik prozessorientiert durch Beobachten im Unterricht statt.	«Wir haben einfach einen Sprach- und Mathematik-Erhebungstest. Dieser ist für EFZ, ich mache ihn aber auch bei ihnen.» (LP 10, Pos. 104) «Ich beobachte halt, was kommt. Ich versuche aus dem heraus zu arbeiten. Das funktioniert an und für sich gut.» (LP 2, Pos. 85)	
4.4 Zusammenarbeit Berufsfachschullehrpersonen	Die Zusammenarbeit mit anderen in die gemeinsame Klasse involvierten LP wird als wertvoll erachtet und erfolgt regelmässig.	«Ich bin als BKU-Lehrperson sehr aktiv mit meinen ABU- und Sport-Lehrpersonen. Mit den ABU-Lehrpersonen ist der Austausch wöchentlich.» (LP 6, Pos. 146)	
4.5 Lernortkooperation	Die Zusammenarbeit mit allen drei Lernorten (BFS, Betrieb, üK) wird als zentral für die Begleitung der LE erachtet.	«Das ist machentscheidend für mich. Lernortkooperation ist der Schlüssel in der Begleitung von EBA-Lernenden.» (LP 6, Pos. 30)	Wenn die Zusammenarbeit mit dem Betrieb und/oder üK angesprochen wird
4.6 Kleine Klassen	Die LP erachten die Bildung von kleinen Klassen als bedeutsam, um den LE individuell gerecht zu werden. Bei Klassengrössen über 12 LE wird das als schwierig erachtet.	«Ja, sieben, acht. Jetzt bin ich darunter. Am Anfang war ich darüber, dann arbeitet man nicht mehr. Dann ist es nur noch ein aufgeregtes Getue. Dann sind es zu viele Lernende, welche Unterstützung benötigen.» (LP 2, Pos. 115)	Wenn die Klassengrösse im Zusammenhang mit dem individuellen Fördern und Begleiten erwähnt wird. Klassengrösse als strukturelles Problem gehört in die Kategorie 6.1.4 Rahmenbedingungen
4.7 Fachkundige individuelle Begleitung fiB	Im Rahmen der fiB können die LE enger begleitet werden als im Regelunterricht. LP welche fiB an ihren BFS haben, schätzen daher dieses Instrument.	«Ich habe die fiB. Ich bin froh, dann kann ich mehr auf sie eingehen.» (LP 10, Pos. 6)	
4.8 Stütz- und Förderkurse	Die LE erhalten die Möglichkeit, einen Stütz- und Förderkurs zu besuchen, um sprachliche oder fachliche Defizite aufzuarbeiten.	«Die Ungenügenden erhalten die Möglichkeit, ein Jahr in den Deutschförderkurs zu gehen. Neu hat man das auch für EBA geöffnet. Früher war es immer bei den EFZ.» (LP 9, Pos. 79)	
5. Berufsfachschullehrperson	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Merkmale der LP in der zweijährigen beruflichen Grundbildung beschreiben, welche diese besitzen sollte.		
5.1 Grundhaltung	Heterogenität ist für die LP eine Alltagssituation. Sie sind sich dessen bewusst und weisen eine entsprechende Grundhaltung auf, um sie annehmen und bestmöglich damit umgehen zu können.	«Ich glaube, es muss eine Grundhaltung einer EBA-Lehrperson sein, dass man offen und tolerant gegenüber anderen ist und das den Lernenden auch zeigt.» (LP 5, Pos. 16)	Wenn die Einstellung oder Grundhaltung der LP gegenüber der Klasse bzw. den LE explizit erwähnt wird.
5.2 Kompetenz und Flexibilität	Die LP müssen im Unterricht flexibel sein, um situativ Entscheidungen zu fällen und ihr Programm	«Ich versuche auch oft einen Rahmen vorzugeben, wie viel erwarte ich von einer Arbeit, einer Aufgabe. Auch hier, situativ arbeiten. Wenn ich sehe, dass	Wenn die persönlichen didaktischen Fähigkeiten und/oder das

	gegebenenfalls anzupassen. Dazu benötigen die LP ausgewiesene didaktische Fähigkeiten, welche ihnen dieses «Handeln im Prozess» ermöglichen.	sie überfordert sind mit einer Aufgabe. Dass ich mit ihnen eine Formulierung beginne. Es soll auch Raum dafür bleiben, für diese Flexibilität. Es soll nicht zu starr sein und bereits vorgegeben sein. Dass ich schaue, wie reagiert die Klasse, wie funktioniert es.» (LP 5, Pos. 30)	Handeln in der Situation angesprochen werden.
5.3 Humor	Die LP sollten mit den LE gemeinsam lachen können und einen entsprechenden Humor besitzen.	«Wenn sie Freude haben, Humor ist auch wichtig. Einen witzigen Moment zusammen. Wenn sie Wörter falsch verstehen, dass hat eine lustige humorvolle Note.» (LP 7, Pos. 18)	Wenn explizit der Humor der Klasse bzw. der Spass im Unterricht angesprochen wird.
5.4 Vorbereitung	Die LP erachten es als wichtig, dass der Unterricht gewissenhaft vor- und nachbereitet wird, um einen guten Unterricht zu ermöglichen.	«Im Sinn wie ich es schon erwähnt habe, dass ich mich immer wieder mit einer Bedingungsanalyse, mit einer sauberen Nachbereitung und sauberen Vorbereitung möglichst gut vorbereite. Ich merke, dass ich mich in EBA - Klassen mehr auf die Situationen fokussieren muss, weil sie einfach eine breitere Streuung haben. Es ist für mich immer die Vorbereitung und in der Nachbereitung, die ich mit einbeziehe, um zu schauen, wo sie stehen.» (LP 6, Pos. 28)	
6. Gesetzliche Vorgabe	In diese Kategorie fallen alle Aussagen über die gesetzliche Vorgabe und dessen Interpretation und Relevanz seitens der LP.		
6.1 Interpretation	Die gesetzliche Vorgabe hat im Verständnis der LP eine unterschiedliche Bedeutung.		
6.1.1 Angepasste Didaktik	Die LP sind sich bewusst, dass die Lerninhalte reduziert und vereinfacht behandelt werden müssen und sich dahingehend von EFZ-Klassen unterscheiden.	«Das eine ist wirklich die stärkere didaktische Reduktion von Lerninhalten, auf spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Die beruflichen Qualifikationen sind dabei auf den Beruf bezogen. Ja, es macht es eigentlich explizit, dass man in EBA-Klassen besonders differenzieren und die Didaktik anpassen sollte.» (LP 5, Pos. 107)	
6.1.2 Anschlussfähigkeit	Es erscheint für die LP bedeutsam, dass im Anschluss an die zweijährige berufliche Grundbildung die Anschlussfähigkeit gewährleistet ist, dass die LE eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung absolvieren können.	«Ich würde ihn noch mehr fördern, damit er nachher die EFZ machen kann.» (LP 8, Pos. 16)	Wenn erwähnt wird, dass die EBA für eine darauffolgende EFZ-Ausbildung konzipiert ist.
6.1.3 Rahmenbedingungen	Die gesetzliche Vorgabe kann aufgrund der fehlenden Ressourcen nicht umgesetzt werden. Dazu gehören zu grosse Klassen und fehlende Hilfestellungen wie beispielsweise die fiB oder zusätzliche Zeitgefässe.	«Es ist ein guter Ansatz, der aber in der Realität nicht umgesetzt werden kann. Gerade den individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden, fehlen die Zeit und die Kapazität. Der Ansatz ist verständlich, einleuchtend, nachvollziehbar. Die Realität ist sehr ernüchternd. Weil einfach das Zeitgefäss zu klein ist plus die Klassen zu gross, plus die Heterogenität zu gross. Es ist ein Ansatz, welcher momentan mit diesem Gefäss hier nicht umgesetzt werden kann.» (LP 1, Pos. 77)	Klassengrössen werden dazu gezählt, wenn sie im Kontext der Rahmenbedingungen stehen, ansonsten gehören sie zu 4.6 Kleine Klassen.
6.1.4 Arbeiten	Die Ausbildung befähigt die	«Dass man die Qualifikationen, welche	

unter Anleitung	LE zum Arbeiten unter Anleitung; es steht somit weniger das selbständige Arbeiten im Vordergrund.	man bis jetzt im EFZ hatte, herunterbricht auf eine Art und Weise, dass es dennoch einen Gärtner gibt, den man praktisch brauchen kann. Aber unter Anleitung. Welchen man anleiten muss und der nicht unbedingt selbständig die Initiative ergreift. Er kann ausführen, was man ihm aufträgt. Unter Hilfe.» (LP 3, Pos. 88)	
6.2 Relevanz	Die gesetzliche Vorgabe ist für die LP im eigenen Unterricht relevant und bedeutsam.		
6.2.1 Gesetzliche Vorgabe bekannt	Die LP kennen die gesetzliche Vorgabe, wobei eher der Inhalt bekannt ist und weniger die Herkunft der Vorgabe.	«Ich weiss nicht, ob ich den Artikel so schon gelesen habe. Aber was da drinsteht, habe ich schon x-Mal gehört. Das ist in allen Konzepten drin, das ist im PFM. Das ist so logisch, wenn du die zweijährige Grundbildung hast.» (LP 10, Pos. 118)	Wenn erwähnt wird, dass die gesetzliche Vorgabe gelesen wurde oder zumindest der Inhalt bekannt ist.
6.2.2 Bedeutsamkeit	Die LP erachten die gesetzliche Vorgabe als bedeutsam und möchten diesem Anspruch im Unterricht gerecht werden.	«Auf jeden Fall, wirklich. Es ist für mich nicht nur ein Satz. Das wäre mein Ziel. Das finde ich gut, das möchte ich. Das bin ich aber wohl noch lange nicht.» (LP 3, Pos. 92)	
7. Schulleitung an der Berufsfachschule	In diese Kategorie fallen alle Aussagen der LP zur Unterstützung der SL hinsichtlich der Rahmenbedingungen und der Bedeutung der gesetzlichen Vorgabe in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Es handelt sich also um Aussagen, welche die Frage beantworten: Mit welchen Massnahmen unterstützt die SL die LP in ihrem Unterrichtsalltag und welche Relevanz besitzt für die SL die gesetzliche Vorgabe aus Sicht der LP?		
7.1 Kooperation	Die Zusammenarbeit mit der SL basiert auf Kooperation und unterstützt die Anliegen der LP bei unterrichtsspezifischen Fragen.	«Wir können der Leitung sagen, wir brauchen das und das Material. Es wird akzeptiert. Es wird auf die Wünsche eingegangen.» (LP 9, Pos. 111)	
7.2 Gefässe zur Zusammenarbeit	Es sind Gefässe zur Zusammenarbeit zwischen den LP vorhanden; sie kann in Fachgruppen oder auch durch Zuweisung in gemeinsame Büros stattfinden.	«Mit dem Gruppenbüro, trotz Corona. Ich arbeite und rede nun mehr mit Personen, mit denen ich vorher weniger gesprochen haben. Ich finde, die Zusammenarbeit zwischen BKU und ABU wird gefördert.» (LP 5, Pos. 125)	
7.3 Kultur an der Berufsfachschule	Die Schulkultur umfasst eine positive und wertschätzende Haltung gegenüber den LP, wie diese sie im Kollegium und seitens der SL wahrnehmen.	«Auch, weil es von der Schulleitung immer wieder aufgezeigt wird. Schon die Ansätze, die sind hier. Die werden gelebt.» (LP 6, Pos. 134)	
7.4 Freiheiten als Berufsfachschullehrperson	Die LP erhalten seitens der SL Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung, was die LP sehr schätzen.	«Was am meisten geschätzt wird von den EBA-Lehrpersonen ist die Freiheit. Wir haben extreme Freiheiten im Gestalten der Lerninhalte und der Geschwindigkeit. Wir haben auch die Möglichkeit die Lehrmittel zu wählen.» (LP 1, Pos. 103)	
7.5 Stellenwert	Die gesetzliche Vorgabe-	«Ich denke, auch eine Grosse. Sie sind	

EBA	besitzt aus Sicht der LP seitens der SL einen hohen Stellenwert.	sich bewusst, dass es bei den EBA sehr grosse Lernunterschiede gibt.» (LP 10, Pos. 128)	
7.6 Planung Lehrpersonen-team	Aus Sicht der LP achtet die SL in der Stundenplanung darauf, dass gut funktionierende LP-Teams konstant bleiben.	«Es sind meist langjährige Paare. Die Schulleitung weiss das meiner Meinung nach und weiss auch wenn, es nicht funktioniert. Das wird dann in der Stundenplanung berücksichtigt.» (LP 6, Pos. 152)	
8. Integrationsvorlehre	Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, welche die Integrationsvorlehre INVOL und deren Auswirkungen auf die zweijährige berufliche Grundbildung betreffen. Schlüsselwörter sind mangelnde Sprachkenntnisse und der Eintritt in die zweijährige berufliche Grundbildung.	«Bei den Lernenden aus der INVOL sind kognitiv keine Probleme. Sie haben Probleme mit der Sprache. Die könnten sicher sogar EFZ machen. Aber sie können die Sprache zu wenig. Sie brauchen die zwei Jahre, um die Sprache zu lernen.» (LP 3, Pos. 16)	
9. Stufenwechsel EFZ-EBA	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die den Stufenwechsel von einer EFZ- in eine EBA-Ausbildung und deren Auswirkungen auf den Unterricht betreffen. Schlüsselwörter sind Unruhe und Selektion.	«Nach einem Jahr kommen wieder grosse Gruppen aus dem EFZ. Nach einem Jahr werden diese zurückgestuft. Das finde ich nicht sehr ideal, dass man eine Klasse verändert. Wir haben sicher einen Drittel, welcher am Anfang abbricht. Dann haben wir wieder einen Drittel, der neu dazukommt. Es ist eine grosse Unruhe. Es ist ein Becken, in das man viel hineintut.» (LP 1, Pos. 35)	

SL = Schulleitung an der Berufsfachschule, LP = Berufsfachschullehrperson(en), LE = Lernende, BFS = Berufsfachschule

13.4 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der Interviews mit Schulleitungen an der Berufsfachschule

Kategorie	Ausprägungen	mit Nennungen
Strategien der Berufsfachschulen im Umgang mit Heterogenität	Gute Berufsfachschullehrpersonen	5
	Lernortkooperation	5
	Möglichkeit zum Austausch	5
	Wissen der Berufsfachschullehrpersonen	4
	Stütz- und Förderkurse	3
	Freiheiten der Berufsfachschullehrpersonen	2
	Lernstanderhebung	2
Gestaltungsspielraum der Berufsfachschulen	Kultur an der Berufsfachschule	2
	Anlaufstelle für Berufsfachschullehrpersonen	1
	Fachkundige individuelle Begleitung	5
	Klassengrösse	4
	Status Berufsfachschule	2
	Bezugspersonen	1
	Talentförderung	1
Ressourcenpool und Zeitgefässe	Tandems	1
	Wahl des Lehrmittels	1
	Stundenplan	1
	Schilf	3
	EBA-Fachgruppe	3
Aus- und Weiterbildungen der Berufsfachschullehrpersonen	Selbständig	3
	Abteilung	2
	Intern	3
Qualitätsmanagement	Obligatorisch	3
	Eigenverantwortung	3
	Vertrauensbasis	5
Gesetzliche Vorgabe	Q-System	3
	Notenschnitte	2
	Interpretation der gesetzlichen Vorgabe	
	Didaktische Fähigkeiten	3
	Arbeitsmarktfähigkeit	2
	Individuelle Voraussetzungen	2
	Leitende gesetzliche Vorgaben	5
Rolle an der Berufsfachschule	5	
Relevanz seitens der Berufsfachschullehrpersonen	5	
Schulentwicklung durch Kooperation mit den Berufsfachschullehrpersonen	2	
Herausforderungen	Sprache	3
	BYOD	2
	Integrationsvorlehre	2

Ober- und Unterkategorien	Erläuterung	Ankerbeispiel	Codierregel (wenn erforderlich)
1.Strategien der Berufsfachschulen im Umgang mit Heterogenität	In diese Kategorie fallen alle Aussagen der SL zur angewendeten Strategie im Umgang mit Heterogenität an der Schule.		
1.1 Gute Berufsfachschullehrpersonen	Die SL stellt LP an, welche Erfahrung und eine besondere Affinität zum Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung haben. Der Unterricht ist anspruchsvoll, weshalb hier nur gute LP unterrichten sollten.	«Gute Lehrer machen gute Schule. Das ist für uns etwas ganz Zentrales. Wir müssen Personen haben, welche nicht graue Mäuse sind, die etwas darstellen, die das können. Den Umgang pflegen können. Einerseits fachlich gut sind, andererseits menschlich gut. Das ist etwas Allgemeines, aber für uns etwas vom Wichtigsten.» (SL 5, Pos. 3)	Wenn explizit die guten LP angesprochen werden. Dazu gehören auch Aussagen zu Erfahrung, Einstellung und spezifischer Eignung der LP.
1.2 Lernortkooperation	Der Austausch mit den Lernorten ist Bestandteil der Ausbildung und sollte gepflegt werden.	«Eben, das sind die Vorgaben, welche von der Verordnung herkommen, diese Lehrbetriebsbesuche.» (SL 1, Pos. 22)	Wenn der Betrieb oder üK erwähnt wird und mit diesen ein Austausch stattfinden soll.
1.3 Freiheiten als Berufsfachschullehrpersonen	Die Gestaltung des Unterrichts ist den LP entsprechend ihren persönlichen Präferenzen überlassen.	«Aber Strategien für den Unterricht in dem Sinn nicht. Das ist den Lehrpersonen überlassen.» (SL 1, Pos. 2)	Wenn erwähnt wird, dass die LP den Unterricht eigenständig gestalten können.
1.4 Möglichkeiten zum Austausch	Es ist für die SL wichtig, dass die LP in der Allgemeinbildung und in der Berufskunde als Teams zusammenarbeiten.	«Es ist wirklich, glaube ich, die erste Schule, bei der ich sagen darf, dass wir in Teams arbeiten.» (SL 4, Pos. 85)	Wenn die Teamarbeit unter den Berufskunde- und Allgemeinbildungslernpersonen angesprochen wird.
1.5 Anlaufstelle für Berufsfachschullehrpersonen	Bei Fragen und Unklarheiten zu pädagogischen oder persönlichen Anliegen können die LP schuleigene Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen.	«Wir haben aber im Hintergrund jemanden, der beraten kann, also fiB. Wir haben dazu noch einen Lehrer, welcher früher auch am EHB war. Er ist Begleiter, Ausbildungsbegleiter. Man kann ihn anfragen. Wir haben noch eine psychologische Anlaufstelle.» (SL 5, Pos. 3)	Wenn Unterstützungsmöglichkeiten für die LP erwähnt werden.
1.6 Lernstand-erhebung	Am Schuljahresanfang finden Eignungsabklärungen statt. Darin wird die Sprach- und Mathematikkompetenz der LE erhoben.	«In der zweiten oder dritten Woche machen wir eine Eignungsabklärung. Wir machen einen einfachen Sprach- und Mathematiktest. Das ist wie ein Eintrittstest. Aber eben, Test ist immer hart gesagt. Wir schauen einfach, wo sie stehen.» (SL 3, Pos. 8)	Wenn eine flächendeckende Lernstand-erhebung oder Eignungsabklärung erwähnt wird, welche an der BFS durchgeführt wird.
1.7 Stütz- und Förderkurse	Es werden Stütz- und Förderkurse zum Aufarbeiten von schulischen Defiziten, insbesondere im Sprachbereich angeboten.	«Stützkurse waren auch noch. Hierzu habe ich gesagt im Deutschbereich. Das haben wir auch seit zwei Jahren etwas umgeändert. Jetzt sind wir viel individueller dran.» (SL 5, Pos. 17)	Wenn explizit Stütz- oder Förderkurse genannt werden.
1.8 Wissen der Berufsfachschullehrpersonen	Das pädagogische Profil wird ab und an evaluiert und an neue Strategien hin angepasst; das entsprechende Wissen stammt von Aus- und Weiterbildungen der LP.	«Nein, ich verlasse mich auf die Erfahrungsevidenz. Wir haben einige, ich sag mal 20 Lehrer im EBA-Bereich. Die einen sind in der Ausbildung gewesen und die anderen sind jetzt in der Ausbildung und bringen so die neusten Methodenmodelle hinein.» (SL 2, Pos. 24)	
1.9 Kultur an der Berufsfach-	Die Schulkultur ist dahingehend etabliert, dass die	«Ja, es hat viel mit dem Spirit der Institution zu tun. Wenn du immer alles	Wenn die Kultur an der BFS er-

schule	LP ihre Aufgaben und Pflichten eigenständig wahrnehmen und ausüben.	institutionalisieren musst und festlegen musst, dann wird es nie zu einem Selbstläufer. Es muss ein Selbstläufer sein, wenn du an einer EBA-Klasse unterrichtest.» (SL 4, Pos. 91)	währt wird und diese einen qualitativen Nutzen aufweist
2. Gestaltungsspielraum der Berufsfachschule	Diese Kategorie erfasst alle Aussagen, die den Grad an Gestaltungsspielraum der BFS deutlich machen, der für die LP und LE genutzt kann.		
2.1 Fachkundige individuelle Begleitung	Die fiB wird als wichtiges Gefäss zur Umsetzung der Ansprüche an die zweijährige berufliche Grundbildung betrachtet, teilweise werden diese Massnahmen in der fiB verortet, teilweise auch in der Funktion als Klassenlehrperson.	«Die fachkundige individuelle Begleitung, diese ist bei uns täglich. Gehört zum Auftrag, vor allem des Klassenlehrers. Denn der Klassenlehrer an einer Lehrwerkstätte erhält zwei Lektionen Entlastung, an einer dualen Berufsfachschule eine Lektion. Das heisst, er ist hier doppelt bezahlt. Wenn man das umrechnet, zwei Lektionen, vier Stunden pro Woche. Ist es das, was er leisten muss. Das fällt auch an. Manchmal ist es pro Woche mehr.» (SL 4, Pos. 21)	Wenn die fiB im Zusammenhang mit dem Unterricht angesprochen wird.
2.2 Klassengrössen	Es wird darauf geachtet, dass die Klassengrössen der Mindestvorgabe entsprechen und falls möglich auch kleiner geführt werden als die kantonale Vorgabe.	«Bei den EBA-Klassen füllen wir bis 15. Ab 16 teilen wir. Ja, ich habe eine Steuergrösse. Aber wir sind schon am Schauen. Die Hauswirtschaftspraktikerinnen sind am pädagogisch anspruchsvollsten neben den Gebäude reinigern. Dort wo wir einen Drop-out haben bzw. Veränderungen in Klassen, versuchen wir mit kleineren Klassen zu fahren. Mit dem Wissen, irgendwo im Schnitt zu sein. Hier kommt von mir aus Pädagogik vor.» (SL 2 Pos. 26).	Wenn die Klassengrösse oder kleine Klassen im Kontext von Rahmenvorgaben angesprochen werden. Methodisch-didaktische Überlegungen werden im Code Individuelle Voraussetzungen verortet.
2.3 Status der Berufsfachschule	Der Status der BFS ist kantonal unterschiedlich. Während bei kantonalen Schulen sämtliche Vorgaben streng reglementiert sind, besitzen nicht kantonale BFS mehr Gestaltungsmöglichkeiten.	«Ja, wir hätten Möglichkeiten. Wir können auch sagen, wir machen Team-Teaching, oder wir nehmen jemand neues dazu. Oder im Stützkursbereich, welchen wir haben, da sind wir im Kanton sehr frei. Hier sind die Berufsfachschulen nicht kantonal geregelt, deshalb haben wir etwas Spielraum.» (SL 5, Pos. 13)	Wenn kantonale Vorgaben angesprochen werden, welche es zu erreichen gilt.
2.4 Bezugspersonen	Die LE sollen wenige Bezugspersonen haben, die für sie zuständig sind. Dadurch können Schwierigkeiten und Fragen direkt und niederschwellig angegangen werden.	«Mir ist es wichtig, dass wir nicht x verschiedene Personen haben. Man hat eine Bezugsperson. Das heisst im Ganzen drei mit der Sportlehrperson.» (SL 5, Pos. 3)	Wenn explizit der Begriff Bezugsperson erwähnt wird.
2.5 Talentförderung	An der BFS wird im Rahmen der Vertiefungsarbeit ein Talentwettbewerb durchgeführt. Dabei sollen die LE gefördert und motiviert werden, ihr Potenzial aufzuzeigen.	«Wir machen ja auch Talentförderung. Im Sinn von Talent. Es heisst früher GIBS-Talents, heute BBZ -Talents. Da haben wir auch die EBA-Stufe drin. Auch zum Aufzeigen der EFZ und umgekehrt, das Potential, welches sie haben.» (SL 2, Pos. 102)	
2.6 Tandems	Die SL achtet darauf, dass gut harmonisierende Tandems aus der Berufskunde und Allgemeinbildung gemeinsam in Klassen unterrichten, was in der Pensenplanung entsprechend berücksichtigt wird.	«Da sind ganz gute Teams unterwegs. Hier versuche ich die Pensenplanung so zu gestalten, dass die Teams optimal arbeiten können.» (SL 2, Pos. 32)	Wenn die Pensenplanung an die Lehrpersonen-Tandems angepasst wird. Wenn nur der Stundenplan erwähnt wird, gehört es zu 2.7

			Stundenplan
2.7 Wahl des Lehrmittels	Die LP dürfen das Lehrmittel in der Allgemeinbildung selbständig auswählen. Die SL achtet aber darauf, dass alle LP dasselbe Lehrmittel verwenden. In der Berufskunde sind die Lehrmittel vom Verband vorgegeben.	«Das steuere ich im Prinzip nur durch die Lehrmittel, die die Schule vorgibt. Das heisst, dass nicht jeder Lehrer selbst etwas macht. In Absprache mit den Lehrpersonen legen wir das EBA-Lehrmittel fest. Das sind ja nicht dieselben wie bei der EFZ.» (SL 1, Pos. 26)	
2.8 Stundenplan	Der Stundenplan kann flexibel angepasst werden. Dabei stehen pädagogische Überlegungen im Vordergrund.	«Was den Stundenplan angeht, haben wir sehr grosse Gestaltungsmöglichkeiten. Wir können das sehr spontan machen. Beispielsweise können wir auf das Wetter schauen und sagen, das Thema nächste Woche machen wir gemeinsam mit den Betrieben.» (SL 4, Pos. 27)	
3. Ressourcenpool und Zeitgefässe	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die Qualitätsentwicklung der BFS beinhalten. Es handelt sich um Aussagen, die Zeitgefässe für die Zusammenarbeit von Kollegien oder Fachgruppen benennen werden wie auch Gefässe für die Stärkung des Schulklimas und Interventionen.		
3.1 Abteilung	Es wird in den jeweiligen Abteilungen zusammengearbeitet. Diese konstituieren sich aus den Berufsgruppen.	«Ja, sie arbeiten gemeinsam. Lehr- und Lernmaterial wird gemeinsam aufgearbeitet. Logistiker spezifisch. Bei den HWP auch.» SL 2, Pos. 96)	Wenn die Berufsgruppe, einzelne Berufe oder Abteilungen im Kontext der Zusammenarbeit angesprochen werden.
3.2 Schilf	Weiterbildungen finden innerhalb der BFS in einer sogenannten schulinternen Fortbildung (Schilf) gemeinsam im Kollegium statt.	«Das ist mehr in der Schilf, es ist der Auftrag für die Fachschaftstagung, Lern- und Lehrmaterial zu entwickeln.» (SL 2, Pos. 98)	Wenn explizit Schilf oder Weiterbildungstage angesprochen werden, die im Rahmen der ganzen Schule stattfinden.
3.3 EBA-Fachgruppe	Es gibt Fachgruppen, in denen alle LP der zweijährigen Grundbildung angehören. Hier werden spezifische Themen und Inhalte besprochen und erarbeitet.	«Wir haben periodische Sitzungen, bei denen alle fiB-Lehrpersonen zusammenkommen und sich austauschen. Sie besprechen Probleme oder was sie im Unterricht machen könnten. Das ist praktisch jeden Monat einmal. Wir haben dort periodische Sitzungen.» (SL 3, Pos. 33)	Wenn eine Fachgruppe, bestehend aus fiB-Lehrpersonen und/oder EBA-Lehrpersonen erwähnt wird.
3.4 Selbständig	Die Zusammenarbeit mit anderen LP wird nicht verordnet. Es gibt keine bestimmten Zeitgefässe. Es wird davon ausgegangen, dass sich die LP selbständig organisieren.	«Doch, ich kenne es aus anderen Bereichen. Du hast drei, vier Lehrer, mit welchen man enger zusammenarbeitet, Arbeitsblätter austauscht. Das bringt, glaube, ich viel mehr, als wenn du sagst, die und die müssen zusammen. Das funktioniert nur selten.» (SL 1, Pos. 62)	Wenn die Zusammenarbeit auf selbständiger Basis von mehreren LP erfolgt.
4. Aus- und Weiterbildungen der Berufsfachschullehrpersonen	In diese Kategorie fallen alle Aussagen zu Aus- und Weiterbildungen von LP aus Sicht der SL. Es handelt sich um Aussagen, welche die Frage beant-		

	worten: Welchen Stellenwert besitzt die Aus- und Weiterbildung von LP an der BFS?		
4.1 Obligatorisch	Es ist obligatorisch, dass die LP in der zweijährigen beruflichen Grundbildung über eine entsprechende Weiterbildung verfügen. Teilweise kann zuerst ohne Weiterbildung unterrichtet werden, jedoch muss diese zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden.	«Bei uns an der Schule ist es so, wenn jemand eine EBA-Klasse will, gebe ich diese nur an jemanden mit einer PFM-Ausbildung. Die Fachlehrperson oder die ABU-Lehrperson muss eine PFM-Ausbildung haben, oder etwas Gleichwertiges wie PFM.» (SL 3, Pos. 25)	Wenn Weiterbildungen explizit als obligatorisch benannt werden.
4.2 Eigenverantwortung	Der Besuch von Weiterbildungsangeboten liegt im Ermessen der LP, Weiterbildungen werden von der SL aber unterstützt.	«Nein, sonst ist es individuell, was die Lehrpersonen in ihrem individuellen Weiterbildungsprogramm finden oder machen. Dort gebe ich nichts vor.» (SL 1, Pos. 20)	Wenn die Weiterbildung in der Lehrerfreiheit, Eigenverantwortung oder eigenem Ermessen genannt wird.
4.3 Intern	Weiterbildungen, die für das gesamte Kollegium zur Verfügung stehen, werden schulintern angeboten.	«Ein Wahlangebot von möglichen Weiterbildungen. Im letzten Jahr hatten wir beispielsweise ein Angebot im digitalen Bereich drin: Best practice oder good practice. Das ist so ein Gefäss.» (SL 5, Pos. 35)	Wenn erwähnt wird, dass die Weiterbildung explizit von der Schule organisiert wird.
5. Qualitätsmanagement	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die das Qualitätsmanagement der BFS beinhalten. Dabei handelt es sich um Aussagen zur Qualitätssicherung auf der Ebene Unterricht.		
5.1 Vertrauensbasis	Die Zusammenarbeit mit den LP erfolgt auf Vertrauensbasis.	«Grundsätzlich auf Vertrauen. Also ich muss die Q-Gruppen leiten. Wir haben die Sitzungen gehabt, wir haben diese Themen besprochen. Wir haben Hospitationen durchgeführt. Man muss das gegenzeichnen. Dann muss ich das Vertrauen haben, dass das wirklich gemacht wird.» (SL 2, Pos. 50)	Wenn explizit das gegenseitige Vertrauen angesprochen wird.
5.2 Notenschnitte	Als Instrument in der Qualitätssicherung wird darauf geachtet, wie die einzelnen Klassen im Qualifikationsverfahren abschliessen, bzw. was für Noten die LE aufweisen. Die SL überprüft diese Ergebnisse.	«Wir schauen auch den Notenschnitt an, Abschlussprüfungen. Da ist die Berufskunde etwas einfacher. Wir haben auch eine standardisierte ABU-Prüfung. Die korrigiert man auch selbst. Bei den anderen sind es standardisierte Prüfungen eidgenössisch. Da sieht man, wo sie stecken. Wenn man da grosse Abweichungen hat zum nationalen Schnitt. Wenn das nah ist, interessiert es eigentlich nicht. Wenn er viel zu hoch ist, sage ich, was wohl passiert ist. Wenn er viel zu tief ist, dann frage ich mich auch. Das schauen wir schon an.» (SL 5, Pos. 53)	Wenn die Noten im Rahmen des Qualifikationsverfahrens erwähnt wird. Auch, wenn nur das Qualifikationsverfahren angesprochen wird.
5.3 Q-System	Im Rahmen des Qualitätsmanagements haben die BFS unterschiedliche Vorgehensweise, um die Mitarbeiter zu beurteilen. Sie umfassen je nachdem Mitarbeitergespräche, Unterrichtsbesuche und auch eine Befragung der	«Einerseits durch Mitarbeiterbefragungen, Lernendenbefragung, regelmässig pro Jahr. Einfach Standards ISO.» (SL 5, Pos. 53)	Es werden Unterrichtsbesuche, Mitarbeiterbefragungen sowie Lernendenbefragungen genannt.

	LE.		
6. Gesetzliche Vorgabe	In diese Kategorie fallen alle Aussagen, welche die gesetzliche Vorgabe umfassen. Es handelt sich dabei um Aussagen zur Interpretation, Rolle und Haltung bezüglich der beschriebenen Inhalte in der gesetzlichen Vorgabe. Ferner werden Aussagen zur Relevanz für die LP aus Sicht der SL berücksichtigt.		
6.1 Interpretation der normativen Vorgabe	Die individuellen Voraussetzungen der LE müssen von den LP besonders berücksichtigt werden.		
6.1.1 Didaktische Fähigkeiten	Die LP muss über gute didaktische Fähigkeiten verfügen, wozu insbesondere die Reduktion auf zentrale Unterrichtsinhalte gehört.	«Der Lehrer muss gut reduzieren können. Das ist wesentlich. Den Rest kann man weglassen.» (SL 5, Pos. 59)	
6.1.2 Arbeitsmarktfähigkeit	Die LE sollten eine Arbeitsmarktfähigkeit erreichen und möglicherweise im Sinne der Durchlässigkeit eine EFZ-Ausbildung anvisieren können.	«Es ist eigentlich nachher die Anschlusslösung EFZ. Das sehe ich bei den Gebäudereinigern. In den zwei Jahren sollte man nachher in der Berufskunde die Kompetenzen entwickeln, damit sie den Anschluss an eine EFZ haben.» (SL 2, Pos. 52)	Wenn explizit die Arbeitsmarktfähigkeit erwähnt wird oder diese im Zusammenhang mit Anschlussmöglichkeiten angesprochen wird.
6.1.3 Individuelle Voraussetzungen	Die individuellen Voraussetzungen der LE werden besonders berücksichtigt. In diesem Kontext ist es zentral, dass die Klassen klein gehalten werden.	«Es ist mir schon klar, dass diese differenziert sind. Das Individuelle auch, da es kleinere Klassen sind. Da ist das Individuelle erst möglich. Das ist bei den grossen Klassen gar nicht möglich. Wobei, dort steht auch irgendwo individuell. Das ist ein politischer Entscheid.» (SL 1, Pos. 34).	Es wird explizit von individuellen Voraussetzungen der LE gesprochen und/oder von kleinen Klassen.
6.2 Leitende gesetzliche Vorgaben	Leitende gesetzliche Vorgaben kommen vom Kanton.	«Wir haben Vorgaben vom Kanton.» (SL 4, Pos. 67)	Wenn gesetzliche Vorgaben von der SL als relevant bezeichnet werden und diese auf kantonalen Vorgaben basieren.
6.3 Rolle an der Berufsfachschule	Die Bedeutung der gesetzlichen Vorgabe und deren Rolle an der BFS wird insgesamt als bedeutsam erachtet.	«Nein, das ist sicher bedeutend. Das Leistungsniveau ist tiefer, die Individualität ist höher. Das muss Bedeutung haben.» (SL 1, Pos. 42)	Wenn explizit die Bedeutung oder Rolle der gesetzlichen Vorgabe erwähnt wird.
6.4 Schulentwicklung durch Kooperation mit den Berufsfachschullehrpersonen	Im Rahmen von Schulentwicklungsfragen werden die Kompetenzen von LP miteinbezogen.	«Wir haben einfach in den Brückenangeboten Förderpädagogen oder Heilpädagogen. Wir haben in der Grundbildung Heilpädagogen. Wenn wir merken, dass wir ein Thema haben, das wir gemeinsam aufarbeiten, suchen wir die Leute mit passenden Ausbildungen. Es ist interessant, wenn wir die Expertise von Personen im Haus nutzen können.» (SL 3, Pos. 38)	
6.5 Relevanz seitens der Berufsfachschullehrpersonen	Aus Sicht der SL ist die gesetzliche Vorgabe in ihrem Kern für die LP im Unterricht bedeutsam.	«Nein, so nicht. So wie ich ihn aber interpretiert habe. Der Geist, welcher dahintersteckt. Der ist durch.» (SL 5, Pos. 74)	

7. Herausforderungen	Diese Kategorie umfasst alle Kategorien, welche die SL in ihrer Funktion als herausfordernd in der zweijährigen beruflichen Grundbildung wahrnehmen.		
7.1 Sprache	Es hat viele LE, welche zu wenig gut Deutsch sprechen. Das wird als grosses Problem wahrgenommen. Es stellt sich dabei die Frage nach der passenden Unterstützungsmöglichkeit.	«Im Moment ist es so, da kommen Lernende in die Schule, welche fachlich top sind. Aber sprachlich nichts verstehen. Da kann es sehr gut sein, dass jemand in der Allgemeinbildung auf der Strecke bleibt, aber im Fach eigentlich gut ist. Das Problem ist auch, wenn die Sprache nicht stimmt. Stimmt es vielfach auch nicht im Fach. Das Fach basiert auf Sprache.» (SL 3, Pos. 6)	Es wird explizit die Sprachthematik angesprochen. Damit sind mangelnde Deutschkenntnisse seitens der SuS gemeint.
7.2 BYOD	BYOD meint ICT-Kompetenzen, welche sowohl die LE wie auch die LP erlernen müssen. Die Anforderungen werden dabei teilweise als anspruchsvoll wahrgenommen. Die Schulen verfügen hier über Konzepte, die es umzusetzen gilt.	«Da merke ich, dass vom LP21 die ersten Lernenden kommen, die alle Stufen durchlaufen haben und über ICT-Kompetenzen verfügen sollten. Man sollte das eigentlich merken in der Umsetzung. Jetzt mit BYOD merke ich, dass es learning by doing ist, für uns alle ja auch.» (SL 2, Pos. 6)	Hier sind alle ICT-Kompetenzen angesprochen, die sowohl die LE wie auch die LP besitzen müssen.
7.3 Integrationsvorlehre	Mit der Einführung der Integrationsvorlehre hat sich der Stellenwert der zweijährigen beruflichen Grundbildung verändert. Die Eintrittsschwelle ist dadurch anspruchsvoller geworden und es wird stärker selektioniert.	«Diese Integrationsvorlehre, die vor allem junge Flüchtlinge besuchen. Man hat gemerkt, dass die EBA gestärkt wurde durch die Vorlehre. Eine EBA schafft man nicht nur einfach so, indem man ein A2 auf Deutsch hat. Da muss man noch ein wenig mehr können. Die EBA hat durch die Einführung der Vorlehre stark gewonnen.» (SL 4, Pos. 59)	Wenn die Vorlehre oder Integrationsvorlehre erwähnt wird.

SL = Schulleitung an der Berufsfachschule, LP = Berufsfachschullehrperson(en), LE = Lernende, BFS = Berufsfachschule

13.5 Einwilligung für Videoaufnahmen – Erziehungsberechtigte und Berufsfachschullehrpersonen

Universität Zürich
René Wüthrich
rene.wuethrich@uzh.ch



Universität
Zürich^{UZH}

Olten, Oktober 2021

Forschungsprojekt zum didaktischen Handeln von Berufsfachschullehrpersonen

Liebe Lernende,

Im Rahmen meiner Dissertation an der Universität Zürich zum Thema «Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen und die Rolle gesetzlicher Vorgaben – eine explorative Untersuchung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung» führe ich in mehreren Klassen videobasierte Unterrichtsbeobachtungen durch.

Ziel der Studie ist es, Informationen darüber zu gewinnen, wie Lehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit ihren Klassen im Unterrichtsalltag umgehen.

Bislang liegen dazu nur wenige Ergebnisse vor, weshalb diese Studie wichtige Erkenntnisse liefert. Ihre Lehrperson hat ihr Einverständnis zur Aufnahme in der Klasse bereits gegeben.

Die Aufnahmen erfolgen mit einer Videokamera, welche ausschliesslich von mir bedient wird. *Aus Gründen des Datenschutzes benötige ich auch Ihr Einverständnis. Ihre Teilnahme ist dabei selbstverständlich freiwillig.*

Es werden die Bestimmungen des Datenschutzes beachtet. Es werden keine Namen erhoben oder Videoaufnahmen verbreitet. Für Sie entstehen keinerlei Nachteile.

Wenn Sie der Aufnahme nicht einverstanden sind, filme ich dennoch mit der Erlaubnis Ihrer Lehrperson in der Klasse. Sie werden dann so sitzen, dass Sie nicht von der Videokamera erfasst werden.

Ihre Teilnahme ist mir wichtig, da nur so ein realistisches Bild des Unterrichts möglich ist.

In diesem Sinne bitte ich Sie freundlich, diese Einverständniserklärung auszufüllen und Ihrer Lehrperson abzugeben. Wenn Sie nicht volljährig sind, bitte ich Sie *zusätzlich*, um eine Unterschrift eines Elternteils, oder Ihrer bzw. Ihres Erziehungsberechtigten.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung!

Freundliche Grüsse

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'René Wüthrich'.

René Wüthrich

Bitte wenden und unterschreiben



Einverständniserklärung für Videoaufnahmen im Unterricht

Unterschrift Lernende:

Datum: Name und Vorname:

Wenn Sie nicht volljährig sind, bitte ich Sie zusätzlich, um eine Unterschrift eines Elternteils, oder Ihrer bzw. Ihres Erziehungsberechtigten.

Datum: Name und Vorname:

Ich bin einverstanden, dass ich gefilmt werde

Ich möchte nicht gefilmt werden

Einverständniserklärung Unterrichtsbeobachtung

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen, dass ich in Ihrem Unterricht Videoaufnahmen machen durfte. Damit ich diese Videoaufnahmen für meine Dissertation auswerten kann, wird Ihnen diese Einverständniserklärung vorgelegt. Sie erhalten auch eine Kopie.

Forschungsprojekt: Dissertation «Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen und die Rolle gesetzlicher Vorgaben – Eine explorative Untersuchung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung»

Ziel der Dissertation: Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden, wie Lehrpersonen im Unterricht mit der heterogenen Schülerschaft didaktisch umgehen und welche Rolle diesbezüglich die gesetzliche Vorgabe des Art. 10, BBV sowie die Berufsfachschule einnimmt. Des Weiteren steht die Schulleitung im Vordergrund und welchen Einfluss diese auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen besitzt.

Durchführender Person während den Videoaufnahmen und Ansprechperson bei weiteren Fragen: René Wüthrich, rene.wuethrich@uzh.ch

Ich bin damit einverstanden, dass der Unterrichtsbesuch mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschliessend von René Wüthrich ausgewertet wird. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Videoaufnahmen werden alle Angaben zu meiner Person aus dem Text entfernt und/oder anonymisiert. Die Einhaltung des Datenschutzes wird garantiert und es werden keine Daten veröffentlicht. Ich erkläre mich mit meiner Unterschrift dazu bereit, im Rahmen der genannten Dissertation am heutigen Unterrichtsbesuch freiwillig teilzunehmen.

Ich wurde sowohl über den Titel der Arbeit wie auch über die Handhabung mit meinen Daten informiert und bin damit einverstanden.

Ich weiss, dass ich den Unterrichtsbesuch jederzeit abbrechen darf, ohne einen Grund dafür zu nennen. Ich habe den Text dieser Einverständniserklärung gelesen und verstanden.

Ort: _____ Unterschrift der Lehrperson: _____

Datum: _____ Unterschrift René Wüthrich: _____

13.6 Kategoriensystem und Ratinginstrument der Unterrichtsbeobachtungen

Kategoriensystem: Kategorien und Ausprägungen		LP 4	LP 5	LP 6
2. Ziel- und Stoffkultur				
2.1 Lerninhalte	2.1.1 Didaktische Reduktion			
	2.1.2 Spracharbeit			
2.2 Aufgaben	2.2.2 Einfache Sprache			
	2.2.3 <i>Struktur</i>			
	2.2.4 Produkt			
	2.2.5 <i>Niveaugerecht</i>			
	2.2.6 <i>Scaffolding</i>			
2.3 Lehrmittel	2.3.1 Differenzierungsmöglichkeit			
	2.3.2 Nachschlagewerk			
2.4 E-Learning	2.4.2 Lernunterstützung			
3. Lehr- und Lernkultur				
3.1 Unterrichtskonzepte	3.1.1 AVIVA-Modell			
	3.1.2 Lebenswelt der Lernenden			
	3.1.5 <i>Methodenvielfalt</i>			
	<i>LP Vortrag</i>			
	<i>Unterrichtsgespräch</i>			
	<i>Kooperatives Lernen</i>			
	<i>Selbständiges Lernen</i>			
	3.1.6 Innere Differenzierung			
3.2 Aktive Lernzeit	3.2.1 <i>Klarheit und Struktur</i>			
	3.2.2 Rhythmisierung			
	3.2.3 <i>Motivation</i>			
	3.2.4 <i>Ruhe</i>			
3.3 Lernen	3.3.1 Lernstrategien			
	3.3.2 Selbstreguliertes Lernen			
3.4 Regeln zur Zusammenarbeit				
3.5 Arbeitsformen	<i>Klassenunterricht</i>			
	<i>Still-/Einzelarbeit</i>			
	<i>Partnerarbeit</i>			
	<i>Gruppenarbeit</i>			
	<i>Mehrere Arbeitsformen gleichzeitig</i>			
4. Beziehungs- und Unterstützungskultur				
4.1 Lernförderliches Sozialklima				
4.2 Diagnostik				
4.3 Lerncoaching				
5. Berufsfachschullehrperson				
5.1 Kompetenz und Flexibilität				
5.2 <i>Vorbereitung</i>				
5.3 <i>Humor</i>				
5.4 Grundhaltung				
6. Gesetzliche Vorgabe				
6.1.2 <i>Arbeiten unter Anleitung</i>				
6.1.3 <i>Angepasste Didaktik</i>				

Ratinginstrument						
Instruktionseffizienz						
	Trifft überhaupt nicht zu 1	Trifft nicht zu 2	Trifft eher nicht zu 3	Trifft eher zu 4	Trifft zu 5	Trifft voll und ganz zu 6
Umgang mit der Unterrichtszeit						
Die zeitliche Planung der Lehrperson (LP) ist erkennbar.						
Die LP sorgt dafür, dass die Lernenden (LE) sich zu Beginn der Stunde ruhig verhalten und zur Mitarbeit bereit sind.						
Die Wechsel zwischen den Arbeitsformen beanspruchen wenig Zeit.						
Die LP geht kompetent mit Störungen um.						
Qualität der Organisation						
Das Arbeitsmaterial ist einsatzbereit.						
Die LP setzt Medien (auch Materialien, Tafel und Visualisierungen) sinnvoll ein.						
Die Organisation der offenen bzw. nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen erfolgt zweckmässig.						
Die LP variiert Methoden und Sozialformen in angemessender Weise.						

Lernendenorientierung						
	Trifft überhaupt nicht zu 1	Trifft nicht zu 2	Trifft eher nicht zu 3	Trifft eher zu 4	Trifft zu 5	Trifft voll und ganz zu 6

Umgang mit Fehlern						
Die LP achtet darauf, dass Fehler nicht überbewertet werden.						
Niemand wird blossgestellt.						
Bei dieser LP ist Fehlermachen nichts Schlimmes.						
Motivierungsfähigkeit						
Die LP unterrichtet tatkräftig und engagiert.						
Die L arbeiten konzentriert und motiviert.						
Die LP ermutigt einzelne LE.						
Die LP holt die LE zur gemeinsamen Arbeit ab.						
Die LP gibt aktivierende Impulse (verbal/nonverbal).						
Die LP verhält sich den LE gegenüber wohlwollend.						

Kognitive Aktivierung						
	Trifft überhaupt nicht zu 1	Trifft nicht zu 2	Trifft eher nicht zu 3	Trifft eher zu 4	Trifft zu 5	Trifft voll und ganz zu 6
Pacing						
Die LP geht im Stoff zügig voran, ohne die LE zu überfordern.						
Die LE erhalten angemessene Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe.						
Die LP unterstützt die LE auch in den offenen Unterrichtsphasen.						
Die LP passt ihren Unterricht an LE an.						
Berufsfachschullehrperson als Mediator						
Die LP unterstützt bei der Ausformulierung bzw. Ausführung von Ideen.						
Die LP fragt – ohne zu bewerten – nach, wenn ein LE unvollständige oder unklare Ideen formuliert.						
Die LP unterstützt die LE bei der Lösung von Fragen und Problemen.						
Die LP gibt individuelle Rückmeldungen.						
Die LP unterstützt mit Scaffolding, wo dies angebracht ist.						
Die LP übernimmt die Funktion als Coach in offenen Unterrichtsphasen.						

Klarheit und Strukturiertheit						
	Trifft überhaupt nicht zu 1	Trifft nicht zu 2	Trifft eher nicht zu 3	Trifft eher zu 4	Trifft zu 5	Trifft voll und ganz zu 6
Sprachliche Qualität						
Die LP spricht verständlich.						
Die LP macht keine Fehler.						
Die LP passt das Sprachniveau der Schulstufe an.						
Gesprächsführung						
Die LP vermeidet das permanente Wiederholen von LE-Antworten («Lehrerecho»).						
Die LP vermeidet stereotype Rückmeldungen und Kommentare.						
Die LP verfügt über verschiedene Strategien mit LE-Antworten umzugehen.						
Die LP setzt Fragen didaktisch sinnvoll ein.						
Zielklarheit						
Die Ziele von Unterrichtsphasen oder der Lektion sind erkennbar.						
Die Anweisungen und Aufträge der LP sind klar formuliert.						
Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsphasen ist erkennbar.						

13.7 Kategoriensystem und Kategorienhandbuch der strukturierten Dialoge

Kategoriensystem strukturierte Dialoge

Kategorie	Ausprägungen	
Lernende	Schulleistung Sprache Sozial- und Lernverhalten Selbstreguliertes Lernen Unterricht als Angebot	
Berufsfachschullehrperson	Unterstützung/Hilfestellungen	Scaffolding Unterstützung durch Lernende Lerncoaching Spracharbeit mündlich
	Lebenswelt der Lernenden Repetition Pacing Rhythmisierung	
	Unterrichtskonzepte	E-Learning Gemeinschaftsbildung Pflicht- und Zusatzaufgaben Lehrpersonenzentriert Klarheit und Struktur Regeln zur Zusammenarbeit Lernförderliches Sozialklima Durchlässigkeit Didaktische Reduktion
	Reflexion Kompetenz und Flexibilität Fachkundige individuelle Begleitung	

Ober- und Unterkategorien	Erläuterung	Ankerbeispiel	Codierregel (wenn erforderlich)
1.Lernende	Die LP richten ihre Reflexionen in der im Video-Stimulated-Recall ausgewählte Unterrichtssequenz auf die LE. Die Reflexionen können sich auf einzelne LE oder die gesamte Lerngruppe beziehen. Erwähnt werden dabei auffällige Heterogenitätsdimensionen (Schulleistung, Sprache und Sozial- und Lernverhalten) sowie das selbstregulierte Lernen und Aussagen zum Unterricht als Angebot.		
1.1 Schulleistung	Die schulischen Leistungen der LE präsentieren sich sehr unterschiedlich.	«Bei den beiden muss man einfach hinschauen. Sie sind schon die Schwächsten, haben aber auch mehrmals gefehlt.» (LP 5, Pos. 25)	Wenn die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten der LE im Unterricht erwähnt werden.
1.2 Sprache	Die Sprachfähigkeiten der	«Gerade diejenigen, welche Mühe mit	Wenn explizit die

	LE entsprechen nicht dem geforderten Sprachniveau A2.	der Sprache haben, benötigen halt ein wenig länger. Das sind in dieser Klasse zwei.» (LP 4, Pos. 6)	unterschiedlichen Sprachfähigkeiten der LE im Unterricht erwähnt wird.
1.3 Sozial- und Lernverhalten	Je nach Ausprägung ist das sozial bzw. das Lernverhalten der LE nicht passend zu den Erwartungen der LP und ist dadurch in der Klasse auffallend.	«Man weiss dann auch nicht immer was in den Teams passiert. Einige diskutieren über den Ausgang, die anderen sind fleissig dran.» (LP 5, Pos. 23) «Ich finde, es ist wieder eine sehr heterogene Klasse. Ich habe eine LE, die eher ruhig und zurückhaltend ist.» (LP 5, Pos. 23)	Wenn das Arbeitsverhalten oder personale Ressourcen der LE erwähnt wird.
1.4 Selbstreguliertes Lernen	Die LP legen Wert darauf, dass die LE ihr Selbstvertrauen und somit den Glauben an die eigene Lernfähigkeit fördern und selbst Initiative für das eigene Lernen übernehmen.	«Sie bearbeiten es wirklich für sich. Sie kommen da in den Konstruktionsprozess. Das ist mir extrem wichtig, dass sie auch immer so ruhige Phasen haben, in denen sie sich mit sich selbst auseinandersetzen müssen.» (LP 6, Pos. 15)	Wenn das Selbstwertgefühl oder das selbstregulierte Lernen oder das Vertrauen in das eigene Lernen erwähnt wird und das eigenständige Lernen explizit angesprochen wird.
1.5 Unterricht als Angebot	Unterricht wird von den LP so definiert, dass er als Angebot betrachtet wird, der durch die LE bei Interesse genutzt werden kann.	«Die, welche wollen, nehmen und sind interessiert, die welche nicht wollen, eben nicht.» (LP 4, Pos. 42) «Sie können schauen, ob sie das inhaltlich so zusammengestellt haben. Sie müssen das so nicht übernehmen, aber sie sehen, dass es Bestandteile sind, welche sie im Dossier haben. Es dient also auch zum Festigen der Inhalte.» (LP 6, Pos. 27)	Wenn explizit erwähnt wird, dass der Unterricht seitens der LE genutzt werden kann, aber nicht als verbindlich erachtet wird. Der Unterricht ist ein Angebot.
2. Berufsfachschullehrpersonen	Die LP richten ihre Reflexionen auf sich selbst und ihr Handeln in der im Video-Stimulated-Recall ausgewählte Unterrichtssequenz. Die Reflexionen können sich auf Bereiche des didaktischen Handelns im Unterricht aber auch zu Herausforderungen und personalen Eigenschaften als LP beziehen. Es werden Unterstützungsmassnahmen und Hilfestellungen formuliert.		
2.1 Unterstützung/ Hilfen	Es werden vielfältige Massnahmen zur Begleitung und Förderung der Lernenden im Unterricht formuliert, welche sich als Unterstützungsmassnahmen und Hilfestellungen zusammenfassen lassen.		
2.1.1 Scaffolding	Das Lernen der LE wird mit gezielten Instrumenten und «Gerüsten» im Unterricht unterstützt, welche als Lernhilfen betrachtet werden können und Struktur bieten.	«Aber das Arbeiten mit Strukturen und Tabellen finde ich für sie durchaus relevant. Ich habe festgestellt, auf Fälle sprechen gerade auch EBA-Lernende sehr gut an. Das ist vielleicht auch etwas Feinstoffliches.» (LP 5, Pos. 17)	Wenn Instrumente angesprochen werden, die als Lernhilfen dienen. Auch wenn die Struktur und Klarheit in Kombination mit Aufgaben

			erwähnt wird.
2.1.2 Unterstützung durch Lernende	Die LE unterstützen sich gegenseitig. Die LP erstellt Aufträge, welche teilweise in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Die LP entscheiden dabei im Voraus oder situativ über die Sozialform und Zusammensetzung.	«Es wäre besser gewesen, wenn sie diesen Fall nochmal zu zweit oder alleine gelöst hätten. Es waren glaube ich alles Zweierteams.» (LP 5, Pos. 19) «Je nach Situation will ich eine bestimmte Sozialform. Ich habe aber in dieser Situation gemerkt, dass die vier schon weit waren. Deshalb entscheide ich hier sehr im Prozess.» (LP 6, Pos. 33)	Alle Sozialformen wie Einzel- Partner- oder Gruppenarbeit. Aber auch wenn explizit Unterstützungsformen erwähnt werden. Auch Peer-Lernen gehört hierzu.
2.1.3 Lern-coaching	Die LP sind in der Rolle als Coach. Anhand der individuellen Lernunterstützung wird individualisiert. Dabei fragt die LP bei den LE gezielt nach und unterstützt sie im Lernen.	«Ich schaue ja eigentlich immer drauf, wo stehen die Lernenden und wer benötigt Support. Du hast gesehen, einige habe ich ganz allein arbeiten lassen, bei anderen nur einige Inputs. Das ist übrigens in der zweiten Sequenz mit der Partnerarbeit auffällig gewesen. Bei den Lernenden vorne bin ich mehrmals unterstützen gegangen.» (LP 6, Pos. 19)	Wenn es um die individuelle Begleitung der LE während Arbeitsphasen geht.
2.1.4 Spracharbeit mündlich	Im Unterricht wird an der Sprache gearbeitet. Das erfolgt in mündlicher Form, in dem die LP oder LE vorlesen oder Aufträge von den LE gelesen werden und anschliessend im Plenum bei Unklarheiten besprochen werden.	«Ich habe dann begonnen vorzulesen. Da kann man sagen, denen, die im Lesen Mühe haben, denen kann das helfen.» (LP 5, Pos. 11) «Sie erhalten einen Lernauftrag und lesen das ein. Danach frage ich, ob alles klar ist und danach wird selbständig verarbeitet.» (LP 6, Pos. 15)	Wenn die Sprache mündlich mit dem Ziel erwähnt wird, dass all LE die Lerninhalte inhaltlich verstehen.
2.2 Lebenswelt der Lernenden	Die LP orientiert sich in der Konzeption des Unterrichts an der Lebenswelt der LE. Diese kann sowohl die persönliche wie auch die berufliche Lebenswelt umfassen.	«Ich schaue bei den EBA immer ganz stark darauf, dass sie den Praxisbezug haben, dass wir den Transfer machen können.» (LP 6, Pos. 1)	Wenn der Alltag der LE angesprochen wird (beruflichen/ persönliche Lebenswelt). Auch gehört der Transfer dazu.
2.3 Repetition	Unterrichtsinhalte aus der Vorwoche werden zu Beginn im Plenum repetiert, damit die LE «abgeholt» werden und an den Unterrichtsinhalten aus der Vorwoche anknüpfen können. Repetitionen finden auch als Abschluss des Unterrichts statt.	«Ja, dass ich gleich an die Vorwoche anknüpfen kann, um sie abzuholen.» (LP 4, Pos. 24)	Wenn explizit Lerninhalte erwähnt werden, die repetiert werden.
2.4 Pacing	Die LE achtet im Unterricht auf das Tempo bzw. Pacing, damit die Lernzeit möglichst effizient genutzt werden kann. Da nicht alle LE gleich schnell arbeiten, ist das Pacing herausfordernd.	«Einige sind viel früher fertig und die anderen benötigen vielmehr Zeit. Das ist so ein Teufelskreis.» (LP 5, Pos. 23) «Ich würde sagen, es ist immer mit dem Faktor Zeit gekoppelt. Ich denke, einigen hätte es gedient, noch drei bis vier Minuten mehr zu haben. Bei anderen ist es aber auch so, dass sie fertig waren. Ich versuche immer einen Mittelweg zu gehen, damit es für alle stimmt.» (LP 6, Pos. 17)	Wenn explizit die Zeit im Zusammenhang der zu bearbeitenden Aufträgen erwähnt wird.
2.5 Rhythmisierung	Die LP achten darauf, dass der Unterricht in zeitliche Sequenzen eingeteilt ist und dadurch eine Rhythmisierung im Sinne einer Abwechslung im Unterrichtsverlauf erhält.	«Es war auch die dritte Lektion. Man merkt es halt einfach auch. Man merkt es bei allen Beteiligten.» (LP 5, Pos. 11)	Wenn die Rhythmisierung explizit erwähnt wird oder die Bedeutung von zeitlichen Sequenzen bzw. Abwechslung im Unterrichtsverlauf

			angesprochen wird.
2.6 Unterrichtskonzepte	Die LP konzipieren den Unterricht nach bestimmten Kriterien, die sie als zielführend für die konkrete Unterrichtsduchführung erachten.		
2.6.1 E-Learning	Mit E-Learning wird das digitale Lernen angesprochen, das an einigen BFS ein fester Bestandteil ist, an anderen auf Freiwilligkeit basiert und je nach LP unterschiedlich eingesetzt wird.	«Ich habe darauf geschaut, was sie haben. Ich kann ja im OneNote nachschauen, was sie eingetragen haben. Von dem her sehe ich, ob es inhaltlich passt.» (LP 6, Pos. 19) «Anhand der App «LearningApps» habe ich bemerkt, dass den Auftrag auf heute nicht alle gleich gut ausgeführt haben.» (LP 6, Pos. 3) «Dann geht es auch um das Digitalisieren. Das sie es fotografieren und im OneNote am korrekten Ort einfügen.» (LP 4, Pos. 36)	
2.6.2 Gemeinschaftsbildung	Die Klasse als Ganzes steht im Fokus. Es sollen möglichst alle die vorgegebenen Ziele im Unterricht erreichen.	«Mir ist es auch wichtig, trotz dem Individualisieren, dass wir auch als Klasse vorwärtskommen. Das ist im Moment ein gutes Gefüge aus meiner Sicht. Sie haben echt einen guten Drive zusammen. Durch das ist manchmal das Individualisieren und Differenzieren etwas zurück, dafür geht man als Klasse als Ganzes mehr vorwärts.» (LP 6, Pos. 39)	Wenn die Klasse als Ganzes hinsichtlich des Erreichens bestimmter Ziele erwähnt wird.
2.6.2 Pflicht- und Zusatzaufgaben	Die LP differenzieren den Unterricht auf die Lernvoraussetzungen der LE, wobei ein Minimalziel erreicht werden muss. Die Orientierung erfolgt dabei am Mittelstand, hierzu wird mit Zusatzaufgaben gearbeitet.	«Ich habe darauf geachtet, dass ich die Lernenden auffangen und abfangen kann, mit Zusatzaufgaben wie LearningApps. Das diese mehr machen können, welche das Brauchen. Ich habe mich so am Mittelstand orientiert.» (LP4, Pos. 6)	Wenn der Unterricht durch die LP differenziert wird und ein zu erfüllendes Minimalziel erreicht, werden muss.
2.6.3 Lehrpersonenzentriert	Die LP steuert den Unterricht durch direkte Instruktionen.	«Ich habe gesteuert. Ich habe geschaut, dass die beiden zusammen sind.» (LP 5, Pos. 19)	Wenn der Unterricht von der LP durch direkte Instruktionen gesteuert wird.
2.6.4 Klarheit und Struktur	Der Unterricht ist für die LE strukturiert, klar und übersichtlich. Die LE wissen über die Lerninhalte und die Lernziele des Unterrichts Bescheid (mündlich oder schriftlich).	«Das mache ich immer mit dem Programm und dem Ausblick, was ich mache. Ich blende immer am Anfang ein, was wir machen.» (LP 4, Pos. 20) «Du hast es ja auch gesehen, die Lernenden sind, wie ich finde bereits sehr gut konditioniert, mit dem Einlesen, Starten, Arbeiten.» (LP 6, Pos. 1)	Wenn die Struktur und/ oder Klarheit im Unterricht angesprochen wird. Die Struktur und Ablauf von Aufgaben wird Kategorie 2.5.2 Scaffold zugewiesen.
2.6.5 Regeln zur Zusammenarbeit	Die LP betrachten die Regeln als Basis für den gemeinsamen Unterricht mit den LE. Es steht primär das Zusammenarbeiten als Lerngruppe im Vordergrund und weniger ein disziplinarisches Instrument.	«Die Sitzwahl ist frei, solange es keine Probleme gibt. Wenn Störungen auftreten, unternehme ich etwas.» (LP 4, Pos. 44)	Wenn explizit Regeln im Schulzimmer zur Zusammenarbeit mit den LE angesprochen werden.
2.6.6 Lernför-	Die Beziehung bzw. das	«Ich finde, wir haben eine Beziehungs-	Wenn das Ver-

derliches Soziale Klima	Sozialklima im Unterricht zwischen den LE und den LP ist wertschätzend, sowie geprägt von einem gegenseitigen Vertrauen und wird als Basis für erfolgreiches Lernen erachtet. Auch Humor gehört dazu.	ebene auf Augenhöhe. Sie begegnen mir immer anständig, ich auch immer. Im Sinne, dass ich sie als Berufsmann und Berufsfrau als vollwertig nehme.» (LP 6, Pos. 31)	trauen und die Beziehung zwischen LE und LP hinsichtlich des gemeinsamen Lernens angesprochen wird. Auch Inhalte wie Humor gehören dazu.
2.6.7 Durchlässigkeit	Die LP achten darauf, dass kognitiv starke und motivierte LE Lerninhalte im EFZ-Niveau erhalten (drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung) und dadurch eine Durchlässigkeit für eine anschließende Ausbildung gewährleistet werden kann.	«Meine EBA-Lernende und das zeigt auch die Durchlässigkeit, können da gut mithalten. Das ist auch eine Prämisse für mich, wer möchte, soll die Möglichkeit erhalten dort Anschluss zu finden. Das gelingt auch gut, wenn ich ihnen die Empfehlung geben kann und sie so an die EFZ hinführen kann.» (LP 6, Pos. 43)	Wenn eine Ausrichtung der Unterrichtsinhalte in Richtung EFZ (drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung) erwähnt wird.
2.6.8 Didaktische Reduktion	Die LP orientieren sich in der Wahl der Unterrichtsinhalte am Lehr- und Bildungsplan. Die Inhalte werden auf wesentliche Schwerpunkte und dem kognitiven Niveau der Lernenden hin reduziert.	«Ich habe den Fall natürlich stark heruntergebrochen und angepasst. Es geht darum, dass die Lernenden das anhand der Situation beurteilen können. Die ganze Führung durch Tabellen beispielsweise oder vorformulierte Texte, in denen man nur noch Sätze anstreichen muss, ist natürlich auf EBA angepasst.» (LP 5, Pos. 27)	Wenn das Reduzieren bzw. Herunterbrechen von Lehr- und Bildungsplänen entsprechend den persönlichen Schwerpunkten und/ oder dem kognitiven Niveau der LE erwähnt wird.
2.7 Reflexion	Als Reflexion wird der Blick zurück auf den eigenen Unterricht verstanden. LP haben im Unterricht zu wenig Zeit für ihr geplantes Programm, weshalb das zu einem Zeitdruck führen kann.	«Am Schluss ist mir auch aufgefallen, dass ich diesen Zeitdruck extrem vor Augen hatte. Ich wollte einfach durchkommen.» (LP 5, Pos. 23)	Wenn der Blick der Berufsfachschullehrpersonen auf den vorangegangenen Unterricht gerichtet wird.
2.8 Kompetenz und Flexibilität	Die LP müssen im Unterricht flexibel sein, um situativ Entscheidungen zu fällen und ihr Programm gegebenenfalls anzupassen. Dazu benötigen die LP ausgewiesene didaktische Fähigkeiten, welche ihnen dieses «Handeln im Prozess» ermöglichen.	«Das gehört zu meinem didaktischen Konzept. Ich variiere da stark im Prozess. Aufgrund meiner didaktischen Fähigkeiten und meiner Skills kann ich das immer abrufen.» (LP 6, Pos. 39)	Wenn die persönlichen didaktischen Fähigkeiten und/ oder das Handeln in der Situation angesprochen werden.
2.9 Fachkundige individuelle Begleitung	In der fiB können die LE enger begleitet werden als im Regelunterricht. LP, die fiB an ihren BFS haben, schätzen deshalb dieses Instrument.	«Da muss ich wöchentlich im Betrieb anrufen, gerade bei ihm. Ich spreche mich mit dem Berufsbildner ab. Mit ihm direkt bringt es nichts. Ich habe es schon probiert, er schafft es aber einfach nicht. Da ist schon auch eine Individualisierung ausserhalb des Unterrichts. Ich habe das Gefühl, dass hat in den letzten Jahren auch zugenommen.» (LP 5, Pos. 25)	Wenn explizit die fiB erwähnt wird.

SL = Schulleitung an Berufsfachschulen, LP = Berufsfachschullehrperson(en), LE = Lernende, BFS = Berufsfachschule

13.8 Ergebnisse der Quantifizierung

Fragestellung 1: Wie gehen Berufsfachschullehrpersonen mit heterogenen Lerngruppen im inklusiven Unterricht didaktisch um?

Anzahl der Nennungen der Berufsfachschullehrpersonen entlang der Fragestellung 1.

Oberkategorie	Unterkategorie und Ausprägungen	Berufsfachschullehrpersonen (von N=10)
1. Heterogenitätsdimensionen		
	1.1 Vielfalt	7
	1.5 Sprache	7
	1.6 Soziokulturelle Herkunft	8
2. Ziel- und Stoffkultur		
2.1 Didaktische Reduktion		10
2.2 Aufgabenkultur	2.2.2 Einfache Sprache	8
	2.2.3 Produkt	7
	2.2.5 Lebenswelt der Lernenden	8
2.3 Lehrmittel	2.3.1 Differenzierungsmöglichkeit	8
	2.3.2 Nachschlagewerk	7
2.4 E-Learning	2.4.2 Lernunterstützung	8
3. Lehr- und Lernkultur		
3.1 Unterrichtskonzepte	3.1.1 AVIVA-Modell	7
	3.1.6 Innere Differenzierung	8
3.2 Aktive Lernzeit	3.2.2 Rhythmisierung	8
3.3 Lernen	3.3.1 Lernstrategien	8
	3.3.2 Selbstreguliertes Lernen	10
3.4 Regeln zur Zusammenarbeit		10
3.5 Sozialform		10
4. Beziehungs- und Unterstützungskultur		
4.1 Lernförderliches Sozialklima		10
4.2 Diagnostik		9
4.3 Lerncoaching		10
4.4 Zusammenarbeit Berufsfachschullehrpersonen		7
5. Berufsfachschullehrperson		
5.1 Kompetenz und Flexibilität		9
5.4 Grundhaltung		10

Fragestellung 2: Welche Rolle spielt die gesetzliche Vorgabe für das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen?

Anzahl der Nennungen der Berufsfachschullehrpersonen entlang der Fragestellung 2.

Oberkategorie	Unterkategorie und Ausprägungen	Berufsfachschullehrpersonen (von N=10)
6. Gesetzliche Vorgabe		
6.1 Interpretation	6.1.3 Angepasste Didaktik	8
6.2 Relevanz	6.2.1 Gesetzliche Vorgabe bekannt	10
	6.2.2 Bedeutsamkeit	8
7. Schulleitung der Berufsfachschule	7.4 Kooperation	9