

„Vom Wissen und Können zum Tun“

Inklusive Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA)

René Wüthrich^{1,*}

¹ Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung

* Kontakt: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, Schweiz
rene.wuethrich@ehb.swiss

Zusammenfassung: Die zweijährige berufliche Grundbildung (EBA) ist eine tendenziell niederschwellige Ausbildung und ermöglicht einen einfacheren Zugang zu einer beruflichen Grundbildung als andere Bildungswege. Damit wird dem Anspruch auf Erhöhung von Inklusion Folge geleistet. Berufsfachschullehrpersonen begegnen im Unterricht heterogenen Lerngruppen, was entsprechende inklusive Kompetenzen erfordert. In Anlehnung an Filipiak (2020) wird das Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen adaptiert und erläutert. Als Bezugsrahmen dienen hierzu empirische Befunde zur zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA). In einer qualitativen Erhebung mit offenen Leitfadenterviews, Unterrichtsbeobachtungen und darauffolgenden strukturierten Dialogen wird das adaptierte Modell letztlich erweitert. Damit wird die Frage beantwortet, welche inklusiven Kompetenzen Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA) benötigen.

Schlagerwörter: Inklusive Berufsbildung; berufliche Grundbildung; inklusive Kompetenz; Lehrperson; Heterogenität; qualitative Sozialforschung



1 Einleitung

Die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) – im Folgenden *EBA-Grundbildung* genannt – ermöglicht einen niederschweligen Zugang zum Arbeitsmarkt. Die Ausbildung ist dabei für vorwiegend schulisch schwächere Lernende, die praktisch begabt sind, geeignet (vgl. SBFI, 2014, S. 3). Darüber hinaus sind Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernende mit Migrationshintergrund in der EBA-Ausbildung häufig vertreten. (vgl. Hofmann, 2019, S. 358; Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 195). Zugleich wird mit der EBA-Ausbildung dem Anspruch auf Erhöhung von Inklusion entsprochen (Di Maio et al., 2019, S. 73). Hierzu ist in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung festgehalten, dass mit Inklusion zum Ziel erhoben wird, allen Menschen einen Zugang zu einer qualitativ hochstehenden Bildung zu ermöglichen (EDA, 2020). Die Grundlage für dieses Ziel basiert auf der seit 2014 ratifizierten Behindertenrechtskonvention der UNO (UN-BKR). In Bezug 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 Ausländer*innen (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002). Damit rückt ein weites Inklusionsverständnis in den Vordergrund, welches die unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale umfasst und darauf abzielt, individuell die Bedürfnisse der einzelnen Menschen zu berücksichtigen (vgl. Rützel, 2014, S. 62). Ergänzend wurden Anpassungen im Hinblick auf eine inklusive Berufsbildung vorgenommen. Der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt beschlossen 2006, die Quote der Erstabschlüsse aller 25-Jährigen auf der Sekundarstufe II auf 95 Prozent zu erhöhen (BFS, 2022). Zur Umsetzung dieser Maßnahme kommt der EBA-Grundbildung eine bedeutsame Rolle zu. Jenewein (2018, S. 28) spricht von einer erheblichen Zunahme an Heterogenität in der beruflichen Grundbildung. Die Anforderungen an Heterogenität im Kontext von Inklusion erfahren eine Intensitäts- und Komplexitätssteigerung, was mit einem grundlegenden Wandel der Sichtweisen der schulischen Akteur*innen einhergeht (Hackbarth & Martens, 2018, S. 38). Heterogenität erscheint auf dieser Grundlage als „unlimitiert“ (Wocken, 2014, S. 200) oder „maximal“ (Kullmann et al., 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 EBA-Grundbildung sollten demnach den Ansprüchen im inklusiven Unterricht mit einem entsprechenden didaktischen Handeln begegnen. Dieser Aspekt wird durch die gesetzliche Vorgabe des Art. 10 Berufsbildungsverordnung (BBV) erfüllt, in der festgehalten ist, dass den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und einer angepassten Didaktik Rechnung getragen werden muss (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). 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 derzeit wenige vor (vgl. Seifried & Wuttke, 2016, S. 8).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Inklusionskompetenzen Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung benötigen. Dazu werden einleitend in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen zu den unterrichtsrelevanten inklusiven Kompe-

tenzen aufgezeigt. Darauf aufbauend wird in Kapitel 3 ein Modell inklusiver Kompetenzen vorgestellt und mit den Anforderungen in der EBA-Ausbildung in Beziehung gesetzt. In Kapitel 4 wird die Zielsetzung der Untersuchung, die auf einer Dissertation basiert, und in Kapitel 5 die Übersicht über die angewandte Methodik dargestellt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 präsentiert und in Kapitel 7 kritisch diskutiert. Abschließend wird in Kapitel 8 ein Fazit gezogen.

2 Theoretische Grundlage

Ein inklusiver Unterricht bedarf einer inklusiven Didaktik. Wüthrich (2023) hat dazu aufgezeigt, wie sich eine entsprechende Didaktik in der EBA-Grundbildung konstituieren kann. Gleichzeitig geht mit dieser Forderung die Frage nach inklusiven Kompetenzen seitens der Berufsfachschullehrpersonen einher. Damit wird letztlich der Frage nach der „guten“ Lehrperson nachgegangen (Kunter et al., 2011, S. 55). Spätestens seit der Hattie-Studie im Jahr 2009 wird der Bedeutung von Lehrpersonen für den Lernerfolg der Schüler*innen eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Lipowsky & Lotz, 2015, S. 101). Unterricht wird in diesem Kontext in sogenannten Angebots- und Nutzungsmodellen dargestellt, welche die unterschiedlichen Einflüsse auf den Unterricht skizzieren und die berufliche Kompetenz der Lehrperson hervorheben (z.B. Reusser & Pauli, 2010, S. 18). Untersuchungen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen beziehen sich im deutschen Sprachraum mehrheitlich auf die Befunde von Baumert und Kunter (2006). Hierzu erscheint es wichtig, den Begriff „Kompetenz“ näher zu definieren, da dieser der Handlungskompetenz zugrunde liegt. In ihrer Übersicht zum Kompetenzbegriff hält Niermann (2017, S. 34–35) fest, dass die Kompetenzdefinition mehrheitlich auf Weinert (z.B. 1998) 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 (Niermann, 2017, 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 (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Safi, Bauer und Kocher (2019, S. 12) legen dar, 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 eröffnen sich weitere 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). In den letzten Jahren haben sich verschiedene Modelle konstituiert, die inklusive Kompetenzen von Lehrpersonen skizzieren. Diese beziehen sich dabei vorwiegend auf die obligatorische Schule und berücksichtigen nicht die Spezifitäten des Unterrichts in der beruflichen Grundbildung. Auf dieser Grundlage erscheint es bedeutsam, die inklusiven Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen näher zu definieren. Bevor erläutert wird, wie sich diese im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung präsentieren, soll ein auf theoretischer Grundlage konzipiertes Modell inklusiver Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen vorgestellt werden.

3 Modell inklusiver Kompetenzen

Im Folgenden wird das Modell inklusiver Kompetenzen von Lehrpersonen von Filipiak (2020) präsentiert. Dieses ist in der Abbildung 1 ersichtlich. Dem Modell liegen dasjenige von Baumert und Kunter (2006, S. 482) sowie eine Modifikation nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, S. 17), Reis et al. (2020, S. 3) und Gebhardt et al. (2018, S. 284) zugrunde. Das Modell ist im Kontext dieser Untersuchung durch den Autor angepasst worden.

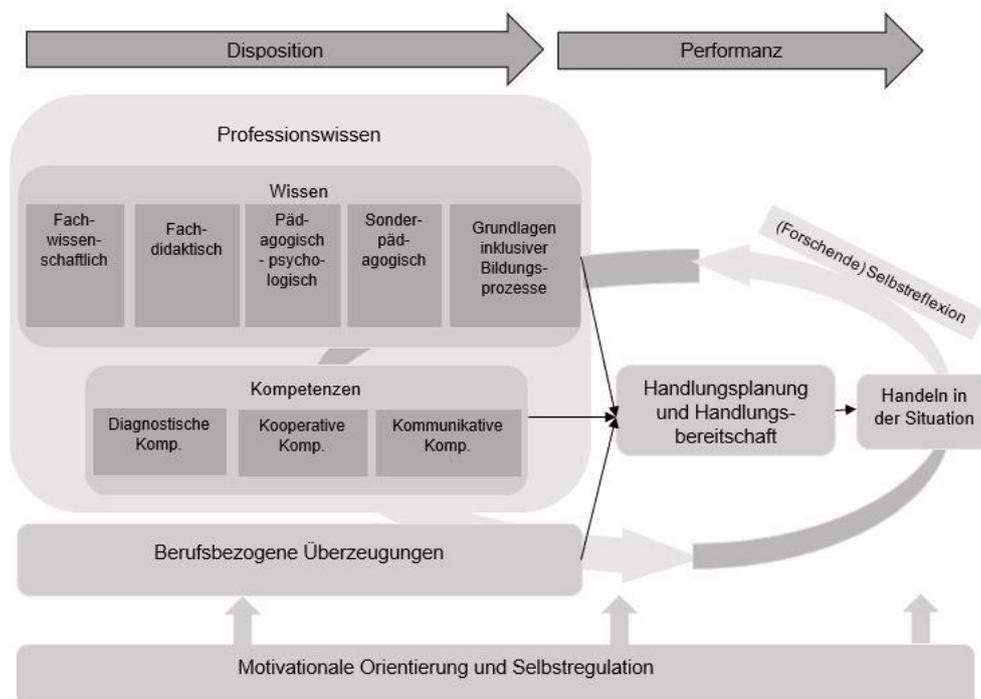


Abbildung 1: Modell inklusiver Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen (eigene Darstellung, in Anlehnung an Filipiak, 2020)

Veränderungen präsentieren sich auf der Ebene Disposition. Ursprünglich umfasst der Begriff der Disposition das Wissen, die Handlungspotenziale und die Wertorientierungen. Diese Facetten wurden im modifizierten Modell an Reusser und Pauli (2014), Gebhardt et al. (2018) und Brunner et al. (2011) angepasst. Neu wird der Begriff Professionswissen verwendet. Hier sind nun in Anlehnung an Gebhardt et al. (2018, S. 286–287) inklusionsorientiertes *Wissen* und *Kompetenzen* verortet und ersetzen somit die ursprünglichen Facetten *Wissen* und *Handlungspotenziale*. Die Intention besteht darin, die im Modell in der Facette Kompetenzen verorteten Kompetenzbereiche als bereichsübergreifend zu definieren und eine enge Beziehung zu der Facette Wissen aufzuzeigen (Brunner et al., 2011). Letztlich werden sie deshalb als Professionswissen subsummiert und machen die ursprüngliche Benennung als *Handlungspotenziale* greifbarer. Die Wertorientierungen sind in berufsbezogene Überzeugungen umbenannt worden. Die anderen Facetten entsprechen dem ursprünglichen Modell.

Das in der Abbildung 1 dargestellte Modell umfasst in der modifizierten Darstellung auf der Ebene Disposition das Professionswissen, welches die beiden Kompetenzfacetten *Wissen* (fachwissenschaftliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologisches und sonderpädagogisches Wissen) und *Kompetenzen* (diagnostische, kooperative und kommunikative Kompetenz) umfasst. Zur Disposition gehören zudem die *berufsbezogenen Überzeugungen*. Diese drei Kompetenzfacetten fließen in die *Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft* ein und initiieren dadurch den Übergang von der Ebene Disposition zur Ebene Performanz. Es erfolgt somit ein Übergang in die konkrete Handlung

bzw. *Handeln in der Situation*. Identisch ist bei beiden Ebenen der Kreislauf einer (*forschenden*) *Selbstreflexion*. Im gesamten Prozess wirken die Faktoren *Motivationale Orientierung und Selbstregulation* des Individuums (Filipiak, 2020). Das Verhältnis von Wissen, Kompetenzen (Handlungspotenzialen) und berufsbezogenen Überzeugungen lässt sich als wechselseitiges Zusammenspiel 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 in den Ausführungen von Baumert und Kunter (2006, S. 496) werden diese als kategorial getrennte Kompetenzfacetten betrachtet. Gemeinsam ist, dass sowohl Wissen und Können als auch die berufsbezogenen Überzeugungen zusammen in die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft führen (Wüthrich, 2023, S. 77). Als getrennte Kompetenzfacette werden die motivationale Orientierung und die Selbstregulation betrachtet (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; Gebhardt et al., 2018, S. 286). In Bezug auf die EBA-Ausbildung eignet sich das in Abbildung 1 auf der vorhergehenden Seite ersichtliche modifizierte Modell aus mehreren Gründen. Wüthrich (2023, S. 78) hat bedeutsame Bezugspunkte skizziert:

- Das Modell orientiert sich, gemäß Gebhardt et al. (2018, S. 279), an den Anforderungen der UN-BRK.
- Das Modell folgt dem in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (EDA, 2020) formulierten Ansatz des lebenslangen Lernens, welcher in der Berufsbildung eine hohe Bedeutung besitzt.
- Unterricht konstituiert sich als Angebot und reiht sich daher in das Verständnis eines Angebots-Nutzungs-Modells ein. Dies ist explizit in der beruflichen Grundbildung ein wichtiger Aspekt, da am Ende der Ausbildung alle Lernenden ein Qualifikationsverfahren durchlaufen müssen und im Unterricht entsprechende Kenntnisse erworben haben sollten.
- Das Professionswissen beinhaltet Wissens- und Kompetenzmerkmale, die auf ein in der beruflichen Grundbildung gefordertes weites Inklusionsverständnis abzielen.
- Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung sind in der Regel alleine im Unterricht und können somit auf keine Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrpersonen zählen (vgl. Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 209). Das impliziert erhöhte Anforderungen an sonderpädagogische Kompetenzen. Diesem Anspruch wird in der Konzeption des Modells Rechnung getragen.
- Das Modell betont die aktive Rolle der Lernenden im Kompetenzerwerb (vgl. Filipiak, 2020). Kompetenzen kann man nicht lernen, sondern sie müssen selbstorganisiert und handlungspraktisch erworben werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Der Kompetenzerwerb wird in der Konzeption der Berufsbildung als zentral erachtet und gilt als Bestandteil des lebenslangen Lernens (vgl. EDA, 2020).

Nachfolgend sollen die bedeutsamen Inhalte des Modells inklusive Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen ins Zentrum rücken. Ausgehend von der Untersuchung von Wüthrich (2023) werden in den folgenden Kapiteln an geeigneter Stelle sowie am Kapitelende jeweils bedeutsame Erkenntnisse in Bezug auf die EBA-Grundbildung festgehalten.

3.1 Professionswissen

Das Professionswissen von Lehrpersonen umfasst spezifizierte Wissenskomponenten (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012, S. 13) hält hierzu fest, dass Einstellung oder

Überzeugung ein bestimmtes Wissen voraussetzen, um dieses in einer konkreten Situation einzusetzen. Nach Baumert und Kunter (2006, S. 482) hat sich, basierend auf den Untersuchungen von Shulman (1986), weitgehend die Unterscheidung von allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie von Organisations- und Beratungswissen durchgesetzt. Hinsichtlich einer inklusiven Pädagogik lässt sich das Wissen erweitern. Das Professionswissen umfasst inklusionsorientiertes Wissen und Kompetenzen, um in der inklusiven Praxis handlungsfähig zu sein (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 286–287). Diese Übersicht zeigt auf, dass sich Kompetenzen hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts hervorheben lassen. Nachfolgend sollen relevante Facetten von Professionswissen in Anlehnung an Gebhardt et al. (2018, S. 285) kurz umrissen vorgestellt werden, um die beanspruchten Kompetenzen zu veranschaulichen:

Pädagogisch-psychologisches Wissen: 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).

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 (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 81). Gebhardt et al. (2018, S. 285) verorten hier didaktische Modelle des Unterrichts und einer individuellen Förderung. Das fachdidaktische Wissen lässt sich zudem über den Besuch von Weiterbildungen erweitern (vgl. Lipowsky, 2006, S. 52). Reusser und Pauli (2021, S. 189) verweisen darauf, dass sich die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens in neueren Untersuchungen darin zeigt, dass dieses als wichtiges Merkmal hinsichtlich der Unterrichtsqualität diskutiert wird.

Fachliches Wissen: Um adaptive Unterrichtsmaßnahmen zu planen und umsetzen zu können, benötigen Lehrpersonen Fachwissen (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 80). Lipowsky (2006, S. 52) verweist auf insgesamt positive Zusammenhänge zwischen der fachlichen Expertise von Lehrpersonen und der Lernentwicklung von Schüler*innen.

Sonderpädagogisches Wissen: Unter sonderpädagogischem Wissen wird psychologisch-pädagogisches Wissen mit der Erweiterung auf erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse und deren Adaption auf individuelle Förderung im Unterricht verstanden (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 288). Weiter werden hier lernpsychologische Aspekte vor dem Hintergrund leistungsbezogener Lerngruppen und behinderungsspezifischer Lernbedürfnisse betrachtet (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 288). Im Kontext eines inklusiven Unterrichts gilt es, die Konzepte der Differenz und Intersektionalität aufzugreifen:

- Nach Prengel (2016, S. 24) zeigen Untersuchungen zur Differenz, dass aufgrund von sozialen Kategorien Lernende „schubladisiert“ 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.
- Unter Intersektionalität wird nach Budde und Hummrich (2014) grundsätzlich ein theoretisches Konzept verstanden, welches Fragen zu sozialer Ungleichheit aufnimmt. Nach Walgenbach (2012, S. 81) ist dabei die Verwobenheit von sozialen Kategorien bedeutsam, welche sich überschneiden und wodurch Wechselwirkungen entstehen können.

Mit Blick auf die EBA-Grundbildung kommt dem sonderpädagogischen Wissen insgesamt eine Schlüsselrolle zu (vgl. Kap. 1 und 2). 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. Ferner zeigt sich hier ein enger Bezug zur in der Abbildung 1 ersichtlichen forschenden Selbstreflexion, welche die beiden oben genannte Konzepte in hohem Maße beinhaltet.

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, über die Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse und über Heterogenitätsdimensionen subsummiert

Diagnostische Kompetenz: Lehrpersonen im inklusiven Unterricht müssen in der Lage sein, die Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen 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.

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 mit Kolleg*innen, Eltern oder Schüler*innen (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 288). Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht können hier Maßnahmen im Coaching und die Kommunikation mit Fachpersonen verortet werden (vgl. Wüthrich, 2023, S. 84).

Kooperative Kompetenz: Die kooperative Kompetenz meint die Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht (Wüthrich, 2023, S. 289). Das kann die Kooperation mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Fachpersonen oder externen Fachstellen sein. Hier steht demzufolge die Vernetzung im Vordergrund. Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der EBA-Grundbildung die folgenden Erkenntnisse festhalten:

Professionswissen im inklusiven Unterricht impliziert den Anspruch an ein hohes Wissen und umfangreiche Kompetenzen seitens der Berufsfachschullehrpersonen. Mit Blick auf die EBA-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. Wüthrich, 2023, S. 86).

3.2 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 (vgl. Oser & Blömeke, 2012, S. 416). Das Begriffsverständnis von Überzeugungen ist unklar. Leuchter et al. (2006, S. 564–565) halten fest, dass von einem breiten Begriffsverständnis von Lehrpersonenwissen 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 ihre Gültigkeit nicht verloren. Ein weiterer Aspekt ist die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen für Überzeugungen wie *beliefs*, *subjektive Theorien* oder *teachers' beliefs*, wobei in der internationalen Literatur die letztere Bezeichnung, die meiste Verwendung findet (vgl. Pajares, 1992, S. 329). Nach Oser und Blömeke (2012, S. 416) stehen Überzeugungen in einem eigenartig dichten Verhältnis zum Handeln und zur Handlungsbeurteilung 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 Untersuchung

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 und verweisen dabei auf affektive Bewertungskomponenten und subjektive Theorien, welche für das Handeln maßgebend sind. 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. Das können disziplinäre, pädagogische, Lern- oder Bildungsprozessmerkmale, Personen, Bildungsstrukturen- oder Kontextmerkmale sein. Überzeugungen besitzen einen (hohen) Theoriebezug, der mehr oder weniger elaboriert ist (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 645).

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 (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Es zeigt sich darin auch das persönliche Berufsethos. Hattie und Zierer (2021, S. 29) weisen darauf hin, dass die Leidenschaft für den Beruf letztlich ausschlaggebend für den beruflichen Erfolg ist.

Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen: Überzeugungen gelten allgemein als verhaltensresistent (vgl. Blömeke et al., 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 darauf hin, 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 Handlungsroutrinen verwoben sind, desto schwieriger diese zu verändern sind (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 646). Erst wenn die Handlungsroutrinen ins persönliche Bewusstsein rücken, ist eine Veränderung möglich (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 646).

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 Schüler*innen von Bedeutung ist. Mit Verweis auf den Beruf als Lehrperson erscheint die Ausformung und Sicherung eines Habitus als eine Notwendigkeit (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 (Leuchter et al., 2006, S. 566). Das zeigt, 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 (Leuchter et al., 2006, S. 563). Abschließend gilt es festzuhalten, dass mit Inklusion eine Perspektivenerweiterung einhergeht (vgl. Budde, 2018, S. 55). Hierzu zeigt sich insbesondere das Konzept der inklusiven Reflexion als bedeutsam, welches in der Abbildung 1 mit der forschenden Selbstreflexion in Beziehung gesetzt werden kann. Die reflexive Inklusion bzw. forschende Selbstreflexion steht dabei

zweifellos hinsichtlich ihres affektiven Bezugs mit den berufsbezogenen Überzeugungen in Verbindung.

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der EBA-Grundbildung die folgenden Erkenntnisse festhalten:

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 EBA-Grundbildung eine positive Haltung und Einstellung im Sinne einer reflexiven Inklusion besitzen (vgl. Wüthrich, 2023, S. 81).

3.3 Motivationale Überzeugungen

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

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).
2. *Intrinsische motivationale Orientierung*: Motivationalen Orientierungen wird eine hohe Bedeutung für unterrichtliches Handeln und letztlich für den Lernerfolg der Schüler*innen zugeschrieben (vgl. Lipowsky, 2006, S. 55). Als wesentlichen Faktor für den Unterrichtserfolg verweist Helmke (2017, S. 114) auf den Enthusiasmus für den Lehrberuf.
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. Abschließend 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 können (vgl. Hattie & Zierer, 2021, S. 26; König et al., 2019, S. 58; Lipowsky, 2006, S. 55).

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der EBA-Grundbildung die folgenden Erkenntnisse festhalten:

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 (Wüthrich, 2023, S. 91).

3.4 Handeln in der Situation

Handeln ohne Wissensgrundlage und Wissensproduktion erscheint undenkbar (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 93). Nach Buholzer et al. (2014) stehen Denken und Handeln vielmehr im Einklang. Handeln wird durch Wissen gesteuert, und Wissen wird durch Handeln bestärkt oder verändert (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 94). Als Handlung lassen sich hierbei all jene Aktivitäten zusammenfassen, die letztlich dieselbe Zielvorstellung verfolgen (vgl. Heckhausen, 1989, S. 13). Damit eine Handlung überhaupt erfolgen kann, ist nach Heckhausen (1989, S. 12–13) als Ausgangslage eine Motivation nötig, 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 (vgl. Heckhausen, 1989, S. 13). 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 (Dann & Haag, 2017, S. 97–98):

1. *Originär-zielgerichtete Handlungen*: Damit sind Handlungen gemeint, welche zum ersten Mal oder erst relativ wenig getätigt wurden (Dann & Haag, 2017, S. 97). Aufgrund der fehlenden Erfahrung mit der Situation ist oft mit pragmatischen Entscheidungen zu rechnen, welche wenig reflektiert erscheinen (Dann & Haag, 2017, S. 98).
2. *Routinehandlungen*: Nach Keller-Schneider (2008, S. 15) kann zu viel Sicherheit in Routinehandlungen dazu führen, dass die Bedürfnisse der Schüler*innen verfehlt werden und/oder dass es zu Stagnation und Langeweile bei der Lehrperson kommt.
3. *Handeln unter Druck*: Diesem Untertyp ist ein Großteil des Unterrichts zuzuschreiben (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.

Mit Blick auf einen inklusiven Unterricht in der EBA-Grundbildung erscheinen 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. 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 (s. Abb. 1). Das führt zu der Schlussfolgerung, dass das Ergebnis einer ausgeführten Handlung maßgeblich von den vorhandenen Ressourcen auf der Ebene der Disposition beeinflusst wird (Wüthrich, 2023, S. 89). Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der EBA-Grundbildung die folgenden Erkenntnisse festhalten:

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 (Wüthrich, 2023, S. 89).

4 Ziel der Untersuchung

Die Heterogenität der Lernenden in der EBA-Grundbildung wird von Berufsfachschullehrpersonen als große Herausforderung wahrgenommen (vgl. Stern et al., 2010, S. 64). Was das für das didaktische Handeln der Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht bedeutet, ist jedoch bislang weitgehend unbekannt (Wüthrich, 2023, S. 12). Trotzdem wird

der Berufsfachschulunterricht in Untersuchungen und Evaluationen als erfolgreich beschrieben (vgl. Fitzli et al., 2016, S. 78; Hofmann et al., 2021; Schellenberg & Hofmann, 2017; Stern et al., 2010, S. 3). Schellenberg et al. (2021, S. 13) kommen insgesamt zu dem Fazit, dass zur Kultur der Inklusion und entsprechenden didaktischen Maßnahmen auf der Sekundarstufe II wenige Befunde vorliegen. In dieser kurzen Übersicht wird ersichtlich, dass sich zum didaktischen Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung unbeantwortete Fragestellungen präsentieren. Mit der Frage nach dem didaktischen Handeln wird auch unweigerlich die Frage nach den notwendigen inklusiven Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen aufgegriffen. Hier setzt diese Untersuchung an und will folgende Fragestellung beantworten:

Welche inklusiven Kompetenzen benötigen Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung EBA?

5 Methodik

Die Datengrundlage dieser Untersuchung basiert auf der Dissertation des Autors (Wüthrich, 2023). In einem multimethodischen, explorativen Vorgehen wurden an fünf Berufsfachschulen in vier Deutschschweizer Kantonen jeweils zwei Berufsfachschullehrpersonen ($N = 10$) mit offenen Leitfadeninterviews befragt. Die Stichprobe war darauf ausgerichtet, dass möglichst erfahrene Berufsfachschullehrpersonen an der Untersuchung teilnehmen. Es wurden jeweils Berufsfachschullehrpersonen der Fachbereiche Berufskunde und Allgemeinbildung derselben Berufsfachschule interviewt. Die durchgeführten Interviews orientieren sich am offenen Leitfadeninterview von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 127–129). Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in Form eines induktiv und deduktiv erstellen Kategoriensystems. Anschließend wurde das didaktische Handeln von drei ausgewählten Berufsfachschullehrpersonen untersucht. Das Auswahlkriterium bestand darin, eine Person mit hoher und eine Person mit niedriger Inklusionsorientierung auszuwählen sowie eine dritte Person, deren Inklusionsorientierung dazwischen liegt. Dabei wurde auf die Ergebnisse der zuvor geführten Interviews zurückgegriffen, und diese wurden analysiert. Die Untersuchung wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Sie erfolgte zunächst mittels videobasierter Unterrichtsbeobachtungen von jeweils zwei bis drei Lektionen. Im Rahmen der Untersuchung wurde zuerst die Tiefenstruktur des Unterrichts mit einem Ratinginstrument zur Unterrichtsqualität erhoben (vgl. Baer et al., 2011). Außerdem wurden basierend auf dem Kategoriensystem der offenen Leitfadeninterviews eine kodierende Beobachtung in Anlehnung an Pauli (2012) durchgeführt und Oberflächenmerkmale untersucht. In einem zweiten Schritt wurde in Anlehnung an Wahl (1991, S. 72) ein strukturierter Dialog durchgeführt, der die Erfassung von tendenziell handlungsnahen Kognitionen zum Ziel hatte. Dadurch konnte eine zusätzliche Sichtweise generiert werden.

6 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die auf theoretischer Grundlage formulierten Indikatoren des Modells inklusiver Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen (vgl. Abb. 1) weitestgehend bestätigt werden können. Mit Blick auf die Ebene Disposition und das Professionswissen haben sich das sonderpädagogische und das fachdidaktische Wissen sowie die diagnostische und die kooperative Kompetenz als bedeutsam identifizieren lassen. Die jeweiligen Ergebnisse zu den genannten Indikatoren werden nachfolgend kurz umrissen präsentiert.

Sonderpädagogisches Wissen: In den Interviews haben alle befragten Berufsfachschullehrpersonen die Bedeutung von sonderpädagogischem Wissen im Unterricht in der

EBA-Grundbildung betont. Als „Beweis“ wurde die Absolvierung einer entsprechenden Weiterbildung bzw. die Absicht, diese zeitnah zu absolvieren, erwähnt. In der Unterrichtsbeobachtung haben sich hierzu ein individualisierter Umgang mit den Lernenden und die Handhabung von niederschweligen Maßnahmen gezeigt. So wurden teilweise Lernende mit einer ADHS-Diagnose einzeln, räumlich nahe bei der Berufsfachschullehrperson platziert, die Zusammensetzung von Gruppen vorgängig geplant oder Lernende nach der Auftragserteilung individuell unterstützt. Die Relevanz sonderpädagogischen Wissens lässt sich anhand der Tatsache belegen, dass im Vergleich zur obligatorischen Schule keine zusätzliche Lehrperson für eine integrative heilpädagogische Förderung zur Verfügung steht. Somit obliegt die Verantwortung für die Umsetzung dieser Förderung den Berufsfachschullehrpersonen.

Fachdidaktisches Wissen: Die Berufsfachschullehrpersonen sind sich der didaktischen Herausforderungen im Unterricht bewusst und versuchen, auf dieser Ebene den Lernenden mit einem individualisierten Unterricht zu begegnen. Dabei orientiert sich der Lerninhalt stringent an der Lebens- und/oder Arbeitswelt der Lernenden (vgl. Wüthrich, 2023, S. 229). Als weitere wichtige Maßnahmen haben sich in der Unterrichtsbeobachtung die „Rolle“ als lerncoachende und begleitende Person und als zentrale Hilfestellung der Einsatz eines lernförderlichen Feedbacks gezeigt (vgl. Wüthrich, 2023, S. 229). Das lernförderliche Feedback umfasst hierzu zwei Arten von Hilfestellungen: einerseits Maßnahmen des Scaffoldings, andererseits eine kognitive Strukturierung. Dazu zählen eine hohe Strukturierung des Unterrichts, Lernaufgaben in einer einfachen Sprache, Formen der Visualisierung und repetitive Anteile (vgl. Wüthrich, 2023, S. 229). Die Unterrichtsbeobachtungen haben ferner aufgezeigt, dass die Berufsfachschullehrpersonen alle über eine hohe bis sehr hohe Unterrichtsqualität verfügen. Im Rahmen der ursprünglichen Dissertation von Wüthrich (2023) wurde eine spezifische Didaktik für die EBA-Grundbildung skizziert, welche zu großen Teilen auf den genannten Indikatoren des fachdidaktischen Wissens gründet. Des Weiteren können die Indikatoren als mögliche Antwort auf den „Gestaltwandel“ von Unterricht betrachtet werden, den ein individualisiertes Lernen im inklusiven Unterricht mit sich bringt (vgl. Reusser, 2020, S. 251).

Diagnostische Kompetenz: Durch die „Rolle“ als lerncoachende und begleitende Personen sind die Berufsfachschullehrpersonen nah bei den Lernenden und zeigen eine ausgeprägte prozessorientierte Diagnostik. In der Begleitung der Lernenden wird anhand des lernförderlichen Feedbacks der Grad der Rückmeldung definiert: Lernende, die mehr Wissen besitzen, erhalten weniger Hilfestellungen; Lernende, die mehr Hilfestellungen benötigen, erhalten diese gezielt (vgl. Wüthrich, 2023, S. 229). Das führt mit sich, dass die Berufsfachschullehrpersonen in den offenen Arbeitsphasen aktiv und nahe bei den Lernenden sind. Die Untersuchung hat in diesem Kontext keine instrumentenbasierte Diagnostik aufgezeigt (vgl. Wüthrich, 2023, S. 216). Dies ist insofern erstaunlich, als an vielen Berufsfachschulen standardisierte Eintrittstests zur Erfassung der Sprachkompetenzen und des mathematischen Vorwissens durchgeführt werden. Es lässt sich feststellen, dass im weiteren Unterrichtsverlauf Instrumente für diagnostische Zwecke keine Relevanz haben. Eine Berufsfachschullehrperson begründete dies in den Interviews damit, dass eine instrumentenbasierte Diagnostik zwar wünschenswert wäre, jedoch mit einem zu hohen Zeitaufwand verbunden sei.

Kooperative Kompetenz: Die kooperative Kompetenz konstituiert sich entsprechend dem lernförderlichen Feedback. In den Interviews wurde von sämtlichen befragten Berufsfachschullehrpersonen hervorgehoben, dass ein lernförderliches Sozialklima als Basis für eine Didaktik in der EBA-Grundbildung bezeichnet werden kann. Das hat sich ferner in den Unterrichtsbeobachtungen bestätigt.

Kommunikative Kompetenz: Im Kontext mit der kooperativen Kompetenz gilt es die kommunikative Kompetenz zu nennen. Diese hat sich in zweifacher Sicht als bedeutsam herauskristallisiert: Erstens wird damit dem Anspruch auf der Unterrichtsebene Folge

geleistet, dass mit den Lernenden gemeinsam der Weg hin zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss gegangen wird. In den Interviews wurde dazu explizit festgehalten, dass die Lernenden motiviert werden und gerne in den Unterricht gehen sollen, was einen Unterricht auf Augenhöhe voraussetzt. Das hat sich in der Unterrichtsbeobachtung bestätigt. Zweitens ist hiermit auch der Austausch im Klassenteam und mit weiteren in der Klasse involvierten Personen gemeint. Die ursprüngliche Untersuchung ergab, dass an den meisten befragten Berufsfachschulen keine Inklusionskultur vorhanden ist. Dies bedeutet, dass die Berufsfachschullehrpersonen und ihre Schulleitungen keine gemeinsame „Sprache“ sprechen, was eine gemeinsame Haltung, Werte und Zielvorstellungen betrifft (Wüthrich, 2023, S. 237).

Die *berufsbezogenen Überzeugungen* haben sich sowohl in den Interviews und in den Unterrichtsbeobachtungen als auch in den darauffolgenden strukturierten Dialogen eindrücklich gezeigt und können für diese Untersuchung als zentrale Erkenntnis beschrieben werden. Alle Berufsfachschullehrpersonen sind von ihrem didaktischen Handeln überzeugt und sehen eine hohe Sinnhaftigkeit in ihrer Aufgabe. Das zeigt sich durch ein hohes Engagement, welches auch über den Unterricht hinausgeht (z.B. Erreichbarkeit per E-Mail oder Chat in MS-Teams). Dazu wurde als zentraler Faktor die Gemeinschaftsbildung hervorgehoben; die Klasse soll als Ganzes das Ziel des erfolgreichen Ausbildungsabschlusses erreichen (vgl. Wüthrich, 2023, S. 216). Eng verknüpft mit der berufsbezogenen Überzeugung sind die *motivationale Orientierung und Selbstregulation* der Berufsfachschullehrpersonen. Wie in Kapitel 3.2 und 3.3 beschrieben, lassen sich im Rahmen dieser Untersuchung die berufsbezogenen Überzeugungen nicht trennscharf von den Facetten der motivationalen Orientierung und der Selbstregulation trennen. Vielmehr zeigt sich die hohe Bedeutung der Affektivität. Eindrücklich bestätigt hat sich die *forschende Selbstreflexion*, welche im Kapitel 3.2 als Perspektivenerweiterung beschrieben wurde. In den strukturierten Dialogen wurden jeweils detailliert der vorangehende Unterricht kritisch reflektiert und mögliche alternative Maßnahmen beschrieben. Weiter haben sich die Berufsfachschullehrpersonen jeweils konkrete Optimierungsmöglichkeiten für den in der darauffolgenden Woche erfolgenden Unterricht überlegt und diese formuliert. Die Unterrichtsbeobachtungen konnten dazu bedeutende Handlungsmöglichkeiten aufzeigen: Zwei der drei besuchten Berufsfachschullehrpersonen haben in diesem Kontext im Prozess während der videografierten Lektionen den Unterrichtsablauf situativ angepasst. Eine Berufsfachschullehrperson hat ergänzend die Lerninhalte für den eine Woche später angesetzten Test kurzfristig umgestellt. Das zeigt zusammenfassend auf, dass im Rahmen dieser Untersuchung die Berufsfachschullehrpersonen insgesamt über hohe Inklusionskompetenzen verfügen und diese auf der Ebene der Performanz im Unterricht bzw. der Situation auch zielführend einsetzen. Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die berufsbezogenen Überzeugungen sowie die motivationale Orientierung und Selbstregulation die gesetzliche Vorgabe Art. 10 BBV hervorheben. Darin wird eine spezifische Didaktik für einen individualisierten und differenzierten Unterricht in der EBA-Grundbildung gefordert (vgl. Kap. 1). Die Interviews haben ergeben, dass die Lehrpersonen die gesetzliche Vorgabe nicht im Wortlaut kennen, sondern deren Inhalt als Zielvorstellung für den eigenen Unterricht erachten.

7 Diskussion

Die Untersuchung verfolgt das Ziel, aufzuzeigen, welche inklusiven Kompetenzen Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung benötigen. Die Ergebnisse bestätigen grundsätzlich die in der Abbildung 1 dargestellten Indikatoren. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Untersuchung nicht alle Indikatoren berücksichtigen (z.B. *pädagogisch-psychologisches Wissen, fachwissenschaftliches Wissen, Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse*) oder die untersuchten Indikatoren nicht durchgehend trennscharf abbilden konnte (z.B. *Berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierung &*

Selbstregulation). Vielmehr haben jedoch die in Kapitel 6 vorgestellten Ergebnisse gezeigt, dass diese tendenziell eng miteinander verbunden sind. Als Stärke kann in dieser Untersuchung hervorgehoben werden, dass nun erstmals die Spezifität von inklusiven Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen aufgegriffen wurde. Untersuchungen in der Schweiz nehmen im Kontext von Inklusion meist die obligatorische Schule in den Fokus. Damit zeigt sich gleichzeitig die Limitation dieser Untersuchung: Einerseits wurden aufgrund der Stichprobe nur „gute“ Berufsfachschullehrpersonen berücksichtigt, was die Befunde in Form der hohen Unterrichtsqualität und dem ausgeprägten Engagement belegen. Eine weitere Limitation stellt die nicht repräsentative Stichprobengröße dar. Hier würde eine anschließende, umfangreichere quantitative Untersuchung gesichertere Erkenntnisse liefern. Das explorative Untersuchungsdesign ist darauf ausgelegt, einen Einblick in das bisher wenig beforschte Feld des didaktischen Handelns von Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung zu ermöglichen. Die Ergebnisse bestätigen diesen Anspruch und weisen auf weiterführende Maßnahmen in der Aus- und Weiterbildung von Berufsfachschullehrpersonen hin. Insbesondere wird ersichtlich, dass Inklusionskompetenzen als bedeutsam für die EBA-Grundbildung sind und sich diese als vielfältig und anforderungsreich beschreiben lassen.

8 Fazit

Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung lassen sich in einer ersten Bestandsaufnahme zentrale Inklusionskompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung skizzieren. Mit dem Anspruch, in einem niederschweligen Ausbildungsgefäß zu unterrichten, steigen gleichzeitig die Herausforderungen an die Berufsfachschullehrpersonen. Es erscheint wichtig, dass sich diese dessen bewusst sind. Die Untersuchung zeigt dabei hinsichtlich des Erwerbs von Inklusionskompetenzen zentrale Kompetenzfacetten auf. Im Rahmen der Dissertation (Wüthrich, 2023) wurden ergänzend auch die Schulleitungen an den Berufsfachschulen der interviewten Berufsfachschullehrpersonen interviewt. Die Ergebnisse der Untersuchung sind auch für Schulleitungen im Rekrutierungsprozess von Berufsfachschullehrpersonen hilfreich. Bewerber*innen können entsprechend ihren Inklusionskompetenzen ausgewählt werden. Mit dem Erwerb von Inklusionskompetenzen stellt sich die Frage nach geeigneten Aus- und Weiterbildungen. Mit Blick auf die Curricula aktueller Studiengänge zeigt sich, dass dem *fachdidaktischen- und sonderpädagogischen Wissen* wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Wüthrich, 2023, S. 239). Vielmehr stellt dieses einen Bestandteil spezifischer Weiterbildungen dar (z.B. CAS Fördern & Coachen an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung/EHB); hier wären mit Blick auf eine inklusive Berufsbildung Anpassungen zu überdenken (Wüthrich, 2023, S. 239). In diesem Kontext ist zudem die Bedeutung transversaler Kompetenzen als Berufsfachschullehrperson von Relevanz. Die im Modell inklusiver Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen definierten Facetten können für alle beruflichen Grundbildungen als bedeutsam betrachtet werden und weisen somit einen transversalen Charakter auf. Als weitere Punkte konnten in dieser Untersuchung die Bedeutung der *Berufsbezogenen Überzeugungen* und der *Motivationalen Orientierung und Selbstregulation* identifiziert werden. Hier würde sich ein konkreter Einbezug von sonderpädagogischen Themen in die Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen als zielführend erweisen. Analog der Volksschule oder dem Unterricht könnte eine Spezialisierung der Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung ins Auge gefasst werden und damit dem Anspruch auf Inklusion zielführend begegnet werden.

Literatur und Internetquellen

- Asendorpf, J. & Neyer, F.J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5., vollst. überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-30264-0>
- 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/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- 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). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- BFS (Bundesamt für Statistik). (2022). *Sekundarstufe II: Abschlussquote 2020*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.html>
- 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). Waxmann.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A. & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 215–234). Waxmann.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen* (3. Aufl.). LIT.
- Dann, H.D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 89–120). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4
- 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>
- 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>
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf

- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/55210/file/21-Artikeltext-1096-5-10-20200724.pdf>
- 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*. econcept & LINK Institut.
- Fritz, A. & Tobinski, D. (2018). Motivation. In A. Fritz, W. Hussy & D. Tobinski (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 173–199). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550190>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wember, F. & Wittich, C. (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). Waxmann
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Barbara Budrich.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2021). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., völlig überarb. u. erg. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08870-8>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). 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). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- 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.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft) (S. 358–368). Beltz.
- Hofmann, C., Müller, X., Krauss, A. & Häfeli, K. (2021). *Beruflich erfolgreich unterwegs dank niederschweligen zweijährigen Ausbildungsgefässen? Endergebnisse aus einer längsschnittlichen Befragung von Lernenden*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/8-beruflich-erfolgreich-unterwegs-dank-niederschweligen-zweijaehrigen-ausbildungsgefassen/>
- 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.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft) (S. 194–217). Beltz.
- 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). wbv.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Universität Zürich. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163790/1/20090475_002195110.pdf
- 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). 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. <https://doi.org/10.3726/PR012019.0004>
- 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). 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). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- 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.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- 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* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 47–70). 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). kopaed.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts*. Klinkhardt.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 45–64). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_3

- Prengel, A. (2016). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (2. Aufl.) (S. 23–48). Schneider Hohengehren.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Universität Paderborn. <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Reusser, K. (2020). Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft) (S. 236–254). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001236>
- 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). 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., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642–661). 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. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 3 (1), 61–74. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i1.15562>
- 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*. hep.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation). (2014). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest EBA*. Leitfaden. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bwb/bgb/zweijaehrige-berufliche-grundbildung.html>
- 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/>
- Schellenberg, C., Pfiffner, M., Krauss, A., De Martin, M. & Georgi-Tscherry, P. (2021). *EIL – Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich und andere unterstützende Massnahmen zur Chancengleichheit auf Sekundarstufe II: Schlussbericht*. Hochschule für Soziale Arbeit Luzern & Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://www.hfh.ch/media/1862/download?attachment>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen*. Vom 13.12.2002; Stand 01.07.2020. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de>

- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2003). *Verordnung über die Berufsbildung*. Vom 19.11.2003; Stand 01.04.2022. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/de>
- 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>
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stern, S., Marti, C., von Stokar, T. & Ehrler, T. (2010). *Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht*. INFRAS/dheapInfras
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Studienförderung.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227–241.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In E. Scambor (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414156.81>
- Weinert, F.E. (1998). Lehrerkompetenz als Schlüssel der inneren Schulreform. *Schulreport*, (2), 24–27.
- Wocken, H. (2014). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege* (2. Aufl.). Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wüthrich, R. (2023). *Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen und die Rolle gesetzlicher Vorgaben – eine explorative Untersuchung zur Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung*. University of Zurich, Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-234851>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wüthrich, R. (2024). „Vom Wissen und Können zum Tun“. Inklusive Kompetenzen von Berufsfachschullehrpersonen in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA). *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 46–64. <https://doi.org/10.11576/pflb-7295>

Online verfügbar: 10.07.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>