

🕒 08/11/23 📦 Forschung

Zur Didaktik in der zweijährigen beruflichen Grundbildung EBA

Ansätze für eine inklusive Didaktik – aber noch keine Inklusionskultur

Der Unterricht in Klassen der zweijährigen Grundbildung stellt besondere Anforderungen an Lehrpersonen und Schulleitung. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wurden die didaktischen und strukturellen Vorkehrungen für einen inklusiven Unterricht an fünf Berufsfachschulen untersucht. Die Studie kommt zu weitgehend positiven Feststellungen; eine Inklusionskultur allerdings hin zu gemeinsamen Werten sei aktuell nicht vorhanden. Ebenso bildeten die fachkundige individuelle Begleitung sowie der Nachteilsausgleich Gefässe, die noch nicht ausreichend genutzt werden.

In einem multimethodischen, explorativen Vorgehen wurden an fünf Berufsfachschulen in vier deutschschweizer Kantonen jeweils zwei Lehrpersonen und ihre Schulleitungen befragt.

Die zweijährige berufliche Grundbildung EBA wurde im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2004 eingeführt. Mit ihr wurde der Forderung nach einem einfacheren Zugang zu einem anerkannten Abschluss und einer inklusiven Berufsbildung Folge geleistet. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz wird der seit 2014 verbindlichen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BKR) weitgehend entsprochen (vgl. Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14). Darauf basierend ist in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung festgehalten, dass allen Menschen ein Zugang zu einer qualitativ hochstehenden beruflichen Bildung zu ermöglichen ist (EDA, 2020). Die EBA ist für schulisch schwächere Lernende geeignet, die vorwiegend praktisch begabt sind (vgl. SBFJ, 2014, S.3), sonderpädagogische Unterstützung benötigen oder einen Migrationshintergrund besitzen (vgl. Hoffmann & Schellenberg, 2019, S. 195; Hofmann, 2019, S. 358).

In Art. 10 der Berufsbildungsverordnung – im Folgenden *gesetzliche Vorgabe* genannt – werden didaktische Massnahmen formuliert, welche den Anspruch auf einen inklusiven Unterricht einlösen 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).

Systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts

Diese didaktischen Vorgaben bilden den Rahmen der vorliegenden Dissertation (Wüthrich, 2023). Diese untersucht, wie sich eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der EBA konstituiert und welche Bedeutung die gesetzliche Vorgabe für die Berufsfachschullehrpersonen (im Folgenden *Lehrpersonen*) besitzt. In einem multimethodischen, explorativen Vorgehen wurden an fünf Berufsfachschulen in vier deutschschweizer Kantonen jeweils zwei Lehrpersonen (N=10) und ihre Schulleitungen (N=5) befragt. Anschliessend wurde das didaktische Handeln von drei ausgewählten Lehrpersonen beobachtet und in strukturierten Dialogen weiter untersucht. Daraus resultiert ein systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, das das Handeln von Lehrpersonen und Schulleitungen an Berufsfachschulen (im Folgenden *Schulleitungen*) erfasst und deren Zusammenspiel beleuchtet.

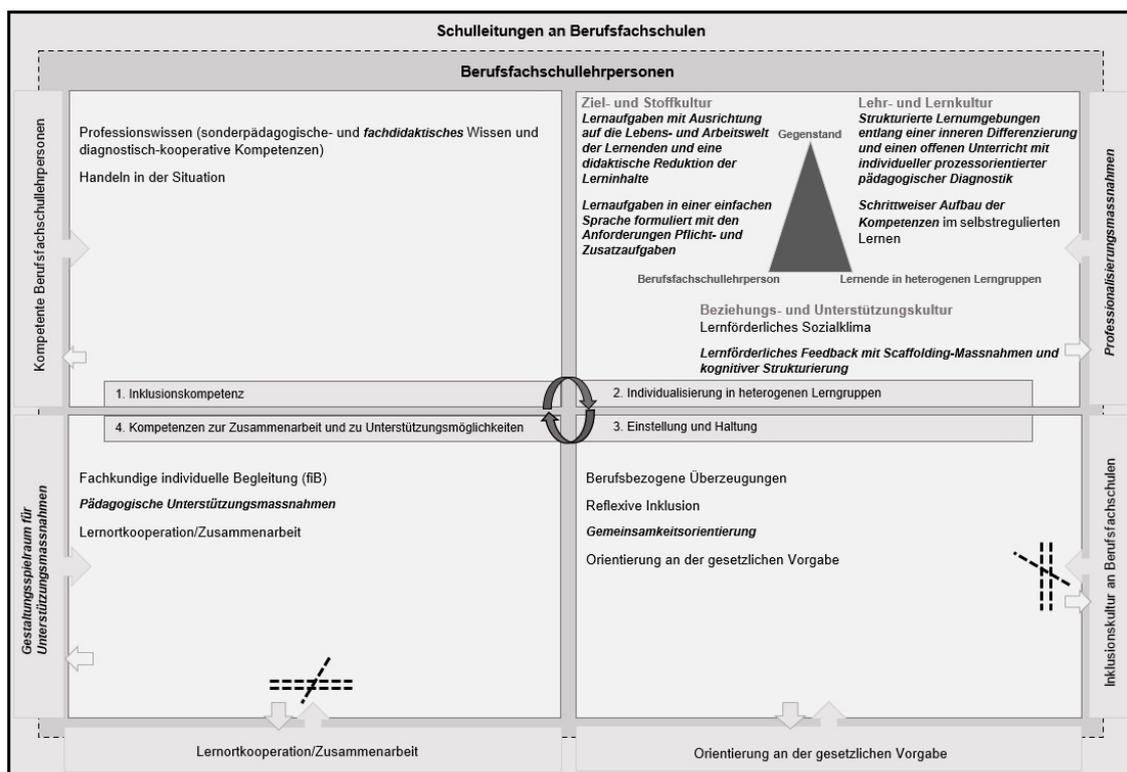


Abb. 1: Systemisches Modell für eine Didaktik inklusiven Unterrichts in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (eigene Darstellung, Grundmodell in Anlehnung an Bach, 2018, S. 164-169; Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 2)

Mit dem Begriff des «systemischen Modells» wird beschrieben, dass die beiden dargestellten Ebenen – *Schulleitungen und Lehrpersonen* – nicht starr verstanden agieren, sondern sich gegenseitig ergänzen und im Zusammenspiel ihre Stärke entfalten. Zentral ist zudem, dass die beiden Ebenen nicht als hierarchisch zu verstehen sind (Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 2). Zwar sind die beiden Ebenen formal hierarchisch strukturiert, aber sie bedingen sich gegenseitig und ermöglichen letztlich nur in ihrer Gesamtheit und im Zusammenspiel eine erfolgreiche Didaktik inklusiven Unterrichts.

Die äussere Ebene des Modells umfasst die der Schulleitungen. Im Verständnis dieser Studie erscheint es wichtig, dass die Schulleitungen einen Rahmen schaffen, in dem die Lehrpersonen mittels der in der Abbildung dargestellten inklusiven Didaktik einen qualitativ guten Unterricht einlösen können. Dies wird mit entsprechenden Pfeilen skizziert, welche die wechselseitige Beziehung darstellen.

Die innere Ebene umfasst die der Lehrpersonen. Darin lassen sich vier Handlungsfelder verorten

1. Inklusionskompetenz
2. Individualisierung in heterogenen Lerngruppen
3. Einstellung und Haltung
4. Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Unterstützungsmöglichkeiten.

Die in diesen vier Handlungsfeldern aufgeführten Indikatoren lassen sich nicht abschliessend zuordnen, sondern bedingen sich im Verständnis der inklusiven Didaktik gegenseitig. Im Modell ist dieses Zusammenspiel mit den beiden halbrunden Pfeilen in der Mitte, entlang der vier Handlungsfelder dargestellt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Studie, basierend auf dem in der Abbildung dargestellten Modell, präsentiert.

Ergebnisse

Didaktisches Handeln – Individualisierung und hohe Förderorientierung

Die Ergebnisse zeigen, dass die in der gesetzlichen Vorgabe formulierten didaktischen Massnahmen für die Lehrpersonen zielführend erscheinen. Die Formulierung «Unterrichtsinhalte einfacher und spezifisch zu gestalten» dient den befragten Lehrpersonen als Grundlage für eine inklusive Didaktik. Daraus resultieren Massnahmen, welche vier Handlungsfelder umfassen und in einer ausgeprägten Förderorientierung münden. Der Unterricht der Lehrpersonen orientiert sich stringent an der Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden und umfasst als

Ausgangslage eine prozessorientierte pädagogische Diagnostik.

Die Lehrpersonen sind im Unterricht äusserst präsent und gehen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden ein.

Die Lehrpersonen sind im Unterricht äusserst präsent und gehen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden ein. Als zentral wird ein lernförderliches Sozialklima erachtet, das einen vertrauensvollen Unterricht ermöglicht. Die Lehrpersonen verstehen sich als das Lernen coachende und begleitende Personen. Als wichtiges Instrument hat sich dabei das lernförderliche Feedback identifiziert, welches zwei Arten von Hilfestellungen umfasst:

1. Einerseits zeigen sich Massnahmen des Scaffoldings, welche oft bereits in den Lernaufgaben in Form von Gerüsten, Tabellen oder Sprachbausteinen zu finden sind. Scaffoldingmassnahmen sind zudem gezielte individuelle mündliche Hinweise und Tipps.
2. Andererseits strukturieren die Lehrpersonen den Unterricht so, dass er nach für die Lernenden bekannten Mustern abläuft; er enthält zudem Formen der Visualisierung, repetitive Anteile und ist in hohem Masse transparent. Die Lernaufgaben sind in einer einfachen und für alle Lernenden verständlichen Sprache formuliert und beinhalten meistens die beiden Anspruchsniveaus Pflicht- und Zusatzaufgaben.

Im Rahmen der kognitiven Strukturierung formulieren die Lehrpersonen zudem gezielt Fragen an die Lernenden, fassen Antworten zusammen oder ergänzen sie. Lernende werden motiviert, Inhalte gezielt zu benennen oder anders zu denken. Der Umfang des lernförderlichen Feedbacks wird dabei im Verlauf der Ausbildung reduziert, um Raum für ein selbstgesteuertes Lernen zu schaffen.

Gesetzliche Vorgabe – hoher Stellenwert und vielfältige Unterstützungsmassnahmen

Die Studie zeigt zudem, dass auch die Schulleitungen der gesetzlichen Vorgabe eine hohe Bedeutung zuschreiben. Sie sind bestrebt, den vorhandenen Gestaltungsspielraum in der EBA «klug» einzusetzen. Die Umsetzung präsentiert sich vielfältig und innovativ, teilweise pragmatisch, teilweise kreativ. Sie umfasst etwa folgende Massnahmen:

- Die Schaffung kleiner Klassen,
- das Zur-Verfügung-Stellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB),
- Anpassungen des Stundenplans,
- die Bildung konstanter Lehrpersonenteams (Fachbereich Berufskunde und Allgemeinbildung),
- eine Lernberatung,
- das Vorhandensein einer Bezugsperson,
- spezifische Stütz- und Förderkurse,
- Gruppenbüros für Lehrpersonen, die in der EBA unterrichten,
- die Implementierung von EBA-Fachgruppen.

Auffällig ist, dass sich auch ohne die fiB sinnvolle Unterstützungsmassnahmen initiieren lassen.

Auffällig ist, dass sich auch ohne die fiB sinnvolle Unterstützungsmassnahmen initiieren lassen. Das erstaunt, da es sich bei der fiB um ein in der Berufsbildungsverordnung definiertes Instrument handelt. Ähnlich verhält es sich mit dem Nachteilsausgleich (NA). Die fiB und der NA bilden noch nicht ausreichend genutzte Potentiale hin zu einem inklusiven Unterricht.

Die befragten Schulleitungen erkennen ausserdem die Bedeutung des sonderpädagogischen und didaktischen Anspruchs in der EBA, weshalb Lehrpersonen mit einem entsprechenden Profil eingesetzt werden.

Professionalisierungsmassnahmen werden punktuell in Form von internen Weiterbildungen durchgeführt. Der Fokus liegt hierbei auf der Personal- und Unterrichtsentwicklung.

Inklusionskultur an Berufsfachschulen – Zieldimension mit gemeinsamen Werten und Strukturen

Die Vorstellungen von Lehrpersonen und Schulleitungen zu unterrichtsspezifischen Massnahmen unterscheiden sich in dieser Untersuchung teilweise stark. Sämtliche befragten Schulleitungen sind der Ansicht, die EBA-Grundbildung im Rahmen ihres Gestaltungsspielraums zu stärken, während sich die befragten Lehrpersonen teilweise kritisch zu den Interventionen ihrer Schulleitungen äussern. Das betrifft beispielsweise den Umgang mit Entlastungslektionen, Vorstellungen über Stütz- und Fördermassnahmen oder Klassengrössen. Es wird aber auch ersichtlich, dass sich die

Lehrpersonen den Bemühungen der Schulleitungen wenig bewusst sind (z.B. Nutzung des Gestaltungsspielraums).

Diese unterschiedlichen Sichtweisen deuten darauf hin, dass eine Inklusionskultur hin zu gemeinsamen Werten aktuell nicht vorhanden ist.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen deuten darauf hin, dass eine Inklusionskultur hin zu gemeinsamen Werten aktuell nicht vorhanden ist. Es wird keine gemeinsame «Sprache» innerhalb der Berufsfachschule gesprochen, eine Inklusionskultur findet mehrheitlich auf einer impliziten Ebene statt. Ein Beleg dafür ist etwa, dass an keiner der befragten Berufsfachschulen Werte oder Ziele hin zu einem gemeinsamen Umgang mit Inklusion formuliert sind. Immerhin findet an einigen Berufsfachschulen ein regelmässiger Austausch zwischen den Lehrpersonen und ihren Schulleitungen statt; vereinzelt nehmen die Schulleitungen an Sitzungen der EBA-Fachgruppen teil, um den «Puls» zu spüren.

Schliesslich schiene es sinnvoll zu sein, das grosse Potenzial der Lernortkooperation zu nutzen. Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich allerdings gezeigt, dass diese unterschiedlich praktiziert wird. Vorgaben der Schulleitungen, die allen Lehrpersonen bekannt sein sollten, erscheinen zentral.

Implikationen für die Aus- und Weiterbildung

Das abgebildete Modell kann in seiner Konzeption als Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt und als Gesamtmodell oder in schrittweiser Annäherung an eine inklusive Didaktik herangezogen werden. Das Modell versteht sich als «Wegweiser», nicht als «Goldstandard».

Bezüglich Professionalisierungsmassnahmen haben sich interne Weiterbildungen als adäquates Mittel erwiesen. Diese haben dabei einen doppelten Nutzen; einerseits wird damit die weitere Professionalisierung im Kollegium ermöglicht, andererseits können hier mit Blick auf eine anzustrebende Inklusionskultur gemeinsame Werte und Strukturen erarbeitet werden. Daran schliesst ein weiterer Befund an: Eine Inklusionskultur bedingt das Sichtbarmachen von Werten und Strukturen (z.B. Leitfaden, Wertebaum), die gemeinsam an der Schule definiert werden müssen (vgl. Booth & Ainscrow, 2019, S. 18). In dieser Untersuchung konnten hierzu keine Massnahmen identifiziert werden.

Persönliche Einstellungen und Haltungen können als Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht in inklusiven Lerngruppen bezeichnet werden (vgl. Hattie & Zierer, 2021, S. 26; McElvany, Schwabe, Hartwig & Iglar, 2018, S. 831). Die vorliegende Studie hat die kollegiale Unterrichtshospitation als Gefäss identifiziert, das an vielen Berufsfachschulen fix verankert ist. Mit ihrer gezielten Anwendung und mit Blick auf die Abbildung würde sich hier ein Mehrwert für die Lehrpersonen ergeben und auf Ebene Schulleitungen eine weitere Professionalisierungsmassnahme eröffnen.

Aktuelle Studiengänge zur Lehrperson schenken dem sonderpädagogischen und fachdidaktischen Wissen allerdings wenig Aufmerksamkeit.

Diese Studie zeigt die Bedeutung von sonderpädagogischem- und fachdidaktischem Wissen sowie der diagnostisch-kooperativen Kompetenz von Lehrpersonen in der EBA auf. Diese Feststellung gründet einerseits in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf Inklusion, andererseits im didaktischen Handeln der Lehrpersonen. Aktuelle Studiengänge zur Lehrperson schenken dem sonderpädagogischen und fachdidaktischen Wissen allerdings wenig Aufmerksamkeit. Vielmehr stellt dieses einen Bestandteil spezifischer Weiterbildungen dar (z.B. CAS Fördern und Coachen an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung EHB). Mit Blick auf die Anforderungen einer inklusiven Berufsbildung wären hier Anpassungen zu prüfen.

Zusammenfassung

An fünf Berufsfachschulen in vier Kantonen wurden jeweils zwei Lehrpersonen (N=10) und ihre Schulleitungen (N=5) in Interviews befragt. Anschliessend wurde das didaktische Handeln von drei ausgewählten Lehrpersonen mittels Unterrichtsbeobachtungen und strukturierten Dialogen vertiefter untersucht. Im Fokus stand die in der gesetzliche Vorgabe (Art. 10 BBV) formulierten didaktischen Massnahmen für den Unterricht in der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA).

Die didaktischen Massnahmen umfassen vier Handlungsfelder und münden in einer ausgeprägten Förderorientierung. Auch bei den Schulleitungen besteht ein hoher Anspruch, die gesetzliche Vorgabe umzusetzen. Dazu werden Professionalisierungsmassnahmen angestrebt, kompetente Lehrpersonen eingesetzt und der Gestaltungsspielraum mit «klugen» Unterstützungsmassnahmen genutzt. Der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) und dem Nachteilsausgleich (NA) kommt nur eine untergeordnete Bedeutung zu.

Die Vorstellungen von Lehrpersonen und von Schulleitungen an der Berufsfachschule zu unterrichtsspezifischen Massnahmen unterscheiden sich teilweise stark. Offenbar wird keine gemeinsame «Sprache» gesprochen. 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 ein bestehendes Arbeitsmodell zu einem systemischen Modell für *eine Didaktik inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen* verfeinert, das die Akteure Lehrpersonen und Schulleitungen umfasst und deren Zusammenspiel beleuchtet.

Literatur

- 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.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2020). *Ziel 4* (<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>): *Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern*. [14.03.2021].
- Grossenbacher, S., Oberdorfer, G. (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. LCH: Zürich.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2021). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (5. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- 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. & 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.
- McElvany, N.; Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings (<https://doi.org/10.25656/01:22176>). *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 831–847.
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2014a). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest EBA. Leitfaden. SBFI PDF* (https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf) [15.10.2020].
- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegeordnung zur zweijährigen Grundbildung. *Panorama*, 2/2007, 14–15.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2003). *Verordnung über die Berufsbildung* vom 19. November 2003 (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/de>) (Stand am 1. April 2022) [15.07.2021].
- Wüthrich, R. (2023). Didaktisches Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in heterogenen Lerngruppen und die Rolle gesetzlicher Vorgaben (<https://doi.org/10.5167/uzh-234851>) – eine explorative Untersuchung zur Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. 2023, University of Zurich, Philosophische Fakultät [12.10.2023].

Zitiervorschlag

Wüthrich, R. (2023). Ansätze für eine inklusive Didaktik – aber noch keine Inklusionskultur. *Transfer. Berufsbildung in*

Forschung und Praxis 8(12).

Das vorliegende Werk ist urheberrechtlich geschützt. Erlaubt ist jegliche Nutzung ausser die kommerzielle Nutzung.
Die Weitergabe unter der gleichen Lizenz ist möglich; sie erfordert die Nennung des Urhebers.