

René WÜTHRICH

(Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Zollikofen)

**(Un)genutztes Potenzial – Unterstützungsmaßnahmen zur
Erhöhung von Inklusion an Berufsfachschulen**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe46/wuethrich_bwpat46.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 46 | Juni 2024

Demografische Entwicklung im Blickwinkel der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Lars Windelband, Marie-Ann Kückmann &
Stefanie Velten**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

RENÉ WÜTHRICH

(Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Zollikofen)

(Un)genutztes Potenzial – Unterstützungsmaßnahmen zur Erhöhung von Inklusion an Berufsfachschulen

Abstract

Die berufliche Grundbildung in der Schweiz umfasst vielfältige Unterstützungsangebote und Maßnahmen, damit Lernende mit Lücken in den schulischen Grundkompetenzen das Qualifikationsverfahren im Idealfall erfolgreich bewältigen können. Hierzu lassen sich bedeutsame Ansätze in Form von Unterstützungsmaßnahmen an Berufsfachschulen skizzieren. Diese lassen sich als „vielfältig und innovativ, teilweise pragmatisch, teilweise kreativ“ beschreiben (Wüthrich, 2023, S. 231). Mit Blick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse im Kontext des demografischen Wandels gilt es, Unterstützungsmaßnahmen zielführend zu nutzen, bestehende Ansätze kritisch zu überdenken und letztlich dem Anspruch auf Erhöhung von Inklusion gerecht zu werden. In diesem Beitrag werden Erkenntnisse einer Untersuchung zur Inklusion in der zweijährigen beruflichen Grundbildung EBA vorgestellt, mit den Herausforderungen der aktuellen demografischen Entwicklung diskutiert und Lösungsansätze an Berufsfachschulen skizziert.

Untapped potential – support measures to increase inclusion at vocational schools

Vocational education and training in Switzerland includes a wide range of support programmes and measures to ensure that learners with gaps in their basic academic skills can ideally complete the qualification process successfully. Key approaches can be outlined in the form of support measures at vocational schools. These can be described as ‘diverse and innovative, partly pragmatic, partly creative’ (Wüthrich, 2023, p. 231). In view of social transformation processes in the context of demographic change, it is important to utilise support measures effectively, critically rethink existing approaches and ultimately meet the demand for increasing inclusion. This article presents the results of a study on inclusion in the two-year VET programme EBA, discusses the challenges of current demographic developments and outlines possible solutions at vocational schools.

Schlüsselwörter: *Inklusive Berufsbildung, demografische Entwicklung, Unterstützungsmaßnahmen, berufliche Grundbildung, Lernort Berufsfachschule*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Ausgangslage

Der Inklusionsbegriff ist spätestens seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der UNO im Jahr 2014 in der Schweiz ein zentrales Thema im Bildungsbereich (Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14). Als UNO-Mitglied ist die Schweiz aufgefordert, das Ziel 4 der Agenda 2030 zur nachhaltigen Entwicklung umzusetzen (EDA, 2020). Darin ist festgehalten, dass mit Inklusion das Ziel erhoben wird, allen Menschen Teilhabe bzw. einen Zugang zu einer qualitativ hochstehenden beruflichen Bildung zu ermöglichen. Mit Blick auf die berufliche Grundbildung wird dieses Ziel im Artikel 3 im Berufsbildungsgesetz (BBG) präzisiert und den Ausgleich 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 explizit erwähnt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2002). Die skizzierten Veränderungen haben mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes vielfältige Anpassungen in Richtung Inklusion zur Folge gehabt (siehe Kapitel 2). Bilanzierend halten Hofmann und Schellenberg (2019, S. 194) fest, dass das schweizerische Berufsbildungssystem als ausdifferenziert bezeichnet werden kann. Diese Aussage kann als Antwort zu den normativen Forderungen beschrieben werden, hinsichtlich der Ausgestaltung in der beruflichen Praxis gilt es diese jedoch kritisch zu betrachten. Hierzu gilt es den Begriff Inklusion im schulischen Rahmen näher zu beleuchten. Im Art. 3 BBG wird der *Behinderungsbegriff* verwendet sowie die Beseitigung von *Benachteiligungen* und *Chancengleichheit*. Diese Schlagwörter lassen sich in Diskussionen zum Inklusionsbegriff in zwei „Richtungen“ unterteilen. Einerseits besitzt Inklusion eine normative Anbindung, wird oftmals mit einem engen Begriffsverständnis geführt und nimmt die Teilhabe und somit Menschen mit einer Behinderung in den Fokus (Rützel, 2014, S. 62). Diese Definition wird auch in der UN-BKR proklamiert (Bach, 2018, S. 156). Ein eng gefasstes Begriffsverständnis gründet oftmals auf einer bildungspolitischen Reform und konkurrenziert das Verständnis der gemeinsamen Beschulung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (Radhoff et al., 2018, S. 199). In diesem Verständnis rückt ein enges Inklusionsverständnis Menschen mit Behinderungen in das Erkenntnisinteresse und beachtet die Heterogenität unzureichend. Das führt dazu, dass viele Schulabgänger die formalen Anforderungen einer Behinderung nicht erfüllen können, jedoch den Anforderungen einer beruflichen Grundbildung nicht genügen (Enggruber, 2019, S. 31–32). Im schulischen Kontext sind Heterogenitätsmerkmale wie beispielsweise das Alter, Geschlecht, die Lernmotivation und Intelligenz bedeutsam (Wüthrich, 2023, S. 29). Hier setzt das weite Begriffsverständnis von Inklusion an und verfolgt den Anspruch, individuell die Bedürfnisse der einzelnen Menschen zu berücksichtigen (Rützel, 2014, S. 62). Ein weites Inklusionsverständnis umfasst die unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale und zielt darauf ab, alle Menschen zur Entfaltung und Entwicklung der persönlichen Möglichkeiten zu inkludieren (Rützel, 2013, S. 4) und stellt somit sonderpädagogische Unterstützungsmöglichkeiten in den Vordergrund (Bach et al., 2016, S. 3). Der Inklusionsbegriff ist in seiner Definition als tendenziell unpräzise zu bezeichnen. Im Verständnis einer „Teilhabe aller“ wird in der Schweiz, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, ein breites Verständnis von Inklusion vertreten. Ferner erscheint ein breit gefasstes Inklusionsverständnis hinsichtlich der Ausrichtung in der Berufsbildung als zielführend (Wüthrich, 2023, S. 30). In Anbetracht der demografischen Entwicklung erweist sich ein breit gefasstes Inklusionsver-

ständnis als geeignet, um die vielfältigen Veränderungen in Bezug auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu erfassen. Hervorzuheben ist die Beziehung von Inklusion und Heterogenität, beide Begriffe verhandeln soziale Differenz und legen den Fokus auf gleichberechtigte Teilhabe (Budde, 2015, S. 117; Makarova, 2017, S. 45). Das führt in Bezug auf Unterricht die Tatsache mit sich, dass durch Inklusion eine Erhöhung von Heterogenität stattfindet, was mit einer Intensitäts- und Komplexitätssteigerung und einem grundlegenden Wandel der Sichtweisen der schulischen Akteure und Akteurinnen einhergeht (Hackbarth & Martens, 2018, S. 194). Die Beziehung von Inklusion und Heterogenität verweist zudem auf Bereiche, die mit der demografischen Entwicklung einhergehen (siehe Kapitel 3), was beispielsweise durch eine Zunahme an Heterogenität ersichtlich wird (Jenewein, 2018, S. 28). Bilanzierend lässt sich festhalten, dass sich das schweizerische Berufsbildungssystem auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung befindet und wichtige Maßnahmen zum Umgang mit der demografischen Entwicklung initiiert hat. Ergänzend bestehen hierzu vielfältige Unterstützungsmaßnahmen.

2 Inklusive Berufsbildung als anzustrebende Zieldimension

Mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes 2004 wurden eine Vielzahl von Anpassungen vorgenommen, welche weitgehend der UN-BKR entsprechen (Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14). Als bedeutsam können die zehn nachfolgend vorgestellten Maßnahmen bezeichnet werden, die den Anspruch auf Erhöhung von Inklusion verfolgen:

(1) Der Bund, die Kantone und die Organisation der Arbeitswelt haben 2006 gemeinsam beschlossen, die *Quote der Erstabschlüsse aller 25-Jährigen auf der Sekundarstufe II* auf 95 % anzuheben (BFS, 2022). Aktuell wird diesem Anspruch (noch) nicht entsprochen; während mit 93.1 % dieses Ziel bei den in der Schweiz geborenen Schweizer:innen nahezu erreicht wird, liegt die Quote für die im Ausland geborenen Ausländer:innen im Jahr 2022 bei 82.8 % (BFS, 2022). Allerdings schwanken diese Werte zwischen sozialen Gruppen und verschiedenen Regionen beträchtlich (Trede et al., 2018, S. 2).

(2) Die Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildung EBA – im Folgenden in diesem Beitrag *EBA-Grundbildung* genannt – kann als Antwort auf die Forderung nach einem einfacheren Zugang in den ersten Arbeitsmarkt betrachtet werden. Diese anerkannte Ausbildung hat die Anlehre ersetzt, welche jedoch keinen anerkannten Abschluss ermöglichte und somit als Sackgasse bezeichnet werden kann (Schmid et al., 2021, S. 61). Schulisch schwächere Lernende sehen sich darin einem Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes konfrontiert (Kammermann et al., 2017, S. 186). Eine Evaluation in der EBA-Grundbildung zeigt weiterführend, dass der Anteil Ausländer:innen (in der Schweiz und im Ausland geboren) bei 36 % liegt und damit im Vergleich zu einer drei- (16 %) bzw. vierjährigen beruflichen Grundbildung (11 %) deutlich höher ist (Fitzli et al., 2016, S. 32). Weiter präsentiert sich der sozioökonomische Hintergrund; 29 % der Eltern von Lernenden, die eine EBA-Grundbildung erfolgreich absolvieren, haben nur die obligatorische Schule absolviert (Fitzli et al., 2016, S. 32). Im Vergleich dazu ist dieser Anteil bei der drei- (16 %) bzw. vierjährigen beruflichen Grundbildung (11 %) signifikant geringer (Fitzli et al., 2016, S. 32).

(3) Als Stützmaßnahme der EBA-Grundbildung wurde die *fachkundige individuelle Begleitung fiB* – im Folgenden in diesem Beitrag *fiB* genannt – eingeführt, die bei Bedarf Lernenden in der EBA-Grundbildung zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen ermöglichen soll. Das Spektrum der *fiB* umfasst nicht nur schulische, sondern sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003), was insbesondere das betriebliche und persönliche Umfeld der lernenden Personen subsumiert (SBFI, 2007, S. 7–9).

(4) Ferner wurde der *Individuelle Kompetenznachweis (IKN)* verankert, welcher beim nicht bestehen des Qualifikationsverfahrens die bestandenen Kompetenzen bescheinigen soll und so dennoch einen Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen soll (SBFI, 2014, S. 12). Der IKN ist für alle beruflichen Grundbildungen anwendbar und wird weiterführend auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne einen Zugang zu einer anerkannten Ausbildung im Rahmen der Praktischen Ausbildung (PrA) nach INSOS angeboten (SBFI, 2014, S. 12). In der Regel wird diese Ausbildung von der Invalidenversicherung (IV) im Rahmen einer beruflichen Maßnahme finanziert und ermöglicht eine berufliche Tätigkeit im zweiten bzw. geschützten Arbeitsmarkt in Zusammenarbeit mit der IV (Hofmann & Schaub, 2015, S. 3).

(5) Als weitere flankierende Maßnahme versucht das *Case Management Berufsbildung (CMBB)* durch eine ganzheitliche Fallführung zu verhindern, dass Lernende aus dem Bildungssystem fallen und im Idealfall eine berufliche Grundbildung erfolgreich abschließen können (SBFI, 2014, S. 12).

(6) Der *Nachteilsausgleich (NAT)* verfolgt den Anspruch der Chancengleichheit umzusetzen. Anhand eines medizinischen- oder durch eine fachkundige Instanz erstelltes Gutachten wird Lernenden mit einer Behinderung eine zielführende und differenzierte Maßnahme im schulischen und/ oder betriebliche Lernen ermöglicht und besitzt insbesondere hinsichtlich des Qualifikationsverfahrens eine wichtige Bedeutung (SDBB, 2013, S. 11–12).

(7) *Stützkurse* sind in der Schweiz gesetzlich festgehalten und sollen Lernenden bei schulischen Schwierigkeiten Unterstützung bieten, damit das Qualifikationsverfahren erfolgreich absolviert werden kann (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Damit die Grundanforderungen erfüllt werden können, konstituieren sich Stützkurse meist in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Deutsch für Fremdsprachige und Arbeits- und Lerntechnik, wobei das Angebot je nach Berufsfachschule stark variieren kann (Scharnhorst & Kammermann, 2017, S. 266).

(8) Möglich ist eine *Ausbildungsverkürzung bzw. Ausbildungsverlängerung*, die je nach persönlicher Situation der Lernenden angezeigt ist (Scharnhorst & Kammermann, 2018, S. 14).

(9) Die *Lernortkooperation* meint die Zusammenarbeit zwischen den drei Lernorten Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse. Wichtig gestaltet sich hier das «Zusammenspiel» aller Lernorte (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Die Lernortkooperation ermöglicht aufgrund der unterschiedlichen Funktionen der einzelnen Lernorte differenzierte Aussagen zu den Lernenden (schulisch, praktisch) und kann so als hochgradige Individualisierungsmaßnahme betrachtet werden.

(10) *Supported Education* beinhaltet eine Massnahme mit dem Anspruch, Lernenden mit einem erhöhten Bildungsbedarf den Weg ins Berufsleben zu erleichtern (Pool Maag, 2013, S. 34).

Lernende mit einem besonderen Förderbedarf werden während ihrer beruflichen Grundbildung in einem Betrieb des regulären Arbeitsmarktes platziert und von Fachpersonen (Jobcoaches) individuell begleitet (Pool Maag & Friedländer, 2013, S. 3). Supported Education zielt auf eine Erhöhung der Ausbildungsabschlüsse ab sowie auf eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der betreffenden Lernenden (Pool Maag & Friedländer, 2013, S. 3).

Die positiv anmutende Fülle mit den zehn vorgestellten Maßnahmen birgt jedoch auch Schwächen. Prekär gestaltet sich die Situation bei leistungsschwachen Lernenden aus sonderpädagogischen Schulen, die häufiger mit einem Abbruchrisiko konfrontiert sind (Kammermann et al., 2011, S. 391). Es lässt sich festhalten, dass Ausbildungsabbrüche in der beruflichen Grundbildung eine bedeutsame Herausforderung darstellen und mit durchschnittlich 24 % als hoch bezeichnet werden kann (BFS, 2023, S. 7). Relativierend bleibt hier anzufügen, dass die Wiedereinstiegsquote bei 79 % liegt (BFS, 2023, S. 13). Ausbildungsabschlüsse in der EBA-Grundbildung führen aufgrund der stärkeren Standardisierung oftmals zu höheren Anforderungen für die Lernenden (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 195). Hier würde sich die PrA nach INSOS als Alternative anbieten, jedoch weist die Umsetzung mehrere Hürden auf (Sempert & Kammermann, 2010, S. 50). Die Transition in den Arbeitsmarkt gestaltet sich als schwierig, da die PrA nach INSOS keinen direkten Abschluss auf der Sekundarstufe II ermöglicht (Trede et al., 2018, S. 18) und die Akzeptanz der potenziellen Ausbildungsbetriebe teilweise gering ist (Sempert & Kammermann, 2010, S. 50). Hier präsentiert sich eine weitere Schwachstelle. Hofmann und Schellenberg (2019, S. 202) verweisen darauf, dass die Sekundarstufe II weniger integrativ ausgerichtet ist als die obligatorische Schule und über reduzierte Unterstützungsmöglichkeiten verfügt (z. B. keine zusätzliche Lehrperson für Heilpädagogik).

Bilanzierend zeigt der Überblick über die genannten Maßnahmen und Angebote eine Vielzahl von Möglichkeiten, der Forderung nach mehr Inklusion gerecht zu werden. Ebenso deutlich präsentieren sich auch damit verbundene Schwachstellen. Die dargestellten Maßnahmen lassen zwar einen engen Bezug zur demografischen Entwicklung erkennen. Offen bleibt jedoch die Frage, ob die aktuellen Transformationsprozesse mit diesen Maßnahmen bewältigt werden können, da diese zum Teil mehrere Jahrzehnte alt sind und ihre Wirksamkeit wenig erforscht ist (z. B. Stützkurse, NAT). Passend hält Rützel (2014, S. 64) dazu fest, dass sich das Berufsbildungssystem an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren sollte und nicht umgekehrt. Auf dieser Ebene besitzt ein inklusives Bildungssystem ein erhebliches Innovationspotential, das sich den stetig veränderten Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen sollte. Im Folgenden sollen die aktuellen Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Kontext der demografischen Entwicklung beleuchtet werden.

3 Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf die Berufsbildung

Die aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Kontext der demografischen Entwicklung in der Schweiz lassen sich in drei Linien unterteilen, die direkte Auswirkungen auf die berufliche Grundbildung besitzen.

Im Folgenden soll zunächst der demografische Wandel hinsichtlich der künftigen Anzahl an Lernenden auf der Sekundarstufe II diskutiert werden. Die Zunahme an Abschlüssen in der

beruflichen Grundbildung wird bis 2037 voraussichtlich um 16 % ansteigen (BFS, 2019, S. 5). Hier bleibt festzuhalten, dass der Anstieg je nach Berufsfeldern sehr unterschiedlich ausfallen wird, da einerseits kantonale Entwicklungen (unterschiedlicher Bevölkerungswachstum) eine Rolle spielen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2016, S. 33), andererseits nicht jedes Berufsfeld gleichermaßen nachgefragt ist (BFS, 2022, S. 8). Während sich Bildungsfelder wie Informatik und Kommunikationstechnologie sowie die Sozial- und Pflegeberufe einer starken Nachfrage erfreuen, finden Bildungsfelder wie verarbeitendes Gewerbe sowie Architektur und Baugewerbe eine stabile Nachfrage (BFS, 2023, S. 19).

Eine weitere Linie lässt sich bei den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt erkennen. Der Schweizer Arbeitsmarkt sieht sich einem steten Wachstum an Arbeitsstellen konfrontiert, wobei sich Berufsgruppen mit einem hohen Bildungsniveau besonderer Nachfrage erfreuen (BFS, 2019, S. 40). Diese Tendenz zeigt auf, dass in der Schweiz eine steigende Nachfrage nach hochqualifiziertem Personal besteht (BFS, 2019, S. 40). Das führt dazu, dass Personen mit einem Lehrabschluss herausfordernder zu rekrutieren sind und die berufliche Grundbildung oftmals als Zwischenschritt auf dem Weg in eine Tertiärausbildung fungiert (BFS, 2019, S. 42). Als Gegensteuer werden Maßnahmen ergriffen, um möglichst vielen Personen einen nach obligatorischem Abschluss auf der Sekundarstufe II zu ermöglichen und in den Arbeitsmarkt zu integrieren (SBFI, 2019, S. 7). Damit soll längerfristig eine Unterqualifizierung von einem Teil der Bevölkerung verhindert werden. Die Zahl der Berufsabschlüsse von erwachsenen Personen nimmt seit 2016 stetig zu und stellt eine wichtige Maßnahme hinsichtlich einer Geringqualifizierung von Personen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt dar (SKBF, 2023, S. 138). Andere bedeutsame Maßnahmen sind niederschwellige Angebote wie die im Kapitel 2 vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen PrA nach INSOS, Supported Education oder den IKN. Weiter gilt es mit Blick auf den demografischen Entwicklung die Integrationsvorlehre (INVOL) zu nennen. Die INVOL ist auf vorläufig aufgenommene oder anerkannte Flüchtlinge ausgerichtet und dient dem Erwerb von praktischen und schulischen Kompetenzen im Berufsfeld und dauert in der Regel ein Jahr (Trede et al., 2018, S. 3), womit ein Bezug zur dritten Linie geschaffen wird.

Als dritte Linie gilt es die Bedeutung der Migration hervorzuheben. Der Wanderungssaldo, also die Differenz zwischen der Einwanderung und Auswanderung von ausländischen Staatsangehörigen, weist im Jahr 2022 eine Zunahme von knapp 26 % auf (SEM, 2022, S. 5). Die Gründe dafür sind vielfältig und weisen im Vergleich zu den Vorjahren mit konstanten Werten auf eine Veränderung hin. Differenziert betrachtet zeigt sich zur Migration, dass im Zuge des aktuellen Fachkräftemangels viele hoch qualifizierte Personen (rund 60 %), aber auch wenig qualifizierte Personen ohne Erstabschluss einwandern (BFS, 2019, S. 23–24). Hier schließt weiterführend der Fachkräftemangel an, welcher sich explizit in Sozial- und Pflegeberufen als Herausforderung präsentiert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2016, S. 47). Personen mit einem Migrationshintergrund beklagen ferner mehr Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche und weisen eine höhere Lehrabbruch bzw. tiefere Wiedereinstiegsquote auf als in der Schweiz geborene Personen und Schweizer:innen (SKBF, 2023, S. 154). Dazu lassen sich zwei Tendenzen festhalten. Erstens wird es eine zunehmend große Gruppe an potenziellen Lernenden geben (spät eingereisten Jugendlichen), die über eine geringe Schulbildung und geringe Sprachkenntnisse verfügen (BFS, 2019, S. 7). Zweitens gilt es die steigende Anzahl von eingewanderten erwach-

senen Personen ohne nachobligatorischem Abschluss in den Arbeitsmarkt zu integrieren (BFS, 2019, S. 7).

Damit die Berufsbildung den skizzierten demografischen Entwicklungen adäquat begegnen kann, lancierte das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) zusammen mit den Verbundpartnern 2016 die Initiative „Berufsbildung 2030“ (SBKF, 2023, S. 135). Wie der Name bereits erahnen lässt, strebt diese längerfristige Strategie Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung und zur Verbesserung der Rahmenbedingungen an (SKBF, 2023, S. 135). Die darin formulierten Maßnahmen werden als „Megatrends“ bezeichnet und umfassen neun Bereiche, die entsprechend ihrer Bedeutung rangiert sind (SBFI, 2017, S. 4–7). Die einzelnen Bereiche implizieren einerseits steigende Anforderungen in einem sich verändernden Arbeitsmarkt, beispielsweise im Kontext der Digitalisierung und des Upskillings, andererseits den Anspruch auf lebenslanges Lernen und den Einbezug möglichst vieler Personen im Erwerbsleben, beispielsweise im Hinblick auf Generationenunterschiede und Migration. Hier präsentiert sich eine Diskrepanz, welche mit dem Anspruch auf Erhöhung von Inklusion und einem breiten Inklusionsverständnis (siehe Kapitel 1) problematisch erscheint. Die dargelegten Veränderungen der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Kontext des demografischen Entwicklung bergen insbesondere für leistungsschwächere Lernende und Lernende mit Migrationshintergrund teils hohe Herausforderungen. Als zentrales Ziel kann hier der erfolgreiche Abschluss einer beruflichen Grundbildung und somit der Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung formuliert werden. Pool Maag (2016, S. 591) verweist darauf, dass sich die Berufswelt nicht an den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert, sondern vielmehr am Rhythmus der Produktions- und Dienstleistungsarbeit. Ferner orientiert sich die schweizerische Berufsbildung stark am Arbeitsmarkt und versucht die Lernenden entsprechend zu qualifizieren (Stichwort: Digitalisierung), was letztlich mit stetigen Veränderungen einhergeht (Hofmann & Schellenberg, 2019, S. 195). Gelingt es nicht, die erforderlichen Fähigkeiten und Qualifikationen zu erwerben, besteht auf Dauer ein großes Risiko des gesellschaftlichen Ausschlusses (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 dem Anspruch auf Erhöhung von Inklusion erscheinen Unterstützungsmaßnahmen an Berufsfachschulen für gefährdete Lernende nicht nur bedeutsam, sondern vielmehr eine Notwendigkeit.

Die hier beschriebenen aktuellen Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Kontext des demografischen Wandels zeigen, dass hierfür Lösungsansätze bedeutsam erscheinen, die auf einer niederschweligen Ebene angesiedelt sind, individuell auf unterschiedliche Situationen der Lernenden eingehen können und einen begleitenden bzw. coachenden Aspekt beinhalten. Mit Blick auf den demografischen Wandel in der beruflichen Grundbildung lassen sich weiterführend die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Ausbildungsberufe hervorheben (z. B. Digitalisierung, Dienstleistung). Jede berufliche Grundbildung erfordert unterschiedliche Handlungskompetenzen, die es in den Unterstützungsmaßnahmen zu berücksichtigen gilt. Die Förderung von berufsspezifischen Kompetenzen sind auf dieser Ebene als Gelingensbedingungen im jeweiligen Beruf zu verstehen (SBFI, 2023, S. 132).

4 Untersuchung zur Inklusion in der EBA-Grundbildung

Im Rahmen seiner Dissertation hat der Autor das didaktische Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung untersucht. Die Studie verfolgte das Ziel, explorativ den inklusiven Unterricht zu untersuchen. In einer systemischen Sichtweise sind Berufsfachschullehrpersonen und ihre Schulleitungen untersucht worden. Im Artikel 10 der Schweizer Berufs-bildungsverordnung (BBV) wird eine spezifische Didaktik erwähnt, die den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung trägt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2003). Die Voruntersuchung beinhaltete explorative Interviews mit Berufsfachschullehrpersonen (N=8), was erste Erkenntnisse im Forschungsfeld ermöglichte (Döring & Bortz, 2016, S. 192). Die Hauptuntersuchung umfasste Experteninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 125) mit Schulleitungen (N=5) und offenen Leitfadenterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, S. 127–129) mit Berufsschullehrpersonen (N=10). Die beiden Sichtweisen zum Untersuchungsgegenstand konnten so einander gegenübergestellt werden. Weiter wurden ausgewählte Berufsfachschullehrpersonen im Unterricht beobachtet, videografiert (n=3) und im Anschluss mit einem strukturierten Dialog (Wahl, 1991) zu ihrem Unterricht befragt. Die Studie mündet abschließend in einem systemischen Modell einer inklusiven Didaktik in der EBA-Grundbildung, in der sich auf den beiden Ebenen Schulleitungen und Berufsfachschullehrpersonen bedeutsame Indikatoren finden (Wüthrich, 2023, S. 234). Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung werden an dieser Stelle nicht weiter erörtert.

Die Studie präsentiert neben dem eigentlichen Erkenntnisinteresse, dem didaktischen Handeln von Berufsfachschullehrpersonen in der EBA-Grundbildung, weitere Befunde, die im Rahmen dieses Beitrags beleuchtet werden sollen. Dies verdeutlicht den explorativen Charakter der Studie, durch welchen neue Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand gewonnen werden sollen (Döring & Bortz, 2016, S. 192). Die Befunde lassen eine Fülle von Unterstützungsmaßnahmen identifizieren (siehe Kapitel 5), die mit Blick auf eine inklusive Berufsbildung als anzustrebende Zieldimension (siehe Kapitel 2) und der demografischen Entwicklung (siehe Kapitel 3) als wegweisende Ansätze erachtet werden können.

5 Ansätze von Unterstützungsmaßnahmen

Die Studie von Wüthrich (2023) identifiziert eine Vielzahl an Unterstützungsmaßnahmen (siehe Kapitel 4). Als übergeordneter Befund lässt sich konstatieren, dass diese meist eng mit kantonalen Vorgaben und entsprechenden Rahmenbedingungen korrespondieren (Wüthrich, 2023, S. 230). Zum einen gilt es die finanziellen und zeitlichen Ressourcen hervorzuheben, zum anderen die möglichen Innovationsmöglichkeiten an Berufsfachschulen (Wüthrich, 2023, S. 230). Je nach befragtem Kanton haben sich mehr oder weniger Gestaltungsspielräume an den Berufsfachschulen präsentiert. Im Rahmen der Untersuchung haben tiefere Gestaltungsspielräume jedoch nicht zu einem geringeren Innovationspotential geführt (Wüthrich, 2023, S. 230). Badstieber und Amrhein (2021, S. 399) sprechen hierzu von einem Handlungs- und Deutungsspielraum, den es seitens von Schulleitungen zu nutzen gilt und explizit in Richtung inklusive Schulentwicklung eine hohe Bedeutung zukommt (Scheer, 2017, S. 216). Die Schulleitungen

in der Studie von Wüthrich (2023) setzen die zur Verfügung stehenden Gestaltungsspielräume „klug“ ein. Die Umsetzung präsentiert sich „vielfältig und innovativ, teilweise pragmatisch, teilweise kreativ“ (Wüthrich, 2023, S. 231):

- Generierung kleiner Klassen mit dem Anspruch auf eine höhere Individualisierung
- Anpassungen im Stundenplan
- Gemeinsame Büros für Berufsfachschullehrpersonen
- Bildung konstanter Tandems (Berufsfachschullehrpersonen aus den Lernbereichen Fachkunde und Allgemeinbildung gemeinsam in unterschiedlichen Klassen vereint)
- Lernberatung für Lernende
- Fixe Bezugsperson für die Lernenden als Ansprechperson in den Klassen
- Implementierung spezifischer Fachgruppen für die Berufsfachschullehrpersonen
- Lernortkooperation als fixer Bestandteil der Zusammenarbeit
- Zur-Verfügung-Stellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der fiB
- Spezifische Stütz- und Förderkurse

In Bezug auf die genannten Unterstützungsmaßnahmen lässt sich festhalten, dass mit oftmals geringen Intentionen wie beispielsweise der Bildung konstanten Tandems oder der Anpassung des Stundenplans niederschwellig wertvolle Synergien geschaffen werden können. Einige sind bereits im Kapitel 2 vorgestellt worden (fiB und Stützkurse) und finden hier eine konkrete Ausgestaltung.

Zur-Verfügung-Stellen von zeitlichen Ressourcen der fiB

Die fiB ist ein Förderangebot, bei dem eine kompetente Person den Entwicklungsprozess der Lernenden unterstützt, deren Lernerfolg durch unterschiedliche Schwierigkeiten gefährdet ist (SBFI, 2014, S. 11). Die Verantwortung zur Umsetzung der fiB liegt dabei in der Obhut der einzelnen Kantone (Stern & von Dach, 2018, S. 9). Stern und von Dach (2018, S. 6) halten in ihrer Evaluation zur fiB fest, dass diese vielfältig umgesetzt wird und ein heterogenes Begriffsverständnis vorhanden ist. Die Studie von Wüthrich (2023) hat diesen Befund bestätigt. Jedoch hat sie aufgezeigt, dass sich auch in Kantonen ohne fiB an Berufsfachschulen zielführende Unterstützungsmaßnahmen, wie die oben aufgezählten, initiieren lassen (Wüthrich, 2023, S. 231). In Kantonen mit fiB wird diese als zentrale Unterstützungsmaßnahme eingesetzt und findet insbesondere in einer engen Lernbegleitung Anwendung, womit die Berufsfachschullehrpersonen „nah“ bei den Lernenden sind und diese während der Ausbildungszeit begleiten (Wüthrich, 2023, S. 229). Mit Blick auf den demografischen Wandel und die Wirksamkeit der fiB auf den Ausbildungserfolg der Lernenden lässt sich kritisch festhalten, weshalb die Umsetzung so divergent ist. Die unterschiedliche Handhabung der fiB führt zur Frage, ob die kantonalen fiB-Modelle knapp 20 Jahre nach ihrer Implementierung hinterfragt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollten (Wüthrich, 2023, S. 227).

Spezifische Stütz- und Förderkurse

Die Ergebnisse der Studie legt dar, dass Stützkurse als vorhandenes Gefäß flexibel genutzt werden und insbesondere in der Sprachförderung als zielführendes Instrument fungieren (Wüthrich, 2023, S. 206). Während reguläre Stützkurse den Ansatz vertreten, eine kurzzeitige Intervention von einem bis höchstens zwei Semester anzustreben (Wettstein et al., 2014, S. 237), erstrecken sich Stützkurse für Fremdsprachige vereinzelt über die gesamte Ausbildungsdauer (Wüthrich, 2023, S. 206). Die freie Gestaltungsmöglichkeit der Berufsfachschule erlaubt es ferner teilweise spezifische Kurse für einzelne Berufsgruppen anzubieten (Wüthrich, 2023, S. 122). Als Ursache wird dabei unter anderem die Integrationsvorlehre (INVOL) benannt, welche zusätzliche Angebote im Sprachbereich erfordert (Wüthrich, 2023, S. 154). Rund zwei Drittel der INVOL-Teilnehmenden beginnt im Anschluss eine EBA-Grundbildung (Kammermann et al., 2022, S. 54). Seit 2021 steht das Angebot auch für Jugendliche und junge Erwachsene außerhalb des Asylbereichs offen (sogenannte INVOL+) sowie geflüchteten Personen aus der Ukraine mit dem Schutzstatus S, was voraussichtlich zu einem weiteren Aufschwung der INVOL führen wird (SEM, 2023, S. 3). Hier präsentiert sich ein konkreter Lösungsansatz einer Unterstützungsmaßnahme im Fremdsprachenbereich, wie er vielfach bereits gefordert wird (SKBF, 2023, S. 135; SBFI, 2019, S. 6). Es gilt es kritisch festzuhalten, dass die beschriebene Unterstützungsmaßnahme im Rahmen der Studie von Wüthrich (2023) identifiziert wurde und keinesfalls an allen Berufsfachschulen zum Thema gemacht wird. Ferner würden sich hinsichtlich des demografischen Wandels (siehe Kapitel 3) differenzierte Angebote im Bereich Mathematik sowie Lern- und Arbeitstechnik als naheliegend anbieten, um den spezifischen Bedürfnissen von leistungsschwachen Lernenden zu entsprechen.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die hier präsentierten Unterstützungsmaßnahmen konkrete Ansätze für ein zielführendes Angebot an den einzelnen Berufsfachschulen skizzieren. Die Studie von Wüthrich (2023, S. 232) hat gezeigt, dass sich dieser Transformation der Angebote nicht alle befragten Berufsfachschulen bewusst sind oder als bedeutsam erachten. Das weist darauf hin, dass die Nutzung des vorhandenen Gestaltungsspielraums seitens der Schulleitungen an den Berufsfachschulen als Gelingensbedingung betrachtet werden kann. In der Synthese der hier skizzierten Unterstützungsmaßnahmen wird diese Feststellung bestätigt; die Intentionen können oftmals ohne große finanzielle und zeitliche Aufwände initiiert werden und basieren somit auf einer tendenziell niederschweligen Ebene, im Rahmen des vorhandenen Gestaltungsspielraums an der Berufsfachschule. Die beschriebene demografische Entwicklung lässt sich insbesondere in der fiB und den Stützkursen passend verankern. Beide Ansätze erfüllen die Anforderungen an eine niederschwellige, individuelle Unterstützungsmaßnahme mit dem Fokus auf die Begleitung der Lernenden (siehe Kapitel 3). Die Vielfalt der hier vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen impliziert, dass der Spezifität der unterschiedlichen Berufe an ihre geforderten Handlungskompetenzen zumindest teilweise Rechnung getragen wird.

Hier schließt ein weiterer Befund der Studie von Wüthrich (2023) an. Die Umsetzungsmaßnahmen können nur dann zielführend umgesetzt werden, wenn diese an der ganzen Berufsfachschule mitgetragen werden. Die Implementierung von Gruppenbüros oder das Zusammenarbeiten in konstanten Lehrpersonentandems erfordern das Commitment der Berufsfachschullehrpersonen auf der formal-organisatorischen Ebene und insbesondere in der inhaltlichen Umsetzung der jeweiligen Unterstützungsmaßnahme wie der Lernberatung oder Zuweisung einer konstanten Ansprechperson in der Klasse. Das weist auf die Bedeutung einer Inklusionskultur

hin. Hier zeigt sich aktuell eine Herausforderung; in der Studie von Wüthrich (2023, S. 232) haben sich in den Interviews mit den befragten Berufsfachschullehrpersonen und ihren Schulleitungen teils unterschiedliche Sichtweisen präsentiert. Es gilt somit an Berufsfachschulen eine Inklusionskultur mit gemeinsamen Werten und Zieldimensionen zwischen den Berufsfachschullehrpersonen und den Schulleitungen anzustreben, um die vorhandenen Ansätze als Chance und erstrebenswert zu betrachten (Booth & Ainscow, 2019, S. 15). Dies gewinnt an Bedeutung, da die beschriebene demografische Entwicklung vielfältig ist und einem steten Wandel unterliegt, weshalb eine Inklusionskultur als Ausgangslage zentral erscheint.

6 Fazit und Diskussion

Die Berufsbildung in der Schweiz befindet sich in einem Umbruch, welcher spätestens mit der Lancierung der Initiative „Berufsbildung 2030“ eingeläutet wurde. In der Berufsbildung gilt es mit der Tendenz zum „Upskilling“ (SBFI, 2017, S. 5) und somit zu erhöhten Anforderungen in der Arbeitswelt, insbesondere die exklusiv gefährdeten Lernenden zu inkludieren. Des Weiteren lassen sich veränderte Berufsfelder beobachten, die mit einer höheren oder niedrigeren Nachfrage einhergehen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei das lebenslange Lernen und dem damit verbundenen Anspruch, dass möglichst viele Personen über einen nachobligatorischen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen. Die demografische Entwicklung lässt sich somit als vielschichtig beschreiben und umfasst eine Vielzahl an Bereichen, die entsprechende flankierende Unterstützungsmaßnahmen erfordern. Das zeigt sich ferner darin, dass der Anspruch einer abgeschlossenen Erstausbildung bis zum 25. Lebensjahr von 95 % aller Personen in der Schweiz aktuell (noch) nicht erfüllt ist.

Die hier formulierten Ansätze an Berufsfachschulen beziehen sich auf einen Lernort. In einer Gesamtsicht gilt es alle drei Lernorte einzubeziehen (Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse). Die Studie fokussiert ferner auf Lernende in der beruflichen Grundbildung, die eine zwei-, drei- bzw. vierjährige berufliche Grundbildung absolvieren. Im Kapitel 2 ist dazu festgehalten worden, dass es in der Schweiz mit der PrA nach Insos und dem IKN auch niederschwellige Angebote gibt und mit den dargelegten Unterstützungsmaßnahmen keine oder wenig Berührungspunkte aufweisen. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass die demografische Entwicklung als stetiger Veränderungsprozess zu betrachten ist und eine niederschwellige, zielführende Handhabung von Unterstützungsmaßnahmen daher als wegweisend erscheint und somit auch bei den beiden genannten niederschweligen Angeboten Anknüpfungspunkte finden sollte (siehe Kapitel 3). Es lässt sich kritisch konstatieren, ob niederschwellige Ausbildungsangebote, wozu auch die EBA gehört, langfristig und mit der skizzierten Entwicklung im Arbeitsmarkt ihren Platz behalten können. In einem breiten Inklusionsverständnis muß dies zweifellos gelingen. Im aktuellen Bildungsbericht wird dazu die Tendenz hin zu einer Abschwächung der Lernenden in der EBA-Grundbildung beschrieben (SKBF, 2023, S. 136). Ergänzend wird die EBA-Grundbildung meist als Notlösung bezeichnet und nicht als Erstwahl betrachtet (SKBF, 2023, S. 137). Die beschriebene gesellschaftliche Transformation im Kontext der demografischen Entwicklung (siehe Kapitel 3) lässt den Verdacht zu, dass die Berufsbildung diesem Wandel hinterherhinkt. Hier können die identifizierten Möglichkeiten eine Antwort liefern, in dem der vorhandene Gestaltungsspielraum „klug“ genutzt wird und Unterstützungsmaßnahmen

an Berufsfachschulen mit der Stoßrichtung „vielfältig und innovativ, teilweise pragmatisch, teilweise kreativ“ geschaffen werden (Wüthrich, 2023, S. 230). Auf dieser Ebene erscheint es wichtig, dass auf Herausforderungen niederschwellig, individuell (berufsspezifisch) und zeitnah reagiert werden kann. Dabei kommt der individuellen Begleitung der Lernenden eine hohe Bedeutung zu. Diese Feststellung impliziert, dass die Schulleitungen an Berufsfachschulen über Kenntnisse hinsichtlich möglicher Ansätze verfügen, wie sie in diesem Beitrag beschrieben werden. Eine inklusive Berufsbildung heißt eine Inklusionskultur schaffen, die zur Entwicklung gemeinsamer Werte beitragen kann (Booth & Ainscrow, 2019, S. 33). Unter Berücksichtigung der divergierenden Perspektiven der demografischen Entwicklung erweist sich eine gemeinsame Haltung zwischen Schulleitungen und Berufsfachschullehrpersonen als essenziell.

Die Befunde der Studie gründen auf einer explorativen Untersuchung mit einer geringen Stichprobe. Diese Tatsache ist für die hier vorgestellten Befunde nicht als limitierend zu betrachten, sondern verweist vielmehr auf die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Berufsfachschulen im Umgang mit Unterstützungsmaßnahmen. Insofern erscheint ein explorativer Ansatz für den hier vorgestellten Untersuchungsgegenstand als zielführend.

In Anlehnung an Begrich et al., (2023, S. 72) gilt es festzuhalten, dass sich die Unterrichtsforschung der demografischen Entwicklung und fortschreitender Inklusion annehmen und auf den schulischen Unterricht antizipieren soll, um relevant zu bleiben. Bedeutsam erscheint deshalb die aufgezeigte Stoßrichtung; es werden Ansätze für konkrete Unterstützungsmaßnahmen an Berufsfachschulen aufgezeigt, die dem Anspruch der Erhöhung der Inklusion gerecht werden können und die demografische Entwicklung berücksichtigen.

Literatur

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

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). W. Bertelsmann Verlag.

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). Barbara Budrich.

Begrich, L., Praetorius, A-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.5167/uzh-232389>

BFS, Bundesamt für Statistik. (2023). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2023*. Bundesamt für Statistik.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich/sekundarstufe-II/aufloesungen.assetdetail.29645530.html>

BFS, Bundesamt für Statistik. (2019). Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich. *Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 12.3657 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur NR vom 17. August 2012.* <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/6826154>

BFS, Bundesamt für Statistik. (2022). *Abschlussquote auf der Sekundarstufe II nach Geschlecht, Nationalität und Geburtsort.* <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.assetdetail.28905353.html>

BFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2007). *Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Leitfaden.* https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/leitfaden_individuellebegleitung.pdf.download.pdf/leitfaden_individuellebegleitung.pdf

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Beltz.

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). Verlag Julius Klinkhardt.

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. Aufl.). Springer.

EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. (2020). *Ziel 4: Inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.* <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-4-inklusive-gleichberechtigte-und-hochwertige-bildung.html>

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). wbv Media GmbH & Co. KG.

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.

Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Verlag Barbara Budrich.

Hofmann, C. & Schaub, S. (2015). *Berufliche Integration durch Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt und Gelingensbedingungen. Schlussbericht*. 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). 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). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

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.

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.

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). Verlag Julius Klinkhardt.

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. (2013). Supported Education: Inklusiv 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>

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag.

Radhoff, M., Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal*, 1-2/2018, 197–219.

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

Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 61–74.

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2007). *Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Leitfaden.*

https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/leitfaden_individuellebegleitung.pdf.download.pdf/leitfaden_individuellebegleitung.pdf

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2014). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest EBA. Leitfaden.*

https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf.download.pdf/leitfaden_zweijaehrigerberuflichegrundbildungmiteidgenoessischemb.pdf

SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2017). *Berufsbildung 2030 Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild.*

https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf

Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2017). Wie inklusiv ist die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz? In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche* (S. 245–286). Peter Lang.

Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegung 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). Julius Klinkhardt.

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

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. April 2022)*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de>

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>

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2016). Demografischer Wandel in der Schweiz: Handlungsfelder auf Bundesebene. *Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats 13.3697 Schneider-Schneider*.

Schweizerische Eidgenossenschaft. (2019). Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich. *Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats 12.3657 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur NR vom 17. August 2012*

SDBB, Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. (2013). *Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung. Bericht*. SDBB.

SEM, Staatssekretariat für Migration. (2022). *Jahresstatistik Zuwanderung 2022*. <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/publiservice/statistik/auslaenderstatistik/monitor/2022/statistik-zuwanderung-2022-jahr.pdf.download.pdf/statistik-zuwanderung-2022-jahr-d.pdf>

SEM, Staatssekretariat für Migration. (2023). *Rundschreiben. Eingabe Verstetigung Integrationsvorlehre (INVOL)*. <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/integration/ausschreibungen/2018-integrationsvorlehre/20230428-rs-invol-verstetigung.pdf.download.pdf/20230428-rs-invol-verstetigung-d.pdf>

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*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Sempert, W. & Kammermann, M. (2010). Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. *Forschungsbericht 7/10*. Bundesamt für Sozialversicherungen.

SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf

Stern, S. & von Dach, A. (2018). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit EBA. Schlussbericht*. SBFI. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2018/06/fibschlussbericht.pdf.download.pdf/fib_eba_schlussbericht.pdf

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). Peter Lang.

Trede, I. & Dauner Gardiol, I. (2018). Integrationsfähigkeit der beruflichen Grundbildung. *OBS EHB Trend im Fokus Nr. 2*. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB. <https://www.ehb.swiss/forschung/obs/integrationsfaehigkeit-der-beruflichen-grundbildung>

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Deutscher Studien Verlag.

Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). hep.

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>

Zitieren des Beitrags (20.06.2024)

Wüthrich, R. (2024). (Un)genutztes Potenzial – Unterstützungsmaßnahmen zur Erhöhung von Inklusion an Berufsfachschulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 46, 1–17. https://www.bwpat.de/ausgabe46/wuethrich_bwpat46.pdf

Der Autor



Dr. René Wüthrich

Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung

Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen

rene.wuethrich@ehb.swiss

www.ehb.swiss

<https://www.ehb.swiss/person/wuethrich-rene>