pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hotarek, Ingrid

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten. Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol

Bielefeld : wbv Publikation 2022, 467 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen / Habilitationen; 75) - (Dissertation, Universität Magdeburg, 2022)

Quellenangabe/ Reference:
Hotarek, Ingrid: Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten. Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol. Bielefeld : wbv Publikation 2022, 467 S. - (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen / Habilitationen; 75) - (Dissertation, Universität Magdeburg, 2022) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300256 - DOI: 10.25656/01:30025; 10.3278/9783763970858

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300256
https://doi.org/10.25656/01:30025

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Dissertationen/Habilitationen

Ingrid Hotarek

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol

75 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol

Ingrid Hotarek

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/bai**

Ingrid Hotarek

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol

wbv

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Titel der Dissertation: Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol – Eine qualitative Studie mit Lehrkräften über neue Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

Disputationsdatum: 08.07.2022
Gutachter: Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Gutachterin: Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 75

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I70841
ISBN (Print): 978-3-7639-7084-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7085-8
DOI: 10.3278/9783763970858

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Danksagung

Sich mit einem interessanten Thema über einen längeren Zeitraum intensiv auseinandersetzen zu dürfen, ist überaus bereichernd und prägt in vielerlei Hinsicht. Es gelingt einerseits, Fragen auf offene Antworten zu finden sowie berufliche und gesellschaftliche Gegebenheiten im Zusammenhang mit den Fragestellungen besser verstehen zu können. Andererseits erfährt man eine persönliche Weiterentwicklung, die ohne die beteiligten Akteurinnen und Akteure nicht möglich wäre. Diesen Personen bin ich sehr zu Dank verpflichtet.

Mit größter Hochachtung bedanke ich mich bei meinem Doktorvater Professor Dr. Klaus Jenewein, der nicht nur ein Wegbereiter für das Studium, sondern auch ein verlässlicher und umsichtiger Wegbegleiter in seiner Funktion als Betreuer war. Seine Beratungen und Denkanstöße waren außerordentlich wertvoll und haben mich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich vorangebracht. Meiner Zweitgutachterin Frau Professorin Dr.in Marianne Friese danke ich für die unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens sowie für die umfangreiche Würdigung.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meiner Donnerstag-Abend-Runde, die mich kontinuierlich beim qualitativen Forschungsprozess unterstützt hat. Dabei wurde nicht nur geforscht, sondern es entstanden auch Freundschaften fürs Leben.

Ein besonderer Dank gilt den befragten Lehrkräften für ihre Bereitschaft, Auskünfte über das Unterrichten mit Geflüchteten zu geben. Ohne sie wäre die vorliegende Studie nicht zustande gekommen. Auch der Pädagogischen Hochschule Tirol danke ich für die Unterstützung.

Abschließend bedanke ich mich bei meinem Ehemann Eugen für seine Liebe und beständige Zuversicht.

Inhalt

1 Einleitung ... 13
1.1 Forschungsinteresse und Zielsetzung ... 14
1.2 Aufbau der Arbeit ... 15

2 Ausgangslage und Theorieexploration ... 19
2.1 Duales Ausbildungssystem in Österreich ... 20
2.1.1 Genese des Berufsschulwesens ... 21
2.1.2 Tendenzen und Maßnahmen im dualen System in Österreich, insbesondere in Tirol ... 24
2.2 Flucht- und Gastarbeitsmigration nach 1955 ... 30
2.2.1 Migrationsbewegungen aufgrund von Flucht ... 32
2.2.2 Migrationsbewegungen aufgrund von Gastarbeit ... 35
2.2.3 Phasen der österreichischen Migrationspolitik und die öffentliche Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung ... 37
2.2.4 Flucht- und Gastarbeitsmigration aus Perspektive der Bildung ... 42
2.3 Heterogenität in der beruflichen Bildung ... 50
2.3.1 Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen Bildung ... 51
2.3.2 Heterogenität im Zusammenhang mit dem selektionsorientierten Bildungsverständnis ... 53
2.3.3 Umgang mit Heterogenität im (Berufsschul-)Unterricht ... 61
2.3.4 Lerngruppen mit Geflüchteten – Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ... 85
2.4 (Normative) Anforderungen an (Berufsschul-)Lehrkräfte ... 89
2.4.1 Wechselwirkung zu den Kompetenzen im Lehrerberuf ... 90
2.4.2 Bearbeitung und Bewältigung ... 93
2.4.3 Anforderungsanalyse – Konzept und methodisches Vorgehen sowie Gütesicherung ... 97
2.4.4 Professionalisierungskonzepte und Standards sowie Gesetze und Normen in Österreich ... 101
2.4.5 Professionalisierungskonzepte und Standards in Deutschland ... 122
2.4.6 Professionalisierungskonzepte und Standards in der Schweiz ... 127
2.5 Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse sowie Forschungsdesiderate ... 141

3 Methodischer Zugang und Forschungsdesign ... 151
3.1 Methodische Anlage der empirischen Studie ... 151
3.2 Forschungsfragen ... 152
3.3 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns ... 153

3.4 Forschungsfeld, Befragtengruppe und Erhebungszeitraum 156
3.4.1 Forschungsfeld 156
3.4.2 Befragtengruppe und Erhebungszeitraum der Vorstudie 156
3.4.3 Befragtengruppe und Erhebungszeitraum der Hauptstudie 158
3.5 Transkriptionsregeln 161
3.6 Erhebungsmethodik der Vorstudie: Fokusgruppeninterview 162
3.7 Auswertungsmethodik der Vorstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – zusammenfassendes Verfahren 164
3.7.1 Ablaufmodell und Kategorienbildung der Vorstudie 164
3.7.2 Exemplarische Darstellung der Kategorienbildung der Vorstudie .. 166
3.8 Erhebungsmethodik der Hauptstudie: Problemzentriertes Interview 168
3.9 Auswertungsmethodik der Hauptstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – deduktiv-induktives Verfahren 171
3.9.1 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung, Einordnung in ein Kommunikationsmodell sowie Bestimmung des Ausgangsmaterials 171
3.9.2 Festlegung der Analysetechnik und Analyseeinheiten 172
3.9.3 Ablaufmodell und Kategorienbildung der Hauptstudie 174
3.9.4 Exemplarische Darstellung der Kategorienanwendung sowie -erweiterung der Hauptstudie 187
3.10 Gütesicherung 190
3.10.1 Klassische Gütekriterien: Reliabilität, Validität, Objektivität 190
3.10.2 Gütekriterien für qualitative Inhaltsanalysen 192
3.10.3 Spezifische Gütekriterien für Fokusgruppeninterviews und für problemzentrierte Interviews 195
3.10.4 Vorverständnis und Rolle der forschenden Person in der qualitativen Forschung 197

4 Ergebnisse der Vorstudie sowie Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie 201
4.1 Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte 201
4.1.1 (Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten 202
4.1.2 Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten 203
4.1.3 Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten 203
4.1.4 Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten 204
4.1.5 Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten 205
4.1.6 Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte 205
4.1.7 Schulleitung 206
4.2 Präzisierung des Forschungsfeldes 206
4.3 Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie 207
4.3.1 Sensibilisierendes Konzept 208
4.3.2 Interviewleitfaden 213

4.4 Gütesicherung der Vorstudie ... 217

5 Ergebnisse der Hauptstudie ... 221
5.1 Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten sowie Struktur der Ergebnisdarstellung ... 221
5.2 Wahrnehmung von Heterogenität ... 224
5.2.1 Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen ... 224
5.2.2 Positive Einflüsse durch Geflüchtete ... 245
5.2.3 Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten ... 249
5.3 Anforderungen und Bearbeitungsstrategien ... 257
5.3.1 Unterrichten ... 257
5.3.2 Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern ... 288
5.3.3 Eigene und externe Ansprüche erfüllen ... 305
5.3.4 Unterschiedliche Rollen einnehmen ... 324
5.3.5 Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten ... 334
5.4 Gütesicherung der Hauptstudie ... 342

6 Erkenntnisse und Folgerungen ... 347
6.1 Wahrnehmung von Heterogenität ... 347
6.1.1 Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen ... 347
6.1.2 Positive Einflüsse durch Geflüchtete an der Berufsschule ... 351
6.1.3 Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten ... 352
6.2 Erkenntnisse zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien ... 353
6.2.1 Unterrichten ... 354
6.2.2 Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern ... 362
6.2.3 Eigene und externe Ansprüche erfüllen ... 366
6.2.4 Unterschiedliche Rollen einnehmen ... 369
6.2.5 Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten ... 370
6.3 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse zu Veränderungen durch Geflüchtete ... 371
6.3.1 Veränderungen bei der Wahrnehmung von Heterogenität ... 371
6.3.2 Zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte durch die Beschulung von Geflüchteten ... 373
6.3.3 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen ... 374
6.4 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie Erweiterung bestehender Theorien ... 378
6.4.1 Wahrnehmung von Heterogenität ... 378
6.4.2 Anforderungen und Bearbeitungsstrategien ... 380

7 Schlussbetrachtung und Ausblick ... 393
7.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethodik ... 393
7.2 Perspektiven ... 394
7.3 Abschließende Überlegungen ... 397

Literaturverzeichnis 399

Abbildungsverzeichnis 427

Tabellenverzeichnis 428

Anhang 433
A 1 Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie 433
Auszug aus der Auswertungsdatei 434
Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorstudie 435
A 2 Interviewleitfaden sowie weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews 440
A 3 Kodierleitfaden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte 447
A 4 Kodierleitfaden Anforderungen 448
A 5 Kodierleitfaden (deduktive Kategorien) Bearbeitungsstrategien 451
A 6 Darstellung der Haupt- und Unterkategorien der Hauptstudie 457

Autorin 469

1 Einleitung

> Zuwanderung ist kein neues oder temporäres Phänomen,
> Wanderungsbewegungen sind der „Menschheitsgeschichte immanent".
> (Göbel & Buchwald 2017)

Die jüngsten Fluchtdynamiken nach Europa, und somit auch nach Österreich, sind von einer besonders hohen Zuwanderung im Jahr 2015 geprägt. Über 200.000 Menschen stellten seither in Österreich einen Asylantrag und der Zustrom dauert weiterhin an (Statista 2021a). Die damit in Beziehung stehenden Chancen und Herausforderungen bieten Potenzial für wissenschaftliche Fragestellungen in den unterschiedlichsten Bereichen, insbesondere für die berufliche Bildung.

Aus empirischer Perspektive könnte ein dauerhafter Aufenthalt der Schutzsuchenden dazu beitragen, dass der prognostizierte Bevölkerungsrückgang nicht im erwarteten Ausmaß eintritt. Dies wäre insofern günstig, weil das Schrumpfen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter[1], die Bildungstendenzen der hierzulande Sozialisierten sowie weitere Wandelprozesse u. a. einen drohenden Fachkräftemangel bedingen. Um diesem entgegenzuwirken, setzen die österreichische Wirtschaft sowie die Politik dieses Landes auf unterschiedliche Maßnahmen.

Eine dieser Maßnahmen stellt die Rekrutierung von Auszubildenden mit Fluchtbiografie in das duale System[2] dar. Unter Ausschöpfung sämtlicher Potenziale der Ausbildungsklientel hegen Betriebe vermehrt die Hoffnung, offene Lehrstellen mit unlängst Zugewanderten besetzen zu können. Durch die traditionelle Lehre im dualen System können die Betriebe selbst die dringend benötigten Fachkräfte heranbilden und so einen Beitrag für die Prosperität des österreichischen Wirtschaftsstandorts leisten. Für die jungen Menschen werden Möglichkeiten für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration eröffnet.

Die Zuwanderung wirkt sich auf die österreichische gewerblich-technische Berufsschule aus, die als Partnerin im dualen System die betriebliche Ausbildung ergänzt und vertieft. Die Berufsschule verantwortet dabei ein Fünftel der beruflichen Bildung der Lehrlinge.[3]

In Abhängigkeit vom Auswahlverhalten der Lehrbetriebe verändern sich mitunter die heterogenen Voraussetzungen der Berufsschülerinnen und Berufsschüler, bspw. kommen Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie hinzu. Daraus lässt sich vermuten, dass sich neue unterrichtsrelevante Heterogenitätsaspekte zeigen, denen professionell begegnet werden muss. Diese Prozesse haben eine hohe Relevanz, weil sich daraus erwartbare Veränderungen begründen. Dennoch treten diese oftmals

---

1 Siehe Kap. 2.1.2.

2 Duales Ausbildungssystem: Auszubildende/Lehrlinge werden in Österreich in über 200 Lehrberufen zu Fachkräften ausgebildet, wobei 1/5 der Ausbildung von den Berufsschulen und 4/5 von den Lehrbetrieben verantwortet wird.

3 Lehrling: Bezeichnung laut österreichischem Berufsausbildungsgesetz (BAG 2019) für Personen, die im dualen System (Lehre) ausgebildet werden, synonym wird auch Auszubildende oder Auszubildender verwendet.

unerwartet ein und erfordern deshalb von den Berufsschullehrkräften Flexibilität sowie kompetentes Handeln.

Vor dem Hintergrund der inhärenten Heterogenität an Berufsschulen liegt es auch in der Verantwortung der Lehrkräftebildungsinstitutionen, ihre Studierenden auf die damit in Verbindung stehenden Anforderungen vorzubereiten. Deshalb erscheint es umso wichtiger, dass aktuelle Entwicklungen aufgegriffen und für die Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte miteinbezogen werden. Der Berufsschulunterricht mit einem merklichen Anteil an Auszubildenden mit Fluchtbiografie stellt einen solchen aktuellen Veränderungsprozess dar. Das Ziel sollte sein, alle in der beruflichen Bildung angekommenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihren diversen Voraussetzungen und kulturellen Hintergründen kompetent zum Ausbildungsabschluss zu führen.

1.1 Forschungsinteresse und Zielsetzung

Durch die Erfahrungen der Forscherin bei ihrer Tätigkeit als Studienleiterin des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ an der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie als Dozierende in der Lehrkräftebildung entwickelte sich aufgrund der Fluchtgeschehnisse ab dem Jahr 2015 das Erkenntnisinteresse für die vorliegende Studie. Der Unterricht mit Geflüchteten wurde von den berufsbegleitend studierenden Lehrkräften in den mit Heterogenität von Lernenden befassten Lehrveranstaltungen immerfort thematisiert und es entstand ein interessanter Erfahrungsaustausch. Die Diskussionen in dem Zusammenhang waren geprägt von persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte und subjektiv empfundenen Unsicherheiten sowie dem Wunsch, mehr über den Umgang mit Geflüchteten im Unterricht zu erfahren. Es drängten sich förmlich Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Berufsschulunterricht mit Geflüchteten auf, die mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben bearbeitet werden sollen.

Generell erfreuen sich Forschungen über Berufsschulunterricht eines wachsenden Interesses, und in der bislang eher dürftigen Veröffentlichungslage zeichnet sich eine vermehrte Auseinandersetzung mit dem Lernort Berufsschule ab. Dennoch fehlen für ein besseres Verständnis des Unterrichts mit Berufsschülerinnen und Berufsschülern mit Fluchtbiografie[4] Erkenntnisse, die der Professionalisierung von Lehrkräften dienen können.

In einer qualitativ angelegten Studie wird deshalb folgenden Zielen nachgegangen:

- Exploration der Wahrnehmung der Berufsschullehrkräfte von Heterogenität sowie
- Rekonstruktion der Sichtweisen von Berufsschullehrkräften, mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sie sich beim Unterrichten mit Geflüchteten konfrontiert sehen und welche dahingehenden Bearbeitungsstrategien sie anwenden.

4 Im Folgenden kurz „Unterricht mit Geflüchteten“ genannt.

Angesichts der Relevanz des Themas für die Lehramtsausbildung Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe[5] werden weitere Konsequenzen herausgearbeitet und eine Anbindung an bestehende Literatur vorgenommen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zuerst erfolgt im 2. Kapitel die theoretische Rahmung der vorliegenden Studie. Darin werden die zentralen Begriffe geklärt, die sich im Titel *Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol – Eine qualitative Studie mit Lehrkräften über neue Anforderungen und Bearbeitungsstrategien* widerspiegeln.

In Kapitel 2.1 wird das duale System in Österreich vorgestellt, wobei vorerst auf die Genese der Ausbildung von Lehrlingen sowie Lehrkräften eingegangen wird. Es folgt die Nachzeichnung der jüngsten Tendenzen und Maßnahmen in der dualen Ausbildung. Ausgehend von Begründungen für den Rückgang der Anzahl von Lehrlingen werden Modelle vorgestellt, die u. a. als Gegenpol zu den vollzeitschulischen Angeboten der beruflichen Bildung dienen sollen (bspw. Lehre mit Matura[6]) oder den Fokus auf die Benachteiligtenförderung (bspw. Berufsausbildung nach § 8b BAG 2019) legen. Weiterhin wird erläutert, dass die Betriebe ihren Blick bei der Suche nach Auszubildenden nicht nur auf ihre traditionelle Klientel richten, sondern sich offen für die Nutzung aller Potenziale zeigen. Dazu gehört auch die vermehrte Rekrutierung von jungen Menschen mit Fluchtbiografie.

Der Fluchtmigration wird das nachfolgende Kapitel (2.2) gewidmet, wobei in einem Exkurs auch auf die Gastarbeitermigration eingegangen wird. Es werden anhand historischer Eckpunkte Phasen von Migration und deren Wahrnehmung in der jüngeren Geschichte Österreichs aus Sicht von Politik, Bevölkerung sowie Bildung aufgezeigt. Diese dürften die österreichische Bevölkerung und somit auch die Berufsschullehrkräfte geprägt haben.

Die berufliche Bildung, respektive die Berufsschule, hat den Auftrag, als integrierender Lernort zu wirken und Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund die gleichen Chancen zu bieten. Dabei werden die Lehrkräfte kontinuierlich durch immanente Wandelprozesse mit neuen oder anderen Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden konfrontiert. Daher wird in einem weiteren Kapitel (2.3) die Heterogenität in der beruflichen Bildung beleuchtet. Nach der Beschreibung der Entwicklung des selektionsorientierten Bildungsverständnisses sowie den Bestrebungen zur Minimierung der Heterogenität im Schulwesen wird der wissenschaftliche Diskurs dazu aufgegriffen. Darüber hinaus wird dem möglichen Umgang mit Heterogenität im (Berufsschul-)Unterricht Aufmerksamkeit gewidmet.

5 Lehrkräfte mit dem Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe sind für den Unterricht an Berufsschulen berechtigt und werden im Folgenden Berufsschullehrkräfte bzw. Lehrkräfte genannt. Weitere Erläuterungen siehe Kap. 2.1.1.

6 Matura: österreichische Bezeichnung für Abitur.

Welche normativen Anforderungen an die (Berufsschul-)Lehrkräfte gestellt werden und wie sie diese bearbeiten bzw. bewältigen können, wird in Kapitel 2.4 behandelt. In dem Zusammenhang werden die Wechselwirkungen zu den Kompetenzen im Lehrerberuf erläutert sowie Bezüge zu Professionalisierungskonzepten, Standards und gesetzlichen Vorschriften in Österreich, aber auch in Deutschland und der Schweiz hergestellt. Die ausführliche Betrachtung der normativen Anforderungen durch eine durchgeführte Dokumentenanalyse ermöglicht eine Spiegelung mit den Ergebnissen der Empirie, in der die Sichtweisen der befragten Lehrkräfte zu ihren im Unterricht mit Geflüchteten wahrgenommenen Anforderungen rekonstruiert werden.

Die Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der theoretischen Rahmung sowie Forschungsdesiderate, die die Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit begründen, erfolgen in Kapitel 2.5 und leiten auf den empirischen Teil der Arbeit über.

Im 3. Kapitel wird der methodische Zugang sowie das Untersuchungsdesign der Studie vorgestellt. Dabei werden die in Kapitel 2.5 hergeleiteten Forschungsfragen zusammenfassend dargestellt (Kap. 3.2) sowie eine grafische Darstellung des Forschungsdesigns (Kap. 3.3) zur Verfügung gestellt. Es folgen die Beschreibungen des Forschungsfeldes, der Befragtengruppe sowie des Erhebungszeitraumes (Kap. 3.4). Nach Darlegung der Transkriptionsregeln (Kap. 3.5) erfolgen die Beschreibungen der Erhebungs- und Auswertungsmethodik der durchgeführten Vorstudie (Kap. 3.6 Fokusgruppeninterview und 3.7 qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – zusammenfassendes Verfahren). In den Kapiteln 3.8 und 3.9 werden die angewendeten Methoden der Hauptstudie (problemzentrierte Interviews sowie qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – deduktiv-induktives Verfahren inkl. exemplarische Darstellung der Kategorienanwendung) erläutert. Der Wechsel der Erhebungs- und Auswertungsmethodik gegenüber der Vorstudie wird in diesem Kapitel nachvollziehbar begründet. Das Kapitel 3 abschließend wird die Gütesicherung der Studie dargestellt (Kap. 3.10).

Das 4. Kapitel beschreibt die durchgeführte Vorstudie, die als Basis für die Hauptstudie dient. In Kapitel 4.1 werden die Ergebnisse der Vorstudie präsentiert, wobei vorerst die ermittelten Kategorien des Fokusgruppeninterviews aufgezeigt werden. Weiterhin wird in Kapitel 4.2 die Präzisierung des Forschungsfeldes erläutert. Bei der Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie (Kap. 4.3) werden das angewendete sensibilisierende Konzept erörtert (Kap. 4.3.1) sowie die Bestandteile des Leitfadens beschrieben (Kap. 4.3.2). Die Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie wird mit der Diskussion der angewendeten Gütekriterien abgeschlossen (Kap. 4.4).

Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt, wobei in Kapitel 5.1 das Kategoriensystem dargelegt wird. Es folgt in Kapitel 5.2 die Beschreibung der Ergebnisse zur Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten aus Sicht der befragten Lehrkräfte. Danach erfolgt in Kapitel 5.3 die Darstellung und Analyse der Kategorien zu den Anforderungen an Berufsschullehrkräfte sowie von ihnen angewendeter Bearbeitungsstrategien im Unterricht mit Geflüchteten. Es werden jeweils reformulierende Synopsen der Interviewaussagen der Lehrkräfte dargelegt.

Diese werden anschließend reflektierend interpretiert und an bestehende Theorien angebunden bzw. Erweiterungen vorgeschlagen. Das 5. Kapitel wird mit der Gütesicherung für die Hauptstudie abgeschlossen (Kap. 5.4).

Das 6. Kapitel befasst sich mit der Zusammenführung der Forschungsergebnisse sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Dazu werden in Kapitel 6.1 die Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten dargestellt. In Kapitel 6.2 folgen die Erkenntnisse zu den Anforderungen an Berufsschullehrkräfte im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten sowie angewendete Bearbeitungsstrategien. Im nächsten Kapitel (6.3) werden die zentralen Erkenntnisse zu Veränderungen durch Geflüchtete zusammengefasst. Kapitel 6.4 befasst sich mit den erarbeiteten Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie der Herausarbeitung von Vorschlägen zur Erweiterung bestehender Theorien.

Das 7. Kapitel widmet sich der kritischen Reflexion der für diese Studie herangezogenen Methoden (Kap. 7.1). Mit Perspektiven für weitere Forschungen (Kap. 7.2) sowie abschließenden Überlegungen (Kap. 7.3) wird die vorliegende Arbeit abgeschlossen.

Im Anhang befinden sich relevante Materialien der Studie: die Auswertung der Vorstudie (A 1), der Interviewleitfaden der Hauptstudie (A 2), die Kodierleitfäden (A 3, A 4 und A 5) sowie die Kategoriendarstellung der Hauptstudie (A 6).

2 Ausgangslage und Theorieexploration

Ausgehend von den in der Einleitung dargelegten Überlegungen wird in den nachfolgenden Kapiteln die österreichische Situation der dualen Ausbildung mit dem Fokus auf die Berufsschule erläutert. Dabei werden nach einer kurzen Darstellung der Genese des Berufsschulwesens in Österreich derzeitige Tendenzen im dualen System dargelegt. Es zeigt sich hierbei unter anderem, dass sich seit dem Jahr 2015 die per se heterogene Schülerschaft an den Berufsschulen zusätzlich verändert, da die Zahl der Auszubildenden mit Fluchtbiografie ansteigt. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Flucht sowie Migration geklärt, wobei zusätzlich die sogenannte Gastarbeitsmigration nach Österreich aufgegriffen wird. Die Hinzunahme dieser Migrationsform erscheint insofern bereichernd, weil dadurch ein umfassenderer Blick auf den österreichischen Umgang mit historischen Migrationsereignissen ermöglicht wird. Des Weiteren wird aufgrund der angesprochenen Vielfalt der Berufsschülerschaft auf das Thema Heterogenität in der beruflichen Bildung ein großes Augenmerk gelegt. Nach einer grundsätzlichen Begriffsklärung wird der Umgang mit der Heterogenität in den unterschiedlichen Ebenen der Schule betrachtet. Abschließend wird auf die normativen Anforderungen an die Lehrkräfte eingegangen. Eine ausführliche Betrachtung der Anforderungen sowie die intendierten Bearbeitungs-/Bewältigungsstrategien sind für den Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie unerlässlich. Sie erlauben eine Spiegelung der dahingehenden in der Hauptstudie untersuchten Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte.

Somit gliedert sich die theoretische Fundierung der vorliegenden Studie nach der in Abb. 1 dargestellten Struktur.

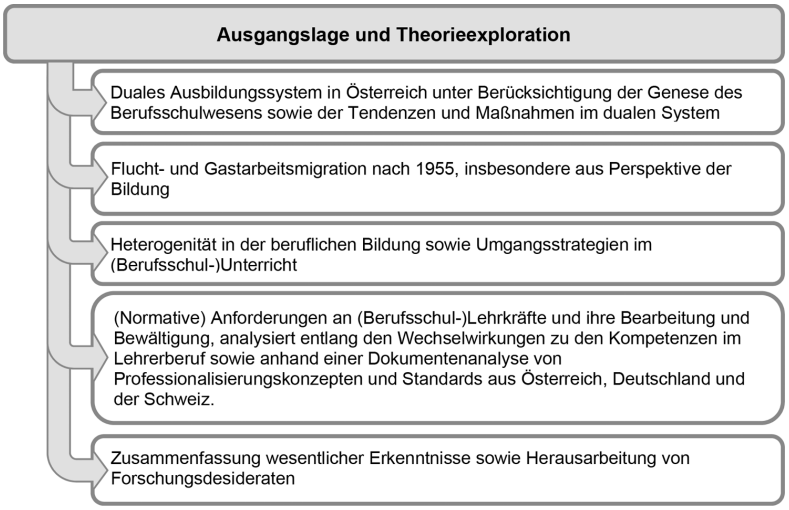


Abbildung 1: Ausgangslage und Theorieexploration

2.1 Duales Ausbildungssystem in Österreich

Im österreichischen Bildungssystem nimmt die Berufsbildung eine wichtige Rolle ein (Tritscher-Archan 2014, S. 4). Rund 80 Prozent aller Pflichtschulabgängerinnen und Pflichtschulabgänger wählen einen beruflichen Bildungsgang, wobei sie sich zu der Zeit grundsätzlich im 14. oder 15. Lebensjahr befinden. Ihnen stehen durch eine ausgeprägte Differenzierung vielfältige Angebote in einem vollzeitschulischen oder dualen Ausbildungsweg zur Verfügung. Durch dieses breite Berufsbildungsangebot finden die Jugendlichen Gelegenheit, ihre beruflichen Interessen und Stärken bestmöglich zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang kann Österreich mit einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeit von 9,7 Prozent[7] aufwarten.

Nun gliedert sich die berufliche Erstausbildung in Österreich in die parallel existierende betriebsbasierte Lehre (duale Ausbildung[8]) sowie den von Schlögl, Stock und Mayerl (2019, S. 270) als gut ausgebaut eingeschätzten vollzeitschulischen Berufsbildungssektor der „berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS)". Die Ausbildung an den BMHS zeichnet sich durch ein ausgeglichenes Verhältnis der allgemeinbildenden und der berufsfeldbezogenen Unterrichtsgegenstände aus (Tritscher-Archan 2014, S. 19). Sie qualifiziert für ein Berufs*feld*[9], wobei die höheren Schulformen in einer Hochschulreife münden. Hierzu zählen z. B. höhere technische und gewerbliche Lehranstalten, Handelsakademien, höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und höhere Lehranstalten für Tourismus (BMWFJ 2009, S. 4).

Dahingegen sind die Ausbildungsziele in den über 200 gesetzlich anerkannten Lehrberufen des dualen Systems jeweils für *einen spezifischen Beruf* definiert (Aff 2012, S. 4). In zwei bis vier Jahren werden die Auszubildenden zu gefragten Fachkräften ausgebildet, denen durch die erlangten Formalabschlüsse der Arbeitsmarktzugang offensteht. Für die Auszubildenden werden mit der Berufsausbildung als Bindeglied zwischen Schule und Arbeitsmarkt wegweisende biografische Weichen für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration gestellt (Busse 2020, S. 13). „Die duale Ausbildung hat sich als internationales Vorzeigemodell etabliert" (Mayr 2017, S. 4), zudem sei eine „weltweite Renaissance der Lehrlingsausbildung" zu verzeichnen. EU-weit würde laut Mayr (2017) das „Work based learning" im Sinne einer dualen Berufsausbildung forciert werden (ebd.). Dass es schlagende Argumente für diese Ausbildungsform gibt, wurde unter anderem in einer Studie des Instituts für Bildungsforschung (IBW) festgestellt (Dornmayr & Winkler 2016). Dabei zeigt sich, dass mit einer abgeschlossenen Lehre der unmittelbare Arbeitsmarkterfolg gegeben ist. Außerdem wird belegt, dass eine große Mehrheit der Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen mit der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung sehr zufrieden ist. Im österreichischen Durchschnitt wird die Zufriedenheit mit der Berufsschule mit 87 Prozent eingeschätzt (ebd.).

7 EU-Mitgliedstaaten Durchschnitt im Januar 2021: 16,9 Prozent, Österreich Rang 6 (Statista 2021b).
8 Der Begriff „Duale Ausbildung" wurde in den 1960er Jahren von H. Abel eingeführt (Schlögl, Stock & Mayerl 2019, S. 276).
9 Gesamtheit der in einem Berufsfeld vereinigten, verwandten bzw. ähnlichen Berufe. Ein Berufsfeld ist durch den Inhalt und die Ausformung der in ihm zusammengefassten Berufe charakterisiert (Herkner 2015, S. 205). In Österreich wird der Begriff Berufsfeld nach wie vor verwendet.

Da der Fokus der vorliegenden Studie im Forschungs- und Handlungsfeld des dualen Systems in Österreich – insbesondere mit dem Fokus auf der Ausbildungspartnerin „Berufsschule" – liegt, soll im Folgenden nur hierauf näher eingegangen werden. Zuerst wird in einem kurzen historischen Abriss die Genese des österreichischen Berufsschulwesens nachgezeichnet. Weiterhin wird ein Überblick über die heute geltende Dualität der Ausbildung gegeben.

2.1.1 Genese des Berufsschulwesens

Das duale Ausbildungssystem hat in Österreich (gleichwohl in Deutschland und der Schweiz) eine lange Tradition. Die kulturphilosophische Sichtweise, dass die „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung" (Kerschensteiner 1926, S. 40) zu sehen sei, mündete in eine verpflichtete Verbindung der Lehrausbildung mit staatlichen Schulen. Gebote für Lehrlinge, einem berufsbegleitenden Unterricht beizuwohnen, gibt es schon früher. Ausgehend von den Maßnahmen im Zuge der Schulentwicklung Kaiserin Maria Theresias (1717–1780) wurde gewerblichen und kaufmännischen Lehrlingen in sogenannten Fortbildungsschulen ein undifferenzierter, allenfalls ergänzender schulmäßiger Unterricht zuteil, der in Abend- oder Sonntagskursen zur Nachbereitung und Wiederholung der Volksschulbildung dienen sollte. Im Laufe der zeitlichen Entwicklung der Gewerbeordnung wurde dieser schulmäßige Fortbildungsunterricht fachlich in allgemeingewerbliche, fachgewerbliche, kaufmännische und hauswirtschaftliche Berufsschulen differenziert. Die gesetzliche Grundlage für die Errichtung und Erhaltung dieser Fortbildungsanstalten lässt sich u. a. auf das niederösterreichische Landesgesetz von 1868 datieren. Die Schulbesuchsverpflichtung für gewerbliche Lehrlinge erfolgte 1897, für kaufmännische erst 1910 (Meister 1960, S. 81–82; Hotarek 2019b). Den Lehrlingen eine ergänzende, berufsbegleitende Bildungsmöglichkeit anzubieten ist der Ausgangspunkt für die bis heute vorherrschende Dualität der Lehrlingsausbildung (Mathies 2012, S. 87).

Mit der Historie der Lehrlingsausbildung geht parallel die duale Ausbildung von Berufsschullehrkräften einher. In Tabelle 1 erfolgt eine Skizzierung der Meilensteine.

Die an den Berufsschulen tätigen Lehrkräfte werden derzeit an den Pädagogischen Hochschulen in unterschiedlichen Fächerbündeln und Berufsfeldern in einem 240 ECTS-AP[10] umfassenden Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung ausgebildet. Voraussetzung für die Zulassung zum Studium des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe" ist neben den allgemeinen Hochschulzulassungsbestimmungen eine mehrjährige facheinschlägige Berufspraxis. Das Studium wird ausschließlich für mit mindestens fünf Wochenstunden an Berufsschulen tätige Lehrkräfte in einem berufsbegleitenden Studium angeboten, wobei die Beschäftigung mit einer vollen Lehrverpflichtung mit 24 Wochenstunden dem praktizierten Usus entspricht. Die Ausbildung erfolgt somit ähnlich dual wie die Lehrlingsausbildung, da die studierenden Lehrkräfte einesteils vollverantwortliche Lehrkräfte an ihren Schulen und anderenteils Studierende im Fachbereich „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe" an der Pädagogischen Hochschule (PH) sind.

10 ECTS-AP: European Credit Transfer System Application Point (1 ECTS-AP entspricht 25 Arbeitsstunden).

Tabelle 1: Historie der Ausbildung von Berufsschullehrkräften in Österreich (adaptiert nach Mathies 2012, S. 130)

1774	1816	1869	1918–1938
Theresianische Schulordnung		**Reichsvolksschulgesetz**	**Demokratische Entwicklung des Schulwesens**
• Wiederholungsunterricht, erteilt von Volksschullehrkräften • Präparandenkurse • Einführung von Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften	• Neuordnung der theresianischen Gesetze und Verordnungen	• Rekrutierung von Fachexperten und Fachexpertinnen aus Wirtschaft und Verwaltung • Ministerialerlass zur Veranstaltung von Fachkursen zur Weiterbildung von Lehrkräften der gewerblichen Fortbildungsschulen mit verpflichtender Abschlussprüfung	• Entwicklung eines eigenen Lehrerstandes von Fortbildungslehrerinnen und -lehrern • Weitere Einbeziehung von Fachexpertinnen und Fachexperten
1938–1945	1946–1962	1962	1966
Reichsdeutsche Gesetzgebung	**Keine gesetzliche Gesamtregelung des Schulwesens**	**Schulorganisationsgesetz**	**Berufspädagogische Institute**
• Fortbildungsschulgesetze als Landesgesetze bleiben • Einführung der neuen Bezeichnung „Berufsschule“	• Etablierung von kaufmännischen und fachlich-gewerblichen Berufsschulen • Eine gesetzlich fundierte Institutionalisierung der Ausbildung von Berufsschullehrkräften wird verhindert Prüfungsvorschriften (ohne organisierte Vorbereitungskurse) für das Lehramt an kaufmännischen und an gewerblichen Berufsschulen werden erlassen	• Einheitliches Gesetzeswerk für das gesamte Schulwesen • Umwandlung der Lehrkräftebildungsanstalten in Pädagogische Akademien • Keine Hinweise zur Ausbildung von Berufsschullehrkräften	• Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung für gewerbliche und kaufmännische Berufsschulen • Keine kohärenten Ausbildungszuständigkeiten und -phasen
1976	1999	2006	2016
Berufspädagogische Akademien, Pädagogische Institute	**Akademienstudiengesetz**	**Pädagogische Hochschulen**	**Pädagogische Hochschulen**
• Geblockte Seminare für neu einsteigende Lehrkräfte während der ersten vier Semester an den Pädagogischen Instituten • Parallele Unterrichtstätigkeit • Zweisemestrige Vollzeitausbildung an den Berufspädagogischen Akademien • Lehramtsprüfung für das Lehramt an Berufsschulen	• Ausbildungsverantwortung ausschließlich an den Berufspädagogischen Akademien • Sechs Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium Berufsschulpädagogik • Diplomprüfung zur diplomierten Berufsschullehrerin/zum diplomierten Berufsschullehrer	• Tertiäre Bildungseinrichtung • Sechs Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium Berufsschulpädagogik • Bachelor of Education	• Tertiäre Bildungseinrichtung • Pädagogen- und Pädagoginnenbildung neu • Acht Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ • Bachelor of Education • Zwei Semester Masterstudium (optional) • Master of Education

Die Studierenden werden in der ersten Phase der Ausbildung im sogenannten integrierten Praxistransfer sowohl von Dozierenden der PH als auch von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an der Schule begleitet. Diese Begleitung umfasst die Vermittlung des individuellen Leitbildes der Schule sowie des an der Schule üblichen Usus, eine methodisch-didaktische sowie fachliche Unterstützung, kollegiale Hospitationen sowie Beratungs- und Reflexionsgespräche. An der Pädagogischen Hochschule sollen in den Ausbildungsfeldern Fachdidaktik, Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften sowie den integrativ verankerten pädagogisch-praktischen Studien die allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenz, die Diversitätskompetenz, die soziale Kompetenz sowie die Beratungskompetenz und das Professionsverständnis gefördert werden.

> Unabdingbar sind spezifische fachdidaktische und diagnostische Kenntnisse sowie ein breites Methodenrepertoire. Lehrkräfte müssen komplexe Lehr-/Lernarrangements gestalten können, die sich an den breit gefächerten Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden orientieren und die unterschiedlichen Lernniveaus sowie informelle Kompetenzen berücksichtigen (Friese 2020, S. 53).

Dabei wird an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) auf das EPIK-Modell (siehe Kap. 2.4.4.1) rekurriert. Der Abschluss des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung berechtigt für die Berufsausübung an der Sekundarstufe Berufsbildung im studierten Fächerbündel des Fachbereichs Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe.[11] Außerdem ist man zur Absolvierung eines optionalen Masterstudiums im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung berechtigt (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

In der Lehrlingsausbildung sollen die derzeit im Berufsausbildungsgesetz (BAG 2019) festgelegten Berufsausbildungen in den Betrieben „auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorbereiten und dazu die erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) vermitteln" (BAG 2019, § 1a). Zudem sollen die Auszubildenden im Sinne der beruflichen Handlungskompetenz zur Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit befähigt werden (ebd.). Die Ausbildungen in den Betrieben erfolgen demnach praxisorientiert unter realen Bedingungen der Arbeitswelt im Ausmaß von 80 Prozent der Gesamtlehrzeit (BMWFJ 2009, S. 4). Die restlichen 20 Prozent werden von den Lehrlingen aufgrund der Dualität des Systems verpflichtend in der Berufsschule verbracht, wobei es unterschiedliche Organisationsformen von Berufsschulen gibt. Diese können bei gleichem Unterrichtsausmaß als ganzjährige Berufsschulen mit mindestens einem bzw. zwei halben Tagen pro Woche, als lehrgangsmäßige Berufsschulen mit einem in jeder Schulstufe mindestens achtwöchigen Blockunterricht oder als saisonmäßige Berufsschulen mit einem auf eine bestimmte Jahreszeit zusammengezogenen Unterricht geführt werden (SCHOG 2019, § 49).

11 Gesetzliche Grundlage: Hochschulgesetz 2005, BGBl. I Nr. 30/2006 (Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien) idgF. (BKA 2021a).

Im Bundesland Tirol werden derzeit 22 Berufsschulen geführt, wobei zwölf Standorte den gewerblich-technischen Bereich (z. B. Berufe aus der Metall- und Holztechnik) abdecken und sieben die Dienstleistungs- und Kaufmannsberufe (z. B. Handel und Tourismus). Weitere drei Schulen sind auf gewerbliche Bereiche wie Augenoptik oder Floristik fokussiert. Dabei hat die Berufsschule nach § 46 Abs. 1 (SCHOG 2019) die Aufgabe, den Berufsschülerinnen und Berufsschülern „in einem fachlich einschlägigen Unterricht grundlegende theoretische Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern". Nach Abschluss der Lehrzeit erfolgt die Lehrabschlussprüfung (LAP), die von Berufsexpertinnen und -experten über die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) abgenommen wird. Der Fokus der LAP liegt auf den praktischen Fertigkeiten und Kenntnissen, die die/der Auszubildende für die Berufsausübung benötigt, und umfasst eine praktische und eine theoretische Prüfung. Der positive Abschluss der Berufsschule ersetzt die theoretische Prüfung, sodass nur ein praktischer Teil (bestehend aus einer praktischen Arbeit und einem Fachgespräch) absolviert werden muss (BMWFJ 2009, S. 4 u. S. 28).

Die Lehrlingsausbildung wird in Österreich generell als geeignetes Instrument gesehen, allen Jugendlichen ab dem 15. Lebensjahr eine berufliche Perspektive zu bieten, die ihnen nach Abschluss einer Lehre im dualen System gute Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet (BMWFJ 2009, S. 36). So sind ausgebildete Fachkräfte als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Unternehmen gefragt und auch entsprechende berufliche Aufstiegschancen gegeben. Zudem steht nach der Ausbildung der Weg in die Selbstständigkeit offen. Trotz dieser positiven Zukunftsaussichten geht die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung kontinuierlich zurück (WKO-Tirol 2021) und es stehen der Wirtschaft in Österreich immer weniger Fachkräfte zur Verfügung.

2.1.2 Tendenzen und Maßnahmen im dualen System in Österreich, insbesondere in Tirol

Einer der Ursachen für die beständig rückläufige Anzahl von Auszubildenden im dualen System liegt in der Entwicklung der Bevölkerungszahlen. Seit dem Jahr 1990 ist bei den 15- bis 19-Jährigen eine Verminderung von etwa zehn Prozent zu verzeichnen, eine Trendumkehr soll hier erst um das Jahr 2025 einsetzen (BIFIE 2016, S. 22). Ein weiterer Grund liegt in der zunehmenden Studienbereitschaft der Heranwachsenden. Es ist ein spürbarer Trend zu einem Bildungsabschluss festzustellen, der zur Universitätsreife führt (ebd.). Des Weiteren können auch die fortschreitenden technologischen Entwicklungen und die Globalisierung zu Verschiebungen in der Struktur der Qualifikationsanforderungen führen (Schmid 2010, S. 1 f.).

In einer Langzeitbetrachtung ab dem Jahr 1980 zeigt sich, wie stark sich der Anteil an Lehrlingen verringert hat. In den 80er-Jahren wurden in Österreich 194.089 Personen im dualen System ausgebildet, dem hingegen waren es 2020 nur mehr 108.416 (WKO-Tirol 2021). Diese Verringerung von ca. 44 Prozent kann durchaus zu Engpässen an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Arbeitsmarkt führen.

Umso zukunftsweisender erscheint es für ausbildungswillige sowie -befähigte Unternehmen, über das duale System selbst für die Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses zu sorgen. Allerdings berichten österreichische Betriebe von Schwierigkeiten, ihre offenen Lehrstellen mit der „traditionellen Auszubildendenklientel" zu besetzen. In einer 2019 vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) durchgeführten Befragung wurde von 1.000 österreichischen Ausbilderinnen und Ausbildern als besonders herausfordernd wahrgenommen, dass es „generell zu wenige Bewerbungen" gäbe sowie „zu wenig qualifizierte/gute" (Dornmayr, Lengauer & Rechberger 2019). Das Ausbildungsangebot übersteigt offenbar die Ausbildungsnachfrage. Bereits 2008 konstatierte Leitl in seiner Funktion als Präsident der Wirtschaftskammer Österreich: „Der Kampf um Lehrstellen ist beendet, der Kampf um Lehrlinge beginnt. Zum Kampf um Rohstoffe kommt der Kampf um Qualifikation" (Ag./Red. 2008).

Um dem durch diese Entwicklungen prognostizierten Mangel an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entgegenzuwirken, setzt der österreichische Staat diverse arbeitsmarktpolitische Maßnahmen um. Diese beinhalten sowohl finanzielle als auch personelle Förderungen für Betriebe, aber auch für Auszubildende. Dazu zählen einerseits Modelle, die als Gegenpol zu den vollzeitschulischen Angeboten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dienen sollen, bspw. die seit 2008 etablierte „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung". Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben hier parallel zur dualen Ausbildung die Hochschulreife. Diese Form der Lehre absolvieren seit 2012 stetig ca. sechs Prozent aller Lehrlinge in Österreich (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 65). Ein weiteres, seit 2015 eingeführtes Modell ist die „Lehre nach der Matura", wobei den Jugendlichen mit Hochschulreife ein Lehrabschluss in einer um ein Jahr verkürzten Lehrzeit ermöglicht wird (WKO-Wien 2017).

Andererseits werden aber auch jene Personen unterstützt, die Schwierigkeiten haben, einen Lehrbetrieb zu finden (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 16). Durch das Ungleichgewicht zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage erhöhen sich für weniger Leistungsfähige die Ausbildungschancen (Solga 2005, S. 73). Deshalb stehen die Chancen derzeit gut, dass der Zugang zum beruflichen Bildungssystem und in weiterer Folge zum Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche erleichtert und eine gleichberechtigte Teilhabe möglich wird. Im Zentrum stehen dabei in Österreich die Formen der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA[12]), bei denen die Jugendlichen in eigenen Lehrwerkstätten ausgebildet werden und – ähnlich den in Wirtschaftsbetrieben Ausgebildeten – berufsschulpflichtig sind. Annähernd acht Prozent der österreichischen Lehrlinge werden mittels ÜBA ausgebildet (Dornmayr & Nowak 2019, S. 78).

Neben diesen Ausbildungsformen hat sich auch die sogenannte individuelle Berufsausbildung (IBA) etabliert, in deren Rahmen Jugendliche mit besonderen Bedarfen eine Teilqualifikation (§ 8b Abs. 2 BAG) bzw. eine Lehre mit verlängerter Lehrzeit (§ 8b Abs. 1 BAG) absolvieren. Die Zielsetzung besteht darin, Benachteiligte in das

12 ÜBA: Überbetriebliche Ausbildung nach § 8c BAG (2019).

gängige System der dualen Berufsausbildung zu integrieren. Nach § 8b Abs. 2 BAG (Teilqualifikation) werden die zu fördernden Kompetenzen sowie die Dauer der Ausbildung in einem Vertrag festgelegt. Abschließend erfolgt eine individuell auf den Jugendlichen abgestimmte Prüfung, die jedoch keinen anerkannten Abschluss begründet.

Dem hingegen wird bei der verlängerten Lehre (§ 8b Abs. 1 BAG) ein Lehrvertrag ausgestellt, in dem die Lehrzeit grundsätzlich um ein bis zwei Jahre gestreckt wird. Dafür kommen „benachteiligte Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben" (§ 8b Abs. 1 BAG) in Betracht. Dies sind Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf haben, über keinen positiven Pflichtschulabschluss verfügen, Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes sind oder in der Person gelegene Gründe vorliegen, die den Abschluss eines regulären Lehrverhältnisses verhindern. Die Ausbildung erfolgt analog zur regulären Lehre im Betrieb und in der Berufsschule und schließt mit der Lehrabschlussprüfung ab. Es wird ein vollumfassender Lehrabschluss erworben, bei dem im von der Wirtschaftskammer ausgestellten Prüfungszeugnis kein Hinweis auf die Art bzw. Dauer der Ausbildung ersichtlich ist (Heckl et al. 2006, S. 22). Ein Rückschluss auf die Absolvierung einer verlängerten Lehre ist aufgrund des Lehrabschlussprüfungszeugnisses für zukünftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nicht möglich, allerdings sind Dauer und Art der Lehre über das vom Lehrbetrieb ausgestellte Lehrzeugnis nachvollziehbar (Dornmayr & Nowak 2019, S. 84). Im Jahr 2020 wurden 6.910 Lehrlinge nach § 8b Abs. 1 BAG (verlängerte Lehrzeit) ausgebildet (ca. sechs Prozent) und 1.404 Jugendliche nach § 8b Abs. 2 BAG (Teilqualifikation) (WKO 2021). Über 90 Prozent aller Ausgebildeten mit verlängerter Lehrzeit schließen die Lehrabschlussprüfung positiv ab (Lachmayr et al. 2012, S. 3).

Eine weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahme stellt die „Qualifizierung nach Maß" dar. Im Fokus stehen dabei Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter, die sich in vom Arbeitsmarktservice (AMS[13]) geförderten Programmen mit einem Lehrabschluss weiterqualifizieren können. Als Voraussetzung für den Antritt zur Lehrabschlussprüfung müssen, je nach beruflicher Vorbildung, die Berufsschulklassen absolviert werden (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 67). Unter anderem führt auch diese Maßnahme zur Erhöhung des Lehrantrittsalters – 2018 waren im ersten Lehrjahr bereits ca. 16 Prozent älter als 18 Jahre (Dornmayr & Nowak 2019, S. 25), wohingegen im Jahr 2001 nur vier Prozent älter als 18 waren (Nowak & Schneeberger 2005, S. 35).

Weibliche Auszubildende sind in handwerklichen und technischen Berufen nach wie vor in der Minderheit. Der Frauenanteil in technischen Berufen beträgt lediglich 15 Prozent (SORA 2020). Um Frauen Fuß in vermeintlichen Männerdomänen fassen zu lassen, wurden in Österreich etliche Initiativen ins Leben gerufen. Dazu gehören bspw. das Ausbildungsprogramm „Frauen in Handwerk und Technik", das vom Arbeitsmarktservice und der Wirtschaftskammer finanziell gestützt wird. Ebenso sollen am sogenannten „Girls Day" weibliche Jugendliche direkt in den Betrieben technische Berufe kennenlernen. Dieses aktive Anwerben von weiblichen Lehrstellensuchenden

13 Arbeitsmarktservice (AMS): Das führende Dienstleistungsunternehmen am Arbeitsmarkt in Österreich.

sowie die Schnupperangebote sollen einen Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs der Zukunft leisten.

Trotz all dieser eingeleiteten Schritte gelingt es in Österreich offenbar nicht, ausreichend Lehranfängerinnen und Lehranfänger zu rekrutieren. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass die Betriebe ihre Ausbildungsangebote nicht nur an traditionelle Lehrinteressentinnen und Lehrinteressenten sowie das eben genannte Klientel adressieren, sondern vermehrt auch an Personen, die im Zuge der aktuellen Situation im Nahen Osten und anderen (Bürger-)Kriegsgebieten nach Österreich zuwandern. Es bestätigt sich hier, dass „die Rekrutierungsentscheidungen der Ausbildungsbetriebe und die daran gebundenen Zugangschancen einer Bewerberin oder eines Bewerbers in dem Selektionsprozess wiederum abhängig von ‚Markt- und Konkurrenzbedingungen'" (Hillmert 2005, S. 177) sind.

Eine Vielzahl von Menschen, die aufgrund kriegerischer Handlungen Zuflucht in Europa suchen, stellt ihren Asylantrag in Österreich. Beantragten im Jahr 2010 lediglich ca. 11.000 Personen Asyl, so waren es im Jahr 2015 bereits mehr als 89.000 Asylanträge. Von den 89.098 Asylanträgen sind 743 Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen unter 14 Jahren gestellt worden und 7.534 Anträge von 14- bis 18-Jährigen. Ca. 20 Prozent der in Österreich gestellten Asylanträge betreffen Kinder im Alter von 0 bis 13 Jahren. Diese unter 14-Jährigen werden in regulären Pflichtschulen beschult (BMI 2016, S. 3). Diese Zahlen geben insofern Hoffnung, dass die demografische Lücke gemindert und das Qualifizierungspotenzial der Geflüchteten für die in der Wirtschaft benötigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genutzt werden kann.

Die derartig neu Zugezogenen verfügen bei aller Unterschiedlichkeit ihrer individuellen Bildungsvoraussetzungen über Potenziale und Stärken, die es aus Sicht der Bildungspolitik bzw. der österreichischen Wirtschaftsverbände wertschätzend und anerkennend zu nutzen gilt. Die Integration von Geflüchteten in das Beschäftigungssystem bietet Potenzial für die Gewinnung weiterer Auszubildender und somit für die Fachkräftesicherung. Das duale System bietet dazu eine breite Palette an Angeboten zur Integration von jungen Menschen. So lässt sich in Tirol tendenziell eine Zunahme der Anzahl von Lehrlingen nachweisen, die aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens oder aus den afrikanischen Bürgerkriegsländern kommen. Bspw. gab es im Bundesland Tirol 2010 sieben Auszubildende mit afghanischer Staatsbürgerschaft, 2019 waren es 152. Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aus Syrien wurden im Jahr 2010 noch keine ausgebildet, 2019 waren 71 in einem Lehrverhältnis (WKO-Tirol 2021; Hotarek 2019a).

Weil die Vergabe von Ausbildungsplätzen unmittelbar von den Lehrbetrieben abhängt, fragte die Autorin (Hotarek 2017, S. 5 sowie 2018, S. 110) in ihrer Studie unter anderem Lehrberechtigte nach den Beweggründen, Jugendliche mit Fluchtbiografie als Lehrlinge einzustellen. Deren Motive waren hauptsächlich darin zu finden, dass sie dringend Auszubildende benötigen würden, sie allen Jugendlichen die gleichen Chancen bieten und sie selbst einen gesellschaftlichen Beitrag leisten wollten. Sie würden sich auch persönlich für das Wohl der Geflüchteten einsetzen und Maßnahmen für eine gelingende Integration setzen. Außerdem wurde das besondere Engage-

ment der neu Zugezogenen bei den Probetagen als Begründung genannt. Die Lehrberechtigten nannten zudem als Mehrwert in der Ausbildung von Personen mit Fluchtbiografie, dass diese ihre Muttersprache bei der Beratung und Bedienung von Kundinnen und Kunden anwenden könnten, die ebenfalls Migrationshintergrund hätten. Außerdem wurde beschrieben, dass sie bei den Geflüchteten eine positive Grundhaltung zum dualen System feststellen und sie diese im Bewerbungsverfahren engagiert, dankbar, loyal und motiviert erlebten. Vielfach wurde von den Befragten auch das eigene Bestreben, Neues dazulernen zu wollen sowie selbst einen aktiven Beitrag für die Integration leisten zu wollen, genannt (ebd., S. 9).

Der Anteil nichtösterreichischer Auszubildender steigerte sich in Tirol von knapp acht Prozent im Jahr 2010 auf 13 Prozent im Jahr 2020 (WKO-Tirol 2021). Dieser Anstieg ist insofern interessant, weil in der österreichischen Lehrlingsausbildung die Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders stark ausgeprägt ist. Zum Vergleich, der Anteil an Volksschulkindern ohne deutsche Muttersprache liegt im selben Zeitraum bei ca. 31 Prozent. Die Bildungslaufbahnen der Kinder bewegen sich demnach nicht in Richtung Lehrausbildung, was aus der Perspektive der Sicherung des Fachkräftenachwuchses als problematisch zu werten ist (Dornmayr & Nowak 2019, S. 55). Die Gründe hierfür dürften vielfältig sein, wobei nicht ausschließlich mangelnde Deutschkenntnisse dafür verantwortlich gemacht werden dürfen. Dies bestätigen auch Umfragen bei Lehrbetrieben, wo die Deutschkenntnisse nicht als hauptsächliches Qualifikationsdefizit beurteilt werden (Dornmayr 2010, S. 4). Ein Grund könnte sein, dass im Durchschnitt betrachtet die Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als geringer einzustufen sind (Biffl & Skrivanek 2014, S. 98). Die beiden Autorinnen weisen darauf hin, dass manche von diesen Jugendlichen durch unbewusste oder absichtliche Diskriminierung keinen Lehrplatz erhalten bzw. dass sie sich aufgrund ihres Migrationshintergrundes erst gar nicht dafür bewerben würden. Zusätzlich konstatieren sie Informationsdefizite über das System der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen selbst sowie bei deren Eltern (ebd.). Auch Busse (2020, S. 15) weist in seiner Studie darauf hin, dass sich Eintrittshürden bei der betrieblichen Ausbildung für Heranwachsende mit Migrationshintergrund wissenschaftlich belegen lassen.

Aufgrund der prekären Situation am Lehrstellenmarkt gibt es offenbar noch Potenzial an den verschiedensten Stellen, u. a. auch bei Personen mit Fluchtbiografie. Eine Variante dazu etablierte sich bereits im Jahr 2012, einige Jahre vor dem rasanten Anstieg an Asylwerberinnen und Asylwerbern[14] ab 2015. Im Zuge der kriegerischen Entwicklungen im Nahen Osten und der damit einhergehenden Fluchtbewegungen für jugendliche Asylwerberinnen und Asylwerber wurde 2012 die Möglichkeit geschaffen, eine Lehre in sogenannten Mangellehrberufen zu beginnen. Die Liste der so deklarierten Berufe wird jährlich neu definiert (BMASK 2019). Zweck dieser Regelung ist die möglichst rasche Integration von Zugezogenen in den Ausbildungs- und

14 Asylwerberinnen und Asylwerber: österreichische Bezeichnung für Personen, die in einem fremden Land um Asyl – also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung – ansuchen und deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Bei positivem Abschluss des Asylverfahrens sind sie Asylberechtigte bzw. anerkannte Flüchtlinge (BMI o. J.).

Arbeitsmarkt (Fratzscher 2015), denn bereits das Regierungsprogramm von 2013 „Erfolgreich. Österreich" hatte explizit das Motiv, „die Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund im Interesse aller Beteiligten noch besser nutzen zu können" (BKA 2013).

Ende Juli 2018 befinden sich dadurch österreichweit 1.023 Asylwerberinnen und Asylwerber (in Tirol 136) in einer Lehre. Im August 2018 beschloss allerdings die das Jahr zuvor gewählte neue Bundesregierung, Asylwerberinnen und Asylwerbern keinen Zugang mehr zu einer Lehrausbildung im dualen System zu gestatten. Bei negativ ausfallenden Asylbescheiden für bereits in einer Lehre befindliche Jugendliche erfolgt die Abschiebung bzw. die freiwillige Heimkehr – der Lehrvertrag muss vorzeitig beendet werden (APA-mika 2018). Im Jahr 2019 wurde jedoch diese Entscheidung vom Parlament aufgrund massiver Proteste der Wirtschaftstreibenden insofern wieder abgeändert, dass eine begonnene Lehre auch mit negativem Asylbescheid beendet, jedoch keine Lehre mehr ohne positiven Bescheid begonnen werden dürfe (Parlament 2019). Solche Regierungsentscheidungen finden naturgemäß Eingang in den öffentlichen Diskurs über die Geflüchteten und deren Situation in Österreich.

Medial wird in diesem Zusammenhang häufig darüber diskutiert, dass seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber durch den prognostizierten Fachkräftemangel bereits qualifizierte Geflüchtete so rasch als möglich in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten. Einerseits geht es dabei um die Ausschöpfung aller Potenziale zum Wohle der Wirtschaft. Andererseits werden aber auch die Risiken einer mangelnden Integration der Migrantinnen und Migranten als Herausforderung für den Staat und die Gesellschaft gesehen. In dem Zusammenhang dominierte die sogenannte „Flüchtlingskrise 2015" die Berichterstattung in den Medien. Dabei wurden von den Vertretungen aus Politik und Gesellschaft verschiedene Facetten von Flucht und Migration sowie deren Auswirkungen kontrovers diskutiert. Einerseits wurden interessante Auseinandersetzungen auf hohem wissenschaftlichen Niveau mit der Thematik angeregt, andererseits wurden hauptsächlich entstehende Probleme medial ausgeschlachtet und für die eigenen, zum Teil politischen Propagandazwecke genutzt. Die Diskussionen sind nach wie vor nicht abgeschlossen, denn die Integration der neu Zugezogenen ist noch nicht vollständig vollzogen und die Probleme in den Ursprungsländern der Geflüchteten sind noch nicht gelöst. Viele der in diesen Ländern Verbliebenen leiden nach wie vor an den Auswirkungen des Krieges, an Gewalt, Perspektivlosigkeit, Armut, Diskriminierung und Verfolgung.

Die Europäische Union hat zwar die Überwachung der Außengrenzen ausgebaut und Abkommen mit vorgelagerten Ländern Europas abgeschlossen, sodass weniger Geflüchtete den Weg hierher finden. Dennoch ist es denkbar, dass es zukünftig erneut zu weiteren Fluchtwellen kommen wird bzw. dass auch aus anderen EU-Ländern ein Zuzug von nicht-deutschsprachigen Migrantinnen und Migranten erfolgt. Kommt es dabei zu einer ethnischen Minderheitenbildung, die keine Übergangsphase auf dem Weg der Integration darstellt, sondern sich verfestigt, kann von einer gescheiterten Integration ausgegangen werden (Heckmann 2015, S. 9).

Der Stellenwert der Themen Flucht und Migration als Gegenstand der Bildung könnte sich weiterhin erhöhen. Diese Themen sind seit 2015 auch in der Pädagogik brisanter geworden. Allerdings hat die Lehrkräftebildung hier noch Potenzial, ihre dahingehende humanistische Verantwortung zu festigen und auszuweiten. Um in weiterer Folge auf diesen Aspekt eingehen zu können, sollen vorerst die für die vorliegende Arbeit wesentlichen Begriffe „Flucht und Migration" sowie die Flucht- und Gastarbeitsmigration in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. nach dem Abzug der Besatzungsmächte im Jahr 1955 geklärt werden.

2.2 Flucht- und Gastarbeitsmigration nach 1955

Migration stellt kein neues Phänomen dar, Wanderungsbewegungen sind „der Menschheitsgeschichte immanent" (Göbel & Buchwald 2017, S. 16). Als Migration[15] werden Bewegungen bezeichnet, die zu einer gänzlichen, vorübergehenden oder teilweisen Verlegung des Lebenszusammenhangs von Menschen führen und über Grenzen hinweg verlaufen. Dabei ist wesentlich, dass die heutigen Grenzen aller Staaten im Laufe der Geschichte entstanden sind und sich auch die Art und das Ausmaß dieser Aus- und Übersiedelungen verändert haben. Die Bereitschaft der Menschen, freiwillig oder unter Zwang (Aus- und Übersiedelung, Arbeitsmigration oder Flucht) ihr Heimatland zu verlassen, ist weltweit gesehen gegenwärtig am Zenit seit den geschichtlichen Aufzeichnungen (Mecheril 2010, S. 7; 32). Es leben bereits mehr als 258 Millionen Menschen weltweit außerhalb ihres Herkunftslandes (IOM 2018, S. 1), und laut Angaben der Vereinten Nationen sind derzeit mehr als 65 Millionen Menschen auf der Flucht (Henkel & Neuß 2018, S. 13).

Allerdings sei die Abgrenzung von Flucht und anderen Migrationsformen aufgrund der komplexen Situationen, in denen sie entstehen, schwierig (Han 2016, S. 8). So können Familienzusammenführung, Bildungsvorhaben, ökonomische und ökologische Aspekte, aber auch inner- und zwischenstaatliche Kriege, politische, ethnische oder religiöse Verfolgung oder Verfolgung von anderen spezifischen Minderheiten die Ursache für Migration sein (Heckmann 2015, S. 25). Diese Wanderungs- und Fluchtbewegungen finden neben den genannten Aspekten und Bedrohungen mitunter auch ihre Begründungen in telekommunikativen und verkehrstechnologischen Entwicklungen sowie der Globalisierung. So sind die Menschen heute eher in der Lage, in andere (ferne) Länder zu immigrieren. Zudem hängen Migrationsbewegungen auch mit dem internationalen Flüchtlingssystem[16], den in den verschiedenen Ländern vorherrschenden politischen Systemen sowie den persönlichen Ressourcen

15 Migration: In der Literatur finden sich auch Termini wie Immigration im Sinne von Einwanderung und Zuwanderung sowie Emigration im Sinne von Abwanderung und Auswanderung, aber auch Rückwanderung im Sinne von Menschen, die nach erfolgter Emigration in das Ursprungsland zurückkehren. In dieser Studie wird der Begriff Migration verwendet, da dieser die Prozesse der Einwanderung in ein Land sowie die Auswanderung aus einem anderen Land beinhaltet (Heckmann 2015, S. 23).

16 Internationales Flüchtlingssystem: Bezieht sich auf die Regelungen der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 und der internationalen Organisation UNHCR, bei denen sich die 145 Unterzeichnerstaaten verpflichten, Menschen, die vor Verfolgung flüchten, einreisen zu lassen.

und Netzwerken der emigrierenden Personen zusammen (Treibel 2008, S. 173). Zu weiteren zentralen Begriffen der vorliegenden Studie gehören „Flucht" bzw. „Geflüchtete".

Flucht im Zusammenhang mit Migration bedeutet das Verlassen einer Gefahrensituation mit anschließenden, zumeist unfreiwilligen Abwanderungsbewegungen. Man kann dabei zwei Varianten unterscheiden, einerseits den direkten Zwang durch physische Übergriffe und andererseits den indirekten Zwang durch die Angst vor Gewalt und sich verschlechternden Lebensbedingungen. Im besten Fall erfolgt die Flucht geordnet über private oder öffentliche Verkehrsmittel; viele auf der Flucht befindliche Personen reisen jedoch unter großen Gefahren für das eigene Leben. Die Flucht zieht sich oftmals auch über einen langen Zeitraum und verschiedene Länder hin (Ther 2018, S. 17). Dennoch ermöglicht die Flucht den Menschen, die aufgrund von bedrohlichen Umständen in ihren Herkunftsländern dabei zu Geflüchteten werden, in anderen Destinationen erneute Handlungsfähigkeit (Seukwa 2016, S. 197). Geflüchtete (allgemein auch Flüchtlinge genannt) reisen hierbei meist ohne gültige Visa oder andere Aufenthaltstitel zum Zweck eines temporären oder längerfristigen Aufenthaltes in für sie neue Gebiete ein (VBW 2016, S. 26). Als Binnenflüchtlinge werden Vertriebene (internally displaced persons) bezeichnet, die aufgrund diverser Bedrohungen Zuflucht in einem anderen Teil ihres Heimatlandes suchen (Šunjić 1995, S. 248).

Auf die Definition von „Flüchtling" im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 lässt sich für die vorliegende Studie nicht zufriedenstellend zurückgreifen, da diese auf die Ereignisse vor dem Publikationsjahr abzielen. Diese Definition wurde auf Europa beschränkt und zielt auf jene Menschen ab, die bis 1951 ihre Heimat verlassen mussten (Ther 2018, S. 10). In der GFK werden fünf Gründe für Flucht genannt, diese beschränken sich auf die Verfolgung aufgrund von Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder politischer Überzeugung. Dabei wird ein Flüchtling als eine Person beschrieben, die sich aus der begründeten Furcht vor Verfolgung aus den genannten Gründen

> „außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will" (UNHCR 1951, S. 6).

Offen bleibt in dieser Definition, nach welchen Kriterien eine „begründete" Verfolgung vorliegt, und der Umstand, dass bei den Entscheidungen bezüglich der Anerkennung die Aufnahmeländer autonom sind. Diese Definition der GFK mit den genannten Verfolgungsgründen müsste nach Han (2016, S. 95) erweitert werden, da sich die Verhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg geändert hätten. Sie müsse auf die neuen Ursachen und Entwicklungen der Flüchtlingsproblematiken Bezug nehmen und dahingehend angepasst werden. Allerdings hätte die Ausweitung der Definition

weitreichende Folgen auf die Handhabung des internationalen Rechtsschutzes, obwohl die Bezeichnung „Flüchtling" auf keinen Rechtstitel zuordenbar ist. Es lassen sich zwar keine Schlussfolgerungen auf das Aufenthaltsrecht im betretenen Land ableiten, dennoch darf man sich nur als anerkannter Flüchtling rechtmäßig im Aufnahmeland aufhalten (ebd., S. 94). Zudem haben Asylberechtigte[17] vollumfänglichen Zugang zum Arbeitsmarkt.

In dieser Studie soll nicht weiter auf die mit dem Aufenthaltsstatus von Personen einhergehenden Rechte eingegangen werden, denn aufgrund der aktuellen Bestimmungen in Österreich kann in weiterer Folge davon ausgegangen werden, dass Auszubildende an Berufsschulen Asylberechtigte sind bzw. in Sonderfällen auch Asylwerberinnen und Asylwerber mit der Berechtigung eine Lehre zu absolvieren (Kap. 2.1.2). Die Lehrkräfte sind demnach durch den Zuzug von Geflüchteten im Rahmen ihres professionellen Wirkens mit verschiedenen Kulturen, Lebensweisen und Lebensschicksalen konfrontiert, zu denen sie sich durchaus Reflexionsfragen stellen können. Sie selbst sind in ihre eigenen kulturellen Kontexte hineingewachsen und sehen die Welt durch ihre „kulturelle Brille". Kultur kann man nach Auenheimer (1990, S. 112) „als Deutungsrahmen für das gesellschaftliche Leben und als Orientierungssystem für das individuelle Handeln verstehen". In einer Reflexion könnte im Sinne der Kant'schen[18] Erkenntnistheorie danach gefragt werden, welches Wissen Lehrkräfte in ihrem Auftrag professionellen Handelns in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten benötigen.

Interessant im Zusammenhang mit dem vorliegenden Erkenntnisinteresse erscheinen größere Migrationsbewegungen der jüngeren Geschichte Österreichs, wobei hier insbesondere die Flucht- sowie Gastarbeitsmigrationsbewegungen herangezogen werden. Diese prägenden Ereignisse und Entwicklungen, auch hinsichtlich der Integration früherer Migrantinnen und Migranten, sind deshalb von aktueller Bedeutung, weil sie indirekt die Wahrnehmung der Bevölkerung Österreichs und somit auch der Lehrkräfte, auf die seit 2015 eingereisten Geflüchteten beeinflusst haben könnten. Das Aufzeigen von historischen Migrations- bzw. Fluchtereignissen soll einen möglichst nüchternen Blick auf die Gegenwart ermöglichen, wobei jedoch keine Beschreibung der „undifferenzierten Summe sämtlicher Aspekte des Phänomens Flucht" und „deren Folgegeschichte" (Garstenauer & Kuzmany 2017, S. 8) geboten werden kann.

2.2.1 Migrationsbewegungen aufgrund von Flucht

Die spezifische Migrationsform der Flucht hat mit den Ereignissen von 2015 eine aktuelle Bedeutung erhalten. Fluchtmigration erfolgt unfreiwillig, die Ursachen dafür sind wie oben angedeutet vielfältig. In der jüngeren Geschichte Österreichs zeigen

17 Asylberechtigte: Personen, deren Asylantrag positiv entschieden wurde. Sie sind rechtlich als Flüchtlinge anerkannt. Asylberechtigte dürfen dauerhaft in Österreich bleiben. Sie sind Österreicherinnen und Österreichern weitgehend gleichgestellt (BMI o. J.).

18 Emanuel Kant (1724–1804) formulierte vier Fragen: Was kann ich wissen? (Erkenntnistheorie) Was kann ich tun? (Moral und Ethik) Was darf ich hoffen? (Religion und Gesellschaft) Was ist der Mensch? (Anthropologie) (Henkel & Neuß 2018, S. 15).

sich immer wieder Fluchtmigrationsbewegungen, die von der Öffentlichkeit zum Teil auch als „krisenhaft" wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung wird hauptsächlich durch das plötzliche und massenhafte Ankommen an der Staatsgrenze genährt. Davon abzugrenzen ist das kontrollierte Einreisen von Geflüchteten, bspw. der „Boatpeople" nach dem Vietnamkrieg oder aber auch die Situation in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg.

Nach 1945 befanden sich geschätzt zwischen 1,4 und 1,6 Millionen Menschen mit Fluchtbiografie sowie sogenannte „Displaced Persons" in Österreich (Stieber 1995; Albrich 1995). Dazu gehören z. B. enthaftete Kriegsgefangene, im NS-Regime zwangsrekrutierte ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter, Überlebende aus Konzentrationslagern, aufgrund der Pogrome in Osteuropa nach Österreich geflüchtete Jüdinnen und Juden sowie aus Ost- und Südosteuropa geflüchtete deutschsprachige Minderheiten (Albrich 1995, S. 123). Grundsätzlich war kurz nach Kriegsende der Begriff „Flüchtling" zunächst nicht üblich, diese Bezeichnung etablierte sich jedoch spätestens in den 1950er-Jahren in Bezug zur Genfer Flüchtlingskonvention (GFK). Bis zum Abzug der alliierten Besatzungsmächte im Jahr 1955 nahm die Zahl der Geflüchteten durch Repatriierungsmaßnahmen[19] kontinuierlich ab, es wurden lediglich ca. 300.000 der hinterbliebenen Personen eingebürgert (Stieber 1995, S. 143).

Im Folgenden sollen als „krisenhaft" in Erinnerung gebliebene Flüchtlingswellen nach 1955, dem Jahr der Erklärung der österreichischen Neutralität nach dem Zweiten Weltkrieg, im Hinblick auf den Auslöser, die Anzahl der Schutzsuchenden und deren Verbleib in Österreich beschrieben werden.

Bei der sogenannten „Ungarnkrise" im Jahr 1956 wurde ein Volksaufstand gegen den stalinistischen Kommunismus blutig niedergeschlagen und viele ungarische Bürgerinnen und Bürger flohen über die burgenländische Grenze nach Österreich. Dies war für Österreich insofern eine große Herausforderung, weil die zweite Republik erst im Jahr zuvor mit der Unterzeichnung des Staatsvertrages sowie des Bekenntnisses zur Neutralität gegründet worden war. Bis zu diesem Zeitpunkt war Österreich seit Ende des Zweiten Weltkrieges von den Alliierten besetzt gewesen und die Bevölkerung hatte durchaus Angst vor erneuten Konflikten (Schmidl 2003, S. 15). Dennoch erteilte die österreichische Regierung allen Unbewaffneten, die im Herbst 1956 von Ungarn aus die burgenländische Grenze nach Österreich überschritten hatten, pauschal den Asylstatus (Haller 2015). In den ersten Tagen kamen rund 10.000 Personen nach Österreich und die Grenzbevölkerung half mit einer beispiellosen Welle der Hilfsbereitschaft. Aber auch weitere Freiwillige sowie verschiedene in- und ausländische Hilfsorganisationen wie das Rote Kreuz, die Caritas, die Malteser sowie die Pfadfinder hießen die Ankommenden willkommen. Weil in wenigen weiteren Wochen die Zahl der Geflüchteten auf 200.000 anstieg, kam es zu einer kollektiven Überforderung und die anfänglich überwältigende Solidarität den Geflüchteten gegenüber ebbte merklich ab. Viele der Geflüchteten reisten nach der Erstversorgung in andere Länder weiter, in Österreich blieben ca. 18.000 Menschen (Schmidl 2003, S. 269–270). Nichtsdestotrotz hat Österreich durch die gezeigte Hilfsbereitschaft international großes

19 Repatriierung: Rückführung von Personen ins Heimatland (Wörterbuch 2021a).

Ansehen erworben, obwohl sehr deutlich wurde, dass es sich nicht als dauerhafte neue Heimat für Flüchtlinge sieht (Graf & Knoll 2017, S. 213).

Einige Jahre später flohen ca. 162.000 tschechoslowakische Bürgerinnen und Bürger nach Österreich, als 1968 der „Prager Frühling" jäh beendet wurde. Die Geflüchteten wurden von den österreichischen Behörden unter Mitwirkung von Freiwilligen aus der Bevölkerung versorgt. Für die meisten Geflüchteten stellte Österreich jedoch nur eine Zwischenstation dar. Viele kehrten nach einiger Zeit wieder in ihre Heimat zurück oder wanderten in andere westliche Staaten weiter. Dauerhaft in Österreich blieben ca. 12.000 Personen (Pramreiter 2014, S. 214; Medien-Servicestelle 2017).

Als 1981 in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde, um die Demokratiebewegung der „Solidarność"[20] zu zerschlagen, kamen ca. 120.000 polnische Flüchtlinge über die Grenze. Sie waren hauptsächlich im Flüchtlingslager Traiskirchen bzw. bei Verwandten und Bekannten untergebracht. Jede/r Vierte beantragte dabei Asyl in Österreich, der Rest emigrierte größtenteils nach Übersee (Pramreiter 2014, S. 214; Medienservicestelle 2015). Insgesamt zeigte sich, dass Österreich auch hier Transitland sein wollte und nicht Einwanderungsland (Graf & Knoll 2017, S. 219).

Mit der Fluchtwelle im Zuge des Jugoslawienkrieges zwischen 1992 und 1995 erhöhte sich der Anteil der serbisch-/kroatisch-/bosnisch-stämmigen Migrantinnen und Migranten, es fanden weitere 100.000 Personen ihre Heimat in Österreich (Pramreiter 2014, S. 214).

Betrachtet man die Flüchtlingsaufnahme Österreichs aus außereuropäischen Destinationen, so zeigt sich, dass sich die Bundesregierung erstmals 1972 offiziell dazu bereit erklärte, Geflüchtete aus Uganda aufzunehmen. Der damalige ugandische Diktator Idi Amin vertrieb alle asiatisch-stämmigen Einwohnerinnen und Einwohner, die hauptsächlich indischer Herkunft waren. 1.533 Uganderinnen und Ugander asiatischer Herkunft kamen nach Österreich und somit erstmalig sogenannte Kontingentsflüchtlinge[21], die weder mit dem österreichischen Klima, der deutschen Sprache noch mit den hiesigen kulturellen Gegebenheiten vertraut waren. Der Großteil der Aufgenommenen wanderte in ein englischsprachiges Land weiter, lediglich 119 blieben in Österreich (Alizadeh 1995, S. 188 f.). Im Laufe der weltweiten Krisen wurden immer wieder Kontingentsflüchtlinge in Österreich aufgenommen, bspw. Geflüchtete aus Chile[22] und Kuba[23] sowie indochinesische (boat people[24]) und kurdische[25] Flüchtlinge, wobei auch hier die Anzahl der im Land Verbliebenen als äußerst gering zu bezeichnen ist (ebd.). Alizadeh (1995, S. 193) konstatiert, dass sich Österreich als humanitäres Erstaufnahmeland betrachte, das nicht allen Flüchtlingen eine neue

20 Solidarność: 1980 gegründete polnische Gewerkschaft (mdr, 2020).
21 Kontingentsflüchtlinge: Das Asyl- und Niederlassungsrecht wird offiziell angeboten (Alizadeh, 1995, S. 189). Die österreichische Bundesregierung legte ein Kontingent von 1.505 Personen fest, die aus Uganda aufgenommen werden sollten.
22 Putsch in Chile 1973: Aufnahme von Geflüchteten aus Chile zwischen 1973 und 1978, Kontingent: 450 Personen (Alizadeh 1995, S. 190).
23 Chinesische Flüchtlinge aus Kuba, Aufnahme von ca. 200 Personen zwischen 1973 und 1974 (Alizadeh 1995, S. 191).
24 Flüchtlinge aufgrund des Vietnam-Krieges, Aufnahme von 1.943 Personen zwischen 1975 und 1983 (Alizadeh 1995, S. 192).
25 Bombardierung kurdischer Dörfer durch die irakische Regierung 1974: Kontingent: 100 Personen (Alizadeh 1995, S. 191).

Heimat bieten könne. So wurde auch den Kontingentsflüchtlingen keine „echte Integrationshilfe“ angeboten.

Die zuletzt und noch immer andauernde Fluchtmigration mit dem historischen Höhepunkt im Jahr 2015 ist u. a. auf die Kriege und Lebensbedingungen in Syrien, dem Irak, Afghanistan sowie einigen afrikanischen Ländern zurückzuführen (Bleher & Gingelmaier 2017, S. 8). Bereits 2013 gab es nicht zu übersehende Hinweise darauf, dass Menschen aus diesen Ländern nach Europa flüchten, insbesondere häuften sich deren Ankünfte in Italien und Griechenland sowie die Seenotfälle im Mittelmeer. Als die Lage der Zivilbevölkerung in Syrien aufgrund der Kriegshandlungen immer dramatischer wurde und auch die politische Unsicherheit in Afghanistan zunahm, kam es zudem auch noch in den zuvor bevorzugten Aufnahmeländern wie Jordanien oder dem Libanon zu massiven finanziellen und humanitären Problemen. Daraus entwickelte sich eine neue Fluchtroute, die über den Balkan nach Westeuropa führte. Als singuläres Schlüsselmoment für Österreich zeichnete sich in der Nacht vom 4. auf den 5. September 2015 an der österreichisch-ungarischen Grenze eine große Fluchtbewegung ab, als Tausende Menschen Österreich zuerst als Transitland Richtung Deutschland und später auch als Zielland betraten. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht absehbar, dass dies ein historisches Ereignis darstellte und wie sich die Situation entwickeln würde. Wohl wurden die Geflüchteten an der Grenze willkommen geheißen, dennoch überwältigten die Massen an Geflüchteten sowohl organisatorisch als auch emotional. Täglich kamen bis zu 10.000 Menschen an, insgesamt suchten im Jahr 2015 in Österreich 88.340 Menschen um Asyl an (zum Vergleich: von 2010 bis 2014 waren es insgesamt 88.408 Personen[26]). Erst mit Schließung der Balkanroute im Januar 2016 entspannte sich die Lage zusehends. Schlussendlich kamen in diesem Zeitraum über eine Million Geflüchtete aus dem Nahen Osten nach Westeuropa (Mitterlehner 2019, S. 115 ff.). Doch nicht nur die hier aufgezeigten Fluchtmigrationswellen haben Österreich und seine Bevölkerung geprägt, sondern auch die Wanderbewegungen in Zusammenhang mit Gastarbeit.

2.2.2 Migrationsbewegungen aufgrund von Gastarbeit

Die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung bestimmt die Nachfrage nach Arbeitskräften. Das kann einerseits dazu führen, dass die Arbeitsmarktpolitik einer wachstumsorientierten Wirtschaft die Bedarfsdeckung mit ausländischen Arbeitskräften zulässt. Dabei kann es sich um einen Mangel an Hochqualifizierten, bspw. in der Forschung oder im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich, oder aber auch um weniger qualifizierte Arbeitskräfte handeln. Andererseits können in wirtschaftlich schlechter gestellten Destinationen Menschen ihren Lebensunterhalt nicht zufriedenstellend decken und wollen zum Zweck der Arbeitsaufnahme und Verbesserung ihrer finanziellen Situation Arbeit in einem anderen Land finden (Heckmann 2015, S. 26). Oftmals werden vom Einwanderungsland temporäre Aufenthaltsregelungen vorgegeben, wie etwa bei der im Folgenden vorgestellten ca. 25-jährigen Gastarbeitermigration (ebd., S. 27).

26 Anzahl Asylanträge in Österreich (Statista 2021a).

Nach dem Zweiten Weltkrieg erholte sich die Wirtschaft Österreichs (ebenso wie in Deutschland) zusehends – es fehlten jedoch Arbeitskräfte, um den wirtschaftlichen Aufschwung bewältigen zu können. Insbesondere in den Branchen Gast- und Baugewerbe sowie in der Textilindustrie war der Betrieb durch den Arbeitskräftemangel gefährdet (Grösel 2015, S. 52). Die Arbeitslosenquote lag zu dieser Zeit unter drei Prozent und die Unternehmen setzten alles daran, Arbeiterinnen und Arbeiter für sich zu gewinnen. Deshalb eröffnete im Mai 1964 in Istanbul ein offizielles österreichisches Gastarbeiter-Anwerbebüro, im April 1966 wurde auch mit der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien ein Anwerbeübereinkommen geschlossen (Brickner 2014). Dies war der Beginn der traditionellen Gastarbeit, wobei in den ersten Jahren die Gastarbeit ihren Namen zu Recht trug.

Gesamt folgten ab dem Ende der 1950er-Jahre bis zur Weltwirtschaftskrise 1973/1974 ca. 265.000 meist männliche Arbeiter aus der Türkei sowie Männer und Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien dem Ruf nach Österreich, um den akuten Arbeitskräftebedarf zu decken (Pramreiter 2014, S. 213). Dabei beläuft sich der Anteil von weiblichen Gastarbeiterinnen Mitte der 1970er-Jahre auf ein Drittel der aus dem Ausland Angeworbenen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass neben Jugoslawien und der Türkei kaum Gastarbeitskräfte nach Österreich kamen (Grösel 2015, S. 59–60).

Die Wirtschaft und Politik sowie auch die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter selbst gingen davon aus, dass die Arbeit in Österreich nur kurzfristig sei und dass sie wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren würden (Nohl 2014, S. 21). Die Angeworbenen pendelten nach Möglichkeit an freien Tagen in ihr Heimatland und transferierten häufig ihr Einkommen dorthin. In den ersten Jahrzehnten stand ausschließlich die Nutzung der Arbeitskraft im Mittelpunkt und die meisten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter wohnten anfänglich in firmeneigenen Unterkünften, ohne Interesse an einem sozialen Leben in Österreich. Deshalb waren für sie auch keine psychosozialen Angebote bzw. Bildungsinitiativen vorgesehen. So wurden sie effektiv segregiert, es gab weder Forderungen nach Integration von den Betroffenen noch staatlich organisierte Maßnahmen dazu (Pramreiter 2014, S. 213).

Im Laufe der 1970er-Jahre begannen immer mehr Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter damit, ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft nach Österreich zu verlegen. Sie holten ihre Familien nach bzw. gründeten diese in ihrem „neuen Heimatland" (ebd.). Sie, ihre nachgezogenen Verwandten sowie ihre Nachfahren sind ein fester Bestandteil der österreichischen Gesellschaft. Mittlerweile haben von insgesamt ca. 8.716.700 Einwohnerinnen und Einwohner Österreichs (Ende 2019) ca. 532.400 Personen ehemalig-jugoslawischen sowie ca. 283.000 Personen türkischen Migrationshintergrund (Statistik-Austria 2020).

Von besonderem Interesse im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben erscheinen die Phasen der österreichischen Migrationspolitik sowie die Reaktionen der Österreicherinnen und Österreicher auf die Gastarbeits- und Fluchtmigration sowie die Maßnahmen in der Bildung.

2.2.3 Phasen der österreichischen Migrationspolitik und die öffentliche Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung

In der österreichischen Migrationspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg zeichneten sich in der Quantität der Aufnahmen expansive oder begrenzende und selektive Tendenzen ab. Zudem stellen sich auch die rechtlichen Erfordernisse unterschiedlich dar – sie erfahren in den chronologischen Phasen der österreichischen Migrationsgeschichte entweder eine liberale oder eine restriktive Einstufung. Malkoc (2018, S. 85) stellt in Tabelle 2 die unterschiedlichen Zugänge dar.

In der Übersicht wird verdeutlicht, dass von 1955 bis 1980 die Aufnahme von Asylwerberinnen und Asylwerbern in Österreich als expansiv einzustufen und die rechtlichen Ansprüche in Bezug auf die Gewährung von Asyl als liberal zu bezeichnen sind. Dies verändert sich nach 1980 bedeutend, die Restriktionen und Beschränkungen in Bezug auf die Asylgewährung und die Abschiebemöglichkeiten verschärften sich bis dato ständig.

Österreich wurde auf EU-Ebene zum Vorreiter einer konservativen Migrationspolitik und verschaffte sich den Ruf des europäischen „Asylwesen-Hardliners" (Bauböck & Perchinig 2006, S. 736). Bei der Gastarbeitermigration verhält es sich so, dass bis 1980 viele Personen (expansiv) angeworben wurden, allerdings erfuhren sie eine restriktive rechtliche Behandlung. Die weiteren 30 Jahre war die Aufnahme von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern selektiv gestaltet und von einer zunehmend liberalisierten Rechtsstellung geprägt. Ab 2010 wandelte sich die österreichische Migrationspolitik zu einer expansiven, liberalen Umgangsweise mit einer umfassenden Integrationsstrategie. Beeinflusst werden diese Entwicklungen unter anderem auch durch den Einfluss der Sozialpartner.

Seitens der österreichischen Sozialpartnerschaft[27] wurden in den 1960er-Jahren die Bedingungen für die zu beschäftigenden Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ausverhandelt. Dabei ging es hauptsächlich um die jährlichen Kontingente, die zeitliche Befristung, die Sicherstellung von Unterkunft und Rückreisemöglichkeit seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und die Erteilung von Arbeitsbewilligungen. Unabhängig davon fand jedoch die Situation der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter wenig Aufmerksamkeit im öffentlichen Diskurs (Grösel 2015, S. 55). Es herrschte durchweg ein Bemühen, die teils prekären Wohnverhältnisse, die klare Diskriminierung durch die Bestimmungen des Ausländerbeschäftigungsgesetzes, aber auch die kulturellen Aktivitäten dieser Bevölkerungsgruppe in der Öffentlichkeit unsichtbar zu machen. Es wurde die ersten Jahre seitens aller Involvierten hartnäckig davon ausgegangen, dass es sich um eine zeitlich beschränkte Arbeitstätigkeit handle und der politische Verzicht auf eine Sozialkontrolle angemessen sei. Im Sinne einer Laissez-faire-Politik sei zudem keine Notwendigkeit der Beachtung der Lebensbedingungen und Interessen von Zuwanderern nötig (ebd., S. 62–63).

27 Sozialpartnerschaft: Österreichisches System der Zusammenarbeit von wirtschaftlichen Interessenverbänden (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber) mit der Regierung (Sozialpartner 2021).

Tabelle 2: Phasen der österreichischen Migrationspolitik (adaptiert nach Malkoc 2018, S. 85)

Phase		Arbeitsmigration	Asyl
Politische Krisen im kommunistischen Osteuropa Gastarbeit aus und nach Österreich Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien Internationale Konflikte und Bürgerkriege Nachkriegszeit	1945 - 1955		**expansiv / selektiv** • Arbeitsrechtliche Gleichstellung und Optionsgesetz für Volksdeutsche • Repatriierung von Displaced Persons
	1955 - 1980	**expansiv / restriktiv** • Intensive Anwerbung von GastarbeiterInnen mit Hilfe von Anwerbeabkommen • Schwache Rechtsstellung	**expansiv / liberal** • Pauschale Anerkennung der Ungarnflüchtlinge • Asyl ohne strenge Revision für Tschechoslowaken oder Einreise durch Touristenvisa oder Arbeit
	1980-2000	**selektiv / liberal** • Paradigmenwechsel von der ausnahmslosen Arbeitsmarkt-hin zur Niederlassungsperspektive • Aufenthaltsgesetz zur Schaffung eines Aufenthaltstitelsystem	**selektiv / restriktiv** • Aufkommen von Bezeichnungen wie „Wirtschaftsflüchtling“ und „Scheinasylant“ • Sichtvermerkspflicht für gewisse Nationalitäten • Restriktive Asylverfahren zur Bekämpfung von Asylmissbrauch • De-facto Lösung für Flüchtlinge aus Ex-Jugoslawien (exkl. Kosovaren
	2000-2010	**selektiv / liberal** • Beschränkung auf „Schlüsselkräfte“ • Ausdehnung der Saisonnierstätigkeit • Verbesserung der Rechtsstellung langansässiger MigrantInnen • Verpflichtende Integrationsmaßnahmen	**begrenzend / restriktiv** • Starke Verknüpfung von Migrations- und Sicherheitspolitik durch Verschärfungen bzgl. Rückführ- bzw. Abschiebe-möglichkeit sowie Schubhaft • Beschleunigung von Asylverfahren und Bekämpfung von illegaler Migration
	seit 2010	**expansiv / liberal** • Einführung der Rot-Weiß-Rot-Karte und geplante Weiterentwicklung • Umfassende Integrationsstrategie	**begrenzend / restriktiv** • Zahlreiche Restriktionen/Beschränkungen • Verstärkte Betonung des sicherheitspolitischen Aspekts • Ausweitung der Integrationspflicht auf Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte

Ab den 1970er-Jahren spiegelte sich in den Medien ein Diskurs wider, der das Spannungsverhältnis zwischen dem wirtschaftlichen Nutzen der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und deren gleichzeitige Zunahme in Konkurrenz zur Mehrheitsbevölkerung zeigt. Pressemitteilungen wie z. B.: „»Wer braucht den ›Tschusch‹?« (Die Presse 1971); »Gemeinde Wien will den Gastarbeiterstrom bremsen« (Die Presse 1973);" (Fischer 2008, S. 335) versus „»Ohne Gastarbeiter geht es nicht«; Handelskammer: »Vorteile überwiegen, Wirtschaft wächst schneller« (Die Presse 1973)" (Fischer 2008, S. 335) zeigen die unterschiedlichen Pole auf. Zunehmend thematisiert wurden auch die Sprachprobleme der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und deren Verhältnis zur österreichischen Bevölkerung bzw. auch die zum Teil offen gezeigte Ausländerfeindlichkeit. Diese zunehmende mediale Problematisierung sowie die weitere sich wieder verschlechternde wirtschaftliche Entwicklung sorgten für einen sich verstetigenden Unmut gegenüber den Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft und wurden zum Politikum (ebd.). Die Arbeitsmigrantinnen und -migranten der ersten Stunde beschreiben selbst das Verhältnis zur Mehrheitsbevölkerung größtenteils als äußerst distanziert (Stajic 2016, S. 5), waren sie doch „als Arbeitskollegen anerkannt, als Nachbarn unerwünscht" (Arbeiter-Zeitung 1973, zitiert nach Fischer 2008, S. 327).

In den 1980er-Jahren wandelte sich der vorherrschende Diskurs des aufgrund von Gastarbeit in Österreich lebenden Ausländers vom „Bedroher der Arbeitsplätze" zum „Kulturanderen", was vielerorts durchaus als Gefahr bezeichnet wurde. Dabei richtete sich die Aggression besonders gegen türkischstämmige Personen, weil sie von der österreichischen Bevölkerung als „besonders fremd" wahrgenommen wurden (Fischer 2008, S. 340). Verstärkt wurde dies durch die Tatsache, dass nachgezogenen Familienangehörigen von ausländischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorerst keine Arbeitserlaubnis erteilt wurde und sie durch die österreichische Gesetzeslage zur Erwerbslosigkeit verurteilt waren. Um dennoch einen Beitrag gegen die oftmals vorherrschende finanzielle Not leisten zu können, wurden von ihnen häufig Reinigungsarbeiten unter illegalen Arbeitsverhältnissen geleistet. Zunehmend übernahmen jene, die Zugang zum Arbeitsmarkt hatten, auch Tätigkeiten, die für Österreicherinnen und Österreicher nicht attraktiv erschienen. Der soziale und berufliche Aufstieg der einheimischen Bevölkerung, insbesondere jener der Frauen, entwickelte sich dem hingegen positiv (Grösel 2015, S. 86).

Dreißig Jahre später fühlen sich knapp über 80 Prozent der befragten Personen mit Migrationshintergrund (n = 2.000) in die österreichische Gesellschaft integriert (Ulram 2009, S. 4). Dies bedeutet mitunter auch, dass sie sich mit der Lebensweise der Österreicherinnen und Österreicher identifizieren und sich mit deren Werten und Gepflogenheiten einverstanden zeigen. Sie beurteilen die „Bildungs- und Aufstiegschancen, Sozialleistungen, intakte Umwelt, Sicherheitsstandards und Demokratie sowie Arbeitsmöglichkeiten" (Ulram 2009, S. 4) als positiv. Im Gegensatz dazu zeigt die nicht unbedeutende Gemeinschaft der religiös-politisch orientierten Muslime, mit vorwiegend türkischem Migrationshintergrund sowie aus der unteren Bildungsschicht kommend, Ablehnung gegenüber bestimmten Elementen der österreichischen Gesell-

schaft. Insbesondere seien hierbei die Geschlechterrollen, die Gleichberechtigung und die Rolle der Religion im Staat genannt. So kann in diesem Feld von Ansätzen einer Parallelgesellschaft gesprochen werden, wobei sich diese Gruppe primär in einem türkischsprachigen Umfeld bewegt. Einigkeit herrscht bei über der Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund darüber, dass sie mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit konfrontiert seien (ebd., S. 5). Die österreichische Mehrheitsbevölkerung bestätigt dies insofern, indem 67 Prozent die Wahrnehmung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit angeben. Negative Erfahrungen mit Migrantinnen oder Migranten hätten jedoch lediglich 13 Prozent gemacht. Dennoch hat sich in der Sichtweise von über der Hälfte der österreichischen Mehrheitsbevölkerung das Bild eingeprägt, dass die Integration schlecht gelinge. Ein weiterer Zuwanderungszuwachs nach Österreich wird ebenso mit Skepsis betrachtet (Ulram 2009; Ther 2018).

Neben der eben geschilderten Wahrnehmung der Einheimischen in Bezug auf die Gastarbeitermigration und deren Nachfahren soll nun auch auf deren Eindrücke auf die oben genannte Fluchtmigration der letzten Jahrzehnte eingegangen werden. Um an die Gastarbeitertradition anzuschließen, wird vorerst die Aufnahme und Eingliederung der aus Kroatien und Bosnien stammenden Kriegsflüchtlinge der 1990er-Jahre dargelegt.

Aufgrund der langjährig geknüpften transnationalen Verbindungen durch die Gastarbeitermigration verlief die durch den Jugoslawienkrieg entstandene Fluchtwelle „relativ" problemfrei. Die Einreise der Geflüchteten wurde generell als unkompliziert empfunden, da die meisten Ankömmlinge auf private Netzwerke zurückgreifen konnten. Die Geflüchteten fassten mithilfe von Verwandten und Bekannten in Österreich rasch Fuß. Dennoch kam es innerhalb der bosnischen Community in Österreich zeitweise zu nationalistisch und religiös bedingten Konflikten zwischen den Neuankömmlingen und den seit Jahrzehnten in Österreich lebenden Bosnierinnen und Bosniern (Garstenauer & Kuzmany 2017, S. 26; 34).

Die antikommunistisch ausgerichtete österreichische Öffentlichkeit nahm die Ankunft der 1956 aus Ungarn Geflüchteten vorerst sehr positiv wahr, denn diese wurden als Kämpferinnen und Kämpfer für die politische Freiheit verstanden. Als sich die von den Inländern erhoffte schnelle Weiterreise der Geflüchteten in andere Länder verzögerte, wich die anfängliche Willkommenskultur bald einer offen gezeigten Ablehnung (Graf & Knoll 2017, S. 212) sowie der Meinung, dass Hilfe nur jenen zuteilwerden sollte, die zum Aufbau des Landes beitrugen (Zierer 1995, S. 169 f.). Die Medienberichterstattung sowie die öffentliche Meinung sprachen offen über die Vorurteile gegenüber den Ungarnflüchtlingen. Dennoch sind die in Österreich verbliebenen Ungarinnen und Ungarn sehr gut integriert (Graf & Knoll 2017, S. 213).

Auch die tschechischen Flüchtlinge aus dem Jahr 1968 wurden von Österreich im Sinne einer humanitären Verantwortung aufgenommen. Die Bevölkerung reagierte weniger ablehnend, als es bei den Ungarnflüchtlingen der Fall war. Dies ist dem Umstand zuzuschreiben, dass der Großteil der Tschechinnen und Tschechen innerhalb weniger Monate in ihr Heimatland zurückkehrten bzw. in andere Länder weiterreisten – diese Absicht wurde von den Medien auch so verbreitet, so hielten die Solidari-

tätsbekundungen den Flüchtlingen gegenüber sowie die Hilfsbereitschaft der Bevölkerung an. Die in Österreich immigrierten Flüchtlinge integrierten sich rasch (Graf & Knoll 2017, S. 215).

Ganz anders verhielt sich das Bild der Bevölkerung zu den Geflüchteten aus Polen im Zusammenhang mit den Ereignissen rund um die Solidarność. Viele Polinnen und Polen reisten offiziell ohne Visa als Touristen nach Österreich ein, um dann Asyl zu beantragen. Die Österreicherinnen und Österreicher nahmen diese Geflüchteten als Wirtschaftsflüchtlinge oder sogar als „Scheinasylanten[28]“ wahr und es herrschte ein allgemeiner Unmut gegen sie. Erst als in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde und somit ein für die Bevölkerung nachvollziehbarer Fluchtgrund erkennbar war, entspannte sich die Stimmung in der Bevölkerung etwas (Graf & Knoll 2017, S. 219).

Bei den sogenannten Kontingentsflüchtlingen aus Uganda bemühte sich hauptsächlich das Bundesministerium für Handel, Gewerbe und Industrie sowie die Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft jenen Geflüchteten, deren Beruf für die österreichische Wirtschaft zuträglich war, eine neue Heimat zu bieten. Die Integration der Geflüchteten stellte sich allerdings laut Alizadeh (1995, S. 191), ohne weitere Angaben von Gründen als schwierig dar. Auch die chilenischen und kubanischen Geflüchteten nahmen die angebotenen Integrationsmaßnahmen nicht wirklich in Anspruch, da sie Österreich als Zwischenstation ansahen (ebd., S. 190). Die Eingliederung der geflüchteten Kurdinnen und Kurden erfolgte durchaus erfolgreich über Vereine und durch ansässige Iraner (ebd., S. 192). Die vietnamesischen Geflüchteten wurden über die Konstruktion von Pfarrpatenschaftsprogrammen im Land integriert – diese wurde von der Hilfsbereitschaft der österreichischen Bevölkerung getragen. Die Pfarrgemeinden organisierten die Unterbringung der Flüchtlinge sowie das Zurverfügungstellen von Arbeitsplätzen (ebd., S. 193).

In einer Betrachtung der Meldungen der drei größten überregionalen deutschen Tageszeitungen von September bis Mitte Oktober 2015 werden Geflüchtete vor allem in den drei folgenden Diskursen genannt:

> „Als massenhaftes Phänomen sind sie Statisten der medial inszenierten Willkommenskultur, durch eine Nahaufnahme wird ein auf der Flucht ertrunkenes Kind zum Symbol für das Versagen Europas und in einem Diskurs über Kosten-Nutzen-Abwägungen wird die Frage verhandelt, ob Flüchtlinge eine ökonomische ‚Bereicherung‘ sind“ (Almstadt 2017, S. 187).

Es zeigt sich in der Bevölkerung demnach eine ambivalente Wahrnehmung bzw. Reaktion in der Öffentlichkeit zur Gastarbeits- und Fluchtmigration – einerseits zeigt sich der moralische Imperativ, dass Geflüchteten geholfen werden muss, andererseits dauert die zeitliche Spanne zur Lösung der Krisenbewältigung von Fluchthäufungen oftmals länger als die Ressourcen von einzelnen Menschen reichen. Hinzu kommt die Angst vor dem Fremden sowie eigene Existenzängste. Dies bietet Potenzial, die Willkommenskultur in Konfliktherde zu verwandeln (Garstenauer & Kuzmany 2017,

28 Scheinasylant: Abfällige Bezeichnung für eine Person, die das Asylrecht für sich in Anspruch nimmt, dessen rechtliche Voraussetzungen aber nicht erfüllt (Wörterbuch 2021b).

S. 16). Die Darstellung der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter bzw. von Geflüchteten als Bedrohung kann nicht ausschließlich auf Rechtsextreme reduziert werden, derartige Diskurse der Differenz treffen auch auf „nationalistische Ideologien und Vorstellungen von einer homogenisierten ‚österreichischen' Abstammungs- und Kulturgemeinschaft" (Grösel 2015, S. 93) zu. Allerdings werden Stereotypisierungen von populistischen Parteien zum eigenen Vorteil genutzt. Es fehlt jedoch vielfach die Verknüpfung zu den integrationspolitischen Defiziten in der österreichischen Geschichte.

Zusammenfassend stellt Ther (2018) fest, dass im Jahr 2015 ca. 60 Prozent der Mehrheitsbevölkerung der Meinung seien, dass die Integration von Zuwanderern schlecht funktioniere. 40 Prozent äußerten sich positiv zur „Willkommenskultur" bzw. seien der Meinung, dass die Integration gut voranschreitet (ebd., S. 349). Es zeigte sich im Jahr 2015 auch, dass sich quer durch alle Bevölkerungsschichten breite soziale Bewegungen manifestierten, die in konkreten Aktionen die Geflüchteten selbstorganisiert versorgten und unterstützten. Es sollte verdeutlicht werden, dass diverse Angst- und Bedrohungsdiskurse differenziert zu betrachten seien und eine langfristige Integration der Geflüchteten zu unterstützen sei. Menschen aus allen Gesellschaftsschichten wurden aktiv, positionierten klare gegenhegemoniale Statements und zeigten sich offen für interkulturelle Lernprozesse (Grösel 2015, S. 295). Dennoch wird in einer 2018 von der EU-Kommission durchgeführten Umfrage bei EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern (Saget 2018) festgestellt, dass 39 Prozent die Einwanderung als das derzeit größte Problem ansehen. Die 2015 eskalierte Migrationskrise hat offenbar das Bewusstsein der Mehrheitsbevölkerung nachhaltig verändert – Terrorismus, Arbeitslosigkeit und Umweltproblematik werden nicht mehr als Hauptprobleme der EU gehandelt. Dies kann einerseits mit den öffentlichen Debatten in Verbindung gebracht werden, andererseits aber auch mit den persönlichen Befindlichkeiten und Ängsten der einzelnen Befragten. Dazu gehören mitunter auch die Herausforderungen an Österreichs Schulen, die bei der Beschulung von Geflüchteten entstehen können. Es stellt sich im Zusammenhang mit der Gastarbeits- und Fluchtmigration deshalb auch die Frage, wie sich die Migration aus der Bildungsperspektive darstellt.

2.2.4 Flucht- und Gastarbeitsmigration aus Perspektive der Bildung

1971, kurz vor dem Ende der traditionellen Gastarbeit der Nachkriegszeit, wurde im Rahmen der 3. Österreichischen Konferenz für Sozialarbeit ein Appell an die Politik gerichtet, die Integration von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern gezielt zu fördern. Vorerst wurde seitens der (Bildungs-)Politik jedoch nicht auf die Tatsache reagiert, dass die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ihre Kinder nach Österreich holten bzw. hier Kinder gebaren. So war das Bildungssystem nicht auf die Beschulung dieser Kinder vorbereitet, bzw. wurde deren Teilnahme am Unterricht als vorübergehendes Phänomen betrachtet (Stajic 2016, S. 7). Laut Schulunterrichtsgesetz von 1974 konnten ausländische Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache als außerordentliche Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen, wobei sie hierbei eine Schulbesuchsbestätigung und kein Abschlusszeugnis erhielten. Ein Pflichtschulabschluss war zu der Zeit

jedoch Voraussetzung, um eine Lehre im dualen System beginnen zu dürfen. Zusätzlich mussten die ausländischen Jugendlichen um eine Beschäftigungsbewilligung ansuchen – diese wurde nur erteilt, wenn es die Lage am Lehrstellenmarkt zuließ. Die nichtexistierende Verpflichtung des Schulbesuchs und die für Ausländerinnen und Ausländer geltenden Erschwernisse eine Lehre zu beginnen, sorgten für weitere Generationen marginal ausgebildeter Menschen. So wiederholten ca. zehn Prozent der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit Migrationshintergrund die erste Klasse und die Anzahl der in Sonderschulen Ausgebildeten war überproportional hoch (Grösel 2015, S. 66; 82).

2.2.4.1 Ausländerpädagogik und interkulturelle Pädagogik

Die pädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik begann nur zögerlich und zielte vorerst auf die Assimilierung der ausländischen Kinder ab. Im deutschen Sprachraum ist dieser pädagogische Ansatz auch als „Ausländerpädagogik" bekannt (Nohl 2014, S. 13). Zentrales Merkmal der Ausländerpädagogik ist die Defizitorientierung, wobei die fremde Muttersprache als Hindernis für die Verständigung eingeschätzt wird und die Pädagogik entsprechende Maßnahmen zu setzen hätte. Es wurde ja nach wie vor davon ausgegangen, dass die Migration nicht von Dauer sei, also dass die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter eines Tages wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten.

Es wurde in der Ausländerpädagogik mit einer Doppelstrategie agiert: Förderung der Anpassung der Kinder an die Erfordernisse der deutschsprachigen Schule sowie die Förderung deren Rückkehrfähigkeit in ihr Ursprungsland. Diese Rückkehrfähigkeit wurde dadurch gesichert, dass diese Schülerinnen und Schüler am Nachmittag Ergänzungsunterricht in der Nationalsprache des Herkunftslandes erhielten. Diese Doppelperspektive blieb bis in die 1980er-Jahre bedeutsam (ebd., S. 25). Erst Mitte der 80er-Jahre wurde im Schulpflichtgesetz (§§ 1, 2, 3 SchPflG.[29]) festgelegt, dass für alle Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr, die sich in Österreich dauerhaft aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft, eine neunjährige Schulpflicht besteht. Es zeichnete sich zu dieser Zeit deutlich ab, dass die Kinder der Migrantinnen und Migranten dauerhaft im Bildungssystem bleiben würden und die Kritik an der Strategie der Ausländerpädagogik wuchs (Mecheril 2010, S. 56 f.).

Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen sowie der kulturellen Identitätsbildung rückte in den Vordergrund. Die vormals als Defizite betrachteten Merkmale der ausländischen Schülerinnen und Schüler werden nun als Differenz zur Mehrheitskultur betrachtet. Die „interkulturelle Pädagogik" etablierte sich, wobei beide Kulturen – die der Majorität und der Minorität – im Zentrum dieses pädagogischen Ansatzes stehen (ebd.). Allerdings entwickelten sich in den Erziehungswissenschaften zwei Diskussionsstränge: Eine Position geht von „kulturübergreifenden Norm- und Wertvorstellungen aus, die für alle Menschen gleichwertig sind" (Hüpping 2017, S. 39), die andere sieht das „Bewusstwerden der eigenen Kultur

29 Bundesgesetz über die Schulpflicht (BKA 2021b).

und die sensible Wahrnehmung des Anderen als Verbindungswege zwischen den Kulturen an" (Holzbrecher 2004, S. 23, zitiert nach Hüpping 2017, S. 39).

Eingang in die Schule fand die Anerkennung verschiedener Kulturen sowohl in den Lehrplänen als auch im fächerübergreifend zu beachtenden Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung" (BMBWF 2020a). Darin heißt es unter anderem, dass die vielfältigen Lebensentwürfe und Biografien als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrgenommen werden sollten sowie eine kritische und wertschätzende Grundhaltung als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen einzunehmen seien (ebd.). Auch die deutsche KMK[30] bezeichnet die interkulturelle Bildung als „Schlüsselkompetenz für eine pluralisierte Gesellschaft und globalisierte Welt" (Kultusministerkonferenz 2013, S. 6).

Auch mit zivilgesellschaftlichen und kommunalen Initiativen wurde versucht, die prekäre Bildungssituation der ausländischen Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Anfang der 1980er-Jahre wurde bspw. in einem Projekt der gemeinsame Unterricht von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache eingeführt sowie vom Bundesministerium für Soziale Verwaltung ein Forschungsprojekt über die „zweite Generation der türkischen und jugoslawischen Wohnbevölkerung" in Auftrag gegeben (Grösel 2015, S. 91). Groß angelegte und strukturierte Bildungsinitiativen für geflüchtete Kinder und Jugendliche blieben bis ins 21. Jahrhundert in Österreich allerdings völlig aus.

Laut Mecheril (2016, S. 21) bleibe bis heute das Konstrukt „Migrantinnen und Migranten als Fremde und Andere" konstant bestehen und impliziere die Vorstellung von ethnisch und kulturell homogenen Völkern. Obwohl die Schule ein zentraler Ort für den Abbau von Vorurteilen und des Erlebens multikultureller Vielfalt zu sehen sei, trage die Schule in ihrer nationalstaatlichen Rolle dennoch dazu bei, „dass aus Kindern Schüler/innen ‚mit und ohne Migrationshintergrund' werden" (Mecheril 2016, S. 22[31]). Deshalb konzentrierte sich Mecheril (ebd.) auf das umfassende Konzept der „Migrationspädagogik", das sich an alle Mitglieder der Gesellschaft richtet, „unabhängig davon, ob es sich um als Migrant*innen adressierbare Individuen handelt oder nicht" (Geier 2016, S. 435). Grundsätzlich muss hierbei hervorgehoben werden, dass „die normativen Grundlagen des Bildungssystems und auch der Thematisierung von Bildung unter migrationswissenschaftlicher Perspektive [...] dem Grundsatz der Gleichheit verpflichtet" sind (Mecheril 2010, S. 180). Niemand darf von öffentlicher Bildung ausgeschlossen sein, wobei jedoch die strikte Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden Benachteiligungen mit sich bringt. Deshalb lautet eine zentrale Anforderung an das Bildungssystem die Anerkennung von Differenz, um einen Beitrag für die Bildungsgerechtigkeit leisten zu können (ebd.).

In dem Zusammenhang wird gegenwärtig kontrovers über das Recht auf (Aus-)Bildung diskutiert (bspw. Tenorth 2011; Brodkorb 2012; Friese 2015). Unter Bezugnahme auf das Ziel 4 der Sustainable Development Goals der UNESCO (UNESCO-Kommission 2014) soll bis 2030 für alle Menschen eine chancengerechte

30 KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.
31 Hervorhebungen im Original.

Bildung sichergestellt werden. Dahingehend hat sich die österreichische Bundesregierung vertraglich dazu verpflichtet, chancengerechte, also inklusive Bedingungen zu schaffen, welche Heterogenität wertschätzen und als Ressource nutzen (BMASK 2016). Inklusion zielt darauf ab, „allen Menschen unabhängig von ökonomischen Voraussetzungen, sozialer, geschlechtlicher, religiöser und ethnischer Zugehörigkeit sowie sexueller Orientierung, Teilhabe zu ermöglichen" (Friese 2020a, S. 277). Die Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der Anerkennung von Differenz ist gekennzeichnet durch die gegenwärtigen sozialen Zusammenhänge. Dazu gehören unter anderem die Vervielfältigung von Lebensformen und Werthaltungen, aber auch Missachtungserfahrungen wie z. B. Entwürdigung, Beleidigung, Benachteiligung und Unterdrückung. Zu den erwünschten Anerkennungserfahrungen zählen „Liebe, Recht und Solidarität, die Ebene der physischen und sozialen Integrität sowie die Ebene der Würde" (ebd., S. 181). Dem Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe folgend, müsse das dichotome Denken über die vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen – „die Unsrigen versus die Anderen" – reflektiert sowie aufgelöst werden. Unter einer migrationspädagogischen Perspektive sollen „Anerkennungserfahrungen maximiert und Missachtungserfahrungen minimiert" werden (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 24 f.). Dies wäre insofern günstig, da Studien zeigen, dass die Bildungsverläufe der Kinder stark vom sozio-ökonomischen Status, dem Bildungsabschluss der Eltern sowie der Herkunft abhängig sind. Dabei sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund öfter von Bildungsbarrieren betroffen als andere (BIFIE 2016, S. 182 f.). Die Ergebnisse von PIRLS[32] 2016 zeigen, dass die Lesefertigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund im Ländervergleich (27 Mitgliedstaaten der EU) am Ende der Primarstufe in den untersten Rängen zu finden ist. Nur in Bulgarien und der Slowakei fallen die Leistungen noch geringer aus als in Österreich (BIFIE 2017, S. 55).

Umso wichtiger erscheinen Konzepte für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die vor ihrer Flucht nach Österreich aufgrund ihrer Biografie die Schule nicht oder nur unregelmäßig besuchen konnten bzw. in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden. Im Schulpflichtgesetz ist geregelt, dass Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, die Schule freiwillig besuchen können (§ 17 SchPflG.). Bei Kindern im schulpflichtigen Alter, deren Eltern sich im Asylverfahren befinden, geht man von einer Bleibeabsicht aus, aufgrund dessen ergibt sich auch bei ihnen eine Schulbesuchsverpflichtung. Alle nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen können laut dem im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 neu gefassten § 32 Abs. 2a (Schulunterrichtsgesetz) nach dem Besuch der neunten Schulstufe an einer Mittelschule oder Polytechnischen Schule mit Zustimmung des Schulerhalters[33] ein freiwilliges zehntes Schuljahr absolvieren. Jugendliche Geflüchtete ab dem 15. Lebensjahr ohne adäquate Deutschkenntnisse bzw. ohne Pflichtschulabschluss können auf

32 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study 2016 (IQS 2021a).

33 Schulerhalter haben in Österreich als Rechtsträger der Schulen für die Kosten der Errichtung und Erhaltung der Schulen aufzukommen. Gesetzlicher Schulerhalter für alle öffentlichen Schulen ist der Bund. Allerdings sind für Volks- und Mittelschulen, Polytechnische Schulen sowie Berufsschulen die Bundesländer oder, nach Maßgabe der Landesgesetze, die Gemeinden oder Gemeindeverbände zuständig (AEIOU 2016).

diverse Angebote der Erwachsenenbildung zurückgreifen. Außerdem wurden an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen im Schuljahr 2015/16 und an den allgemeinbildenden höheren Schulen 2016/17 sogenannte Übergangslehrgänge für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen eingeführt. Sie sollten den geflüchteten Jugendlichen den Einstieg in die Vollzeitschulen sowie die Berufswelt erleichtern. Zusätzlich bzw. in Reaktion auf das Ankommen von vielen Geflüchteten im Jahr 2015 beschloss die damalige österreichische Bundesregierung ab dem Schuljahr 2018/19 sogenannte „Deutschförderklassen" in der Primar- und Sekundarstufe einzuführen (BMBWF 2019a).

2.2.4.2 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse in Österreich

Die Einführung von Deutschförderklassen und Sprachförderkursen wurde damit begründet, dass die Kenntnis der Bildungssprache Deutsch die Grundlage für den Schulerfolg und somit die spätere Integration in den Arbeitsmarkt darstellen würde. Zusätzlich zu dem in manchen Schulen seit einigen Jahren auf freiwilliger Basis angebotenen Förderunterricht Deutsch wurde somit ein institutionalisierter Rahmen geschaffen. Somit wurden erstmals eigene Deutschförderklassen sowie unterrichtsparallele Deutschförderkurse eingeführt. Außerdem sollte vermehrt auf den sprachsensiblen Unterricht in allen Gegenständen geachtet werden (BMBWF 2019a, S. 3). Ziel dieses österreichischen Modells ist das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es – wie oben bereits angesprochen – keine für den Unterrichtsbesuch vorbereitende Maßnahmen für Kinder und Jugendliche, die unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen. Europaweit betrachtet haben solche „Vorbereitungsklassen" vornehmlich jene Länder, die besonders viele Geflüchtete aufgenommen haben, bspw. Deutschland, Schweden und Dänemark (ebd., S. 6). Es wird bei dieser Form der Beschulung offenbar wieder verstärkt auf die ausländerpädagogischen Konzepte der 1980er-Jahre zurückgegriffen. Bürger (2018) meint dazu:

> „Die Erfahrungen der 1980er Jahre und die migrationspädagogischen Diskurse der letzten Jahrzehnte scheinen in der aktuellen pädagogischen Praxis kaum Berücksichtigung zu finden. Vielfach geht man davon aus, dass die zugewanderten Kinder erst einmal Deutsch in gesonderten Klassen lernen sollten, um im weiteren Verlauf am regulären Schulleben teilnehmen zu können. Welche Konzepte allerdings tatsächlich Integration und Teilhabe befördern, jenseits aller humanistischen Überlegungen, kann hier nicht abschließend bewertet werden" (Bürger 2018, S. 51).

In Deutschförderklassen und Deutschförderkursen sind nachweislich einschlägig qualifizierte Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einzusetzen (BMBWF 2019a, S. 20). Einen Überblick über die dafür notwendigen Kompetenzen bietet ein dafür definiertes „Kompetenzprofil für DaZ-Pädagoginnen und DaZ-Pädagogen" (DaZKompP; BMBWF 2019c; Tab. 3). Dieses Profil könnte laut Angaben des Bildungsministeriums auch zur Weiterentwicklung der Qualifizierungsangebote für Deutsch als Zweitsprache in der Aus- und Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen dienen.

Darauf Bezug nehmend ist im Ausbildungscurriculum für Berufsschullehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Tirol bspw. die „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität“ dezidiert nur über ein Wahlpflichtfach mit Vertiefungsoption abgebildet. Das bedeutet, dass diese Lehrveranstaltung nur dann angeboten wird, wenn sich die Studierenden nicht für die anderen nicht minder attraktiven Angebote (Inklusion und Heterogenität, Gesundheitsförderung, Politische Bildung und Gendersensibilität, Interreligiosität) entscheiden bzw. die Mindestteilnehmeranzahl überschritten wird. Es werden im Zuge der Lehrveranstaltungen im Bereich der Diversität immer wieder Bezüge zur Thematik hergestellt, eine tiefergehende Bearbeitung kann jedoch im Bachelorstudium für das Lehramt an Berufsschulen aufgrund der breitgefächerten Inhalte nicht erfolgen. Im Lehramtsstudium erfolgt lediglich eine pädagogische Professionalisierung auf einem Basisniveau.

In Tabelle 3 wird das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte „Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZKompP)“ abgebildet.

Tabelle 3: DaZKompP Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (BMBWF 2019c)

Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (DaZKompP)
1 Linguistische Grundkompetenzen • (früher und später) Spracherwerb L2 • Analyseebenen von Sprache • Funktionale Perspektiven auf Sprachstrukturen • Gesprochene – geschriebene Sprache • Alltagssprache – Bildungssprache • Vergleichende Sprachanalyse ausgewählter L1 mit dem Deutschen
2 Grundlagen der Beobachtung des Sprachstands • Beobachten vs. Testen • Lernstufenmodell • Professioneller Einsatz von Instrumenten zur Beobachtung und Feststellung des Sprachstands • MIKAD (standardisiertes Testverfahren) • USB-DaZ (Förderdiagnoseinstrument) • Ableiten von individuellen Förderangeboten • Kriterien für den Aufbau von Förderung • Analysekriterien für Materialauswahl • Abgrenzung zwischen DaZ und Sprachentwicklungsstörung
3 Methodisch-didaktische Grundlagen DaZ • Sprachendidaktik (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) • Methodik zu allen Sprachlernbereichen • Förderung der Literalität • Literarisches Lernen • Mehrsprachigkeitsdidaktik • Sprachenlernen mit digitalen Medien • Sprachlernstrategien • Fehleranalyse, Korrekturverhalten und Feedbackkultur • Lernsettings in Deutschförderklassen/Deutschförderkursen (Unterrichtsorganisation) • Lehrpläne (z. B. Deutschförderklassen)

(Fortsetzung Tabelle 3)

Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (DaZKompP)
4 Sprachsensibler Unterricht – Sprache im Fach • Verhältnis Sprache – Fach – Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit • Konzepte im Vergleich (sprachsensibel – sprachbewusst – sprachintensiv) • Aufbau Bildungssprache – Fachsprache • Methodik/Didaktik des sprachsensiblen Unterrichts (u. a. Scaffolding für mündliche und schriftliche Interaktionen)
5 Rechtlich-organisatorische Rahmenbedingungen • Rechtliche Grundlagen (z. B. außerordentlicher Status, Deutschförderklassen/Deutschförderkurse) • Relevante Befunde der Bildungsforschung
6 Alphabetisierung • Phasen und Kennzeichen der Alphabetisierung • Parallele Alphabetisierung L1 und L2 • Fördermaßnahmen
7 Interkulturelle Bildung • Begriffe und Konzepte • Ziele und didaktische Grundsätze • Interkulturelle Kompetenzen • Kooperation mit Schulpartnern und -partnerinnen (z. B. mit Erziehungsberechtigten)

Die „DaZ"-Lehrkräfte stellen an ihrer Schule vorerst mit einem verpflichtend zu verwendenden, einheitlichen, standardisierten Testverfahren „MIKA-D" (BMBWF 2021a) den Status der Lernenden fest. Werden mangelnde Deutschkenntnisse festgestellt, erfolgt eine Zuteilung der Getesteten als außerordentliche Schülerinnen und Schüler in den sogenannten Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen – und somit separiert. Es handelt sich um keine Klassen im traditionellen Sinn, sondern lediglich um „eine temporäre Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer unterschiedlicher Klassen, Schulstufen und allenfalls auch Schularten" (BMBWF 2019a, S. 25). Der Besuch dieses Unterrichts ist auf ein Semester ausgelegt, kann aber bei Bedarf auf vier Semester ausgedehnt werden. Die eigens dafür entwickelten Lehrpläne fokussieren auf den Erwerb mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungen. Mit dem Förderdiagnoseinstrument USB-DaZ (BMBWF 2021b) sollen im Unterricht die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt und anschließend an den vorliegenden Ergebnissen angeknüpft werden (ebd., S. 18). Beherrschen die Lernenden also nach einer weiteren Testung die Unterrichtssprache auf einem alltagssprachlichen Niveau, sodass sie dem Unterricht folgen können, bzw. wurden sie bereits vier Semester lang in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen beschult, werden sie in den ordentlichen Status überführt. Dies bedeutet die Eingliederung in die Regelklassen. Auch dort erfolgt weiterhin eine aufbauende Deutschförderung, wobei die Bildungsdirektionen den einzelnen Schulen entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen müssen (SCHOG 2019, §8 Abs. 3). Neben diesem zusätzlichen Förderangebot bedarf es einer sprachsensiblen Gestaltung des laufenden Unterrichts.

2.2.4.3 Sprachsensibler Unterricht

Da der Deutschunterricht allein nicht ausreicht, um bildungssprachlich notwendige Kompetenzen aufzubauen, muss in allen Unterrichtsgegenständen kontinuierlich und altersadäquat daran gearbeitet werden (BMBWF 2019a). Die Bildungssprache ist „schriftsprachlich geprägt, enthält komplexe sprachliche Strukturen, ein hohes Maß an Informationsdichte und ein Vokabular, das auch fachsprachliche Elemente enthält. Im schulischen Kontext gesehen bedeutet dies, dass die Lernenden über Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben verfügen müssen, um sprachlich handlungsfähig zu sein" (BMBWF 2019a, S. 19). Schlussendlich müssen sie in deutscher Sprache Prüfungen absolvieren, bspw. die Schularbeiten, Tests und mündliche Prüfungen an den Berufsschulen sowie die Lehrabschlussprüfung an der zuständigen Wirtschaftskammer.

Befindet sich ein Lehrling an einer Tiroler Berufsschule, so ist davon auszugehen, dass es sich um eine Lernende bzw. einen Lernenden mit einem ordentlichen Status handelt. In Österreich werden keine eigenen Klassen für neu Zugewanderte geführt, die berufsschulpflichtigen Migrantinnen und Migranten werden – unabhängig von ihrem deutschen Sprachstand oder ihren Migrationsmotiven – in Regelklassen eingegliedert. Dies bedeutet, dass alle Lehrkräfte für die Entwicklung der fachgerechten Sprache der Lernenden in ihrem Unterrichtsgegenstand zuständig sind. Dies ist im Bildungsanliegen „Sprachliche Bildung" des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2021c) sowie in den Lehrplänen (bspw. BMBWF 2019d) festgelegt. Lehrkräfte sollten nicht nur als Sprachvorbilder fungieren, sondern auch einen schrittweisen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen ermöglichen. Da sich an den Berufsschulen die Anzahl der Lernenden mit nichtdeutscher Muttersprache in den letzten Jahren erhöht hat (Kap. 2.1.2), sehen sich die Lehrkräfte in ihren Klassen immer stärker mit zunehmend divergenten Sprachfertigkeiten konfrontiert. Allerdings könnte es aufgrund ihrer Vorbildung, bei der auf solche Situationen nicht adäquat vorbereitet wurde, zu Unsicherheiten im didaktisch-methodischen Umgang bzw. einer für alle Beteiligten unzufriedenstellenden Herangehensweise für diese Sachlage kommen.[34] Als Hilfestellung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen wurden 2018 im Auftrag des Bildungsministeriums in einer Broschüre Grundlagen, Methoden und Praxisbeispiele für einen sprachbewussten Fachunterricht zur Verfügung gestellt. Diese beziehen sich aber ausschließlich auf die Lehrpläne der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, nicht jedoch auf jene der Berufsschulen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2018, S. 3).

Wie oben angedeutet haben die dargestellte Flucht- und Gastarbeitsmigration in Österreich nach dem Jahr 1955 sowie die dadurch beeinflusste demografische Entwicklung Einfluss auf die aufgezeigten Tendenzen im dualen System. Es liegt auch nahe, dass durch die beschriebenen Veränderungen die Biografie der Lehrkräfte dadurch in gewisser Weise geprägt wurde. Interessant erscheint in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie, wie die Lehrkräfte Veränderungen und Heterogenität

34 Im Ausbildungscurriculum für Berufsschullehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) wird die Thematik Deutsch als Zweitsprache nur in einem nicht verpflichtenden Wahlmodul angeboten.

im Berufsschulunterricht wahrnehmen. Die breit angelegte Rekrutierung von Lehrlingen im dualen System in Österreich, die auch die Eingliederung der unlängst nach Österreich Geflüchteten in das duale System beinhaltet, lässt ein breites Heterogenitätsspektrum bei den Auszubildenden erahnen. Dieses spiegelt sich dann auch in der Zusammensetzung der Berufsschulklassen wider. Unabhängig von ihrer Herkunft, sprachlichen oder anderen Voraussetzungen sind Auszubildende im dualen System in Österreich verpflichtet, eine Berufsschule im Ausmaß von ca. zehn Wochen pro volles Lehrjahr zu absolvieren. Aufgrund dessen ergibt sich die Zusammensetzung der Schülerschaft ausschließlich aus der Selektion durch die Lehrbetriebe bzw. durch die Verantwortlichen staatlicher Maßnahmen mit Berufsschulpflicht. Somit zeichnen sich Berufsschulklassen per se durch Heterogenität aus. Nicht selten besteht eine Klasse aus Abiturientinnen und Abiturienten, Förderschulabgängerinnen und -abgängern, Lernenden mit hohen Altersunterschieden, Einheimischen und Fremdländischen usw. Die Berufsschule hat den Auftrag, als integrierender Lernort zu wirken, und insbesondere die Aufgabe, alle Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen und Lebenslagen bestmöglich zu fördern. Dabei sind die Institution Schule sowie ihre Akteurinnen und Akteure durch die immanenten Wandelprozesse laufend mit neuen bzw. anderen Heterogenitätsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern konfrontiert.

In Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit soll nun nachfolgend die Heterogenität im Zusammenhang mit der schulischen beruflichen Bildung beleuchtet werden, wobei der Fokus nicht auf ein singuläres Heterogenitätsmerkmal gelenkt werden soll. In einer ersten Annäherung wird der Begriff Heterogenität definiert. Anschließend wird einerseits auf die Entwicklung des selektionsorientierten Bildungsverständnisses eingegangen und in einen wissenschaftlichen Diskurs gebracht. Andererseits werden aber auch schulische Homogenisierungstendenzen aufgezeigt. Nach einer Betrachtung der äußern und institutionellen Differenzierung erfolgt eine ausführliche Darstellung des unterrichtlichen Umgangs mit heterogenen (Berufsschul-) Klassen.

2.3 Heterogenität in der beruflichen Bildung

Vorerst wird folgende erste Fokussierung vorgenommen: Heterogenität als Thema in der schulischen (beruflichen) Bildung. Allerdings finden sich unter dem Schlagwort Heterogenität im Zusammenhang mit Bildung viele Zuordnungen. „In schulpädagogischen Diskussionen wird Heterogenität oft synonym mit ‚Verschiedenheit, Vielfalt oder Unterschieden/Differenz gebraucht'" (Trautmann & Wischer 2011, S. 38).

Der aus dem Griechischen „heterogenḗs[35]" kommende Begriff Heterogenität bezeichnet Unterschiede, die durch den Vergleich von mindestens zwei Aspekten anhand eines Maßstabes deutlich gemacht werden. Das Ergebnis dieses In-Beziehung-

35 heterogenḗs, zusammengesetzt aus den Wörtern heteros (anders, abweichend) und genos (Art, Gattung, Geschlecht) (Padrock & Sievers 2012).

Setzen ist entweder ein Heterogenitätsmerkmal oder „es herrscht Homogenität vor, wenn keine Unterschiede festgestellt werden“ (Sturm 2013, S. 15). Demnach sind Heterogenität und Homogenität als Komplementärbegriffe zu betrachten, es handelt sich um jeweils entgegengesetzte Dimensionen. Der Begriff „Heterogenität“ gehört zu einem „semantischen Feld mit vielfältigen Überlappungen“ (Ziegler & Stöger 2013, S. 1), bei dem sich „grundsätzlich entlang einer gigantischen Anzahl an Dimensionen Vergleiche anstellen ließen“ (ebd., S. 2). So findet man bspw. in der Betrachtung zweier Menschen theoretisch unendlich viele unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale.[36]

2.3.1 Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen Bildung

Unter anderem setzte sich die Modellversuchsforschung des Bundesinstitutes für Berufsbildung (Westhoff 2016) in ihrem Schwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ mit der Thematik auseinander. Die im Zuge dieses Schwerpunktes entstandenen Studien haben einen wesentlichen Beitrag zur Eingrenzung des Verständnisses von Heterogenität in der beruflichen Bildung geleistet. Sie zeigen, wie in Deutschland eine systematische Förderung entlang der Bildungsketten gestaltbar ist. Es wurde zudem nachgewiesen, dass deutschlandweit das statistische Material zur Erfassung von Heterogenität nur die individuellen Heterogenitätsdimensionen

- Alter,
- Geschlecht,
- Herkunft und
- schulische Vorbildung

erhebt (ebd., S. 13). In Österreich werden beim erstmaligen Besuch der Berufsschule diese genannten Merkmale ebenso erhoben. Westhoff und Ernst (2011, S. 49 ff.) haben im Zusammenhang mit ihrem Modellversuchsprogramm neben den bereits genannten vier Aspekten ergänzend noch

- Migration,
- Ausbildungsreife sowie
- Begabungen

festgelegt. Weiterhin beschreiben sie in dem Zusammenhang strukturelle Merkmale wie

- Demografie,
- Differenziertheit der Lernorte,
- Unterschiede der (betrieblichen) Ausbildungsplätze und
- Netzwerke sowie das
- Lernen am Arbeitsplatz.

36 In dieser Studie wird der Begriff Heterogenität analog zum Begriff Diversität verstanden, bei dem die Vielfalt der Lernenden jegliche Effekte haben kann.

Beim Lernen am Arbeitsplatz nennen sie die Integration des betrieblichen Lernens in die Geschäftsprozesse der Unternehmen, den Übergang Schule – Beruf, die gesetzlichen Rahmenbedingungen, aber auch regionale Besonderheiten und gesellschaftliche Entwicklungen (ebd.).

Budde (2017, S. 14) differenziert Heterogenität nach soziokulturellen Dimensionen wie

- Geschlecht,
- Ethnizität,
- Milieu und
- Behinderung.

Des Weiteren zieht er die individuellen fähigkeitsbezogenen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern heran. Auch Wenning (2007) nennt für das schulische Lernen relevante Heterogenitätsdimensionen:

- leistungsbedingte Heterogenität (Unterschiede im Lernprozess in Geschwindigkeit, Fähigkeit oder Lernbereitschaft, Unterschiede bei den Lernergebnissen),
- Altersheterogenität sowie die
- Heterogenität des Entwicklungsstandes,
- sozialkulturelle Heterogenität,
- sprachliche Heterogenität,
- migrationsbedingte Heterogenität,
- gesundheits- und körperbezogene Heterogenität sowie
- geschlechtsbezogene Heterogenität (Wenning 2007, S. 25–26).

Ein von der Autorin der vorliegenden Arbeit im Jahr 2016 an der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführter Workshop mit einer Kleingruppe von Expertinnen und Experten aus der Berufsschulpraxis ergab ein ähnliches Bild. In dieser Gruppe befanden sich ausschließlich Lehrkräfte, die über Erfahrungen im Unterricht mit Geflüchteten verfügen. Dabei wurde unter anderem ebenfalls der Frage nachgegangen, welche Heterogenitätsdimensionen sie bei ihren Schülerinnen und Schülern an den Tiroler Berufsschulen wahrnehmen würden. Diese „ermittelnde" Herangehensweise diente zur „[…] Erlangung von Informationen über die inhaltlichen Ergebnisse oder die gruppenprozessuale Generierung dieser Ergebnisse im Vordergrund des Interesses" (Lamnek 2010, S. 379). In einem Brainwriting wurden die wahrgenommenen Dimensionen gesammelt sowie diskutiert. Danach erfolgte eine inhaltliche Auswertung. Es wurden neun für die Berufsschullehrkräfte relevante Dimensionen von Heterogenität in Zusammenhang mit Geflüchteten ermittelt:

- sozio-ökonomische und
- migrationsbedingte Herkunft,
- körperliche und geistige Voraussetzungen,
- Sprache,
- Vorbildung,
- Verhalten,
- Motivation,

- Geschlecht sowie
- Alter (Hotarek 2016).

Besonders häufig wurden dabei mangelnde Deutschkenntnisse und das bisweilen sehr unterschiedliche Vorwissen sowie die schulische (geistige) Leistungsfähigkeit genannt. In diesem Zusammenhang ist die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern „eine pädagogische Realität von als relevant erachteten Dimensionen" (Wittek 2013).

Jedoch muss konstatiert werden, dass der Begriff Heterogenität nicht ausschließlich mit personenbezogenen Merkmalen in Verbindung gebracht werden kann. So ist u. a. die institutionelle Ebene der Schule genauso heterogen wie die unterschiedlichen Lehrbetriebe sowie – in Bezug auf das schulische Feld – schulformspezifische Einflüsse, für die Schulen individuell formulierte Leitbilder, Klassenräume, Lehrmaterialien etc. Ebenso heterogen sind die Lehrkräfte, die Schulleitungen und die Eltern. Aufgrund dieser Vielfältigkeit ist in der vorliegenden Arbeit vorrangig zu klären, aus welcher Perspektive hier der Begriff Heterogenität betrachtet werden soll. Die Phänomene des Gegenstandsbereiches sollen dabei beschrieben bzw. etwaiges Veränderungswissen generiert werden.

2.3.2 Heterogenität im Zusammenhang mit dem selektionsorientierten Bildungsverständnis

In jüngster Zeit findet in öffentlichen, politischen, aber auch wissenschaftsorientierten Diskursen, insbesondere im Bereich der schulischen Bildung, der Begriff Heterogenität eine erhöhte Aufmerksamkeit. Das aktuell große Interesse an der Auseinandersetzung mit der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler findet seinen Ausgangspunkt in dem in der Öffentlichkeit vertretenen Eindruck, dass sich die Heterogenität in Gesellschaft und Schule verstärke (Westhoff 2016, S. 14). Durch die internationalen sozialen Entwicklungen, wie bspw. Demografie, Globalisierung und Migration (Kap. 2.1.2), sowie durch die aktuelle Gesamtschuldiskussion wird das Bewusstsein für die gesellschaftliche Heterogenität gefördert. Vor allem die Diskussionen über die Unterschiedlichkeit elterlicher Erziehungsvorleistungen durch veränderte Lebensstile und Berufstätigkeit, aber auch die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen und kulturellen Hintergründe sind in Bezug auf Schule und Unterricht allgegenwärtig (Altrichter et al. 2009, S. 346). Ebenso verstärkt sich, genährt durch die Ratifizierung der Kinderrechte der UNICEF[37] (2021) und der Übereinkunft über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BMASK 2016), das Bewusstsein, dass alle Individuen das Anrecht auf gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft haben und somit auch die gleichen Bildungschancen vorfinden sollten. Der Anspruch, mit seinen jeweils individuellen Eigenheiten wahrgenommen und gefördert zu werden, findet sich als expliziter Auftrag in den österreichischen Lehrplänen (Kap. 2.4.4.3). Dennoch ist der Unterricht in Österreich mit all seinen Individualisierungstendenzen geprägt von einem historisch begründeten selektionsorientierten Bildungsverständnis.

37 UNICEF: United Nations International Children´s Emergency Fund.

2.3.2.1 Historische Entwicklung des differenzierten Schulsystems Österreichs

Historisch betrachtet entwickelte sich das staatliche Schulwesen in Österreich ab der Schulreform von 1774 unter Kaiserin Maria Theresia.[38] Die Herausforderung war, flächendeckend das Schulwesen auszubauen und für die Kinder aller Stände die Alphabetisierung sowie eine elementare Bildung zu ermöglichen. Eine These zur historischen deutschsprachigen Schulentwicklung lautet, dass die Einführung der Schulpflicht für alle Kinder nur durchsetzbar war, indem das Ordnungssystem der Jahrgangsklassen mit seiner grundlegenden Differenzierung nach Altersjahrgängen etabliert wurde. Das gleiche Lebensalter sollte die relative Gleichartigkeit der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler garantieren und somit günstige Voraussetzungen zur ökonomischen Bewältigung von Bildung schaffen (Rauin 1987, S. 111). Dabei stand die Bildungsreform unter dem Einfluss der Denkweise der „Ständegesellschaft" des 18. Jahrhunderts, bei der per Geburt die beruflichen Möglichkeiten vorgegeben und die individuellen Leistungen nachrangig waren.

Durch den Aufstieg des Bürgertums veränderte sich diese Perspektive, es entstand das ideelle Modell der Leistungsgesellschaft als umfassendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip (Neckel 2012).

> „Was eine Person besitzt, welche soziale Stellung jemand innehat und welche Karriere sie oder er einschlagen kann, sollte nicht länger durch das ständische Prinzip der Herkunft bestimmt werden und auch nicht durch unveränderliche Merkmale wie Hautfarbe, Alter oder Geschlecht, sondern allein das Ergebnis der eigenen Arbeit und Leistung sein" (Neckel 2012, S. 3).

Leistung soll demnach als gerechte Norm für das Vorankommen in Bildung und Wirtschaftsteilhabe dienen, wobei eine damit erwartete Chancengleichheit kritisch hinterfragt werden muss. Insbesondere das Bildungssystem sollte demgemäß von allen leistungsfremden Merkmalen absehen und Abschlüsse ausschließlich aufgrund von Leistung im Sinne von Wissen und Können vergeben. Die Schule zertifiziert in ihren gesamtgesellschaftlichen Funktionen „Allokation" und „Selektion" individuelle Leistungen und eröffnet oder verschließt dadurch Übertrittsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt. Sie legitimiert in Selektionsprozessen und der Vergabe von Bildungsabschlüssen die Zuweisung zu Berufspositionen (Braun & Wetzel 2001, S. 376). Allerdings zeigt sich in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, dass die Zielerreichung der vollständigen Bildungsgerechtigkeit durchaus Beeinträchtigungen erfährt. So lässt sich feststellen, dass die Herkunft und die Schichtzugehörigkeit Einfluss auf den Bildungserfolg haben. Kinder von Zuwanderern sowie Kinder aus sozial schwachen Schichten finden sich im Erwachsenenalter seltener in qualifizierten Berufen als bspw. einheimische Kinder aus wohlhabenderem Elternhaus (Neckel 2012, S. 11). Dennoch bleibt das Leistungsprinzip bis heute „ein normativer Bezugsrahmen für die Ansprüche von Bevölkerungsgruppen auf gesellschaftliche und insbesondere wirtschaftliche Teilhabe" (S. 13).

38 Geschichte des österreichischen Schulwesens. 1774 öffentliche Staatsschule mit 6-jähriger Schulpflicht (BMBWF 2019e).

Des Weiteren etablierte sich im 19. Jahrhundert ein höheres und ein niederes Schulwesen, wobei das niedere prädestiniert für Kinder aus niedrigen sozialen Schichten, das höhere Schulwesen für Kinder aus besser gestellten Ständen war (Herrlitz et al. 2009, S. 43). Ferner waren für Jungen und Mädchen unterschiedliche Bildungswege vorbestimmt. Es wurden auch ganze Gruppen von Kindern, bspw. Behinderte, vom Schulsystem ausgeschlossen bzw. entstanden Ende des 19. Jahrhunderts auch separate Sonderschulen (Möckel 2002; Glaser, Klika & Prengel 2004, zitiert nach Prengel 2011, S. 26).

Seit der Einführung der Schulpflicht durch Kaiserin Maria Theresia haben sich in der Bildungslandschaft, insbesondere was die Heterogenitätsdebatte anbelangt (Kap. 2.3), immer wieder Veränderungen abgezeichnet. Dementsprechend wurde das Schulwesen im Laufe der Jahrhunderte mehrfach reformiert.[39] Beispielsweise erfolgten neben der Erhöhung der Pflichtschuljahre, der Einführung der Koedukation[40] und des integrativen Unterrichts auch Einführungen bzw. Abschaffungen von Schularten (Neue Mittelschule, Neue Oberstufe, Hauptschule). Nicht verändert haben sich das selektionsorientierte Bildungsverständnis sowie die altershomogene Unterrichtung in Jahrgangsstufen. Das Schulsystem in Österreich (sowie der gesamte deutschsprachige Bildungsbereich) ist trotz aller Heterogenitätsdebatten geprägt von homogenisierenden Strategien, die im Folgenden näher ausgeführt werden sollen.

2.3.2.2 Bestrebungen zur Minimierung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern

Auf der Ebene der Einzelschule mit ihrer spezifischen Schulkultur bietet die schulbezogene Differenzierung grundsätzlich organisationsstrukturelle Möglichkeiten zur Homogenisierung[41] der Schülerschaft, wobei kriterienbezogene Lerngruppen gebildet werden. Die Lernenden sollen hierbei an die Anforderungen des Unterrichts angepasst werden (Weinert 1997, S. 51). Es wird mit unterschiedlichen Maßnahmen versucht, die Heterogenität zu reduzieren, dazu zählen bspw. unterschiedliche Leistungsgruppen und spezielle Programme zur Anpassung der Schülerinnen und Schüler auf die unterrichtlichen Anforderungen (z. B. Intelligenztrainings, Konzentrationstrainings, Gedächtnisschulungen, Motivationsfördermaßnahmen) als „Ersatztechnologien zur Herstellung von Gleichheit" (Luhmann & Schorr 1979, S. 220; Weinert 1997, S. 51).

Saalfrank (2008) nimmt eine Einteilung der äußeren Differenzierung in die interschulische und intraschulische Dimension sowie in die Profilbildungsdimension vor. Dabei zählen zur interschulischen Dimension die getrennten Einrichtungen für unterschiedlich Begabte in unterschiedlichen Schularten und die Einteilung in Jahrgangsklassen. Die Einteilung nach der Schulleistung erfolgt in der intraschulischen

39 1869 Einführung der 8-jährigen Schulpflicht; 1918 Sicherung der Bildung für alle Kinder – ohne Unterschied des Geschlechts und der sozialen Lage; 1927 Einführung der Hauptschule; 1962 die 9-jährige Schulpflicht; 1975 Einführung der Koedukation; 1993 Integrativer Unterricht in der Primarstufe; 1997 Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe 1; 2009 Einführung der Neuen Mittelschule; 2017 Einführung der Neuen Oberstufe (BMBWF 2019e).

40 Koedukation: Gemeinsamer Unterricht von Jungen und Mädchen.

41 Homogenität im Sinne von Gleichartigkeit (Faulstich-Wieland 2010, S. 10).

Dimension, wobei eine Einteilung nach Schulzweigen, Wahlfächern, Arbeitsgemeinschaften und Sonderklassen erfolgen kann. Die Profilbildungsdimension umfasst die Einteilung nach Profilen, z. B. musisch-künstlerisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, Hochbegabte, Sportschwerpunkte, Europaschulen und internationale Schulen (S. 69 f.).

Salner-Gridling (2009, S. 18) unterscheidet bei einer Differenzierung, die außerhalb einer unterrichtlichen Situation und weitestgehend nicht im Entscheidungsrahmen der einzelnen Lehrkräfte liegt, zwischen der institutionellen und der äußeren Differenzierung. Da das Bildungsministerium in Österreich in seinen Publikationen diese vorgenommenen Bezeichnungen bzw. Unterteilungen präferiert, sollen sie nachfolgend erläutert werden. Insbesondere soll auf die von außen gesteuerten Möglichkeiten der Homogenisierung in der beruflichen Bildung eingegangen werden.

Die folgend genannten institutionellen und äußeren Differenzierungsmaßnahmen zielen letztlich häufig darauf ab, homogene Lerngruppen zu konstituieren. So kann das Verhältnis von Heterogenität im Zusammenhang mit der Schulpädagogik als zwiegespalten betrachtet werden. Einerseits wird durch die Institutionalisierung Homogenisierung angestrebt, sodass die Leistungen der Lernenden vergleichbar gemacht werden. Andererseits wird Heterogenität erzeugt, um Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen ausmachen zu können, um bspw. der Selektionsaufgabe der Schule nachzukommen. Heterogenität ist damit für Bildungseinrichtungen ein widersprüchliches Phänomen (Wenning 2007, S. 27), dem mit verschiedenen Herangehensweisen begegnet werden kann.

Bei der institutionellen Differenzierung wird nach Alter und Leistung der Lernenden unterschieden, die Zuteilung erfolgt nach Schularten. In Österreich erfolgt die Einschulung in die Volksschule grundsätzlich im sechsten Lebensjahr. Nach vier Klassen Volksschule (Primarstufe) werden die Kinder in die Neue Mittelschule (NMS) oder die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) aufgeteilt (Sekundarstufe 1). Die Einberufung in die erste Klasse einer AHS setzt sehr gute Leistungen voraus.[42] Für eine Aufnahme in eine musische oder sportliche Sonderform der AHS muss eine zusätzliche Eignungsprüfung abgelegt werden. In der Sekundarstufe 2 werden diverse Profile der AHS (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium mit diversen Schwerpunkten wie z. B. musisch-künstlerisch, sportlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, medizinisch, technisch[43]) angeboten.

Die sogenannte äußere Differenzierung wird auf schulorganisatorischer Ebene innerhalb einer Schulart sichtbar, indem bspw. nach Alter und Leistung unterschieden wird. Daraus ergibt sich das Angebot an Schulschwerpunkten (z. B. Sport oder Musik), Sonderklassen (z. B. Sprachförderung) oder aber auch verschiedener Wahlpflichtfächer (z. B. Fremdsprachen). Diese Differenzierungsvarianten bergen für manche Lehrkräfte die Hoffnung auf eine gewisse Homogenisierung, um nicht nur

42 Aufnahme AHS: 4. Klasse Volksschule in den Fächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik gute oder sehr gute Leistungen; bei „Befriedigend" eine Empfehlung der Schulkonferenz (BMBWF 2019 f).

43 AHS-Profile (BMBWF 2019 f).

eine optimale Passung für die Schülerinnen und Schüler zu begünstigen, sondern auch eigene Überforderungen zu minimieren.

> „Dieser Maßnahme liegt eine regelrechte ‚Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe' [...] und die Überzeugung zugrunde, dass sich der Unterrichtsstoff in homogenen Lerngruppen leichter auf ein mittleres Niveau ausrichten lasse, um Überforderung bei den Leistungsschwächeren und Unterforderung bei den Leistungsstärkeren zu vermeiden" (Bos & Scharenberg 2010, S. 174).

In Bezug auf Schulleistungen wird trotz der kürzlich eingeführten Neuen Oberstufe (NOST[44]), bei der ein Aufsteigen mit ungenügenden Leistungen möglich ist, überwiegend dem Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung mit einem durch Prüfungen geprägten Selektionswesen Genüge getan (Luhmann & Schorr 1979).

Im Zusammenhang mit den genannten Differenzierungsmaßnahmen sei auch auf die in Österreich etablierten und in Kapitel 2.2.4 beschriebenen Deutschförderklassen und Deutschförderkurse hingewiesen, die Maßnahmen in Bezug auf Migrantinnen und Migranten mit mangelnden Deutschkenntnissen aufzeigen. An Berufsschulen existieren diese Klassen im Gegenzug nicht.

In der Sekundarstufe 2 werden Zweige der berufsbildenden Schulen unterschieden, die von den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Interessen gewählt werden können (Schulen für wirtschaftlich oder technisch Interessierte, Gesundheits- und Kranken-Pflegeschulen, Lehranstalten für Elementarpädagogik, Berufsschulen). Außerdem existieren staatliche Einrichtungen für Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Behinderungen bzw. Begabungen.

Um an österreichischen Berufsschulen in Bezug auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler homogene Lerngruppen bilden zu können, wurde gesetzlich die Möglichkeit geschaffen, Leistungsgruppen[45] in zwei Niveaus zu bilden. Der einen Leistungsgruppe wird inhaltlich ein erweitertes oder vertieftes Bildungsangebot gestellt, der anderen das normale Bildungsangebot zur Erfüllung der für die Berufsschule notwendigen Erfordernisse.

Eine weitere Form der äußeren Differenzierung sind Ausbildungsberufe des dualen Systems, die in eigenen Berufsschulen und Schulklassen zusammengefasst werden. Durch die schwindenden Lehrlingszahlen werden zum Teil auch Schülerinnen und Schüler in verwandten Berufen in einer gemeinsamen Berufsschulklasse unterrichtet (z. B. in Tirol die Druckvorstufentechnikerinnen und Druckvorstufentechniker sowie Mediendesignerinnen und Mediendesigner), wobei in den fachpraktischen Unterrichtsgegenständen eine Differenzierung mit dem Ziel einer Homogenisierung erfolgt. Ebenfalls zusammengefasst werden personell schwach ausgeprägte Ausbildungsgänge in den allgemeinbildenden Fächern (Angewandte Wirtschaftslehre, Politische Bildung, Deutsch und Kommunikation sowie Berufsbezogene Fremdsprache Englisch) der Berufsschule. Des Weiteren werden bspw. bei Berufen, die im

44 NOST: Die Neue Oberstufe ist ein pädagogisches Gesamtkonzept für mindestens 3-jährige Schulen ab der 10. Schulstufe. Ziel ist eine verstärkte Individualisierung und die Reduktion von Klassenwiederholungen (BMBWF 2020b).

45 Leistungsgruppen an Berufsschulen: § 46 SCHOG Abs. 2 und § 47 SCHOG Abs. 3 (SCHOG 2019).

Bundesland nur wenige Lehrlinge ausbilden, mehrere Jahrgänge in einer Klasse zusammengefasst (z. B. in Tirol Buchbinderinnen und Buchbinder, Orthopädieschuhmacherinnen und Orthopädieschuhmacher). Dieser jahrgangsübergreifende Unterricht trägt einerseits dazu bei, die Heterogenität im Klassenverbund zu verstärken, andererseits findet dennoch eine Bündelung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler statt.

Durch die Auswahl der Lehrlinge durch die Betriebe erfolgt eine weitere, von außen gesteuerte Differenzierung, die durchaus homogenisierende Effekte hat. So werden bspw. von manchen Betrieben ausschließlich Jugendliche mit einem entsprechenden Notendurchschnitt oder jene, die der ganz individuellen Firmenphilosophie entsprechen, ausgebildet. In manchen großen Industriebetrieben in Tirol (z. B. bei INNIO Jenbacher 2019) werden die Auszubildenden mittels Aufnahmeprüfung und Aufnahmegespräch ausgewählt, wobei durch die durchgeführten Selektionen eine gewisse Homogenisierung bei der Zusammensetzung der Lehranwärterinnen und Lehranwärter erfolgt. Aufgrund der großen Anzahl von Lehrlingen aus demselben Betrieb werden diese gegebenenfalls in den öffentlichen Berufsschulen in eigenen Klassen beschult.

Ein weiteres seit 2015 eingeführtes Modell ist die „Lehre für Maturantinnen und Maturanten“[46], welches derzeit noch ausschließlich für die Lehrberufe der Metall- und Chemielabortechnik sowie Mechatronik angeboten wird (Kap. 2.1.2). Dabei wird Jugendlichen mit Hochschulreife ein Lehrabschluss in einer um ein Jahr verkürzten Lehrzeit ermöglicht (WKO-Wien 2017). Auch diese Schülerinnen und Schüler werden in eigenen Klassen an der Berufsschule unterrichtet.

Zusätzlich besteht die Möglichkeit einer Differenzierung in Form der Berufsausbildung nach § 8 BAG (Kap. 2.1.2). Dabei werden an Berufsschulen Personen beschult, die aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, einer Behinderung im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes, eines fehlenden Pflichtschulabschlusses oder sonstigen, ausschließlich in der Person gelegenen Gründen keine reguläre Lehre absolvieren können. Die schulische Betreuung der Jugendlichen erfolgt grundsätzlich in den regulären Berufsschulklassen, wobei teilweise Betreuungen in Gruppen- und Einzelsettings stattfinden. Vereinzelt werden diese Schülerinnen und Schüler in eigenen Klassen zusammengefasst. Es wird vorab mit externen Expertinnen und Experten geklärt, um welche Beeinträchtigung es sich konkret handelt, worauf speziell im fachpraktischen Unterricht zu achten und mit welchen besonderen Herausforderungen zu rechnen ist. Mit einer technischen Assistenz wird besprochen, welche Hilfsmittel nötig sind (Hotarek 2018, S. 107).

Heterogenität bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern ist in all ihren Facetten nicht vollständig beschreibbar. Dennoch wurden in der Schul- und Unterrichtsforschung zum Topos Differenzkonstruktion und Unterricht mannigfaltige Befunde hervorgebracht (Budde 2015, S. 22 f.). Ob die angestrebte Homogenisierung als sinnvoll zu betrachten ist, wird im (inter-)nationalen Rahmen kontrovers diskutiert. Im Folgenden soll auf die gegensätzlichen Positionen eingegangen werden.

46 Maturant/Maturantin: österreichische Bezeichnung für Personen, die ein Abitur abgelegt haben.

2.3.2.3 Wissenschaftlicher Diskurs zum selektionsorientierten Bildungsverständnis

Insgesamt zeigt sich in der Fachdiskussion um die Begriffe Homogenität und Heterogenität eine kritische Diskussion des für den deutschsprachigen Bildungsbereich typischen selektionsorientierten Bildungsverständnisses. Über die Möglichkeit, die – meist leistungsbezogenen – Unterschiede der Schülerinnen und Schüler partiell und temporär durch äußere Differenzierung zu minimieren und lerngruppenbezogen zu unterrichten, wird seit den 1970er-Jahren kontrovers diskutiert. Einerseits wird das historisch gewachsene, differenzierte Schulsystem als Erfolgskonzept gesehen, bei dem durch organisatorische Maßnahmen möglichst gleichartige Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen werden. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass, je geringer die Leistungsunterschiede der Lernenden sind, desto leichter und erfolgreicher sich das Lernen und Lehren gestalten ließe. Es wird von einer höheren Effektivität des Unterrichts bei einer „von außen bestimmten" Homogenität ausgegangen (Jungkamp 2017). Die Homogenität von Lerngruppen wird im schulischen Zusammenhang positiv konnotiert und als günstige Voraussetzung für Unterricht gesehen, eine heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wird hingegen als etwas Problembehaftetes verstanden (Ahrbeck 2014, S. 38). Baumert und Köller (2002, S. 771) gehen davon aus, dass eine frühe Differenzierung leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördere. Auch für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler fänden sich Vorteile in der äußeren Differenzierung, befinden Fend und Specht (1977). Sie kritisieren die Gesamtschulbewegung, bei der keine äußere Differenzierung der Lernenden in leistungsschwach (Hauptschule) bzw. leistungsstark (Gymnasium) vorgenommen wird. Sie stellen fest, dass an Gesamtschulen die Leistungsschwachen in eine psychisch schwierige Lage kämen, weil ihnen ihre

> „faktische, ungünstige Stellung in der schulischen Statushierarchie tagtäglich von neuem vor Augen geführt wird, während im Vergleich dazu die Hauptschüler innerhalb des traditionellen Schulsystems die Möglichkeit haben, im Verhältnis zu ihren Mitschülern relativ erfolgreich zu sein" (Fend & Specht 1977, S. 40).

Andererseits finden sich im Zusammenhang mit der Forderung nach einem geeigneten Umgang mit Heterogenität auch kritische Betrachtungen. So wird der Erfolg der von außen angeordneten Homogenisierungsbestrebungen von Klafki und Stöcker (1976, S. 497) als Fiktion beurteilt. Rauin (1987, S. 111) stellt fest, dass die Homogenisierung nur unvollständig gelingt, obwohl die deutschsprachigen Schulsysteme dem Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung folgen. In weiteren Studien wird festgestellt, dass die Zuweisung in bestimmte Jahrgänge keine homogenen Lerngruppen garantiert. In Untersuchungen der Lernvoraussetzungen von Kindern in der altershomogenen Grundschule konnte bereits in den 1990er-Jahren aufgezeigt werden, dass zwischen dem Lern- und dem Entwicklungsalter eklatante Unterschiede bestehen können (Brügelmann 1998, zitiert nach Altrichter et al. 2009, S. 342).

Eder (2001) forschte in Österreich im Bereich der Fähigkeits- und Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 und stellte relativ große

Überschneidungen fest bei Intelligenztests von jenen aus dem Gymnasium und Kindern, die in der dritten Leistungsgruppe[47] der Hauptschule[48] eingestuft sind (S. 156). Des Weiteren konnte Eder (ebd.) nachweisen, dass sich die Schulleistungen innerhalb stabiler Lerngruppen (wie z. B. Leistungsgruppen, Schulformen) homogener entwickelten, als aufgrund der Intelligenz der Lernenden erwartbar wäre. Es bilde sich bspw. in den unteren Leistungsgruppen eine Abwärtsspirale mit einer „Kultur der Anspruchslosigkeit", die die Lernenden nicht fördere sowie es weniger Motivierten erleichtere, auf einem niedrigen Leistungsniveau zu bleiben.

Dass die österreichischen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Grundkompetenzen im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern schlecht abschneiden, bestätigen die vielzitierten internationalen Vergleichsstudien PISA und PIRLS (IQS 2021a; IQS 2021c; Haider & Reiter 2004). Schlussendlich verweisen die Gegnerinnen und Gegner der Homogenisierung durch institutionelle und äußere Differenzierungsmaßnahmen auf die soziale Ungerechtigkeit, die mit deren Umsetzung vermeintlich einhergehe.

Die internationalen sozialen Entwicklungen wie Migration und Demografie fördern eine gesteigerte Bewusstheit über die gesellschaftliche Heterogenität. Inzwischen gilt auch unabhängig von den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsuntersuchungen der OECD[49] als weitgehend akzeptiert, dass die Schaffung möglichst homogener Lerngruppen durch die äußere Differenzierung in unterschiedlichen Bildungsgängen an den Grenzen der Tauglichkeit angelangt sei (Jenewein 2013, S. 3). Es verstetigt sich in jüngster Zeit anstelle des Leitdiskurses, die homogene Klasse als zentrale Orientierungsfolie zu sehen, eine positiv konnotierte Heterogenitätsorientierung (Budde et al. 2015, zitiert nach Hotarek 2019a, S. 415). Zur Thematik „Heterogenität als Chance" sind in den vergangenen Jahren eine Fülle von Veröffentlichungen erschienen (u. a. Faulstich-Wieland 2000; Bohl 2017). Verschiedenheit wird, in Anlehnung an die betriebliche Diversitätsdiskussion, als lohnende Perspektive betrachtet. Die Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung sind sich ohnehin einig, dass Heterogenität, insbesondere an Berufsschulen, als Normalität anerkannt werden müsse (Jenewein 2013, S. 3).

Ein Ansatz zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der Schule ist das Konzept der Pädagogik der Vielfalt von Prengel (2006), bei dem die Heterogenität in den Schulen als Normalfall zu betrachten sei. Dabei werden Bereiche der Integrationspädagogik (Kap. 2.2.4) mit der interkulturellen Erziehung sowie Aspekte der Intersektionalität[50] verbunden. Es soll „mit dem egalitären Differenzbegriff die Differenz intersubjektiver Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen hervorge-

47 Von 1982 bis 2015 wurden die Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule in Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik in drei Leistungsgruppen (LG) gefördert. Die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler wurden in der ersten LG gefördert, die schwächsten in der dritten (Geschichtewiki 2021).

48 Hauptschule: Seit 1927 Pflichtschule für Zehn- bis Vierzehnjährige. Seit dem Schuljahr 2015 sind alle ehemaligen Hauptschulen österreichweit Neue Mittelschulen ohne Leistungsgruppen (Geschichtewiki 2021).

49 OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (OECD 2021).

50 Intersektionalität: Von Kimberlé Cranshaw 1989 eingeführter Begriff, der die Wechselwirkungen zwischen den kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Zusammenhang mit Rasse und Geschlecht beschreibt (Knapp 2010, S. 223).

hoben werden“ (Prengel 2006, S. 62). Die Lehrkräfte kommen für die Umsetzung eines förderlichen, interkulturellen Unterrichts

> „nicht umhin, die eigene Prägung, das historische Gewordensein in der eigenen Kultur sich bewusster zu machen und damit auch die Begrenztheit der eigenen Sichtweisen, also der Tatsache, dass ich gar nicht anders kann, als andere Kulturen aus der Prägung heraus, bedingt durch kulturelle Befangenheit wahrzunehmen und zu bewerten“ (Prengel 2006, S. 90).

Lehrkräfte haben verschiedenartige Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler, wobei das Ziel eine professionelle Begegnung auf deren heterogene Voraussetzungen sein soll. Der Umgang damit hängt von der Betrachterin bzw. vom Betrachter ab und findet immer in kulturellen, sozialen und historischen Rahmungen statt. Jede Person bringt divergierende Kenntnisse und Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Orientierungen mit. Wenn daher eine Lehrkraft eine Schulklasse als heterogen ansieht, hat dies einen Bezug zu ihrer Biografie (Kap. 2.2.3). Heterogenität und deren Attribuierungen sind demnach nicht statisch und verändern sich im Laufe der Zeit (Westhoff 2016, S. 14). Die Bewertungen werden immer wieder neu ausverhandelt. Wer bspw. im 19. Jahrhundert ausschließlich seinen Namen schreiben konnte, galt als alphabetisiert, während im 21. Jahrhundert dies als Analphabetismus bezeichnet wird (Sturm 2013, S. 17). Es ist also davon auszugehen, dass das Ausmaß an wahrgenommener Heterogenität in einer Schulklasse unterschiedlich ist. Dies liegt einerseits an den soeben dargelegten Entwicklungen in den unterschiedlichen Ebenen der Schule, andererseits aber auch in der individuellen Betrachtung innerhalb der Schulklasse selbst.

Neben der beschriebenen institutionellen und äußeren Differenzierung wird auch auf Klassen- bzw. Unterrichtsebene die Heterogenität bzw. Homogenität der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Im nächsten Abschnitt soll deshalb auf Möglichkeiten des unterrichtlichen Umgangs mit heterogenen Schulklassen eingegangen werden.

2.3.3 Umgang mit Heterogenität im (Berufsschul-)Unterricht

Für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht ist es wesentlich, über Kenntnisse von relevanten Heterogenitätsdimensionen zu verfügen (Kap. 2.3.1). Weiterhin sollten heterogenitätsberücksichtigende didaktische Modelle sowie adäquate Methoden für die Planung und Gestaltung von Unterricht herangezogen werden. Einem heterogenitätssensiblen Unterricht wird zunehmend Bedeutung zugemessen, weil sich aktuell die bis dato tendenzielle Ausrichtung auf Homogenität in Richtung Heterogenitätsorientierung verändert (Bohl 2017, S. 257). Es zeichnet sich nämlich ab, dass sich die Lerngruppen aufgrund der demografischen Entwicklung, der Flexibilisierung der Bildungsverläufe, der normativen Befürwortung von Inklusion sowie der Aufnahme von Geflüchteten sehr heterogen darstellen. Ungeachtet der Diskussionen über die Betrachtung von Heterogenität als Chance oder als Belastung (Faulstich-Wieland 2000; Prengel 2006; Wenning 2007; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2012; Bohl, Budde & Rieger-Ladich 2017) liegen wenig empirische Erfahrungen und Routinen

über den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vor (Bohl 2017, S. 257). Zwar existieren in zahlreichen Praxishandreichungen wohlmeinende Empfehlungen, wie mit einer heterogenen Schülerschaft umzugehen sei. Umfassende empirische Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere in der Sekundarstufe Berufsbildung, fehlen jedoch (ebd.).

Der Begriff „Umgang mit…" darf allerdings nicht missverstanden werden. Dazu konstatiert Bohl (2017), „wenn damit unterstellt würde, Heterogenität ließe sich bewältigen, wenn man damit nur richtig umginge", würden „fundamentale erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse" (Bohl 2017, S. 258) missachtet werden. Es dürfe seiner Ansicht nach nicht der Schluss gezogen werden, dass es ausschließlich an der Kompetenz einer Lehrkraft liege, ob Unterricht in heterogenen Klassen gelinge oder nicht. Die Verantwortung ausschließlich auf die Fähigkeit einer einzelnen Lehrkraft zu legen, greife zu kurz. Gelingender Unterricht ist von vielen Komponenten abhängig, auch von Parametern, die außerhalb der Einflussnahme von Lehrkräften liegen. Aus Sicht der Lehrkräfte können bspw. institutionelle Rahmenbedingungen wie die Klassengröße, schlecht abgestimmte Lehrplaninhalte und die Stundentaktung die Realisierungschancen der Berücksichtigung von Heterogenität behindern.

Von Saldern (2007) weist ebenso auf die Gefahr hin, dass bei den aktuellen Heterogenitätsdebatten primär auf den Unterricht der einzelnen Lehrkräfte fokussiert werde, ohne zu prüfen, ob angemessene Rahmenbedingungen existieren. Unterricht selbst bleibt ein „nur begrenzt planbares und nicht vorhersehbares Interaktions- und Beziehungsgeflecht, das alltäglich aufs Neue als dialektisches Geschehen zu verstehen und zu interpretieren ist" (S. 42). Lehrkräfte sind bei ihrem Ziel, Lernprozesse erfolgreich anzustoßen, zu fördern und zu begleiten, in hohem Maße von den Reaktionen und den Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler abhängig. Mit „Heterogenität umgehen" bedeutet für die Lehrkräfte, in ihrem beruflichen Alltag mit den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern konzeptionell, didaktisch und interaktionsbezogen zu arbeiten (ebd.). Das Erkennen der individuellen Heterogenitätsmerkmale der Schülerinnen und Schüler wird innerhalb der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte vorausgesetzt, die Berücksichtigung derselben vielfach gefordert. Dabei sollen Lehrkräfte eine angemessene Balance finden zwischen „einer reduzierten bzw. verengten Wahrnehmung, die eine angemessene Förderung verhindert und einer Komplexität, die dann handlungsunfähig macht" (Wischer 2009, S. 4). So müssen die Lehrkräfte zu gleichen Teilen darauf achten, dass sie selbst bei der Beachtung von Heterogenität nicht überfordert werden und dass sie einen Unterricht gestalten, der ihre Lernenden nicht chronisch unter- oder überfordert.

Welche didaktischen Modelle für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen in der beruflichen Bildung herangezogen werden können, soll im nächsten Abschnitt thematisiert werden.

2.3.3.1 Didaktische Modelle unter Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen

Die Ebene des Unterrichts bietet den didaktisch-methodischen Gestaltungsraum der Lehrkräfte. Die Bezeichnung „Didaktik" lässt sich auf griechische Begriffe zurückführen. Dabei steht „Didaskein" für lehren, sich belehren lassen und unterweisen, ein „Didakticos" ist ein Mensch, der die Kunst des Lehrens beherrscht (Hüttner 2009, S. 8). Der heute verwendete Didaktikbegriff hat verschiedene Bezugssysteme:

- Didaktik als Berufswissenschaft einer Lehrkraft, die zu einer wissenschaftlich orientierten Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen befähigen soll,
- Didaktik als Basis für organisierte Lehr- und Lernprozesse,
- Didaktik als Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Praxis des Lehrens und Lernens befasst, und
- Didaktik als umfassende Beschäftigung mit auf den Unterricht bezogenen Entscheidungen und Begründungen, dessen Voraussetzungen sowie dort angesiedelten Prozessen (Tenberg 2011, S. 18).

Die Didaktik der beruflichen Bildung als Wissenschaftsdisziplin stellt dabei einen überaus verschiedenartigen Gegenstandsbereich dar. Dies lässt sich „auf die Vielfalt der Adressatengruppen und Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen sowie auf die Unterschiede in den bildungsprogrammatischen Bezugspunkten" (Tramm, Casper & Schlömer 2018, S. 5) zurückführen. Dabei ist fraglich, ob sich aus den diversen Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen (Wirtschaftswissenschaften, gewerblich-technische Wissenschaften etc.) ein gemeinsamer Kern finden ließe, der als *die* Didaktik beruflicher Bildung bezeichnet werden könne. Denn dieser hätte sich, ausgehend von den bedeutenden allgemeindidaktischen Strömungen, äußerst unterschiedlich ausgeprägt (ebd.). Allerdings zeigt sich als Gemeinsamkeit, dass sich die Didaktik beruflicher Bildung in Abgrenzung zur allgemeinen Didaktik im Bereich der Berufsbildung verortet und sich dabei nicht ausschließlich auf das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften fokussiert. Auch die Berufsfelder und die Fachdidaktiken, die sich an den fachspezifischen Bereichen oder beruflichen Unterrichtsgegenständen mit deren Inhalten und Zielen ausrichten, würden in den Blick genommen. Insbesondere richtet sich die Didaktik beruflicher Bildung an konkreten berufstypischen Situationen aus (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 197).

Es lässt sich feststellen, dass die Didaktik der beruflichen Bildung konzeptionell auf die im deutschsprachigen Raum bedeutenden allgemeindidaktischen Modelle und Konzepte aufbaut. Es werden unzählige didaktische Modelle unterschieden, welche didaktische Theorien mit umfassendem Geltungsanspruch beschreiben. Allerdings orientiert sich das didaktische Handeln in der beruflichen Bildung am häufigsten an der bildungstheoretischen Didaktik mit ihrer Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik, an der lehrtheoretischen und der lerntheoretischen Didaktik sowie am Konstruktivismus (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 203). Im Folgenden sollen diese Strömungen der allgemeinen Didaktik im Hinblick auf die Berücksichtigung von Heterogenität im Unterricht erläutert werden.

Bildungstheoretische Didaktik sowie die Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik

An der Pädagogischen Hochschule Tirol werden in der Ausbildung der Berufsschullehrkräfte die oben genannten didaktischen Strömungen herangezogen und reflektiert. In erster Linie erwarten die Studierenden zu Beginn ihres berufsbegleitend organisierten Studiums[51] einen Orientierungsrahmen zur Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen. Dieser wird ihnen im Zuge der Ausbildung unter anderem mithilfe der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 2007) geboten. Klafki (2007, S. 272) entwickelte sein Konzept von der klassischen bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiter. Er fügte seinen Grundfragen eine Bedingungsanalyse hinzu, die sich sozio-kulturell vermittelter sowie anthropogener Ausgangsbedingungen der Lerngruppe annimmt, mögliche Störungen miteinbezieht sowie unterrichtsrelevante institutionelle Bedingungen beachtet. Diese Weiterentwicklung kann als Bekenntnis zur Anerkennung von Heterogenität im Unterricht gewertet werden.

Gerade in den heterogen zusammengesetzten Berufsschulklassen erscheint die Befassung mit diesen Parametern günstig für eine umfassende Unterrichtsplanung. Im Unterricht mit Geflüchteten bietet sich eine Auseinandersetzung mit den sozio-kulturellen sowie anthropogenen (individuellen) Voraussetzungen der Lernenden im besonderen Maße an. Geflüchtete bringen aufgrund ihrer Sozialisation oftmals andere Erfahrungen mit, die es in einem „guten" Unterricht zu berücksichtigen gälte. Ebenso kann es zu Störungen des gewohnten Unterrichts kommen, weil Geflüchtete z. B. die Bildungssprache nicht beherrschen bzw. traumatische Erlebnisse verarbeiten müssen (Kap. 2.3.3.3). Auch der Einsatz von Methoden und Medien sowie entsprechende Überprüfungselemente wurden von Klafki (2007) ergänzt, wobei hier ebenfalls die diversen Merkmale von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden sollten. Lernende würden seiner Ansicht nach optimal gefördert, wenn im Unterricht eine innere Differenzierung erfolge, die die Lernvoraussetzungen berücksichtige. Weiterhin wurde die konkrete Zieldefinition als leitend für die Unterrichtsplanung definiert (Riedl & Schelten 2013, S. 52).

Lerntheoretische Didaktik sowie die Weiterentwicklung zur lehrtheoretischen Didaktik

Als Gegenpol zu Klafkis Überlegungen entwickelten Heimann, Otto und Schulz (1972, S. 23 ff.) die lerntheoretische Didaktik – das „Berliner Modell". Sie gehen davon aus, dass es aus wissenschaftlicher Sicht nicht möglich erscheint, eine normative Vorgabe für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu bieten. Das lerntheoretische Modell setzt an der Situation der Lehrkräfte an, die ihren Unterricht zugleich planen und analysieren müssen. Es stützt sich auf eine erfahrungs- oder unterrichtswissenschaftliche Begründung didaktischen Handelns. Die Grundüberzeugung dabei ist, dass Unterrichtsforschung und Theoriebildung an der Lehrkraft, an ihrem Wissen und ihrer

51 Das Lehramtsstudium für Berufsschullehrkräfte ist in Österreich berufsbegleitend organisiert (Hotarek & Mathies 2015).

didaktischen und pädagogischen Kompetenz[52] anzusetzen haben. Die im Modell genannten Bedingungsfelder des Lehrens und Lernens umfassen die beiden Strukturelemente „anthropogene Voraussetzungen" und „sozial-kulturelle Voraussetzungen", wobei Ersteres die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Selbstdarstellungen meint. Das zweite Element befasst sich mit den situativen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, aufgrund derer die einzelnen Lernenden im Klassenverbund agieren.

Durch die sensible Auseinandersetzung mit dem Modell bzw. mit dessen Elementen können insbesondere auch die Voraussetzungen von Geflüchteten im Berufsschulunterricht analysiert werden. Weiterhin können im beruflichen Bereich die Ausbildung im dualen System mit dem Einfluss der unterschiedlichen Lernorte, die Stellung der dualen Ausbildung in der Gesellschaft usw. für weitere Betrachtungen herangezogen werden (Nickolaus 2009, S. 45). Allerdings kritisiert Pahl (2014, S. 364), dass die Komplexität der Entscheidungs- und Bedingungsfelder bei den Unterrichtsplanungen in der berufsschulischen Praxis nicht durchführbar ist, deshalb müssten sie auf ein machbares Maß reduziert werden.

Das Berliner Modell wurde von Schulz (1986, S. 32) zur lehrtheoretischen Didaktik weiterentwickelt. In seinem sogenannten „Hamburger Modell" werden – entgegen dem Berliner Modell, bei dem die Lehrkraft allein entscheidet – die Schülerinnen und Schüler als partnerschaftliche Mitgestalter des Unterrichts gesehen. Nickolaus (2009, S. 47) merkt dazu kritisch an, dass dem Modell situationsspezifische Konkretisierungen fehlen, wie die Lernenden in den Unterricht miteinbezogen werden könnten.

Konstruktivistische Didaktik

Reich (2012) benennt „Dewey, Piaget und Wygotski als theoretische Vorläufer der konstruktivistischen Sicht" (ebd., S. 71). Deren Ansätze würden aus seiner Sicht die aktive Seite von Lernprozessen betonen, sich zur Wissensvermittlung unter Berücksichtigung der Handlungsorientierung bekennen und eine grundgegebene Spannung zwischen Subjekt und Umwelt annehmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass man als Individuum subjektiv frei seine Wirklichkeiten konstruiert. Dennoch sei man aber zugleich in der eigenen Lebenswelt, die die Perspektiven formt und Interessen leitet, auch gebunden. Deshalb sei es umso wichtiger, dass sich die Lehrkräfte ihrer eigenen Biografie (Kap. 2.2.4.3) und dadurch konstruierten Wirklichkeit bewusst sind (ebd. S. 73, 76,).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der konstruktivistischen Didaktik ist die These, dass Beziehungen ausschlaggebend für das Stattfinden von Lernen sind. Dass diese Beziehungen einen wesentlichen Anteil auf das Initiieren von Lernprozessen und das Lernen haben, ist in unterschiedlichen Studien untersucht worden (bspw. Maier 2008; Hattie 2013; Andresen & Hurrelmann 2013). Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte in ihrer Kommunikation mit Lernenden immer Beziehungen herstel-

52 Didaktische Kompetenz definieren Kron, Jürgens und Standop (2014) wie folgt: „Lehrkräfte haben Wissen und Fertigkeiten erworben, die sie befähigen, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse in fachlicher und sozialer Hinsicht zu planen, zu organisieren, durchzuführen und auszuwerten" (S. 20).

len. Diese seien „als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen mit entscheidend“ (Reich 2012, S. 17). Es wird mittels Interaktion und Kommunikation eine „kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet, die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt“ (ebd.). Hattie (2013, S. 141) betont unter anderem, dass das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrkraft und die Beziehungen zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern deren Lernfreude und den damit in Beziehung zu setzenden Lernerfolg in hohem Maße beeinflusse. Dabei erfordert der Aufbau von Beziehungen gewisse Fähigkeiten auf beiden Seiten – z. B. die Fähigkeit zuzuhören und eine positive Einstellung anderen gegenüber. Lehrkräfte sollten darüber hinaus über Empathie verfügen und ihrer Fürsorgepflicht nachkommen (Cornelius-White 2007, S. 23).

Die im konstruktivistischen Lernen erwünschten selbstgesteuerten und kollektiven Lernprozesse verändern die traditionelle Rolle der Lehrkraft. Sie fungiert eher als Lerninitiatorin und Lernberaterin und ist verantwortlich für die Bereitstellung einer optimalen Lernumgebung (Riedl & Schelten 2013, S. 136).

Der Konstruktivismus fordert weiterhin zur Perspektivenvielfalt auf und verlangt einen reflexiven Umgang mit Heterogenität. Durch die offene Grundhaltung gegenüber einer facettenreichen Vielfalt werden neue Handlungsperspektiven eröffnet. Diese zeigen hohes Potenzial für die Anwendung in der beruflichen Bildung, insbesondere auch, wenn sich Geflüchtete in der Klasse befinden. Alle Lernenden sollen gleichermaßen bspw. aufgrund ihrer Ausbildung in den unterschiedlichen Betrieben auf einen individuellen, realen Erfahrungsschatz zurückgreifen und ihr Vorwissen im Berufsschulunterricht einbringen, unabhängig von ihrer Herkunft oder anderen Heterogenitätsaspekten. Die offengelegten heterogenen Voraussetzungen können konstruktiv im Unterricht genutzt werden, wobei kollektives Lernen sowie eigene Verstehensprozesse gefördert werden. Die von Dubs (1995) zur Verfügung gestellten Leitsätze sowie die heterogenitätsfördernde Grundhaltung des Konstruktivismus können ebenfalls einen Beitrag für den adäquaten Umgang mit Heterogenität im Unterricht leisten.

Der konstruktivistischen Lernauffassung folgen bspw. auch ausgewählte didaktische Ansätze beruflichen Lernens an der Berufsschule. Dazu gehört bspw. die Handlungsorientierung des Lernens, die sich in den 1980er-Jahren als eigenständiges didaktisches Konzept für die berufliche Bildung entwickelt hat (Riedl & Schelten 2013, S. 101). An den österreichischen Berufsschulen wird durch die ab 2016 eingeführten, neuen lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne ein verstärkt handlungsorientierter Unterricht forciert, der zur Förderung der beruflichen und persönlichen Handlungskompetenz beitragen soll.

Handlungs- und Gestaltungsorientierung an der Berufsschule

Beim Ansatz der Handlungsorientierung sollen systemisch-ganzheitliche sowie geschäftsprozessorientierte Ausbildungsprozesse in den Mittelpunkt gestellt werden. Grundsätzlich soll dabei der „Dualismus von Denken und Handeln, von Wissen und Tun im Rahmen beruflichen Lernens und Arbeitens“ (Czycholl 2009, S. 173) überwunden werden. Pahl (2014) stellt weiterhin fest, dass die

> „Intentionen didaktischer Ansätze beruflichen Lernens an der Berufsschule [...] darauf gerichtet sein [sollten], eine optimale Verknüpfung der Ansprüche der Lernenden, der gesellschaftlichen Interessen und der Anforderungen des Beschäftigungssystems anzustreben. Darüber hinaus müssen auf Basis des jeweiligen Berufsfeldes und der darin verorteten Berufe die Sachgebiete mit der zugehörigen Arbeit sowie den Arbeits- und Geschäftsprozessen unter dem Bildungsaspekt in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität erfasst und in die zu generierenden Konzepte integriert werden" (S. 372).

Dazu setzt sich die Handlungsorientierung zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu fördern, „die theoretischen Voraussetzungen für ein Handeln-Können in der beruflichen Praxis" (Riedl & Schelten 2013, S. 102) zu erlangen und somit beruflich handlungsfähig zu werden. Dies schließt die Entwicklung einer beruflichen Handlungs- und Gestaltungskompetenz ein. Berufliche Handlungskompetenz wird dabei als „Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz[53] aufgefasst. Sie stellt die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln im beruflichen, persönlichen und öffentlichen Bereich" dar (Pahl 2014, S. 363; Kap. 2.4.1).

In den österreichischen Berufsschullehrplänen wird zusätzlich zu diesen drei genannten Kompetenzdimensionen auch die Förderung der Methodenkompetenz[54] eingefordert. Alle an der Berufsschule zu fördernden Kompetenzbereiche „stehen in einer Wechselwirkung zueinander und münden in einer persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz" (Fenz, et al. 2017, S. 11). In den in den Lehrplänen definierten Kompetenzbereichen wird beschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten nötig sind, um das jeweilige Lernergebnis zu erreichen. Anders als in Deutschland, wo sich die Lernergebnisse in sogenannten Lernfeldern[55] wiederfinden, werden diese in den österreichischen Lehrplänen konkreten Unterrichtsgegenständen zugeordnet. Die Lernergebnisse werden durch die Bildungs- und Lehraufgabe definiert und beinhalten immer eine Inhalts- und eine Handlungsdimension. Sie sind beobacht- und überprüfbar und stellen somit die Grundlage für die Leistungserfassung dar (ebd., S. 4). Das Lernen an der Berufsschule zielt auf die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz ab, dazu sollen nach Möglichkeit didaktisch begründet alle Phasen einer beruflichen Handlung vollzogen werden. Allerdings muss festgestellt werden, dass das Konzept der Handlungsorientierung nicht den Umgang mit Heterogenität im Unterricht ins Zentrum stellt, sondern ein Handlungsprodukt.

Der handlungsorientierte Ansatz erfuhr mit der sogenannten Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeption in der Berufsbildung eine Fortführung. Bei beiden Konzepten werden die Lernenden als aktiv Handelnde verstanden, wobei bei der Gestaltungsorientierung verstärkt auf die Rückbesinnung auf ein ganzheitliches Lernen

53 Der Begriff „Selbstkompetenz" ersetzt den bisher verwendeten Begriff „Humankompetenz". Er berücksichtigt stärker den spezifischen Bildungsauftrag der Berufsschule und greift die Systematisierung des Deutschen Qualifikationsrahmens auf (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 15).

54 Die Methodenkompetenz ist laut Kultusministerkonferenz (2021, S. 16) die „Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (z. B. bei der Planung der Arbeitsschritte)" und ist immanenter Bestandteil von Fachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz.

55 Lernfelder: Thematische Einheiten, die durch Zielformulierungen beschrieben sind. Sie orientieren sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen. Diese beruflichen Handlungsabläufe sollen an Berufsschulen didaktisch aufbereitet werden (Kultusministerkonferenz 2021). Lernfelder stellen nach Bader (1998, S. 211) „didaktisch-methodische Konstrukte dar [...], die durch Reflexion und Rekonstruktion beruflichen Handelns" zu gestalten seien.

gesetzt wird. Diese Ganzheitlichkeit sieht das Motorische und Affektive gegenüber dem Kognitiven als gleichberechtigt. Des Weiteren löst sich die gestaltungsorientierte berufliche Bildung „von dem handlungsorientierten Anspruch der Beherrschung von beruflichen Arbeitsprozessen und stellt erweiternd die Fähigkeit des partizipativen Mitformens der Wechselbeziehung von Arbeit und Technik in den Mittelpunkt" (Spöttl & Dreher 2009, S. 218). Zur Umsetzung der Gestaltungsorientierung im Berufsschulunterricht ist eine fein abgestimmte Binnendifferenzierung notwendig, deren Aufgabenstellungen möglichst exakt auf die einzelnen Lernenden abgestimmt sein sollten. Eine „lerngerechte Komplexität" findet dabei ihre Anwendung, wobei die individuellen Vorkenntnisse berücksichtigt und die Problemstellung sowie die dahinter liegende Struktur eindeutig sein sollten. Die Lernsituationen sollten den Lernenden ermöglichen, ihr implizites Wissen weiterzuentwickeln (ebd., S. 224). Die aktiv agierenden Lernenden bilden demnach ein immer differenzierteres Handlungswissen aus, das sie mit ihren Lehrkräften evaluativ rückkoppeln können (ebd., S. 227).

Die Gestaltungsorientierung berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen der Lernenden und bietet Vorschläge für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität im Berufsschulunterricht. Insbesondere im Unterricht mit Geflüchteten erscheint die vorgeschlagene Binnendifferenzierung ertragreich zu sein.

Zusammenfassung der Beiträge der Modelle für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Didaktische Modelle werden, wie oben bereits angesprochen, an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich für die Ausbildung von Lehrkräften herangezogen. Die Modelle geben den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, Hilfestellungen für ihr Planungshandeln zu erhalten. Sie profitieren nach Wernke, Werner & Zierer (2015, S. 447) von den in den didaktischen Modellen zur Verfügung gestellten Reflexionsfragen, weil ihnen die praktische Erfahrung noch fehlt. Es wird ein guter Überblick gegeben, welche Bestandteile von Unterricht und zu tätigende Unterrichtsschritte zu berücksichtigen sind.

In der Ausbildung von Lehrkräften sollte jedoch auch die Praktikabilität der Modelle in der schulischen Praxis erörtert werden, weil aus pragmatischen Gründen nicht für jede einzelne Unterrichtsstunde eine vollständige Bedingungsanalyse nach Klafki (2007) oder eine umfangreiche Analyse der anthropogenen Voraussetzungen aller Lernenden nach Heimann, Otto und Schulz (1972) vorgenommen werden kann. Insbesondere den berufsbegleitend Studierenden im Lehramt für Berufsschulen, in dem neben dem Studium von einer vollen Lehrverpflichtung ausgegangen werden kann (Kap. 2.1.1), wird zu ihrer Entlastung vermittelt, dass sie mit zunehmender Erfahrung eigene subjektive Modelle herausbilden und ihnen ihre didaktischen Überlegungen implizit bewusst sein würden (Wernke, Werner & Zierer 2015).

Als wesentlich wird von der Forscherin erachtet, dass in der Ausbildung von Lehrkräften von Beginn an ein heterogenitätssensibler Habitus gefördert wird. Mögliche Ansätze dazu liegen in der Diskussion um die Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Lernenden in den genannten didaktischen Modellen sowie dem

konstruktiv-verantwortlichen Umgang mit Heterogenität. Im Fokus sollten dabei die Lernenden stehen, deren Kompetenzentwicklung gefördert werden soll. Hierbei bieten sich didaktische und methodische Prinzipien an, die das Lernen als individuellen Prozess anerkennen. Geprägt sein sollte diese Lernkultur durch Formen des individuellen Förderns im Zusammenhang mit einer umsichtigen Planung und Organisation von Lernarrangements. Zu den oben erläuterten didaktischen Ansätzen soll nun in weiterer Folge auf die Methodik der schulischen Berufsbildung eingegangen werden, um die diversen Gestaltungsvarianten für den Umgang mit der heterogenen Schülerschaft aufzuzeigen.

2.3.3.2 Methodik der schulischen Berufsbildung unter Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen

Die Methodik ist in die Struktur der Didaktik eingeordnet, wobei eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen den didaktischen (Ziele und Inhalte) und den methodischen Elementen (Methoden, Medien, Sozialformen) besteht (Hüttner 2009, S. 50). Die Methodik „befasst sich mit den Möglichkeiten, wie man *Lernen*[56] planmäßig veranlasst" (Bonz 2009a, S. 1). Adäquate Methoden veranlassen somit Lernprozesse, die die berufliche Handlungskompetenz fördern. Dementsprechend müssen Lehrkräfte für ihren Unterricht geeignete Methoden auswählen und richtig anwenden. Zwar kommen alle in der Literatur bekannten Methoden grundsätzlich für die Allgemeinbildung sowie für die Berufsbildung infrage, dennoch eignen sich nicht alle in gleichem Maße. Dies begründet sich durch die verschiedenen Organisationsformen der Berufsschulen (bspw. Block- und Jahresunterricht) sowie die Vorgaben in den Lehrplänen (Bonz 2009, S. 92 f.). Für welche Methode sich letztlich die Lehrkraft entscheidet, ist abhängig von ihren Kenntnissen über die Zielgruppe bzw. deren individuelle Lernvoraussetzungen. Hohe Relevanz haben weiterhin der Lehrplan, die Rahmenbedingungen sowie das eigene Methodenspektrum und die dadurch erhofften Wirkungen (Bonz 2009a, S. 59).

Die Methodik der schulischen beruflichen Bildung beinhaltet die Methoden der allgemeinen Schulpädagogik (z. B. Gruppenarbeiten), Methoden der betrieblichen Berufsbildung (z. B. Vier-Schritte-Methode, Projektmethode) sowie spezifisch entwickelte Methoden (z. B. Leittextmethode). Im Methodenspektrum der schulischen beruflichen Bildung lässt sich laut Bonz (2009a, S. 9) eine Trennung ziehen in Methoden als Formen des typischen Lehrens (z. B. Frontalunterricht) und Methoden, die selbstgesteuertes Lernen anregen (ebd.). Zu den Letzteren zählen die handlungsorientierten Methoden wie z. B. der projektorientierte Unterricht oder die Leittextmethode, bei denen die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden in hohem Maße berücksichtigt werden können. Handlungsorientierter Unterricht kann auch durch die Kombination beider Varianten stattfinden. Es erfolgt ein Unterricht mit phasenweisen Lernsequenzen, die einerseits typische Lehrphasen enthalten, andererseits aber auch heterogenitätsberücksichtigende Lern-Arrangements, die selbstgesteuertes Lernen anregen.

56 Hervorhebung im Original.

Frontalunterricht als Lehrphase hat eine lange Tradition und wird in der Berufsbildung häufig angewendet (Pätzold et al. 2003, S. 241). Bei dieser Methode informieren, instruieren und belehren Lehrkräfte in ihrer Rolle als Expertinnen und Experten mehrere Schülerinnen und Schüler, wobei es sich um eine zeitsparende und umweglose Vermittlung der Unterrichtsziele handelt. Im Zentrum der Lehr-Lern-Prozesse stehen dabei die Lehrkräfte, wobei Vortragen, Vormachen und Vorführen gängige Methoden sind. Die Lernenden können in einem fragend-entwickelnden Unterricht mittels Lehrgespräche miteinbezogen werden (Bonz 2009a, S. 70, 72). In heterogenen Berufsschulklassen zeigen sich jedoch mitunter Schwierigkeiten bei der Durchführung, weil diese Methode letztlich auf der Annahme beruht, „dass die Lernenden alle in der gleichen Weise lernen und dass ihre individuellen Unterschiede zu vernachlässigen sind" (S. 73). Frontalunterricht geht vom Lernstand eines „Durchschnittsschülers" aus,

> „auf den die Lernschritte und Anforderungen passen und der in der Lage ist, gegebenenfalls nicht genau angepasste Lernanforderungen zu bewältigen. Doch alle individuellen Abweichungen vom Durchschnitt bringen Probleme mit sich, die in extremen Fällen als Unterforderung oder Überforderung den Lernerfolg insgesamt beeinträchtigen" (Bonz 2009a, S. 73).

Insbesondere wenn Geflüchtete in den Berufsschulklassen sind, die bspw. die deutsche Bildungssprache noch nicht gleich gut beherrschen wie ihre Mitlernenden, kann Frontalunterricht zu Überforderung führen. Aber auch in Bezug zur leistungsbedingten Heterogenität stellt Wenning (2007) fest, dass die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsgestaltung die Unterschiede oftmals ignorieren, es erfolge eine Orientierung an einem (selbst) definierten Durchschnittslernenden (ebd., S. 27). In dieser „passiven Reaktionsform" agiere diese fiktive oder reale Person als Maßstab. Deren Lernausgangslage sowie auch Lern- und Leistungsfortschritte würden so zum Anhaltspunkt für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts (Weinert 1997, S. 51). Eine Pädagogik, die sich an den „Mittelköpfen" orientiere, wurde laut Sandfuchs (1994, S. 339) bereits vom ersten Pädagogikprofessor Deutschlands, Ernst Christian Trapp (1745–1818), erwähnt. Durch die Nichtbeachtung von Heterogenität käme es aber laut Weinert (1997) nicht zu einer Reduktion derselben, sondern die Leistungsschere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Lernenden gehe immer weiter auseinander. Dazu weisen die Befunde der Bildungsforschung nach, dass sich durch die historisch gewachsenen Homogenisierungsbestrebungen nicht die gewünschten Erfolge einstellen (bspw. TIMSS-Studie[57], PISA-Studie[58]). Durch die seit der Jahrtausendwende zunehmende Heterogenitätsdebatte und die wachsende Aufmerksamkeit für bestimmte Heterogenitätsaspekte sowie durch das steigende Bewusstsein für Dis-

57 TIMSS-Studie: „(Trends in International Mathematics and Science Study) testet international die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern auf der 4. und 8. Schulstufe im Abstand von vier Jahren" (IQS 2021b).

58 PISA-Studie: „Programme for International Student Assessment) PISA misst und vergleicht die Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft und erhebt zentrale Kontextbedingungen, die den Kompetenzerwerb beeinflussen" (IQS 2021c).

kriminierung wird die Vorgangsweise des Ignorierens zunehmend hinterfragt. Ein adäquater Umgang mit der Heterogenität steht gegenwärtig im Mittelpunkt zahlreicher bildungsbezogener Diskussionen.

Insofern ist Frontalunterricht, bei dem alle Schülerinnen und Schüler im Gleichschritt lernen sollen, bei heterogenen Lerngruppen schwierig umzusetzen, wenn Einzelne nicht vernachlässigt werden sollen (Bonz 2009a, S. 73). Entgegen dem Frontalunterricht sind die Lehr-Lern-Prozesse beim selbstgesteuerten Lernen durch die Selbsttätigkeit der Lernenden geprägt, wobei im österreichischen Berufsschulunterricht eher eine gemäßigte Form durchführbar ist. Es wäre laut Bonz (ebd., S. 89) schwer möglich, so wie es von Arnold, Tutor und Kammerer (2003, S. 130 f.) gefordert wird, dass die Berufsschülerinnen und Berufsschüler ihre Lernziele, inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, Lerntempo, Lernort selbst festlegen und organisieren können. Gründe hierfür sind bei den zeitabhängigen Rahmenbedingungen zu suchen, insbesondere aber auch bei den Lehrplaninhalten.[59]

Zu den Methoden, die selbstgesteuertes Lernen fördern, zählen bspw. Alleinarbeit sowie Partner- oder Gruppenarbeit und der handlungsorientierte Unterricht (Bonz 2009a, S 89). Bei den handlungsorientierten Methoden stehen oftmals lebensnahe Problemstellungen im Mittelpunkt, die eine vollständige Handlung zur Folge haben. Die Lernenden

> „suchen aufgrund der Anfangssituation Lösungsmöglichkeiten, planen die Vorgehensweise, überwinden bei der Ausführung möglichst alle Schwierigkeiten selbstständig und bringen die Arbeit praktisch handelnd zum Abschluss. Danach schließen sich die Kontrolle und die Bewertung an" (Bonz 2009a, S. 108).

Um das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu forcieren, sollten ihre persönlichen Stärken und eventuell vorliegenden Schwächen berücksichtigt werden. Die Schaffung dieser individuellen Lernsituationen könnte mit dem Prinzip der „inneren Differenzierung und Individualisierung" realisiert werden. Dazu hat schon sehr früh der österreichische Unterrichtsforscher Herber (1983, S. 7) ein Modell für die innere Differenzierung vorgelegt. Dieses war Anlass für einige Folgeuntersuchungen (Martinek 2009; Gehrer & Nusser 2020), die sich jedoch nicht auf Berufsschulen beziehen.

Vielfach wird eine Differenzierung des Lernangebotes durch die häufig sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere an Berufsschulen – gefordert. Als Differenzierung wird nach Schittko (1984) die Bemühung bezeichnet,

> „(1) angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen (2) durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien (3) durch didaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, daß (4) die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können" (Schittko 1984, S. 23).

59 In Österreich wurden lernergebnis- und kompetenzorientierte Lehrpläne an Berufsschulen erst ab 2016 eingeführt. Im Gegensatz zu Deutschland wird nicht nach dem Lernfeldkonzept vorgegangen.

Wenn diese Kriterien nicht durch die oben genannten äußeren Differenzierungsmaßnahmen umgesetzt werden (Kap. 2.3.2.2), kann der Begriff der inneren Differenzierung, oftmals synonym auch als Binnendifferenzierung bezeichnet, verwendet werden (Grimm 2015, S. 323). Klafki und Stöcker (1976) beschreiben die innere Differenzierung als „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden" (S. 497). Das Konzept der inneren Differenzierung zielt darauf ab, durch einen flexiblen, variantenreichen und differenzverträglichen Unterricht eine bestmögliche Passung zwischen der heterogenen Schülerschaft und dem Lerngegenstand zu schaffen. Es soll einerseits auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler eingegangen und andererseits die unterrichtliche Komplexität reduziert werden. Dazu wird die formal zusammengehörende Lerngruppe beispielsweise in kleinere homogene Einheiten aufgelöst. Dabei erfolgt die Festschreibung von Unterschieden vielfach in Kategorien, es erfolgen merkmalsbezogene Gruppierungen. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass gruppenbezogene sprachliche Bezeichnungen immer nur vorläufige Annäherungen sein können (Prengel 2011, S. 32).

Langner (2015, S. 318) weist in ihrer Studie darauf hin, dass es in der Praxis bei der Realisierung von differenziertem und individualisierten Unterricht zu Problemen kommen kann. Eine innere Differenzierung könnte mit einer Stigmatisierung verbunden sein und mitunter einer inklusiven Beschulung widersprechen. Auch Helmke (2012) stellt fest, dass die Lehrkräfte bei einem binnendifferenzierten Unterricht

> „darauf angewiesen sind, dass Schüler/-innen dazu in der Lage sind oder durch Hilfen in die Lage versetzt werden, das unterrichtliche Angebot der Lehrkraft trotz Defiziten beispielsweise in Bezug auf Vorwissen, Intelligenz, Sinnesbeeinträchtigung, Sprachbarrieren, sozial-emotionale Instabilitäten etc., anzunehmen und in förderliche Lernaktivitäten umzusetzen" (S. 71).

Andererseits versteht Klafki (2007) unter Unterricht mit einer hohen Differenzverträglichkeit die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine weitere Zielsetzung ist deren Förderung von Selbstständigkeit und Teamfähigkeit sowie die Anregung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und deren wechselseitige Beziehung (ebd., S. 181). Die Lehrkräfte sind dabei „angesprochen, immer wieder für ihren Unterricht zu prüfen, inwieweit den Differenzierungsbedürfnissen der Lernenden hinsichtlich Inhaltsauswahl, Methodenwahl, Lerntempo, Sozialformen und Medienwahl entsprochen werden kann" (Bönsch & Moegling 2012, S. 8). Der Blick wird verstärkt auf das Ausbalancieren von Unterschieden und Gemeinsamkeiten gerichtet. Dabei sind verschiedene Strategien denkbar.

Nach Weinert (1997) könnte die fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Lernenden eine Möglichkeit des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen sein. Ziel wäre, „mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülern

die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) zu vermitteln" (Weinert 1997, S. 52). So zielt die innere Differenzierung auch auf die Gestaltung einer Lernkultur ab, die die Entwicklung von individuellen Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Sie sollten lernen, welche Lernstrategien für sie geeignet und wo ihre Stärken und Schwächen sind (Bönsch 2012, S. 13). Er schlägt hierfür den „Offenen Unterricht" vor, bei dem nach der herkömmlichen Stoffvermittlung durch die Lehrkraft eine Phase der selbstorganisierten Lernzeit folgt. Eine weitere Variante für die innere Differenzierung sieht er im „wahldifferenzierten Unterricht", bei dem den Schülerinnen und Schülern die Wege zur Zielerreichung freigestellt sind (ebd., S. 12–13). Auch das Stationenlernen ist „ein Arbeitsangebot, das in strukturierter Weise die selbstständige Erledigung von enger oder offener gestellten Aufgaben mit Hilfe von Materialien und Geräten ermöglicht" (S. 15). Diese Form des Lernens charakterisiert sich durch das selbstständige Abarbeiten von Aufgabenstellungen durch die Schülerinnen und Schüler in einem selbst gewählten Ablauf, wobei oftmals auch die Sozialform frei wählbar ist. Die Lehrkraft kann dafür Pflichtstationen sowie Wahlaufgaben zur Verfügung stellen und beratend agieren.

Des Weiteren sieht er das gezielte Fördern der einzelnen Lernenden durch adaptiven Unterricht als eine geeignete Reaktionsform. Hierbei wird eine möglichst optimale Lernumwelt für die einzelnen Lernenden geschaffen. Es werden die Lehrpläne und der Unterricht so konzipiert, dass die gezielte Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern erleichtert wird. Es werden Lernziele differenziert und die Individualisierung betont (Weinert 1997, S. 52), um die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Helmke (1992) verwendet in seiner Münchner Studie den Begriff der Adaptivität und die Individualisierung synonym. „Individualisierung ist der extremste Fall der Binnendifferenzierung" (Moegling 2012, S. 176). Die Voraussetzung dafür ist die Diagnose der Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden. Daraufhin werden passende individuelle Lernangebote zur Verfügung gestellt, also richtet sich der Unterricht auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen aus. Prinzipiell kann ein solches individuelles Angebot für einzelne Schülerinnen und Schüler, bspw. mit besonderem Förder- oder Forderbedarf (z. B. Zusatzaufgaben oder komplexere Aufgaben für besonders begabte Schülerinnen und Schüler bzw. für jene, die die Aufgaben schneller lösen können, Lernen durch Lehren etc.) erstellt werden – dabei wird die Passung von der Lehrkraft hergestellt (Bohl, Batzel & Richey 2012, S. 45). Allerdings kann Individualisierung auch Anschlussmöglichkeiten für alle Lernenden bieten, bspw. können das „intelligent formulierte Aufgaben sein, z. B. offene Aufgaben, die für alle Leistungsstärken Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten" (ebd., S. 45). Hierbei wird die Passung eher von den Lernenden hergestellt.

Offene Aufgaben betonen die Selbstregulation durch die Schülerinnen und Schüler. Sie finden sich in allen Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten „Offenen Unterrichts". Dazu zählen unter anderem auch der Projekt- und der Gruppenunterricht oder die Freiarbeit. Der Offene Unterricht steht dem Konzept der „Direkten Instruktion" gegenüber, bei dem eher ein lehrerzentrierter, hauptsächlich

frontaler Unterricht stattfindet (Meyer 2017, S. 8). Welches Konzept zum besseren Lernerfolg beiträgt, wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Meyer (ebd., S. 162) stellt als Ergebnis der derzeitigen Forschungen fest, dass sich beim fachlichen Lernen eine geringfügige Überlegenheit der Direkten Instruktion zeige. Beim sozialen Lernen, bei der Entwicklung eines positiven Selbstverständnisses und beim Methodenlernen zeige sich hingegen eine leichte Überlegenheit des Offenen Unterrichts. Daraus lässt sich schließen, dass für die optimale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beide Unterrichtskonzepte zum Einsatz kommen sollten.

2.3.3.3 „Guter" Unterricht in heterogenen Klassen, insbesondere mit Geflüchteten

Seit Jahrzehnten wird zur Qualität des Unterrichts geforscht[60], um zentrale Prinzipien und Qualitätsbereiche zu klassifizieren. Neuere Ergebnisse dazu liefern Helmke (2012) und Meyer (2018). Helmke (2012) skizziert zehn fachübergreifende Qualitätsbereiche, die er als Merkmale für guten Unterricht bezeichnet (S. 168 ff.): Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität sowie Angebotsvariation. Insbesondere die Merkmale Umgang mit Heterogenität sowie die Angebotsvariationen tragen im heterogen geprägten Berufsschulunterricht „dem Sachverhalt der Unterschiedlichkeit von Bildungszielen, fachlichen Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung" (S. 169). Auch das von ihm genannte Merkmal der Schülerorientierung fördert den adäquaten Umgang mit Heterogenität und zielt auf die Förderung der Lernbereitschaft ab. Helmkes (2012) genannte Aspekte unterscheiden sich von Meyers (2018, S. 4) vielzitiertem Zehnerkatalog vor allem darin, dass sich die von Meyer (ebd.) zusammengefassten Merkmale mit ihren Ansprüchen nicht nur an die Lehrkräfte, sondern auch an die Lernenden richten. Er begründet dies damit, dass guter Unterricht nur gemeinsam gelingen könne (Meyer 2015, S. 5).

Meyer (2017) hat in seinem entwickelten Konzept ebenfalls eine überschaubare Anzahl von Merkmalen zu den Ansprüchen an guten Unterricht formuliert. Er stellt fest, dass die festgelegten Gütekriterien für alle Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gleichermaßen gelten sollen (ebd., S. 11). Diese Merkmale sind bildungstheoretisch legitimiert, liefern im täglichen Schulleben Orientierung und können auch bei der Ausbildung von Lehrkräften genutzt werden (Meyer 2015, S. 176). Seine Definition für guten Unterricht lautet:

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

1. im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
2. auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
3. und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
4. eine sinnstiftende Orientierung
5. und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird[61]" (Meyer 2017, S. 13).

60 Brunnhuber 1977, S. 14.
61 Aufzählungen im Original.

Allerdings räumt er aktuell ein, dass in seinem Merkmalskatalog aufgrund von fehlenden abgesicherten Forschungsergebnissen Erziehungsaufgaben unterrepräsentiert seien. Auch der Aufbau einer demokratischen Unterrichtskultur, der die Mündigkeit und Solidarität der Schülerinnen und Schüler entwickeln helfen soll, sei bei der Entfaltung des Katalogs nicht ausreichend beachtet worden.

Im Folgenden soll anhand seiner zehn definierten Merkmale – klare Strukturierung, lernförderliches Klima, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodentiefe, individuelles und gemeinsames Fördern, echte Lernzeit, vorbereitete Lernumgebung, inhaltliche Klarheit, transparente Leistungserwartungen und intelligentes Üben (Meyer 2018, S. 4) – aufgezeigt werden, welche Konsequenzen sich für „guten" Unterricht in heterogenen Klassen, insbesondere mit Geflüchteten, ergeben.

Als Voraussetzung für guten Unterricht sieht er eine klare Strukturierung des Unterrichts. Dabei ist Unterricht „dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer ‚roter Faden' durch die Stunde zieht" (Meyer 2017, S. 26). Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts müssen seinen Ausführungen nach miteinander abgestimmt werden, um dem Lernerfolg einer heterogenen Schülerschaft dienlich zu sein. Außerdem sollten die diversen methodischen Linienführungen folgerichtig angewendet werden. Dabei handle es sich um Methodengänge wie bspw. „vom Vertrauten zum Fremden, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplizierten oder jeweils umgekehrt". Auch eine klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs, beginnend mit dem Einstieg und endend mit der Ergebnissicherung fördere die Unterrichtsqualität (ebd., S. 27 f.). Hierzu sei auf die Ausführungen von Klafki (1975, Kap. 2.3.3.1) verwiesen, der in seinem didaktischen Modell die Erstellung eines Handlungskonzeptes für die Unterrichtsstunde fordert. Auch im Hamburger Modell von Schulz (1986) wird die Festlegung eines Unterrichtsentwurfs verlangt. Die sich verlässlich wiederholende Gliederung des Unterrichts in Abschnitte kann sich insbesondere für Geflüchtete als vorteilhaft erweisen. Durch einen geregelten Schulalltag und vertrauensvolle Bezugspersonen wird die Bewältigung belastender Situationen sowie die Resilienzfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert (Inal 2017, S. 157). So spielt die Institution Schule eine wichtige Rolle, denn Schule sollte als Ort der Sicherheit agieren und folgende Rahmenbedingungen bereitstellen: verlässliche Tagesstrukturen, Rituale, kontrollierbare Regeln, Gewaltfreiheit, klare Konsequenzen, Transparenz und Partizipation bei wichtigen Entscheidungen, klare und verlässliche Zuständigkeit und geringe Fluktuation bei den Lehrkräften (Kanz 2017, S. 100).

Ebenso wie Helmke (2012, S. 226 f.) schließt sich Meyer (2017, S. 47) der Meinung an, dass ein lernförderliches Klima bedeutend für die Unterrichtsqualität sei. Diese Auffassung deckt sich mit jener der konstruktivistischen Didaktik, nach der Beziehungen das Lernen maßgeblich beeinflussen würden (Kap. 2.3.3.1). Dabei zeichne sich nach Meyer (ebd.) ein lernförderliches Klima dadurch aus, dass sich Lehrkräfte und Lernende gegenseitig respektieren, sich die Verantwortung teilen und Regeln verlässlich einhalten, sich die Lehrkräfte gerecht verhielten und Fürsorge walten ließen. Erwartete Effekte in diesem Zusammenhang sind die Förderung des Selbstvertrauens, der Leistungsbereitschaft, der Einstellungen zum Unterricht und zur Schule, des

Sozialverhaltens und der Interessenbildung bei den Lernenden (ebd., S. 48.). Wie oben bereits erwähnt, spielt in Bezug auf die Studie von Hattie (2013, S. 141) die Beziehungsebene im Unterricht eine zentrale Rolle, weil „eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens, der Geborgenheit, der Fürsorge und des Wohlwollens [...] unerlässlich für Bildung im Allgemeinen und schulische Leistung im Besonderen" ist (Zierer 2016, S. 77). Das Ergebnis der Metadatenanalyse von Hattie (2013, S. 142) bestätigt eine hohe Wirkung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Auch Damm (2018, S. 7) stellt fest, dass der Lehrerberuf ein Beziehungsberuf ist und Menschen gerade im Praxisfeld Schule Beziehungen brauchen. An Störungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen und atmosphärischen Störungen im Klassenzimmer sind seiner Ansicht nach beide Konfliktparteien beteiligt (ebd., S. 43). Eine möglichst objektive Sicht auf den Konflikt soll durch Selbstreflexion erreicht werden, denn „angemessene Lösungen lassen sich oft nur finden, wenn man versteht, wie das Problem zustande kommt" (Nolting 2017, S. 9). Beziehungsstörungen können aber auch durch Störungen der Interaktion, der Beziehungsgestaltung hervorgerufen werden – dies kommt bspw. dann vor, wenn Trauma-bedingte Persönlichkeitsstörungen vorliegen (Oldham & Morris 2017).

Die Traumabewältigung soll in dieser Arbeit nicht aufgegriffen werden, diese ist nicht Teil der Arbeit von Lehrkräften und nicht Teil des Lehramtstudiums. Diese Bewältigung

> „bezieht sich auf Situationen und Ereignisse, die als belastend oder fordernd empfunden werden, von einer unterstellten Normalität abweichen und Handlungen und Verhaltensweisen der betroffenen Individuen erfordern, die in der Regel mit erheblichem Aufwand oder Anstrengung verbunden sind" (Mack 2017, S. 133).

Lehrkräfte sind keine Therapeutinnen und Therapeuten und das Erkennen und Behandeln von Störungen muss den dafür ausgebildeten Expertinnen und Experten überlassen werden. Da an den Tiroler Berufsschulen im Regelunterricht jedoch immer mehr Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie beschult werden (Kap. 2.1.2), können mitunter auch Lernende unter ihnen sein, die Traumata[62] erlebt haben. Traumata können vor der Flucht (z. B. Krieg, Plünderung, Gewalt), während der Flucht (z. B. gefährliche Fluchtwege, Trennung von Verwandten, Obdachlosigkeit, Gewalt) sowie nach der Flucht (z. B. Flüchtlingslager, Verständnisprobleme, Diskriminierung) erfolgt sein, wobei die Betroffenen teilweise keine adäquaten Bewältigungsstrategien entwickeln konnten (Metzner & Mogk 2016, S. 49). Laut Schätzungen sind 20 bis 40 Prozent der aus Kriegsregionen geflüchteten Schülerinnen und Schüler (Lennertz 2017, S. 145) von Traumata betroffen, die „dem vorgeprägten Charakter temporär oder auch längerfristig neuartige Nuancen verleihen" (Damm 2018, S. 163). Obwohl die Lehrkräfte über keine Therapieausbildung verfügen und sie im Bedarfsfall professionelle Hilfe für die Schülerinnen und Schüler anfordern sollten, sei dennoch grundsätzliches

62 „Unter einem psychischen Trauma wird eine seelische Verletzung verstanden, die dadurch zustande kommt, dass eine Situation zugleich als (lebens-)bedrohlich und nicht bewältigbar erlebt wird" (Damm 2018, S. 146). Was allerdings als traumatisierend erlebt und wie darauf reagiert wird, ist individuell verschieden. Das Erleben von Traumata führt nicht zwangsläufig zu einer Traumatisierung im klinischen Sinn, es kann auch zu einer Verstärkung der inneren Widerstandskraft (Resilienz) kommen und positive Reifungsprozesse auslösen (Henkel 2018, S. 202).

Wissen über psychische Belastungen und deren Symptome für die Lehrkräfte vorteilhaft (Adam & Inal 2013, S. 50). Insbesondere sollten die Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung eines lernförderlichen Klimas versuchen, sich möglicher „Trigger[63]“ bewusst zu werden, um relevante Auslösereize traumaspezifischer Symptome im Vorfeld vermeiden zu können (Henkel 2018, S. 209). Ein solcher Auslöseanreiz könnte bspw. die Thematisierung traumatischer Erfahrungen (Flucht, Unfall, Naturereignis, Missbrauch, Gewalt etc.) in pädagogischen Settings sein (z. B. für ein Referat). Im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten kann die Aufforderung, über das vor oder während der Flucht Geschehene zu berichten, bei der betroffenen Person, aber auch bei den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie bei der Lehrkraft zu einer Überforderung führen (Zito & Martin 2016, S. 92). Solche Überforderungen können sich nach erlebten Traumata durch Merkmale einer posttraumatischen Belastungsstörung wie z. B. nicht verhinderbare belastende Erinnerungen an das Trauma, Flashbacks und Albträume zeigen. Eine typische Symptomgruppe ist die Übererregung, bei der einige Traumatisierte an Schlafstörungen, Schreckhaftigkeit und Konzentrationsstörungen leiden. Es kann auch zu einer emotionalen Taubheit kommen, die von Interesselosigkeit und innerer Teilnahmslosigkeit geprägt ist. Dies erschwert den Aufbau und die Aufrechterhaltung eines lernförderlichen Klimas. Des Weiteren zeigen sich ängstliche oder depressive Symptome sowie Suizidgedanken (Adam & Inal 2013, S. 21 f.). Im Unterrichtsgeschehen lassen sich bspw. folgende Störungen ausmachen:

- Häufiges Zuspätkommen oder Fernbleiben vom Unterricht: Ursache hierfür könnten laut Inal (2017, S. 161) Schlafstörungen sein, die zu den häufigsten Begleiterscheinungen bei Traumata zählen.
- Enorme Vergesslichkeit, Konzentrationsmangel etc.: Traumatisierungen können Ursache von vielen Verhaltensauffälligkeiten sein, die im laufenden Schulbetrieb für Lehrkräfte anstrengend erscheinen (ebd.).
- Starren ins Leere bzw. völliges Weggetretensein: Dabei könnte es sich um ein Trauma-bedingtes Ausblenden von Eindrücken handeln, um die Situation aushalten zu können (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2016, S. 29).

Aus diesem Grund sollten sich die Lehrkräfte Grundkenntnisse über methodisch-didaktische Reaktionsweisen bei konkreten Anlassfällen im Zusammenhang mit Traumasymptomen aneignen. Dazu gehören unter anderem reorientierende Maßnahmen wie z. B. Ablenkungsgespräche (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2016, S. 29). Auf Vorschlag von Inal (2017, S. 162) sollten die Lehrkräfte in ihrem Unterricht vermehrt Methoden einsetzen, die einerseits für Traumaopfer vorteilhaft sein können, sich andererseits aber auch für Schülerinnen und Schüler ohne entsprechendes Störverhalten eignen (z. B. Konzentrations- und Achtsamkeitsübungen, kurze Arbeitsphasen, visualisierte Unterrichtsbeispiele etc.). Es gilt, die Ressourcen und Resilienzen aller Schülerinnen und Schüler zu entdecken und daran anzuknüpfen. Insbesondere bei Geflüchteten könnte zudem der „Blick auf die Überlebensleistung, die sie durch die Flucht bewiesen haben“ (Henkel 2018, S. 209), gerichtet werden.

63 Trigger: Auslöser für Dinge, die Erinnerungen an traumatische Erlebnisse auslösen können (Stahlschmidt 2018).

Lernförderliches Klima wird auch durch die Berücksichtigung des Merkmals des sinnstiftenden Kommunizierens gefördert. Darunter versteht Meyer (2017) „den Prozess, in dem die Schüler im Austausch mit ihren Lehrern dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben" (ebd., S. 67). Dazu gehören bspw. eine funktionierende Feedback- und Gesprächskultur mit allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrer Herkunft oder anderen individuellen Voraussetzungen. Weiterhin seien eine entsprechende Planungsbeteiligung und sogenannte Sinnkonferenzen mit den Schülerinnen und Schülern vorteilhaft (ebd., S. 68).

In Bezug auf die Methodenbeherrschung und -anwendung wurde empirisch nachgewiesen, dass es für die Schülerinnen und Schüler förderlicher sei, wenn Lehrkräfte über einen festen Grundstock an Methoden verfügen (Meyer 2018, S. 4 f.). Zu viele Methoden seien für die Leistungsentwicklung der Lernenden weniger bereichernd. Meyer (ebd.) änderte deshalb die Bezeichnung des Merkmals Methoden„vielfalt" in Methoden„tiefe" um. Auch Helmke (2012) stellt fest, dass es „keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methoden" gäbe (S. 270). Unbestritten ist, dass die Methoden in der Praxis der Berufsbildung eine bedeutende Rolle spielen (Kap. 2.3.3.2).

In engem Zusammenhang mit den Methoden, die für den Unterricht mit Geflüchteten als geeignet erscheinen, steht das individuelle Fördern der Schülerinnen und Schüler. Allerdings sei laut Meyer (2018) eine Überarbeitung der ursprünglichen Formulierung des Merkmals des „individuellen Förderns" in „individuelles und gemeinsames Fördern" notwendig geworden, da es unumgänglich wäre, „das individuelle und gemeinsame Arbeiten auszubalancieren" (S. 4). Fördern bestünde darin „Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können" (Meyer 2017, S. 97). Dabei sollten verlässliche Förderprinzipien erarbeitet sowie eine entsprechende „Didaktik der Vielfalt" (Prengel 2006) angewendet werden. Als Indikatoren für die Förderungen der Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Voraussetzungen gelten laut Meyer (2017) auszugsweise:

- „Die Schüler arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut voran. […]
- Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen. […]
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben eine genaue Lernstandsdiagnose erhalten. Ein Förderplan ist erarbeitet, der den Beteiligten bekannt ist und der auch umgesetzt wird.
- Langsamere Schüler haben ausreichend Zeit, um ihre Aufgaben zu erledigen. […]
- Leistungsstarke Schüler haben das Recht und die Möglichkeit, sich nach Absprache mit dem Lehrer aus Routineaufgaben auszuklinken und an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten. […]
- Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache erhalten zusätzliche Unterrichtsangebote […]" (S. 99).

Gerade der letzte Punkt deutet darauf hin, dass Lernende unzureichende Sprachkenntnisse haben können. Dies kann ebenso bei unlängst zugezogenen Geflüchteten zutreffen, die eine Lehrstelle erhalten haben und in den Regelschulklassen an Berufsschulen unterrichtet werden.

Schülerinnen und Schüler mit aktueller Fluchtbiografie aus dem Nahen Osten und den afrikanischen (Bürger-)Kriegsländern haben grundsätzlich keine deutsche Muttersprache und müssen sich die Zweitsprache Deutsch erst aneignen. Diese Sprachaneignung erfolgt einerseits in einer sogenannten Submersion[64] in alltäglichen Lebenssituationen, in der jedoch sehr wenig Korrektur oder Steuerung erfolgt. Der Besuch von Sprachkursen als strukturierte unterrichtliche Situationen wäre im Gegensatz dazu ein gesteuerter Spracherwerb (Weis 2013, S. 10). Unter Submersionsbedingungen erworbene Sprachkenntnisse reichen meist für die Bewältigung von Alltagssituationen aus. Für eine erfolgreiche Schulkarriere ist die Beherrschung sprachlicher Mittel im Sinne des Verstehens und Anwendens der Bildungssprache jedoch eine Schlüsselkompetenz.[65] Bildungssprache meint „die Art der Verwendung von Sprache, die eine allgemeine Verständigung über Themen öffentlichen Interesses ermöglicht; sie hebt sich sowohl von der ‚privaten' Alltagssprache wie von der ‚hermetischen' Fachsprache ab" (Gogolin et al. 2011, S. 54). Im Zusammenhang mit dem Schulbesuch sowie beim Einstieg in den Arbeitsmarkt hat die Bildungssprache unterschiedliche Funktionen. Dazu gehören die wissensvermittelnde Kommunikation und die „nicht zu unterschätzende sozialsymbolische Funktion als Eintritts- und Visitenkarte für schulische und akademische Laufbahnen" (Morek & Heller 2012, S. 70). Lehrkräfte sind dabei gefordert, ihre Kenntnisse von Alltags- und Fachsprache einzusetzen und über fachliche Inhalte Aneignungsmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen (Gogolin et al. 2011, S. 54). Dabei darf jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Kenntnissen der Alltagssprache bzw. Umgangssprache auch die Schriftsprache, die Bildungs- und die Fachsprache beherrschen. Im Unterricht „müssen neben den Fachinhalten immer auch die notwendigen sprachlichen Mittel, die zum Erlernen, Begreifen und Anwenden dieser Inhalte notwendig sind, bereitgestellt und gelernt werden" (Weis 2013, S. 14). Ein derart gestalteter Unterricht sei nebenbei für alle Lernenden vorteilhaft (ebd.). Denn auch in deutschsprachigen Ländern sozialisierte Schülerinnen und Schüler hätten ihre Not in folgenden Bereichen:

- „Sie haben Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten.
- Sie verstehen den Fachwortschatz nicht.
- Sie verstehen die Arbeitsanweisungen nicht.
- Ihnen fehlt der kulturelle Hintergrund des Themenbereichs.
- Sie haben Probleme beim Schreiben von Fachtexten" (Weis 2013, S. 121).

64 Submersion: submerse – ein-/untertauchen (Weis 2013, S. 11).

65 Im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden die Sprachniveaustufen klassifiziert. Die Einstufungen erfolgen in die Bereiche „elementare Sprachanwendung (A1-A2), selbstständige Sprachanwendung (B1-B2) und kompetente Sprachanwendung (C1-C2)" Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001).

Gerade an Berufsschulen hat aber die Fachsprache eine große Bedeutung, wobei auch hier unterschiedliche Sprachformen üblich sind. Folgende sprachliche Varietäten kommen vor: Unterrichtssprache bzw. Bildungssprache, die eigentliche Fachsprache, die Symbolsprache und die Sprache der Bilder (ebd., S. 40). In dem Zusammenhang sollte nach Leisen (2019, S. 3) die schulische Bildung immer das Ziel haben, bei den Lernenden entsprechende sprachliche Fertigkeiten aufzubauen, um ihnen die positive berufliche und gesellschaftliche Zukunft zu erleichtern. So stellt er in seinen Prinzipien des sprachsensiblen Fachunterrichts auch unterschiedliche Darstellungsformen und Sprachdimensionen zur Verfügung (Abb. 2).

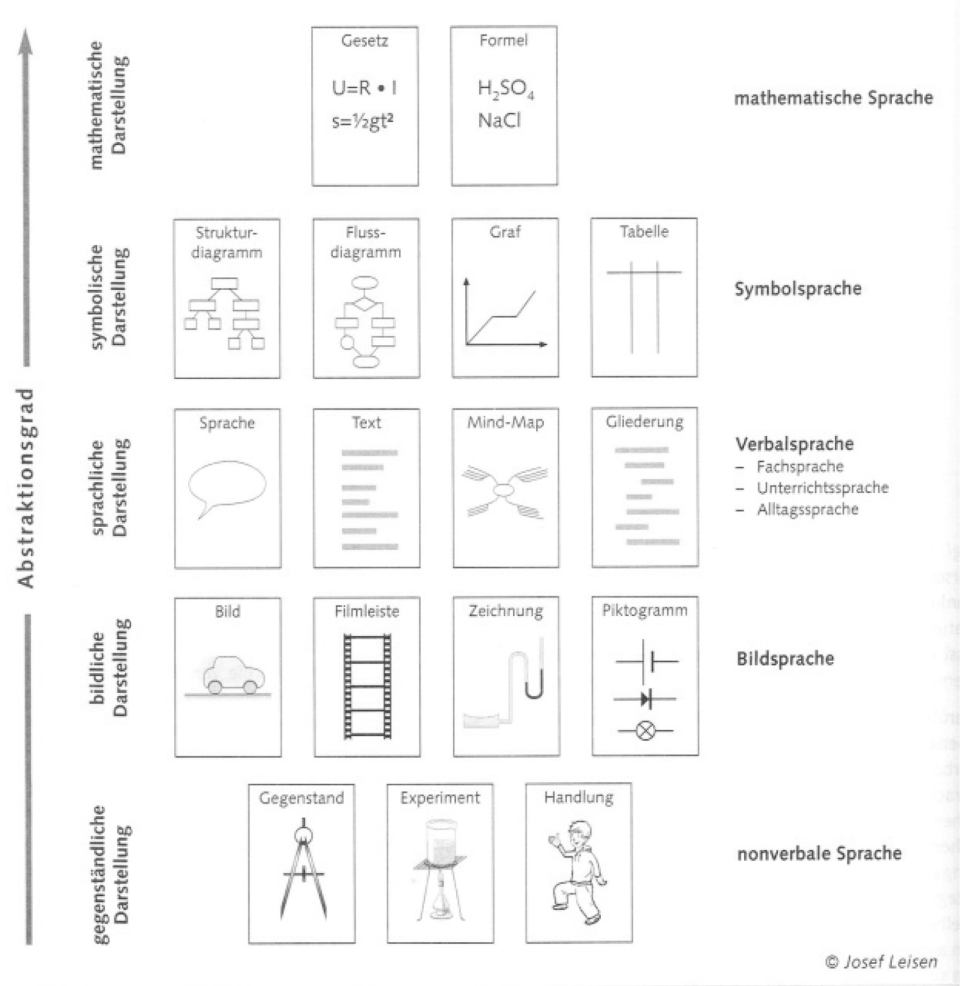


Abbildung 2: Darstellungsformen und Sprachen im sprachsensiblen Fachunterricht (Leisen 2019, S. 36)

Für sprachsensible Aufgabenstellungen legt er fest, dass ein Wechsel der Darstellungsebenen und Darstellungsformen in den didaktischen Fokus des sprachsensiblen Unterrichts zu stellen ist. Er ist der Meinung, dass durch die unterschiedliche Darstellung von Wissen vielfältige Möglichkeiten für das fachliche Verstehen eröffnet werden können. Außerdem fordert er für einen gelingenden Sprachunterricht, dass die Sprachanforderungen nicht sehr weit über dem individuellen aktuellen Sprachstand der Lernenden anzusiedeln seien. Es solle für eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler auch auf die sprachliche, fachliche und kulturelle Heterogenität eingegangen werden.

Des Weiteren stellt er zur besseren Bewältigung der Aufgabenstellung, den Prinzipien des Scaffoldings folgend, Hilfen für das Sprach- und Fachlernen zur Verfügung (Leisen 2019, S. 7 ff.). Scaffolding ist eine Form der fachlichen und sprachlichen Unterrichtsplanung und -organisation. Ausgangspunkt sind die individuellen (alltags-) sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, wobei der Sprachbedarf und der Sprachlernstand erhoben werden müssen. Eine pädagogische Diagnose der Lernausgangslage ist (nicht nur) in diesem Zusammenhang eine Grundvoraussetzung für individualisierten Unterricht. Dazu können Befragungen der Schülerinnen und Schüler sowie außerschulischen Betreuungspersonen, Beobachtungen des Schreib- und Sprachverhaltens, Selbsteinschätzungen durch die Lernenden und pädagogische Analyse- und Testverfahren eingesetzt werden. Anhand der pädagogischen Diagnose können dann entsprechende Förderschwerpunkte festgelegt werden. Daraufhin kann durch eine adäquate Unterrichtsplanung mit der Einplanung von gezielten sprachlichen Inputs der Sprachschatz erweitert werden (Weis 2013, S. 53).

Nach Weis (2013, S. 66) ist die Bewusstmachung des Vorhandenseins von Mehrsprachigkeit im Unterricht die Voraussetzung, um eine Kompetenzerweiterung in der Bildungssprache/Fachsprache zu fördern. Basis ist hierbei, dass sich die Lehrkräfte ihrer Sprach- und Kommunikationsvorbildfunktion bewusst sind und sie erkennen, dass sie immerfort sowie implizit an der Sprachförderung Anteil haben. Das Vorleben eines sozial angepassten Kommunikationsverhaltens ermöglicht, dass die Lernenden dieses für ihr eigenes Verhalten aufgreifen. Lehrkräfte sollten daher auf die Verständlichkeit ihrer eigenen Äußerungen sowie auch auf eine stimmige Körpersprache achten (z. B. Mimik, Gestik, Intonation, präzise Formulierungen etc.). Neben einer sprachsensiblen Sprache (z. B. wiederholende Satzmuster, anschauliche Erklärung von Fachbegriffen, Textoptimierung und Textanpassung etc.) wird im übergreifenden Bildungsanliegen der österreichischen Bundesregierung „Sprachliche Bildung[66]“ gefordert, dass insbesondere auch an den Berufsschulen sprachsensibler Unterricht zur Förderung der Bildungssprache Deutsch und zur Leseförderung stattfindet. Die Förderung des Leseverständnisses kann dabei durch Lesestrategien (z. B. Fünf-Schritt-Lesemethode: Überfliegen – Grobes Verstehen – abschnittsweises Lesen – Zusammenfassung – Wiederholung) oder Lesetrainings erfolgen (Weis 2013, S. 70 ff.). Ob und welche Methoden im unterrichtlichen Lernprozess verwendet werden, liegt in der Entscheidung der verantwortlichen Lehrkraft. Zur Realisierung eines sprachsensiblen

66 Bildungsanliegen „Sprachliche Bildung“ (BMBWF 2021c).

Fachunterrichts an Berufsschulen greifen Lehrkräfte auf ihr Methodenrepertoire zurück. Je professioneller sie sind, desto mehr Methoden stehen ihnen für eine adäquate Auswahl zur Verfügung, wobei die Möglichkeiten in diesem Zusammenhang sehr vielfältig sind: sprachsensible Arbeitsblätter, handlungsorientierte Gruppen- und Partnerarbeiten etc. (Leisen 2019, S. 7). In einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung können nach Terrasi-Haufe, Roche und Sogl (2017, S. 38) kommunikative Situationen gefördert werden, die bedeutsam für die Lernenden sind und an die, aufgrund ihres Vorwissens, angeknüpft werden kann. Entscheidend für die sinnvolle Generierung solcher kommunikativen Settings sind u. a. die Integration der Sprachförderung in die Vermittlung der Lehrplaninhalte, die Wahl lebensnaher und Lernenden-gerechter Beispiele, die Bereitstellung von ansprechenden und visualisierten Materialien zur Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden sowie eine in die Vermittlung von Fachinhalten integrierte Förderung der Lese- und Schreibfertigkeiten (ebd.).

Viele Lehrkräfte haben aufgrund der vielfältigen Anforderungen Sorge, dass sie neben den Fachinhalten nicht ausreichend Zeit für die Sprachförderung in ihrem Unterricht bzw. zu wenig fundierte Kenntnisse über die Sprachbildung hätten. Tatsächlich wird in der Erstausbildung der Lehrkräfte bis dato wenig Augenmerk auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt (Weis 2013, S. 118). Dies kann auch für die Pädagogische Hochschule Tirol für die Lehramtsausbildung der Berufsschullehrkräfte konstatiert werden. In der Betrachtung des Ausbildungscurriculums für den Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) finden sich, wie oben bereits erwähnt, für diesen Bereich keine verpflichtend zu besuchenden Lehrveranstaltungen. Dass die Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen mit einem Lehrvertrag im dualen System, bspw. Geflüchtete oder auch kürzlich immigrierte Personen aus dem nichtdeutschsprachigen EU-Raum, professionell von den Lehrkräften in ihrer Sprachentwicklung und Kommunikationskompetenz begleitet werden können, erfordert eine zielgerichtete Ausbildung. Deshalb sind in Deutschland bundesländerabhängig verschiedenartige DaZ[67]-Module zum Teil bereits verpflichtend in der Ausbildung von Lehrkräften vorgesehen. Diese sollen auf die Anforderungen der integrierten Sprachbildung in beruflichen Schulen vorbereiten sowie das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kommunikation, Alphabetisierung und Inklusion stärken. Terrasi-Haufe, Roche und Sogl (2017, S. 43–44) weisen in ihrer an bayerischen Berufsschulen durchgeführten Studie darauf hin, dass die Lehrkräfte durch Qualifizierungsmaßnahmen bei der Bewältigung der Herausforderungen im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten unterstützt werden können. Ergänzend zur Basisausbildung von Lehrkräften müssten in der Fortbildung Professionalisierungsangebote für den Spracherwerb sowie dafür geeignete methodisch-didaktische Grundlagen entwickelt und angeboten werden. Dazu fordern sie, dass zur Qualitätssicherung des Unterrichts an den Lehrkräftebildungsinstitutionen entsprechende curriculare Inhalte umgesetzt werden und mit Unterstützung der Verantwortlichen an den Schulen Ein-

67 Deutsch als Zweitsprache, siehe Kapitel 2.2.4.

gang in den Unterricht finden. Auch Gillen und Steuber (2016, S. 20) fordern in ihrem Artikel, dass die Professionalisierung von Lehrkräften auch auf die berufsbezogene Sprachförderung ausgerichtet werden müsste.

Ein weiteres Kriterium für guten Unterricht ist nach Meyer (2017) ein hoher Anteil an echter Lernzeit – dieser habe einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg. Dazu zähle ausschließlich jene Zeit, die von den Lernenden tatsächlich aktiv für die Lernzielerreichung aufgewendet würde. Voraussetzung für dieses Kriterium sei neben einer guten Vorbereitung der Lehrkraft sowie der Lernenden die Planung des Zeitmanagements. Darüber hinaus gehöre neben der Pünktlichkeit aller Beteiligten auch die etwaige Verringerung bzw. Auslagerung von notwendigen organisatorischen Arbeiten. Ferner trage auch eine durchdachte Lerntemporegulierung zu einem qualitätsvollen Unterricht bei (ebd., S. 39 f.). Allerdings muss nach den obigen Ausführungen in Bezug auf die mangelnden Sprachkenntnisse von Geflüchteten sowie eventuelle durch Traumata bedingte Störungen festgestellt werden, dass durch diese Umstände die echte Lernzeit verkürzt werden kann. Weiterhin muss konstatiert werden, dass den aus anderen Kulturen Zugezogenen in der Regel Kenntnisse über die europäische schulische Sozialisation fehlen. So sind sie zum Teil mit selbstständigem Lernen, erwarteter Eigenaktivität und/oder Partizipation im schulischen Alltag überfordert. Ebenso fremdartig erscheint ihnen möglicherweise durch ihre kulturelle Prägung, dass in der Schule von ihnen die Artikulation der eigenen Meinung gefordert wird und die Geschlechter gleichberechtigt sind. Es könnte auch sein, dass sie in ihrer Familie gelernt haben nur zu sprechen, wenn sie von Erwachsenen dazu aufgefordert werden, oder dass sie Erwachsenen nicht in die Augen schauen dürfen. Auch der Stellenwert der Pünktlichkeit in den deutschsprachigen Ländern sei oftmals unbekannt etc. (Daschner 2017, S. 16).

Die Lernzeit in der Schule verbringen die Schülerinnen und Schüler in Klassenräumen, die laut Meyer (2017) „das materialisierte Curriculum des Unterrichts" (ebd., S. 120) seien. Klassenräume sollten über eine gute Ordnung, eine funktionale Einrichtung und über brauchbares Lernwerkzeug (Medien, Materialien, Gerätschaften etc.) verfügen – so werden sie zu einer vorbereiteten Lernumgebung. Dabei soll die Schule einen schützenden Raum bieten, in dem sich die heterogene Schülerschaft individuell entfalten kann. Eine gute Ordnung sei „durch klare Regeln, gemeinsam vereinbarte Rituale und entlastende Routinen gekennzeichnet" (S. 121). Diese, einen guten Unterricht fördernde Ordnung, spiegelt sich auch im oben bereits beschriebenen Merkmal der klaren Strukturierung wider. Didaktisch gesehen muss der Raum funktional sein, das heißt geeignet für Gruppenarbeiten, Einzelarbeiten, Diskussionen etc. Die Funktionalität des Raumes dient bspw. durch die Ermöglichung von Gruppenarbeiten der Integration von Geflüchteten. Zudem müssen Klassenräume auch den ergonomischen und ökologischen Grundsätzen entsprechen.

Ein wesentliches Merkmal für guten Unterricht stellt die inhaltliche Klarheit dar. Diese liege nach Meyer (2017) dann vor, „wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind" (ebd., S. 55). Jede Aufgabenstellung beinhalte Ziel-, Inhalts- und Metho-

denentscheidungen, die in sich stimmig sein müssten. Insbesondere in heterogenen Klassen mit Geflüchteten muss aber zusätzlich sichergestellt werden, dass die Aufgabenstellung sprachlich verstanden wurde. Zudem sollten die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabengenerierung berücksichtigt und im Sinne der Adaptivität gestaltet werden. Dies könne bspw. durch klare Aufgabenstellungen, Veranschaulichungen, Ernstnehmen der Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, Zusammenfassungen und Wiederholungen, gute Medien, Fehlerkorrekturen, Rückmeldeschleifen etc. erreicht werden (ebd., S. 57). Es muss zudem klar kommuniziert werden, was von den Lernenden verlangt wird.

Transparente Leistungserwartungen seien bedeutend für qualitätsvollen Unterricht (Meyer 2017, S. 113). Von den Lehrkräften würden Leistungserwartungen in verbaler und nonverbaler Form kommuniziert, bspw. durch

> „mündliche Mitteilungen, schriftliche Noten, Begeisterungsausbrüche des Lehrers bei der Rückgabe der Klassenarbeit, flehentliche Appelle an einzelne Pappenheimer, aber auch durch subtile körpersprachliche Signale, durch die entspannte oder angespannte Mimik, durch die Körperhaltung, durch aggressives oder liebevolles Kommentieren von Schülerantworten usw." (S. 113).

Damit die Schülerinnen und Schüler diese Zeichen richtig deuten können, sollten sie so eindeutig und transparent wie möglich sein. Dazu sei es nötig, den Lernenden ein am Lehrplan ausgerichtetes sowie dem persönlichen Leistungsvermögen entsprechendes Lernangebot zu machen und dies verständlich zu kommunizieren. Wesentlich erscheint nach erfolgten Leistungskontrollen eine zeitnahe und individuelle Rückmeldung zu den Lernfortschritten (ebd., S. 114), wobei die Lehrkräfte die verwendete Bezugsnorm der Beurteilung deutlich machen sollten.

Des Weiteren definiert Meyer (2017) intelligentes Üben als Qualitätskriterium für guten Unterricht. Damit meint er:

> „(1) wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird,
> (2) wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden,
> (3) wenn die Schüler Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen
> (4) und wenn die Lehrer gezielte Hilfestellungen beim Üben geben" (S. 104 f.).

Durch Wiederholung und Übung kann sich in den Lern- und Arbeitsprozessen Erfahrungswissen entwickeln, das zu einer umfassenden Handlungskompetenz führt und professionelles Handeln ermöglicht.[68] In den Berufsschulen sollte dem Wiederholen und Üben in berufsrelevanten Situationen ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Insbesondere in heterogenen Klassen mit Geflüchteten sollten die Lehrkräfte genügend Zeit zum Üben und Wiederholen einplanen, weil oftmals auch die sprachlichen Hürden eine zeitliche Rolle spielen. Dabei sollten sie beachten, dass „ohne ein bereits vorhandenes Wissen und Können kein Wiederholen und Üben möglich ist" (Pahl & Pahl 2021, S. 529). Haben die Schülerinnen und Schüler eine Thematik gedanklich

68 Hierzu kann z. B. auch das Novizen-Experten-Paradigma herangezogen werden (Berufliche Kompetenzentwicklung vom Anfänger zum Experten auf Basis des Modells von Dreyfus & Dreyfus 1986, zitiert nach Rauner 2002, S. 7).

erfasst bzw. Arbeiten bereits einmal durchgeführt, dient die Wiederholung der Ausbildung eines gesicherten und mühelos verfügbaren Wissens und Könnens. Üben im Sinne von erneutem Durcharbeiten erzeugt auch Struktur und Flexibilität und ermöglicht es, das Thema vertieft zu betrachten. Durch die Routine und Automatisierung kann vorhandenes Wissen auch in ähnlichen Situationen angewendet werden. In Bezug auf die bei den didaktischen Modellen sowie durch Meyers (2017) Merkmal klare Strukturierung des Unterrichts angesprochenen Phasen des Unterrichts lassen sich überall Übungs- und Wiederholungsphasen einplanen. So kann in der Einstiegsphase das Vorwissen aktiviert sowie bereits Gelerntes gesichert und in der Erarbeitungsphase implizites Wissen und Können wiederholt und geübt werden. In der Ergebnissicherung kann erneutes Durcharbeiten des Gelernten zur Sicherung des Wissens und Könnens beitragen (ebd., S. 531). Dass Geflüchtete mitunter sehr viel Energie in das Einüben der Bildungs- sowie Fachsprache investieren, bestätigt sich auch in den Ergebnissen einer von der Autorin im Jahr 2017 durchgeführten Befragung von Ausbilderinnen und Ausbildern, bei denen die Geflüchteten ihre Lehrausbildung absolvieren (Hotarek 2018, S. 112).

Nach der in den letzten Kapiteln erfolgten Betrachtung von Heterogenität in der beruflichen Bildung soll im Folgenden überlegt werden, welche dahingehenden Konsequenzen sich für die Lehrkräftebildung ergeben.

2.3.4 Lerngruppen mit Geflüchteten – Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

Wie oben bereits erläutert, besteht laut den österreichischen Lehrplänen der Anspruch an die Lehrkräfte, alle Lernenden mit ihren jeweils individuellen Voraussetzungen wahrzunehmen und zu fördern. Damit wird die Berücksichtigung von Heterogenität normativ von den Lehrkräften gefordert, wobei sich dies in einschlägigen Gesetzen, Verordnungen sowie Prinzipien niederschlägt (Kap. 2.4.4.3). Der Lehrkräftebildung kommt in dem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu, weil sie das theoretische Rüstzeug für den professionellen Umgang mit Heterogenität bieten und somit einen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung des Lehrerberufs leisten kann. Unter Berücksichtigung von vorliegenden Professionalisierungskonzepten und Standards (Kap. 2.4.4.1) sollten die Lehramtsstudierenden auf einen heterogenitätssensiblen Unterricht vorbereitet werden. Voraussetzung dafür ist die hochschulische Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Heterogenität in der beruflichen Bildung. Dabei sollten nach Ansicht der Autorin die Studierenden vorerst mit dem in Österreich[69] historisch gewachsenen, selektionsorientierten Bildungsverständnis konfrontiert sowie mit den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität vertraut gemacht werden. In der Ausbildung von Berufsschullehrkräften sollten als eine erste Konsequenz insbesondere jene Dimensionen berücksichtigt werden, die sich durch die Tendenzen und Maßnahmen im dualen System aktuell in den Vordergrund drängen. Dazu gehört neben der unterrichtsrelevanten Dimension Leistungsfähigkeit

69 (und auch in Deutschland).

(z. B. Vermittlung von Kenntnissen über Lernende mit § 8b BAG-Ausbildung[70]) auch das Alter (z. B. das Lernen von Erwachsenen). Neben weiteren in der Literatur genannten Aspekten (Kap. 2.3.1) sollten die Studierenden als weitere Konsequenz einen umfassenden Zugang zu Informationen über Aspekte migrationsbedingter Heterogenität erhalten, weil gegenwärtig die Anzahl der Lernenden mit Fluchtbiografie an den Berufsschulen beständig zunimmt (Kap. 2.1.2). Diese Zunahme begründet sich durch das erhöhte Fluchtaufkommen rund um das Jahr 2015, das die Thematik auch für die Bildung brisanter werden lässt. Die Lehrkräftebildung sollte die damit einhergehende inhaltlich-fachliche, didaktische sowie humanistische Verantwortung ernst nehmen und Auseinandersetzungen der Studierenden mit der Flucht- und Gastarbeitermigration aus Perspektive der Bildung (Kap. 2.2.4) sowie persönlichkeitsbildende Reflexionen zu den angesprochenen Themen forcieren. Den Studierenden müssen im Studium Gelegenheiten geboten werden, sich professionell auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht vorzubereiten, insbesondere auch mit Blick auf Lernende mit Fluchtbiografie. In Kapitel 2.3.3 der vorliegenden Studie wird deshalb auch das Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in den Blick genommen. Dabei wurden didaktische Modelle sowie die Methodik der schulischen Berufsbildung dargestellt und auf ihre Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen untersucht. Diese Ausführungen ergänzend, wurden Aspekte von „gutem" Unterricht mit den Bedürfnissen von Geflüchteten in Beziehung gebracht. Diese eingehende Auseinandersetzung ermöglicht es nun, geeignete didaktische Modelle sowie sinnvolle methodisch-didaktische Herangehensweisen für guten Unterricht mit Geflüchteten für die Lehrkräftebildung aufzuzeigen:

Grundsätzlich erscheint es für die Lehrkräftebildung als weitere Konsequenz sinnvoll, zur professionellen Vorbereitung der Studierenden auf das Unterrichten mit Geflüchteten didaktische Modelle mit Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen zu präferieren. Werden in diesen zudem Reflexionsfragen zur Unterrichtsplanung als Orientierungsrahmen zur Verfügung gestellt, erleichtert dies insbesondere praxisunerfahrenen Studierenden das Nachdenken über ihr Tun. Diese theoretische (an der Hochschule oftmals schriftliche) Auseinandersetzung mit didaktischen Leitfragen zu den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, den damit in Verbindung stehenden möglichen Störungen (z. B. im Zusammenhang mit Geflüchteten die Sprachbarrieren oder Trauma-bedingte Unterrichtsstörungen) sowie den unterrichtsrelevanten, institutionellen Bedingungen fördert die Professionalisierung der Lehrkräfte. Im Hinblick auf den Unterricht mit Geflüchteten sollten außerdem in der Lehrkräftebildung jene didaktischen Modelle herangezogen werden, die zusätzlich die kulturellen Hintergründe der Lernenden und deren individuelle Perspektiven berücksichtigen (Kap. 2.3.3.1). Dazu zählen bspw. die kritisch-konstruktive Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik, die konstruktivistische Didaktik oder die Handlungs- und die Gestaltungsorientierung. Allerdings muss nach Ansicht der Autorin noch eine weitere Fokussierung vorgenommen werden, nämlich hinsichtlich des Betrachtungsansatzes. In einem heterogenitätssensiblen Unterricht sollte von den Fragen und

70 Verlängerte Lehre und Teilqualifikation.

Interessen der Lernenden ausgegangen werden, was eine Abwendung von lehrerzentrierten Modellen nach sich ziehen muss. In einer konstruktivistischen Herangehensweise sollten im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten die von Lernenden mitbestimmten Lernformen präferiert werden.

Weiterhin sollten in der Lehrkräftebildung anhand des gewählten Modells nachvollziehbare und an Berufsschulen zeitlich umsetzbare Handlungskonzepte aufgezeigt werden. Unter Berücksichtigung von Heterogenität sollten die Möglichkeiten der Unterrichtsstruktur und -formen, der Zieldefinition sowie der Ertragssicherung aufgezeigt werden (z. B. Klafki 1975, S. 143), die im Einklang mit der Methodenwahl sind. Betrachtet man die unterschiedlichen Möglichkeiten, Lernen im Unterricht mit Geflüchteten zu veranlassen, bieten sich schlussfolgernd auch hier Konsequenzen für die Lehrkräftebildung an. Beim in der Lehramtsausbildung intendierten Aufbau des Methodenspektrums sollte neben den tradierten, lehrerzentrierten Methoden wie z. B. dem Frontalunterricht insbesondere auf jene verwiesen werden, die sich für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen bewährt haben. Die Begründung hierfür liegt darin, dass Frontalunterricht von einem gleichschrittigen Lerntempo ausgeht, was bei heterogenen Klassen mit Geflüchteten, die bspw. Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, problematisch für den direkten Lernerfolg sein kann. Vielmehr sollten in der Lehrkräftebildung Methoden zur subjektorientierten Lernzielerreichung im Fokus stehen, die durch eine anpassungsfähige und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung geprägt sind und das selbstgesteuerte Arbeiten der Lernenden fördert. Beispiele hierfür sind handlungsorientierte Methoden mit lebensnahen Problemstellungen, die mit projektorientiertem Unterricht, der Leittextmethode, Stationenlernen oder anderen heterogenitätsberücksichtigenden Lern-Arrangements sowie Kombinationen davon umgesetzt werden. Ebenso sollte das gezielte Fördern durch adaptiven Unterricht bzw. das Erstellen von sog. offenen Aufgaben im Studium geübt werden, weil diese für alle Lernenden Bearbeitungsvarianten bieten (Kap. 2.3.3.2). Ferner könnte zur Berücksichtigung der individuellen Ausgangslagen der Lernenden die Beschäftigung mit der inneren Differenzierung[71] in der Lehrkräftebildung forciert werden. Ziel dieser Binnendifferenzierung ist es, Heterogenität zu berücksichtigen und gleichzeitig die dadurch entstehende unterrichtliche Komplexität zu verringern. Als Lösungsansatz werden innerhalb der Klasse homogenisierende Kleingruppen gebildet, in denen die Lernenden durch geeignete didaktische Maßnahmen die gesetzten Ziele möglichst erreichen können. Um innere Differenzierungen sinnvoll planen und umsetzen zu können, sind einerseits diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte vonnöten, andererseits aber auch adäquate methodisch-didaktische Kenntnisse. Durch die hochschulische Vermittlung der notwendigen Expertise kann eine erfolgreiche Umsetzung dieser Differenzierungsform im Schulbetrieb gefördert sowie Überforderungen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrkräften vorgebeugt werden (Kap. 2.3.3.2).

Eine weitere relevante Konsequenz für die Lehrkräftebildung ergibt sich, wenn die Kriterien guten Unterrichts (Helmke 2012; Meyer 2018) als Orientierungsfolie für

71 Synonym auch Binnendifferenzierung genannt.

den Unterricht mit Geflüchteten herangezogen werden. In Kapitel 2.3.3.3 konnte in dem Zusammenhang herausgestellt werden, dass insbesondere bei den von Meyer (2018) genannten Merkmalen klare Strukturierung, lernförderliches Klima, individuelles und gemeinsames Fördern sowie echte Lernzeit konkrete Bezüge zum Unterricht mit Geflüchteten hergestellt werden können. Den Studierenden sollte in der Ausbildung bewusst gemacht werden, dass bspw. eine klare und verlässliche Strukturierung des Unterrichts sowie des Tagesablaufes nicht nur die eigene Arbeit erleichtert, sondern auch direkte Einflussnahme auf das Wohlbefinden der Lernenden haben kann. Insbesondere für Lernende mit Fluchtbiografie übernimmt die Schule oftmals eine tragende Rolle als Ort der Sicherheit und Struktur, die einer raschen Integration förderlich sein kann. Obwohl für alle Lernenden ein lernförderliches Klima vorteilhaft ist, erlangt dieses Merkmal bei jenen mit traumatischen Fluchterfahrungen eine besondere Bedeutung. Lehrkräfte sollten in ihrer Ausbildung deshalb auch grundsätzliches Wissen über seelische Problemlagen und deren Anzeichen erlangen, um im Bedarfsfall Expertinnen und Experten kontaktieren zu können. Außerdem sollte ihnen die Wirkung von Auslösereizen, z. B. bei Kriegstraumata, bewusst sein und wie man diese methodisch-didaktisch verhindert oder minimiert. Des Weiteren erscheint es in der Lehrkräftebildung notwendig zu sein, im Kontext des individuellen und gemeinsamen Förderns bzw. auch der echten Lernzeit Angebote im Bereich von Deutsch als Zweitsprache sowie der professionellen Vermittlung der Fach- und Bildungssprache zu stellen. Dabei sollte in der Ausbildung der Lehrkräfte nicht nur der inhaltlich-fachliche sowie didaktische Bereich abgedeckt werden. Es sollte auch darum gehen, das Bewusstsein der Lehrkräfte für ihre bedeutende Sprach- und Kommunikationsvorbildfunktion zu schärfen.

Idealerweise erfolgt die Beschäftigung mit geeigneten didaktischen Modellen und Methoden sowie den Kriterien guten Unterrichts in Verbindung mit der Anwendung in der schulischen Praxis in einer sich gegenseitig bedingenden Theorie-Praxis-Verzahnung. Hierbei fördern bspw. theoriegeleitete Reflexionen des von den Studierenden in der Praxis Erlebten die Verstetigung ihres Wissens.[72] Die berufsbegleitend organisierte Lehramtsausbildung der Berufsschullehrkräfte in Österreich bietet dafür optimale Voraussetzungen (Kap. 2.1.1).

Es lässt sich aus den bereits erfolgten Ausführungen erahnen, dass die Lehrkräfte ein breites Aufgabenfeld in ihren von Heterogenität geprägten Schulklassen vorfinden. An sie werden unterschiedliche Anforderungen gestellt, die sie ab ihrem Dienstbeginn zu bearbeiten bzw. zu bewältigen haben. Welche normativ gesetzten Anforderungen dies in Österreich sind, soll im Folgenden analysiert werden. Dabei wird auch auf Forschungen aus Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz Bezug genommen. Hierbei soll der Fokus jedoch nicht ausschließlich auf die Anforderungen im Zusammenhang mit Heterogenität gelegt, sondern ein umfassender Überblick gegeben werden.

72 „Als möglicher Weg hat sich hier im Kontext reflexiver LehrerInnenbildungsansätze ‚forschendes Lernen' als wissenschaftsadäquate Chance der intendierten Theorie-Praxis-Verknüpfung etabliert, die über die Reflexion eine Relation von Wissen und Können ermöglichen soll" (Mathies 2012, S. 156).

2.4 (Normative) Anforderungen an (Berufsschul-)Lehrkräfte

Als Anforderungen bezeichnet Bromme (2014, S. 73) „die äußeren Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele". Anforderungen bestimmen dabei aber nicht gleichzeitig in einer durch sie eindeutig vorbestimmten Form jene Handlungen von Lehrkräften, die zu ihrer Bearbeitung oder Bewältigung getätigt werden. „Mit Anforderungen werden vielmehr die Notwendigkeiten des Handelns beschrieben, die sich aus der ‚Natur' der jeweils zu bearbeitenden Sachverhalte ergeben" (ebd.[73]). So lassen sich die Anforderungen beim Hantieren mit einer einfachen Maschine leichter definieren als bei Tätigkeiten, die offener in der Arbeitsgestaltung sind. Flaake (1989, S. 189) stellt in ihrer Studie fest, dass es „weitgehend den Lehrkräften selbst überlassen sei, [...] welche Anforderungen sie als Anspruch für die eigene Arbeit herausgreifen". Auch Baumert und Kunter (2011, S. 30) räumen ein, dass das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht tendenziell unsicher und nicht standardisierbar sei. Paseka (2008) spricht davon, dass der Umgang mit den Ungewissheiten im Unterricht eine kontinuierliche und über die gesamte Berufsbiografie anhaltende Entwicklungsaufgabe darstelle. Auch Bromme (2014) stellt fest, dass es schwierig sei, zu einer begründeten Beschreibung aller an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen zu kommen. Dennoch attestiert er, dass trotz der Variabilität, den von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen, gewisse Konstanten vorliegen. So unterscheidet er in einer ersten Annäherung unter Bezugnahme auf die empirischen Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung (ebd., S. 75) drei konstante Grundanforderungen des Unterrichtens:

- „Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Lehrer- und Schüler-Aktivitäten,
- Entwicklung des Stoffes im Unterricht,
- Organisation der Unterrichtszeit" (ebd., S. 76 ff.).

Allerdings greift die ausschließliche Betrachtung der eben genannten Anforderungen und die Darstellung adäquater Handlungen zu kurz, da hier nur die Gestaltung von Klassenunterricht in den Blick genommen wird. Zu diesen Bedingungen ergeben sich des Weiteren bspw. auch Anforderungen aufgrund der Schulorganisation, der Institution Schule und viele weitere. Im Kontext des Bildungswesens kann die oben angesprochene Handlungsnotwendigkeit in einer ausdifferenzierten Aufgabenbeschreibung von Lehrkräften erfasst werden. Es werden „Anforderungen an das Handeln" von Lehrkräften beschrieben. Dabei bietet sich ein Rückgriff auf sogenannte Standards in der Lehrkräftebildung an.

Diese Standards legen nach Blömeke (2006, S. 25) normativ fest, welche Leistungserwartungen (Lehramts-)Studierende nach Absolvierung ihrer Ausbildung erfüllen, also über welche Kompetenzen sie verfügen sollen. Oser et al. (2006) sehen Standards für Lehrkräfte als „ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln" (ebd.,

73 Hervorhebungen im Original.

S. 17). Grundsätzlich können sie entlang der Forschungen zu den Kompetenzen entwickelt oder aber auch in Expertisen verdeutlicht werden (z. B. KMK-Standards für die Lehrerbildung; Kap. 2.4.5.1). Die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte wird als Einheit von notwendigem „Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik" (Terhart 2000, S. 160) verstanden.

2.4.1 Wechselwirkung zu den Kompetenzen im Lehrerberuf

Der Kompetenzbegriff geht ursprünglich auf das lateinische „competens" (= angemessen) bzw. „competere" (= zusammentreffen) zurück. So kann für die deutsche Sprache folgende analoge Bedeutung zugewiesen werden: „Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen ‚zusammentreffen', so besitzt dieser also die ‚Kompetenz' zur Bewältigung der Situation" (Wollersheim 1993, S. 89). In einer näheren Betrachtung zeigt sich aber, dass diese Definition nur eine von vielen ist, was die Debatte komplex und die begriffliche Differenzierung schwierig macht. Kompetenz gilt „in der einschlägigen internationalen Diskussion als ein variantenreiches und unscharfes Konzept" (Haase 2011, S. 51).

Im Bildungsbereich werden aktuell aufgrund der stetigen Modernisierungs- und Veränderungsprozesse in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt die Festigung und die Entwicklung von Kompetenzen ausführlich diskutiert (Hensge, Lorig & Schreiber 2011, S. 133). Beispielsweise legte Weinert (2001, S. 45 ff.) im Rahmen des OECD[74]-Projektes „DeSeCo[75]", dass die international vergleichbare Messung von Grundkompetenzen auf der Ebene der Schulen und Bildungssysteme zum Ziel hatte, mehrere Interpretationsstränge zu Kompetenzen fest. Dazu gehört unter anderem auch die Handlungskompetenz. Zudem entwickelte er eine im deutschsprachigen Raum häufig zitierte Kompetenzdefinition. Diese gilt auch bei der Entwicklung der österreichischen Bildungsstandards als Bezugspunkt. Ihm zufolge sind Kompetenzen

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2014, S. 27).

In Österreich gehen Lassnig und Mayer (2001) ebenfalls auf das OECD Projekt DeSeCo ein, um eine Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich vorzunehmen. Ausgehend von der gesetzlichen Begründung der Bildungsziele und der zu vermittelnden Inhalte sowie durch die detaillierten Beschreibungen derselben in den Lehrplänen (Kap. 2.4.4.3) stellen sie fest, dass sich der Bereich der Berufsbildung am „Aspekt des *Könnens*[76] des competency-Begriffes („what you can do" im Unterschied zu

74 OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD 2021).
75 DeSeCo: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo 2016).
76 Hervorhebungen im Original.

„what you know") orientiert" (Lassnigg & Mayer 2001, S. 5). Generell hat sich in der beruflichen Ausbildung sowie in deren Fortbildung ein Kompetenzverständnis etabliert, welches das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen in den Blick nimmt und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Handeln betont (Erpenbeck et al. 2017, S. 16 ff.). Die Einsetzbarkeit im Beruf steht dabei im Vordergrund, wobei hier die Kompetenz des professionellen Handelns angesprochen wird. Diese Handlungskompetenz (Kap. 2.3.3.1) kann verstanden werden als

> „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz" (Kultusministerkonferenz 2014, S. 15).

Für die Handlungskompetenz existieren etliche Definitionen, wobei immer mehrere Kompetenzbereiche unterschieden werden. Busian und Pätzold (2002, S. 224) konkretisieren im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung die „berufliche" Handlungskompetenz. Sie orientieren sich an der vielfach verwendeten Unterteilung in Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz.

> „Unter Fachkompetenz werden berufsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten subsumiert. Methodenkompetenz meint situations- und fächerübergreifende, flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten, auch zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten. Sozialkompetenz umfasst Fähigkeiten, z. B. in Teams unterschiedlicher sozialer Struktur kommunikativ und kooperativ zusammenzuarbeiten. Personalkompetenz impliziert Dispositionen eines Menschen, die eigene Persönlichkeit sowie das eigene Wissen, das Können und die Fähigkeiten immer wieder zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. zu verändern (Busian & Pätzold 2002, S. 224).

Auf dieser Grundlage kann die berufliche Handlungskompetenz als Ressource begriffen werden, „die zur Umsetzung konkreter, etwa beruflicher Ziele und zur Bewältigung bestimmter Anforderungen aktiviert werden" (Haase 2011, S. 61) kann. Zielsetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Zuge ihrer Ausbildung eine profunde berufliche Handlungskompetenz erlangen. Dieses Bestreben bedingt, dass umfassende Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden, für die sie wiederum über entsprechende Kompetenzen verfügen müssen.

Die Schule als Wiege der sozialen und wirtschaftlichen Laufbahnwege ihrer Absolventinnen und Absolventen verlangt von den Lehrkräften umfassende Berufskompetenzen. Einerseits können die gezielte Konzeption, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Abläufen als die zentralen Anforderungen an die Lehrkräfte bezeichnet werden. Hierfür werden in der einschlägigen Literatur fachliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen diskutiert. In Bezug auf die notwendigen Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer Unterrichtssituationen liegen aus dem allgemeinbildenden Bereich mehrere Studien vor (bspw. Oser & Oelkers 2000; Allemann-Ghionda & Terhart 2006; Girmes 2006; Baumert, et al. 2011; Gräsel & Trempler 2017; Lüders 2018). Im berufs-

bildenden Bereich existieren im Gegensatz dazu relativ wenige Studien (Oser 2013; Maltritz 2016; Rauner, Lehberger & Zhao 2018). Zusätzlich sind Kompetenzen zur Weiterentwicklung der Schule sowie von professionellen Metakompetenzen wie bspw. die Achtsamkeit sich selbst gegenüber erforderlich (Bauer 2002, S. 50).

Andererseits haben sich im Zusammenhang mit der Forschung zum Lehrerberuf mehrere Paradigmen[77] etabliert, um sich der Kompetenzbeschreibung einer „guten Lehrkraft" anzunähern. Eingang in die Diskussion der deutschsprachigen Lehrerforschung hat der strukturtheoretische Ansatz gefunden, bei dem das durch Widersprüche gekennzeichnete Anforderungsfeld der Lehrkräfte untersucht wird. Dazu gehören bspw. die strukturtheoretische Beleuchtung der Lehrerarbeit im Zusammenhang mit Schulkultur bzw. Schulentwicklung sowie Unterrichtskonflikte (Tillmann 2011, S. 236). Hierzu wurden viele Forschungsprojekte realisiert, die ihren Ausgangspunkt in der Oevermannschen Professionstheorie nahmen (bspw. Oevermann 2002; Bender 2010). Diese haben das Anliegen, „den Strukturkern professionellen Handelns zu bestimmen und dessen Idealtypus zu rekonstruieren" (Helsper 2011, S. 149). Ein weiterer Forschungsstrang fokussiert auf die Persönlichkeit der Lehrkräfte, bei dem die für das pädagogische Handeln relevanten persönlichen Eigenschaften, Motive, Einstellungen und Sichtweisen zentral sind. Die Lehrerpersönlichkeit und die Ausbildung eines besonderen Berufsethos werden in den Blick genommen (bspw. Oser 1998; Bauer 2002; Mayr & Neuweg 2006; Mayr 2011; Lüders 2018). In einem weiteren Theoriekonzept werden ebenfalls Aspekte der Lehrkräfte als Forschungssubjekte erforscht, wobei es hier um die Offenlegung des Wissens und der professionellen Kompetenzen von Expertinnen und Experten geht (Bromme 2014). Der Expertenansatz im Lehrerberuf bzw. die Expertiseforschung gilt heute als Ursprung für die Entwicklung von Lehrerkompetenzmodellen.

Kunter und Baumert (2011) verstehen im Zuge des Forschungsprogramms COACTIV[78] unter professioneller Kompetenz „diejenigen veränderbaren, berufsspezifischen individuellen Merkmale wie Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten, die Lehrkräfte benötigen, um ihre beruflichen Anforderungen zu erfüllen" (Kunter & Baumert 2011, S. 362). Als Ergebnis der COACTIV-Studie wird ein Kompetenzmodell vorgestellt, nach dem professionelles Handeln für eine erfolgreiche Berufsausübung entsteht

> „aus dem Zusammenspiel von
> - spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
> - professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
> - motivationalen Orientierungen sowie
> - Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation." (Baumert & Kunter 2011, S. 33)

77 Paradigma: Modell zur Erklärung von Zusammenhängen (Dubs 2009 S. 19).

78 COACTIV: Forschungsprogramm am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sowie Hochschulen in Deutschland, durchgeführt von der Forschungsgruppe Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierendem Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern.

Allen Diskussionsansätzen ist immanent, dass Kompetenzen im Kontext der Lehrkräftebildung Voraussetzungen widerspiegeln, die eine notwendige Basis zur Bearbeitung bzw. Bewältigung komplexer beruflicher Anforderungen darstellen. Allerdings ermöglichen die gestellten Anforderungen in einer Wechselwirkung auch die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen. Diese erfolgt individuell aufgrund der heterogenen Voraussetzungen und angewendeten Handlungsmuster der Lehrkräfte. Handlungsmuster sind nach Meyer (2007, S. 206) „historisch gewachsene feste Formen der Verknüpfung von Einzelhandlungen zu Handlungsketten". Aebli (2006, S. 185) schreibt ihnen folgende Eigenschaften zu: „sie sind als ganze gespeichert, somit reproduzierbar und auf neue Gegebenheiten übertragbar". Handlungsmuster werden von Fischer (2008, S. 24) definiert als „Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten. Sie setzen sich aus mentalen Repräsentationen zum Ablauf von Handlungen, den sogenannten Skripts und aus den dazugehörigen subjektiven Theorien zusammen." Es wird davon ausgegangen, dass dabei die Fähigkeit und Fertigkeit entsteht, die gestellten Anforderungen anzunehmen, zu bearbeiten bzw. zu bewältigen.

2.4.2 Bearbeitung und Bewältigung

Mit Eintritt in den Schuldienst werden an die Lehrkräfte wie oben dargelegt externe und interne Anforderungen gestellt. Treten dabei keine Handlungsbarrieren auf, können die Anforderungen als Aufgaben bearbeitet werden. Aufgaben sind laut Dörner (1976, S. 10) geistige Anforderungen, für die bereits Bearbeitungsstrategien bekannt sind. Aufgrund von bereits erworbenen Erfahrungswerten erfordert die Handlung lediglich reproduktives Denken, weil „der Bearbeiter über die notwendigen Operationen zur Zielerreichung verfügt" (Bromme 2014, S. 109). Allerdings kann die Anwendung des Professionswissens nicht nach einer algorithmischen Bearbeitung von Aufgaben im denkpsychologischen Sinn ablaufen, bei denen eine bestimmte Lösung gefunden werden muss. Zwar besteht der Großteil der Unterrichtszeit aus prinzipiell bekannten Situationen, dennoch existieren dafür keine gänzlich gesicherten Verhaltensregeln. Es geht eher darum, die an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen als „sachlich gegebene Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Handelns zur Erreichung bestimmter Ziele" (ebd., S. 119) zu erfüllen.

Wie die an sie gestellten Anforderungen von den Lehrkräften wahrgenommen werden, hängt vom eigenen Kompetenzgrad bzw. Wissen und zum Teil auch von der eigenen Tagesverfassung ab. Hier entsteht eine Schnittstelle zwischen „der äußeren Umgebung des Handelnden und seinen personalen Arbeitsvoraussetzungen" (Bromme 2014, S. 110). Die Wahrnehmung der objektiven und subjektiven Merkmale der Anforderungen stellt sich nicht als konstant dar, sondern sie verändert sich mitunter. Die gleiche Anforderung kann somit von derselben Person unterschiedlich erlebt werden, dies hängt von der individuellen Einschätzung bzw. „distalen und proximalen[79]" Faktoren ab. Dazu zählt Lamy (2015, S. 365) in seinem auf der Grundlage von Filipp und Aymanns (2010) sowie Keller-Schneider und Hericks (2011) im Zusam-

79 Distale (weiter entfernte) Beeinflussung; proximale (direkte) Beeinflussung (Brühwiler, Helmke & Schrader 2017, S. 291).

menhang mit der Analyse der Bewältigung von Anforderungen an Lehrkräfte in der Berufseingangsphase erstellten Modell folgende Merkmale:

- „Antezedenzmerkmale[80]: Bewältigungsbilanz früherer beruflicher und privater Anforderungen, präventive und proaktive Bewältigung, Vor- und frühberufliche Erfahrungen, Sozialisation/Biografie (Schule; Familie), außerberufliche Lebenssituation usw.,
- Personenmerkmale: Ressourcen in Form von Wissen und beruflichen Handlungskompetenzen, selbstbezogenes Wissenssystem, Optimismus/Pessimismus, Selbstwirksamkeitserwartungen, berufsbezogene Überzeugungen, Qualität der Reflexionskompetenz, berufliche Zielbindung, Bedürfnisse/Motive usw. sowie
- Kontextmerkmale: Arbeitsbedingungen, Arbeitsauftrag, Merkmale der Klasse und des schulischen Umfeldes, Merkmale des Berufseinstiegs, Merkmale des Lehrerberufs, Art und Qualität von sozialen und beruflichen Beziehungen, soziale Normen und Regeln, Merkmale der Organisation Schule und des Managements/Leaderships usw." (Lamy 2015, S. 365[81]).

In den Augen der Betrachterinnen und Betrachter sind auch die Merkmale der beruflichen Anforderungen (Natur, Umfang und Komplexität, zeitliche Platzierung, Dringlichkeit, Ziele und Maßstäbe, affektiver Gehalt, Selbstwertbezug, Vorhersehbarkeit, Kontrollierbarkeit, Bewusstheit und Beanspruchung) unterschiedlich. Ihre Wahrnehmung wird bedingt durch die Ausprägung der oben genannten distalen und proximalen Faktoren. Durch die subjektive Deutung und Bewertung der Anforderung werden deren Relevanz und die Möglichkeit der Bewältigung eingeschätzt (Bromme 2014, S. 107). Mit einem entsprechenden Vorwissen können in einer heuristischen Herangehensweise ähnlich gelagerte Aufgaben von einigen Personen problemfrei gelöst werden. Es ist eine direkte Überführung von bereits Bekanntem in das Neue möglich. Das Bewältigungsverhalten kann als routiniertes Abhandeln bezeichnet werden. Allerdings kann ein und dieselbe Situation bei einer anderen Person eine Barriere entstehen lassen, die eine Transformation erforderlich macht. Sie sieht sich einem Problem bzw. einer Herausforderung beim Lösen einer Aufgabe gegenüber bzw. beim Bearbeiten der an sie gestellten Anforderungen. Herausforderungen können als individuell wahrgenommene anspruchsvolle Aufgaben interpretiert werden. Dabei wird eine Situation erst dann zum Problem, wenn diese von der Person vor dem Hintergrund momentaner Zielsetzungen als nicht befriedigend eingestuft wird. Dörner (1976) stellt fest, dass nur dann von Problemen die Rede sei, „wenn die Mittel zum Erreichen eines Zieles unbekannt sind oder die bekannten Mittel auf neue Weise zu kombinieren sind, aber auch dann, wenn über das angestrebte Ziel keine klaren Vorstellungen existieren" (S. 10). Des Weiteren definiert Aebli (1981) wie folgt:

80 Antezedenz: Grund, Ursache, Vorausgegangenes (Duden 2021).
81 Modell von Lamy (2015) erstellt auf Grundlage von Filipp & Aymanns 2010 und Keller-Schneider & Hericks 2011.

> „Ein Problem ist ein Handlungs- oder Operationsplan oder eine vorläufige Wahrnehmung oder Deutung einer Gegebenheit, die bezüglich der Handlungs-, Operations- oder Verstehensabsicht des Problemlösers eine unbefriedigende Struktur hat, wobei dieser auf der einen Seite seinen Plan bzw. seine vorläufige Deutung und auf der anderen Seite das Ziel bewusst realisiert. Das Ungenügen der Struktur kann in ihrer Lückenhaftigkeit, ihrer Widersprüchlichkeit oder in ihrer Kompliziertheit begründet sein" (Aebli 1981, S. 17).

So ist ein Problem von den Komponenten „unerwünschter Ausgangszustand, erwünschter Endzustand sowie einer Barriere bzw. einer Hürde, die die sofortige Transformation verhindert" (Dörner 1976, S. 10), gekennzeichnet. Diese Barrieren werden individuell wahrgenommen und können verschiedene Ursachen haben. Wird nun eine Anforderung von einer Lehrkraft in ihrer Relevanz und Bewältigungsmöglichkeit eingeschätzt, ergeben sich individuelle Bewältigungs- bzw. Problemlösestrategien. Einerseits kann es zu einem Vermeidungsverhalten kommen, bei dem das Problem negiert oder verleugnet wird. Andererseits bieten sich verschiedene Strategien zur Überwindung der Hürde, ein Problemlöseverhalten an. Problemlösen bedeutet nach Bentsch (2011) „das Beseitigen eines Hindernisses oder das Schließen einer Lücke in einem Handlungsplan durch bewusste kognitive Aktivitäten, die das Erreichen eines beabsichtigten Ziels möglich machen sollen" (Bentsch 2011, S. 138). Diese Definition bezieht sich auf das klassische Problemlösen im Sinne des Findens einer richtigen Lösung. Wird eine Lehrkraft mit einer neuen oder völlig unbekannten Sachlage konfrontiert, erfordert dies eine „situationsangemessene Anwendung des professionellen Wissens" (Bromme 2014, S. 114). Dies rührt daher, dass es beim Unterrichten meistens nicht um isolierte Probleme und nicht um das Suchen und Finden von völlig unbekannten Lösungen geht, sondern um das Erkennen dieser Situationen in unzähligen Ereignisszenarien während des Unterrichts. Was dann unter den gegebenen Umständen als angemessen erscheint, wird ebenfalls individuell wahrgenommen. Bromme (ebd.) stellt fest, dass es bei der Problemlösung im Lehrberuf darum geht,

> „Unterrichtsereignisse wahrzunehmen und zu strukturieren, so daß die Ziele flexibel verfolgt werden können. Die Anwendung des Wissens besteht in dem Erkennen der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Begriffen und Bildern von bereits erlebten Situationen und der aktuellen Situation, sowie in der Zusammenfügung von – ebenfalls bereits begrifflich gefaßten und somit bekannten – Elementen des weiteren Unterrichtsablaufs" (Bromme 2014, S. 120).

Dieses Problemlösen kann laut dem heuristischen Modell von Lamy (2015, S. 365) für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte bspw. die Redefinition von Zielen sowie die aktive und problembezogene Lösungssuche sein. Des Weiteren wäre ein bewusstes und systematisches sowie selbstbezogenes Reflektieren ein mögliches Bewältigungsverhalten. Außerdem bieten sich auch mentale Strategien im Umgang mit Emotionen als Möglichkeit zur Bewältigung der Anforderung an.

Zu bewältigende, neue oder unbekannte Unterrichtssituationen ermöglichen in ihrer Funktion als Lerngelegenheit einen Kompetenzzuwachs bei den Lehrkräften. Dabei hängt die Kompetenzentwicklung „vom individuellen Umgang mit beruflichen Anforderungen und verfügbaren (oder verfügbar zu machenden) Ressourcen ab"

(Albisser, Kirchhoff & Albisser 2009, S. 264). Es zeichnen sich „personenseitige“ und „kontextseitige“ Folgen ab. Dabei handelt es sich sowohl um den „Aufbau von Ressourcen und Handlungskompetenzen, Weiterentwicklung des selbstbezogenen Wissenssystems, Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes, Zufriedenheit, Beanspruchungsfolgen“ als auch um die „Art und Qualität der sozialen und beruflichen Beziehungen, Merkmale der Arbeitsbedingungen sowie die Merkmale der Klasse und des schulischen Umfelds“ (Lamy 2015, S. 365).

Zur Veranschaulichung wird nachfolgend in Abbildung 3 das heuristische Modell für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte in der Berufseingangsphase gezeigt. Obwohl das Modell grundsätzlich für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger entwickelt wurde, lässt es sich aus Sicht der Autorin im Sinne des lebenslangen Lernens auch auf Lehrkräfte mit Lehrerfahrung anwenden.

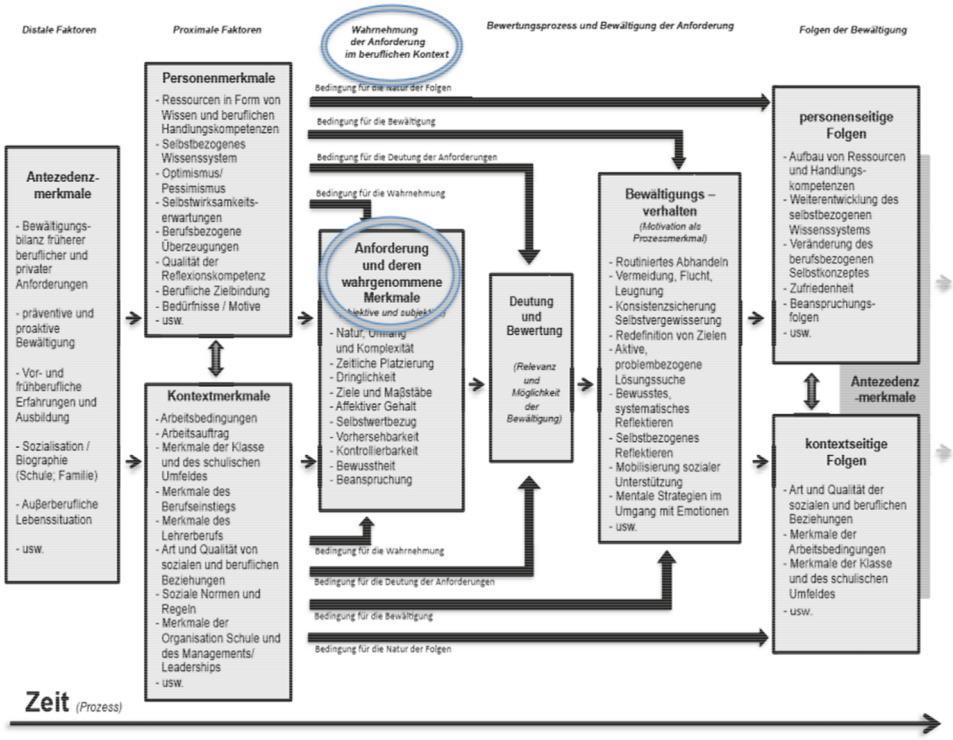


Abbildung 3: Heuristisches Modell für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte in der Berufseingangsphase (Lamy 2015, S. 365 in Anlehnung an Filipp & Aymanns 2010 und Keller-Schneider & Hericks 2011)

Die im Modell abgebildeten personen- und kontextseitigen Folgen des Bewältigungshandelns lassen darauf schließen, dass die Lehrkräfte „Kompetenzen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“ (Kultusministerkonferenz 2014, S. 4) entwickeln. Es bestätigt sich in dem Zusammenhang die in Kapitel 2.4.1 erläuterte

Wechselwirkung zwischen Anforderungen und Kompetenzen im Lehrerberuf. Demnach kann ausgehend von Standards und Kompetenzbeschreibungen auf an Lehrkräfte gestellte Anforderungen geschlossen werden. Dazu soll im folgenden Abschnitt das für die vorliegende Studie herangezogene Verfahren zur Analyse von normativen Anforderungen erläutert werden.

2.4.3 Anforderungsanalyse – Konzept und methodisches Vorgehen sowie Gütesicherung

Obwohl Becker und Spöttl (2013) unter den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards die „formulierten Anforderungen an das Lehren und Lernen" (S. 17) verstehen, bedarf es aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie einer Ausformulierung der normativ an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen. Begründet werden kann dies durch das Ziel, im Rahmen der Hauptstudie die normativ gestellten Anforderungen mit den von den befragten Lehrkräften in der berufsschulischen Praxis wahrgenommenen Anforderungen zu vergleichen. Durch diesen Vergleich sollen etwaige normativ nicht genannte Anforderungen an Lehrkräfte identifiziert werden.

Intendiert ist eine möglichst umfassende Artikulation von Anforderungen, die sich aus den für die Lehrkräftebildung relevanten Professionalisierungskonzepten bzw. Standards sowie Gesetzestexten, Verordnungen und Erlässen[82] ergeben. Dies erscheint auch deshalb notwendig, weil aktuell keine adäquaten Studien zu Anforderungen an Lehrkräfte im Bereich der österreichischen Berufsschule vorliegen.

Auch wenn die Formulierungen von Kompetenzen sowie Anforderungen sprachlich zum Teil sehr ähnlich bzw. ident sind, sollen in der vorliegenden Studie ausformulierte Anforderungen verglichen werden. Eine ausführliche Betrachtung von relevanten Dokumenten, die Anforderungen an Lehrkräfte aufzeigen können, erscheint der Forscherin als wesentlich für die Güte des vorliegenden Forschungsprojektes. Die bereits angesprochene Vergleichbarkeit von normativen mit den in der Hauptstudie (Kap. 5) rekonstruierten Anforderungen beim Unterrichten mit Geflüchteten soll dadurch belastbarer gemacht werden. Um dies bewerkstelligen zu können, wurde die Dokumentenanalyse als methodisches Vorgehen gewählt.

In einer Dokumentenanalyse nach Mayring (2016) wird die Auswertung und Dokumentation von normativen Anforderungen anhand eines festgelegten Untersuchungsplans angestrebt. Die Analyse erfolgt entlang systematischer Vorgehensbeschreibungen, wobei vorerst der Erkenntniswert der Dokumente eingeschätzt werden muss (Mayring 2016, S. 48). Für die beabsichtigte Analyse zur Frage, *welche Anforderungen normativ an Lehrkräfte gestellt werden*, wird von der Forscherin vorerst eine Auswahl nach bestimmten Kriterien getroffen: Es sollen bereits bestehende Textdokumente für die Analyse herangezogen werden, die

- inhaltliche Hinweise auf normative Anforderungen an Lehrkräfte bieten können sowie
- relevant im Hinblick auf die Ausbildung von österreichischen Berufsschullehrkräften sind.

82 Österreichische Bezeichnung für Erlasse.

Mayring (2016) stellt dazu fest, dass „die *Nähe* des Dokumentes *zum Gegenstand*, zu dem, was es dokumentieren soll, wichtig ist[83]“ (S. 48).

Durch eine ausführliche Literaturrecherche sowie durch die Sichtung des Ausbildungscurriculums für Berufsschullehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) wurden entsprechende Dokumente gesammelt und einer Quellenkritik unterzogen. Die Qualität wurde hinsichtlich der vier Kriterien Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität sowie Bedeutung (Scott 1990, zitiert nach Flick 2016b, S. 325) beurteilt. Dabei wurde von der Forscherin eingeschätzt, welchen Wert die Dokumente für die Beantwortung der Fragestellung haben. Für den Untersuchungsplan wurde der Fokus auf nachfolgende Dokumente gelegt.

In der österreichischen Lehrkräftebildung hat sich das EPIK-Modell (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) als zentrale Referenz für den Anspruch der Entwicklung von Professionalität etabliert. Zur Fragestellung, welche Anforderungen normativ an Lehrkräfte gestellt werden, wurden folgende Dokumente analysiert:

- „Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung“ (Schratz et al. 2008),
- „Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf“ (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011),
- „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK“ (AG-EPIK 2011) sowie
- „Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol“ (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

In der Lehrkräftebildung werden in Österreich auch folgende Ordnungsmittel und Dokumente herangezogen, um die Anforderungen an Lehrkräfte aufzuzeigen:

- „Leitbild der österreichischen Berufsschulen“ (QIBB 2015),
- „Schulunterrichtsgesetz“ (SCHUG 2019),
- „Schulorganisationsgesetz“ (SCHOG 2019),
- „Leistungsbeurteilungsverordnung“ (LBVO 2019),
- „Kompetenzorientierte Lehrpläne“[84] (BMBWF 2019b) sowie
- „Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen“ (BMBWF 2020a).

Weiterhin wurden aktuelle Professionalisierungskonzepte bzw. Standards aus Deutschland und der Schweiz herangezogen, um einen umfassenden Überblick über normative Anforderungen an Lehrkräfte gewinnen zu können. Dies lässt sich damit begründen, dass sich einerseits in den Ausbildungscurricula für das Lehramt an Berufsschulen[85] vielfältige Inhalte zur Lehrkräftebildung im europäischen Kontext finden. Andererseits sollen dadurch Restriktionen durch die einseitige Betrachtung von

83 Hervorhebungen im Original.
84 Für die Analyse wurde als Beispiel der Lehrberuf Metalltechnik ausgewählt.
85 An der Pädagogischen Hochschule Tirol.

in Österreich etablierten Konzepten und Normen vermieden werden. Für eine Herausarbeitung von Anforderungen an Lehrkräfte im gesamten deutschsprachigen Raum wurden deshalb folgende Dokumente für die Analyse herangezogen:

- „Standards für die Lehrerbildung der ständigen deutschen Kultusministerkonferenz" (Kultusministerkonferenz 2014),
- „Berufsleitbild sowie Standesregeln für Schweizer Lehrkräfte" (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008),
- „Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (Oser 1997) sowie
- „Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung „Professional Minds" (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

Die genannten Dokumente werden zur Erschließung von normativen Anforderungen analysiert, wobei dies durch eine intensive und persönliche Auseinandersetzung mit den Texten erfolgt. In den Texten geforderte Kompetenzen werden bspw. als Basis für die Herausarbeitung von Anforderungen herangezogen, wobei dies mittels einer Interpretation bzw. Transferleistung erfolgt. An nachfolgendem Beispiel aus dem Dokument von Schratz et al. (2008) zur Differenzfähigkeit als Kompetenzfeld im EPIK-Modell soll in Tabelle 4 gezeigt werden, wie bei der Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte vorgegangen wurde. Auf der linken Seite der Tabelle wird ein Originaltext aus den Dokumenten dargestellt, auf der rechten Seite die daraus von der Autorin interpretierten Anforderungen.

Tabelle 4: Beispiel Dokumentenanalyse EPIK-Modell

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	
Textpassagen zu Kompetenzen bzw. Standards in den Dokumenten:	**Interpretation und Synopse der damit in Verbindung stehenden Anforderungen an Lehrkräfte:**
„Sozial kompetente Lehrpersonen nehmen nicht nur den Unterricht anderer aufmerksamer wahr, sondern auch den eigenen. Sie zeigen die Fähigkeit, sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren und werden dadurch überhaupt fähig, über ihren eigenen Unterricht ein Urteil zu fällen. […] Der Zwang zur Verbalisierung ist hier ein heilsamer, weil er die Konzentration auf den Gedanken lenkt und wir zugleich durch die begriffliche Fassung („etwas auf den Begriff bringen") die Dinge klarer sehen" (Schratz et al. 2008, S. 130).	Anforderungen an Lehrkräfte: • Wahrnehmung des eigenen und fremden Unterrichts, • Distanzierung vom eigenen Tun, • Beurteilung des eigenen Unterrichts sowie • Dinge durch die begriffliche Fassung klarer sehen.

Als weiteres Beispiel wird in Tabelle 5 gezeigt, wie aus dem Kompetenzprofil „Unterrichtsvorbereitung" für Schweizer Berufsfachschullehrpersonen von Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) Anforderungen an Lehrkräfte formuliert wurden.

Tabelle 5: Beispiel Dokumentenanalyse Professional Minds

Forschungsprojekt Professional Minds (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 92 f.)	
Textpassagen zu Kompetenzen bzw. Standards in den Dokumenten:	**Interpretation und Synopse der damit in Verbindung stehenden Anforderungen an Lehrkräfte:**
„Unterrichtsvorbereitung A1.1 Ziele: Die Lehrperson kann Ziele auf verschiedenen Ebenen formulieren, umsetzen und kontrollieren. Sie kann den Unterricht inhaltlich und methodisch von den Zielen her steuern und den Lehrplan fachspezifisch umsetzen. A1.2 Prüfungsaufgaben: Die Lehrperson kann aufgrund der Lernziele im Lehrplan und des Unterrichts Prüfungsfragen und -aufgaben formulieren. Sie kann verschiedene Prüfungsformen und -verfahren gezielt einsetzen. A1.3 Lerntaxonomie: Die Lehrperson kann die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z. B. vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Schwierigen) gliedern und mit verschiedenen didaktischen Anschauungsmitteln umsetzen. A1.4 Lehrplan: Die Lehrperson kann aufgrund des Lehrplans und der Lehrmittel geeignete Lernmaterialien herstellen." (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 92)	Anforderungen an Lehrkräfte: • Formulierung, Umsetzung und Kontrolle von Zielen auf verschiedenen Ebenen • Inhaltliche und methodische Steuerung des Unterrichts von den Zielen her und fachspezifische Umsetzung des Lehrplans • Formulierung der Prüfungsfragen und -aufgaben aufgrund der Lernziele im Lehrplan und des Unterrichts • Gezielter Einsatz von verschiedenen Prüfungsformen und -verfahren • Sach- und lernlogische Gliederung der Lerninhalte und Umsetzung mit verschiedenen didaktischen Anschauungsmitteln • Herstellung adäquater Lernmaterialien

Diese Vorgehensweise wurde stringent bei allen herangezogenen Dokumenten des deutschsprachigen Raumes angewendet und es konnte in der vorliegenden Studie ein umfassender Überblick über die normativ an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen herausgearbeitet werden.

Dabei wurde zur Sicherung der Qualität regelgeleitet vorgegangen. Die Offenlegung der Arbeitsschritte in der in dieser Studie durchgeführten Dokumentenanalyse erfolgt entlang des qualitativen Gütekriteriums Transparenz. Diese wird unter anderem dadurch geleistet, dass klar kommuniziert wird, welche Dokumente aus welchen Gründen herangezogen wurden. Weiterhin wurden die Ergebnisse, also die aus den Dokumenten rekonstruierten Anforderungen, in einer Forschungsgruppe[86] diskutiert. Dadurch sollte das Gütekriterium Intersubjektivität sichergestellt werden, weil mehrere Personen zur gleichen oder ähnlichen Interpretation der Daten gelangen. Weil bei allen ausgewählten Dokumenten nach der gleichen Vorgehensweise agiert wurde und davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse bei wiederholter Durchführung reproduzierbar sind, kann auch dem Gütekriterium Reichweite bzw. Stabilität entsprochen werden (Mayring 2015, S. 127; Mayring 2016, S. 144–148).

Die Ergebnisse dieser Theoriearbeit sind essenziell für die in Kapitel 5 erläuterte Hauptstudie. Dabei werden die normativen Anforderungen, die bspw. durch Gesetze,

86 Die Forschungsgruppe bestand aus drei qualitativ Forschenden, die sich wöchentlich online trafen. Gegenstand der Diskussionen war die Bearbeitung qualitativer Forschungsprozesse, die durch die jeweiligen Gruppenmitglieder selbst durchgeführt wurden.

Verordnungen, Standards, Professionalisierungskonzepte usw. festgelegt sind, als Referenz herangezogen. Die Ergebnisse werden mit den von den Lehrkräften in der schulischen Realität wahrgenommenen Anforderungen verglichen, wobei die Normvorgaben bestenfalls alle erlebten Anforderungen abdecken. Werden aber bspw. durch den Unterricht mit Geflüchteten von den Lehrkräften Anforderungen beschrieben, die normativ nicht abgebildet sind, entsteht eine Diskrepanz. Diese Ungleichheit eröffnet die Möglichkeit, neue bzw. zusätzliche Anforderungen aufzuzeigen, die unter anderem auch für die Lehrkräftebildung von Bedeutung sind. Dies kann sich als nützlich erweisen, weil bei der Ausgestaltung von Curricula unter anderem auf die oben genannten Normvorgaben rekurriert wird, was unter Umständen im Zusammenhang mit den immanenten Veränderungen im zeitlichen Verlauf zu sogenannten weißen Flecken führen kann. Die Herausarbeitung von neuen oder zusätzlichen Anforderungen erscheint für die Lehrkräftebildung effektiv zu sein, weil dadurch Konsequenzen abgeleitet werden können.

Die Resultate der Anforderungsanalyse leisten zudem einen Beitrag zur Definition der beruflichen Aufgaben von Lehrkräften. Die detaillierte Ausarbeitung der Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, kann als Rahmenkonzept für die Ausgestaltung der Lehrkräftebildung dienen sowie auch für Stellenbeschreibungen von Lehrkräften herangezogen werden. Weiterhin verschafft die eingehende Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Lehrkräfte der Forscherin die notwendige Expertise für die empirische Arbeit. Auf dieser Grundlage können in der empirischen Forschung neue Aussagen über die in der schulischen Realität entstehenden Anforderungen an Lehrkräfte getroffen werden.

In den folgenden Kapiteln erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse, wobei Kompetenzbereiche und Standards aus dem deutschsprachigen Raum sowie die mit dem Bildungsauftrag befassten österreichischen Gesetze und Normen sowie die damit in Verbindung stehenden Anforderungen an Lehrkräfte untersucht wurden.

2.4.4 Professionalisierungskonzepte und Standards sowie Gesetze und Normen in Österreich

Wie in Kapitel 2.4.4.1 erwähnt, spielt in der österreichischen Lehrkräftebildung das EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) eine bedeutende Rolle. Deshalb wurde das Modell als österreichischer Standard auch bei der Gestaltung des Ausbildungscurriculums für den Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (Mathies, Hotarek & Resinger 2018, S. 8) herangezogen.

Was grundsätzlich unter dem Modell zu verstehen ist und welche Anforderungen sich daraus ableiten lassen, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

2.4.4.1 EPIK-Modell

In Österreich bildet das EPIK-Modell (**E**ntwicklung von **P**rofessionalität im **i**nternationalen **K**ontext) von Schratz et al. (2008, S. 123 ff.) als Professionalisierungskonzept einen der Orientierungspfade in der Lehrkräftebildung. Dabei einigte sich eine vom

BMUKK[87] installierte Arbeitsgruppe[88] zur Entwicklung eines tragfähigen Lehrkräfte-Professionalisierungskonzeptes aufgrund von Forschungsergebnissen und der eigenen Expertise auf ein Modell sich gegenseitig bedingender Kompetenzfelder, die sie in weiterer Folge auch „Domänen" nennen. Im Unterschied zum Domänenbegriff aus dem allgemeinbildenden Bereich der Klieme-Expertise[89], bei dem Domänen als Fach- bzw. Wissensgebiete bezeichnet werden und unterschiedliche Lernbereiche gemeint sind, handelt es sich beim EPIK-Modell um Folgende:

- Reflexions- und Diskursfähigkeit,
- Professionsbewusstsein,
- Kooperation und Kollegialität,
- Differenzfähigkeit,
- Personal Mastery sowie
- die als „sechste Disziplin" bezeichnete Einbettung in den inhaltlichen Kontext der Lehrkräftearbeit (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 25–26).

Im Folgenden wird das EPIK-Modell grafisch dargestellt (Abb. 4), wobei die fünf einzelnen Bereiche durch die sechste Disziplin spiralförmig verbunden sind. Diese Spirale symbolisiert die kontextbezogenen Aspekte der Unterrichtsarbeit (bspw. Schultyp, Unterrichtsgegenstand, Fachdidaktik etc.), die die jeweiligen Bausteine einer professionellen Praxis beeinflussen. Es handelt sich um ein mehrperspektivisches Konzept, bei dem die Ebenen „Lehrkraft" sowie „Systemstruktur" relevant sind. Die Darstellung mit Puzzleteilen ist ein Hinweis darauf, dass sich die Begriffe aufeinander beziehen und zum Teil inhaltlich ineinander übergehen (ebd.).

87 BMUKK – Bildungsministerium von 2007–2014 (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur).

88 Arbeitsgruppe EPIK: Michael Schratz, Ilse Schrittesser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka, Andrea Seel, Alfred Fischl, Johannes Kainz, Ramona Uhl, Silvia Wiesinger.

89 Klieme-Expertise: ein 2003 erstelltes Konzept, in dem die kompetenzbasierte Neuausrichtung der Curricula mit einheitlichen Standards und einer Outputsteuerung in den Mittelpunkt gestellt wird. Allgemeine Bildungsziele werden dabei durch Kompetenzmodelle konkretisiert, die die zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beschreiben (Klieme et al. 2003).

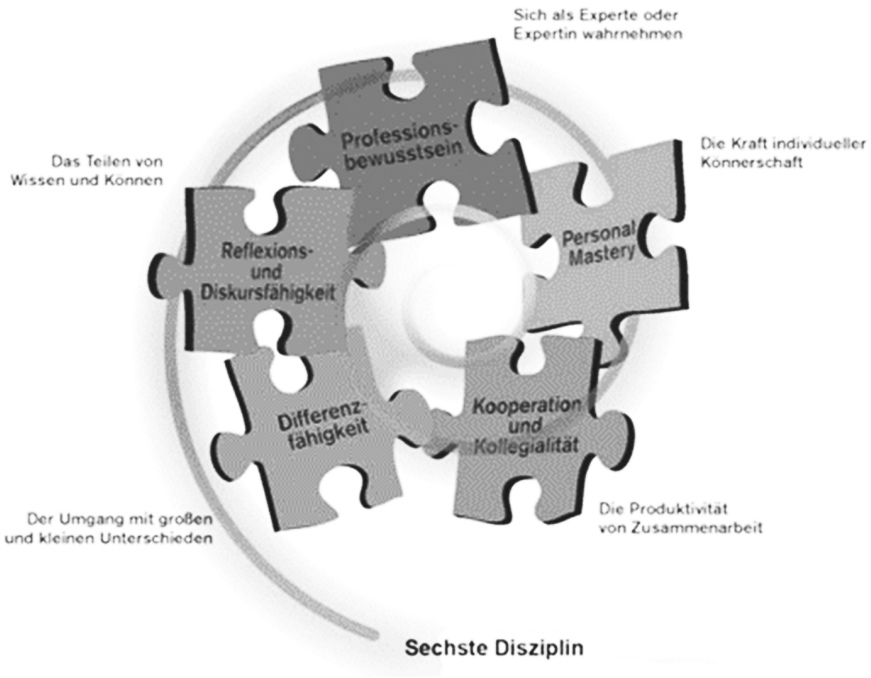


Abbildung 4: EPIK-Modell mit fünf Domänen und die spiralförmige sechste Disziplin (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 26)

In den im EPIK-Modell festgelegten Bereichen werden individuelle Kompetenzen bzw. Fähigkeiten beschrieben, über die eine Lehrkraft verfügen sollte. In einem ersten Kompetenzfeld wird bspw. die „Diskursfähigkeit" als unabdingbare Fähigkeit von Lehrkräften festgelegt, um einen professionellen Fachdiskurs unter Kolleginnen und Kollegen führen zu können. Dabei wird diese Fähigkeit der „Reflexionsfähigkeit" zugeordnet, bei der sich kompetente Lehrkräfte befähigt zeigen, sich selbst und den eigenen Unterricht distanziert zu betrachten (Schratz et al. 2008, S. 125). In dem zweiten Kompetenzfeld bzw. der zweiten Domäne „Professionsbewusstsein" messen sie u. a. der Fähigkeit, sich der eigenen Profession bewusst zu sein und in seiner professionellen Rolle zum Wohle der Lernenden autonom zu handeln, eine hohe Bedeutung zu (ebd., S. 126). Ebenso ordnen sie die Offenheit gegenüber Veränderungen, die Erweiterung des professionellen Wissens und deren situationsadäquate Umsetzung diesem Bereich zu. Als weiteres Kriterium für Professionalität wird die Fähigkeit der Lehrkräfte gesehen, kollegial zu handeln und zu kooperieren. Die Kräfte jedes Einzelnen sollen für gemeinsame Anliegen genützt werden und dienen so einerseits der persönlichen (Unterrichts-)Entwicklung sowie auch der Schulentwicklung. Andererseits bietet eine hohe Bereitschaft zu „Kooperation und Kollegialität" aber auch Schutz vor Überlastung (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 31). Als weitere Kernkompetenz pädagogischen Handelns wird die „Differenzfähigkeit" betrachtet, deren pädagogischer Ansatz es ist, die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Normalität anzu-

erkennen. Kompetente Lehrkräfte sind fähig, das Differente wahrzunehmen und individualisierte Lernangebote zu erstellen. Allerdings bleibt das Differente durch persönliche sowie gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht statisch. Deshalb müssen Lehrkräfte ihren Blick auf eigene „Deutungs-, Erklärungs- und Behandlungsmuster von Differenz" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 35) lenken und sie gegebenenfalls revidieren. Hier wird die Verwobenheit zu anderen Kompetenzfeldern deutlich. Wie die Lehrkräfte ihr Wissen und Können verknüpfen sowie die bereits genannten Kompetenzfelder/Domänen des EPIK-Modells entwickeln können, ist von ihrer „Personal Mastery" abhängig. Diese „Persönliche Meisterschaft umfasst neben der Fähigkeit, Professionswissen erfolgreich umzusetzen, den entsprechenden Umgang mit sich selbst. [...] sowie Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 36, 37). Die sogenannte „Sechste Disziplin" wird als „professionelle Einbettung in den inhaltlichen Kontext der Lehrerarbeit" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, S. 25) bezeichnet. Sie wird in Form einer Spirale symbolisiert, weil die kontextspezifischen Betrachtungsweisen der Unterrichtsarbeit bedeutsam für die unterschiedlichen Bereiche sind. Das professionelle Handeln ist demnach abhängig von verschiedenen Variablen, z. B. Fach, Fachdidaktik, Schultyp etc., was wiederum ein Hinweis dafür ist, dass „eine Anforderung an Lehrer in der Anpassung bestimmter Unterrichtsmethoden an die Logik des jeweiligen Fachinhaltes besteht" (Bromme 2014, S. 75).

Die vorgestellten Bereiche des EPIK-Modells bestehen aus umfassenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die sich zum Teil gegenseitig bedingen bzw. übergreifend wirken. Dabei wird professionelles Handeln von Lehrkräften charakterisiert, was einen Rückschluss darauf zulässt, welche Anforderungen an sie gestellt werden. In den Tabellen 6 bis 10 werden die Anforderungen an die Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell herausgearbeitet. Dabei wurde so vorgegangen, wie in den Beispielen in den Tabellen 6 und 7 dargestellt. Allerdings wird nachfolgend in den Übersichten auf die Darstellung der Originaltexte verzichtet, es werden lediglich die von der Autorin explorierten Anforderungen herausgestellt.

Tabelle 6: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Reflexions- und Diskursfähigkeit"

EPIK-Modell – analysierte Dokumente:
„Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" (Schratz et al. 2008),
„Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011),
„Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK" (AG-EPIK 2011) sowie
„Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol" (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

(Fortsetzung Tabelle 6)

Reflexions- und Diskursfähigkeit – Teilen von Wissen und Können **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Situationsangemessene Schilderung und Diskussion pädagogischer Situationen und Phänomene • Durch begriffliche Fassung die Dinge klarer sehen • Aufmerksame Wahrnehmung des eigenen und fremden Unterrichts • Distanzierung vom eigenen Tun • Beurteilung des eigenen Unterrichts • Entwicklung von Selbstkritik • Nachdenken über bisherige Erfahrungen und daraus Schlüsse ziehen – für die nächste Situation vordenken – Alternativen zur Verfügung haben • Distanzierte und kritische Betrachtung von sich selbst und seinem Umfeld • Kommunikation mit Lernenden, damit sie sich als Beteiligte von Wissen einbringen können • Kommunikation mit Erziehungsberechtigten • Führen eines Fachdiskurses im Kollegium, sich in den Diskurs einbringen, Kommunikation im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen • Kommunikation in der Diskussion mit Vorgesetzten • Erfassung des Spezifischen der Situation • Entfaltung einer Fachsprache

Das nächste Kompetenzfeld des EPIK-Modells beschreibt das Professionsbewusstsein, also wie sich Lehrkräfte als Expertinnen und Experten wahrnehmen. In Tabelle 7 wird von der Autorin der vorliegenden Studie auf entsprechende Anforderungen in diesem Bereich geschlossen.

Tabelle 7: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Professionsbewusstsein"

EPIK-Modell – analysierte Dokumente: „Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" (Schratz et al. 2008), „Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011), „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK" (AG-EPIK 2011) sowie „Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol" (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).
Professionsbewusstsein – sich als Expertin/Experte wahrnehmen **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Darstellung von sich selbst als Expertin bzw. Experte für Lernprozesse • Wissen und Können für einen genau definierten Bereich kennen und sich darin als Expertin bzw. Experte verstehen • Situationsangemessener Einsatz der eigenen Methodenvielfalt • Vertrauen in das eigene Können haben – sich nicht von anderen verunsichern lassen • Dokumentation eigener Lernfortschritte • Hinterfragen des eigenen Tuns und Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse • Situationsadäquater Einsatz pädagogischen Handelns • Das Bewusstsein haben, dass pädagogisches Handeln das Bewältigen von komplexen und widersprüchlichen Situationen verlangt

(Fortsetzung Tabelle 7)

- Wahrnehmung der Rahmenbedingungen als etwas historisch Gewachsenes
- Aufgeschlossenheit gegenüber von Veränderungen
- Auseinandersetzung mit neuen Modellen der beruflichen Tätigkeit
- Sich als Teil der Bildungslandschaft sehen
- Abgrenzung gegenüber ausufernden Ansprüchen
- Abgrenzung zwischen beruflichen Anforderungen und sich selbst als Person vornehmen
- Kein Verharren in individueller Selbstreflexion, sondern Fähigkeit zur Selbstthematisierung auf Systemebene
- Unterscheidung zwischen Person und Rolle
- Selbstbewusstes Erkennen der Freiheiten und Zwänge des Berufes
- Inanspruchnahme professioneller Autonomie
- Treffen von Entscheidungen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler im Sinne des Berufsethos – unabhängig von Außenansprüchen
- Erweiterung des professionellen Wissens – Absolvierung von Fortbildungen

Des Weiteren wurden für das EPIK-Modell Kompetenzen im Bereich der Kooperation und Kollegialität zu einem Kompetenzfeld zusammengeführt. In Tabelle 8 werden von der Autorin die Anforderungen gezeigt, die in diesen Bereichen an die Lehrkräfte gestellt werden.

Tabelle 8: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Kooperation und Kollegialität"

„Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" (Schratz et al. 2008), „Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011), „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK" (AG-EPIK 2011) sowie „Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol" (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).
Kooperation und Kollegialität – Produktivität von Zusammenarbeit **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Wahrnehmung kollegialer Beratung • Zeigen von Kooperationsbereitschaft im Kollegium • Gemeinsames Tragen von Verantwortung • Zusammenschluss zu einer Lerngemeinschaft von Professionellen • Bereit sein, eigene Fragen und Unsicherheiten offenzulegen • Füreinander kritische Partnerinnen und Partner sein • Gemeinsame Orientierung am aktuellen Kenntnis- und Theoriestand des Berufes • Gemeinsame Bearbeitung dringlicher Probleme • Diskussion aktueller Themen der Berufspraxis und Entwicklung von neuem, lösungsorientierten Wissen • Sozial kompetent und offen sein

Ein weiteres Kompetenzfeld des EPIK-Modells beschäftigt sich mit dem Umgang mit den großen und kleinen Unterschieden – der Differenzfähigkeit. Die Autorin hat in Tabelle 9 Anforderungen dazu zusammengefasst.

Tabelle 9: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Differenzfähigkeit"

EPIK-Modell – analysierte Dokumente:
„„Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" (Schratz et al. 2008),
„Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011),
„Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK" (AG-EPIK 2011) sowie
„Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol" (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).
Differenzfähigkeit – der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt • Individuelle Deutung aller Fälle – Wahrnehmung von Differentem • Erkennen und Berücksichtigen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Lernenden – sich im Sinne individueller Falldeutungen um maßgeschneiderte Lernförderung bemühen • Initiierung selbstorganisierter Lernprozesse • Professioneller Umgang mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten • Planung und Gestaltung von Unterricht für die Vielfalt in der Klasse • Angebote für individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen stellen • Adäquate Moderation von Heterogenität • Darauf vertrauen, dass alle Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen • Angebote für individuelle Hilfen stellen, individuell nachfragen • Zeigen von Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen • Erkennen, wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden möchten, Differenzen stehen lassen können • Nutzung von Chancen durch die heterogenen Lerngruppe • Akzeptanz der Grenzen des Erwünschten und Erkennen der Grenzen des Möglichen • Kenntnisse über die Lerngruppe haben

Der fünfte Bereich im EPIK-Modell klärt die Kraft der individuellen Könnerschaft. Dabei werden die Kompetenzen der „Personal Mastery" beschrieben. In Tabelle 10 werden die Anforderungen dazu ausformuliert.

Tabelle 10: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Personal Mastery"

EPIK-Modell – analysierte Dokumente:
„Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung" (Schratz et al. 2008),
„Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011),
„Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Bericht an das BMUKK" (AG-EPIK 2011) sowie
„Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol" (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

(Fortsetzung Tabelle 10)

Personal Mastery – die Kraft individueller Könnerschaft **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Als Grundvoraussetzung ein Professionelles Selbst haben • Zeigen einer biografischen Reflexivität • Eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe sehen, aus Fehlern lernen und Neues (er)finden • Seinen eigenen Weg finden, um in unterschiedlichen Situationen Bildungsprozesse zu verbessern • Nutzung von negativ besetzten Situationen als Lerngelegenheiten • Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler • Einsatz von Wissen und Können in der jeweiligen Situation • Verknüpfung von Wissen und Können • Erfolgreiche Umsetzung von Professionswissen • Offen für Neues sein • Prüfung, wie das Neue für kompetentes, berufsrelevantes Handeln genutzt werden kann • Aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezielle Situation „Richtige" tun • Visionen haben • Eigene Handlungen begründen können

2.4.4.2 Leitbild der österreichischen Berufsschulen – QIBB

Neben dem EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) wird für die vorliegende Veröffentlichung auch das Leitbild der österreichischen Berufsschulen herangezogen. Darin finden sich Aufgaben von Lehrkräften, die der Entwicklung der Fähigkeiten der Berufsschülerinnen und Berufsschüler dienlich sein sollen. Insbesondere wird auf die Förderung der Berufsschülerinnen und Berufsschüler eingegangen, aber auch auf die Gestaltung und Evaluierung ziel- und qualitätsorientierter Prozesse der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (QIBB 2015). Unter dem Motto „Ihr Erfolg ist unser Ziel" haben die österreichischen Berufsschulen den Auftrag, ihre Bildungsarbeit qualitätsvoll auszurichten. Angesprochen werden darin die Verantwortung und Verpflichtung der Berufsschule als duale Bildungspartnerin. Dazu wurde das Leitbild analysiert und daraus ersichtliche Anforderungen in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Leitbild der österreichischen Berufsschulen

Analysiertes Dokument: Leitbild der österreichischen Berufsschulen (QIBB 2015) **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Attraktive Gestaltung der Bildungsangebote für Jugendliche beiderlei Geschlechts • Angebot eines positiven, in vielfältiger Weise anregenden Lehr- und Lernumfeldes • Förderung der beruflichen Leistungsentwicklung und der Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler • Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler • Förderung der Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben • Sensibilisierung der Berufsschülerinnen und Berufsschüler zur Entwicklung eines aktiven, gesundheitsfördernden Lebensstils, um berufsbezogene und gesundheitliche Belastungen auszugleichen und möglichen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken • Ausrichtung der Lehrstoffauswahl an den aktuellen Anforderungen der Berufspraxis • Aufbau des Unterrichts auf klaren, praxisrelevanten Lernzielen • Förderung des vernetzten Denkens, nachhaltigen Behaltens und der Vermittlung sozialer Werte • Sicherstellung des Niveaus bei der Leistungsbeurteilung durch die Festlegung von Lernzielen

(Fortsetzung Tabelle 11)

- Gewährleistung einer transparenten Leistungsfeststellung
- Lösung von Konflikten unter Wahrung der Würde der Beteiligten
- Förderung der Begabungen der Schülerinnen und Schüler
- Motivation der Schülerinnen und Schüler zum lebenslangen Lernen und die Förderung dafür notwendiger Kompetenzen
- Schaffung von Möglichkeiten für den Erwerb von Zusatzqualifikationen an der Berufsschule
- Förderung der Teilnahme an Wettbewerben

Von der Autorin der vorliegenden Studie wurden weiterhin Gesetze, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien des österreichischen Bundes für eine weitergehende Analyse von normativen Anforderungen herangezogen.

2.4.4.3 Gesetze, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien des österreichischen Bundes

Aus den österreichischen Gesetzen, Verordnungen und Erlässen des Bildungsministeriums können ebenfalls normativ gesetzte Anforderungen exploriert werden, an denen sich die Lehrkräftebildung orientiert. Hier finden sich Parallelen zu den Standards für die Lehrkräftebildung der ständigen deutschen Kultusministerkonferenz, die in Kapitel 2.4.5.1 dargestellt werden. Hohe Relevanz in Bezug auf die Verortung von normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte in Österreich haben folgende Gesetze, Verordnungen und Erlässe, deshalb werden diese für die Dokumentenanalyse herangezogen:

- Die Aufgaben der österreichischen Schule sowie der Berufsschule und ihren Lehrkräften sind im Schulorganisationsgesetz (SCHOG) in den §§ 2 (Abs. 1) und 46 (Abs. 1) festgelegt und lassen somit Rückschlüsse auf die Anforderungen an die Lehrkräfte zu (SCHOG 2019).
- Die Anforderungen für die Unterrichtsarbeit, die Mitwirkung der Schule und der Erziehung sowie an die Lehrkräfte – auch in ihrer Tätigkeit als Klassenvorstände – sind im Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) in den §§ 17 (Abs. 1, 1a), 47 (Abs. 1), 51 (Abs. 1) sowie 54 (Abs. 2) geregelt (SCHUG 2019).
- Des Weiteren kann die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) mit den §§ 2 (Abs. 3) und 18 (Abs. 3) im Zusammenhang mit den Anforderungen zur Leistungsfeststellung und -beurteilung herangezogen werden (LBVO 2019).
- In den kompetenzorientierten Lehrplänen (BMBWF 2019b), bspw. dem Rahmenlehrplan für den Lehrberuf Metalltechnik, wird auf die genannten gesetzlichen Bestimmungen rekurriert. Zudem finden sich dort in den allgemeinen Bildungszielen, den allgemeinen didaktischen Grundsätzen sowie den besonderen didaktischen Grundsätzen für den Fachunterricht weitere konkretisierte Anforderungen an Lehrkräfte.
- Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) fordert die Beachtung sogenannter Unterrichtsprinzipien. Darin werden allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt und durch spezielle Prinzipien konkretisiert (BMBWF 2020a).

Die Tabellen 12 bis 25 geben einerseits einen Überblick über die in Österreich normierten Anforderungen an Lehrkräfte, wobei von den gesetzlichen Bestimmungen, Verordnungen und Erlässen des Bildungsministeriums ausgegangen wird. Andererseits sollen diese herausgearbeiteten Anforderungen auch im Forschungsprozess der Hauptstudie herangezogen werden.

In Tabelle 12 wird das österreichische Schulorganisationsgesetz auf Anforderungen hin analysiert, die an die Lehrkräfte gestellt werden.

Tabelle 12: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulorganisationsgesetz

Analysiertes Dokument: Schulorganisationsgesetz (SCHOG 2019)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
§ 2 (Abs. 1) Aufgabe der österreichischen Schule:
• Mitwirkung an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen • Ausstattung der Jugend mit dem für das Leben und dem künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können • Erziehung der Jugend zum selbstständigen Bildungserwerb • Heranbildung der Jugend zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgerinnen und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich • Erziehung der Jugend zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise • Erziehung der Jugend, dass sie dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer Menschen aufgeschlossen sind • Befähigung der Jugend, dass sie am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil nehmen können • Befähigung der Jugend, dass sie in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitwirken können
§ 46 (Abs. 1) Aufgabe der Berufsschule:
• Vermittlung grundlegender theoretischer Kenntnisse in einem fachlich einschlägigen Unterricht an die Schülerinnen und Schüler, Förderung und Ergänzung ihrer betrieblichen oder berufspraktischen Ausbildung sowie die Erweiterung ihrer Allgemeinbildung

Weiterhin bietet das Schulunterrichtsgesetz wesentliche Hinweise auf die Anforderungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden. In Tabelle 13 werden von der Autorin der vorliegenden Studie diese Anforderungen herausgearbeitet.

Tabelle 13: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulunterrichtsgesetz

Analysiertes Dokument: Schulunterrichtsgesetz (SCHUG 2019)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
§ 14 (Abs. 4) Unterrichtsmittel:
• Einsatz von nur solchen Unterrichtsmitteln im Unterricht, die nach dem Ergebnis der Prüfung durch die Lehrkraft dem Inhalt und der Form des Lehrplans sowie der Kompetenzorientierung entsprechen
§ 17 (Abs. 1, 1a) Unterrichtsarbeit:
• Leisten von eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit • Vermittlung des Lehrstoffs des Unterrichtsgegenstandes entsprechend dem Stand der Wissenschaft • Anstreben gemeinsamer Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände • Gestaltung von Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen • Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft • Führen der Schülerinnen und Schüler zu den ihren Anlagen entsprechenden besten Leistungen • Sicherung des Unterrichtsertrages als Grundlage weiterer Bildung durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln sowie Festigung durch entsprechende Übungen • Integration eines angemessenen Ausmaßes an angeleiteten Bewegungselementen in den Unterricht • Berücksichtigung von Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards • Beobachtung, Förderung und Sicherung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler
§ 18 (Abs. 1, 2, 3, 4, 5, 11) Leistungsbeurteilung:
• Feststellung der Leistungen durch die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen • Heranziehen der Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts als Maßstab für die Leistungsbeurteilung, auch unter Bedachtnahme auf den wegen einer körperlichen Behinderung bzw. gesundheitlichen Gefährdung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges • Verwendung der fünfstufigen Beurteilungsskala • Einbezug der Selbstständigkeit der Arbeit, Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, Durchführung der Aufgaben und Eigenständigkeit der Lernenden • Nichtbeurteilung vorgetäuschter Leistungen sowie des Verhaltens • Erstellung neuer schriftlicher oder grafischer Leistungsfeststellungsbeispiele, wenn mehr als die Hälfte der Lernenden negativ ist
§ 19 (Abs. 1, 3, 3a) Information der Schülerinnen und Schüler, der Erziehungsberechtigen und der Lehrberechtigten:
• Benachrichtigung der Eltern und der Lehrberechtigten, wenn die Leistungen der Schülerin oder des Schülers aufgrund der bisher erbrachten Leistungen in einem Pflichtgegenstand zum Ende eines Lehrganges mit „Nicht genügend" zu beurteilen wären • Erarbeitung und Vereinbarung von Fördermaßnahmen zur Vermeidung einer negativen Beurteilung (z. B. Analyse der Lerndefizite unter Einbeziehung der individuellen Lern- und Leistungsstärken, Fördermöglichkeiten, Förderunterrichtsangebote, Leistungsnachweise) • Benachrichtigung der Eltern und der Lehrberechtigten, wenn das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers auffällig ist, wenn es die Erziehungssituation erfordert oder wenn die Pflichten von Schülerinnen und Schülern in schwerwiegender Weise nicht erfüllt werden • Den Erziehungsberechtigten und den Lehrberechtigten auf deren Verlangen zu Einzelaussprachen zur Verfügung stehen sowie die Gelegenheit zu einem beratenden Gespräch geben

(Fortsetzung Tabelle 13)

§ 20 (Abs. 1, 2, 3, 5, 6) Leistungsbeurteilung für eine Schulstufe:
• Heranziehen der Leistungen einer ganzen Schulstufe für die Beurteilung, den zuletzt erreichten Leistungsstand mehr gewichten • Durchführung von Feststellungs- oder Nachtragsprüfungen sowie Wiederholungsprüfungen sowie Führen von schriftlichen Aufzeichnungen dazu • Bekanntgabe von Gründen für die Nichtberechtigungen zum Aufstieg in eine höhere Schulstufe sowie Bekanntgabe von Widerspruchsmöglichkeiten
§ 31b (Abs. 1a, 3) Einstufung in die Leistungsgruppen sowie **§ 31c (Abs. 1) Umstufung in höhere und niedrigere Leistungsgruppen:**
• Vornahme von Einstufungen sowie Umstufungen in die Leistungsgruppen
§ 47 (Abs. 1) Mitwirkung der Schule an der Erziehung:
• Anwendung von der Erziehungssituation angemessenen persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmitteln (insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung)
§ 51 (Abs. 1, 2, 3) Lehrerinnen und Lehrer:
• Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens • Sorgfältige Vorbereitung des Unterrichts • Übernahme der Funktionen einer Klassenvorständin oder eines Klassenvorstandes, Werkstätten- oder Bauhofleiterin bzw. Werkstätten- oder Bauhofleiters, Kustodin oder Kustos sowie Fachkoordinatorin oder Fachkoordinators sowie Besuch von erforderlichen Fortbildungsangeboten dafür • Übernahme der Funktion eines Mitgliedes einer Prüfungskommission • Teilnahme an Klassenkonferenzen • Übernahme von Beaufsichtigungen der Schülerinnen und Schüler (Pausen, vor Unterrichtsbeginn etc.)
§ 54 (Abs. 2) Klassenvorstandsarbeiten:
• Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften • Koordination der Erziehungsarbeit • Abstimmung der Unterrichtsarbeit auf die Leistungssituation der Klasse und die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler • Beratung der Schülerinnen und Schüler in unterrichtlicher und erzieherischer Hinsicht • Pflegen der Verbindung zwischen Schule und Erziehungsberechtigten • Wahrnehmung erforderlicher organisatorischer Aufgaben • Führung von Amtsschriften

In der Leistungsbeurteilungsverordnung des österreichischen Bundes konnte die Autorin ebenfalls Anforderungen an die Lehrkräfte ausmachen. Diese sind in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus der Leistungsbeurteilungsverordnung

Analysiertes Dokument: Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO 2019)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
§ 2 (Abs. 1–7) Allgemeine Bestimmungen betreffend die Leistungsfeststellung:
• Ausschließliches Heranziehen von im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoffe, die bis zum Zeitpunkt der Leistungsfeststellung bearbeitet wurden • Zeitlich gleichmäßige Durchführung von Leistungsfeststellungen • Anpassung der Form der Leistungsfeststellung an das Alter und den Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler, die Erfordernisse des Unterrichtsgegenstandes, die Anforderungen des Lehrplanes und den jeweiligen Stand des Unterrichts • Keine Durchführung von Leistungsfeststellungen, wenn diese aufgrund einer Behinderung nicht erbracht werden können oder deshalb eine gesundheitliche Gefährdung vorliegt • Bei Leistungsfeststellungen Bedachtnahme auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden • Leistungsfeststellungen so in den Unterricht einbauen, dass die anderen Lernenden daraus Nutzen ziehen können • Leistungsfeststellungen während des Unterrichts durchführen
§ 3 (Abs. 1–5) Formen der Leistungsfeststellung:
• Gleichwertige Verwendung der unterschiedlichen Formen der Leistungsfeststellungen, jedoch nur so viele wie nötig sind • Berücksichtigung der Anzahl, des stofflichen Umfangs und des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Leistungsfeststellungen
§ 4 (Abs. 1–3) Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht:
• Feststellung der Mitarbeit der Lernenden für den Gesamtbereich der Unterrichtsarbeit (mündliche, schriftliche, praktische, grafische Leistungen) • Berücksichtigung der Mitarbeit in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten • Selbstständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit der Schülerin/des Schülers durch Noten beurteilen, jedoch keine Benotung von einzelnen Leistungen der Mitarbeit
§ 5 (Abs. 1–12) Mündliche Prüfungen:
• Angebot von mündlichen Prüfungen gemäß den gesetzlichen Vorschriften sowie Bieten von Möglichkeiten, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse darlegen können
§ 6 (Abs. 1–4) Mündliche Übungen:
• Abhandlung von Referaten, Redeübungen usw. gemäß gesetzlicher Vorschriften
§ 7 (Abs. 1–11) Schularbeiten:
• Abhandlung von Schularbeiten gemäß gesetzlicher Vorschriften
§ 8 (Abs. 1–14) Schriftliche Überprüfungen:
• Abhandlung von Tests und Diktate gemäß den gesetzlichen Vorschriften
§ 9 (Abs. 1–6) Praktische Leistungsfeststellungen:
• Abhandlung von praktischen Leistungsfeststellungen gemäß gesetzlicher Vorschriften

(Fortsetzung Tabelle 14)

§ 10 Grafische Leistungsfeststellungen:
• Abhandlung grafischer Leistungsfeststellungen gemäß gesetzlicher Vorschriften
§ 11 (Abs. 1–10) Grundsätze der Leistungsbeurteilung:
• Beachtung des Maßstabes für die Leistungsbeurteilung (Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts) • Sachliche, gerechte und fristgerechte Beurteilung der Leistungen • Informationsgabe über den Leistungsstand • Nichtbeurteilung vorgetäuschter Leistungen, Abnahme unerlaubter Hilfsmittel sowie Zurückgabe nach durchgeführter Leistungsfeststellung • Kein Einbezug bei der Leistungsbeurteilung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler in Schule und Öffentlichkeit • Nichtbeachtung der äußeren Form bei schriftlichen Arbeiten • Kein Einbezug der von der Lehrkraft abweichenden, sachlich vertretbaren Meinungen bei der Leistungsbeurteilung • Leistungsbeurteilungen unter Bedachtnahme der körperlichen Behinderungen von Lernenden • Berücksichtigung des erwiesenen Leistungswillens zugunsten der Lernenden, wenn sie mangelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten bei Bildnerischer Erziehung, Bewegung und Sport, Musikerziehung und Werkerziehung (Technisches Werken, Textiles Werken) haben • Einvernehmliche Leistungsbeurteilung bei Teamteaching
§ 14 Beurteilungsstufen (Noten):
• Verwendung der fünfstufigen Notenskala

Tabelle 15 befasst sich mit den Anforderungen, die sich aus den Inhalten der kompetenzorientierten Lehrpläne ergeben. Lehrpläne bieten einen Orientierungsrahmen, über welches Wissen und Können die Lernenden am Ende eines Schuljahres verfügen sollen. Sie befassen sich einerseits mit den darin vorgegebenen Bildungszielen für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, andererseits aber auch mit allgemeinen und besonderen didaktischen Grundsätzen und Unterrichtsprinzipien. Die Autorin der vorliegenden Studie hat auch hier auf entsprechende Anforderungen an die Lehrkräfte geschlossen. Exemplarisch wurde der Lehrplan des Lehrberufs Metalltechnikerin/Metalltechniker herangezogen.

Tabelle 15: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Lehrplan Metalltechnikerin/Metalltechniker

Analysiertes Dokument: Kompetenzorientierter Lehrplan Metalltechnikerin/Metalltechniker (BMBWF 2019b)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Teilnahme an Evaluationen (z. B. Selbst-, Fremdevaluation) am Schulstandort • Motivation und Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen, eigenverantwortlichen, konstruktiv kritischen und lösungsorientierten Handeln im privaten, beruflichen, gesellschaftlichen Leben • Förderung der Individualität und Kreativität sowie des Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler • Förderung einer positiven Einstellung der Schülerinnen und Schüler für das lebenslange Lernen • Wecken von Interesse und Verständnis für Entrepreneur- und Intrapreneurship bei den Schülerinnen und Schülern

(Fortsetzung Tabelle 15)

- Förderung der Fähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern, dass sie soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Benachteiligungen erkennen
- Motivation der Schülerinnen und Schüler, an der Beseitigung von Benachteiligungen mitzuwirken
- Förderung der Einsicht in die politischen Prozesse auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene, der Verbundenheit zu den Werten der Demokratie und des Erkennens der Bedeutung des friedlichen Zusammenlebens von Bevölkerungsgruppen und Nationen bei den Schülerinnen und Schülern
- Vermittlung der Einsicht bei den Schülerinnen und Schülern, dass sie Benachteiligte in der Gesellschaft fördern sowie dass sie die Umwelt und das ökologische Gleichgewicht schützen
- Förderung der Fach- und Methodenkompetenz sowie der sozialen und personalen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler
- Förderung der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, berufsbezogene und gesundheitliche Belastungen zu erkennen und möglichen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken
- Sorgfältige Vorbereitung des Unterrichts
- Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens
- Sicherung des Bildungsauftrags
- Erfüllung des Lehrplans
- Kooperation bei der Anordnung, Gliederung und Gewichtung der Lehrplaninhalte unter Einbindung der Entscheidung der mitverantwortlichen Lehrkräfte, schulorganisatorischer und zeitlicher Rahmenbedingungen
- Einsatz von Lehr- und Lernformen sowie Unterrichtsmittel, welche die bestmögliche Entwicklung und Förderung der individuellen Begabungen ermöglichen
- Konkretisierung des allgemeinen Bildungsziels sowie der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände durch die Festlegung der Unterrichtsziele sowie der Methoden und Medien für den Unterricht
- Angemessenes Eingehen auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie auf aktuelle Ereignisse und Berufsnotwendigkeiten
- Ausgehen vom Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler sowie von deren Lebens- und Berufswelt bei der Erarbeitung der Lerninhalte
- Handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts
- Orientierung des Unterrichts an den Anforderungen der beruflichen Praxis
- Berücksichtigung der Wissens-, Erkenntnis- und Anwendungsdimension sowie der personalen und sozialen Dimensionen bei der Unterrichtsgestaltung
- Anwendung neuer Medien im Unterricht
- Berücksichtigung von Querverbindungen zu anderen Pflichtgegenständen
- Förderung sozialen Lernens
- Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler
- Auswahl der Lerninhalte und Unterrichtsmethoden, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen
- Schaffung eines (Lern-)Klimas der gegenseitigen Achtung
- Reflexion eigener Erwartungshaltungen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster und Anregung der Schülerinnen und Schüler, dies gleichermaßen zu tun
- Anhalten der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Planen, Durchführen, Überprüfen, Korrigieren und Bewerten komplexer Aufgabenstellungen
- Weiterentwicklung und gezielter Einsatz von Lerntechniken
- Schaffung einer Basis für das lebensbegleitende Lernen
- Detaillierte Rückmeldungen über die jeweiligen Lernfortschritte, über die aktuelle Ausprägung von Stärken und Schwächen und über die erreichte Leistung (erworbene Kompetenzen) geben
- Zurverfügungstellung von klar definierten und transparenten Bewertungskriterien
- Stellen von Möglichkeiten der Selbsteinschätzung für die Schülerinnen und Schüler
- Positive Beeinflussung der Motivation, Ausdauer und des Selbstvertrauens der Schülerinnen und Schüler
- Heranziehen von praxis- und lebensnahen Aufgabenstellungen zur Leistungsfeststellung
- Verzicht auf rein reproduzierendes Wissen ausgerichteter Leistungsfeststellungen
- Vermeidung von Doppelgleisigkeiten
- Vermittlung einer gut fundierten Basisausbildung für den Lehrberuf
- Achten auf eine adäquate Verwendung von Fachbegriffen

Nicht nur die Lehrpläne sind für die Lehrkräfte die Grundlage ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Die Lehrkräfte haben auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die nicht ausschließlich ihren Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können. Diese übergreifenden Ziele sind als Unterrichtsprinzipien im Unterricht aller Gegenstände zu berücksichtigen. Folgende Unterrichtsprinzipien finden derzeit in Österreich ihre Anwendung (BMBWF 2020a): Gesundheitsförderung, interkulturelle Bildung, Leseerziehung, Medienbildung, politische Bildung, reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung.

Die schulische Gesundheitsförderung hat zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstbestimmung über ihre eigene Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer physischen, psychischen und sozialen Gesundheit zu befähigen (BMBWF 2020a). In Tabelle 16 hat die Autorin das Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung auf die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte analysiert.

Tabelle 16: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Gesundheitsförderung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Förderung einer Schulkultur, die Toleranz fördert und Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern entgegenwirkt • Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Leben eigenverantwortlich gestalten können • Berücksichtigung von Gesundheitsmanagement, Lernen und Lehren, Ernährung, Bewegung, psychosozialer Gesundheit und Gewaltprävention, Suchtprävention sowie materieller Umwelt und Sicherheit • Förderung der Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives Denken, kritisches Denken, die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Problemlösefertigkeit, kommunikative Kompetenz, interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Gefühlsbewältigung sowie die Fähigkeit zur Stressbewältigung • Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die bewusste Erhaltung der Gesundheit • Ermöglichung von stressfreiem Lernen durch ein angenehmes soziales Klima

Ein weiteres Unterrichtsprinzip beschäftigt sich mit der interkulturellen Bildung. Dabei sollen Lehrkräfte und Lernende zum respektvollen Umgang mit der sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der multikulturellen Gesellschaft befähigt werden (BMBWF 2020a). Die Autorin hat in der Tabelle 17 Anforderungen dazu zusammengefasst.

Tabelle 17: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Wahrnehmung der vielfältigen Lebensentwürfe und Biografien als gesellschaftliche und schulische Normalität sowie ein respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Lebensentwürfen • Erkennen von ausgrenzenden, rassistischen, sexistischen Aussagen und Handlungsweisen und dagegen auftreten • Einnahme einer kritischen und wertschätzenden Grundhaltung – als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen • Anwendung von interkulturellen Kompetenzen in allen Fachgegenständen sowie im schulischen und außerschulischen Alltag • Betrachtung gesellschaftlicher Entwicklungen in der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln • Entwicklung eines gelassenen Umgangs mit Heterogenität, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen und Klischees zu identifizieren sowie darauf zu reagieren • Wahrnehmung sozialer, kultureller, sprachlicher und anderer Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie Erkennung ihrer Bedeutung

Die Förderung der Lesekompetenz wird mit dem fachübergreifenden Unterrichtsprinzip der Leseförderung über die gesamte Schullaufbahn verankert. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Texte zu verstehen und sie für eigene Zwecke sachgerecht nutzen zu können (BMBWF 2020a). Die Autorin hat das Unterrichtsprinzip Leseerziehung analysiert und entsprechende Anforderungen an die Lehrkräfte exploriert. Diese sind in der Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Leseerziehung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Leseerziehung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Forcierung der Lese- und Sprecherziehung in allen Unterrichtsgegenständen • Einbezug von Überlegungen zur Leseerziehung in die Entwicklung von Lehrinhalten • Förderung des Aufbaus der basalen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler • Förderung des Auf- und Ausbaus einer erweiterten Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler • Förderung des Auf- und Ausbaus eines stabilen Selbstbildes der Schülerinnen und Schüler als Leserinnen und Leser • Förderung des Auf- und Ausbaus eines schulischen Umfeldes, in dem Lesen einen hohen Stellenwert in Bezug auf Kommunikation und kulturelle Praxis einnimmt

Die schulische Medienbildung als Unterrichtsprinzip hat zum Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einer von Medien geprägten Welt nicht nur orientieren, sondern auch die Medien und deren Arbeitsmittel selbstwirksam, kritisch und reflektiert nutzen können (BMBWF 2020a). Welche Anforderungen dadurch an die Lehrkräfte gestellt werden, ist in Tabelle 19 beschrieben.

Tabelle 19: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Medienbildung“

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Medienbildung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Mitwirkung an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen • Anregung der Kreativität und die Freude der Schülerinnen und Schüler an eigenen Schöpfungen • Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen • Integrative Befähigung der Schülerinnen und Schüler, Zugang zu verschiedenen Arten von Medien zu erhalten, sie zu verstehen, zu schaffen und kritisch zu beurteilen • Förderung der Schülerinnen und Schüler in der analytischen Auseinandersetzung mit Ursachen, Wirkungen und Formen medialer Kommunikation und der durch Medien gestalteten Wirklichkeit • Förderung der Schülerinnen und Schüler, die verschiedenen Interessen zu reflektieren, die die Auswahl und den Inhalt von Informationen und die Form der Vermittlung bestimmen • Schaffung eines Bewusstseins dafür, dass die politische Urteilsbildung zu einem großen Teil über Medien erfolgt • Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einem kreativen Umgang mit Medientechnologien • Ermutigung der Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung von Medieninhalten, um eigene Interessen auszudrücken und verstärkt an der Gesellschaft und ihrer Weiterentwicklung teilzuhaben

Durch die Globalisierung, sich verändernde Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern, den Wandel in der Sozialisation, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen den Geschlechtern sowie Generationen kann die Politische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Demokratie und der Wahrung der Menschenrechte leisten (BMBWF 2020a). Die Autorin hat in der Tabelle 20 jene Anforderungen herausgearbeitet, die sich aus dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ ergeben.

Tabelle 20: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Politische Bildung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Leisten eines aktiven Beitrags zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte • Analyse und Reflexion der eigenen Überzeugungen in ihrer historischen Bedingtheit • Verfügen über ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein • Aufgeschlossenheit gegenüber politischem und weltanschaulichem Denken anderer • Förderung des Bewusstseins und der Verantwortung für europäische sowie globale Zusammenhänge bei den Schülerinnen und Schülern • Demokratische Gestaltung des Schulalltags • Förderung der Meinungsfreiheit und einer demokratischen Diskussionskultur im Unterricht

Das Ziel einer reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung im schulischen Lehren und Lernen ist die Erweiterung individueller Handlungsspielräume und die Überwindung geschlechterstereotyper Zuweisungen und Festschreibungen (BMBWF 2020a). Tabelle 21 zeigt die Exploration der entsprechenden Anforderungen.

Tabelle 21: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Wahrnehmung des Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrages • Förderung und Einforderung der Gleichstellung der Geschlechter • Förderung des Abbaus von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen • Etablierung und Forcierung einer lebendigen Diskussionskultur am Standort • Sensibilität gegenüber der vielfältigen Formen von Gewalt, geschlechterbezogenen Ungleichbehandlungen und geschlechterbezogenem Mobbing sowie eine klare Haltung dagegen • Bewusstmachung von Benachteiligungen in gesellschaftlichen, familiären und wirtschaftlichen Belangen • Förderung der Bereitschaft zu partnerschaftlichem Verhalten im täglichen Lebensvollzug • Widerlegung und Abbau von Vorurteilen und Rollenklischees • Förderung der Entwicklung eines differenzierten Denkens jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder und präventive Wirkung gegen Homophobie • Anwendung geschlechterreflexiver Methodik und Didaktik

Das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter orientieren und eine klare Ausrichtung auf die Menschenrechte haben. Das eigene Wohlbefinden soll durch einen positiven Zugang zur Sexualität gefördert werden (BMBWF 2020a). In Tabelle 22 werden Anforderungen in Bezug auf das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik beschrieben.

Tabelle 22: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Sexualpädagogik"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Beachtung allgemeiner pädagogischer Aspekte, wie das aktive Anwenden einer respektvollen und gewaltfreien Kommunikation, Einnahme eines konstruktivistischen Blickwinkels, sowie Reflexion der eigenen Vorbildfunktion aufgrund der Sensibilität des Themas • Zeigen von emotionaler Intelligenz und der Fähigkeit zu fairem sozialem Verhalten und die Gestaltungsfähigkeit tragfähiger Beziehungen • Einnahme einer pädagogischen Haltung, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzende Äußerung oder Handlung wendet

Umweltbildung ist bereits seit über 40 Jahren als Unterrichtsprinzip im österreichischen Bildungssystem verankert. Ziele sind die Schaffung des Bewusstseins, dass die Ressourcen begrenzt sind, sowie ein aktives Mitgestalten der kulturellen und sozialen Umwelt der Schülerinnen und Schüler (BMBWF 2020a). Welche Anforderungen in diesem Zusammenhang an die Lehrkräfte gestellt werden, hat die Autorin in Tabelle 23 zusammengefasst.

Tabelle 23: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Bewusstsein schaffen für die Begrenztheit unserer Lebensgrundlagen • Förderung der Handlungsbereitschaft und die Befähigung des Menschen zum respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen • Förderung der Entwicklung von Perspektiven sowie Kompetenzen und Haltungen zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft unter Bedachtnahme auf Ressourcenschonung und Verteilungsgerechtigkeit • Sichtweise der Umweltbildung als ein integraler Bestandteil der Unterrichts- und Schulentwicklung • Nutzung des Unterrichts als Lern- und Erkenntnisgelegenheit, um die Auswirkungen der steigenden globalen Komplexität und die Veränderungen der lokalen und globalen Umweltsituation wahrzunehmen sowie sich auf dieser Grundlage mit Zukunftsrisiken und Unsicherheiten auseinanderzusetzen • Aufzeigen von Chancen für eine nachhaltige Veränderung und Wahrnehmung von Möglichkeiten der Umsetzung

Die Verkehrssicherheit und verkehrssicheres Verhalten sind gesundheits- und umweltrelevante Faktoren und somit wesentliche Bestandteile unseres Lebens. Die Mobilität nimmt ständig zu und bedeutet unter anderem auch Selbstbestimmung und Unabhängigkeit des Menschen bis ins hohe Alter (BMBWF 2020a). In Tabelle 24 hat die Autorin damit in Bezug stehende Anforderungen beschrieben.

Tabelle 24: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Verkehrs- und Mobilitätserziehung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Verkehrs- und Mobilitätserziehung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Vermittlung grundlegenden Wissens über das Erkennen von Gefahrenpotenzialen, Verhalten bei Unfällen, Erste-Hilfe-Leistung, umweltschonende Mobilität und die Vorteile der Nutzung des öffentlichen Verkehrs sowie des Zufußgehens und des Radfahrens • Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit den derzeitigen Mobilitätsformen, den unterschiedlichen Aspekten des Verkehrs und seinen Auswirkungen • Integrative Befähigung der Schülerinnen und Schüler, durch ihre Kenntnisse, Einstellungen und ihr Verhalten die Bedingungen für eine sichere, gesunde, eigenständige sowie sozial- und umweltverträgliche Mobilität zu verbessern und einen Beitrag zu einer zukunftsorientierten Entwicklung unserer Gesellschaft und Umwelt zu leisten • Ermutigung der Schülerinnen und Schüler, das aktuelle Verkehrssystem hinsichtlich des Raum- und Ressourcenverbrauchs, der Verkehrssicherheit, der ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen kritisch zu hinterfragen • Förderung eines adäquaten Wertebewusstseins, des Wissens um ein sicheres Verkehrsverhalten und Verkehrsumfeld sowie eines nachhaltigen kompetenten Umgangs mit Mobilität • Diskussion von verkehrs- und mobilitätsrelevanten Themen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen (z. B. Alkohol, Drogen, Ablenkung, Risikomanagement, Erste Hilfe, Klimawandel und Gesundheitsförderung durch bewusstes Mobilitätsverhalten)

Das Unterrichtsprinzip Wirtschafts-, Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung bezieht sich unter anderem auch auf den § 2 des Schulorganisationsgesetzes, in dem als Grundaufgabe der österreichischen Schule „Die Ausstattung junger Menschen mit

dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können, die Heranbildung selbständiger Urteilsfähigkeit und die Befähigung zur Teilhabe am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt" (SCHOG 2019) genannt ist. Die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips an den Schulen stellt sich als fächerübergreifendes und vielschichtiges Anliegen der ökonomischen Bildung dar. In Tabelle 25 werden die Anforderungen dargestellt, die dabei an die Lehrkräfte gestellt werden.

Tabelle 25: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung"

Analysiertes Dokument: Unterrichtsprinzip Wirtschafts-, Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung (BMBWF 2020a)
Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:
• Befähigung der Schülerinnen und Schüler, ihre Rollen als Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger, als Erwerbstätige und als Verbraucherinnen und Verbraucher kompetent und moralisch verantwortlich wahrzunehmen • Förderung von nachhaltigen Verbrauchsmustern, die zu einer Verringerung von Umweltbelastungen führen • Zeigen eines verantwortungsbewussten Umgangs mit Daten sowie Förderung desselben bei den Schülerinnen und Schülern • Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für ihre Rechte, im Sinne einer „Consumer Citizenship" aber immer auch für ihre Verantwortung • Förderung der Orientierung in einer von Wirtschaft geprägten Kultur als Grundlage der Teilhabe an demokratischen Willensbildungsprozessen auf nationaler und internationaler Ebene • Förderung der ökonomischen Bildung als politische und moralische Bildung • Förderung der eigenen Identität der Schülerinnen und Schüler

2.4.4.4 Zusammenfassende Bewertung im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie

Es hat sich bei der Recherche zu den normativ an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen in österreichischen Professionalisierungskonzepten und Standards sowie Gesetzen, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien herausgestellt, dass die Ansprüche an die Lehrkräfte hoch sowie breit gefächert sind. Obwohl es nicht die Intention der vorliegenden Studie ist, diese Anforderungen vollständig darzustellen, konnten dennoch umfassende Anforderungen artikuliert werden. Es zeigt sich durch die Untersuchung, dass durch die Erwartungen der Politik, der Lehrkräftebildung, der Lehrkräfteverbände sowie der (Erziehungs-)Wissenschaft unterschiedlich gelagerte Anforderungen an die Lehrkräfte erwachsen. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass sich die Herausarbeitung der Anforderungen nicht ausschließlich auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden bezieht, sondern für die weitere Bearbeitung in der Hauptstudie ein Gesamtbild von an Lehrkräfte gestellte Anforderungen zeigen soll. Die normativen Anforderungen, die aus der Dokumentenanalyse rekonstruiert werden konnten, werden in der Hauptstudie mit den aus den Interverwies rekonstruierten Anforderungen verglichen. Dadurch sollte es möglich sein, neue bzw. zusätzliche Anforderungen zu erforschen, mit denen sich Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen.

Bemerkenswert ist in einem ersten Fazit der Umstand, dass in der ausführlichen Betrachtung der vorliegenden Literatur keine Anforderungen in Bezug auf die Beschulung von Geflüchteten gefunden werden konnten. Sicherlich wird im Kompetenzfeld Differenzfähigkeit des EPIK-Modells (Tab. 9) auf die Wertschätzung der Vielfalt sowie auf einen professionellen Umgang mit Integrationsschwierigkeiten hingewiesen, wobei aber nicht auf Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten geschlossen werden kann. Insgesamt zeigt sich zudem bei der Betrachtung von wissenschaftlichen Artikeln, dass die Beschäftigung mit Anforderungen im Lehrerberuf insgesamt ein wenig untersuchtes Forschungsfeld ist. „Besonders vernachlässigt ist die Artikulation von Anforderungen im Rahmen einer sozialen Praxis, die sich als wirkmächtig erweist" (Weiß, Schramm & Kiel 2014). Umso spannender erscheint der direkte Vergleich der hier aufgezeigten normativen Anforderungen mit den Ergebnissen der Hauptstudie, bei der Anforderungen an die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten rekonstruiert wurden.

Weil in Österreich bei den Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula auf die Formulierungen und Empfehlungen der ständigen bundesdeutschen Kultusministerkonferenz verwiesen wird (Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 29, 35, 57), sollen, wie oben bereits angemerkt, in der Dokumentenanalyse dieser Studie auch diese herangezogen werden. Weiterhin sollen relevante Dokumente aus der deutschsprachigen Schweiz auf Anforderungen an Lehrkräfte hin untersucht werden.

2.4.5 Professionalisierungskonzepte und Standards in Deutschland

Nachfolgend werden analog zur in Kapitel 2.4.4 beschriebenen Vorgehensweise die „Standards für die Lehrerbildung der ständigen deutschen Kultusministerkonferenz" (2014) analysiert.

2.4.5.1 Standards für die Lehrerbildung der ständigen deutschen Kultusministerkonferenz

Wie oben bereits erwähnt, definiert die Kultusministerkonferenz mit den Standards für die Lehrerbildung Kompetenzen, die die Lehrkräfte erfüllen sollen (Kultusministerkonferenz 2014, S. 3). In dem von der KMK veröffentlichten Katalog (ebd., S. 7 ff.) werden dafür notwendige Kompetenzen auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Lehrkräftehandelns beschrieben. Sie beziehen sich auf die Bildungs- und Erziehungsziele, die in den Schulgesetzen der Bundesländer normiert sind, sowie auf das Berufsbild von Lehrkräften. Es wurden folgende Kompetenzbereiche ausformuliert:

- Unterrichten: „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen."
- Erziehen: „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus."
- Beurteilen: „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus."
- Innovieren: „Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter."

In Tabelle 26 wird die vorgenommene Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte gezeigt, die sich aus den genannten Kompetenzen herausarbeiten lassen.

Tabelle 26: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen"

Analysiertes Dokument: KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014, S. 7 ff.)
Kompetenzbereich Unterrichten: „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Planung von fach- und sachgerechtem Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse • Fachlich und sachlich korrekte Durchführung von Unterricht • Ableitung von Zielperspektiven und Handlungsprinzipien aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien • Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Argumenten • Planung und Gestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität • Auswahl von Inhalten und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne • Sinnvolle didaktische Integration von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien • Reflexion des eigenen Medieneinsatzes • Überprüfung der Qualität des eigenen Lehrens • Reflexion der Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler • Beschäftigung mit einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien • Verstehen der bildungs- und erziehungstheoretischen Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und kritische Reflexion derselben • Reflexion der allgemeinen und fachbezogenen Didaktiken • Beachtung der Bedürfnisse leistungsheterogener Gruppen bei der Planung von Unterrichtseinheiten • Anforderungs- und situationsgerechter Einsatz von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, Aufgabenformaten bzw. Aufgabenformen • Einsatz von Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität • Unterstützung des Lernens von Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung von Lernsituationen • Motivation der Schülerinnen und Schüler • Befähigung der Schülerinnen und Schüler, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen • Anregung und Unterstützung unterschiedlicher Formen des Lernens • Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten • Stärkung der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler • Begleitung und Führung von Lerngruppen • Reflexion der Lerntheorien und Formen des Lernens • Reflexion der Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung • Anwendungsbezogene Reflexion der Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung • Aktiver Einbezug von Lernenden in den Unterricht • Verstehen und Transfer bei den Lernenden unterstützen • Reflexion der Theorien der Lern- und Leistungsmotivation • Reflexion der Möglichkeiten des Einsatzes von Theorien der Lern- und Leistungsmotivation • Förderung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten • Vermittlung und Förderung der Lern- und Arbeitsstrategien • Vermittlung von Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens • Reflexion der Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken • Reflexion der Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens • Entwicklung eines weiterführenden Interesses am lebenslangen Lernen im Unterricht

In Tabelle 27 werden die Anforderungen aus den KMK-Standards gezeigt, die an Lehrkräfte gestellt werden, wenn sie ihrer Erziehungsaufgabe nachkommen wollen.

Tabelle 27: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“

Analysiertes Dokument: KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014, S. 7 ff.)
Kompetenzbereich Erziehen: „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Erkennen und Berücksichtigen sozialer und kultureller Lebensbedingungen, etwaiger Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von Schülerinnen und Schülern • Im Rahmen der Schule Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung der Lernenden • Realisierung pädagogischer Unterstützung und Präventionsmaßnahmen • Nutzung von Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen • Individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern • Vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler • Beachtung sozialer und kultureller Diversität in der jeweiligen Lerngruppe • Vermittlung von Werten und Normen sowie einer Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität • Unterstützung des selbstbestimmten Urteilens und Handelns von Lernenden • Reflexion von Werten und Werthaltungen und dementsprechendes Handeln • Schrittweises Einüben eigenverantwortlichen Urteilens und Handelns mit den Lernenden • Einsatz von Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten • Reflexion demokratischer Werte und Normen sowie deren Vermittlung • Positionierung für die Anerkennung von Diversität als Grundlage für das Gelingen von Lernprozessen • Förderung wertbewusster Haltungen und selbstbestimmten Urteilens und Handelns von Schülerinnen und Schülern • Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen • Finden von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht • Gestaltung sozialer Beziehungen und sozialer Lernprozesse in Unterricht und Schule • Mit den Schülerinnen und Schülern Erarbeitung und Umsetzung von Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander • Im Anlassfall Anwendung von Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung • Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion) • Reflexion der Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander • Reflexion der Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten • Erkennen von Konflikten • Reflexion der Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung

Des Weiteren werden in der Tabelle 28 die Anforderungen aus den KMK-Standards dargestellt, die an Lehrkräfte gestellt werden, wenn sie ihre Schülerinnen und Schüler sach- und adressatenorientiert beraten wollen. Zudem ergeben sich Anforderungen im Bereich der Beurteilungsaufgaben.

Tabelle 28: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus"

Analysiertes Dokument: KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014, S. 7 ff.)
Kompetenzbereich Beurteilen: „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Diagnose der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern • Gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler • Beratung der Lernenden und deren Eltern • Erkennen der Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte • Erkennen der Lernausgangslagen und Einsatz spezieller Fördermöglichkeiten • Erkennen von Begabungen und Einsatz von Möglichkeiten der Begabungsförderung • Abstimmung von Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander • Situationsgerechter Einsatz unterschiedlicher Beratungsformen • Unterscheidung der Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion • Inner- und außerschulische Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen bei der Diagnostik, Förderung und Beratung • Reflexion der Begriffe und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität • Berücksichtigung der Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und deren Auswirkungen auf die Leistungen • Berücksichtigung des Einflusses unterschiedlicher Lernvoraussetzungen beim Lehren und Lernen sowie deren Nutzbarmachung im Unterricht in heterogenen Lerngruppen • Reflexion der Formen von Hoch- und Sonderbegabung • Reflexion der Grundlagen der Lernprozessdiagnostik • Reflexion der Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern • Kenntnis unterschiedlicher Kooperationspartner • Berücksichtigung differenter Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen • Erfassung der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern • Beurteilung von Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe • Kriteriengerechte Konzeption von Aufgabenstellungen • Adressatengerechte Formulierung von Aufgabenstellungen • Fach- und situationsgerechte Anwendung von Bewertungsmodellen und Bewertungsmaßstäben • Verständigung mit Kolleginnen und Kollegen auf Beurteilungsgrundsätze • Adressatengerechtes Begründen von Bewertungen und Beurteilungen • Aufzeigen von Perspektiven für das weitere Lernen • Nutzung von Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit • Reflexion unterschiedlicher Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihrer Funktionen und ihrer Vor- und Nachteile • Abwägung verschiedener Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung • Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen

Der vierte Bereich der KMK-Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) ist dem Innovieren gewidmet. In Tabelle 29 werden die Anforderungen an Lehrkräfte dargestellt, wenn sie ihre eigenen Kompetenzen weiterentwickeln wollen.

Tabelle 29: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter"

Analysiertes Dokument: KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014, S. 7 ff.)
Kompetenzbereich Innovieren: „Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Bewusstsein der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs • Sicht auf den Lehrerberuf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung • Adäquater Umgang mit Belastungen • Ökonomischer und zweckdienlicher Einsatz von Arbeitszeit und Arbeitsmitteln • Annahme kollegialer Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung • Reflexion der Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation • Reflexion der rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen) • Reflexion der persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen • Reflexion wesentlicher Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung • Verstehen des Lehrerberufs als ständige Lernaufgabe • Reflexion der eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und das Ziehen von Konsequenzen daraus • Nutzung der Erkenntnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit • Dokumentation der eigenen Arbeit und deren Ergebnisse für sich und andere • Geben von Rückmeldungen • Optimierung der eigenen pädagogischen Arbeit aufgrund der Rückmeldungen von anderen • Wahrnehmen von Mitwirkungsmöglichkeiten • Annehmen von Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte • Nutzung individueller und kooperativer Fortbildungsangebote • Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben • Anwendung von Ergebnissen der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung • Nutzung von Verfahren und Instrumenten der internen Evaluation von Unterricht und Schule • Kooperative Planung und Umsetzung von schulischen Projekten und Vorhaben • Reflexion des spezifischen Bildungsauftrages verschiedener Schularten und Bildungsgänge • Reflexion der Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung • Reflexion der Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung

2.4.5.2 Zusammenfassende Bewertung im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie

Im Katalog der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (Kultusministerkonferenz 2014) werden „Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben" (ebd., S. 7). Damit die Vergleichbarkeit von normativen sowie die in der Hauptstudie in Kapitel 5 rekonstruierten Anforderungen möglich wird, erfolgte, wie in Kapitel 2.4.3 beschrieben, eine Dokumentenanalyse mit einer interpretierenden Formulierung von Anforderungen.

Durch die Darstellung der Kompetenzen in den vier Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren konnten umfangreiche Anforderungen herausgearbeitet werden. Es fällt hier im Vergleich zu den in Kapitel 2.4.4 aufgezeigten Anforderungen auf, dass von den Lehrkräften bspw. das Berücksichtigen von sozialen und

kulturellen Lebensbedingungen, etwaigen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von Lernenden erwartet wird. Die Anforderung ist, die soziale und kulturelle Diversität in den Lerngruppen zu beachten. Diese Forderungen dienen für die in der Hauptstudie vorgenommenen Spiegelungen als Begründungen für eine Weiterentwicklung der in der österreichischen Lehrkräftebildung herangezogenen Konzepte.

Ebenso können Professionalisierungskonzepte und Standards aus der deutschsprachigen Schweiz für die Analyse von Anforderungen an Lehrkräfte herangezogen werden.

2.4.6 Professionalisierungskonzepte und Standards in der Schweiz

In den folgenden Kapiteln werden weitere relevante Dokumente zur Analyse von Anforderungen an Lehrkräfte herangezogen. Dabei handelt es sich um das Berufsleitbild sowie die Standesregeln für Schweizer Lehrkräfte (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008), die Studie von Oser (1997) zu den Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Studie „Professional Minds“, bei der Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung erarbeitet wurden (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

2.4.6.1 Berufsleitbild sowie die Standesregeln für Schweizer Lehrkräfte

Das Berufsleitbild sowie die Standesregeln für Schweizer Lehrkräfte (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008) wurden 2008 auf Grundlage des ersten Berufsleitbildes von 1993 überarbeitet und mit den gleichlautenden Standesregeln von 1999 verabschiedet. Die Standesregeln beschreiben konkrete Herausforderungen und Arbeitsplatzbedingungen und bilden einen Orientierungsrahmen für die in der Bildungsarbeit tätigen Personen. Zusätzlich bieten sie Hinweise auf die vielfältigen Anforderungen, die an diese gestellt werden. Aus den Leitsätzen des Berufsleitbildes (ebd., S. 10 ff.) ergeben sich Anforderungen an die schweizerischen Lehrkräfte.

Nachfolgend sollen vorerst die Anforderungen rekonstruiert werden, die sich aus den Leitsätzen des Berufsleitbildes ergeben. Anschließend werden die zehn Standesregeln analysiert. In Tabelle 30 finden sich die Anforderungen an die schweizerischen Lehrkräfte.

Tabelle 30: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Berufsleitbild LCH

Analysiertes Dokument: Berufsleitbild (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008, S. 10 ff.)
Leitsatz 1: „Lehrkräfte sind Fachleute für Lehren und Lernen“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Einsatz von Fachwissen, fachdidaktischem und methodischem Geschick, Persönlichkeit, vorhandenen passenden Lehrmitteln, Diagnoseinstrumenten und Förderstrategien bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts • Stellen von transparenten, hohen und erfüllbaren Forderungen bei der Unterrichtsführung • Beachten eines lernförderlichen, aufgabenbezogenen Arbeitsklimas • Erfüllung unterschiedlicher Wirkungserwartungen in der Unterrichtsführung: Angebote mit offenem Resultat, insistierendes Bemühen um die Erfüllung von Mindestanforderungen durch die Lernenden, Erreichen von hohen Kompetenzniveaus mit dem Gros der Klasse oder gezielte Entfaltung von besonderen Begabungen • Beachtung der Lernbereitschaft und weiteren Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der schulischen und außerschulischen Umgebung • Bewusstsein, dass Unterrichten und Lernen in einer Schule stattfinden, die widersprüchliche Aufgaben zu erfüllen hat – unterschiedliche Voraussetzungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, bei den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Bildungswesen sowie der bestehende Doppelanspruch von Fördern und Auslesen
Leitsatz 2: „Lehrkräfte stellen sich der Herausforderung von heterogenen Lerngruppen“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Akzeptanz der Unterschiede in den Voraussetzungen, Erwartungen und Ansprüchen bei den Lernenden • Führen aller Lernenden zu einer optimalen Entwicklung ihres Potenzials • Bewusstsein, dass Lerngruppen in mehrfacher Hinsicht heterogen zusammengesetzt sind und dass die Faktoren bei jedem Lernenden anders ausgeprägt und entwickelt sind • Ausbalancierung der großen Anspruchsvielfalt beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen • Einsatz eines geeigneten didaktischen und pädagogischen Repertoires
Leitsatz 3: „Zur Erfüllung ihres Berufsauftrags nehmen Lehrkräfte ihre Zuständigkeiten wahr“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Unterrichten inkl. Vorbereiten und Auswerten, Beurteilen und Beraten, Laufbahnempfehlungen, Kontakte mit Bezugspersonen der Lernenden, Mitwirkung an Absprachen, Entwicklungen und Evaluationen in Teams, mit Fachstellen und im Kollegium sowie die persönliche und gemeinschaftliche Weiterbildung • Bewusstsein der eigenen Zuständigkeiten und der eigenen Kompetenzen • Bewusstsein der Grenzen des Berufsauftrages und sich nicht für beliebige Aufgaben und Ansprüche einspannen lassen • Teilen der Verantwortung für den Lernerfolg mit allen Akteurinnen und Akteuren • Übernahme eines Teils der Prozess-, Kontrakt- und Teamverantwortung • Verantwortungsübernahme für die Professionalität der Unterrichtsführung, Professionalität von Aushandlungen in ihrem Zuständigkeitsbereich (z. B. Regeln im Klassenverbund, Fördermaßnahmen für Lernende, Abmachungen mit Eltern etc.) für die konstruktive Mitwirkung in Teams und im Kollegium, wo es um Absprachen zum Unterricht, die Entwicklung gemeinsamer Regelungen oder die gemeinsame Lösung von Problemen geht • Wahrnehmung der Verantwortung bei ungenügenden Erfolgsbedingungen, indem sie – direkt oder über ihre Berufsorganisation – die ungünstigen Bedingungen und deren Folgen aufzeigen und Verbesserungen einfordern

(Fortsetzung Tabelle 30)

Leitsatz 4: „Lehrkräfte arbeiten an einer geleiteten Schule und gestalten diese mit“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften sowie mit weiteren beteiligten Fachpersonen • Ausgestaltung und Entwicklung der Schule als gemeinsame Aufgabe und Verantwortung verstehen • Auszeichnung durch eigene Stärken und Neigungen und womöglich Übernahme entsprechender Aufgaben
Leitsatz 5: „Lehrkräfte verfügen über eine Hochschulausbildung, bilden sich weiter und gestalten ihre Laufbahn“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Regelmäßige Weiterbildung – Vertiefung und Verbreiterung von Kompetenzen • Absolvierung neben kurzer Kurseinheiten auch länger dauernder Zusatz- und Spezialausbildungen in Form von Nachdiplomkursen und -studien sowie Sabbaticals
Leitsatz 6: „Lehrkräfte erfüllen ihre anspruchsvolle Aufgabe in verlässlichen Rahmenbedingungen, mit Freiräumen, unterstützenden Strukturen und mit angemessener Besoldung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Sichtweise der Bildungsziele und des Bildungswesens als dynamisches System und Offenheit gegenüber Entwicklungen haben • Persönlich, im Kollegium und über ihre Standesorganisationen Mitwirkung an der Entwicklung des Bildungsauftrags und der Organisation Schule • Positives Gegenüberstehen zu gut begründeten und nachhaltig angelegten Reformen • Bemühen, den Bildungsauftrag umsichtig und exzellent zu erfüllen

Die zehn Schweizer Standesregeln definieren die grundsätzlichen Anforderungen für die Berufsausübung der Lehrinnen und Lehrer, vom Elementar- bis zum Tertiärbereich (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008, S. 25). Diese werden in Tabelle 31 dargestellt.

Tabelle 31: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standesregeln LCH

Analysiertes Dokument: Standesregeln (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008, S. 25 ff.)
Standesregel 1: „Erfüllung des Bildungsauftrages“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Sorge tragen für eine ausgewogene Förderung der Lernenden zur Sachkompetenz, Selbstverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit gemäß den Bildungsansprüchen des Lehrplans • Einhalten des gesetzlichen Auftrages und der Lehrpläne bei der Unterrichtsgestaltung • Wahrnehmung der Gestaltungsfreiheit und Eigenverantwortung • Abwägen verschiedener Interessen (besondere Bedürfnisse der Lernenden, Ansprüche der Erziehungsberechtigten, Familiensituation, Umgebung sowie eigene Überzeugungen und Fähigkeiten) • Einsatz für eine gute Koordination des Unterrichts zwischen den Stufen und Fachbereichen

(Fortsetzung Tabelle 31)

Standesregel 2: „Professionelle Unterrichtsführung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Schaffung von Lernsituationen, welche Anregungen und individuelle Fortschritte auf die Bildungsziele hin möglich machen • Zeigen einer positiven Erwartungshaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern • Sehen der unterschiedlichen Voraussetzungen und Ergebnisse bei den Lernenden als didaktische Herausforderung • Durch angemessene Unterrichtsformen den individuellen Lernmöglichkeiten und Ansprüchen Rechnung tragen • Transparentmachung der Ziele und Unterrichtsweisen • Ermunterung der Lernenden, Hilfen und Unterstützung einzufordern • Benutzung von Beobachtungen und Beurteilungen zur Unterstützung des Lernens • Bemühen um möglichst objektive Kriterien bei der Leistungsbeurteilung
Standesregel 3: „Mitwirkung im Schulteam“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Mitwirkung an verbindlichen Absprachen und Regelungen im Schulteam • Mitwirkung bei gemeinsamen Entwicklungsarbeiten und Weiterbildungen • Achtung auf effiziente und wirksame Aufgabenerfüllung bei der Zusammenarbeit, auf das Wohlbefinden, die Weiterentwicklung der Arbeitsfähigkeit und die Entfaltungsmöglichkeiten des Teams sowie auf die eigenen beruflichen Ansprüche • Loyales Verhalten gegenüber dem Schulteam und den von ihm gemeinsam getroffenen Vereinbarungen • Offenes, sachliches und wertschätzendes Verhalten gegenüber Kolleginnen und Kollegen • Äußerung von Kritik zuerst bei den Betroffenen, nötigenfalls Besprechung im Team • Zurückhaltende, sachlich und objektiv Formulierung von Äußerungen über andere Lehrkräfte gegenüber Dritten • Einsatz zeigen für die Wahrung der Würde der Kolleginnen und Kollegen
Standesregel 4: „Qualitätssicherung und Entwicklung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Weiterbildung während der ganzen Dauer der Berufsausübung in beruflichen und persönlichen Bereichen • Engagement für die Schule, die ihre Qualität überprüft und weiterentwickelt • Sorge für die eigenen psychischen und physischen Kräfte tragen • Reflexion des eigenen Unterrichts sowie der eigenen verschiedenen Rollen im Beruf • Arbeit an der eigenen Weiterentwicklung • Zumessen einer besonderen Bedeutung der Zusammenarbeit, dem Austausch über geplante und über erlebte Weiterbildung und dem Lernen im Team • Evaluation der persönlichen Arbeitssituation und Weiterbildung • Beitragen zur Entwicklung und Evaluation der ganzen Schule
Standesregel 5: „Führung und Verantwortung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Wahrnehmen der Führung und Verantwortung in der eigenen Schulklasse und in der ganzen Schule • Sorge tragen, dass Regeln, Grenzen und Freiräume klar definiert und eingehalten werden • Einsatz (allein und im Team) für die Gewährleistung einer klaren Betreuungssituation der Lernenden während der Unterrichtszeit • Beteiligung an der Führung der Schule durch Mitwirkung bzw. Mitbestimmung in Konferenzen, durch Anregungen, durch konstruktive Kritik und durch Umsetzung von Beschlüssen • Bewusstsein, dass man das Bild der Öffentlichkeit von Schule und vom Berufsstand mitbeeinflusst • Meidung von Handlungen, welche auf die Herabminderung des guten Rufes der Schule und des Berufs abzielen bzw. diese nicht bewusst in Kauf nehmen • Nur angemessenen Nebentätigkeiten nachgehen, durch die weder die Qualität der Berufsarbeit noch das Ansehen der Schule leiden

(Fortsetzung Tabelle 31)

Standesregel 6: „Zusammenarbeit mit den Partnern““ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten • Wahrnehmen der Anliegen der Akteurinnen und Akteure sowie die Formulierung und Begründung der eigenen Ansprüche • Offenheit zeigen für Gespräche mit den Erziehungsberechtigen über die Lernenden und über den Unterricht • Versuchen, Hemmnisse der Erziehungsberechtigten abzubauen, insbesondere kulturell-sprachliche Hemmnisse und Angst vor Sanktionen • Pflegen von Kontakten und Förderung von Zusammenkünften • Beteiligung an der Information der Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit über das Schulgeschehen • Unbestechlich sein sowie Beeinflussungsversuchen anderer widerstehen
Standesregel 7: „Vertraulichkeit“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Respektierung der geltenden Datenschutzvorschriften und gesetzlichen Meldepflichten • Weitergabe von Informationen, welche die Persönlichkeit, das Umfeld oder die Lernsituation von Lernenden betreffen, nur dann, wenn diese der Klärung einer Situation dienen und nur zum Nutzen der Lernenden sind
Standesregel 8: „Einhalten von Vorschriften“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Handeln nach den gesetzlichen Vorschriften • Einsatz für sich gegebenenfalls ergebende Änderungen bzw. Anpassungen von Vorschriften
Standesregel 9: „Respektieren der Menschenwürde“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Wahrung der Menschenwürde bei allen beruflichen Handlungen, Achtung der Persönlichkeit der Beteiligten, Behandlung aller Schülerinnen und Schüler mit gleicher Sorgfalt sowie die Vermeidung von Diskriminierungen • Wahrung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit jeder/jedes Einzelnen • Keine Duldung systematischer, willentlicher oder fahrlässiger Benachteiligung
Standesregel 10: „Unbedingtes Beachten von Verboten“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Striktes Halten an das gesetzliche Verbot von körperlichen, sexuellen, kulturellen und religiösen Übergriffen sowie entschiedene Reaktion auf festgestellte Missachtungen • Verhältnismäßige Reaktionen bei der Anwendung von Gewalt durch die Lernenden zeigen

Des Weiteren wird auf das im deutschsprachigen Raum bekannte, mehrjährige Forschungsprojekt (Laufzeit 1994–1999) von Oser (1997) bzw. Oser und Oelkers (2000) zur Wirksamkeit der Lehrkräftebildung in der deutschsprachigen Schweiz rekurriert. In den Studien wurden Standards für eine kompetenzorientierte Lehrkräftebildung entwickelt. Auch diese Standards erlauben Rückschlüsse auf die dafür grundgelegten Anforderungen an die Lehrkräfte.

2.4.6.2 Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Oser

Neben den Ergebnissen der Studie von Oser (1997) zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz wurden unter anderem auch als Konsequenzen die Forderung nach präzisen Anforderungsprofilen sowie 88 Standards als Grundlage für ein allgemeines pädagogisch-psychologisches Kompetenzmodell im Bereich der allgemeinbildenden Lehrämter entwickelt. In weiterer Folge wurden diese Einzelstandards zu zwölf Themengruppen zusammengefasst.

„Lehrer-Schüler-Beziehung,
- schülerunterstützendes Handeln,
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken,
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten,
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten,
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts,
- Leistungsmessung,
- Medien im Unterricht,
- Zusammenarbeit in der Schule,
- Schule und Öffentlichkeitsarbeit,
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft,
- allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen“ (Oser & Oelkers 2000, S. 57).

Unter Standards versteht Oser (1997) die Darstellung spezifischer Handlungsformen. Er stellt fest: „Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Oser, 1997, S. 28). Die genannten Standards eignen sich im Umkehrschluss zur Identifikation von Anforderungen an die Lehrkräfte aller Schulformen, ausgehend jedoch von Überlegungen und Forschungen im Bereich der Allgemeinbildung. In Tabelle 32 werden die Anforderungen aus den von Oser (1997) definierten Standards herausgearbeitet.

Tabelle 32: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standards von Oser

Analysiertes Dokument: Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Oser 1997, S. 31–35)
„Lehrer-Schüler-Beziehung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Hineinversetzen in die Sicht- und Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler • Geben von förderlichen Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler • Belohnen von schulischen und sozialen Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) • Verhinderung von Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen • Durch eine positive Erwartungshaltung Unterstützung der positiven Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler • Förderung der Selbstsicherheit von ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse

(Fortsetzung Tabelle 32)

„Schülerunterstützendes Handeln“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Diagnose der Ursachen von Misserfolg, Aggression, Ängsten, Blockaden usw. sowie eine adäquate Reaktion darauf • Diagnose des entwicklungspsychologischen Standes der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) • Beobachtung von Nachahmungsprozessen unter den Schülerinnen und Schülern • Feststellung unterschiedlicher Gefährdungen (z. B. Gewalt, Drogen, Selbstmord, usw.) sowie entsprechendes Eingreifen • Verständnis für das Ablösen der Schülerinnen und Schüler vom Elternhaus und Zeigen von geeigneten Reaktionsformen auf die unterschiedlichen Ablösungsformen • Diagnose von spezifischen Lernschwierigkeiten
„Disziplinprobleme und Schülerrisiken“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Heranziehen von außenstehenden Expertinnen und Experten bei Bedarf (z. B. Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) • Regelung von unterschiedlichen Fällen von Disziplinproblemen • Treffen von Entscheidungen zu Umstufungen • Umgang mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen an der Schule • Unterbrechung des Unterrichts bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) sowie Organisation von damit einhergehenden Auseinandersetzungen unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit
„Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Förderung des Verlernens negativer und Anlernens neuer Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler durch Belohnen und Bestrafen • Förderung von vielfältigem prosozialem Verhalten (z. B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) • Integration von lern- und/oder körperbehinderten Schülerinnen und Schülern in die Klasse • Nutzung der Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur • Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der rational/konstruktiven Konfliktlösung • Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von Freundschaften
„Lernprozessbegleitung und Lernstrategien“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung von Lernstrategien • Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der Fähigkeit ihr eigenes Lernen zu überwachen und über ihre eigenen Lerngewohnheiten nachzudenken • Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der Fähigkeit allein ein Thema zu bearbeiten • Besprechung von Fehlern, sodass die Schülerinnen und Schüler etwas daraus lernen können (Aufbau einer Fehlerkultur) • Aufzeigen von Möglichkeiten der Selbsteinteilung von Lernschritten und der Selbstkontrolle • Zeigen, wie Schülerinnen und Schüler ein Lerntagebuch führen können und sich in der Bibliothek zurechtfinden • Förderung der Merk- und Behaltensleistungen der Schülerinnen und Schüler • Systematischer Einbau von Lernübertragungen (Transfers) in den Unterricht • Vermeidung, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden

(Fortsetzung Tabelle 32)

„Gestaltung und Methoden des Unterrichts“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Ermöglichung vielfältigen Handelns (z. B. Schreiben, Lesen, Sprechen usw.) der Schülerinnen und Schüler durch eine klare Gliederung des Unterrichts • Eindeutige Bestimmung und flexible Gestaltung der Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind • Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts • Verwirklichung verschiedener Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht • Vornehmen von Einteilungen im Gruppenunterricht nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien • Verarbeitung von Gruppenresultaten auf vielfältige Weise • Gestaltung von jahrgangsübergreifendem Unterricht • Sinnvolle Organisation von Werkstattunterricht sowie Vorbereitung der Werkstatt • Fruchtbare Gestaltung von spontanen Diskussionen von Schülerinnen und Schülern sowie eine effiziente Beendigung derselben
„Evaluation und Leistungsmessung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Anwendung unterschiedlicher Methoden der Evaluation • Messung des Fortschritts der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten • Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Arbeiten • Transparentmachung der Kriterien der geforderten Leistungen • Verfassung und Besprechung der Kriterien von Lernberichten mit den Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern
„Medieneinsatz“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Nutzung von Vorteilen der neuen Technologien für den Unterricht und Vermeidung der Nachteile • Herstellung von Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, usw.) und sinnvoller Einsatz im Unterricht • Bereitstellung von Unterrichtsmedien und Einsatz als Anschauung, nicht als Ablenkung
„Zusammenarbeit in der Schule“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Bearbeitung von etwaigen Konflikten mit dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulaufsicht • Entwicklung von Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Kollegium, Eltern und Schulaufsicht • Mitformulierung eines Berufs- und Schulleitbilds, Realisation im alltäglichen Unterricht • Einigung mit dem Kollegium auf Standards des Lehrerhandelns • Kommunikation und Kooperation mit dem Kollegium • Förderung eines positiven Wettbewerbs innerhalb der Schule • Sinnvoller Einsatz der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel der Schule
„Öffentlichkeitsarbeit“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Vertretung der Anliegen von Schule und Kollegium in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen • Darstellung der Leistungen der Schule in der Öffentlichkeit unter Zuhilfenahme von Methoden der Selbst- und Fremdevaluation • Bewusstsein über die Möglichkeiten der Einflussnahme auf bildungspolitische Fragen (z. B. Budgetverteilung und Klassengröße) • Herstellung von Kontakten mit der Öffentlichkeit im lokalen Umfeld der Schule • Darstellung der Aufgaben der Schule an den Elternabenden und Einbeziehung der Eltern in die Bildungsarbeit

(Fortsetzung Tabelle 32)

„Kräftehaushalt der Lehrperson“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Eigenschutz vor Überlastung (Burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) • Zusammenstellung und Verwirklichung eines persönlichen Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogrammes • Effektive Organisation von Klassenadministration • Information über neue schulgesetzliche Vorgaben, Verordnungen, Erlässe und Richtlinien • Kräftesparender Einsatz von unterschiedlichen Computerprogrammen für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung
„Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Auswahl von gesellschaftlich und fachlich bedeutsamen Lerninhalten • Formulierung von Lernzielen im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich • Gliederung der ausgewählten Lerninhalte in sach- und lernlogische Aspekte (z. B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) • Aufbau des Unterrichts, bei dem verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind • Orientierung bei der Unterrichtsdurchführung an der Planung sowie flexible Reaktion auf unvorhergesehene Vorkommnisse im Unterricht • Inhaltsspezifischer und angepasster Einsatz unterschiedlicher Methoden und Sozialformen • Variation der Methoden sowie Begründung der Methodenwahl • Verwirklichung der wichtigsten Schritte des Problemlösens im Unterricht • Ermöglichung von realen Erfahrungen für die Schülerinnen und Schüler, Reflexion derselben sowie Kopplung derselben mit dem vermittelten Wissen • Ermöglichung aktiver Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von Konzepten und Begriffen • Strukturierung des Aufbaus der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mithilfe des Lehrplans und der Schulbücher • Aufgreifen der Vor- und Nachteile der Schulbücher zum Fach • Auswahl und Bewertung von Fachlehrmitteln sowie Einsatz derselben entsprechend dem Lehrplan • Erstellung von übersichtlichen und realistischen Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahresplänen mit den Schülerinnen und Schülern • Erstellung von inhaltlichen Strukturskizzen zu Lektionen oder Lektionsgruppen • Auswahl von exemplarischen Inhalten • Verarbeitung von Inhalten des Fachlehrplanes in ein sinnvolles Unterrichtsprogramm • Herstellung von Übungsmaterialien • Erteilung und Überprüfung von Hausaufgaben • Geben von Möglichkeiten der mehrfachen Verarbeitung von neuen Lerninhalten (z. B. schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) • Durchführung von alternativen Lehr-Lern-Strukturen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc.

Die ausführliche Kompetenzdebatte wurde und wird vornehmlich im Bereich der Grundschule bzw. Allgemeinbildung geführt (bspw. Baumert & Kunter 2006; Klieme 2004; Oser & Oelkers 2000). Die Spezifika des Fachunterrichts, der insbesondere an Berufsschulen bedeutsam ist, wurden in den bis dato vorliegenden Studien nicht berücksichtigt. Wenngleich an alle Lehrkräfte aus allen Fachbereichen durchaus konstante Grundanforderungen gestellt werden, bedarf es dennoch einer gesonderten Betrachtung der Situation an Berufsschulen. Diese unterscheidet sich in vielen Bereichen grundlegend von jener an allgemeinbildenden Ganzjahresschulen (Kap. 2.1.1). Um hier nur einige Unterschiede zu nennen: Die von Berufsschullehrkräften vermit-

telten Fachinhalte sind auf den Lehrberuf der Lernenden bezogen und ergänzen die betriebliche Ausbildung. Außerdem bringen die Schülerinnen und Schüler praktische Erfahrungen aus ihren Lehrbetrieben mit, was ebenfalls einen bedeutsamen Unterschied zu anderen Schulformen darstellt. Demnach erscheint eine direkte Übertragung der Ergebnisse aus Studien der Allgemeinbildung auf die Berufsbildung nicht zur Gänze geeignet – aufgrund der Unterschiede bedarf es differenzierter Überlegungen.

So folgte der eben genannten Studie ein ebenfalls in der Schweiz durchgeführtes Forschungsprojekt, das sich den Kompetenzprofilen von Berufsfachschullehrpersonen[90] widmet. Erstmalig wurden in einem Forschungsprojekt Kompetenzen von Lehrkräften der beruflichen Bildung sichtbar gemacht.

2.4.6.3 „Professional Minds" – Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung

Um einen Beitrag für die Qualität im Bereich der Berufsbildung zu leisten, bearbeitete eine Forschungsgruppe[91] um Oser im Jahr 2009 das Projekt „Professional Minds". Die Studie hatte zum Ziel, jene „Kompetenzprofile, die Berufsfachschullehrerinnen und Berufsfachschullehrer zur erfolgreichen Bewältigung ihrer Berufsaufgaben benötigen empirisch zu ermitteln, und zwar mittels eines bottom-up orientierten Quasi-Delphi-Verfahrens" (Heinzer & Baumgartner 2013, S. 68). Dabei definiert die Forschungsgruppe den Begriff „Profil" als „Bündel von Kompetenzen [...], dass es in einer Situation zur erfolgreichen Bewältigung verschiedener berufsspezifischer Anforderungen braucht" (S. 71). Es wurden gemeinsam mit Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildung 45 für Berufsfachschullehrpersonen relevante Kompetenzprofile entwickelt und festgelegt. Anschließend wurde eine Unterteilung in thematische Gruppen vorgenommen (ebd., S. 77). Die vier Kompetenzprofile lauten:

- Lehre: Unterrichtsvorbereitung, Vermittlungsformen,
- Lernbedingungen: Lernbedingungen, Wert- und Konfliktmanagement,
- Lernprozess: Diagnose, Begleitung, Evaluation sowie
- Berufscoping und Zusammenarbeit: Zusammenarbeit, Coping der Lehrperson.

Diese Kompetenzprofile sind berufsspezifisch sowie kontextbezogen (Heinzer & Baumgartner 2013, S. 92 ff.).

Eine der vier Hauptgruppen der Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen umfasst Kompetenzen der Lehre, sie werden zudem in die zwei Untergruppen „Unterrichtsvorbereitung" und „Vermittlungsformen" aufgeteilt. In Tabelle 33 wird aus diesem Kompetenzprofil von der Autorin der vorliegenden Studie auf entsprechende Anforderungen in diesem Bereich geschlossen.

90 Berufsfachschulen sind äquivalent mit den österreichischen Berufsschulen im dualen System.
91 Leitung Fritz Oser, Mitautoren Gian-Paolo Curcio, Albert Düggeli, Maja Kern, Carmine Maiello, Marianne Schüpbach, Cyril Schwaller, Christine Steiner und Christoph Städeli (Heinzer, Oser & Salzmann 2009, S. 66).

Tabelle 33: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lehre“

Analysiertes Dokument: Forschungsprojekt Professional Minds (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 92 f.)
„Lehre: Unterrichtsvorbereitung“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Formulierung, Umsetzung und Kontrolle von Zielen auf verschiedenen Ebenen • Inhaltliche und methodische Steuerung des Unterrichts von den Zielen her und fachspezifische Umsetzung des Lehrplans • Formulierung der Prüfungsfragen und -aufgaben aufgrund der Lernziele im Lehrplan und des Unterrichts • Gezielter Einsatz von verschiedenen Prüfungsformen und -verfahren • Sach- und lernlogische Gliederung der Lerninhalte und Umsetzung mit verschiedenen didaktischen Anschauungsmitteln • Herstellung adäquater Lernmaterialien
„Lehre: Vermittlungsformen“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Gestaltung des Unterrichts mit unterschiedlichen Hilfsmitteln, sodass alle Lernenden die Inhalte gut verstehen • Lernen der Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit arrangieren und sie dabei unterstützen • Organisation verschiedener Arten von Gruppenarbeit und Unterstützung der Gruppen • Einbauen der Resultate der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht • Stellen von angemessenen Fragen sowie das Aufgreifen der Antworten der Lernenden • Abschätzen und Verhindern möglicher negativer Folgen des fragenden Unterrichts • Planen, Durchführen und Auswerten des Unterrichts nach den Prinzipien der Handlungsorientierung • Anwendung verschiedener Methoden in Bezug zu den Zielen der Unterrichtseinheiten sowie Überprüfung ihrer Wirkung • Flexibler Einsatz von Methoden • Auswahl und Einsatz von Medien und Kommunikationsmitteln zur Unterstützung und Verbesserung von Unterricht und Unterweisung • Zeitliche und didaktische Einteilung des Lernens der Schülerinnen und Schüler in Lernphasen Einhaltung des Rhythmus zwischen Aufnehmen, Vorbereiten und Reproduktion • Stimulieren, Unterstützen und Evaluieren von Operationen von Schülerinnen und Schülern mit den angewendeten Methoden, Inhalten, Medien und Sozialformen • Abholen der Lernenden bei ihrem Vorwissen • Aufbauen, Vertiefen und Üben von neuen Konzepten für Lernende • Systematischer Einbau von Lerntransfers in den Unterricht • Flexibler Einbau von unvorhergesehenen Elementen in den Unterricht • Beibehalten der Zielstruktur des Unterrichts • Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Lernenden • Differenzierung nach innen und außen

Die zweite ermittelte Hauptgruppe aus dem Projekt „Professional Minds“ befasst sich mit den Kompetenzprofilen der Lernbedingungen (des Lernklimas). Auch diese Gruppe wurde in zwei Untergruppen geteilt: „Lernbedingungen“ sowie „Wert- und Konfliktmanagement“. In Tabelle 34 wurden von der Autorin für diese beiden Bereiche ebenfalls die Anforderungen formuliert.

Tabelle 34: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernbedingungen (Lernklima)"

Analysiertes Dokument: Forschungsprojekt Professional Minds (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 93 f.)
„Lernbedingungen (Lernklima): Lernbedingungen" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Organisation von Lernsituationen • Erteilung klarer Anweisungen • Im Blick behalten der ganzen Klasse sowie einzelner Lernender • Umsetzung verschiedener Formen der Motivation im Unterricht • Aufstellen und Durchsetzen von Regeln für das Arbeiten im Klassenzimmer • Haltung im Unterricht zeigen • Ermutigung der Lernenden • Verbale und nonverbale Sichtbarmachung positiver Erwartungen • Versetzung in die Sicht- und Erlebnisweise der Lernenden im Jugendalter • Interpretation kritischer und problematischer Handlungen der Lernenden • Anpassung des Unterrichts an die Entwicklungsaufgaben der Lernenden
„Lernbedingungen (Lernklima): Wert- und Konfliktmanagement" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Unterstützung der Integration von Lernenden aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen • Förderung von prosozialem Verhalten • Sich seiner Rolle als Modell bewusst sein und diese gezielt einsetzen • Herausheben und Bearbeiten eines Wertaspektes in moralischen, politischen, sozialen, religiösen und ästhetischen Bereichen und Leisten eines positiven Beitrages zur Wertbildung der Lernenden • Wahrnehmung von Situationen, in denen Verletzungen wie z. B. Auslachen, Kränkungen etc. geschehen, und Anstreben von angemessenen Lösungen • Erkennen von Konfliktstrukturen bei Konflikten zwischen den Lernenden und Anwendung adäquater Lösungsstrategien • Erkennen von Situationen, die Verhandlungen erfordern, und gerechte Durchführung dieser Aushandlungen mit unterschiedlichen Strategien

Des Weiteren wurden in dem Forschungsprojekt Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen im Bereich des Lernprozesses generiert. Dabei handelt es sich um Kompetenzen der Untergruppen „Diagnose, Begleitung und Evaluation". In Tabelle 35 werden von der Autorin die Anforderungen gezeigt, die in diesen Bereichen an die Lehrkräfte gestellt werden.

Tabelle 35: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernprozess"

Analysiertes Dokument: Forschungsprojekt Professional Minds (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 94 f.)
„Lernprozess: Diagnose" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Zeitangemessen erkennen, ob die Lernenden die grundlegenden Voraussetzungen für die Berufsausbildung erfüllen, und einschätzen, bei wem Fördermaßnahmen angebracht sind • Feststellung von und angemessene Reaktion bei Lernschwierigkeiten und Ursachen von Misserfolg, Aggressionen, Ängsten und Blockierungen • Feststellung des entwicklungspsychologischen Standes der Lernenden und Anknüpfen daran im Unterricht
„Lernprozess: Begleitung" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Verwendung von Arbeitserfahrungen der Lernenden im Betrieb als Lernerfahrungen, modellhafte Abbildung derselben, schulische Nutzung in unterschiedlicher Weise und auf Basis dessen Aufbau und Vertiefung von Kompetenzen • Erarbeitung von verschiedenen Lernstrategien mit den Lernenden • Anregung der Lernenden, über das eigene Lernen nachzudenken • Angemessenes Reagieren auf Fehler und Nutzung derselben als Lerngelegenheiten
„Lernprozess: Evaluation" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Gezielter und wirkungsvoller Einsatz von Hausaufgaben • Auswertung jeglicher Hausaufgabenresultate, Einbindung in den Unterricht und systematischer Aufbau einer Hausaufgabenkultur • Geben von förderlichen Rückmeldungen zu verschiedenen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Instrumenten an die Lernenden • Beurteilung und Bewertung der Leistungen der Lernenden auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Instrumenten

Im vierten Kompetenzprofil des Projektes Professional Minds wird auf den Bereich des Berufscoping fokussiert. Dabei wurden zwei Unterkategorien „Zusammenarbeit" und „Coping der Lehrperson" ermittelt. In Tabelle 36 finden sich die von der Autorin explorierten Anforderungen in diesen Bereichen.

Tabelle 36: Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Berufscoping und Zusammenarbeit"

Analysiertes Dokument: Forschungsprojekt Professional Minds (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 94 f.)
„Berufscoping und Zusammenarbeit: Coping der Lehrperson" **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Realistische Einschätzung der eigenen Arbeitssituation • Erfassung der Ursachen des Burnouts und Ergreifen entsprechender Maßnahmen • Annehmen von Hilfe bei Schwierigkeiten • Evaluation des eigenen Unterrichts mit verschiedenen Instrumenten und Verfahren

(Fortsetzung Tabelle 36)

• Analyse der Evaluationsergebnisse und gegebenenfalls Entwicklung entsprechender Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts • Analyse des eigenen Unterrichts bzw. des eigenen Verhaltens auf Stärken und Schwächen hin • Umgang mit erhaltenem Feedback • Zusammenstellung und Verwirklichung eines für die eigene Person sinnvollen Weiterbildungsprogramms • Anwendung des in Weiterbildungsprogrammen Erlernten im Unterricht
„Berufscoping und Zusammenarbeit: Zusammenarbeit“ **Interpretation und Synopse der Anforderungen an Lehrkräfte:**
• Wahrnehmen, Ansprechen und Bewältigen von Auseinandersetzungen, Belastungen und Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung ergeben • Planung, Durchführung und gegenseitige Beurteilung von Vorhaben auf Ebene der Schulentwicklung, der Lehrpläne und des Unterrichts zusammen mit Kolleginnen, Kollegen und der Schulleitung • Vertretung der Konzepte der Schule und des Unterrichts informell und formell im Rahmen von Eltern-Lehrmeisterabenden, Exkursionen und Projektpräsentationen • Herstellen einer Vertrauensbasis durch regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs, gemeinsames Lösen von Schwierigkeiten der Lernenden • Erfassung der Arbeits- und Ausbildungssituation innerhalb eines Berufsfeldes und deren Nutzung als Basis für die Unterrichtsgestaltung

Im Folgenden werden die für diese Studie herangezogenen Professionalisierungskonzepte und Standards in Deutschland und der Schweiz zusammengefasst sowie ein Bezug zur Empirie hergestellt.

2.4.6.4 Zusammenfassende Bewertung im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie

Das „Berufsleitbild und die Standesregeln für die Schweizer Lehrkräfte“ bieten eine umfassende Übersicht über die Anforderungen an Lehrkräfte. Das Berufsleitbild soll den Lehrkräften als Orientierungshilfe dienen, ihre Aufgaben zu erkennen. Die Standesregeln

> „definieren die Grundanforderungen für die Berufsausübung der Lehrpersonen vom Kindergarten bis und mit Tertiärbereich:
> - in der Arbeit mit Lernenden;
> - in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, den Leitungsorganen und anderen Partnern;
> - und im Umgang mit sich selbst“ (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008, S. 22)

In der durchgeführten Dokumentenanalyse wurden diese Anforderungen erforscht sowie in einer Synopse dargestellt. Die Ergebnisse bieten für die Spiegelung der normativen Anforderungen mit den in der Hauptstudie rekonstruierten Anforderungen ebenfalls Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der österreichischen Lehrkräftebildung.

Oser (1997) fordert in seinen „Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ als Konsequenz seiner Forschungen, präzise Anforderungs-

profile für Lehrkräfte zu erstellen. Aus Beschreibungen zu den entwickelten Standards wurden in der Dokumentenanalyse die Anforderungen an Lehrkräfte herausgearbeitet und in einer Synopse dargestellt (Tab. 32). Die Ergebnisse werden ebenfalls in der Hauptstudie herangezogen, weil sie Hinweise auf blinde Flecken in der österreichischen Lehrkräftebildung bieten.

Die Synopse der Anforderungen aus den Kompetenzprofilen des Forschungsprojektes „Professional Minds" von Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) bezieht sich auf die Arbeit an Berufsschulen und kann somit als eine Basis für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich herangezogen werden. Dennoch bedarf es aus Sicht der Autorin einer Weiterentwicklung der Ergebnisse im Bereich der Berufsbildung, weil wie in Kapitel 2.4 erwähnt, die Anforderungen an Lehrkräfte in der berufsschulischen Realität wenig erforscht sind.

Das Kapitel 2 abschließend werden nachfolgend die grundlegenden theoretischen Betrachtungen sowie die wesentlichen Erkenntnisse der Theoriearbeit zusammengefasst. Die in diesem Zusammenhang offengebliebenen Fragen werden herausgestellt und bilden die Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Studie.

2.5 Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse sowie Forschungsdesiderate

Einer langen Tradition folgend werden in Österreich, Deutschland und der Schweiz Facharbeiterinnen und Facharbeiter über ein duales Ausbildungssystem ausgebildet (Kap. 2.1). Bereits im 17. Jahrhundert entwickelten sich in Österreich sogenannte Fortbildungsschulen für Lehrlinge (Meister 1960), die sich im Laufe der Zeit zu verpflichtend zu besuchenden Berufsschulen weiterentwickelten. Aktuell erfolgt die duale Ausbildung zu vier Fünfteln im Lehrbetrieb und zu einem Fünftel an der Berufsschule (BMDW 2021), wobei der Unterricht in den 22 Tiroler Berufsschulen tageweise oder blockweise organisiert ist (SCHOG 2019).

Das duale Ausbildungssystem wird als lohnende Möglichkeit angesehen, den Fachkräftebedarf der Wirtschaft abzudecken (BMWFJ 2009), und nimmt deshalb in Österreich eine zentrale Rolle ein (Mayr 2017). Allerdings kommt es durch die demografische Entwicklung sowie die Tendenz der Jugendlichen, die vollzeitschulische Ausbildung der Lehre vorzuziehen, zu einem Rückgang an Lehranfängerinnen und Lehranfängern (BIFIE 2016). Durch diese Entwicklungen kann der Facharbeiterinnen- und Facharbeiterbedarf der Wirtschaft nicht mehr vollständig gedeckt werden. Das kann weitreichende ökonomische Auswirkungen nach sich ziehen.

Vor diesem Hintergrund fördert der österreichische Staat die duale Lehrausbildung mit vielfältigen Maßnahmen, z. B. mit der Forcierung der Lehre nach der Hochschulreife, verlängerten Lehre, Lehre für Erwachsene im Sinne einer Nachqualifizierung etc. (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016). Zusätzlich sehen einige Betriebe seit den letzten Fluchtbewegungen bei den Asylsuchenden potenzielle Rekrutierungsmöglichkeiten von Auszubildenden, weil sie trotz des Ausbaus der Ausbildungs-

variationen die offenen Lehrstellen nicht besetzen können (Dornmayr, Lengauer & Rechberger 2019). Durch diese Maßnahmen und die ausschließliche Selektion der Auszubildenden durch die Lehrbetriebe bzw. Verantwortlichen von staatlichen Ausbildungsinitiativen (z. B. Überbetriebliche Lehre) kann von einer sehr heterogenen Schülerschaft in den Berufsschulklassen ausgegangen werden. Aus diesen Tendenzen und den daraus folgenden Wandelprozessen kann man schließen, dass die Lehrkräfte an den Berufsschulen auch mit neuen, unterrichtsrelevanten Heterogenitätsmerkmalen konfrontiert werden.

Heterogenität bezeichnet dabei Unterschiede, die durch den Vergleich von mindestens zwei Aspekten anhand eines Maßstabes deutlich gemacht werden können (Kap. 2.3). Dieses In-Beziehung-setzen kann Heterogenitätsmerkmale ans Licht bringen bzw. Homogenität zeigen, wenn keine Unterschiede bemerkbar sind (Sturm 2013). Es können viele Heterogenitätsaspekte (z. B. soziokulturelle oder individuelle fähigkeitsbezogene Aspekte, Geschlecht, aber auch heterogenitätsbezogene Differenzierungen auf institutioneller Ebene usw.) betrachtet werden, dennoch sind sie nicht in allen Facetten vollständig beschreibbar (Budde 2015). Allerdings sind Heterogenitätszuschreibungen nicht statisch und im zeitlichen Verlauf veränderbar, so werden die Maßstäbe der Differenzkonstruktionen immer wieder neu ausverhandelt.

Wie diese heterogenitätsbezogenen Aspekte bzw. Merkmale durch die Lehrkräfte in ihren Schulklassen wahrgenommen werden, ist durchaus unterschiedlich. Die Wahrnehmung einer Lehrkraft zu den Heterogenitätsmerkmalen ihrer Schülerinnen und Schüler ist durch ihre individuell biografische, soziale, kulturelle und professionelle Rahmung geprägt. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, welche Wahrnehmung von Heterogenität die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten haben.

Historisch gesehen sind Flucht und Migration keineswegs neuartige Themen, denn Österreich ist ab 1955[92] zum Fluchtziel für hunderttausende Menschen geworden (Ungarnaufstand 1956; Prager Frühling 1968; Kriegsrecht in Polen 1981; Zerfall Jugoslawiens in den 1990er-Jahren; Kap. 2.2.1). Anhand der Zahlen der in Österreich eingebürgerten Personen lässt sich jedoch ablesen, dass nur ein geringer Teil der Geflüchteten tatsächlich in Österreich eine neue Heimat gefunden hat. Die anderen kehrten in ihre Ursprungsländer zurück oder wanderten in Drittstaaten weiter. Zieht man Parallelen zur Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg, zeigt sich, dass hier lange von einer Rückkehr der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in die Heimatländer ausgegangen wurde (Pramreiter 2014). Dass sich dennoch viele Gastarbeiterfamilien dauerhaft in Österreich niederließen, wird durch den derzeit etwa zehnprozentigen Gesamtbevölkerungsanteil an Personen mit türkischem oder ehemals jugoslawischem Migrationshintergrund sichtbar. Ab der Jahrtausendwende wurde Österreich auch bei außereuropäischen Geflüchteten zum gefragten Zielpunkt ihres Weges auf den kontinentalen Fluchtrouten. Insbesondere im Jahr 2015 kam es aufgrund der eskalierenden Bürgerkriege im Nahen Osten sowie in Afrika zu einem ra-

92 Am 15.05.1955 wurde der Staatsvertrag unterzeichnet, die alliierten Besatzungstruppen zogen am 26.10.1955 ab und die immerwährende Neutralität Österreichs trat in Kraft. Österreich war wieder ein souveräner Staat (AEIOU 2018).

santen Anstieg an Geflüchteten an Österreichs Grenzen und die Zahl der Asylanträge erreichte einen noch nie zuvor erfassten Höchststand. Diesem Zuwachs an Migrantinnen und Migranten, insbesondere seit der Fluchtwelle 2015, wird von der österreichischen Bevölkerung ambivalent entgegengesehen (Ther 2018). Bei einem Teil überwiegen Ängste vor dem Fremden sowie eigene Existenzängste, ein anderer Teil sieht sich den Verfolgten gegenüber zu Solidarität und Hilfeleistungen verpflichtet (Grösel 2015; Garstenauer & Kuzmany 2017; Ther 2018).

Im Hinblick auf die Bildung zeigt sich, dass vor 1980 in Österreich weder für die Gastarbeiterkinder noch für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen der genannten Fluchtwellen strukturierte Bildungsinitiativen erfolgten (Kap. 2.2.4). Erst in 1980er-Jahren wurde für ausländische Kinder die Schulpflicht eingeführt, wobei dieser Unterricht oftmals separiert in sogenannten Ausländerklassen stattfand (Nohl 2014). Aufgrund der zunehmenden Kritik von Bildungsbeauftragten etablierte sich mit der Zeit ein pädagogischer Ansatz, bei dem alle Kulturen gleichberechtigt im Zentrum stehen sollten (Mecheril 2016). Mit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 wurde von der österreichischen Regierung mit der Einführung von Übergangslehrgängen für Geflüchtete im Schuljahr 2015/16 an den berufsbildenden höheren Schulen und mit den Deutschförderklassen ab 2018/19 erneut auf das Konzept der Ausländerpädagogik der 1980er-Jahre zurückgegriffen (Bürger 2018). Dabei handelt es sich um separat geführte Vorbereitungsklassen für geflüchtete schulpflichtige Kinder und Jugendliche. Diese haben das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch zum Ziel. Allerdings besteht für die im jugendlichen Alter nach Österreich Geflüchteten keine Verpflichtung, eine derartige Schule zu besuchen. So treten sie unter Umständen ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Bildungssprache in ein Lehrverhältnis ein. Mit der damit verbundenen Berufsschulpflicht werden sie in den regulären Unterricht der Berufsschulen integriert, wobei an manchen Berufsschulen für diese Lernenden ein zusätzlicher Sprachförderkurs mit maximal vier Wochenstunden angeboten wird (Bundesministerium für Bildung 2017).

Durch die von Heterogenität geprägten Berufsschulklassen werden an die Lehrkräfte die unterschiedlichsten Anforderungen gestellt (Kap. 2.4). Eine vollständige Beschreibung dieser Anforderungen sei allerdings schwierig (Bromme 2014), ebenso sei das professionelle Unterrichtshandeln der Lehrkräfte als nicht standardisierbar einzustufen (Baumert & Kunter 2011). Dennoch kann die unterrichtliche Handlungsnotwendigkeit in einer ausdifferenzierten Aufgabenbeschreibung von Lehrkräften erfasst werden. Dazu bietet sich die Bezugnahme zu den in Standards definierten Berufskompetenzen an. In der vorliegenden Arbeit wurden die gängigsten Professionalisierungskonzepte bzw. normativen Standards im deutschsprachigen Raum sowie Normen des österreichischen Bundes als Basis herangezogen. Diesen Standards zugrunde liegende Anforderungen an Lehrkräfte wurden von der Forscherin exploriert und in Synopsen (Kap. 2.4.4, 2.4.5 und 2.4.6) dargestellt. Mithilfe der vorgenommenen Dokumentenanalyse von Professionalisierungskonzepten und Standards des deutschsprachigen Raumes sowie österreichischen Gesetzen, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien, in denen erwartbare Berufskompetenzen oder gesetzliche Normen

abgebildet sind, wurde in der vorliegenden Studie eine umfassende Rekonstruktion normativer Anforderungen an Lehrkräfte vorgenommen. Der von der Autorin herausgearbeitete Anforderungskatalog ist in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

- Die Rekonstruktion der normativen Anforderungen und die Spiegelung mit den von den befragten Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen bieten Aufschluss über erforderliche Nachregelungen.
- Die explorierten, normativen Anforderungen können mit in der schulischen Praxis wahrgenommenen Anforderungen von Lehrkräften in Beziehung gesetzt werden, was der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung dienen kann.
- Die ausformulierten, normativen Anforderungen können der Konkretisierung von Stellenbeschreibungen für Lehrkräfte dienen.

Als interessantes Ergebnis zeigt sich, dass keine expliziten Anforderungen im Zusammenhang mit der berufsschulischen Ausbildung von Geflüchteten einen verschriftlichten Niederschlag gefunden haben. Die Fragen, ob bzw. welche dieser Anforderungen sich durch den Unterricht mit Geflüchteten an der Berufsschule ergeben bzw. welche *zusätzlichen* Anforderungen neu entstehen, bleiben im Hinblick auf die bearbeitete Literatur unbeantwortet und sind Teil des vorliegenden Forschungsprojektes. Im Konkreten stellt sich deshalb die Frage, mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert sehen und welche Bearbeitungsstrategien sie in diesem Zusammenhang anwenden.

Die Forschungen zum professionellen Unterrichtshandeln bei Heterogenität (bspw. Jablonka, Jenewein & Marchl 2016; Heinrichs & Reinke 2019; Geisler & Niethammer 2019) sind nach wie vor populär, dennoch fehlen weiterführende und vertiefende empirische Studien dazu. Die theoretische Basis hierfür bieten die Überlegungen der allgemeindidaktischen Modelle und Konzepte, die Anhaltspunkte für eine didaktische Analyse des Unterrichts bieten. Weiterhin können entlang von didaktischen Modellen (Kap. 2.3.3.1) Handlungskonzepte für Unterrichtseinheiten erstellt werden. Wernke, Werner und Zierer (2015) weisen in ihrer Studie nach, dass das Heranziehen eines didaktischen Modells für etwaige Unterrichtsplanungen insbesondere für Lehramtsstudierende hilfreich ist. Den Studierenden fehlt die praktische Erfahrung und im Rahmen ihres Studiums haben sie oftmals auch ausreichend Zeit, sich intensiv mit der Planung einzelner Unterrichtseinheiten auseinanderzusetzen. Es obliegt in dem Zusammenhang den Dozierenden der Hochschulen, den Studierenden die Modelle näherzubringen bzw. als Basis für die Planungen vorzuschlagen.

Im Hinblick auf die Berücksichtigung von Heterogenität in der schulischen (beruflichen) Bildung müssten sich die Dozierenden auf Modelle fokussieren, die dahingehende Bedingungsanalysen ermöglichen. Gerade für angehende Berufsschullehrkräfte, die mit heterogen zusammengesetzten Klassen konfrontiert sind, bietet sich die Auseinandersetzung mit heterogenitätsberücksichtigenden Modellen an. Mithilfe von Fragestellungen zu den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler können Anhaltspunkte für einen heterogenitätssensiblen Unterricht gewon-

nen werden. In Kapitel 2.3.3.1 zeigt sich, dass die für diese Studie herangezogenen Modelle durch ihre Weiterentwicklungen auch Fragen zu heterogenen Voraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigen. Wernke, Werner und Zierer (2015) weisen jedoch auch darauf hin, dass erfahrene Lehrkräfte in der beruflichen Praxis wohl keine vollständige Bedingungsanalyse der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 2007) und keine anthropogenen sowie sozialkulturellen Analysen laut Berliner Modell (Heimann, Otto & Schulz 1972) vornehmen werden. Expertinnen und Experten würden ihrer Ansicht nach ihre didaktischen Überlegungen implizit unter Anwendung eigener, subjektiv entwickelter Modelle in ihre Unterrichtsplanungen einfließen lassen (Wernke, Werner & Zierer 2015). Umso wichtiger erscheint es der Forscherin, dass bei den Lehrkräften bereits sehr früh der Grundstein für die Ausformung eines heterogenitätssensiblen Habitus gelegt wird. Durch entsprechende Maßnahmen in der Ausbildung[93] sowie sinnvolle Fortbildungsangebote sollte der dahingehende, als lebenslang zu interpretierende Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte gefördert werden.

Betrachtet man das an der Pädagogischen Hochschule Tirol angebotene Lehramtsstudium für Berufsschullehrkräfte, zeigt sich, dass das Grundstudium entlang des EPIK-Modells (Kap. 2.4.4.1) eine breite Basisausbildung bietet. Das „Lernen und Lehren im Diversitätskontext" nimmt im Curriculum[94] einen hohen Stellenwert ein. Nach Maßgabe der normierten ECTS-AP wird im achtsemestrigen Bachelorstudium in diversen Lehrveranstaltungen über Heterogenitätsaspekte diskutiert. Dabei werden Interkulturalität oder Mehrsprachigkeit zwar angesprochen, aber in einer realistischen Betrachtung der curricularen Inhalte im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe können wenig Ressourcen hierfür verwendet werden. Bspw. finden die Bereiche Migration und Flucht im aktuellen Lehrprogramm keine explizite Erwähnung. Dabei sollten Ausbildungsinstitutionen für die Studierenden Lerngelegenheiten bieten, sich auf das Kerngeschäft einer Lehrkraft vorbereiten zu können: die Arbeit in der Mikroebene, also die methodisch-didaktische Gestaltung von „gutem Unterricht" in heterogenen Klassen, insbesondere auch mit Lernenden mit Fluchtbiografie in regulären Berufsschulklassen. Hier muss angemerkt werden, dass in Österreich Geflüchtete an Berufsschulen ausschließlich in die Regelklassen inkludiert werden, weil es im Gegensatz zu bspw. dem benachbarten deutschen Bundesland Bayern keine eigenen „Flüchtlingsklassen" bzw. spezielle Klassen für neu Zugewanderte gibt. Im Sinne des Anspruchs einer inklusiven (Berufs-)Bildung wird an den Berufsschulen die komplette Vielfalt von Jugendlichen ausgebildet, die eine Lehre im dualen System absolvieren.

Laut aktuellen Lehrplänen fokussiert sich das Lernen der Schülerinnen und Schüler an der Berufsschule auf die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz (Kap. 2.3.3.2) als Zusammenspiel von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Pahl 2014). Dazu sollten in der berufsschulischen Praxis grundsätzlich handlungs-

93 Die Lehramtsausbildung für Berufsschullehrkräfte hat sich in einer historischen Betrachtung parallel zum dualen Ausbildungssystem (Lehre) entwickelt. Derzeit wird das Lehramt für Berufsschulen an den Pädagogischen Hochschulen ausschließlich berufsbegleitend angeboten.

94 Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

orientierte Lern-Arrangements zur Anwendung kommen, die das individualisierte und selbstgesteuerte Lernen fördern. In diesem Zusammenhang warnen Bohl, Batzel und Richey (2012),

> „dass individualisierter, differenzierter oder offener Unterricht nicht per se wirksam ist, sondern im Gegenteil insbesondere der Blick auf hohe Fachleistungen und mit Blick auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler intelligent organisiert sein muss" (S. 62).

Die Aufgabe der Lehrkraft ist es somit, in Abhängigkeit von ihren Kenntnissen über die Voraussetzungen der Lerngruppe unter Berücksichtigung des Lehrplans mit den darin normierten Inhalten und Zielen der fachspezifischen Bereiche bzw. beruflichen Unterrichtsgegenstände (Nickolaus 2009; Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011; Reich 2012; Riedl & Schelten 2013) sowie der schulischen Rahmenbedingungen, adäquate Methoden für den Unterricht auszuwählen und methodenkompetent auszugestalten. In einer heterogenitätssensiblen Unterrichtsplanung muss sich die Lehrkraft mit den erhofften Wirkungen auf die einzelne Person durch die eingesetzten Lernarrangements bzw. die gewählte Methodik auseinandersetzen. Ziel sollte die Schaffung von individuellen Lernsituationen sein, die das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer Stärken und Schwächen fördern. Dazu zählen bspw. handlungsorientierte Methoden, die in Allein-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Dabei sollte auch auf die Prinzipien „guten" Unterrichts Bezug genommen werden, insbesondere auf die Qualitätsbereiche „Umgang mit Heterogenität" (Helmke 2012) bzw. „Lernförderliches Klima, individuelles und gemeinsames Fördern sowie die klare Strukturierung" (Meyer 2017).

Für die Förderung der heterogenen Schülerschaft hat Meyer (ebd.) unterschiedliche Indikatoren festgelegt, die unter anderem auch jene mit nichtdeutscher Muttersprache berücksichtigen. Durch die derzeitige Situation an Berufsschulen ist es durchaus möglich, dass Geflüchtete mit unzureichenden Kenntnissen der deutschen Bildungssprache im Klassenverbund sind. Die dadurch entstehenden Herausforderungen bedürfen sprachsensibler Aufgabenstellungen und Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache (Weis 2013; Terrasi-Haufe, Roche & Sogl 2017; Leisen 2019). Entlang der in Kapitel 2.3.3.3 dargestellten Kriterien von gutem Unterricht lassen sich für den Unterricht mit Geflüchteten noch weitere qualitätsfördernde Maßnahmen ausmachen. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf ein lernförderliches Klima gelegt werden, das auch den methodisch-didaktischen Umgang mit Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen miteinbezieht. Eine besondere Eignung wird auch der inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung zugeschrieben, die durch die intendierte Differenzverträglichkeit eine hohe Passung des Lerngegenstands mit der Individualität der Lernenden herstellen kann (Schittko 1984). Dem entgegen erweist sich der Frontalunterricht, bei dem alle Schülerinnen und Schüler im Gleichschritt lernen sollen, im Hinblick auf die Berücksichtigung von individuellen Unterschieden ungeeignet.

Gerade in Berufsschulklassen, in denen eine hohe Heterogenität herrscht, kann durch die Nichtbeachtung von Heterogenität die Leistungsschere zwischen den Lernenden immer weiter auseinandergehen (Weinert 1997). Deshalb erscheint es im Be-

rufsschulunterricht umso wichtiger, dass professionelle Lehrkräfte sicher im Umgang mit heterogenitätssensiblen Methoden und Strategien sind und dahingehende situationsadäquate Entscheidungen treffen können. Welche der unterschiedlichen Methoden, bspw. offener oder wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen, Projektunterricht etc. in einer Binnendifferenzierung angewendet werden oder ob adaptiver Unterricht forciert wird, ist in hohem Maße von der Professionalität der Lehrkraft abhängig. Dennoch dürfen die Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen werden, weil diese die Bearbeitung und Bewältigung von unterrichtlichen Herausforderungen maßgeblich beeinflussen (Kap. 2.4.2).

Zusammenfassend muss zur allgemeinen Forschungslage zur Methodik an Berufsschulen festgestellt werden, dass binnendifferenzierende und individualisierende Unterrichtsmaßnahmen schwierig zu erfassen sind und in Österreich bislang nicht vertieft flächendeckend erforscht wurden (Oberwimmer, Vogtenhuber & Schreiner 2019, S. 154). Umso spannender wären weitere Erkenntnisse zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der beruflichen Bildung, insbesondere wenn Geflüchtete beschult werden. Dazu liegen unzureichende Forschungsergebnisse für den berufsschulischen Unterricht vor. Allerdings wird die eingehende Bearbeitung dieses in der derzeitigen Situation brisanten Themas erschwert, weil über die Wege zur Integration von Geflüchteten in der beruflichen Bildung nur wenige erst kürzlich veröffentlichte Studien vorliegen (Meyer 2014; Granato & Neises 2017; Ebbinghaus & Gei 2017; Hotarek 2018). Betrachtet man die Studien im Detail, kann festgestellt werden, dass sie sich nicht auf Konzepte zum didaktischen Unterrichtshandeln bei Heterogenität, insbesondere mit Geflüchteten, fokussieren. Es fehlen sowohl in Österreich als auch international Erkenntnisse, welche spezifische Bereiche der beruflichen Bildung, respektive die duale Ausbildung, in den Blick nehmen. Natürlich kann auch auf Erfahrungsberichte und Handreichungen, größtenteils aus Deutschland, verwiesen werden (bwp 2016; PÄDAGOGIK 2016; ISB 2016). Dennoch zeigt sich auch hier, dass wenig über den tatsächlichen professionellen Umgang der Lehrkräfte mit Geflüchteten in der Mikroebene der Regelberufsschule zu erfahren ist. Als Lehrkräftebildnerin ist es für die Forscherin ein wesentliches Anliegen, Erkenntnisse über die von den Lehrkräften angewendete Methodik und Didaktik im Berufsschulunterricht zu erlangen, um daraus etwaige Konsequenzen ableiten zu können. Es drängt sich deshalb insbesondere auch die Frage auf, welches methodisch-didaktische Unterrichtshandeln die Berufsschullehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten zeigen.

Die Lehrkräftebildung an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich läuft Gefahr, die neue Situation an den Berufsschulen, bei der sich seit dem Jahr 2015 ansteigend immer mehr Geflüchtete im Klassenverbund befinden, nicht ausreichend zu berücksichtigen. In der Recherche zeigt sich, dass Berufsschullehrkräfte laut den vorliegenden Curricula[95] in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf einen Unterricht mit Geflüchteten vorbereitet werden. Auch die Forschungslage im deutschsprachigem Raum zeigt, dass sich insbesondere Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger auf

95 Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

die Situation an den Schulen und die damit verbundenen Anforderungen nicht genügend vorbereitet fühlen (Grüll 2019, S. 109). Bereits diese Erkenntnisse erfordern entsprechende curriculare Konsequenzen in der Ausbildung von Lehrkräften, wobei diese mit den Praxiserfahrungen von Lehrkräften in Berufsschulklassen mit Geflüchteten präzisiert werden könnten. Dass in der Lehrkräftebildung Konsequenzen zur optimalen Vorbereitung der Studierenden auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen mit Geflüchteten gezogen werden müssen, konnte bereits in Kapitel 2.3.4 herausgearbeitet werden. Es handelt sich hierbei um notwendige Weiterentwicklungen der Lehrkräftebildung in Österreich in den folgenden Bereichen:

- Verstärkte Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen, die sich gegenwärtig durch die Tendenzen und Maßnahmen im dualen System zeigen,
- Forcierung von persönlichkeitsbildenden Reflexionen der Studierenden zu den Themen Flucht und Migration,
- Fokussierung auf didaktische Modelle, die Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen, insbesondere auch jene, die kulturelle Hintergründe sowie etwaige Unterrichtsstörungen miteinbeziehen,
- Fokussierung auf Möglichkeiten des subjektorientierten Unterrichts sowie Stärkung der inneren Differenzierung,
- Hervorheben der Bedeutung der Berücksichtigung von Heterogenität im Kontext der Kriterien guten Unterrichts sowie
- Erstellung verpflichtender Angebote im Bereich von Deutsch als Zweitsprache, des schulischen Umgangs mit Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen sowie der Erwachsenenbildung.

Diese erste differenzierte Darstellung von notwendigen Weiterentwicklungen zeigt, welche vielfältigen Erkenntnisse bereits aus der Analyse der vorliegenden Materialien gewonnen werden können. Es stellt sich im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit auch die Frage, welche weiteren Konsequenzen hinsichtlich des Unterrichts mit Geflüchteten im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ableitbar sind.

Dennoch können durch die gewonnenen Erkenntnisse nicht alle Fragen im Zusammenhang mit dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen, insbesondere mit Geflüchteten, beantwortet werden. Aus dem dargestellten Forschungsstand lassen sich nachfolgende Aussagen zu Forschungsdesideraten ableiten, die mit den in Kapitel 3 entwickelten Forschungsfragen korrelieren.

Ein Erkenntnisdefizit und somit ein Ziel des Forschungsprojektes liegt darin, etwaige Anforderungen zu rekonstruieren, denen sich Lehrkräfte beim Unterrichten mit Geflüchteten gegenübergestellt sehen. Dazu sollen in der Empirie der vorliegenden Studie die in Kapitel 2.4 bereits ausführlich analysierten normativen Anforderungen neu aufgegriffen werden. Durch die Rekonstruktion von in der berufsschulischen Praxis erlebten Anforderungen können im Vergleich etwaige zusätzliche Anforderungen erforscht werden, die noch keinen Eingang in normative Anforderungsprofile gefunden haben.

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie ist die Ergründung der im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten angewendeten Bearbeitungsstrategien der Lehrkräfte, weil auch dazu in der theoretischen Auseinandersetzung Forschungslücken ausgemacht werden können. Es fehlen umfassende Hinweise dafür, welche Strategien Berufsschullehrkräfte in der schulischen Realität anwenden, insbesondere auch welches methodisch-didaktische Unterrichtshandeln sie im Unterricht mit Geflüchteten umsetzen. In der empirischen Studie soll an diese Desiderate angeknüpft werden und eine Rekonstruktion von realisierten Bearbeitungsstrategien erfolgen.

Dazu besteht aus Sicht der Forscherin Klärungsbedarf über die individuelle Betrachtung der Berufsschullehrkräfte von unterrichtsrelevanten Heterogenitätsmerkmalen, weil diese sowohl Einfluss auf die Wahrnehmung von Anforderungen als auch auf die herangezogenen Bearbeitungsstrategien haben können. Auch hierzu liegen noch keine Erkenntnisse über die Sichtweisen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Berufsschulunterricht mit Geflüchteten vor. In der Empirie des vorliegenden Forschungsprojektes soll deshalb die Wahrnehmung von Heterogenitätsaspekten im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten rekonstruiert werden.

Bezogen auf die aufgezeigten Forschungs- bzw. Erkenntnisdefizite werden konkrete Forschungsfragen entwickelt. Die genannten Analysestränge sollen als abschließendes weiteres Ziel dazu führen, Konsequenzen für die Lehrkräftebildung in Bezug auf das Forschungsinteresse herausarbeiten zu können. Um dies zu erreichen, bedarf es einer eingehenden Auseinandersetzung mit bereits in der Lehrkräftebildung umgesetzten Maßnahmen und Strategien bzw. eingesetzten Professionalisierungkonzepten. Dazu bietet die in Kapitel 2.4 dargestellte Dokumentenanalyse die Basis für die weitere Bearbeitung im empirischen Teil der vorliegenden Studie. Die Herausarbeitung von weiterführenden Konsequenzen im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten erscheint auch insofern bedeutend, weil eine die gegenwärtigen Entwicklungen miteinbeziehende Lehrkräftebildung einen bedeutenden Beitrag für eine fortschrittliche Professionalisierung des Bildungspersonals leistet.

Im nächsten Kapitel 3 werden der methodische Zugang und das Forschungsdesign der Empirie der Studie ausführlich geklärt.

3 Methodischer Zugang und Forschungsdesign

Bisher wurden die wesentlichen, bereits vorliegenden Erkenntnisse, das Erkenntnisinteresse und die grundsätzlichen Fragestellungen der Untersuchung vorgestellt. Die Literaturarbeit einschließlich der in Kapitel 2.4 durchgeführten Dokumentenanalyse ergeben Desiderate in Bezug auf den wissenschaftlichen Erkenntnisstand. Diese in Kapitel 2.5 aufgezeigten Forschungs- bzw. Erkenntnisdefizite werden im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit aufgegriffen, um einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücken zu leisten. In den folgenden Kapiteln werden die methodische Anlage der empirischen Studie, die leitenden Forschungsfragen, das Forschungsdesign sowie das Sampling und der Erhebungszeitraum beschrieben. Weiterhin werden sowohl für die durchgeführte Vorstudie als auch für die Hauptstudie die Erhebungsmethodik und die Auswertungsmethodik vorgestellt. Dabei wird im Detail geklärt, wie im Forschungsprozess vorgegangen wurde. Anhand von Ablaufmodellen und Kategorienbildungen wird die Entstehung des finalen Kategoriensystems nachvollziehbar aufgezeigt. Ergänzend dazu werden exemplarisch eine Kategorienanwendung sowie Kategorienerweiterung dokumentiert, um den gesamten Forschungsprozess verständlich abbilden zu können. Abschließend werden die Gütekriterien dargestellt, an denen sich die vorliegende Studie orientiert.

3.1 Methodische Anlage der empirischen Studie

Es wurde zu Beginn des Forschungsprojektes ein qualitativer Zugang festgelegt, weil wenig Vorwissen über den Berufsschulunterricht mit Geflüchteten besteht und ein tieferer Einblick darüber gewonnen werden soll. Diese Positionierung hat Konsequenzen für die weitere Vorgehensweise, sowohl in der Wahl der Methodik und der Erhebung als auch in der Datenanalyse und Interpretation. Ziel ist, die subjektiven Sichtweisen der Lehrkräfte explorativ zu konstruieren und neue Sachverhalte im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten zu identifizieren. Die untersuchten Fälle werden dabei ausführlich in ihrer Komplexität analysiert (Flick 2016a, S. 25). Allerdings erhebt ein qualitatives Forschungsdesign nicht den Anspruch, generalisierbar zu sein.

Beim qualitativen Ansatz werden auch die, das Erkenntnisinteresse mittelbar betreffenden, begrifflich-theoretischen Grundlagen erfasst. Die Beschäftigung mit der theoretischen Fundierung ist nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 31) eine Voraussetzung für die Arbeit mit qualitativen Methoden, da sie den Rahmen und das Werkzeug für deren Analysen bilden. Insbesondere wurde in Kapitel 2.3 darauf eingegangen, welche Perspektive die Forscherin auf den Heterogenitätsbegriff einnimmt und in welchem Zusammenhang dieser mit ihrem Forschungsprojekt steht. Dabei

rekurriert die Forscherin auf das Phänomen der aktuellen, ab dem Jahr 2015 zunehmenden Fluchtbewegungen und die im Kapitel 2.1.2 beschriebenen Bestrebungen der Wirtschaft, Geflüchtete in das duale Ausbildungssystem einzugliedern.

Aus dem dargelegten Erkenntnisinteresse erwachsen Fragestellungen, die das damit einhergehende Forschungsfeld bestimmen. Weiterhin implizieren die Forschungsfragen den Feldzugang sowie die Forschungsmethoden. In der vorliegenden Forschungsarbeit sollen ausgewählte einzelne Fälle (Berufsschullehrkräfte) zur Erkundung ihrer subjektiven Lebenswelten (Erhebung von nicht-standardisierten Daten: Berufsschulunterricht mit Geflüchteten) herangezogen und qualitativ analysiert werden. Intendiert ist, dass Berufsschullehrkräfte in diesem Zusammenhang ihre subjektiven Sichtweisen (zu Heterogenität, zu den an sie gestellten Anforderungen sowie ihren angewendeten Bearbeitungsstrategien) in einer offenen, flexiblen Vorgehensweise (nicht-statistisches Verfahren: Fokusgruppeninterview, problemzentriertes Interview mit offenen Fragen) darlegen sollen. Im Gegensatz dazu wäre bei einem quantitativen Ansatz standardisiert und eher hypothesenüberprüfend vorzugehen, wobei von größeren Stichproben und – möglichst – einer statistischen Repräsentativität auszugehen wäre. Zudem stünde die Ermittlung von objektiven Fakten im Mittelpunkt (Flick 2016a, S. 22 f.; Hug & Poscheschnik 2015, S. 86). Somit verortet sich die Studie aus mehreren Gründen im qualitativen Forschungsparadigma.

Bezogen auf das Erkenntnisinteresse sowie das Erkenntnisdefizit wurden folgende Fragen abgeleitet, die im Laufe der empirischen Arbeit beantwortet werden sollen:

3.2 Forschungsfragen

Die erste forschungsleitende Frage der vorliegenden Arbeit greift die in Kapitel 2.3 diskutierten Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen Bildung auf und will die in diesem Kontext von den Lehrkräften im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten wahrgenommenen Aspekte ergründen. Es wurde folgende Frage formuliert:

> Welche Wahrnehmung von Heterogenität haben die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten?

Dabei soll ein Blick darauf geworfen werden, wie und hinsichtlich welcher Merkmale sich die Heterogenität in den Lerngruppen durch Geflüchtete aus der Perspektive der Lehrkräfte verändert.

Des Weiteren interessiert die Forscherin, ob bzw. welche Anforderungen sich durch den Unterricht mit Geflüchteten an der Berufsschule ergeben bzw. welche zusätzlichen Anforderungen neu entstehen und welche Bearbeitungsstrategien sie dahingehend anwenden. Die dahingehende Forschungsfrage lautet:

> Mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sehen sich die Berufsschullehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in dem Zusammenhang an?

Insbesondere soll in dem Zusammenhang auch das methodisch-didaktische Unterrichtshandeln in heterogenen Lerngruppen mit Geflüchteten betrachtet werden.

Vor allen Dingen, und gerade im Zusammenhang mit ihrer Verantwortung für die Ausbildung der zukünftigen Berufsschullehrkräfte, soll die Beantwortung der Forschungsfragen die Ableitung von Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ermöglichen. Der Anspruch ist, unter Berücksichtigung eines systematischen Vorgehens Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften herauszuarbeiten. Dazu soll die handelnde pädagogische Situation betrachtet und auf bereits vorhandene Theorien rückgeschlossen werden.

Nach der Darstellung der leitenden Forschungsfragen wird das Forschungsdesign grafisch dargestellt.

3.3 Grafische Darstellung des Forschungsdesigns

Vorerst steht innerhalb des gewählten qualitativen Forschungsparadigmas die grundsätzliche Überlegung an, wie methodisch vorgegangen werden muss, um geeignetes Datenmaterial zu bekommen. Entsprechende formale Dokumente für den Rückschluss auf Anforderungen an Lehrkräfte sowie Literatur in Bezug auf das professionelle Unterrichtshandeln liegen zwar vor, allerdings fehlen Aussagen im Hinblick auf den Berufsschulunterricht mit Geflüchteten. Entsprechende Daten müssen demnach erst erhoben werden. Es ist zu entscheiden, ob dies über Befragungen oder Beobachtungen sinnvoll und möglich ist. Aufgrund der Erfahrungen der Forscherin im Forschungsfeld und ihrer Einschätzung der darin tätigen Akteurinnen und Akteure wurden Interviews als Erhebungsform gewählt, und keine Beobachtungen. Dazu wurde ein mehrgliedriges Forschungsdesign entwickelt:

Unter Berücksichtigung der Ausgangslage sowie des Einbezugs einschlägiger Literatur kommt als Vorstudie ein Fokusgruppeninterview (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 132) zur Anwendung. Dieses wird nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zusammenfassend induktiv ausgewertet. Die aufgrund der Aussagen der Berufsschullehrkräfte in der Vorstudie ermittelten Kategorien dienen als Basis für die Ermittlung der Themenkomplexe für den Interviewleitfaden der Hauptstudie. Diese Kategorien werden mit den für die Studie wesentlichen Aspekten aus der theoretischen Rahmung ergänzt. Im Gegenzug dazu kristallisieren sich durch die gewonnenen Daten aus der Vorstudie auch erkenntnisleitende Bereiche für die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit heraus. Diese werden mit jenen abgeglichen, die sich aus den definierten Forschungsfragen ergeben.

Die Datenerhebung der Hauptstudie erfolgt über problemzentrierte Interviews (Witzel 1985, 2000). Deren Auswertung wird ebenfalls mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgenommen, allerdings mit einem deduktiv-induktiven Vorgehen.[96] Ziele sind, neben der Rekonstruktion von subjektiven Heterogenitätszu-

96 Die Vorgehensweise wird in Kapitel 3.9 erläutert.

schreibungen der Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler, die Identifikation von subjektiv erlebten Anforderungen an Berufsschullehrkräfte sowie von ihnen angewendete Bearbeitungsstrategien im Unterricht mit Geflüchteten. In der Ergebnisdarstellung sollen die Erkenntnisse der Studie dargestellt sowie eine Anbindung an vorhandene Literatur gefunden werden. Des Weiteren sollen etwaige Konsequenzen für die Lehrkräftebildung aufgezeigt sowie bestehende Theorien erweitert werden.

Diese Kurzdarstellung des Forschungsprozesses soll verdeutlichen, dass wissenschaftliches Arbeiten nach einer bestimmten, nachvollziehbaren Systematik erfolgt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit eignen sich Forschungsskizzen, die diese Prozesse übersichtlich zeigen. Für die vorliegende Studie wurde deshalb ein grafisches Forschungsdesign entwickelt, das in Abbildung 5 ersichtlich ist. Darin soll prozesshaft sichtbar gemacht werden, welche wesentlichen Überlegungen der empirischen Studie zugrunde liegen. In diesem grafischen Forschungsdesign wird übersichtlich aufgezeigt, wie sich Theorie und Empirie verknüpfen und im Forschungsprozess zu Erkenntnissen führen sollen. Diese Erkenntnisse münden in Schlussfolgerungen in Form von Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie Erweiterungen bestehender Theorien. Die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse schließen den Forschungskreis und eröffnen einen wissenschaftlichen Mehrgewinn.

Nachfolgend wird das entwickelte Forschungsdesign grafisch dargestellt (Abb. 5). Danach werden das Forschungsfeld, die Stichproben sowie die Erhebungszeiträume der empirischen Studie erläutert.

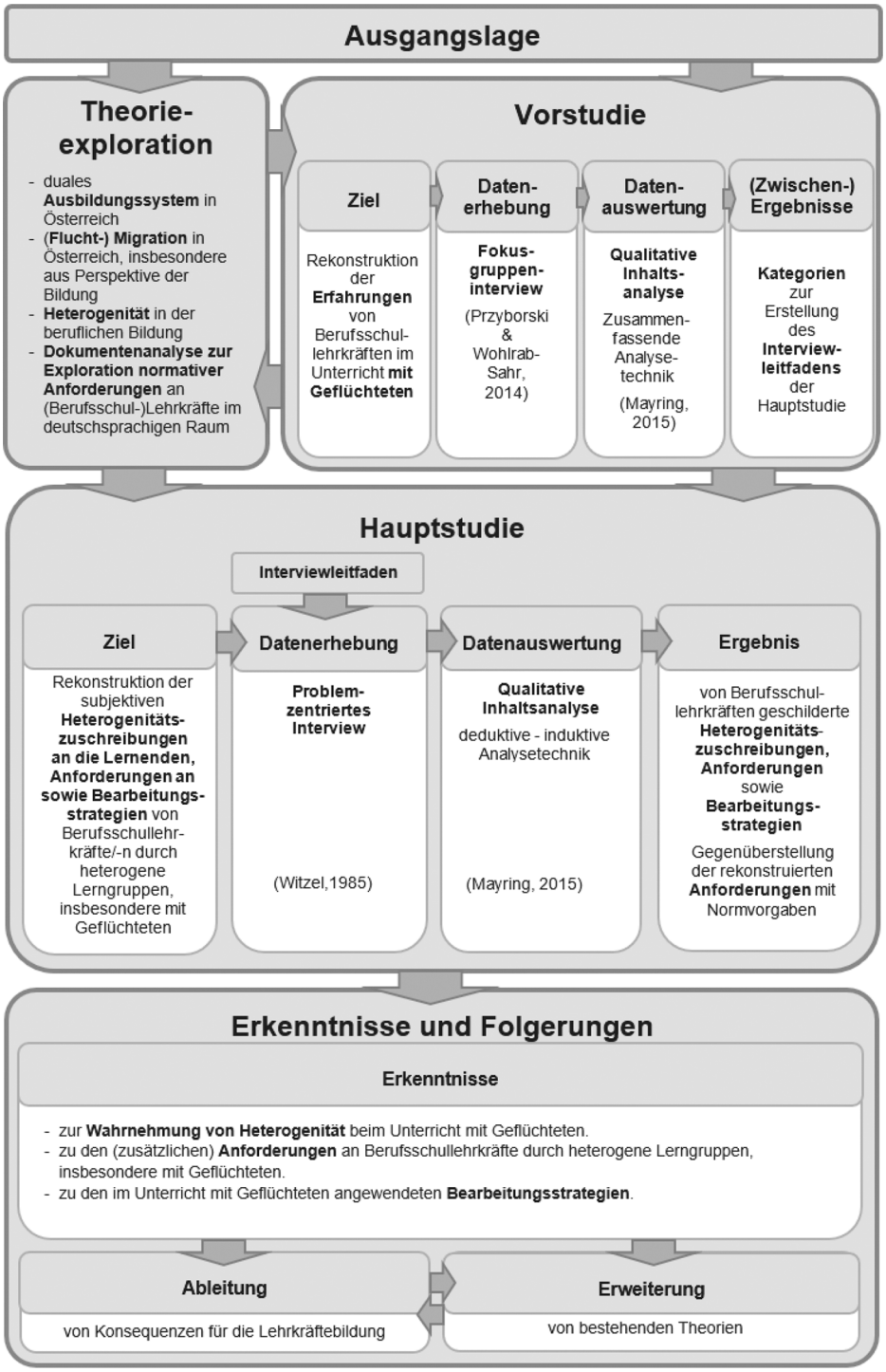


Abbildung 5: Forschungsdesign

3.4 Forschungsfeld, Befragtengruppe und Erhebungszeitraum

Im Zuge der Formulierung der Forschungsfragen und der Wahl eines interpretativen Zugangs für die geplante Studie wurde geklärt, in welchem Forschungsfeld das interessierende Phänomen am besten zu untersuchen ist bzw. besonders aussagekräftig zu sein scheint (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 7).

3.4.1 Forschungsfeld

Das Erkenntnisinteresse ist im Feld der Tiroler Berufsschulen beheimatet, wobei hier zwischen den Schwerpunkten „kaufmännisch" und „gewerblich-technisch" unterschieden wird. Im österreichischen Bundesland Tirol gibt es 22 Berufsschulen, wobei sieben davon ausschließlich Auszubildende im Bereich Handel, Büro und Tourismus beschulen. Zwölf Standorte bilden im gewerblich-technischen Fachbereich aus (Metalltechnik, Mechatronik, Holztechnik, Elektrotechnik und Elektronik, Bautechnik, Glastechnik, Installations- und Blechtechnik, Kfz-Technik, Chemielabortechnik und Drucktechnik). An drei weiteren Berufsschulen werden gewerbliche Berufe wie z. B. Friseurinnen und Friseure, Floristinnen und Floristen und Optikerinnen und Optiker ausgebildet.

Bei der Planung und Umsetzung eines Forschungsprojektes spielen auch die Möglichkeiten des Feldzuganges eine nicht unbedeutende Rolle. Aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit als Berufsschullehrkraft, als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol und als Studienleiterin des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe" (Ausbildung von Berufsschullehrkräften) verfügt die Forscherin über einen möglichst gesicherten Feldzugang zu den Tiroler Berufsschulen sowie deren Lehrkräften.[97] Abhängig von der Anzahl der Lehrkräfte, die sich für Interviews zur Verfügung stellen, erfolgt die Auswahl der Probandinnen und Probanden für die Vor- und die Hauptstudie. Die konkrete Auswahl der Befragten der Vorstudie wird nachfolgend dargelegt, die Beschreibung der Befragtengruppe der Hauptstudie erfolgt anschließend.

3.4.2 Befragtengruppe und Erhebungszeitraum der Vorstudie

Als Auswahlkriterien für die in der Vorstudie interviewten Berufsschullehrkräfte wurden Folgende definiert:

- Bereitschaft und zeitliche Ressourcen, an dem Fokusgruppeninterview zum vorgegebenen Zeitpunkt teilnehmen zu können,
- Erfahrung im Unterricht mit Geflüchteten,
- eine mindestens zweijährige Erfahrung an einer vorzugsweise technisch orientierten Berufsschule im fachtheoretischen bzw. eventuell zusätzlich auch im fachpraktischen Unterricht sowie
- kein Naheverhältnis zur Forscherin.

97 Die Rolle der Forscherin im Feld wird im Kapitel Gütekriterien (Kap. 5.4) ausführlich reflektiert.

Im Zuge der Ausbildung von bereits im Dienst stehenden Berufsschullehrkräften am *1. Dezember 2017* an der Pädagogischen Hochschule Tirol, bei der es inhaltlich um die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ging, fragte die Forscherin bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an, ob unter ihnen jemand die vorgegebenen Kriterien erfüllen sowie für ein Interview zur Verfügung stehen würde. Fünf von ihnen entsprachen den Vorgaben und erklärten sich für ein Fokusgruppeninterview zu ihren Erfahrungen beim Unterricht mit Geflüchteten bereit, das gleich anschließend stattfand. Wie in Tabelle 37 gezeigt, setzt sich die Interviewgruppe wie folgt zusammen:

Tabelle 37: Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fokusgruppeninterviews

Code	Proband/Probandin tätig an folgenden Berufsschulen:
TJm	Tiroler Fachberufsschule für Kfz-Technik
KFw	Tiroler Fachberufsschule für Bautechnik (Kaufmännischer Fachbereich)
CDm	Tiroler Fachberufsschule für Metalltechnik
BKm	Tiroler Fachberufsschule für Holztechnik
PFm	Tiroler Fachberufsschule für Handel und Büro (Fachbereich Kfz-Handel)

Bei drei Befragten handelt es sich um gewerblich-technische Lehrkräfte aus drei verschiedenen Schulen mit jeweils zwei Jahren Lehrerfahrung und bei einem Befragten um eine Lehrkraft aus einem kaufmännischen Bereich, dem Kfz-Handel mit drei Jahren Lehrerfahrung. Eine Befragte ist an einer gewerblich-technischen Berufsschule als Lehrkraft der allgemeinbildenden und betriebswirtschaftlichen Fächer tätig. Dies erschien aus Sicht der Forscherin insofern günstig, weil dadurch Aspekte aus beiden Gebieten – gewerblich-technisch und kaufmännisch – ermittelt werden können und sowohl männliche als auch weibliche Lehrkräfte befragt werden. Allerdings könnte die kurze Lehrerfahrung der Probandin und der Probanden als Limitation der Studie interpretiert werden.

Als Interviewleiterin fungierte die Forscherin selbst. Sie sah ihre Hauptaufgabe darin, die Diskussion durch die eingangs gestellte, offen formulierte Frage anzuregen sowie Impulse zu setzen.

Vorerst war die Intention, das interessierende Phänomen an sämtlichen Fachbereichen der Tiroler Berufsschulen zu untersuchen. Nach Durchführung der Vorstudie (Kap. 4) zeigte sich jedoch, dass im kaufmännischen Bereich andere Erfahrungen im Unterricht mit Geflüchteten gemacht werden als im gewerblich-technischen Sektor. Die Forscherin entschied sich deshalb, sich auf einen Bereich – kaufmännisch oder gewerblich-technisch – zu fokussieren. Die Wahl fiel auf die gewerblich-technische Bildung, weil diese Schulart das am stärksten besetzte Ausbildungssegment in Tirol ist und daher verhältnismäßig auch über mehr Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler verfügt als die Bereiche Dienstleistung oder Tourismus. Außerdem bot sich diese Fokussierung auch aufgrund der Anbindung an das von der Forscherin ge-

wählte strukturierte Promotionsprogramm an der Otto-von-Guericke-Universität im Bereich der technischen Domänen an. Die Entscheidung zur Beforschung eines bestimmten Berufsbildungssegments bietet zudem den Vorteil, konkrete Ergebnisse für eben diesen Bereich gewinnen zu können, ohne von etwaigen spezifischen Aspekten anderer Fachbereiche beeinflusst zu werden. Eine Ausweitung der Datenerhebung auf die kaufmännischen Berufsschulen wäre ein interessanter Ansatzpunkt für weitergehende Forschungen (Kap. 7.2).

3.4.3 Befragtengruppe und Erhebungszeitraum der Hauptstudie

Als Auskunftgeberinnen und Auskunftgeber fungierten aufgrund der vorgenommenen Entscheidungen Lehrkräfte an den Tiroler Berufsschulen mit gewerblich-technischem Schwerpunkt, die Fachtheorie unterrichten (Fachgruppe II[98]). Die Auswahl der Fachgruppe II wurde deshalb getroffen, weil der Theorieunterricht im Vergleich zum Praxisunterricht zeitlich überwiegt. Durchaus interessant wäre der Vergleich mit den Erfahrungen der Lehrkräfte der Fachpraxis bzw. jenen, die betriebswirtschaftliche oder allgemeinbildende Gegenstände unterrichten. Auch diese Überlegungen bieten Potenzial für weitere Forschungsprojekte (Kap. 7.2).

Das Forschungsfeld für das vorliegende Projekt fokussiert demnach auf Lehrkräfte der Fachgruppe II an gewerblich-technischen Berufsschulen im österreichischen Bundesland Tirol. Es sollen für das Aufzeigen der Erfahrungswerte vorzugsweise Lehrkräfte gewonnen werden, die eine mindestens vierjährige Berufserfahrung in den fachtheoretischen bzw. zusätzlich eventuell auch fachpraktischen Unterrichtsgegenständen an einer gewerblich-technischen Berufsschule aufweisen. Als weiteres Kriterium wurde der persönliche Unterricht in Berufsschulklassen mit Geflüchteten vorgegeben. Weiterhin wurde von der Forscherin als Ausschließungskriterium für die Hauptstudie eine bei ihr absolvierte Ausbildung festgelegt, um etwaige Erinnerungen an die Studienzeit auszuschließen, die sich bei den Befragten in den Vordergrund drängen könnten. Der Forscherin oblag als Dozierende in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften die Förderung und Beratung von Studierenden, aber auch die Leistungsbewertung. Bei der Befragung von ehemaligen Studierenden liefe sie aus ihrer Sicht Gefahr, im Erhebungsprozess nicht als Forscherin wahrgenommen zu werden, sondern als einstige Dozierende. Ebenso verhält es sich mit dem Ausschluss von Kolleginnen und Kollegen, die an derselben Berufsschule tätig waren wie die Forscherin bzw. in einem Naheverhältnis zu ihr stehen. Bei ihnen könnte ebenfalls die persönliche Beziehung eine übergeordnete Rolle spielen und sie möglicherweise zu eher strategischen Gesprächen verleiten. Da die Forscherin durch ihre Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule auch außerhalb der genannten Personengruppen Möglichkeiten eines Feldzuganges hat, wurde die Befragtengruppe dahingehend eingeschränkt. Interviewteilnehmende sollten demnach Lehrkräfte aus dem eben eingegrenzten Gebiet sein, deren Ansichten sich im Hinblick auf den Unterricht mit Geflüchteten auf eigenen Erfahrungen gründen.

98 Fachgruppe I: Politische Bildung und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände; Fachgruppe II: Fachtheoretische Unterrichtsgegenstände; Fachgruppe III: Fachpraktische Unterrichtsgegenstände.

Um Kontakt mit etwaigen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern des fachtheoretischen Unterrichts im gewählten Segment für die Hauptstudie aufnehmen zu können, wurden vorerst über die Homepages deren Namen recherchiert. In einem zweiten Schritt wurden jene aussortiert, die bei der Forscherin ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Tirol absolviert hatten bzw. mit ihr in einem Naheverhältnis stehen. Anschließend wurde per Mail, per Telefon oder durch direktes Ansprechen an der Stammschule Kontakt mit potenziellen Lehrkräften aufgenommen. Dabei wurden an jeder Tiroler Berufsschule für jeden Technikbereich (z. B. an der Tiroler Fachberufsschule für Elektrotechnik, Kommunikation und Elektronik jeweils Lehrkräfte aus allen Fachbereichen) Lehrkräfte angesprochen.

Im Fokusgruppeninterview der Vorstudie hatte sich weiterhin herauskristallisiert, dass weibliche Lehrkräfte der allgemeinbildenden und betriebswirtschaftlichen Unterrichtsgegenstände an vornehmlich kaufmännischen Berufsschulen bei Geflüchteten auf wenig Akzeptanz stoßen würden. Es wurde von hegemonialen Verhaltensweisen berichtet, die sich für eine gelingende Unterrichtsarbeit wenig förderlich erwiesen. Um zu erfahren, ob weibliche Lehrkräfte aus diesem Fachbereich an einer gewerblich-technischen Berufsschule dieselben Erfahrungen machen würden, entschied die Forscherin, die Befragtengruppe dahingehend zu erweitern. Zwei weibliche Lehrkräfte an gewerblich-technischen Berufsschulen, die allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Fächer unterrichten, sollten ebenfalls befragt werden.

Ohne auf eine weitere Kontaktaufnahme zurückgreifen zu müssen, stellten sich an allen gewerblich-technischen Berufsschulen aus allen angefragten Fachbereichen Lehrkräfte zur Verfügung, die die vorgegebenen Kriterien erfüllen. Auch für die Probandengruppe der allgemeinbildenden und betriebswirtschaftlichen Unterrichtsgegenstände meldeten sich zwei Kolleginnen und erklärten sich für ein Gespräch bereit. Alle Lehrkräfte meldeten sich in Eigeninitiative jeweils mit einem Terminvorschlag bei der Forscherin, um ihre Erfahrungen teilen zu können.[99] Die Interviews sind somit in doppelter Hinsicht fakultativ – die Personen meldeten sich aus freien Stücken bei der Forscherin und nahmen freiwillig[100] an den problemzentrierten Interviews teil.

Der Erhebungszeitraum umfasst Januar 2018 bis Januar 2019. Erhoben wurde jeweils in einem möglichst störungsfreien Raum, vorzugsweise an den jeweiligen Stammschulen bzw. auf Wunsch der Interviewgeberinnen und Interviewgeber an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

In der nachfolgenden Tabelle 38 sind die synonymen Namen der Studienteilnehmenden der Hauptstudie sowie die Fachbereiche, in denen sie tätig sind, aufgelistet.

99 Limitationen der Studie werden bei der Darstellung und Diskussion von Gütekriterien (Kap. 3.10, 4.4 und 5.4) beschrieben.
100 Prinzip der Freiwilligkeit zur Interviewteilnahme (Helfferich 2011, S. 190).

Tabelle 38: Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Nummer	Synonym (Code)	Fachbereich
1	Gerd Müller (Mü)	Glastechnik
2	Peter Altmann (Al)	Chemieverfahrenstechnik
3	Martin Leiner (Lei)	Chemielabortechnik
4	Manfred Freudenthaler (Fr)	Blechtechnik (Spenglerei)
5	Erwin Schaller (Sch)	Zerspanungstechnik
6	Gerhard Teml (Te)	Installations- und Gebäudetechnik
7	Andreas Hauser (Ha)	Land- und Baumaschinentechnik
8	Karl Bauer (Ba)	Elektro- und Gebäudetechnik
9	Klaus Dornauer (Do)	Holztechnik
10	Andreas Mauracher (Ma)	Elektronik/Informationstechnologie
11	Leopold Richter (Ri)	Anlagen- und Betriebstechnik
12	Werner Dreher (Dr)	Maschinenbautechnik
13	Anton Erber (Er)	Kraftfahrzeugtechnik
14	Karoline Winter (Wi)	Malerei und Beschichtungstechnik
15	Heinz Stauder (St)	Bautechnik – Bautechnische/-r Zeichner/-in
16	Manfred Lerchbaumer (Lb)	Bautechnik – Maurer/-in
~~17~~	~~Linda Daum~~	~~Religion~~
~~18~~	~~Richard Hirscher~~	~~Mechatronik~~
19	Klaudia Ritter (Rit)	Allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände (Fächerbündel I)
20	Emma Rosenthal (Ro)	Allgemeinbildende und betriebswirtschaftliche Unterrichtsgegenstände (Fächerbündel I)

Das gemeinsam gegebene Interview von Linda Daum und Richard Hirscher wurde aus dem Sample entfernt. Es stellte sich heraus, dass im Fachbereich Mechatronik keine Geflüchteten beschult werden. Die beiden Lehrkräfte meldeten sich für das Interview, weil die Auszubildenden der Berufsschule für Mechatronik im Unterrichtsgegenstand Religion ein außerschulisches Projekt durchführten, bei dem Geflüchtete einbezogen wurden. Dennoch erfüllt dieser Umstand nicht die für diese Forschungsarbeit vorgegebenen Kriterien.

Alle Interviews wurden digital aufgenommen und anschließend transkribiert.

3.5 Transkriptionsregeln

Es wurden sowohl für die Vorstudie als auch für die Hauptstudie die folgenden, von Kuckartz (2016, S. 167) entwickelten und nach Dresing und Pehl adaptierten (2015, S. 21) Transkriptionsregeln angewendet. Die gesprochene Sprache muss zur weiteren Bearbeitung in eine schriftliche Form übertragen werden. Es hängt von der Art der geplanten Analyse ab, welche der unvermeidbaren Informationsverluste als akzeptabel eingeschätzt werden. So können verbale und nicht-verbale Merkmale in verschiedenen Ausprägungen berücksichtigt werden (Dresing & Pehl 2015, S. 21).

> „1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
>
> 2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus ‚Er hatte noch so' n Buch genannt' → ‚Er hatte noch so ein Buch genannt'. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
>
> 3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
>
> 4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
>
> 5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
>
> 6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
>
> 7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
>
> 8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
>
> 9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein ‚I:', die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. ‚B4', gekennzeichnet.
>
> 10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
>
> 11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).
>
> 12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
>
> 13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
>
> 14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert" (Dresing & Pehl 2015, S. 21).

Nach Klärung der in den Kapiteln 3.1 bis 3.5 erläuterten wesentlichen Aspekte der Studie soll nun in weiterer Folge die Erhebungs- und Auswertungsmethodik der Vorstudie sowie der Hauptstudie geklärt werden.

3.6 Erhebungsmethodik der Vorstudie: Fokusgruppeninterview

Die Ziele der Vorstudie liegen darin, erste Eindrücke über das interessierende Phänomen sowie Daten zur Generierung des Interviewleitfadens für die Hauptstudie zu gewinnen. Des Weiteren erfolgt aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie die Präzisierung der Literaturauswahl für die theoretische Rahmung. Diese Rahmung ermöglicht es, den Interviewleitfaden für die Hauptstudie theoriegeleitet zu erstellen.

Das Fokusgruppeninterview wird in der Sozialforschung zum Teil synonym mit der Erhebungsform „Gruppendiskussion" verwendet (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 132). Die Gruppendiskussion und das Gruppeninterview als spezielle Form des fokussierten Interviews zeigen einige Elemente, die identisch sind. Beispielsweise ist bei beiden Ansätzen gleich, dass „die Strategien der Interviewführung darauf zielen, das spezifische Erleben und die persönliche Wahrnehmung der entsprechenden Situation bzw. des Stimulus möglichst genau und tiefgründig auszuloten. Dies stellt den Fokus des Interviews dar" (ebd., S. 134).

Fokusgruppeninterviews beginnen mit einem Stimulus, der als Frage über eine konkrete Situation formuliert sein kann. Für die vorliegende Vorstudie wurde folgende Frage als Eingangsstimulus an die teilnehmenden Berufsschullehrkräfte gestellt:

> Was sind Ihre hauptsächlichen Erfahrungen beim Berufsschulunterricht mit Geflüchteten?

Diese Situation wird vor dem Interview von der Interviewleitung auf mögliche bedeutsame Elemente hin untersucht und mithilfe eines unstrukturierten Leitfadens vorbereitet. Der offen formulierte Eingangsstimulus sollte die Erzählungen und Diskussionen der Teilnehmenden anregen, wobei immanente sowie Überleitungsfragen nachfolgen können. Exmanente Fragen sollten nur im Bedarfsfall am Ende des Interviews gestellt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 139).

Weiterhin ist für das Fokusgruppeninterview zentral, dass die teilnehmenden Personen die gleiche soziale Situation erlebt haben, über die sie befragt werden sollen (in der vorliegenden Studie stellt dies der Unterricht mit Geflüchteten dar). Gegenstand der Erhebung ist das Produkt kollektiver Interaktionen, also die „Gruppenmeinung", wobei nicht die befragte Gruppe mit ihrer sozialen Strukturiertheit Gegenstand der Forschung ist. Die Gruppenkonstellation dient als Hilfestellung für die Artikulation von Informationen, wobei durch die Interaktion miteinander insgesamt vielfältigere Erinnerungen zum Fokus des Interviews zutage gefördert werden sollen (ebd., S. 141).

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt nach denselben Kriterien wie sie bei Gruppendiskussionen angewendet werden. Die Gruppe soll möglichst homogen zusammensetzt sein (im Falle der Schule Berufsschullehrkräfte, die annähernd gleich lange im Dienst stehen), sodass sie sich nicht gegenseitig in ihrer Redebereitschaft hemmen. Merton, Fiske und Kendall (1956, S. 138, zitiert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 135) weisen in dem Zusammenhang auf das Kriterium der Bildungshomogenität hin. Die Diskussionsgruppen werden als Repräsentanten von makrosozialen Einheiten anerkannt (Mangold 1960, S. 49).

Bohnsack (1989, zitiert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 89, 92) konstatiert, dass von diesen Realgruppen kollektive Wissensbestände ausgedrückt werden, über die die Forschenden Zugang zu diesen bekommen. Er sieht in der Erhebungsform ein Instrument, das die Standards qualitativer Methoden erfüllt. Gespräche in gruppenförmigen Settings dienen, neben der Ökonomisierung der Erhebungssituation, zur Generierung von Ideen oder auch Hypothesen. Morgan (1988) bezeichnet die Methode als nützlich, um „sich im Feld zu orientieren; […] unterschiedliche Forschungsfelder […] einzuschätzen; Interviewleitfäden und Fragebogen zu entwickeln; […]“ (S. 11). Als Vorstudie dient aus diesen Gründen ein Fokusgruppeninterview mit Lehrkräften aus dem gewählten Segment, unter anderem auch, weil für die Hauptstudie leitfadengestützte Interviews geplant sind.

Wohlwissend, dass die Thematik der Studie in Gesellschaft und Politik sehr kontrovers, divers und in Teilen in Lager unterteilt diskutiert wird, könnten mit anderen Forschungsmethoden Thematiken angesprochen werden, die in Fokusgruppeninterviews verdeckt bleiben. Weil jedoch in der Hauptstudie problemzentrierte Interviews zur Aufdeckung der grundgelegten Themen erfolgen, erscheint dieses Vorgehen der Forscherin in einer Reflexion als angemessen und wird für die vorliegende Studie nicht als Limitation gewertet.

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 44) ist bei der Darlegung des Forschungsinteresses gegenüber den Probandinnen und Probanden darauf zu achten, dass dadurch die Forschungsergebnisse nicht beeinflusst werden. Deshalb wurde mit den im vorliegenden Forschungsprojekt befragten Teilnehmenden des Fokusgruppeninterviews das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse – Anfordungen an und Bearbeitungsstrategien von Berufsschullehrkräften im Unterricht mit Geflüchteten – *nicht* besprochen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten angeregt und selbstläufig rund 48 Minuten lang. Das Interview wurde digital aufgezeichnet, transkribiert und anschließend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) anhand der zusammenfassenden Analysetechnik ausgewertet.

3.7 Auswertungsmethodik der Vorstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – zusammenfassendes Verfahren

Die Auswertung des transkribierten Interviews der Vorstudie zur Frage, *welche hauptsächlichen Erfahrungen die befragten Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten machten*, erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalysetechnik „Zusammenfassung" nach Mayring (2015), bei der das ganze Material berücksichtigt und systematisch auf das Wesentliche reduziert wird.

3.7.1 Ablaufmodell und Kategorienbildung der Vorstudie

Alle Textstellen werden paraphrasiert und reduziert. Diese Paraphrasen werden systematisch bearbeitet, wobei immer die gleichen Regeln und Standards angewendet werden (Mayring 2015, S. 50). Es wird ein Ablaufmodell fixiert, in dem die einzelnen Analyseschritte definiert und in ihrer Reihenfolge festgelegt werden (Mayring 2015, S. 51). Eine große Materialmenge kann durch diese Methode unter Erhalt der wesentlichen Inhalte auf ein überschaubares Maß gekürzt werden (Mayring 2015, S. 71). In Abbildung 6 wird dieser Forschungsverlauf grafisch dargestellt.

Abbildung 6: Ablaufmodell Zusammenfassung nach Mayring (2015)

Zu Beginn werden die Textstellen im Interviewtranskript sehr kleinschrittig Aussage für Aussage durchlaufen sowie jeweils eine sogenannte Paraphrase dazu gebildet (Tab. 39). Diese Aussagen werden regelgeleitet auf eine einheitliche Sprachebene sowie dieselbe grammatikalische Kurzform transformiert. Dabei bleiben nur inhaltstragende Textbestandteile übrig, wobei man in dieser Phase nahe am Originaltext bleibt und eigene Interpretationen vermeidet (Mayring 2015, S. 72).

Tabelle 39: Beispiel Paraphrasierung in der Vorstudie

Textstelle im Interview	Paraphrase
TJm,[101] Pos.[102] 33 Das zweite ist, dass diese Menschen teilweise aus solchen Kulturen herauskommen, wo die TJm, Pos. 34 Lehrer nichts wissen, auch wenn man sich darauf einstellen will, und den verstehen will, da prallen TJm, Pos. 35 solche Welten aufeinander, und das teilweise in überfüllten Berufsschulklassen, wo 20, 25 Leute	B-P[103]16[104] Menschen kommen aus Kulturen, worüber die Lehrer nicht Bescheid wissen
	B-P17 auch bei positiver Einstellung der Lehrkräfte prallen Welten aufeinander

101 Code der befragten Lehrkraft.
102 Pos.: Zeilennummerierung im Interview.
103 B-P für Paraphrasierung.
104 Fortlaufende Nummerierung im verwendeten Auswertungsprogramm QCAmap – Qualitative Content Analysis (QCAmap 2021).

Danach werden die Paraphrasen in eine abstraktere Ebene generalisiert (Tab. 40). Dabei kommt in der Vorstudie die Abstraktionsebene „allgemeine, fallspezifische Äußerungen über den Unterricht mit Geflüchteten“ zur Anwendung. Die bestehenden Aussagen müssen in den neu formulierten impliziert sein, jene Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden in diesem Schritt noch gleich gelassen (ebd.).

Tabelle 40: Beispiel Generalisierung in der Vorstudie

Paraphrase	Generalisierung
B-P16 Menschen kommen aus Kulturen, worüber die Lehrer nicht Bescheid wissen	B-G[105]17 [Lehrkraft] weiß nicht über andere Kulturen Bescheid
B-P224 sich nicht vorstellen können, wie die Flüchtlinge das sehen	B-G206 [Lehrkraft] kann sich die Sichtweise von Geflüchteten nicht vorstellen
B-P225 Religion als oberstes Gut, für uns unvorstellbar	B-G207 [Lehrkraft] kann sich nicht vorstellen, dass Religion oberstes Gut ist

Nachdem die einzelnen Paraphrasen auf dieses Abstraktionsniveau generalisiert und doppelte sowie unwichtige Äußerungen weggelassen worden sind, erfolgt nun eine Bündelung zu neuen Überbegriffen (Tab. 41). So entsteht ein Aussagesystem, das das gesamte Interview zusammenfasst. Diese von Mayring (2015) als Kategorien bezeichnete Zusammenfassung erfolgt in einer „ersten Reduktion“ (ebd.).

Tabelle 41: Beispiel Erste Reduktion in der Vorstudie

Generalisierung	Erste Reduktion (Kategorienbildung)
B-G17 weiß nicht über andere Kulturen Bescheid	B-R[106]8 Unwissen über andere Kulturen
B-G206 kann sich die Sichtweise von Geflüchteten nicht vorstellen	
B-G207 kann sich nicht vorstellen, dass Religion oberstes Gut ist	

Mehrere bereits gebildete Kategorien werden anschließend weiter verdichtet (Tab. 42). Dazu wird auf ein noch höheres Abstraktionsniveau verallgemeinert. Es werden mehrere, sich aufeinander beziehende, innerhalb des Materials verstreute Paraphrasen bzw. bereits erfolgte Reduzierungen zu neuen Aussagen (Kategorien) zusammengefasst (Mayring 2015, S. 71).

105 B-G für Generalisierung.
106 B-R für Reduzierung.

Tabelle 42: Beispiel Zweite Reduktion in der Vorstudie

Erste Reduktion	Zweite Reduktion
B-R8 Unwissen über andere Kulturen	B-R`[107]5 (Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten
B-R10 Überforderung der Lehrkräfte	
B-R12 Fehlende Inhalte bei der Lehrkräftebildung	
B-R14 Keine oder mangelnde Unterlagen für den Umgang mit Geflüchteten	

Gegebenenfalls ist noch eine weitere Zusammenfassung in Form einer dritten Reduktion vonnöten. Dabei wird das Abstraktionsniveau weiterhin erhöht. Dieser Prozess kann so lange durchlaufen werden, bis die angestrebte Reduzierung erreicht wird (Mayring 2015, S. 72).

Insgesamt werden mehrere Kategorien gebildet, die die Kernaussagen des Materials zeigen. Es muss am Ende der Reduktionsphase überprüft werden, ob die identifizierten Kategorien das Ausgangsmaterial noch repräsentieren. Alle Paraphrasen müssen den Kategorien zuordenbar sein. Es wird nicht unterschieden, von welcher Interviewteilnehmerin bzw. von welchem Interviewteilnehmer konkrete Aussagen stammen und wie häufig sie vorkommen. Eine nach Mayring (2015, S. 62) mögliche Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial selbst wird in der Vorstudie nicht vorgenommen, da das Erkenntnisinteresse lediglich darin liegt, sich im Feld zu orientieren, eine Literaturauswahl für die theoretische Rahmung vorzunehmen sowie die Basis für die Entwicklung des Interviewleitfadens der Hauptstudie zu schaffen.

3.7.2 Exemplarische Darstellung der Kategorienbildung der Vorstudie

In Tabelle 43[108] wird die Vorgehensweise bei der zusammenfassenden Analysetechnik (Mayring 2015) exemplarisch an einer Kategorienbildung gezeigt. In der linken Spalte werden die Interviewtextstellen abgebildet. Dabei wird der Code der Interviewgebenden sowie die Position (Zeilennummer) im Transkript angegeben. In einer weiteren Spalte ist die aus der Paraphrase gebildete Generalisierung dargestellt. Auf die Darstellung der entsprechenden Paraphrasen sowie Zwischenreduktionen wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet.[109] In der rechten Spalte ist die ermittelte Hauptkategorie abgebildet, die aus den Reduzierungen bzw. Unterkategorien (dritte Spalte von links) zusammengefasst wird.

107 B-R` für Reduzierung auf ein höheres Niveau.
108 Leserichtung von links nach rechts.
109 Die detaillierte Auswertung befindet sich im Anhang (A1).

Tabelle 43: Kategorie „(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten“

Interviewpassage	Generalisierung	Reduzierung/ Unterkategorie	Hauptkategorie
TJm, Pos. 33-34 dass diese Menschen teilweise aus solchen Kulturen herauskommen, wo die Lehrer nichts wissen	B-G17 [Lehrkraft] weiß nicht über Kulturen Bescheid	(B-R8) Unwissen über andere Kulturen	(B-R´1) **(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten**
TJm, Pos. 352-353 kann sich Sichtweisen von Geflüchteten nicht vorstellen	B-G206 [Lehrkraft] kann sich die Sichtweise von Geflüchteten nicht vorstellen		
TJm, Pos. 353-354 für die ist zum Teil die Religion das oberste Gut, das können wir uns ja gar nicht vorstellen	B-G207 [Lehrkraft] kann sich nicht vorstellen, dass Religion oberstes Gut ist		
TJm, Pos. 42-43 die Lehrperson, also eine normale, ist da einfach hoffnungslos überfordert, mit der Situation, sage ich einmal	B-G25 Lehrkräfte sind mit der Situation überfordert [dass Geflüchtete in der Klasse sind][1]	(B-R10) Überforderung der Lehrkräfte	
TJm, Pos. 69-71 der kann nicht einmal Deutsch […], die Lehrperson ist überfordert, das ist meine persönliche Meinung	B-G39 Lehrkraft ist aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse der Geflüchteten überfordert		
TJm, Pos. 233-234 Und die sind zum Teil traumatisiert. Das merkt man ja auch. Aber da bist du als normaler Pädagoge ja hoffnungslos überfordert.	B-G121 Lehrkräfte sind mit traumatisierten Geflüchteten überfordert		
Weitere Inhalte zu B-R10: B-G20, B-G28, B-G80, B-G115, B-G122, B- G140, B-G184, B-G191, B-G193, B-G215 (A 1)			
TJm, Pos. 40-41 Sprachschwierigkeiten, das ist dann das nächste. Die Lehrer müssen da ausgebildet werden,	B-G23 Lehrpersonen müssen [für Deutsch als Zweitsprache] ausgebildet werden	(B-R12) Fehlende Inhalte bei der Ausbildung von Lehrkräften	
PFm, Pos. 230 wenn da Flüchtlinge drinnen sind, dann müssen die Pädagogen da geschult werden.	B-G117 Lehrpersonen müssten für den Unterricht mit Geflüchteten geschult werden		
PFm, Pos. 231 Und nicht eine [Schulung], bei der ich zweimal am Abend auf die PH auf ein schnelles Seminar gehe	B-G118 Ausbildung der Lehrpersonen ist notwendig – nicht nur durch ein Seminar		
PFm, Pos. 232 sondern da müssen Personen sein, die mit traumatisierten Menschen umgehen können	B-G119 Schulung durch Personen mit Kenntnissen über Traumatisierte		
TJm, Pos. 371 Die Lehrer haben ja da keine Ausbildung	B-G216 Lehrpersonen haben da [Geflüchtete ohne Deutschkenntnisse] keine Ausbildung		
TJm, Pos. 372-373 Und dann bist du selber ja auch kein Deutschlehrer, du bist ja Installateur oder KFZ-Techniker	B-G217 Lehrkräfte sind keine Deutschlehrer, sondern Installateure oder KFZ-Techniker		
TJm, Pos. 41 da gibt es ein Skriptum mit drei Seiten	B-G24 drei Seiten Skriptum zum Umgang mit Geflüchteten	(B-R14) Keine oder mangelnde Unterlagen für Umgang mit Geflüchteten	
PFm, Pos. 50-51 eine interne Handreichung, nur eine schulinterne Handreichung gibt es da	B-G26 Interne Handreichung zum Umgang mit Flüchtlingen		
PFm, Pos. 51-52 nicht zentral vom Landesschulrat aus. Da ist auf der Homepage gar nichts.	B-G27 Keine Unterlagen zum Umgang mit Geflüchteten vom Landesschulrat		

Die weiteren Kategorien der Vorstudie sind einerseits in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 4.1 ersichtlich, andererseits werden die Detailausführungen im Anhang (A 1) gezeigt.

3.8 Erhebungsmethodik der Hauptstudie: Problemzentriertes Interview

Die Art der Erhebung ist abhängig von der methodischen Anlage der Studie (Kap. 3.1), die sich aus dem Erkenntnisinteresse (Kap. 1.1), der Zielgruppe (Kap. 3.4) und der Fragestellung (Kap. 3.2) ergibt. Auch die Ziele der Studie wurden festgelegt, nämlich unter anderem die

- Exploration der Wahrnehmungen der Berufsschullehrkräfte von unterrichtsrelevanten Heterogenitätsdimensionen, insbesondere beim Unterricht mit Geflüchteten,
- Exploration der spezifischen Anforderungen, mit denen sich die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen, sowie
- die Exploration ihrer individuell angewendeten Bearbeitungsstrategien.

Aufgrund der in diesem Zusammenhang definierten Fragestellungen (Kap. 3.2) muss nun die geeignete Erhebungsmethode ausgewählt werden. Im Wesentlichen liegt die Entscheidung laut Flick (2016a, S. 205) vorerst darin, ob über ein Geschehen berichtet werden oder ob das Geschehen an sich analysiert werden soll. Im ersteren Fall arbeitet man mit Interviews oder Erzählungen der Beteiligten, im anderen Fall mit Interaktionsanalysen oder (teilnehmenden) Beobachtungen.

In Bezug auf die Wahrnehmung der unterrichtsrelevanten Heterogenitätsdimension sowie die Anforderungen, denen sich Lehrkräfte gegenübergestellt sehen, erscheint eine kommunikative, persönliche Befragung in Form eines Interviews als am besten geeignete Erhebungsform, weil über das Geschehene berichtet werden soll. Bei den von den Lehrkräften in der schulischen Praxis angewendeten Bearbeitungsstrategien handelt es sich um konkrete Handlungsweisen von Lehrkräften im Berufsschulunterricht. Diese können mit Interviews oder über Beobachtungen (bzw. sogar über standardisierte Befragungen in einem quantitativen Design) analysiert werden.

Aus forschungspragmatischen Gründen, sich auf eine Erhebungsmethode fokussieren zu wollen, sowie dem Umstand geschuldet, dass sich, wie oben bereits angesprochen, kaum Berufsschullehrkräfte finden lassen, die einer Unterrichtsbeobachtung zustimmen, kommen in dieser Forschungsarbeit Interviews zum Einsatz. Mit dem Einsatz von Interviews wird darauf abgezielt, Erfahrungsbestände von Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern, ausgehend von deren Relevanzgesichtspunkten, rekonstruieren zu können (Döring & Bortz 2016, S. 356). Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl das subjektive Erleben der an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen an professionelles Handeln sowie die individuell angewendeten Bearbeitungsstrategien der Lehrkräfte im Unterricht in Berufsschulklassen, in denen

sich auch Geflüchtete befinden, in Interviews expliziert werden können. Interviews eröffnen die Möglichkeit „Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben“ (Hopf 2007, S. 350). Welche spezielle Interviewform geführt werden kann, hängt nicht nur vom Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand ab. Auch die Verfügbarkeit von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern hat darauf Einfluss (Kap. 3.4).

Zur Führung von Interviews stehen verschiedene Varianten zur Verfügung (ausführliche Darstellung bspw. bei Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; Flick 2016b; Lamnek 2010). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird als Erhebungsmethodik das problemzentrierte Interview angewendet. Diese Entscheidung erfolgte aufgrund einer kritischen Abwägung zwischen gängigen Interviewformen. Als Beispiele werden das in offener Form geführte narrative Interview, das halbstrukturierte, offene Leitfadeninterview sowie das problemzentrierte Interview mit einer halbstrukturierten Form genannt.

Beim narrativen Interview (Schütze 2016) werden autobiografische Stegreiferzählungen hervorgelockt, bei denen auf lebensgeschichtliche Prozesse zurückgeschlossen werden kann. Ein autobiografisch-narratives Interview wird mit einer autobiografisch orientierten Erzählaufforderung eingeleitet. Die dadurch initiierte Anfangserzählung der oder des Befragten soll selbstläufig sein und vom Forschenden nicht unterbrochen werden. Erst nach eindeutigen Anzeichen, dass der Redefluss beendet ist, werden vorerst ausschließlich narrative Nachfragen an die auskunftgebende Person gestellt. Anschließend werden die Befragten zur „abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen“ (S. 57) aufgefordert. Des Weiteren wird aufgrund von theoretischen Warum-Fragen eine argumentative Antwort eingefordert. Obwohl beim vorliegenden Forschungsprojekt der berufsbiografische Aspekt interessiert, wie die Befragten an sie gestellte Anforderungen erlebt haben, bevor Geflüchtete in ihre Klassen integriert wurden, erscheint die Fokussierung auf narrative Interviews nicht gänzlich geeignet zu sein. Nicht die bisherige Biografie der Befragten soll umfassend und prozesshaft dargestellt werden, vielmehr interessiert die Wahrnehmung der Befragten über die an sie gestellten Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten sowie dem eigenen Handeln an der Berufsschule. Auch Küsters (2009) stellt fest, dass es andere Interviewformen gäbe, bei denen man ohne die Konzentrierung auf die Nachverfolgung eines Prozessgeschehens die Informationen auch mit „Leitfadenfragen und höherer Interviewerzentrierung erhalten“ (S. 40) könnte.

Eine Möglichkeit hierfür wäre das halbstrukturierte, offene Leitfadeninterview, bei dem durch einen Leitfaden eine Grundstruktur vorgegeben wird. Diese Struktur ist offen, die vorgegebenen Abläufe der Forschenden ordnen sich der von den Befragten als relevant erachteten Themen und dem Gesprächsverlauf unter (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 126). Dennoch läuft man durch die spezifisch gestellten Leitfragen Gefahr, relativ kurze Antworten zu erhalten. Deshalb weisen Przyborski und Wohlrab-Sahr (ebd., S. 128) auf das Kriterium der Offenheit hin, indem eine narrative

Anfangsfrage so gestellt werden sollte, „dass sie den Interviewpartner in die Lage versetzt, den zur Diskussion stehenden Sachverhalt aus seiner Sicht zu umreißen bzw. – wo es sich anbietet – die Vorgeschichte dieses Sachverhalts zu erzählen" (S. 128). Erst anschließend sollten die spezifischeren Nachfragen gestellt werden, immer unter Beachtung der Einhaltung der offenen Struktur. Wie beim narrativen Interview werden Fragen gestellt, die „auf die explizite Bewertung von Sachverhalten, auf die Gesamteinschätzung der eigenen Situation, auf subjektive Theorien und Ähnliches abstellen" (S. 129). Obgleich für die vorliegende Arbeit zur Datenerhebung offene Leitfadeninterviews von der Forscherin als geeignet erachtet werden, fällt unter Berücksichtigung nachfolgender Erläuterungen die Wahl auf die Anwendung von problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, S. 227; 2000, S. 2).

Das problemzentrierte Interview ist ein theoriegenerierendes sowie „diskursiv-dialogisches" (Mey 1999, S. 145) Verfahren. Es ist gekennzeichnet durch die Orientierung an einer gesellschaftlich bedeutsamen Problemstellung (Problemzentrierung) und durch die Entwicklung von Methoden, die sich direkt am Forschungsgegenstand orientieren (Gegenstandsorientierung). Witzel (2000, S. 3) schlägt bspw. vor, sich auf problemzentrierte Interviews „mit einer neuen Forschungsthematik dahingehend vorzubereiten, dass man zunächst eine Gruppendiskussion durchführt, um einen ersten Überblick über Meinungsinhalte in der zu untersuchenden Stichprobe zu bekommen" (ebd.). Eine weitere Grundposition dieser Erhebungsmethodik stellt die Prozessorientierung im Forschungsablauf und Gegenstandsverständnis dar. Diese bezieht sich besonders auf die Vorinterpretation während des Interviews, die den Kommunikationsprozess beeinflusst (Witzel 1985, S. 230; 2000, S. 3 f.). Durch die Interviews sollen eine möglichst authentische Erfassung der Sichtweisen der Betroffenen ermöglicht sowie Informationen gesammelt werden (Mayer 2013, S. 25). Die für die Betroffenen relevanten Inhalte können in ihrer Komplexität zur Geltung kommen.

Wie oben bereits beschrieben, werden beim problemzentrierten Interview anhand eines Leitfadens Erzählanreize gesetzt sowie Fragen im Hinblick auf eine bestimmte Problemstellung thematisiert. Es wird nach einem sehr offen gehaltenen Leitfaden vorgegangen. Dieser Leitfaden dient als Orientierung zur Sicherstellung, dass wesentliche Aspekte angesprochen werden, bzw. um bei wenig ergiebigen Themen einen neuen Input zu geben (Flick 2016b, S. 210). Die Interviewführung ist nicht strikt, so kann jederzeit bei interessanten bzw. unklaren Aussagen nachgefragt werden. Eine flexible Handhabung des Leitfadens ermöglicht es der Interviewerin bzw. dem Interviewer von einer wenig gesprächsfördernden „Frage-Antwort-Verhörsituation" wegzukommen. Witzel (1985, S. 245; 2000, S. 5) nennt als zentrale Kommunikationsstrategien im problemzentrierten Interview den Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen. Insbesondere beim Gesprächseinstieg werden erzählgenerierende Fragen gestellt. Die Befragten sollen aufgrund dieser Eingangsstimuli Fragen nach dem „Was und Wie" in Form von Erzählungen oder Beschreibungen beantworten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 68). Die allgemeinen Sondierungen sind Fragen, die sich unmittelbar auf das bisher Gesagte beziehen, dies

bezeichnet man auch als „immanentes Nachfragen". Es werden hier keine neuen Themen eingeführt, sondern es wird genauer nachgefragt und um weitere Ausführungen gebeten. Bei den spezifischen Sondierungen handelt es sich um ein „exmanentes Nachfragen", um noch nicht behandelte spezifische Themen aus dem Erkenntnisinteresse der Forscherin aufzugreifen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 70–71). Ad-hoc-Fragen sind jene, die aus dem Augenblick heraus entstehen. Wie oben beschrieben, wird das problemzentrierte Interview anhand eines Leitfadens thematisch vorstrukturiert. Diese Struktur soll eine umfassende Berücksichtigung aller Aspekte des Forschungsinteresses beinhalten. Eine Annäherung hierhin erfolgt mitunter durch ein sensibilisierendes Konzept (Flick 1999, S. 10), in das sowohl theoretisches als auch durch Vorstudien erlangtes Vorwissen einfließt (Kap. 4.3.1). Dieses Konzept dient als Grundlage für die Entwicklung des in der Vorstudie entwickelten Interviewleitfadens (Kap. 4.3.2).

3.9 Auswertungsmethodik der Hauptstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – deduktiv-induktives Verfahren

Mayring (2015, S. 13) stellt fest, dass mit Inhaltsanalysen regelgeleitet, systematisch und theoriegeleitet Kommunikation analysiert werden kann, um Rückschlüsse auf bestimmte, im Text enthaltene Aspekte ziehen zu können. Er schlägt zur systematischen Bearbeitung eines Forschungsprojektes mehrere Analyseschritte vor, bspw. die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung und Einordnung in ein Kommunikationsmodell, die Bestimmung des Ausgangsmaterials und die Festlegung der Analysetechnik (S. 54 f.).

3.9.1 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung, Einordnung in ein Kommunikationsmodell sowie Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellungen muss an die bisherige Forschung über das interessierende Phänomen angebunden werden (Mayring 2015, S. 60). Die qualitative Inhaltsanalyse ordnet die zu analysierenden Daten in ein Kommunikationsmodell ein. Es wird ein Bereich festgelegt, der einer Textanalyse unterzogen wird und aus dem wissenschaftliche Schlussfolgerungen gezogen werden (Mayring 2010, S. 603). So wird die Richtung der Analyse bestimmt.

Die Transkripte der vorliegenden Forschung enthalten aufgrund der theoriegeleitet entwickelten Fragestellungen Aussagen über Anforderungen, denen sich die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten gegenübergestellt sehen, sowie über ihre individuellen Bearbeitungsstrategien. Mit der Beleuchtung der Hintergründe in der bisherigen Literatur konnte in den Theoriekapiteln (Kap. 2) der vorliegenden Studie geklärt werden, welche Anforderungen sich normativ an Lehrkräfte stellen und welche Möglichkeiten die Literatur im Zusammenhang mit professionellem Unterrichtshandeln in heterogenen Lerngruppen bietet. Es hat sich bei der Literaturrecherche gezeigt, dass wenig darüber bekannt ist, welche (zusätzlichen) Anforde-

rungen sich beim Berufsschulunterricht mit Geflüchteten für die Lehrkräfte ergeben und welche Heterogenitätszuschreibungen sie an Lernende mit Fluchtbiografie machen. Es liegen zudem keine Forschungsberichte über Bearbeitungsstrategien in Unterrichtssituationen mit Geflüchteten an österreichischen Berufsschulen vor.

Wie oben bereits angemerkt, wird das Ausgangsmaterial – die problemzentrierten Interviews der Hauptstudie – vollständig transkribiert, es stehen somit für die Auswertung 15 Transkripte von 18 an gewerblich-technischen Berufsschulen tätigen Lehrkräften aus Tirol zur Verfügung.[110] Es wurde von der Forscherin festgelegt, dass alle vorliegenden Transkripte ausgewertet werden sollen und keine weitere Stichprobenziehung erfolgt. Die Auswahl der Befragtengruppe wurde oben bereits beschrieben und wurde als ökonomisch bewältigbar eingestuft. Es wurde auch die Entstehungssituation der Interviews beschrieben (Kap. 3.4).

3.9.2 Festlegung der Analysetechnik und Analyseeinheiten

Mayring (2015) ist der Meinung, dass die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Verfahren ist, dass

> „die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (S. 61).

Um die durch die Interviews gewonnenen Daten zu analysieren, kommt in diesem Forschungsprojekt – analog zur Vorstudie – eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zur Anwendung. Allerdings wird die in der Vorstudie angewendete zusammenfassende Analysetechnik für die Hauptstudie als ungeeignet erachtet, da es im Zusammenhang mit der Forschungsfrage nicht das Ziel ist, das gesamte Material Zeile für Zeile so zu reduzieren, dass einerseits der zentrale Kern erhalten bleibt und andererseits durch eine Verallgemeinerung ein erfassbarer Corpus geschaffen wird, der immer noch das Grundmaterial widerspiegelt (ebd., S. 67). Es sollten in der Hauptstudie unter anderem die von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen sowie Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten aus dem vorhandenen Material rekonstruiert werden. Dazu eignet sich eine inhaltlich strukturierende Analyseform, die darauf abzielt, mithilfe der Bildung von Kategorien[111] bestimmte Aspekte aus dem Material zu extrahieren. Es wird nach einem regelgeleiteten Ablaufmodell vorgegangen, das an die Fragestellung angepasst wird. Grundsätzlich wird dabei zwischen deduktiver und induktiver Kategorienbildung unterschieden (ebd., S. 38).

Neben der deduktiven und induktiven Kategorienanwendung kann auch eine Kombination der Grundformen gewählt und auf das Material adaptiert werden. Diese

110 Drei Interviews wurden als Paarinterview geführt.

111 Als Kategorie wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Mayring (2015, S. 73) ein zusammenfassendes Aussagesystem verstanden, das Textstellen nach bestimmten Kriterien ordnet. Sie stellen die Auswertungsaspekte in Kurzform dar und müssen genau definiert werden. Die Zuordnung zum Text muss mit inhaltsanalytischen Regeln festgelegt werden (Mayring 2010, S. 603).

kombinierte Form der Kategorienentwicklung wird in der qualitativen Inhaltsanalyse häufig angewendet (Kuckartz 2016, S. 95), da sie sich als gewinnbringend herausstellt. In Abbildung 7 wird das Modell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung von Mayring und Brunner (2006, zit. nach Mayring 2010, S. 605) dargestellt, das in elf Schritten den Ablauf der Forschung skizziert.

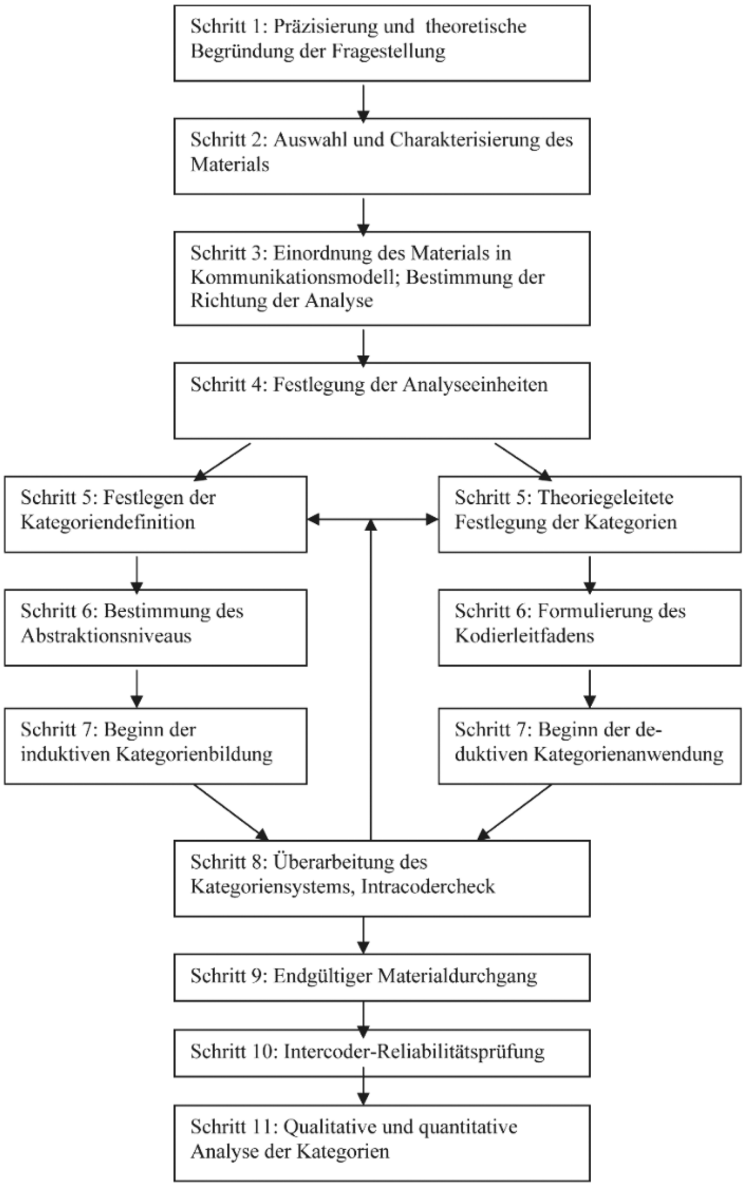


Abbildung 7: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring und Brunner 2006, zit. nach Mayring 2010, S. 605)

Beim vorliegenden Forschungsprojekt wird das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet, bei dem ein deduktiv-induktives Kodieren erfolgt, um Rückschlüsse zur Beantwortung der Forschungsfragen ziehen zu können. Einerseits verdeutlichen die aus der Vorstudie gewonnenen Oberkategorien das eigene Vorwissen der Forscherin und strukturieren den Forschungsprozess entsprechend vor. Andererseits ermöglicht ein induktives Vorgehen eine möglichst gegenstandsnahe „Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers" (Mayring 2015, S. 87).

Eine deduktive Kategoriendefinition erläutert vor der Analyse des Datenmaterials die Ordnungskriterien, wobei vorab beschlossene Strukturen zur Anwendung kommen (ebd., S. 97). In Bezug auf dieses Forschungsprojekt wurden aus den Ergebnissen der Voruntersuchung die Kategorien für die deduktive Auswertung des Materials herausgebildet. Diese inhaltlichen Kategorien werden mit Kodierregeln versehen und bilden die Basiskodierung für die Auswertung der Hauptstudie. An diese Erfahrungen wird angeknüpft, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen (= Theorie geleitet). Ein induktives Vorgehen erweitert die deduktiven Kategorien und ermöglicht die Herausarbeitung der Besonderheiten bzw. des noch Unentdeckten und Neuen. Die Kategorien werden direkt aus dem Auswertungsmaterial in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet, ohne sich auf vorab festgelegte Konzepte zu beziehen. Dabei wird anhand der Fragestellung ein Selektionskriterium für die Kategorienbestimmung definiert. Ebenso wird das Abstraktionsniveau[112] konkretisiert. Anschließend wird das Material Zeile für Zeile untersucht und möglichst nahe an der Textformulierung Kategorien gebildet. Diese Kategorien können in einem weiteren Analyseschritt zu Hauptkategorien zusammengefasst werden (ebd., S. 85 f.). Wesentlich für das Gelingen einer wissenschaftlich nachvollziehbaren Analyse und somit zentral für die Forschung ist das klare Aufzeigen aller zum Einsatz kommenden Kategorien sowie die entsprechenden Erläuterungen dazu. Zudem ist nach Mayring (2015, S. 61) die Festlegung der Analyseeinheiten[113] nötig, um die Präzision der Forschung zu erhöhen. Hierzu wurde die sinntragende Phrase als kleinste Kodiereinheit festgelegt, die unter eine Kategorie fallen kann. Als Kontexteinheit wurde ein gesamtes Interview definiert und als Reihenfolge der Auswertung (Auswertungseinheit) jene Struktur, die dem Material immanent ist. Im folgenden Abschnitt werden die Kategorien festgelegt und in entsprechenden Kategorienleitfäden erläutert.

3.9.3 Ablaufmodell und Kategorienbildung der Hauptstudie

Wie oben beschrieben, wurde aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie sowie der theoretischen Rahmung ein Leitfaden mit drei Themenkomplexen für die Hauptstudie generiert und in allen Interviews verwendet.

Aus diesem Interviewleitfaden (A 2) werden unter Berücksichtigung der Forschungsfragen inhaltliche Kategorien zur Heterogenität, Aus- und Fortbildungen so-

112 Festlegung, wie abstrakt oder wie konkret die Kategorie gebildet werden soll.

113 Analyseeinheiten unterteilen sich nach Mayring (2015, S. 61) in Kodiereinheit (kleinster Materialbestandteil einer Kategorie), Kontexteinheit (größter Textbestandteil einer Kategorie) und Auswertungseinheit (welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden).

wie Anforderungen abgeleitet, die für den deduktiven Analyseschritt der Hauptstudie herangezogen werden.

Nach der Revision der deduktiven Kategorien zu Heterogenität, Aus- und Fortbildungen sowie Anforderungen wurde im Forschungsprozess festgestellt, dass sich für den Untersuchungsgegenstand im erhobenen Datenmaterial noch brauchbare Informationen befinden. Die entwickelten Kategorienschemata mussten deshalb in einem weiteren Schritt um jene Kategorien induktiv erweitert werden, die bislang auf theoriegeleitetem Weg nicht erfasst werden konnten. Es wurde im Auswertungsprozess eine induktive Kategorienerweiterung vorgenommen und die neuen Kategorien wurden in den Kodierleitfaden aufgenommen. Durch diese Vorgehensweise kann etwas Neues über das Phänomen und die soziale Realität im Unterricht mit Geflüchteten erfahren werden. Diese Kategorienverfeinerung begünstigt mit ihrer Anwendung am Datenmaterial die Beantwortung der Forschungsfragen. Für die induktive Kategorienerweiterung wird jeweils ein Selektionskriterium sowie das Abstraktionsniveau definiert. Für die Bereiche Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen konnten jeweils auch induktive Kategorien ergänzt werden.

Die deduktive Kategorienbildung für den Bereich Bearbeitungsstrategien entstand erst nach der Ermittlung der Anforderungskategorien, weil diese in einem direkten Zusammenhang stehen. Die entsprechende deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgte somit in einem weiteren forschungsmethodischen Schritt erst nach der Rekonstruktion der Anforderungen. Zusammenfassend ergibt sich somit folgender Ablauf:

- deduktive Kategorienbildung für die Bereiche Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen,
- induktive Kategorienerweiterung für die Bereiche Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen,
- deduktive Kategorienfestlegung auf Basis der rekonstruierten Anforderungskategorien für den Bereich Bearbeitungsstrategien und
- induktive Kategorienerweiterung für den Bereich Bearbeitungsstrategien.

Um den gesamten Forschungsprozess der vorliegenden Hauptstudie zusammenfassend und übersichtlich verdeutlichen zu können, wurde auf Grundlage der Konzeption von Mayring (2010, S. 605), der zur Auswertung von Untersuchungsmaterial unter anderem deduktive und induktive Techniken sowie Mischtechniken vorschlägt, ein adaptiertes Ablaufmodell entwickelt. Dieses wird grafisch in Abbildung 8 dargestellt und anschließend erläutert.

Abbildung 8: Ablaufmodell der Kategorienbildung der vorliegenden Hauptstudie (adaptiert nach Mayring 2010)

Die Daten der Hauptstudie wurden nach der theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung wie oben beschrieben in das gewählte Kommunikationsmodell eingeordnet, wobei als Kategoriensystem der Unterricht mit Geflüchteten festgelegt wurde (Festlegung des Bereichs, der analysiert wird, um Schlussfolgerungen ziehen zu können, Mayring 2010, S. 603). Nach der Bestimmung des Ausgangsmaterials und der Festlegung einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Einsatz von inhaltlichen Kategorien erfolgte eine erste deduktive Kategorienbildung. Dabei wurden die inhaltlichen Kategorien deduktiv aus dem Interviewleitfaden sowie unter Berücksichtigung der Forschungsfragen theoriegeleitet gebildet. Die entstandenen deduktiven Kategorien waren die Basis für die Erstellung eines deduktiven Kodierleitfadens, der aus den Bereichen Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen besteht. Im Kodierleitfaden wurden die deduktiven Kategorien definiert sowie Kodierregeln und Ankerbeispiele bestimmt. Anschließend wurden die Kategorien der Kategorienleitfäden Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen am Material angewendet und die Textstellen zugeordnet. Diese Bearbeitung der Texte wurde mithilfe eines digitalen Auswertungsprogrammes[114] vorgenommen. Die Kategorien sowie ihre Zuordnungen wurden kontinuierlich in der Forschungsgruppe diskutiert und überarbeitet. In einer Revisionsschleife kam es gegebenenfalls zu einer Anpassung der Kategorien. Das Material wurde dann in einem weiteren Materialdurchgang erneut analysiert. Der nächste Auswertungsschritt stellte die Paraphrasierung der gefundenen Textstellen dar. Das in Paraphrasen extrahierte und der Hauptkategorie zugeordnete Datenmaterial wurde zusammengefasst und in Unterkategorien strukturiert. Es erfolgte fallspezifisch „eine Bündelung, Integration und Konstruktion zu neuen Äußerungen" (Mayring 2015, S. 73). So konnten die Inhalte und Aspekte aus dem Datenmaterial extrahiert und in eine übersichtliche Form gebracht werden.

Nach dieser ersten deduktiven Kategorienanwendung wurde der bestehende Leitfaden induktiv erweitert, weil mit deduktiven Kategorien nicht alle relevanten Aspekte herausgefiltert werden konnten. Das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau orientierten sich jeweils an den Fragestellungen. Durch die Festlegung der Themen wurde verhindert, dass vom Thema Abweichendes ausgewertet wurde. Aus dem Textmaterial wurden die induktiven Kategorien als kurze Begriffe formuliert. In weiterer Folge wurden weitere passende Textstellen zugeordnet (Subsumption). In dieser Vorgehensweise wurde das ganze Material nach ergänzenden Themen untersucht, die für die Studie wesentlich sind. Nach Ermittlung der induktiven Kategorien werden diese in der Forschungsgruppe diskutiert und gegebenenfalls überarbeitet. Es erfolgte eine Revision, bei der überprüft wurde, ob die Kategorien der Analyse dienlich sind. Ergaben sich Veränderungen, wurde erneut mit der Analyse der Daten begonnen.

Alle deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien aus dem Bereich der Anforderungen wurden dann für die Erforschung der Bearbeitungsstrategien herangezogen. Diesen Kategorien wurden Textstellen aus dem Forschungsmaterial zugeordnet, die

114 MAXQDA (2021).

auf Bearbeitungsstrategien hindeuten. Diese Zuordnungen wurden wiederum in der Forschungsgruppe besprochen sowie gegebenenfalls überarbeitet und einer Revision unterzogen. Die Textstellen wurden paraphrasiert und in Unterkategorien zusammengefasst.

Nach der deduktiven Bearbeitung des Datenmaterials in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien wurde der Kategorienleitfaden induktiv erweitert, da sich wiederum Hinweise auf noch nicht berücksichtigte Themenbereiche fanden. Erneut wurden die Selektionskriterien und das Abstraktionsniveau festgelegt und direkt aus dem Material induktive Kategorien gebildet. Auch diese wurden in der Forschungsgruppe diskutiert und gegebenenfalls überarbeitet. Bei einer Veränderung erfolgte eine erneute Datenanalyse. In einem weiteren Forschungsschritt wurden die entwickelten Kategorien nach den Regeln der Zusammenfassung reduziert und strukturiert sowie ihre Plausibilität überprüft. Auch diese Ergebnisse wurden in der Forschungsgruppe zur Diskussion gestellt und gegebenenfalls angepasst. Abschließend erfolgte die Deskription der Untersuchungsergebnisse unter dem Gesichtspunkt der definierten Forschungsfragen. Die Ergebnisse wurden vorerst anhand der von den Befragten getätigten Aussagen reformulierend zusammengefasst, anschließend reflektierend interpretiert und an die bereits bestehende Theorie angebunden. Neue Erkenntnisse wurden dargelegt und der Auswertungsprozess wurde einer kritischen Reflexion unterzogen.

Im folgenden Abschnitt werden für das Kategoriensystem *Unterricht mit Geflüchteten* vorerst die deduktive Kategorienbildung sowie die entwickelten Kodierleitfäden für die Bereiche Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen erläutert. Anschließend werden die induktiven Erweiterungen sowie die deduktive Kategorienfestlegung sowie die induktive Kategorienerweiterung für den Bereich Bearbeitungsstrategien gezeigt.

3.9.3.1 Deduktive Kategorienbildung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen

Der erste Schritt ist die Ableitung der deduktiven Kategorien aus dem Interviewleitfaden. Darin wurde neben den Hauptkategorien auch deren Reichweite in Form von Unterkategorien festgelegt. In dieser Weise wurde geregelt, welche Inhalte aus dem Material strukturiert extrahiert werden sollen (Tab. 44).

Tabelle 44: Deduktive Kategorienbildung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen

Heterogenität
Deduktive Hauptkategorien
Einstellungen der Lehrkräfte zu Geflüchteten in der beruflichen Bildung; Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen; wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen (Merkmale, Attribuierungen); Änderungen bei Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden, berufsbezogene Besonderheiten

(Fortsetzung Tabelle 44)

Aus- und Fortbildung
Deduktive Hauptkategorien
Vorwissen der Lehrkräfte über Deutsch als Zweitsprache; fremde Kulturen; spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht
Vorbereitung durch Lehramtsausbildung sowie Fortbildung; Vorbereitung durch Stammschule und Schulaufsicht
Anliegen an externe Stakeholder: Aus- und Fortbildungsinstitutionen
Anforderungen
Deduktive Hauptkategorien
Unterrichten: Sprachbarrieren im Unterricht; Gestaltung von Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen; erwachsene Lernende und 2. Bildungsweg; Koedukation; Förderung der sozialen Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten); Aufsichtspflicht; Beziehungen zu den Lernenden; Leistungsfeststellung und -beurteilung
Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung: Konfrontation mit Werten/Haltungen der Schülerinnen und Schüler (Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern; wenig wertschätzendes Verhalten; hegemoniale Tendenzen; Religiosität; Unpünktlichkeit; Gleichgültigkeit; Ausländerfeindlichkeit), Konfrontation mit psychischen Problemen der Schülerinnen und Schüler; fachliche Bildung, Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen
Externe Ansprüche erfüllen: Dienstgeber/Direktion
Außerschulische Zusammenarbeit - Außenkontakte: Kontakt zu den Lehrbetrieben; Kontakt zu den Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete; Kontakt zu Eltern
Unterschiedliche Rollen

Nach der Zusammenstellung der deduktiven Kategorien aus dem Interviewleitfaden folgte in einem nächsten Schritt die Formulierung von eindeutigen Definitionen (Mayring 2015, S. 98), die in einem sogenannten Kodierleitfaden festgehalten werden. Dies ist notwendig, um entscheiden zu können, welcher Textbestandteil unter welche Kategorie fällt. Die Zuordnung einer Textstelle erfolgte immer in einer regelgeleiteten Interpretation. Dadurch wurden Auswertungsfehler minimiert (ebd., S. 97). Sollten sich Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den Kategorien ergeben, müssten entsprechende Regeln zur Klärung formuliert und ebenfalls im Kodierleitfaden niedergeschrieben werden. Diese Regeln werden zwar vor dem ersten, ausschnittsweisen Materialdurchgang beschrieben, könnten jedoch während des Forschungsprozesses bei Bedarf erweitert und konkretisiert werden. Diese Rückkopplungsschleifen sind in der qualitativen Inhaltsanalyse bei der Kategorienfindung obligatorisch. Das Ziel ist eine möglichst präzise Festlegung der Textstellen, die eine eindeutige Zuordnung zu einer Kategorie zulassen. Dieses Vorgehen fördert übereinstimmende Entscheidungen in Auswertungsprozessen, bei denen mehrere Forschende involviert sind. Der Forschungsprozess wird zudem durch einen nachvollziehbaren Kodierleitfaden transparenter. Eine hinreichende Güte der Forschungsarbeit zeigt sich unter anderem auch

durch weitestgehend übereinstimmende Zuordnungen der Textstellen von Forscherinnen und Forschern, die unabhängig voneinander auswerten.[115] Ferner werden in diesem Leitfaden auch sogenannte Ankerbeispiele dokumentiert, die beispielhaft konkrete Textstellen zeigen. Sie werden identisch aus dem Transkript der Vorstudie übernommen. Der deduktive Kodierleitfaden besteht somit aus

- deduktiven Kategorien,
- Kategoriendefinitionen,
- Kodierregeln sowie
- Ankerbeispielen (Mayring 2015, S. 97).

Für die Kategorien Einstellungen der Lehrkräfte zur Heterogenität, Heterogenitätszuschreibungen an Lernende ohne Fluchtbiografie sowie Änderungen bei Heterogenitätszuschreibungen an Lernende konnten im Transkript der Vorstudie keine Ankerbeispiele gefunden werden, weil diese Bereiche aufgrund des Forschungsinteresses zusätzlich in den Interviewleitfaden aufgenommen wurden. Wie in Kapitel 2.3.2.3 bereits angesprochen, erfahren Heterogenitätszuschreibungen im Laufe der Zeit Veränderungen, was stetige Ausverhandlungsprozesse mit sich bringt. Dabei werden Heterogenitätsmerkmale aufgrund der eigenen Lebensgeschichte unterschiedlich wahrgenommen. Weil in dieser Forschungsarbeit auch nach den von Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen in Bezug auf Lernende mit Fluchtbiografie gefragt wird, erscheint es fruchtbringend zu sein, auch einen Blick auf ihre Einstellungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen zu werfen. Diese können Einfluss darauf haben, was von ihnen als Anforderung wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang interessiert auch, welches Heterogenitätsbild sie von ihren Berufsschülerinnen und Berufsschülern ohne Fluchtbiografie haben bzw. was sie als heterogene Schülerschaft empfinden. Es wird also ausgehend von der Ebene der Lehrkräfte als Akteurinnen und Akteure der Blick auf die wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen im Berufsschulunterricht gelenkt.

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, der aus mehreren Teilen besteht. Der erste Teil widmet sich mit seinen definierten Kategorien dem Thema Heterogenität im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung. Der nächste Teil fokussiert auf die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen, mit denen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen. Der letzte Teil möchte mit den festgelegten Kategorien die angewendeten Bearbeitungsstrategien der Lehrkräfte im Fachunterricht mit Geflüchteten beleuchten. Der mehrteilige Kodierleitfaden diente als Nachschlagewerk für die Forscherin im Auswertungsprozess (Mayring 2016, S. 119) sowie als Diskussionsgrundlage bei den Besprechungen mit der kollegialen Forschungsgruppe. Nachfolgend wird exemplarisch der entwickelte Kodierleitfaden für den Bereich Heterogenität in Tabellen-

115 Konsensuelles Codieren: „Zwei Codierende codieren einen Text unabhängig voneinander und vergleichen anschließend ihre Codierungen“ (Kuckartz 2016, S. 211).

form dargestellt. Die Kodierleitfäden für die Aus- und Fortbildung sowie für die Anforderungen werden im Anhang gezeigt (A 3 und A 4).

Kodierleitfaden Heterogenität

Die Befragten des Fokusgruppeninterviews sind der Meinung, dass im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten die Biografie sowie kulturelle Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler eine tragende Rolle spielen würden. Deshalb sollte in der Hauptstudie der Forschungsfrage nachgegangen werden, welche Wahrnehmung die Lehrkräfte zu den Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie zu etwaigen diesbezüglich beobachteten Veränderungen haben. Insbesondere sollen auch Heterogenitätsmerkmale erhoben werden, die von den befragten Lehrkräften den Geflüchteten zugeschrieben werden. Ebenfalls von Interesse sind Äußerungen der Lehrkräfte zu ihren Einstellungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen. Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte wird ein deduktiver Kodierleitfaden für den Bereich Heterogenität entwickelt (Tab. 45).

Tabelle 45: Kodierleitfaden Heterogenität

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie Heterogenität			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen	alle Textstellen, die auf eine positive/negative/neutrale Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität in Lerngruppen hinweisen	alle Textstellen, die auf Einstellungen zur Heterogenität in Lerngruppen hinweisen; nicht explizite Äußerungen in Bezug auf Geflüchtete – diese in andere Kategorie	
Einstellungen zu Geflüchteten in der beruflichen Bildung	alle Textstellen, die auf eine positive/negative/neutrale Einstellung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit den Geflüchteten in der beruflichen Bildung hinweisen	Hinweise auf Einstellungen, auch wertende Äußerungen im Zusammenhang mit Geflüchteten	V-TJm, Pos. 28[116] *„Flüchtlinge in die Berufsschule aufnehmen, das ganze Thema, finde ich grundsätzlich positiv."*
Änderungen bei Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden	Änderungen im Vergleich zu früher subjektiv erlebten Heterogenitätsmerkmalen/ keine Änderungen im Vergleich zu früher subjektiv erlebten Heterogenitätsmerkmalen	Hinweise auf subjektiv erlebte Änderungen in Bezug auf die Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler, nicht explizit auf Geflüchtete bezogen, nur Änderungen im Vergleich zu früher (früher war es so, jetzt so…)	

116 V = Transkript der Vorstudie, TJm = Code der interviewten Person, Pos. = Zeilennummer

(Fortsetzung Tabelle 45)

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie Heterogenität			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Heterogenitätsdimensionen: Merkmale und Attribuierungen von Lernenden mit Fluchtbiografie	Alle Textstellen mit Heterogenitätsmerkmalen, die explizit auf Geflüchtete bezogen werden alle Textstellen mit Hinweisen, dass an die Geflüchteten keine gesonderten Heterogenitätszuschreibungen gemacht werden	Heterogenitätsmerkmale, die explizit mit Geflüchteten genannt werden, nicht allgemeine Heterogenitätsmerkmale von anderen Lernenden	*V-TJm, Pos. 417 „die ich in der Schule habe, die waren übermotiviert, teilweise.“*
Heterogenitätsdimensionen: Merkmale und Attribuierungen von Lernenden ohne Fluchtbiografie	Alle Textstellen mit Heterogenitätsmerkmalen, die explizit auf Lernende ohne Fluchtbiografie bezogen werden/alle Textstellen mit Hinweisen, dass an Lernende ohne Fluchtbiografie keine gesonderten Heterogenitätszuschreibungen gemacht werden	Heterogenitätsmerkmale, die explizit mit Lernenden ohne Fluchtbiografie genannt werden, nicht jene von Geflüchteten	

Der nächste Teil des Kodierleitfadens diente der Erforschung von Fragen aus dem Bereich der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Berufsschulunterricht mit Geflüchteten.

Kodierleitfaden Aus- und Fortbildung

Im Interviewleitfaden der Hauptstudie wurde nachgefragt, welches Vorwissen die Lehrkräfte in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, fremde Kulturen, Traumata und über spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht besäßen. Des Weiteren wurde die Frage gestellt, wie die Lehrkräfte auf die Situation vorbereitet wurden, dass in ihren Klassen Berufsschülerinnen und Berufsschüler mit Fluchtbiografie sind. Aufgrund der Aussagen der Probandinnen und Probanden der Vorstudie wurde auch eine mögliche Überforderung der Lehrkräfte aufgrund fehlender Inhalte bei der Ausbildung thematisiert. Ebenso wurde nachgeforscht, welche diesbezüglichen Wünsche sie an die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften hätten. Aus den diesbezüglichen Erkenntnissen, die aus der Vorstudie gewonnen werden konnten, wurde ein Kodierleitfaden zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften entwickelt. Dieser wird im Anhang (A 3) dargestellt.

Der nächste Kodierleitfaden beinhaltet alle Kategorien im Zusammenhang mit den subjektiv von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen, mit denen sie sich beim Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen.

Kodierleitfaden Anforderungen

Im Interviewleitfaden wurden die von den Lehrkräften subjektiv wahrgenommenen Anforderungen thematisiert, die sich an sie aus ihrer Sicht beim Unterricht mit Geflüchteten stellen. Des Weiteren wurde ein diesbezüglicher etwaiger Wandel angesprochen. Es wird ein Kodierleitfaden zum Bereich Anforderungen entwickelt, der aufgrund des identischen Aufbaus im Anhang (A 4) dargestellt wird.

Wie oben bereits erwähnt, wurden die deduktiv gebildeten Kategorienschemata induktiv erweitert. Die induktiv gebildeten Kategorien sind in folgendem Abschnitt ersichtlich.

3.9.3.2 Induktive Kategorienerweiterung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen

Die Kategorienbildung erfolgte in einem Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Material (Mayring 2015, S. 85), wobei vorab ein Selektionskriterium sowie das Abstraktionsniveau festgelegt wurden. Das Material wurde gänzlich durchgearbeitet und Kategorien formuliert bzw. eine Subsumption vorgenommen. Die ermittelten induktiven Kategorien werden nachfolgend in Tabelle 46 aufgelistet.

Tabelle 46: Kategorienleitfaden induktive Kategorienerweiterung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen

Selektionskriterium für die induktive Kategorienerweiterung	**Abstraktionsniveau**
positive Einflüsse durch Geflüchtete	Alle Textstellen, die auf positive Einflüsse durch Geflüchtete an der Berufsschule hinweisen
Induktive Kategorien: Positive Einflüsse durch Geflüchtete an Berufsschulen	
Vorwissen der Lehrkräfte	Alle Textstellen, die auf das Vorwissen von Lehrkräften hinweisen, aber nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können
Induktive Kategorien: Unterrichtshandeln mit Geflüchteten; Bildung der Geflüchteten in den Herkunftsländern	
Anliegen an externe Stakeholder	Alle Textstellen, die auf Anliegen an externe Stakeholder hinweisen, aber nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können
Induktive Kategorien: politische Entscheidungsträger	
Eigene und externe Ansprüche erfüllen	Alle Textstellen, die auf Erwartungen von anderen hinweisen, aber nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können
Induktive Kategorien: Schülerinnen und Schüler; Kolleginnen und Kollegen; Pädagogische Hochschule	

(Fortsetzung Tabelle 46)

Selektionskriterium für die induktive Kategorienerweiterung	**Abstraktionsniveau**
Weitere sich aus den Texten ergebende Kategorien, die im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten stehen	Alle Textstellen, die auf Themen hinweisen, die im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten stehen, aber nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können
Induktive Kategorien: eigene Ansprüche erfüllen; Arbeit mit gegebenen Rahmenbedingungen, Kontakt zu Nachhilfelehrkräften, Internat und Arbeitsassistenz	

Nach dem Abschluss der deduktiven-induktiven Kategorienbildung wurden die Kategorien des Kodierleitfadens „Anforderungen" zur Erforschung der von den Lehrkräften angewendeten Bearbeitungsstrategien als Basis herangezogen. Es wurde wiederum ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt.

3.9.3.3 Deduktive Kategorienfestlegung Bearbeitungsstrategien

Die Festlegung der Kategorien zur Analyse der von den Lehrkräften angewendeten Strategien zur Bearbeitung der Anforderungen steht hier im Fokus. Als deduktive Kategorien wurden alle deduktiv-induktiv gewonnenen Kategorien des Kodierleitfadens Anforderungen übernommen. Es kamen die in Tabelle 47 genannten Kategorien zur Anwendung:

Tabelle 47: Deduktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien

Bearbeitungsstrategien	
Deduktive Hauptkategorien	**Deduktive Unterkategorien**
Unterrichten	Sprachbarrieren; leistungsheterogene Lerngruppen; erwachsene Schülerinnen und Schüler und zweiter Bildungsweg; Koedukation; soziale Interaktion in der Klasse fördern; Aufsichtspflicht; Beziehungen zu Lernenden; Leistungsfeststellung und -beurteilung (Notengebung)
fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern	Werthaltung der Schülerinnen und Schüler: Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern; wenig wertschätzendes Verhalten; hegemoniale Tendenzen; Religiosität; Unpünktlichkeit; Gleichgültigkeit; Ausländerfeindlichkeit; psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler; herkunftsheterogene Lerngruppen, Durchsetzungsvermögen, Fairness, Selbstreflexion
eigene Ansprüche erfüllen	eigene Fachlichkeit; Methodik/Didaktik, Unterricht reflektieren; sich durchsetzen
externe Ansprüche erfüllen	Schülerinnen und Schüler; Kolleginnen und Kollegen; Pädagogische Hochschule; Lehrbetriebe; Dienstgeber/Direktion
Arbeit mit gegebenen Rahmenbedingungen	Zeitmanagement; Klassengröße

(Fortsetzung Tabelle 47)

Bearbeitungsstrategien	
Deduktive Hauptkategorien	**Deduktive Unterkategorien**
unterschiedliche Rollen einnehmen	Person mit vielen wichtigen Aufgaben; Lehrkraft; Wissensvermittler/-in; Beziehungsperson; Bewerter/-in; Diagnostiker/-in; Kompensator/-in für fehlende Vorbildung; Erzieher/-in; Sozialarbeiter/-in; Bildungsberater/-in; kollegiale Freundin/kollegialer Freund; Vorgesetzte/Vorgesetzter; Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten; Sponsorensuchende/-r; Motivator/-in; Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte
inner- und außerschulisch zusammenarbeiten	Eltern; Lehrbetriebe; Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete; Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen; Nachhilfelehrkräfte; Arbeitsassistenz; Internat

In weiterer Folge wurde wiederum ein Kodierleitfaden erstellt, bei dem deduktive Kategorien definiert und Kodierregeln festgelegt wurden. Auf Ankerbeispiele wurde entgegen dem Vorschlag von Mayring (2015) verzichtet, weil vielfältige Strategien für die Bearbeitung der ermittelten Haupt-Anforderungskategorien anwendbar sind. Dieser Kodierleitfaden wird aufgrund seines Umfangs und des gleichen Aufbaus wie bei den vorangegangenen Kodierleitfäden im Anhang (A 5) zur Verfügung gestellt. Bei der Zuordnung der Textstellen zu den deduktiven Kategorien wurde ersichtlich, dass in den Daten noch verwertbare Informationen zu finden sind. Dies zog eine induktive Kategorienerweiterung nach sich.

3.9.3.4 Induktive Kategorienerweiterung Bearbeitungsstrategien

Nach der Festlegung des Selektionskriteriums und der Festlegung des Abstraktionsniveaus wurden für die Hauptkategorie Bearbeitungsstrategien direkt aus dem Material induktive Kategorien gebildet. Es sollte dadurch sichergestellt werden, dass alle inhaltlich relevanten Informationen beim Materialdurchgang ihre Berücksichtigung finden. Diese sind in Tabelle 48 ersichtlich.

Tabelle 48: Kategorienleitfaden induktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien

Selektionskriterium für die induktive Kategorienerweiterung	**Abstraktionsniveau**
Bearbeitungsstrategien	Alle Textstellen, die auf Bearbeitungsstrategien hinweisen, aber nicht den deduktiven Kategorien zugeordnet werden können
Induktive Kategorien: positive Haltung einnehmen; Gelassenheit; auf eigene Erfahrungen zurückgreifen; eigene Abgrenzung; Vorbereitung auf den Unterricht mit Geflüchteten in Eigeninitiative; Lernortekooperation; Aktivierung Vorwissen	

Durch die Zusammenfassung der deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien anhand der vorgesehenen Regeln entstanden Haupt- und Unterkategorien zu den Bereichen

- Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten,
- Anforderungen sowie Bearbeitungsstrategien sowie
- Anliegen an externe Stakeholder.

Die in der Empirie der Hauptstudie final angewendeten Kategorien werden in folgendem Kapitel dargestellt.

3.9.3.5 Festlegung der finalen Kategorien der Hauptstudie

Das finale Kategoriensystem bezieht sich auf das *Unterrichten mit Geflüchteten* und teilt sich in zwei Untersuchungsbereiche, die sich aus den beiden leitenden Fragestellungen der Studie ergeben. Zur Beantwortung der Frage, welche *Wahrnehmung von Heterogenität* die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten haben, kommen folgende Hauptkategorien zur Anwendung:

- wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen,
- positive Einflüsse durch Geflüchtete sowie
- Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten.

Diese drei Hauptkategorien bestehen jeweils aus Unterkategorien, die gegebenenfalls in weitere Unterkategorien differenziert wurden, um eine detaillierte Analyse sowie Beschreibung der Forschungsergebnisse zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Diese werden in der Beschreibung der Ergebnisse offengelegt (Kap. 5.2).

Der zweite Auswertungsbereich im Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten widmet sich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: *Mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sehen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in dem Zusammenhang an?* Es werden diesbezüglich fünf Hauptanforderungskategorien ermittelt, die gleichzeitig als Hauptkategorien für die Ergründung der Bearbeitungsstrategien dienen (Kap. 5.3). Dabei handelt es sich um Folgende:

- Unterrichten,
- fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern,
- eigene und externe Ansprüche erfüllen,
- unterschiedliche Rollen einnehmen sowie
- inner- und außerschulisch zusammenarbeiten.

Diese fünf Hauptkategorien sind ebenfalls in Unterkategorien unterteilt. Auch diese wurden gegebenenfalls in weitere Unterkategorien differenziert, um die Daten einer Analyse unterziehen zu können. Weiterhin sollen die Anliegen der Lehrkräfte an die externen Stakeholder ermittelt werden, um die Erkenntnisse in eine Ausgestaltung

von etwaigen Konsequenzen einfließen lassen zu können (Kap. 6.3). Die zwei Hauptkategorien umfassen

- Aus- und Fortbildungsinstitutionen und
- politische Entscheidungsträger.

Diese beiden Hauptkategorien wurden ebenfalls jeweils in Unterkategorien differenziert.

Die detaillierte Darstellung der Kategorien erfolgt im Zuge der Ergebnisdarstellung der Hauptstudie (Kap. 5). Eine Gesamtübersicht über die entwickelten Kategorien befindet sich im Anhang (A 6). Nachfolgend soll anhand eines exemplarischen Beispiels die Vorgehensweise beim Auswertungsprozess gezeigt werden.

3.9.4 Exemplarische Darstellung der Kategorienanwendung sowie -erweiterung der Hauptstudie

Wie beschrieben, wurden aus dem Interviewleitfaden unter Berücksichtigung der Forschungsfragen deduktive Kategorien entwickelt. Eine als Anforderung festgelegte Kategorie stellen die im Unterricht auftretenden Sprachbarrieren dar. Alle Transkripte wurden hinsichtlich dieses Merkmals untersucht und alle damit in Zusammenhang stehenden Textstellen als solche gekennzeichnet. In 14 von 15 Dokumenten konnten mit dieser Vorgehensweise 59 Textsegmente der Kategorie Sprachbarrieren zugeordnet werden. Einige Segmente werden nachfolgend in den Tabellen 49 bis 52 exemplarisch dargestellt.

Tabelle 49: Deduktive Kategorienanwendung Textsegmente Kategorie Sprachbarrieren

Textsegmente – Kategorie Sprachbarrieren
Lb, Pos. 15: Aber ich kann nur sagen, dass es am Anfang wirklich schwierig war, allein schon von der Sprache her. Lb, Pos. 15: Man musste sich eine gehobenere Umgangssprache angewöhnen, weil es einfach notwendig war.
Do, Pos. 16: Und immer das größte Problem war natürlich die sprachliche Barriere und der eine Flüchtling, der Deutsch gesprochen hat, der hat gewisse Fachausdrücke nicht gekonnt.
Ri, Pos. 6: [...] hat nie Englisch in der Schule gehabt. Ri, Pos. 34: [...] erklärt man ihm das auf Englisch. Wobei, ganz unumwunden, einem selber oft die passenden Vokabeln fehlen. Also hundertprozentiger Profi in Englisch bin ich nicht und wenn du nicht viel redest, dann fehlen dir die Vokabel. Das ist sicher auch ein eigenes Problem. Aber das geht mir, glaube ich, gleich wie vielen anderen an der Schule.
Er, Pos. 14 Es waren leider auch schon andere Schüler da, die im Wort sehr gut waren, aber in der Schrift einfach sehr schwach. Und da war es grad um den Zeitpunkt oder das eine Jahr vielleicht zu früh, weil sie das fast nicht aufholen haben können, da sind nicht alle gleich.
...

Im nächsten Auswertungsschritt (Tab. 50) wurde die vorgenommene Zuordnung der Textsegmente in der Forschungsgruppe besprochen und gegebenenfalls überarbeitet. Anschließend wurden ggf. Unterkategorien gebildet.

Tabelle 50: Kategorie Sprachbarrieren, Bildung von Unterkategorien

Hauptkategorie Unterrichten **Kategorie Sprachbarrieren**	
Textstellen	**Bildung von Unterkategorien**
Lei, Pos. 26: [...] auf Englisch probieren, wenn sie eine Vokabel überhaupt nicht zusammenbringen. Da ist man zum Teil ein bisschen gefordert. ... weitere fünf Textsegmente	alternative Unterrichtssprache Englisch
Lb, Pos.15: Man musste sich eine gehobenere Umgangssprache angewöhnen, weil es einfach notwendig war.	deutsche Standardsprache als Lehrersprache
Er, Pos. 14: Es waren leider auch schon andere Schüler da, die im Wort sehr gut waren, aber in der Schrift einfach sehr schwach. Und da war es grad um den Zeitpunkt oder das eine Jahr vielleicht zu früh, weil sie das fast nicht aufholen haben können, da sind nicht alle gleich. ... weitere zwei Textsegmente	mangelnde Kenntnisse der deutschen Schrift
Lb, Pos. 15: Aber ich kann nur sagen, dass es am Anfang wirklich schwierig war, allein schon von der Sprache her. ... weitere 33 Textsegmente	mangelnde Deutschsprachkenntnisse
Ma, Pos. 17: [...] und er kann zum Beispiel auch überhaupt nicht Englisch ... weitere sechs Textsegmente	keine/mangelnde Englischkenntnisse
Do, Pos. 16: Und immer, das größte Problem war natürlich die sprachliche Barriere und der eine Flüchtling, der Deutsch gesprochen hat, der hat gewisse Fachausdrücke nicht gekonnt. ... weitere sieben Textsegmente	Probleme der Geflüchteten mit der Fachsprache

Neben der deduktiven Kategorienanwendung wurden auch induktive Kategorien gebildet, wobei diese direkt aus dem Material gewonnen wurden. Beispielsweise wurde die induktive Kategorie Bildung der Geflüchteten in den Herkunftsländern erfasst, weil diese keine Berücksichtigung als deduktive Kategorie gefunden hatte. In Tabelle 51 wird ein Beispiel für eine induktive Kategorienerweiterung dargestellt.

Tabelle 51: Induktive Kategorienerweiterung

Textstellen	Indukive Kategorie(n)
Ma, Pos. 16: Wie sind diese Vorbildungsschienen, weil die sind nicht vergleichbar, mit dem was wir machen, weil der Computertechniker war, der hat vielleicht PCs repariert. Mü, Pos. 22: Also, da haben sie schon gesagt, dass das eigentlich gar nicht, das ist ganz anders. Also die, die gehen mit ja, mit dem Bruder oder Vater mit, auf die Baustelle, der zeigt ihnen das, und dann, wenn er das dann halbwegs beherrscht, dann übt der den Beruf aus. Lb, Pos. 15: […] aus Syrien waren die, glaube ich. Auch die Bautechnik war anders, gewisse Begrifflichkeiten oder Baustoffe, Anwendungen und Vorgangsweisen kommen dort unten überhaupt nicht vor, gar nicht. Er, Pos. 26: Einmal habe ich einen gehabt, der wirklich gesagt hat, dass er in der frühesten Volksschule abgebrochen hat, weil er bei der Familie hat arbeiten müssen. … weitere acht Textsegmente	**Bildung der Geflüchteten in den Herkunftsländern**

Der letzte Schritt bei der Auswertung und vor der Deskription der Untersuchungsergebnisse war die Zusammenfassung der deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien. In Tabelle 52 wird exemplarisch die Zusammenfassung zur Kategorie Anforderung Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbeurteilung veranschaulicht.

Tabelle 52: Zusammenfassung zur Kategorie Anforderung Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbeurteilung

Kategorien		Zusammenfassung Hauptkategorie
Alternative Unterrichtssprache Englisch	Sprachbarrieren	**Unterrichten**
Deutsche Standardsprache als Lehrersprache		
mangelnde Kenntnisse der deutschen Schrift		
mangelnde Deutschsprachkenntnisse der Geflüchteten		
mangelnde Englischkenntnisse der Geflüchteten		
Probleme der Geflüchteten mit der Fachsprache		
erwachsene Lernende/2. Bildungsweg ohne Fluchtbiografie	erwachsene Lernende / 2. Bildungsweg unterrichten	
erwachsene Lernende/2. Bildungsweg mit Fluchtbiografie		
heterogene Vorbildung der Geflüchteten	leistungsheterogene Lerngruppen unterrichten	
Lernende mit Lernschwierigkeiten		
Lernende mit Begabungen		
leistungsheterogene Klassenzusammensetzung		
vorgesehenen Lehrstoff vermitteln		
Zeit managen		
Unruhe vermeiden – für Ruhe sorgen		
Lernende motivieren		
Soziale Interaktion (mit Geflüchteten) in der Klasse fördern		
Koedukation		
Wahrnehmung der Aufsichtspflicht		
Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden…		
Leistungsfeststellung und -beurteilung…		

Nach der Betrachtung des methodischen Zugangs und des Forschungsdesigns werden im folgenden Abschnitt die Gütekriterien in der qualitativen Forschung diskutiert. Dazu wird zunächst in Kapitel 3.10 der Stand der Literatur zu den Gütekriterien der qualitativen Forschung, insbesondere jedoch für die vorgelegten Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargestellt. In einem weiteren Schritt wird die Empirie entlang der qualitativen Gütekriterien durchgeführt, wobei die konkreten Umsetzungsüberlegungen zur Gütesicherung in den Ergebnisdarstellungen der Vorstudie (Kap. 4.4) und der Hauptstudie (Kap. 5.3) ersichtlich gemacht werden.

3.10 Gütesicherung

Für die Bewertung von Forschung dienen als Maßstäbe Gütekriterien, wobei Steinke (2019, S. 319) feststellt, dass sich die Literatur zu den Qualitätskriterien qualitativer Forschung sehr heterogen darstellt. Auch Lüders (2019) merkt an, dass „trotz einer inzwischen langen Liste von Standards qualitativer Sozialforschung sich nirgends ein forschungspraktisch verbindlicher Konsens abzeichnet, welche Minimalstandards einzuhalten wären" (S. 634). Die Uneinigkeit über die Qualitätskriterien qualitativer Forschung zeigt sich auch in den unterschiedlichen Positionierungen in Forschungskreisen.

3.10.1 Klassische Gütekriterien: Reliabilität, Validität, Objektivität

Einerseits wird als Grundposition die Übertragung quantitativer Kriterien auf die qualitative Forschung eingefordert. Andererseits wird diese Vorgehensweise von anderen Forschenden grundlegend bezweifelt (Steinke 2019, S. 319 f.), wobei Einigkeit darüber besteht, dass die Gütekriterien des quantitativen Forschungsparadigmas (Reliabilität, Validität, Objektivität) nicht ohne Weiteres auf die qualitative Sozialforschung übertragbar sind. Ausgehend von den wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheiten qualitativer Forschung werden eigene Kriterien zur Diskussion gestellt, wobei es auch Ansätze gibt, „die Gütekriterien der quantifizierenden Sozialforschung entlang den bewährten Kriterien quantifizierender Forschung zu reformulieren" (Lüders 2006, S 80). Dabei wird bei der Anwendung klassischer Kriterien seltener die Objektivität als Kriterium herangezogen, fokussiert wird laut Flick (2016b, S. 489) auf Reliabilität und Validität.

Reliabilität meint die Zuverlässigkeit einer Messvorschrift (Möhring & Schlütz 2019). „Reliabilität ist also das Ausmaß, in dem wiederholte Messungen eines Sachverhalts mit dem gleichen Messinstrument die gleichen Werte liefert" (ebd., S. 18). Der Fokus auf die beliebig häufige Wiederholbarkeit von Erhebungen mit denselben Daten und Resultaten erweist sich für die qualitative Forschung ungeeignet. Es ist bspw. nicht möglich, die in dieser Forschungsarbeit eingesetzten Methoden „Problemzentriertes Interview" sowie „Fokusgruppeninterview" identisch zu reproduzieren, weil diese durch einen hohen narrativen Anteil der Interviewgebenden und einen offenen sowie flexibel gestalteten Nachfrageteil gekennzeichnet sind. Die Inhalte entwickeln sich immer kontextabhängig, so kann auch bei der Wiederholung des Interviews nicht zwangsläufig von identen Ergebnissen ausgegangen werden. Insbesondere in der Feldforschung weisen sich stereotypisch wiederholende Äußerungen eher darauf hin, dass es sich um bewusst vermittelte Versionen des Geschehens handelt und nicht um realitätsgetreue Beschreibungen (Flick 2016b, S. 489). Flick (ebd.) weist jedoch darauf hin, dass sich durch eine reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses die Reliabilität in qualitativen Forschungsprojekten erhöhen lässt. Es muss klar hervorgehen, was „Aussage des jeweiligen Subjekts ist und wo die Interpretation des Forschers schon begonnen hat" (S. 492). Aus der Spezifik der qualitativen Forschungsmethodik

heraus kann dadurch eine Prüfung der Zuverlässigkeit von Daten und Vorgehensweisen ermöglicht werden.

Beim „als technizistisch empfundenen Validierungsritual der quantitativen Sozialforschung“ (Lamnek 2010, S. 138) wird unter Validität der „Grad der Genauigkeit, mit dem eine bestimmte Methode dasjenige Merkmal erfasst, das sie zu erfassen beansprucht“ (S. 134), verstanden. Validität bezieht sich also „auf die Frage, wie gut eine Messung das zu messende Konstrukt abbildet“ (Möhring & Schlütz 2019, S. 18). Dass das gemessen wird, was gemessen werden soll, wird mit einer Standardisierung der Methoden sowie der Gesamtsituation erreicht. Problemzentrierte Interviews sowie Fokusgruppeninterviews können aber nicht in dem Maße standardisiert werden, dass sie unabhängig von den Interviewnehmenden sowie den Rahmenbedingungen identisch reproduziert werden können und zu gleichlautenden Ergebnissen führen.

Dennoch spielt Validität in einer modifizierten Form auch in qualitativen Prozessen eine Rolle. Um in qualitativen Forschungsprozessen die Validität zu bestimmen, kann die kommunikative Validierung herangezogen werden (Flick 2016b, S. 495). Dabei werden die interviewten Personen in den weiteren Forschungsprozess mit einbezogen, indem sie mit den ermittelten Inhalten konfrontiert werden, die sie verifizieren oder falsifizieren können. Weiterhin zeichnet sich in der Herangehensweise zu Validität in der qualitativen Forschung die Tendenz ab, dass eher auf die Herstellung von Transparenz über den Forschungsprozess fokussiert werden soll als auf die Beurteilung einzelner Bestandteile der Forschung (ebd., S. 499).

Das klassische Gütekriterium quantifizierender Forschung – die Objektivität, bei der unterschiedliche Forschungspersonen idente Ergebnisse erzielen – ist für qualitative Interviews nicht praktikabel (Helfferich 2011, S. 160). Im Gegensatz zur Ausschaltung von spezifischen Situationen durch Standardisierungen im quantitativen Forschungsparadigma werden diese im qualitativen Forschungsprozess als wesentlich anerkannt und müssen berücksichtigt werden (Lamnek 2010, S. 156). Gefordert ist jedoch ein reflektierter Umgang mit der Subjektivität, bspw. durch spezifische Formen methodischer Kontrolle (Helfferich 2011, S. 160). Auch Glaser und Strauss (1965b; 1979, zitiert nach Flick 2016b)

> „bezweifeln, ob der Kanon quantitativer Sozialforschung als Kriterium [...] auf qualitative Forschung [...] anwendbar ist. Die Beurteilungskriterien sollten vielmehr auf einer Einschätzung der allgemeinen Merkmale qualitativer Sozialforschung beruhen – der Art der Datensammlung [...], der Analyse und Darstellung und der [...] Weise, in der qualitative Analysen gelesen werden“ (S. 499).

Es besteht in der Betrachtung von Gütekriterien ein grundsätzlicher Konsens, dass methodenangemessene Gütekriterien im qualitativen Forschungsparadigma zu entwickeln und einzusetzen sind. Für die qualitative Sozialforschung wurden bspw. folgende Gütekriterien entwickelt.

3.10.2 Gütekriterien für qualitative Inhaltsanalysen

Trotz der Schwierigkeiten, in der qualitativen Forschung die klassischen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität anzuwenden, sollen geeignete Maßstäbe zur Messung der Qualität der Forschungsergebnisse angeboten werden. Diese Maßstäbe „müssen den Methoden angemessen sein" (Mayring 2016, S. 142). Er leitet in Bezugnahme auf das qualitative Design einer Feldforschung die in Tabelle 53 dargestellten sechs *allgemeinen* Gütekriterien qualitativer Forschung ab (ebd., S. 144 ff.). Diese Kriterien eignen sich insbesondere auch für die Prüfung der Güte der in der vorliegenden Studie vorgenommenen qualitativen Inhaltsanalyse. Teile davon eignen sich auch für die angewendeten Erhebungsmethoden der Vorstudie (Fokusgruppeninterview) und der Hauptstudie (Problemzentriertes Interview), auf die in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen wird.

Tabelle 53: Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016)

Gütekriterien qualitativer Forschung	Kurzbeschreibung
Verfahrensdokumentation	• detaillierte Darstellung der speziell für den Gegenstand entwickelten Methoden • Explikation des Vorverständnisses • Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums • Durchführung und Auswertung der Datenerhebung
Argumentative Interpretationsabsicherung	• argumentativ begründete Interpretationen • Offenlegung eines angemessenen Vorverständnisses • schlüssige Darlegung der Interpretationen • Suche und Überprüfung von Alternativdeutungen
Regelgeleitetheit	• systematische Bearbeitung des Materials • systematische Bearbeitung nach Verfahrensregeln • schrittweises, sequenzielles Vorgehen – nach Möglichkeit mithilfe von Ablaufmodellen
Nähe zum Gegenstand	• möglichst nahe Forschung an der Alltagswelt der Subjekte • Feldforschung über konkrete soziale Probleme • Erreichung einer Interessensübereinstimmung mit den Beforschten • Überprüfung, ob die größtmögliche Nähe zum Gegenstand erreicht wurde
Kommunikative Validierung	• Diskussion mit den Beforschten nach Abschluss der Forschung zur Überprüfung der Gültigkeit und Relevanz der Ergebnisse • Absicherung der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen • Gewinnen von Argumenten zur Relevanz der Ergebnisse
Triangulation	• Verbindung mehrerer Analysegänge zur Vergrößerung der Qualität der Forschung • Anwendung verschiedener Datenquellen, Theorien oder Methoden • kritische Reflexion und Vergleich der Ergebnisse

Nicht nur Mayring (2016) hat Vorschläge für Gütekriterien qualitativer Sozialforschung formuliert, es finden sich in der einschlägigen Literatur mehrere – sich zum Teil ausschließende – Vorschläge (Lüders 2006, S. 81). Auch Steinke (2019, S. 321 ff.) stellt ein Set an qualitativen Gütekriterien zur Verfügung (Tab. 54).

Tabelle 54: Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2019)

Gütekriterien qualitativer Forschung	Kurzbeschreibung
Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	• gründliche Dokumentation des Forschungsprozesses • Interpretation gesammelter Daten in Forschungsgruppen • Anwendung kodifizierter Verfahren
Indikation des Forschungsprozesses	• Angemessenheit des Vorgehens, der Methode, der Transkriptionsregeln, des Samplings und der Bewertung
Empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung	• Anwendung kodifizierter Methoden • Textbelege • analytische Induktion • Prüfung von Prognosen, die sich aus der Theorie ableiten lassen • kommunikative Validierung
Limitation bzw. Explikation der Reichweite der Ergebnisse	• Prüfung, ob sich die Theorie verallgemeinern lässt
Reflektierte Subjektivität	• Berücksichtigung der subjektiven Bedeutung der Forschungsperson
Kohärenz der Theorie	• adäquate Bearbeitung von etwaigen Widersprüchen
Relevanz der Fragestellung und der entwickelten Theorie	• Beitrag für die Wissenschaft

Kuckartz (2016, S. 204) legt für die interne Studiengüte in Bezug auf die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse relevante Punkte im engeren Sinn fest (Tab. 55).

Tabelle 55: Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, adaptiert nach Kuckartz (2016)

Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse	Kurzbeschreibung in Form von Fragen
Angemessenheit	• Ist die gewählte inhaltsanalytische Methode der Fragestellung angemessen?
Begründung	• Wird die Wahl der Methode begründet? Wenn ja, wie?
Richtige Anwendung	• Wurde das jeweilige Verfahren in sich richtig angewendet?
Computerunterstützte Durchführung	• Wurde die Inhaltsanalyse computergestützt durchgeführt?
Intercoder-Übereinstimmung	• Wurde das Material oder Teile desselben durch mehrere Codierende unabhängig voneinander bearbeitet? • Wie wurde die Übereinstimmung der Codierenden ermittelt? Welches Vorgehen wurde bei Nicht-Übereinstimmung gewählt?
Kategoriensystem	• Ist das Kategoriensystem in sich konsistent? • Sind die Kategorien und Unterkategorien gut ausgearbeitet? • Wie präzise und ausführlich sind die Kategoriendefinitionen? • Gibt es konkrete Beispiele (Zitate) als Illustration für die Bedeutung der Kategorien?
Vollständigkeit der Materialbearbeitung	• Wurden alle erhobenen Daten bei der qualitativen Inhaltsanalyse

(Fortsetzung Tabelle 55)

Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse	Kurzbeschreibung in Form von Fragen
	berücksichtigt? • Wie oft wurde das Material bis zur endgültigen Codierung durchlaufen?
Codierung	• Ist Auditierbarkeit, d. h. unter anderem Nachvollziehbarkeit der Codierungen gegeben? • Wurden auch abweichende Fälle berücksichtigt? Wird auf Ausnahmefälle und Extremfälle hingewiesen und werden diese analysiert? • Wurden im Verlauf der Inhaltsanalyse Memos geschrieben? Wann? Wie sehen beispielhafte Memos aus?
Originalzitate	• Wurde mit Originalzitaten gearbeitet und nach welchen Kriterien wurden diese ausgewählt? Wurden nur Techniken selektiver Plausibilisierung angewendet oder wurde auch auf Gegenbeispiele und Widersprüche hingewiesen?
Schlussfolgerungen	• Sind die gezogenen Schlussfolgerungen jeweils in den Daten begründet?
Dokumentation	• Was wurde wie und in welcher Form dokumentiert und archiviert?

Zur Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse stellt Flick (2016a, S. 26) fest, dass qualitative und quantitative Ansätze darauf abzielen, „ihre Erkenntnisse zu verallgemeinern – auf andere Situationen als die Untersuchungssituation und auf andere Personen als die Untersuchungsteilnehmer". In dem Zusammenhang wird auf Strategien hingewiesen, die die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse erhöhen können. Dazu gehören

- die Diskussion mit Expertinnen und Experten, die bei regelmäßigen Forschungstreffen die Ergebnisse diskutieren,
- die Diskussion mit den Befragten,
- der ausgedehnte Aufenthalt im Feld mit der dabei entstehenden Expertise, um Fehlschlüsse bei der Analyse weitgehend ausschließen zu können, sowie
- Triangulation oder der Einsatz von Mixed Methods (Kuckartz 2016, S. 218).

Wie oben bereits erwähnt, fehlen einheitliche Maßstäbe für die Bewertung der Güte qualitativer Projekte. Lüders (2006, S. 82) schlägt dazu vor, sich von der „vermutlich vergeblichen Suche nach *den* Gütekriterien für *die* qualitative Sozialforschung zu befreien und den Weg für verfahrens- und gegenstandsbezogene[117] Kriterien zu öffnen". Flick (2016b, S. 508) fordert weiterhin, dass überlegt werden sollte, ob für die qualitative Forschung die Formulierung von Kriterien angestrebt werden soll oder ob die Fokussierung auf Strategien der Qualitätssicherung vielversprechender wäre. Dennoch erweisen sich jene Darstellungsformen qualitativer Forschung als bedeutsam, die das plausible Nachvollziehen der Ergebnisse ermöglichen. Beispiele finden sich

117 Hervorhebungen im Original.

bspw. auch in den Formulierungen von Steinke (2019) und Mayring (2016) in den Tabellen 53 und 54.

Zunehmend werden deshalb in der qualitativen Forschung Vorschläge spezifischer Gütekriterien zu den jeweiligen Methoden diskutiert, bspw. für die in der vorliegenden Studie angewendeten Erhebungsmethoden Fokusgruppeninterview und problemzentriertes Interview.

3.10.3 Spezifische Gütekriterien für Fokusgruppeninterviews und für problemzentrierte Interviews

Die Güte von Fokusgruppeninterviews kann ebenfalls entlang qualitativer Kriterien geprüft werden. In Anlehnung an den Ansatz, spezifische Strategien zur Sicherung von Qualität der jeweiligen Methoden anzuwenden, sollen in Tabelle 56 Gütekriterien des Fokusgruppeninterviews dargelegt werden.

Tabelle 56: Gütekriterien des Fokusgruppeninterviews, adaptiert nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014)

Gütekriterien des Fokusgruppeninterviews	Kurzbeschreibung
Fokussierung	• Ist der Sachverhalt der Fokussierung klar definiert? • Wird die Fokussierung durch das Setzen eines Anfangsstimulus zu Beginn des Interviews betont? • Wurde die reale Situation vor dem Interview von den Forschenden auf bedeutsame Elemente hin interpretiert, sodass sinnvolle Nachfragen gestellt werden können? • Wurde im Sinne der Fokussierung ein flexibler Leitfaden für das Interview erstellt, der durch möglichst offene Fragen gekennzeichnet ist? • Wurden bei der Durchführung des Interviews bei einem Abschweifen vom Fokus Maßnahmen gesetzt, um die Diskutanten zum Fokus zurückzuführen?
Interviewpartnerinnen und -partner	• Haben alle befragten Personen eine konkrete soziale Situation erlebt, auf die sich die im Interview intendierte Ergründung der persönlichen Wahrnehmung und Einschätzung des Erlebten bezieht? • Liegt bei den Teilnehmenden Bildungshomogenität vor, die eine Diskussion in der Gruppe auf Augenhöhe erlauben und dadurch eine möglichst unverkrampfte Interviewsituation ermöglicht?
Nicht-Beeinflussung bei der Interviewdurchführung	• Stehen jene Inhalte im Mittelpunkt, die den Befragten im Zusammenhang mit dem Fokus des Interviews wichtig sind? • Wird die Unbefangenheit der Befragten unterstützt (z. B. keine Mitdiskussion der Forschenden, kein Infragestellen der Positionen der Befragten)?
Spezifität bei der Interviewdurchführung	Stellt die interviewende Person beständig den Bezug zur Stimulussituation her, sodass die Befragten sich vergegenwärtigen können, was sie in der speziellen Situation erlebt und empfunden haben?
Erfassung eines breiten Spektrums bei der Interviewdurchführung	• Wurde bei der Interviewdurchführung darauf geachtet, dass die Befragten die für sie relevanten Perspektiven darlegen konnten?
Tiefgründigkeit bei der Interviewdurchführung	• Wurde bei der Interviewdurchführung versucht, von den Befragten tiefgründige selbstenthüllende Äußerungen über die fokussierte Situation zu erfahren?

Forschende sollen sich aber auch jeweils die Frage stellen, ob die befragten Personen in der Interviewsituation Gründe hätten, eine „verfälschende Version ihrer Erfahrungen zu konstruieren, die sich nicht (oder nur begrenzt) mit ihren Sichtweisen deckt" (Flick 2016b, S. 494). Dieser „Vertrauenswürdigkeit" kann sich mit der Auseinandersetzung der Forschenden mit folgenden Fragen angenähert werden (Legewie 1987, S. 141 f.):

- Ist der Inhalt des Gesagten sozial angemessen und kann er zutreffen?
- Erscheinen die Aussagen aufrichtig?
- Sind die Voraussetzungen für eine nicht-strategische Kommunikation gegeben?

In der Reflexion, welche Motive für die Bereitschaft an einer Interviewteilnahme vorliegen könnten, wird auf Möhring und Schlütz (2019, S. 55 ff.) rekurriert. Die Bereitschaft zur Teilnahme an Interviews kann aus mehreren Gründen erwogen werden. Dazu gehören

- das Interesse an Umfragen generell oder am speziellen Thema,
- die Anerkennung der Wissenschaft und Forschung inklusive der Wichtigkeit von empirischen Erhebungen,
- das Gefühl der sozialen Verpflichtung,
- das Prinzip des Austauschs bzw. ein „sich erkenntlich" zeigen,
- Hilfsbereitschaft,
- Loyalität sowie
- die eigene Kommunikationslust (Möhring & Schlütz 2019, S. 43).

Weshalb die Befragten ihr Wissen teilen wollen bzw. ob sich die befragten Personen in irgendeiner Form zur Interviewteilnahme verpflichtet fühlen, lässt sich nicht schlüssig beantworten. Aus Sicht der Forscherin verfolgen Menschen in einer Interviewinteraktion bis zu einem gewissen Grad immer eine persönliche Strategie. Dennoch muss auf die Vertrauenswürdigkeit der Teilnehmenden vertraut und davon ausgegangen werden, dass nicht absichtlich unwahre Aussagen im Interview getätigt werden. Laut dem Wissensstand der Forscherin erwachsen den Probandinnen und Probanden keinerlei Vorteile durch das Gespräch, wenn man von einer möglichen persönlichen Weiterentwicklung durch die stattfindende Auseinandersetzung mit der Thematik absieht. So gesehen handelt es sich um nicht-strategische Gespräche, aus denen sozial angemessene, zutreffende und aufrichtige Inhalte rekonstruiert werden können.

Die Überlegungen zur Vertrauenswürdigkeit und zu den Motiven der Probandinnen und Probanden treffen auf alle Interviews zu, sowohl für das in der Studie durchgeführte Fokusgruppeninterview als auch für die problemzentrierten Interviews. Welche spezifischen Gütekriterien für problemzentrierte Interviews zum Einsatz kommen können, wird im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

In der Hauptstudie kam als Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview zum Einsatz. Bei qualitativen Interviews sind die Daten immer kontextabhängig und liefern spezifische Produktionen, die nicht ident wiederholt werden können. Dennoch kann eine vergleichbare Interviewsituation hergestellt werden, für die angemessene

Gütekriterien diskutiert werden (Helfferich 2011, S. 155 ff.). In Tabelle 57 werden die von Helfferich (ebd.) beschriebenen Kriterien einer angemessenen methodischen Kontrolle für qualitative Interviews dargelegt, die auch für problemzentrierte Interviews Anwendung finden können.

Tabelle 57: Gütekriterien des qualitativen (problemzentrierten) Interviews, adaptiert nach Helfferich (2011)

Gütekriterien des problemzentrierten Interviews	Kurzbeschreibung
Methodische Kontrolle über Offenheit	• Je offener und weniger standardisiert das Interview ist, desto mehr Kontrollmöglichkeiten werden geschaffen. • Je umfassender die Befragten ihre Sichtweisen frei erörtern können, desto geringer ist die Gefahr von Missverständnissen zwischen Befragten und Forschenden. • Problemzentrierte Nachfragen vermindern Auslassungen und Abschweifungen.
Methodische Kontrolle über Reflexivität	• Anwendung von Strukturierungshilfen in Form eines problemzentrierten Interviewleitfadens sind zielführend. • Die bewusste Wahrnehmung des Vorwissens, der impliziten Annahmen und Erwartungshaltungen, Ängste und Strategien des Forschenden müssen bewusst gemacht und expliziert werden, sodass deren Einfluss diskutiert werden kann. • Interviewsituation und Interaktion werden als Erhebungskontext gestaltet (reflektierte Subjektivität: Steinke 2019).
Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit	• Durch die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses und der Interpretation in Gruppen wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht. • Die Regeln des Verhaltens der Interviewleitungen müssen geklärt, festgehalten und überprüft werden.

Im Zusammenhang mit der Güte eines Forschungsprojektes muss auch die Rolle der forschenden Person reflektiert werden.

3.10.4 Vorverständnis und Rolle der forschenden Person in der qualitativen Forschung

Die Rolle der Forschenden spielt deshalb eine bedeutende Rolle, weil bspw. ein etwaiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen der/dem Interviewgebenden und der/dem Interviewnehmenden die Ergebnisse der Forschung beeinflussen kann. Von Kardoff (2012) hat als Grundprinzip qualitativer Forschung „die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten' als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses" (S. 4) festgelegt. So ist ein Kennzeichen qualitativer Forschung, dass die „Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird (Flick, von Kardoff & Steinke 2019, S. 23). Neben der geforderten Kommunikation mit den Beforschten, bspw. mit einer kommunikativen Validierung, sei insbesondere in Erhebungssituationen die Selbstreflexion relevant, also das

> „Wahrnehmen und Vergegenwärtigen, welches Vorwissen, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen ‚Normalitätshorizont' und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien man als Interviewende oder Interviewender in die Situation einbringt" (Helfferich 2011, S. 157).

Wie bereits erwähnt hat die Forscherin über zwölf Jahre an einer Berufsschule unterrichtet. Des Weiteren hat sie eine mehrjährige Erfahrung als Dozentin am Institut für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Tirol, wobei sie in der Aus- und Fortbildung tätig ist. Seit 2005 ist sie in die Ausbildung von Berufsschullehrkräften involviert, was einerseits den Feldzugang erleichtert, andererseits aber hunderte potenzielle Probandinnen und Probanden ausschließt. In Kapitel 3.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass für die vorliegende Studie Ausschließungskriterien festgelegt wurden. Die zu Befragenden sollten nicht durch etwaige Erinnerungen an persönliche Erlebnisse mit der Forscherin beeinflusst werden. Deshalb wurden ehemalige Studierende oder Kolleginnen und Kollegen sowie befreundete Lehrkräfte der Forscherin von der Befragung ausgenommen.

Die Nähe der Forscherin zum Forschungsfeld birgt Vorteile und Herausforderungen gleichermaßen, die es zu reflektieren gilt. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner an gewerblich-technischen Berufsschulen die Forscherin als Expertin für den Berufsschulbereich wahrnehmen. Einerseits, weil ihnen bekannt ist, dass sie selbst ausgebildete Berufsschullehrkraft ist, und sie andererseits über ihre Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule als Studienleiterin und Dozierende informiert sind. In dem Zusammenhang könnte das Wissen der zu interviewenden Personen über die langjährige Berufserfahrung der Forscherin dazu führen, dass die Probandinnen und Probanden nicht weiter auf Begründungszusammenhänge eingehen. Sie mutmaßen eventuell, dass die Forscherin ohnehin über die Sachverhalte Bescheid wisse. Andererseits könnte die Forscherin nicht detailliert bei der Auskunft gebenden Person nachfragen, weil bereits eine vorgefertigte Meinung vorherrsche. Auch bei der Interpretation des Datenmaterials könnte die Forscherin zu wenig offen agieren und vorschnelle bzw. falsche Schlüsse ziehen. Umso wichtiger ist es für die Forscherin, das Prinzip der Offenheit (Helfferich 2011, S. 114) zu verinnerlichen bzw. ihre eigene Rolle beständig zu reflektieren. Eine wesentliche Rolle nimmt hierbei die in diesem Forschungsprojekt involvierte Forschungsgruppe ein, in der insbesondere die Erarbeitung der qualitativen Inhaltsanalyse kooperativ diskutiert wurde. Von der Forscherin entwickelte Kodierungen und Interpretationen wurden erörtert und reflektiert, was zum Teil zu Überarbeitungen führte.

In einer weiteren Selbstreflexion lässt sich bei der Forscherin aufgrund der im Jahr 2015 aufgenommenen ehrenamtlichen Tätigkeit, die sich auf den Unterricht von Geflüchteten bezog, eine positive Einstellung gegenüber dem Zuzug und der Ausbildung von Geflüchteten ausmachen. Im Zuge ihrer Forschungstätigkeit hat sie Ausbilderinnen und Ausbilder in Lehrbetrieben befragt, welche Beweggründe sie für die Aufnahme von Geflüchteten als Lehrlinge haben und über welche Erfahrungen sie berichten können. Somit ist die Forscherin auch über die von den Lehrberechtigten

berichteten Meinungen zu den positiven Aspekten sowie die Herausforderungen für den Betrieb informiert, der durch die Ausbildung von Geflüchteten entsteht. Die eigenen, stets positiven Erfahrungen mit der Beschulung von Geflüchteten sowie die ambivalenten Rückmeldungen von studierenden Lehrkräften sowie Lehrberechtigten weckten bei der Forscherin das Interesse, die Situation an den Berufsschulen genauer zu ergründen. Der Forscherin muss in diesem Zusammenhang bewusst sein, dass der eigene Standpunkt und das eigene Vorverständnis den Forschungsprozess unweigerlich prägen (Mayring 2016, S. 29). Bei der Auswertung und Interpretation der Daten muss der Grundsatz der Hermeneutik beachtet werden, dass das eigene Vorverständnis immer die Interpretation beeinflusst.[118]

Ein weiterer Aneignungsprozess über das dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende interessierende Phänomen erfolgte über eine theoretische Sensibilisierung durch die kontextuelle Rahmung in Kapitel 2. Demnach verfügt die Forscherin, sowohl durch ihre praktischen Erfahrungen in diesem Schulsektor und ihre eigenen absolvierten Lehramtsausbildungen als auch durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand, über fundierte Kenntnisse im Forschungsfeld.

Nach der Betrachtung der Grundlagen zur Gütesicherung lässt sich zusammenfassend feststellen, dass in der qualitativen Forschung die lückenlose und plausible Nachvollziehbarkeit in der Herangehensweise sowie die Darstellung der Ergebnisse unentbehrlich sind. Ausgehend von klassischen Gütekriterien sowie spezifischen Kriterien für Fokusgruppeninterviews und für problemzentrierte Interviews wurden für die vorliegende Studie einerseits praktikable Kriterien herausgearbeitet. Anderseits wurden auch vielseitige Begrenzungen und Einschränkungen aufgezeigt. Jedoch kann festgestellt werden, dass die im Methodenkapitel (Kap. 3) sowie die im Anhang der Arbeit ausgewiesene Verfahrensdokumentation eine hohe Transparenz gewährleistet. Insbesondere ist es durch die Einbindung der hier beschriebenen Prozesse in die regelmäßigen Diskussionen in der Forschungsgruppe gelungen, qualitätssichernde Maßnahmen zu setzen. Weiterhin erfolgte zur Gütesicherung eine beständige Selbstreflexion über die eigene Subjektivität.

Die in diesem Kapitel 3 vorgenommene methodische Auseinandersetzung sowie die Überlegungen zur Gütesicherung prägen die Darstellungen der nachfolgenden Kapitel zu den Ergebnissen der Vorstudie (Kap. 4) und der Hauptstudie (Kap. 5). Welche verfahrens- und gegenstandsbezogenen Gütekriterien jeweils konkret umgesetzt wurden, wird für die Vorstudie in Kapitel 4.4 und für die Hauptstudie in Kapitel 5.3 aufgezeigt.

Nach der Darstellung des methodischen Zugangs der Studie sowie des Forschungsdesigns, bei dem die Erhebungs- sowie Auswertungsmethodik und die Gütesicherung erläutert wurden, folgt im nachfolgenden Kapitel 4 die Ergebnisdarstellung der Vorstudie sowie die Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie.

118 Hermeneutischer Zirkel: Das zu Beginn der Analyse offengelegte Vorverständnis wird am Forschungsgegenstand weiterentwickelt, wobei diese Schritte dann wie in einer Spirale erneut wiederholt werden (Danner 2006, S. 57).

4 Ergebnisse der Vorstudie sowie Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie

In diesem Teil der vorliegenden Studie (Kap. 4) werden die empirischen Ergebnisse der Vorstudie aufgezeigt. Die Vorstudie dient dabei zur Orientierung im Forschungsfeld, der Literaturauswahl für die theoretische Rahmung sowie zur Bildung der Themenkomplexe des Interviewleitfadens der Hauptstudie. Eine vollständige Interpretation der Ergebnisse der Vorstudie ist nicht Ziel der Arbeit. Die Ergebnisse fließen in ein sensibilisierendes Konzept ein, in dem auch Ergebnisse der Theoriearbeit ihren Niederschlag finden. Dieses Konzept bildet die Grundlage für den in den problemzentrierten Interviews der Hauptstudie verwendeten Leitfaden.

4.1 Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte

Wie in Kapitel 3.7 beschrieben, wird für die Auswertung des Fokusgruppeninterviews zur Frage, was die hauptsächlichen Erfahrungen der Lehrkräfte beim Berufsschulunterricht mit Geflüchteten sind, das zusammenfassende Analyseverfahren nach Mayring (2015) angewendet. Es konnte durch die regelgeleitete Vorgehensweise bei der Auswertung der Vorstudie das *Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte* erarbeitet werden. Dieses besteht aus sieben Hauptkategorien[119], die induktiv aus den Aussagen der Lehrkräfte ausdifferenziert werden konnten. In Abbildung 9 werden die Hauptkategorien grafisch dargestellt. Anschließend werden diese Hauptkategorien kurz beschrieben. Die Kategorienbildung ist in Kapitel 3.7.2 beispielhaft dargestellt. Weiterhin wird die Kategorienbildung der Vorstudie im Anhang (A 1) im Detail dokumentiert.

119 Das Material wurde in einer regelgeleiteten Abfolge von Schritten induktiv auf den Kern reduziert (Mayring 2015, S. 71 f.).

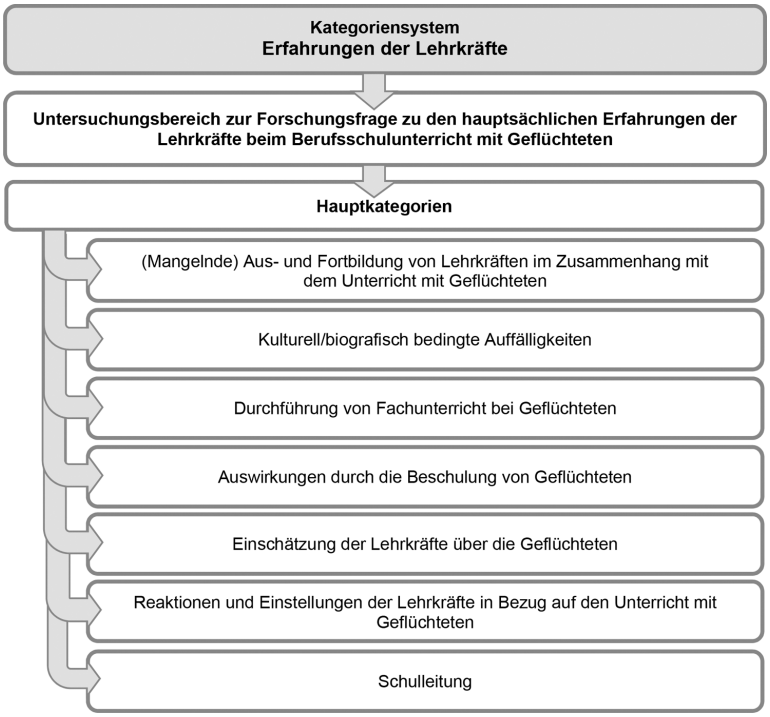


Abbildung 9: Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte

4.1.1 (Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten

Die Kategorie „(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten" verdichtet die vier Unterkategorien

- Unwissen über andere Kulturen,
- Überforderung der Lehrkräfte,
- fehlende Inhalte bei der Ausbildung der Lehrkräfte sowie
- keine oder mangelnde Unterlagen für den Umgang mit Geflüchteten.

In einer näheren Betrachtung zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte nicht über die Kulturen der Geflüchteten Bescheid wissen. Sie können sich bestimmte Handlungen sowie Einstellungen von Geflüchteten nicht erklären, weil sie diese nicht verstehen. Die befragten Lehrkräfte merken an, dass sie das eigene Unwissen als Bildungslücke interpretieren. Dabei fühlen sie sich durch die absolvierte Ausbildung hinsichtlich des Unterrichts mit Geflüchteten nicht ausreichend vorbereitet, was laut ihren Aussagen zu Überforderungen führt. Insbesondere durch die mangelnden Deutschkenntnisse der Geflüchteten sowie durch Trauma-bedingte Unterrichtsstörungen durch geflüchtete Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte Schwierigkeiten, adäquate methodisch-didaktische Handlungsweisen zu finden. Es wird von ihnen bemängelt, dass kaum brauchbare Unterlagen zum Umgang mit Geflüchteten zur Verfügung stehen.

Die interviewte Lehrkräftegruppe ist zudem der Meinung, dass der aus diesen Gründen entstehenden Überforderung mit qualitätsvollen Angeboten in der Aus- und Fortbildung der Pädagogischen Hochschule begegnet werden kann. Die gewünschten Professionalisierungsangebote sollten nach Aussage der Befragten von Expertinnen und Experten durchgeführt werden, bspw. von Personen, die Kenntnisse im Umgang mit traumatisierten Menschen haben oder die wissen, wie man mit Sprachbarrieren umgeht.

4.1.2 Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten

Die Kategorie „kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten" entwickelte sich aus den sechs Unterkategorien

- kulturelle Unterschiede,
- mangelnde Harmonie zwischen Geflüchteten mit verschiedenen Nationalitäten,
- Unpünktlichkeit,
- unterschiedliche Vorbildung,
- deren Reaktionen in Unterrichtssituationen sowie
- Traumata.

Die Teilnehmenden des Fokusgruppeninterviews sind der Meinung, dass die kulturellen Unterschiede eine große Rolle spielen – es wird von „zwei Welten, die aufeinanderprallen", gesprochen. Dabei werden familiäre Hierarchien genauso erwähnt wie die Rolle der Frau aus Sicht von Geflüchteten. Des Weiteren wird den geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus Syrien sowie Afghanistan unisono unterstellt, dass ihre Volksgruppen nicht harmonieren und sich dies im Umgang untereinander zeigt. Es wird von den Befragten angenommen, dass unter anderem religiöse oder andere Fanatismen hierfür verantwortlich sind. Einigkeit zeigt sich unter den Befragten auch über das zum Teil verspätete Eintreffen von Geflüchteten zu Unterrichtsbeginn. Dies wird als Störung des Unterrichts bzw. der Mitschülerinnen und Mitschüler eingestuft. Für das Zuspätkommen zum Unterricht werden von den Befragten klare Konsequenzen aufgezeigt. Eine weitere Feststellung ist, dass die Heterogenität in Bezug auf die Vorbildung bei den Geflüchteten enorm groß ist. Die Bandbreite liegt zwischen Universitätsniveau bis hin zu marginalen Vorkenntnissen, insbesondere bei der technologiebasierten Anwendung von Endgeräten sowie dem Vermögen, sich rasch die deutsche Sprache anzueignen.

4.1.3 Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten

Die Kategorie „Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten" verdichtet die fünf Unterkategorien

- Unterrichtsablauf und -gestaltung,
- Deutschkenntnisse,
- Benotung,
- Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen und fachlichen Inhalten sowie
- Aufsichtspflicht.

Eine weitere Hauptkategorie der Vorstudie stellt die „Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten" dar. Thematisiert werden unter anderem die Unklarheiten bei der Aufsichtspflicht im Zusammenhang mit dem Arbeiten an Maschinen in der Werkstätte. Aufgrund der oft mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache und der fachlichen Vorkenntnisse besteht nach Ansicht der Befragten für die Geflüchteten eine erhöhte Verletzungsgefahr und sie hätten Probleme mit dem Verständnis von Sicherheitsbestimmungen sowie fachlichen Inhalten. Die Lehrkräfte sprechen etwaige Konsequenzen bei Unfällen an, die bei ihnen unter anderem zu empfundenen Unsicherheiten bzw. Ängsten führen. Auch bemängelten die Befragten die fehlenden Regelungen in Bezug auf die Gebetszeiten, bei denen die Geflüchteten den Unterricht zur Gebetsausübung verlassen. Diesbezüglich fehlen ihnen ebenfalls klare Richtlinien in Bezug auf die Aufsichtspflicht. Weiterhin wird die Benotung von Geflüchteten angesprochen, bei der eine unterschiedliche Handhabung dargelegt wird. Die Sprachkenntnisse der Geflüchteten werden ebenfalls diskutiert und insgesamt als größtes Problem dargestellt. Das Bemühen der Lehrkräfte kann ihrer Ansicht nach mangelnde Deutschkenntnisse nicht kompensieren, es müsste ein gewisses Grundmaß an Sprachkenntnissen für die Zulassung zum Berufsschulunterricht eingefordert werden. Intensiv wird auf die Unterrichtsgestaltung eingegangen, wobei auch der Ablauf des Unterrichts angesprochen wird. So werden einige Vorschläge eingebracht, wie der Fachunterricht bei Geflüchteten gelingen kann.

4.1.4 Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten

Die Kategorie „Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten" verdichtet die vier Unterkategorien zu den

- Auswirkungen auf die Mitschülerinnen und Mitschüler,
- Auswirkungen auf die Gruppendynamiken,
- Auswirkungen auf die Außenkontakte sowie
- Auswirkungen auf die Erreichung curricularer Vorgaben.

In der Vorstudie wird weiterhin die Hauptkategorie „Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten" ermittelt, und zwar hinsichtlich der Mitschülerinnen und Mitschüler, Gruppendynamiken, Erreichung curricularer Vorgaben und Außenkontakte. Es wird von ihnen festgestellt, dass eine gewisse Unzufriedenheit bei den anderen Lernenden bemerkbar ist. Diese bezieht sich bspw. darauf, dass diese sich benachteiligt fühlen hinsichtlich des angepassten Speisenangebotes in der Mensa, der Möglichkeit der Gebetsausübung während der Unterrichtszeit und der zusätzlichen Hilfestellungen für die Geflüchteten. Die befragten Lehrkräfte stellen zudem fest, dass es bei den Mitlernenden zu Überforderungen kommt, wenn sie für die Geflüchteten permanente Hilfestellungen leisten müssten. Es käme jedoch auch aufgrund des schleppenden Fortgangs des Unterrichts zu einer Unterforderung von leistungsstarken Lernenden. Es hätte sich auch gezeigt, dass sich bei mehreren Geflüchteten in einer Klasse jeweils Kleingruppen bildeten. Diese gruppendynamischen Aspekte sind laut den Lehrkräften im Unterricht hinsichtlich der Förderung von Integration und

bei der Sozialform Gruppenarbeit zu beachten. Ein weiterer Punkt sei das Erreichen der Ziele des Lehrplans, das als problematisch bezeichnet wird. Es wird festgestellt, dass nur schwer mit dem Lehrstoff weitergekommen werden kann, wenn Geflüchtete mit mangelnden Deutschkenntnissen in der Klasse sind. Es wird davon berichtet, dass entweder das Niveau in der Klasse sinkt oder die Geflüchteten auf der Strecke bleiben. Als vorteilhaft für alle Beteiligten wird die Beschulung von Geflüchteten in einer verlängerten Lehrform (Ausbildung nach § 8 BAG) bezeichnet.

4.1.5 Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten

Die Kategorie „Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten" verdichtet die vier Unterkategorien zu den Überlegungen der Lehrkräfte zu

- den Zukunftsaussichten der Geflüchteten,
- deren Bildungsmotivation,
- deren Kompetenzerreichung sowie
- deren Einstellungen.

Diese Hauptkategorie bezieht sich auf die Einschätzung der Befragten über die Geflüchteten hinsichtlich deren beruflicher Perspektiven sowie deren Integration in Österreich. Auch die Motivation der Geflüchteten in Bezug auf die Berufsschule wird von den Lehrkräften eingeschätzt, wobei von wenig Engagement bei hauptsächlich kaufmännischen Auszubildenden bis hin zu übergebührlichem Bemühen bei bspw. gewerblich-technischen Lehrlingen berichtet wird. Des Weiteren wird bei einigen Geflüchteten die Erreichung der im Lehrplan angegebenen Kompetenzen aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse als wenig realistisch eingeschätzt. In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass sich einige Geflüchtete in ihrer Leistungsfähigkeit überschätzen und falsche Vorstellungen von einer von ihnen nach dem Lehrabschluss anvisierten Hochschulreife haben. Auch werden diverse Einschätzungen über die Reaktionen der Geflüchteten in Unterrichtssituationen abgegeben, u. a. wurde von merkbaren Verhaltensweisen aufgrund von Traumata berichtet.

4.1.6 Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte

Die Kategorie „Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte" verdichtet die zwei Unterkategorien

- Reaktionen der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Geflüchteten sowie
- Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten.

Die befragten Lehrkräfte zeigen unterschiedliche Reaktionsweisen hinsichtlich des Umgangs mit Geflüchteten bzw. ihrer Einstellung dazu. Beispielsweise gehen einige Lehrkräfte positiv auf Geflüchtete ein, andere – insbesondere Lehrkräfte, die auch in den praktischen Unterrichtsgegenständen tätig sind – zeigen Bedenken.

So sprechen einige von ihnen davon, Interesse an den Geflüchteten zu zeigen und ihnen Mut zuzusprechen bzw. Mitleid zu haben. Das positive Absolvieren der Berufsschule von Geflüchteten würde diese Lehrkräfte sehr freuen. Sie haben großen

Respekt vor den Leistungen der Geflüchteten, weil sie sich der Herausforderungen bewusst sind, die die Geflüchteten bewältigen müssen. Es liegt ihnen auch daran, die Geflüchteten „mit ins Boot zu holen" und ihnen zumindest die berufsschulischen Basiskenntnisse beizubringen.

Andererseits werden aber auch negative Bemerkungen über die Beschulung von Geflüchteten an Berufsschulen gemacht, insbesondere im Zusammenhang mit den mangelnden Deutschkenntnissen. Es wird festgestellt, dass die Geflüchteten nicht „verhätschelt" werden sollen. Einige Lehrkräfte teilen in dem Zusammenhang mit, dass es eine ihrer Strategien ist, Geflüchtete mit mangelnden Deutschkenntnissen „links liegen" zu lassen und sie aufgrund der großen Verantwortung keinen Praxisunterricht mit Geflüchteten machen möchten.

Des Weiteren wird beschrieben, dass das Gefühl aufgekommen wäre, dass die Geflüchteten in der Berufsschule „geparkt" werden. Eine weitere Äußerung zeugt von Verwunderung, dass Geflüchtete mit einer sehr guten Vorbildung sowie einem hohen Intellekt die Berufsschule besuchen.

4.1.7 Schulleitung

Die Interviewten stellen bei der Diskussion fest, dass die Schulleitungen oftmals abweichende Vorstellungen von der realen Unterrichtssituation mit Geflüchteten haben. Zusätzlich würden die Schulleiterinnen und Schulleiter die Anzahl der Schülerinnen und Schüler gleichhoch halten wollen, um die Beschäftigung der Lehrkräfte sichern zu können.

4.2 Präzisierung des Forschungsfeldes

Die genannten Kategorien dienen in weiterer Folge zur Konzeption des Interviewleitfadens der Hauptstudie, deshalb steht eine Interpretation der einzelnen Kategorien der Vorstudie hier nicht im Fokus. Allerdings zeigt sich bei einer weiteren Differenzierung die Unterschiedlichkeit in den Aussagen von Lehrkräften des gewerblich-technischen Bereichs zu jenen des kaufmännischen Bereichs. Hieraus entsteht die Notwendigkeit, eine Präzisierung des Forschungsfeldes vorzunehmen.

Bei der differenzierten Betrachtung entsteht der Eindruck, dass die Erfahrungen der Lehrkräfte an gewerblich-technischen Schulen und an Schulen mit kaufmännischem Schwerpunkt durchaus konträr sind. Hauptsächlich können dabei in folgenden Bereichen Unterschiede festgestellt werden:

- Divergierendes Lernniveau sowie motivationale Aspekte (die befragten Lehrkräfte schätzen in der Diskussion das Lernniveau sowie die Motivation von gewerblich-technischen Auszubildenden mit Fluchtbiografie im Vergleich höher ein als bei Geflüchteten, die in kaufmännischen Berufen ausgebildet werden),
- falsche Selbsteinschätzungen (auszubildende Geflüchtete im kaufmännischen Bereich haben nach Einschätzung der Lehrkräfte eine weniger zutreffende Selbsteinschätzung als jene im gewerblich-technischen Bereich),

- hegemoniale Tendenzen der Geflüchteten, z. B. im Zusammenhang der Gleichberechtigung der Geschlechter, dem provokanten Auftreten gegenüber anderen Lernenden oder der religiösen Einstellung (die Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen berichten über vermehrt wahrnehmbare hegemoniale Tendenzen von Auszubildenden mit Fluchtbiografie, wohingegen Lehrkräfte an gewerblich-technischen Schulen wenig Aussagen dazu treffen können), sowie
- Rahmenbedingungen, bspw. die unterschiedliche Verteilung der Geflüchteten, die dazu führt, dass es Klassen mit einem hohen Anteil an Geflüchteten gibt (an kaufmännischen Schulen besteht offenbar ein wesentlich höherer Anteil an Geflüchteten als dies an gewerblich-technischen Schulen der Fall ist).

Bezugnehmend auf diese Unterschiede wird eine Präzisierung des Forschungsfeldes vorgenommen. In der Hauptstudie werden aufgrund dieser wesentlichen Erkenntnisse aus der Vorstudie nun ausschließlich Lehrkräfte an gewerblich-technischen Schulen befragt. Es wäre allerdings höchst interessant, eine nachfolgende Studie auch mit Lehrkräften aus kaufmännischen Schulen durchzuführen.

Nach Realisierung der Vorstudie und der Fokussierung auf die Lehrkräfte des gewerblich-technischen Fachbereichs erfolgt unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der theoretischen Rahmung (Kap. 2) die Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie.

4.3 Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie

Wie von Mayer (2013) vorgeschlagen, wird zur Konzeption des Leitfadens vorerst ein sensibilisierendes Konzept erstellt. Bei einem sensibilisierenden Konzept geht es um eine „möglichst umfassende Berücksichtigung des zu behandelnden Realitätsausschnittes und die Berücksichtigung wesentlicher Aspekte“ (ebd. 2013, S. 43). Dabei müssen verschiedene mögliche Zusammenhänge und wesentliche Aspekte der Problemstellung beachtet werden. So soll geklärt werden, „wen man was“ fragen sollte, um Antworten auf seine Forschungsfragen finden zu können. Die Vorkenntnisse und Annahmen der Forscherinnen und Forscher werden dazu genutzt, die Wahrnehmung und die Datenauswahl zu strukturieren (Strübing 2004). Um die in der qualitativen Forschung geforderte Offenheit zu gewährleisten, werden einzelne Themenkomplexe gebildet, die in direktem Bezug zur zugrunde gelegten Problemstellung stehen. Diesen werden Nachfrage-Themen zugeordnet, welche die Basis für die im Laufe des Interviews exmanent gestellten Fragen sind. Diese Fragen werden situationsangepasst formuliert, denn abgesehen von der erzählgenerierenden Eingangsfrage werden für den Interviewleitfaden keine konkreten Frageformulierungen entwickelt (Friebertshäuser 1997, S. 376 f.). In diesem Zusammenhang wurden für die vorliegende Hauptstudie sowohl die Ergebnisse der Vorstudie als auch die Erkenntnisse aus der Literaturarbeit (Kap. 2) herangezogen. Die nachfolgende Beschreibung hat die nachvollziehbare Erarbeitung der Interviewthemenblöcke für die Hauptstudie zum Ziel.

4.3.1 Sensibilisierendes Konzept

In einem ersten Schritt wurden die ermittelten Hauptkategorien der Vorstudie auf eine mögliche Relevanz für die Hauptstudie hin geprüft. Dies erfolgte unter Bezugnahme der Forschungsfragen und im Hinblick auf etwaige Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. Dazu wurden die Haupt- sowie Unterkategorien der Vorstudie herangezogen und als relevant oder nicht relevant für die Erstellung des Leitfadens für die Hauptstudie eingestuft. In Tabelle 58 wird gezeigt, welche Kategorien der Vorstudie in die Entwicklung des Leitfadens für die problemzentrierten Interviews der Hauptstudie einfließen.[120]

Tabelle 58: Relevanz der Hauptkategorien der Vorstudie für die Hauptstudie

Hauptkategorien der Vorstudie	Entscheidung der Relevanz für die Hauptstudie	
(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten	Diese aus der Vorstudie ermittelte Hauptkategorie wird als wesentlich für die Hauptstudie erachtet und fließt deshalb inhaltlich in die Gestaltung des Interviewleitfadens ein.	✓
Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten	Auch diese Kategorie wird als bedeutsam für die Hauptstudie eingestuft.	✓
Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten	Die Kategorie „Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten" fließt ebenfalls in den Interviewleitfaden der Hauptstudie ein.	✓
Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten	Auch diese Kategorie findet in einigen Bereichen Eingang in den Interviewleitfaden der Hauptstudie.	✓✗
Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten	Diese Hauptkategorie wird mit den dazugehörigen Unterkategorien nicht zur Gänze als relevant für den Interviewleitfaden erachtet, jedoch kommen einige Teilbereiche zur Anwendung.	✓✗
Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten	Aspekte dieser Hauptkategorie werden ebenfalls in den Interviewleitfaden übernommen.	✓✗
Schulleitung	Die reine Schulleitungsperspektive wird zunächst für die Gestaltung des Interviewleitfadens ausgeblendet. Gegebenenfalls werden relevante Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Schulleitung, die sich aus den Erfahrungen der befragten Lehrkräfte ergeben, in den entsprechenden Kategorien berücksichtigt (z. B. Fachunterricht mit Geflüchteten).	✗

Parallel zur Festlegung der relevanten Hauptkategorien aus den empirischen Ergebnissen der Vorstudie erfolgte eine ausführliche Analyse einschlägiger Literatur (Kap. 2). Elemente aus der behandelten Theorie ergänzen das sensibilisierende Konzept, um den zu behandelnden Realitätsausschnitt sowie die hierfür relevanten Aspekte möglichst umfassend zu berücksichtigen. Aus dem dergestalt entwickelten sensibili-

120 Rechte Spalte: Die mit Häkchen gekennzeichneten Hauptkategorien werden vollständig für die Entwicklung des Interviewleitfadens herangezogen. Die mit Häkchen und einem X gekennzeichneten Kategorien werden nur zum Teil übernommen. Die mit X gekennzeichneten Kategorien werden nicht als eigener Punkt bei der Interviewleitfadengestaltung übernommen.

sierenden Konzept wurde der Fragebogen für die Hauptstudie erstellt. In den Tabellen 59 bis 65 wird der Prozess der Entwicklung der Themenblöcke unter Berücksichtigung der aus der Vorstudie ermittelten Kategorien sowie der bearbeiteten Literatur dargestellt.

In einem ersten Teil (Tab. 59) wurde aus der Hauptkategorie „(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten" der Themenkomplex für den Interviewleitfaden der Hauptstudie „(Methodisch-didaktische) Professionalisierung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung" konzipiert. Neben den Ergebnissen der Vorstudie flossen auch die Erkenntnisse aus der bearbeiteten Literatur (Kap. 2) ein.

Tabelle 59: Teil 1 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 1: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• (Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten
Theorie - rahmung	• Österreich als Zielland von Geflüchteten, Historie (Kap. 2.1) • Untersuchung der aktuellen Ausbildungscurricula des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe" der Pädagogischen Hochschule Tirol in Bezug auf Inhalte zum Thema Unterricht mit Geflüchteten (Kap. 2.2.4 und 2.5)
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, dass die eigene Aus- und Fortbildung in dem Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten reflektiert wird und dahingehende Wünsche für deren Weiterentwicklung geäußert werden. Insbesondere folgende Themen sollten angesprochen werden: • Unwissen über andere Kulturen (Befragung der Probandinnen und Probanden zu aus ihrer Sicht im Grundstudium vermittelten Inhalten im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten z. B. Methodik-Didaktik, Deutsch als Zweitsprache, Vorwissen über andere Kulturen, Vorwissen über Traumata, begriffliche Verortung von Asyl, Migration, Flucht usw., Österreich als Zielland für Geflüchtete), • Überforderung der Lehrkräfte durch fehlende Inhalte in ihrer eigenen Ausbildung, • keine oder mangelnde Unterlagen für den Umgang mit Geflüchteten, • Befragung der Probandinnen und Probanden zu den absolvierten Fortbildungen in diesem Zusammenhang sowie • ihre Wünsche an die Aus- und Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit berufsschulpflichtigen Geflüchteten	

In einem weiteren Teil (Tab. 60) wurde der Themenkomplex „Durchführung von Fachunterricht, insbesondere mit Geflüchteten" erarbeitet. Dazu wurden die Kategorie „kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten" sowie Erkenntnisse aus der theoretischen Rahmung (Kap. 2) herangezogen.

Tabelle 60: Teil 2 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 2: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten
Theorie - rahmung	• Lehrkräfte unterstellen zum Teil den Geflüchteten, dass sie spezifisch andere Voraussetzungen für den Unterricht als einheimische Schülerinnen und Schüler hätten (migrationsbedingte Heterogenität, Kap. 2.3)
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, die Rolle der herkunftsbedingten Merkmale der Geflüchteten und deren Auswirkungen auf den Unterricht zu reflektieren. Insbesondere sollen folgende Themen angesprochen werden: • Vorbildung der Geflüchteten, • Rollenbilder, • Religiosität sowie • Disharmonie zwischen Volksgruppen. Außerdem soll in Bezug auf die Rolle der migrationsbedingten Heterogenität aus Sicht der Lehrkräfte eine Verdichtung in der Forschung angestrebt werden. Es könnte von den befragten Lehrkräften ein anderes Bild, als in der Vorstudie und dem Workshop vermittelt, gezeichnet werden. Günstig wäre eine Beschreibung von konkreten Beispielen, insbesondere von in dem Zusammenhang erlebten Anforderungen, Herausforderungen und methodisch-didaktischen Bearbeitungsstrategien.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Herkunftsbedingte Merkmale	

Einen wesentlichen Anteil bei der Konzeption des Fragebogenleitfadens nimmt die Durchführung von Fachunterricht, insbesondere mit Geflüchteten, ein (Tab. 61).

Tabelle 61: Teil 3 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 3: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• Durchführung von Fachunterricht mit Geflüchteten
Theorie - rahmung	• Heterogenität in der beruflichen Bildung (Kap. 2.3) • Methodik-Didaktik in der Berufsbildung (Kap. 2.3.3)
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, dass die Lehrkräfte erzählen, welche Methoden sie im Fachunterricht anwenden und welches didaktische Unterrichtshandeln sie zeigen. Außerdem soll herausgefunden werden, ob die Lehrkräfte Veränderungen bei der Durchführung von Fachunterricht wahrnehmen, wenn sich Geflüchtete in der Klasse befinden. Welche besonderen Strategien wenden sie durch etwaige Veränderungen an? Günstig wäre eine Beschreibung von konkreten Beispielen: Erlebte Herausforderungen in diesem Zusammenhang sowie mögliche (methodisch-didaktische) Bearbeitungsstrategien. Insbesondere sollen folgende Themen angesprochen werden: • Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen sowie Aufsichtspflicht, • Vermittlung von fachlichen Inhalten, • Strategien zur Erreichung der curricularen Vorgaben, • methodisch-didaktische Gestaltung des Fachunterrichts, • Individualisierung und Personalisierung des Lernens (methodisch-didaktische Bearbeitung von Heterogenitätsaspekten, z. B. Vorbildung, Rollenbilder, Alter, kognitive Leistungsfähigkeit, durch individuelle Fördermaßnahmen, fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterricht unter Berücksichtigung der Methodenvielfalt, Förderung der Selbsttätigkeit), • methodisch-didaktische Interventionen bei Störungen (auch von Geflüchteten, bspw. durch Traumata oder Sprachbarrieren verursachte Störungen), • methodisch-didaktische Interventionen bei mangelnder Motivation, • methodisch-didaktische Möglichkeiten bei mangelnden Deutschkenntnissen, • Strategien bei gruppendynamischen Prozessen, • Strategien, wenn man durch Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit dem Stoff nicht weiterkommt, • Strategien zur Begabungsförderung, • Strategien zur methodisch-didaktischen Implementierung der Unterrichtsprinzipien (Gesundheitsförderung, interkulturelle Bildung, Leseerziehung, Medienbildung, politische Bildung, reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung), • Unterrichtsführung und Entwicklung von Lernumgebungen, • zusätzliche Angebote (Nachhilfe, Förderung der sozialen Integration, …) sowie • Merkmale von gutem Unterricht.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Durchführung von Fachunterricht mit Geflüchteten	

Auch die Hauptkategorie „Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten“ wurde für die Konzeption des Fragebogens herangezogen (Tab. 62).

Tabelle 62: Teil 4 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 4: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, die Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten in den regulären Berufsschulklassen zu reflektieren. Insbesondere sollen folgende Themen angesprochen werden: • zunehmende Unruhe bei den Lernenden in schleppend vorangehenden Unterrichtsstunden (z. B. aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen der Geflüchteten), • Weigerung von einheimischen Lernenden, den Geflüchteten permanent bei den Aufgabenstellungen helfen zu müssen, • Unterrichtsstörungen, die durch das Zuspätkommen von Geflüchteten entstehen, • Gruppendynamiken, • Veränderung der Außenkontakte (z. B. zu Betreuerinnen und Betreuern) sowie • Erreichung curricularer Vorgaben im Fachunterricht. Günstig wären konkrete Situationsbeschreibungen sowie die entsprechenden Strategien zur Bearbeitung bzw. zur Bewältigung.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten	

In einem weiteren Schritt wurden aus der ermittelten Hauptkategorie „Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten" Inhalte festgelegt, die für die Studie als relevant erachtet wurden (Tab. 63). Dabei wird der Fokus auf den Umgang der Lehrkräfte für ausgewählte Bereiche gelegt.

Tabelle 63: Teil 5 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 5: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, Reaktionsweisen der Lehrkräfte in Bezug auf die von ihnen eingeschätzte Motivation der Geflüchteten zu erfahren. Auch interessiert die Einschätzung der Lehrkräfte zur Erreichung von curricularen Zielen sowie die zum Teil überzogenen Selbsteinschätzungen der Geflüchteten und ihr Umgang damit. Insbesondere sollen folgende Themen angsprochen werden: • Umgang mit übergebührlicher Motivation/Demotivation der Geflüchteten, • Umgang mit kaum erreichbaren curricularen Zielen sowie • Umgang mit Konflikten in der Klasse, die durch etwaige überzogene Selbsteinschätzungen entstehen.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten	

Als weiteres Ergebnis ging aus der Vorstudie eine Hauptkategorie hervor, bei der die Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten eine Rolle spielen. Auch dieser Bereich wird in den Interviews der Hauptstudie angesprochen (Tab. 64).

Tabelle 64: Teil 6 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 6: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Vorstudie	• Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, die Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten zu erfahren. Insbesondere sollen folgende Themen angesprochen werden: • Grundhaltung zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie • subjektiv erlebte Änderungen bei ihren Heterogenitätszuschreibungen an die Schülerinnen und Schüler.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Individueller berufsbiografischer Kompetenzentwicklungsprozess	

Ein aus dem Forschungsinteresse heraus entwickelter Teilbereich ist die Rekonstruktion des individuellen Erlebens von Anforderungen, mit denen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen. Für die Konzeption des Interviewleitfadens wurden deshalb die Erkenntnisse aus der theoretischen Rahmung herangezogen (Tab. 65).

Tabelle 65: Teil 7 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens

Teil 7: Sensibilisierendes Konzept für den Interviewleitfaden	
Theorie - rahmung	• Individuelles Erleben von Anforderungen
Die Fragen im Interview sollen darauf abzielen, die Anforderungen zu identifizieren, die die Lehrkräfte wahrnehmen. Es sollen alle an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen erhoben werden, um anschließend etwaige spezielle Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten herausarbeiten zu können. Dabei sollen auch berufsbiografische Aspekte herangezogen werden. Insbesondere sollen folgende Themen angesprochen werden: • Sichtweisen der Befragten zu ihren Tätigkeiten, Funktionen und Rollen als Lehrkraft sowie ein etwaiger wahrgenommener Wandel seit ihrem Berufseinstieg. • Sichtweisen der Befragten zu ihren Wahrnehmungen über die an sie als Lehrkräfte gestellten Erwartungen.	
Themenkomplex für den Interviewleitfaden	
Individueller berufsbiografischer Kompetenzentwicklungsprozess	

In einem abschließenden Schritt wurden gleichlautende Themenkomplexe in einem Interviewleitfaden zusammengeführt.

4.3.2 Interviewleitfaden

Die im Leitfaden gestellten Fragen sollen bei problemzentrierten Interviews möglichst offen gestaltet werden und zielen nach Witzel (1985, 2000) darauf ab, die Sichtweisen der befragten Personen in einem sehr breiten Spektrum zu erfahren. Der Leitfaden (Tab. 66) diente der Forscherin als Hilfestellung bei der Interviewführung und ist wie folgt gegliedert:

Tabelle 66: Aufbau des Interviewleitfadens

Themenkomplex: [Bezeichnung]		
Erzählgenerierende Eingangsfrage: [Bezeichnung]		
Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte		**Exmanente Nachfragen:**
Notizen:	z. B. „Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?	[Stichwort]
	…	[Stichwort]
Allgemeine Abschlussfrage		

Jeder Themenkomplex ist gleich aufgebaut, dies hat den Vorteil, dass eine einfachere Vergleichbarkeit der Interviews gegeben ist. Zuerst wird mit einem einleitenden Satz der Interviewabschnitt eingeleitet und mit der Eingangsfrage bzw. der Erzählaufforderung fortgefahren. Die zentralen Forschungsfragen werden im Interview nicht direkt in dem Wortlaut gestellt. Vielmehr wird versucht, mit den Erzählaufforderungen und den immanenten und exmanenten Fragen die Antworten darauf zu finden. Diese Vorgehensweise birgt die Hoffnung, neben dem expliziten Wissen der Befragten auch deren implizites Wissen zutage zu fördern.

Während des Interviews werden, wenn Nachfragen auf bestimmte Aussagen vonnöten sind, von der Forscherin immanente Fragen gestellt. Dazu ist eine Spalte vorgesehen, um sich entsprechende Notizen machen zu können, sowie eine Auswahl an geeigneten Aufrechterhaltungsfragen. Diese werden eingesetzt, sobald der Redefluss der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners nachlässt.

Des Weiteren werden in der rechten Spalte des Leitfadens Themen für exmanente Fragen vorgegeben, falls diese nicht von sich aus von der befragten Person angesprochen werden. Die Festlegung dieser Themen erfolgt aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie sowie der Beschäftigung mit der behandelten Theorie, die im sensibilisierenden Konzept zusammengeführt wurden. Diese Fragen werden nicht in Frageform ausformuliert, sondern aufgrund der notierten Stichworte, situationsadäquat, aus der Interviewsituation heraus formuliert. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) fühlt man sich durch vorgelesene Fragen wenig persönlich angesprochen, was die Bereitschaft verringert, seine persönliche Sichtweise darzulegen (ebd., S. 72).

Um zu vermeiden, dass die Interviewerin eine zu starke Fragerolle einnimmt, wird zusätzlich auf impulsgebende Kärtchen mit Stichworten zurückgegriffen. Diese werden im zweiten Themenblock des Interviews den zu Befragenden vorgelegt, damit sie weitere Themen selbstständig aufgreifen können. Die auf diese Art zur Verfügung gestellten, bedeutsamen Stichworte gehen ebenfalls aus dem sensibilisierenden Konzept hervor. Beispiele hierfür sind „gelungene Situationen bei der Beschulung von Geflüchteten“, „Schwierigkeiten bei der Beschulung von Geflüchteten“, „Veränderungen hinsichtlich Planung und Durchführung von Unterricht mit Geflüchteten“ etc.[121]

121 Alle impulsgebenden Kärtchen sind in Kapitel 10.2 abgebildet.

Nach dem eigentlichen Interview werden die Probandinnen und Probanden abschließend gefragt, ob es noch etwas, ganz allgemein, gäbe, was sie in diesem Zusammenhang noch mitgeben möchten. Dies leitet das Beenden der Gesprächssituation ein bzw. die Befragten könnten noch ein Thema zur Sprache bringen, das für sie noch offengeblieben ist.

Die Erstversion des Interviewleitfadens wurde in der Forschungsgruppe diskutiert und in einem Probeinterview überprüft. Dieser Pretest diente neben der Identifizierung von zu komplexen oder ungenau formulierten Fragestellungen auch dazu, das zu erwartende Zeitausmaß zu konkretisieren. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Fragestellungen vom Probanden des Pretests zum Teil als zu komplex empfunden wurden. Dieser Eindruck bestätigte sich auch durch die Rückmeldungen bei einer Nachwuchsforschertagung[122], bei der der Interviewleitfaden ausführlich diskutiert wurde. Es erfolgte daraufhin eine Überarbeitung des Leitfadens, wobei die Anzahl der Themenblöcke reduziert und eine einfachere Sprache bei den Fragestellungen gewählt wurde.

Es kristallisierten sich aufgrund der Vorstudie und der Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur sowie dem durchgeführten Pretest und der Überarbeitung nach der Nachwuchsforschertagung drei Themenkomplexe heraus. Sie betreffen

- das individuelle Erleben von Anforderungen,
- die Durchführung von Fachunterricht, insbesondere mit Geflüchteten, und
- die methodisch-didaktische Professionalisierung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung.

Der Interviewleitfaden wird im Anhang (A 2) in seiner vollständigen Ausführung, inklusive der weiteren Instrumente des problemzentrierten Interviews, zur Verfügung gestellt. Diese weiteren Instrumente des problemzentrierten Interviews sind bspw.

- ein dem Interview vorgelagertes Kurzgespräch (Vorspann) mit den Befragten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 67 f.),
- eine Interviewvereinbarung, die die Rahmenbedingungen festhält (Vogt & Werner 2014, S. 38 f.),
- ein Kurzfragebogen zur Erhebung relevanter Rahmendaten sowie
- ein Postskript (Witzel 1985, 2000, S. 4).

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) ist es günstig, das Gespräch mit einem dem eigentlichen Interview vorausgehenden Vorspann beginnen zu lassen (ebd., S. 67). Dabei geht es einerseits darum, die zu Interviewenden „ins Boot zu holen", bspw. wird nach der Begrüßung und dem Dank für die Gesprächsbereitschaft individuell nach deren Befindlichkeiten gefragt. Des Weiteren wird das Forschungsinteresse kurz mitgeteilt und großes Interesse an den Aussagen des Probanden gezeigt. Wichtig ist andererseits aber auch die Klärung von Formalia, dazu gehört die Einverständniserklärung zur Aufzeichnung des Interviews. Dabei sollte sehr zeitnah das Aufnahme-

122 zsm-Methodenworkshop 2018 in Magdeburg.

gerät eingeschaltet werden, weil die Gewöhnung daran dann nicht in die eigentliche Interviewzeit fällt (ebd.). Noch vor dem eigentlichen Interview ist es angebracht, die ungewöhnliche Situation anzusprechen und einen Überblick über den Erhebungsablauf zu geben. Es folgen noch Hinweise auf die Anonymisierung der Daten sowie die vertrauliche Behandlung der Interviewinhalte. Damit sich die Befragten auf den vermuteten Zeitaufwand einstellen können, wird auch dieser angegeben. Außerdem sollte man die Personen bitten, sich Zeit zu nehmen und möglichst viel von sich aus zu erzählen. Damit die Forscherin keinen dieser wesentlichen Punkte bei den in der Hauptstudie durchzuführenden Interviews vergisst, wird dieser Vorspann in schriftlicher Form ausgeführt und ist Teil des im Anhang (A 2) ersichtlichen Interviewleitfadens.

Um zu verdeutlichen, dass diese gemachten Zusicherungen seriös sind, und um sich vergewissern zu können, dass das Einverständnis für die Aufnahme des Interviews und die Verwendung der Daten im Rahmen des Forschungsprojektes erlaubt werden, sollte von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern eine Interviewvereinbarung unterzeichnet werden (Vogt & Werner 2014, S. 38 f.). Die Interviews sollten digital aufgenommen und anschließend in gleicher Weise wie das Fokusgruppeninterview der Vorstudie transkribiert werden. Durch die von den Probandinnen und Probanden akzeptierte Aufnahme und Speicherung des Interviews kann sich die Forscherin ganz auf das Gespräch konzentrieren. Für die Interviews der Hauptstudie wird deshalb eine Interviewvereinbarung formuliert, in der den Befragten versichert wird, dass die Wahrung ihrer Rechte höchste Priorität hat und die Daten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen. Auch diese ist im Anhang (A 2) im Interviewleitfaden abgebildet. Der Interviewpartnerin bzw. dem Interviewpartner wird eine Kopie der Interviewvereinbarung überlassen.

Nach Witzel (1985, 2000, S. 4) sollen zur Erhebung relevanter demografischer Daten schriftliche Kurzfragebögen eingesetzt werden. So können diese Informationen gewonnen werden, ohne dass man sie im eigentlichen Interview ansprechen muss. Dies verringert die Anzahl der Fragen und die Interviewzeit kann für die wesentlichen Themen genutzt werden (Flick 2016b, S. 212). Für die vorliegende Studie wurde ein Kurzfragebogen (A 2) erstellt, bei dem folgende Bereiche abgefragt wurden:

- Name (der von der Forscherin anschließend anonymisiert wurde),
- Geschlecht,
- Unterricht in der Fachtheorie oder Fachpraxis oder beides,
- Anzahl der Tätigkeitsjahre als Lehrkraft (0–4 Jahre, 5–10 Jahre oder über 10 Jahre),
- Berufsfeld (z. B. Holztechnik) sowie
- die Auskunft darüber, von wem die Information stammt, dass es sich um eine Klasse mit Geflüchteten handelt (Auswahl: Schulleitung, Kollegium, von dem/der Geflüchteten selbst, Betrieb, Arbeitsmarktservice, andere Quelle – welche?).

Einen weiteren Aspekt, den Witzel (1985, 2000, S. 4) einbringt, ist das Verfassen eines Postskripts unmittelbar nach dem Interview. Hier sollen Daten zur Intervieworganisation, Eindrücke über die Kommunikation, über die interviewte Person und äußere

Einflüsse notiert werden. Dies ermöglicht es, etwaige interessante weitere Informationen für die spätere Interpretation zu sammeln (Flick 2016a, S. 213). Eine solche Vorlage für ein Postskript wurde auch für die vorliegende Hauptstudie erstellt (A 2).

Es wurden 16 Interviews mit 20 Lehrkräften an gewerblich-technischen Berufsschulen durchgeführt und digital aufgenommen. Auf die Transkription des nicht in die Studie aufgenommenen Interviews (zwei Lehrkräfte aus der Fachberufsschule für Mechatronik) wurde verzichtet (Kap. 3.4.3). Die verbleibenden 15 Interviews mit insgesamt 18 befragten Lehrkräften (drei Interviews wurden als Paarinterview geführt) wurden nach den gleichen Transkriptionsregeln, die bei der Vorstudie angewendet werden, transkribiert (Kap. 3.5) und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet (Kap. 3.9).

4.4 Gütesicherung der Vorstudie

In Anlehnung an die in Kapitel 3.10 dargelegten Überlegungen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) sollen im Folgenden vorerst die für diese Vorstudie herangezogenen spezifischen Gütekriterien für die Durchführung von Fokusgruppeninterviews aufgezeigt werden. Danach werden verfahrens- und gegenstandsbezogene Gütekriterien der qualitativen Forschung dargelegt, die sich an den Vorschlägen von Mayring (2016) orientieren.

Herangezogen werden zunächst Gütekriterien für das *Fokusgruppeninterview* nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, nach denen die Interviewsituation und -durchführung reflektiert werden.

- Fokussierung und Spezifität bei der Interviewdurchführung
  Der Sachverhalt der Fokussierung (Erfahrungen von Lehrkräften beim Unterrichten mit Geflüchteten) wurde klar durch einen Anfangsstimulus definiert. Die Thematik wurde vor dem Interview auf etwaige bedeutungsvolle Elemente hin geprüft, um mithilfe von Stichworten auf offen Gebliebenes reagieren zu können. Der zu Beginn des Fokusgruppeninterviews gesetzte Stimulus regte die Diskussion erfolgreich an und die Befragten diskutierten fokussiert und selbstläufig über die Thematik. Die Interviewleiterin stellte beständig den Bezug zur Stimulussituation her (Kap. 3.6).
- Nichtbeeinflussung und Erfassen eines breiten Spektrums bei der Interviewführung
  Bei der Interviewführung standen die Inhalte der Befragten im Mittelpunkt. Die Unbefangenheit der Befragten wurde durch das konsequente Zurücknehmen der Interviewleiterin gefördert. Es wurde darauf geachtet, dass die Befragten die für sie relevanten Sichtweisen darlegen konnten.
- Befragtengruppe
  Alle Befragten haben eine vergleichbare soziale Situation – den Unterricht mit Geflüchteten – erlebt. Die Interviewteilnehmenden sind Berufsschullehrkräfte, es ist deshalb von der geforderten Bildungshomogenität auszugehen (Kap. 3.4.2).

Darüber hinaus werden ergänzend Gütekriterien für *qualitative Forschung* (Mayring 2016) herangezogen:

- Verfahrensdokumentation
  Ausgehend vom Forschungsverlauf und -design in Kapitel 3 erfolgt die Dokumentation des Forschungsprozesses in einer detaillierten Beschreibung der Erhebungsmethode in Kapitel 3.6. Die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung wird in Kapitel 3.7 beschrieben. Die Ergebnisdarstellung erfolgt ebenfalls strukturiert und nachvollziehbar dargelegt in Kapitel 4. Das kodifizierte Verfahren (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 2015, zusammenfassende Analysetechnik) wurde mit Computerunterstützung (QCAmap) umgesetzt und sowohl exemplarisch dargestellt (Kap. 3.7) als auch im Anhang (A 1) zusammenfassend dokumentiert.
- Argumentative Interpretationsabsicherung
  Die subjektive Bedeutung der Forschungsperson wurde berücksichtigt, indem das Vorverständnis offengelegt und die Rolle der Forscherin reflektiert wurde (Kap. 3.10.4). Die induktiv ermittelten Kategorien (Kap. 4.1), die die Basis für den Interviewleitfaden der Hauptstudie darstellen, wurden in den regelmäßig stattfindenden Onlinetreffen mit der Forschungsgruppe reflektiert. Eine vollständige Interpretation der erhobenen Daten stand bei der Auswertung der Vorstudie nicht im Fokus. Als zentrale Schlussfolgerung konnte jedoch aus den vorliegenden Daten eine Präzisierung des Forschungsfeldes vorgenommen werden (Fokussierung auf gewerblich-technische Berufsschulen, Kap. 4.2).
- Regelgeleitetheit
  Die Transkription des Fokusgruppeninterviews erfolgte nach vordefinierten Regeln (Kap. 3.5 sowie Dresing & Pehl 2015, S. 21). Das Transkript des Fokusgruppeninterviews wurde systematisch nach Verfahrensregeln bearbeitet. Es wurde schrittweise und sequenziell vorgegangen. Die Erhebungsmethodik ist in Kapitel 3.6 beschrieben. Die Auswertungsmethodik ist in Kapitel 3.7 ausführlich dargelegt, wobei das Ablaufmodell der zusammenfassenden Analysetechnik nach Mayring (2015) angewendet wurde (Abb. 6). Entlang der von Mayring (ebd.) erstellten Regeln der Zusammenfassung wurden die Daten der Vorstudie ausgewertet. Hierfür wurden sowohl die Kategorienbildung aufgezeigt als auch eine exemplarische Darstellung der Kategorienbildung der Vorstudie dargelegt (Kap. 3.7.1 und 3.7.2).
- Nähe zum Gegenstand
  Die Nähe zum Gegenstand lässt sich eindeutig nachweisen, denn es wurden Tiroler Berufsschullehrkräfte über ihre persönlichen Erfahrungen beim Unterrichten mit Geflüchteten befragt. Es liegt eine konkrete soziale Problemstellung vor, auf die in Kapitel 1 hingewiesen wurde. Die Befragtengruppe wurde in Kapitel 3.4.2 beschrieben. Es wurde sichergestellt, dass sie selbst Geflüchtete unterrichten und sie ihre subjektiven Eindrücke dazu äußern wollen. Es liegt keine Laboruntersuchung vor, sondern es wird im Feld der Befragten geforscht. Die Vorstudie dient zur Orientierung im Feld sowie zur Entwicklung des Interview-

leitfadens für die Hauptstudie. Das Ziel der Hauptstudie ist es, subjektiv erlebte Anforderungen an Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten sowie damit in Zusammenhang stehende Bearbeitungsstrategien zu rekonstruieren. Daraus sollen Konsequenzen für die Lehrkräftebildung gezogen werden können. Die Forschungssubjekte sind Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung zugleich.

Nach der Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie, der Konzeption des Interviewleitfadens der Hauptstudie sowie der Hinweise zur Gütesicherung erfolgt im folgenden Kapitel 5 die Ergebnisdarstellung der Hauptstudie. Dazu wurden die mittels problemzentrierter Interviews erhobenen Daten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die ermittelten Kategorien werden nachfolgend einzeln dargestellt, wobei eine klare Unterscheidung zwischen den rekonstruierten Aussagen der Lehrkräfte und der von der Forscherin vorgenommenen Interpretation nachverfolgt wird.

5 Ergebnisse der Hauptstudie

Zur Orientierung im Kapitel Ergebnisse der Hauptstudie werden vorerst die der Studie zugrunde liegenden Fragestellungen aufgegriffen. Diese lauten:

- Welche Wahrnehmung von Heterogenität haben die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten?
- Mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sehen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in dem Zusammenhang an?

Um Antworten auf diese Fragen erarbeiten zu können, wurden, wie in Kapitel 3.8 beschrieben, die empirischen Daten der Hauptstudie mittels der Methode „Problemzentriertes Interview" (Witzel 1985) erhoben. Dazu wurden Tiroler Lehrkräfte befragt, die an gewerblich-technischen Berufsschulen Unterricht mit Geflüchteten ausüben. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei deduktiv-induktiv vorgegangen wurde. Die gewählte Vorgehensweise wurde in Kapitel 3.9 erläutert. Die Umsetzung im Forschungsprozess der Hauptstudie wird im nachfolgenden Kapitel (5.1) vorgestellt.

5.1 Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten sowie Struktur der Ergebnisdarstellung

Für die Hauptstudie wurde das *Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten* entwickelt, das sich klar an den beiden Forschungsfragen der Studie orientiert. Diese Forschungsfragen spiegeln sich in den zwei Untersuchungsbereichen

- Wahrnehmung von Heterogenität
- Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

wider. Es wurden entlang der beiden leitenden Fragestellungen in einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise acht Hauptkategorien herausgearbeitet, wobei im Forschungsverlauf auch jeweils Unterkategorien gebildet wurden. Unterkategorien dienen der differenzierten Analyse der Daten. Die theoriegeleitete Kategorienbildung ist in Kapitel 3.9 ersichtlich, weiterhin wird im Anhang (A 6) die grafische Übersicht über die Haupt- sowie Unterkategorien dokumentiert.

Um jedoch in die Ergebnisse der Hauptstudie und deren Strukturen an dieser Stelle nachvollziehbar einführen zu können, wird auf eine grafische Darstellung (Abb. 10) zurückgegriffen. Dabei wird ausgehend vom Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten der Bezug zu den leitenden Fragestellungen hergestellt. Das Da-

tenmaterial wird anhand der dazu entwickelten Hauptkategorien erschlossen. Die Analyse des Datenmaterials zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage – Untersuchungsbereich Wahrnehmung der Lehrkräfte von Heterogenität – wurde mithilfe der drei Hauptkategorien wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen, positive Einflüsse durch Geflüchtete sowie Einstellungen zu Lerngruppen mit Geflüchteten vorgenommen. Um Rückschlüsse zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ziehen zu können, die nach Anforderungen und Bearbeitungsstrategien fragt, wurden in einem weiteren Untersuchungsbereich die fünf Hauptkategorien eingesetzt: Unterrichten, fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern, eigene und externe Ansprüche erfüllen, unterschiedliche Rollen einnehmen sowie inner- und außerschulisch zusammenarbeiten. Somit stellt sich das Gesamtkonstrukt für die Analyse der Interviews wie folgt dar:

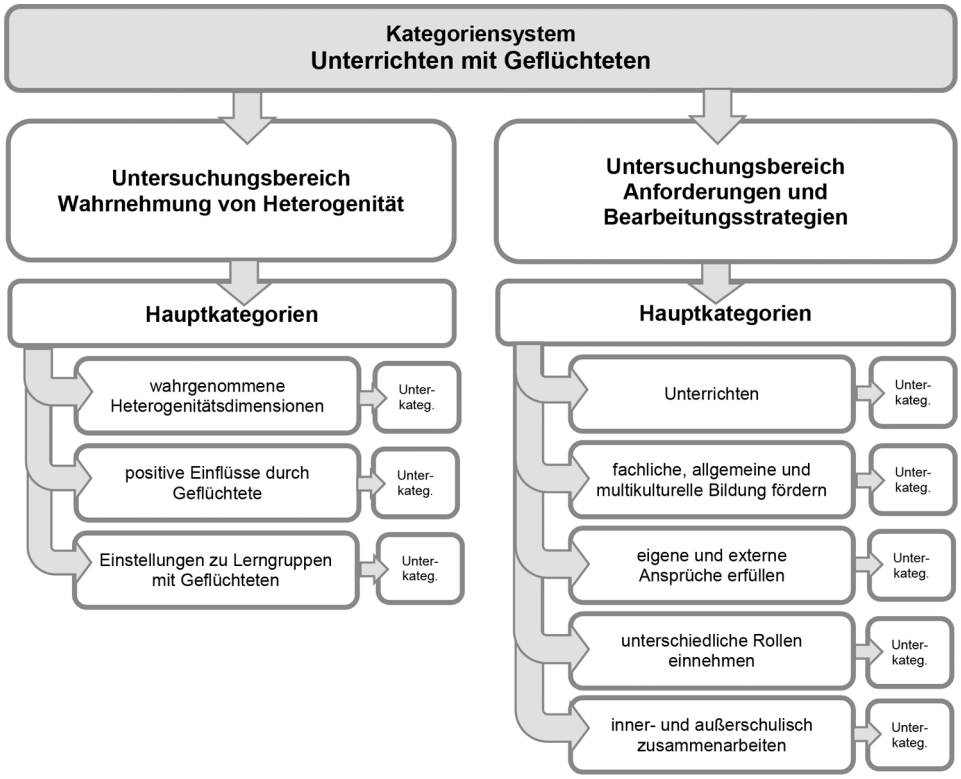


Abbildung 10: Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten

Diese in Abbildung 10 verdeutlichte Struktur des Kategoriensystems spiegelt sich in der Gliederung des Kapitels 5 wider. Die beiden Untersuchungsbereiche stellen jeweils eigene Kapitel (5.2 und 5.3) dar, in denen die Hauptkategorien als Unterkapitel dienen. Die Gliederung der Hauptstudie wird in Tabelle 67 verdeutlicht.

Tabelle 67: Kapitelstruktur der Hauptstudie mit Differenzierung zweier Untersuchungsbereiche und der sich ergebenden Hauptkategorien

Kapitelstruktur der Hauptstudie			
Kapitel		**Kapitel**	
5.2	**Wahrnehmung von Heterogenität**	5.3	**Anforderungen und Bearbeitungsstrategien**
5.2.1	Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen	5.3.1	Unterrichten
5.2.2	Positive Einflüsse durch Geflüchtete	5.3.2	Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern
5.2.3	Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten	5.3.3	Eigene und externe Ansprüche erfüllen
		5.3.4	Unterschiedliche Rollen einnehmen
		5.3.5	Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

Die Darstellung der beiden Untersuchungsbereiche beginnt mit jeweils einer kurzen Einleitung, in der ausgehend von der gestellten Forschungsfrage eine Aufzählung der jeweiligen Hauptkategorien erfolgt. Weiterhin wird die Gesamtanzahl der analysierten Textstellen genannt. Anschließend wird stringent laut nachfolgendem Kapitelaufbau vorgegangen:

Kurzbeschreibung der Hauptkategorie

⇩ Vorerst werden die jeweilige Hauptanforderung sowie etwaige deduktive und induktive Kategorien benannt und die Anzahl der extrahierten Textsegmente dargelegt. Falls vorhanden, werden auch die Unterkategorien betitelt. Des Weiteren wird das Kategoriensystem in einer Abbildung (Ausdruck MAXQDA Analyse) dargestellt.

Synopse (untergliedert in etwaige Unterkategorien)

⇩ Im Bewusstsein dessen, dass durch die Kategorienbildung selbst sowie die Zuordnung der Textstellen bereits eine Interpretation durch die Forscherin stattfindet, wird bei der Beschreibung in den folgenden Kapiteln von einer Deskription der Aussagen ohne weitere inhaltliche Interpretation ausgegangen. Intendiert ist, die Ergebnisse vorerst als reformulierende Interpretation rein deskriptiv und mit Zitaten versehen als Synopse darzustellen, um die intersubjektive Überprüfbarkeit zu gewährleisten (Ergebnisbeschreibung nah am Interviewtext).

Ergebnisinterpretation (untergliedert in etwaige Unterkategorien)

In diesem Abschnitt werden die von Berufsschullehrkräften getätigten Interviewaussagen reflektierend interpretiert.

In Kapitel 5.3 erfolgen die Synopse und die Interpretation der Anforderungen und Bearbeitungsstrategien jeweils getrennt, wodurch sich strukturell zwei Synopsen und zwei Ergebnisinterpretationen ergeben.

Die Ergebnisse aus den Kapiteln 5.2 und 5.3 werden anschließend in den Kapiteln 6.1 und 6.2 zusammengeführt, wobei in Kapitel 6.3 die zentralen Erkenntnisse zu den Veränderungen durch den Unterricht mit Geflüchteten prägnant herausgehoben sowie grafisch dargestellt werden. Dies ermöglicht es, in Kapitel 6.4 auf Konsequenzen für die Lehrkräftebildung schließen sowie Vorschläge für die Erweiterung von bestehenden Theorien formulieren zu können.

In den nachfolgenden Kapiteln 5.2 und 5.3 werden die acht genannten Hauptkategorien nach der in Tabelle 67 vorgestellten Struktur beschrieben.

5.2 Wahrnehmung von Heterogenität

In den problemzentrierten Interviews wurde der Forschungsfrage nachgegangen,

> welche Wahrnehmung von Heterogenität die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten haben.

Dazu wurden in einer deduktiven Vorgehensweise einerseits wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen rekonstruiert, um in weiterer Folge auf Attribuierungen an Lernende schließen zu können. Andererseits wurden auch Aussagen über Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten aus dem Datenmaterial extrahiert.[123] Bei der Bearbeitung der Daten drängte sich des Weiteren eine induktive Kategorienerweiterung im Zusammenhang mit den positiven Einflüssen auf, die die Lehrkräfte durch die Beschulung der Geflüchteten an Berufsschulen wahrnehmen. Die 18 befragten Lehrkräfte äußerten sich dahingehend in 649 Textstellen.

Für den Untersuchungsbereich Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten ergeben sich somit die drei Hauptkategorien

- wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen,
- positive Einflüsse durch Geflüchtete an der Berufsschule sowie
- Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten.

5.2.1 Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen

Diese Hauptkategorie unterteilt sich in die Kategorien

a) Änderungen von Heterogenitätsmerkmalen der Lernenden im zeitlichen Verlauf,
b) Merkmale und Attribuierungen sowie
c) berufsbezogene Besonderheiten.

123 An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass im Interview keine expliziten Fragen zu ihren Einstellungen an die Lehrkräfte gestellt wurden. Die Aussagen ergaben sich implizit während des Gesprächsverlaufs.

In den Transkripten konnten diesen beiden Kategorien 495 Textstellen zugeordnet werden. Im Forschungsprozess wurden die Textstellen der genannten Kategorien paraphrasiert und in Unterkategorien differenziert, um eine detaillierte Rekonstruktion zu ermöglichen. Tabelle 68 bietet eine Übersicht über die Kategorien sowie Nennungen in den Transkripten.

Tabelle 68: Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen[124]

	Textstellen in den 15 Transkripten															
Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen																0
Änderungen bei Heterogenitätsmerkmalen																0
Einforderung verschiedener Lehrerrollen									3					1		4
Werthaltungen	1														1	2
psychische und soziale Belastungen						1			2					1		4
Verhalten	1						2					1				4
Leistungsvermögen		1		3	3	2						1	3	1		14
Klassenzusammensetzung	5	2			1		4	2		1	1		2	3		21
keine/kaum Änderungen	1	3	3	2	1						2		1			13
Merkmale u. Attribuierungen																0
Geschlecht		1					1									2
herkunftsbedingte Heterogenität	4	3		3	2	1	1	2		1	1	5		3		26
Sozialisation u. Wertehaltung	1	15	3	4	2	9	5	10	9	2	4	4	6	2	4	80
Sprache	4	3	3	9	7		4	4	1	10	5	5	6	8		69
Alter		4		2	2	1					1	1				11
Leistungsbereitschaft und Interesse	2	5	5	9	2	13	1	5	10	11	3	12	2	5	1	86
körperlich, geistig, psychisch	11	18	4	11	2	2	5	10	9	6	6	14	3	4	2	107
schulische und berufliche Vorbildung	2	1		3	4	4	1	13	3		3			4	1	39
berufsbezogene Besonderheiten	1			5	1	2			1				1	2		13
SUMME	33	56	18	51	27	35	24	46	38	31	26	43	24	34	9	495

5.2.1.1 Synopse

In diesem Kapitel werden die wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen reformulierend interpretiert.

a) Änderungen von Heterogenitätsmerkmalen der Lernenden im zeitlichen Verlauf

Auf die Frage, was sich denn nach Ansicht der Lehrkräfte hinsichtlich der Heterogenitätsmerkmale der Lernenden im Laufe ihrer Unterrichtsjahre geändert hätte, wurden unterschiedliche Aspekte angesprochen. Der deduktiven Kategorie Änderungen von Heterogenitätsmerkmalen der Lernenden im zeitlichen Verlauf konnten 62 Textstellen zugeordnet werden. Im Zuge der Paraphrasierung und Bündelung wurden acht Unterkategorien gebildet: Einforderung verschiedener Rollen von Lehrkräften, Werthaltungen, psychische und soziale Belastungen, Verhalten, Leistungsvermögen, Klassenzusammensetzung sowie keine bzw. kaum wahrgenommene Änderungen.

124 Ausdruck MAXQDA.

Die Lehrkräfte stellen fest, dass generell die Lernenden zunehmend eine individuelle Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse einfordern. Die Lernenden hätten derzeit viel stärker das Bedürfnis, in der Schule als Persönlichkeiten wahrgenommen zu werden, als dies früher der Fall gewesen sei. Sie würden ihre Probleme in der sozialen Umwelt bzw. auch ihre psychischen Probleme mehr als früher in die Schule tragen und ihre Sensibilität offener zur Schau stellen. Dies hat nach Auskünften der Lehrkräfte auch Auswirkungen auf die unterschiedlichen Rollen einer Lehrkraft.[125]

Früher hätten die in Österreich sozialisierten Jugendlichen auch noch die Werthaltung gehabt, dass man den Eltern zu gehorchen habe und fleißig sein müsse. Diese Auffassung der Lernenden ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte zum Teil verloren gegangen. Sie geben an, dass sich auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in den Pausen geändert hat. Diese wären dort eher mit dem Mobiltelefon beschäftigt, als sich mit anderen Jugendlichen zu unterhalten.

Bei der Einschätzung des Leistungsvermögens bzw. auch der Leistungsbereitschaft werden unterschiedliche Aussagen getätigt. Einerseits werden ein sinkendes Leistungsniveau sowie eine mangelnde Leistungsbereitschaft bei den Lernenden festgestellt, was Anpassungen an die Anforderungen nach sich ziehe. Andererseits wird aber auch von einer veränderten Leistungsschere gesprochen: Die Lehrkräfte geben an, dass extrem Leistungsfähige unter den Lernenden sind, jedoch auch viele Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf – und diese sind merklich lernschwächer als zu früheren Zeiten.

Auch habe sich der Frauenanteil bei der Klassenzusammensetzung erhöht, was nach Auskunft der Lehrkräfte „[...] auch super ist, also die Damen, die Frauenwelt hat immer mehr zu unserem Beruf gefunden [...], Gott sei Dank“ (Ha, Pos. 4).

Im Hinblick auf die Herkunft der Schülerinnen und Schüler sei es zwar statistisch heterogener geworden, dies wird von den Lehrkräften jedoch nicht als solches wahrgenommen. In der Berufsschule sei man ohnehin schon immer „ein bunter Haufen“ (Er, Pos. 10) gewesen. Etwaige Veränderungen in Bezug auf die Wahrnehmung der Herkunftsheterogenität werden ausschließlich auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückgeführt.

Allerdings habe es Veränderungen bei der Vorbildung der Lernenden gegeben: Zum einen sei oftmals eine mangelnde schulische Vorbildung feststellbar, zum anderen wären aber auch Lernende mit bereits abgeschlossenen schulischen oder beruflichen Bildungsgängen in den Klassen zu finden. Dadurch fänden sich vermehrt ältere bzw. erwachsene Schülerinnen und Schüler an den Berufsschulen ein. Ebenso wird von den Befragten angemerkt, dass in den letzten Jahren auch Geflüchtete in den Regelklassen unterrichtet werden.

Trotz dieser von den Befragten aufgezeigten Veränderungen finden sich in sieben Interviews Hinweise, dass sich nichts verändert habe bzw. dass kaum Veränderungen beim Unterricht an Berufsschulen bemerkbar seien. So wird erklärt, dass die grundsätzliche Struktur gleichgeblieben ist, sich die Diversität nicht verändert hat

125 Die Rollen einer Lehrkraft werden in Kapitel 5.3.4 erläutert.

und dass insgesamt in den letzten Jahren keine gravierenden Änderungen wahrgenommen wurden.

> „Nein, die Schüler sind grundsätzlich für mich also immer gleichgeblieben. Es gibt immer gute und es gibt so mittelmäßige und es gibt auch immer ein, zwei, wo du sagst, ja die laufen so mit, die es einfach, die haben die Qualitäten in anderen Bereichen, sage ich jetzt einmal" (Do, Pos. 4).

b) Merkmale und Attribuierungen

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews Heterogenitätsdimensionen und gehen dabei auf von ihnen bei den Lernenden mit und ohne Fluchtbiografie wahrgenommene Heterogenitätsmerkmale ein und nehmen auch Attribuierungen vor. In den Transkripten konnten dieser Kategorie 420 Textstellen zugeordnet werden. Diese Textstellen wurden regelgeleitet zu folgenden Unterkategorien gebündelt: Geschlecht, herkunftsbedingte Heterogenität, Sozialisation und Werthaltung, Sprache, Alter, Leistungsbereitschaft und Interesse, körperliche, geistige, psychische Voraussetzungen sowie schulische, betriebliche und berufliche Vorbildung.

Bei der Heterogenitätsdimension Geschlecht sind sich die Lehrkräfte einig, dass männliche Lernende im gewerblich-technischen Bereich nach wie vor überwiegen. Nur vereinzelt seien weibliche Auszubildende anzutreffen, wobei die Chemielabortechnik/Chemieverfahrenstechnik hier eine Ausnahme darstellt – dort wäre der Anteil von Frauen und Männern ausgewogen. In Bezug auf das Geschlecht wurde zudem in der Metall-, Blech-, Kfz-, Glas-, Elektro- und Holztechnik angegeben, dass es sich bei den Lernenden mit Fluchtbiografie ausschließlich um männliche Personen handelt. Im Bereich Chemielabortechnik/Chemieverfahrenstechnik sowie Bautechnik seien jedoch sowohl weibliche als auch männliche Geflüchtete vertreten.

In Bezug auf die herkunftsbedingte Heterogenität wird auf eine große Vielfalt hingewiesen.

> „[…] da waren zwei Tiroler dabei, einer aus dem Kosovo, daneben ist einer aus der Türkei gesessen, dahinter war der Afghane und in der Türreihe habe ich gehabt: einen Serben, daneben einen Rumänen und einen Ungarn" (Fr, Pos. 13).

Neben dem Migrationshintergrund der ersten Generation, mit den von den Lehrkräften angesprochenen Herkunftsländern Syrien, Iran, Afghanistan sowie dem afrikanischen Kontinent, werden auch Lernende der dritten Migrationsgeneration mit türkischen Wurzeln angesprochen. In Bezug auf die Integration der Lernenden mit Migrationshintergrund wird darauf hingewiesen, dass es bei in Österreich geborenen Menschen mit Migrationshintergrund zum Teil Integrationsprobleme gibt – es wird auf sogenannte Parallelgesellschaften hingewiesen. Im Zusammenhang mit der Integration von Geflüchteten werden einerseits (Parade-)Beispiele für eine geglückte Integration aufgezeigt und dass der Unterricht mit Geflüchteten „nicht als wahnsinnige Herausforderung gesehen" (Ma, Pos. 10) wurde. So ginge man im gewerblich-technischen Fachunterricht von Geflüchteten aus, „die schon einmal total gut integriert" (Al, Pos. 12) sind und aus diesem Blickwinkel im Unterricht nicht auffallen. Es gäbe zwar Geflüchtete, die sich in gewisser Weise von der restlichen Klasse abkapselten,

aber diese Tendenz wäre unabhängig von der Nationalität auch bei anderen Schülerinnen oder Schülern zu beobachten. Dies liegt aus Sicht der Lehrkräfte am persönlichen Charakter – Einzelgänger würden eben keinen Gruppenanschluss suchen, einzeln lernen und „einfach ihr eigenes Ding" (Ro, Pos. 76) durchziehen. Es wird aber andererseits auch von einer gescheiterten Integration von geflüchteten Jugendlichen berichtet, die aufgrund krimineller Handlungen und mangelnder Eingliederung von der Schule verwiesen werden mussten. Die Befragten sprechen im Interview auch das zum Teil unsichere Aufenthaltsrecht der im Asylverfahren befindlichen Geflüchteten an, das als belastend wahrgenommen wird.

In Bezug auf die sozioökonomische und soziokulturelle Heterogenität werden ausschließlich Situationen von Geflüchteten angesprochen. Es wird darauf hingewiesen, dass deren Situation in Bezug auf ihre Finanzen sowie auf ihre Wohnsituation durchaus schwierig ist. Die befragten Lehrkräfte sprechen in den Interviews auch ihre Wahrnehmung zu den Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler an. Sie bescheinigen den in Österreich Aufgewachsenen eine grundsätzlich soziale Haltung sowie Offenheit und interkulturelles Denken gegenüber Geflüchteten.

> „Also, es gibt da eigentlich in den Klassen, wo sie [die Geflüchteten, Anmerkung Autorin] drin sind, gibt es überhaupt keine Konflikte mit anderen. Eher die Klassen, die das nicht kennen, die keinen drin haben, die sind eher negativ eingestellt, wie die, die einen drinnen haben und die sind, ja, da gibt es eigentlich keine Probleme, da wird ihnen, da helfen sie sich auch untereinander" (Rit, Pos. 21).

Dennoch gibt es nach den Auskünften der Lehrkräfte auch Unsicherheiten in Bezug auf Fremdheit. Es wird in den Interviews von einem Schüler berichtet, der sich in der Diskussion über Geflüchtete kontraproduktiv verhält und eine extreme Gegenposition einnimmt.

> „[...], dass ein Schüler da ist, der ist da ziemlich heiß auf der anderen Seite zum Finden[126], da habe ich, den habe ich auch schon gehabt, den Schüler, wenn der mal loslegt, dann hast du keinen Unterricht mehr" (Dr, Pos. 4).

Die Interviewten gaben als weitere wahrgenommene Merkmale im Zusammenhang mit der Werthaltung an, dass insbesondere Geflüchtete die Ausbildung als Chance für ihr weiteres Leben sehen und sie offen ihre Dankbarkeit zeigen. In 21 Textstellen wurde darüber berichtet, dass die neu Zugezogenen sehr darauf fokussiert sind, die Chance auf Arbeit zu nutzen und sie keinesfalls den Verlust der Lehrstelle riskieren. Es wird angegeben, dass die Geflüchteten die Lehre als Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe sowie eines sozialen Aufstieges sehen und sie zudem dankbar dafür sind, in einem friedlichen Land wohnen zu können und eine Ausbildung genießen zu dürfen. So seien die Geflüchteten „[...] fast tüchtiger als die Einheimischen, weil sie es einfach nicht riskieren wollen, durch Fehlverhalten, durch Störungen, ihre Chance zu verlieren" (Dr, Pos. 24).

126 Im Sinne einer rechtsradikalen Einstellung.

Dem hingegen wird angemerkt, dass andere Lernende das Privileg, bereits einen Platz in der österreichischen Gesellschaft zu haben, zu wenig schätzen.

Außerdem sei auffallend, dass die Geflüchteten eine hohe Wertschätzung bzw. Respekt gegenüber den Lehrkräften und der Ausbildung an sich zeigen würden. Auch der Respekt vor weiblichen Lehrkräften an gewerblich-technischen Berufsschulen sei uneingeschränkt gegeben.

> „Dass sie etwas wertschätzen, dass sie die Ausbildung wertschätzen, dass sie wertschätzen, dass vor dir jemand sitzt, der dir Wissen weitergeben möchte oder kann" (Ba, Pos. 27).

Bei den weiblichen Befragten kommt zur Sprache, dass es mit den in Tirol seit mehreren Generationen ansässigen Lernenden mit Migrationshintergrund durchaus Konflikte im Unterricht gibt. So würden insbesondere türkisch-stämmige Schüler bisweilen hegemoniale Tendenzen gegenüber weiblichen Lehrkräften zeigen. Außerdem wird berichtet, dass es in der Werkstätte immer wieder mit den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf zu erledigende Reinigungsarbeiten zu Diskussionen kommt – dies sei jedoch unabhängig von der Nationalität oder dem Geschlecht.

Ein weiteres von den Befragten mehrfach angesprochenes Merkmal stellt das Verhalten der Lernenden dar. Sie beschreiben, dass sich viele Berufsschülerinnen und Berufsschüler im Hinblick auf das Verhalten nicht unterscheiden. Es habe „[...] nichts mit Nationalität zu tun, ob einer auffällig ist oder nicht und meint, dass er sich in den Mittelpunkt setzen muss. Das kommt in allen Nationen vor" (Wi, Pos. 22).

Allerdings wird einigen Lernenden ohne Fluchtbiografie eine gewisse Verhaltenskreativität attestiert, weil diese mitunter problematische Verhaltensweisen zeigen. So würde von manchen Auszubildenden wenig Wertschätzung gegenüber anderen Lernenden aufgebracht bzw. käme es zu

> „[...] regelmäßigen Eklats, denn das sind andere Welten. Das ist ein bisschen mehr, bei manchen diese Baustellenwelt, das ist eine grobe Welt und da merkt man schon, also die haben mit solchen Dingen offensichtlich mehr Probleme. Das heißt, Umgangsformen [...]" (Ma, Pos. 61).

Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie gegenüber Lehrkräften wird so geschildert, dass offenbar seitens der Lernenden nach wie vor von einem hierarchischen Verhältnis ausgegangen wird. So werden Lehrkräfte sowie Ausbildungsverantwortliche von Geflüchteten als Vorgesetzte betrachtet, die in der Hierarchie über den Auszubildenden sind. Dementsprechend höflich würden sie ihnen auch begegnen. Außerdem ist von den Lehrkräften beobachtet worden, dass der Erhalt eines Schulzeugnisses für Geflüchtete etwas Besonderes darstellt.

> „So überhaupt ein österreichisches Zeugnis in der Hand zu halten, während unsere[127] oft rausgehen, in fünf Minuten ist das schon zerknuddelt und mit Fettflecken vielleicht oben. Und die [Geflüchteten, Anmerkung der Autorin] sind wirklich ganz stolz und ehrfürchtig" (Ro, Pos. 47).

127 Im Sinne von in Österreich sozialisierte Schülerinnen und Schüler.

Das Merkmal Pünktlichkeit wurde ebenfalls in den Interviews erwähnt. Grundsätzlich würde es unabhängig von der Herkunft vorkommen, dass Lernende zu spät in den Unterricht kämen. Es müsse klar kommuniziert werden, dass auf Pünktlichkeit Wert gelegt wird. Es wird davon gesprochen, dass sich zum Teil Lernende mit Fluchtbiografie aufgrund ihrer Sozialisation die „mitteleuropäische Pünktlichkeit, wie wir sie an den Tag legen" (Ba, Pos. 16), erst aneignen müssen.

Die Lehrkräfte beschreiben in den Interviews verschiedene Wesenszüge ihrer Schülerinnen und Schüler. Dabei gehen sie auf Merkmale wie z. B. Hilfsbereitschaft ein, die sie bei den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Fluchtbiografie gleichermaßen identifizieren. Bei den weiteren Merkmalen nennen sie in 22 Textstellen Beispiele, dass viele der Geflüchteten ein besonderes Maß an Introvertiertheit zeigen bzw. eher eine ruhigere Art haben.

> „Also diese Schüler verhalten sich absolut ruhig, immer im Hintergrund" (Ri, Pos. 32).

> „Sie sind meistens introvertiert, in sich, sind ruhiger" (Er, Pos. 32).

Sie beschreiben in konkreten Beispielen die ausgesprochene Ehrlichkeit (es wäre nicht vorgekommen, dass die zur Verfügung gestellten technischen Hilfsmittel bei Leistungsüberprüfungen zweckentfremdet worden wären) und Höflichkeit der Lernenden mit Fluchtbiografie:

> „[...] sie sind höflich, zuvorkommend eben, meistens sogar höflicher, eben auch wiederum, vielleicht aber auch, weil es als Teil von ihrer Kultur heraus auch so ist [...]" (Dr, Pos. 46).

Über Österreicherinnen und Österreicher wird im Hinblick auf die Beschreibung von Wesenszügen Genauigkeit sowie Engstirnigkeit genannt. Das Merkmal Durchhaltevermögen wird von den befragten Lehrkräften wieder im Zusammenhang mit allen Schülerinnen und Schülern herangezogen. Zwei Lehrkräfte äußern sich über das Durchhaltevermögen von Nicht-Geflüchteten eher einschränkend. Eine Lehre abzubrechen sei aus ihrer Sicht nicht unüblich.

> „[Das Durchhaltevermögen, Anmerkung Autorin] fehlt vollkommen und ich habe da den Begriff des Bildungsnomaden erfunden. Wir haben wirklich Leute herinnen sitzen, die alle sechs Monate was Neues anfangen. Kaum kommt der geringste Widerstand, schmeißen sie es hin. Dann gehen sie wieder eine Zeit nichts tun und dann fangen sie wieder irgendwas an, weil daheim der Druck ist oder halt sonst woher. Und das machen sie mal wieder ein paar Monate. Die fallen von oben rein und nach unten wieder raus. Du kannst sie nicht halten und das sind schon bedenkliche Entwicklungen zum Teil" (Fr, Pos. 54–55).

Dem hingegen würden ihrer Ansicht nach die von ihnen beschulten Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie den Weg der eingeschlagenen Lehre konsequent verfolgen.

Auch die Religionszugehörigkeit findet im Zusammenhang mit islamischen Gebetszeiten sowie der Ernährung Erwähnung. Dabei wird von österreichischen Lernen-

den ebenso gesprochen wie von jenen mit Fluchtbiografie. Allerdings wird das Verlassen des Regelunterrichts zum Zwecke der mehrmals täglichen Gebetsausübung nur bei einem Beispiel über einen Lernenden mit Fluchtbiografie erwähnt.

Die Heterogenitätsdimension Sprache wird in den Interviews in 69 Textstellen angesprochen. Es wird festgestellt, dass Sprachprobleme von Lernenden im Berufsschulunterricht auch ohne Fokussierung auf eine etwaige Fluchtbiografie keine Seltenheit sind. Auch in Österreich geborene Schülerinnen und Schüler hätten Probleme mit der einwandfreien Anwendung der deutschen Bildungssprache, der Fachsprache und der deutschen Schrift. Bei einem Teil der Geflüchteten wird jedoch von einem gravierenden Mangel an deutschen Sprachkenntnissen gesprochen sowie Problemen, die deutsche Schrift lesen und schreiben zu können.

> „[…] Sprachdefizit – markant war es, als es um schriftliche Aufgabenstellungen gegangen ist, dass sie das aus dem Text nicht mehr rausfiltern konnten, was ich von ihnen will" (Wi, Pos. 2).

Einem anderen Teil der Geflüchteten werden ausreichende/gute Deutschkenntnisse attestiert. Die Lehrkräfte sind erstaunt, wie schnell die deutsche Sprache erlernt werden könne. Dennoch muss ihren Angaben nach auch bei guten Deutschkenntnissen von Schwierigkeiten im Bereich der Anwendung der Fachsprache ausgegangen werden, weil deren Aneignung mit dem Erlernen einer weiteren Sprache verglichen werden muss.

Thematisiert werden auch die Sprachkenntnisse der Geflüchteten in Englisch, weil zum einen Englisch als Unterrichtsfach angeboten wird und zum anderen diese Sprache auch bezogen auf den Lehrberuf hohe Relevanz hat (z. B. IT-Berufe). Auch hier werden einerseits den Geflüchteten ausreichende oder gute Kenntnisse zugeschrieben, anderseits aber auch von mangelnden bis zu keinen Kenntnissen berichtet. Die Englischkenntnisse der anderen Schülerinnen und Schüler finden in den Interviews keine Erwähnung.

Besonders auffällig sei in Bezug auf die Heterogenitätsdimension Alter, dass vermehrt Berufsschülerinnen und Berufsschüler nicht klassisch mit 15 Jahren die Lehre beginnen würden. Zwar sei der Großteil der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tatsächlich bei Lehrbeginn erst 15 Jahre alt, andere Erstklässler seien allerdings bereits wesentlich älter (bis zu 50 Jahre alt). Das Alter der Geflüchteten wird von den befragten Lehrkräften als überdurchschnittlich hoch eingeschätzt. Es wird festgestellt, dass alle beim Beginn der Ausbildung über 20 Jahre alt sind.

Als weitere Unterkategorie können als Heterogenitätsmerkmale die Leistungsbereitschaft und das Interesse aus den Aussagen der Lehrkräfte rekonstruiert werden. Die Leistungsbereitschaft und das Interesse am Beruf bzw. am schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler werden von den befragten Lehrkräften als ambivalent beschrieben. Es wird auf der einen Seite festgestellt, dass es hochmotivierte und leistungsbereite Berufsschülerinnen und Berufsschüler gibt. Dabei wird anhand von einigen Textstellen beschrieben, dass bei vielen in Österreich aufgewachsenen

Jugendlichen der Wunsch nach einem „Guten Erfolg“[128] sowie das dafür notwendige Engagement vorhanden ist. In weiteren 75 Nennungen wurde in allen Interviews den beschulten Geflüchteten eine hohe Motivation sowie großes Interesse am Beruf attestiert. Diese sei jedoch abhängig von der Perspektive eines dauerhaften Aufenthaltes. Des Weiteren sind die Lernenden mit Fluchtbiografie aus Sicht der befragten Lehrkräfte außergewöhnlich konzentriert, engagiert und fleißig.

> „[...] die was ich gehabt habe, sie waren eben fleißig, sie waren interessiert, sie haben sich eingebracht in den Unterricht, sie haben auch nachgefragt, sie sind auch gekommen zu fragen, wenn sie etwas nicht gewusst haben“ (Do, Pos. 22).

Auf der anderen Seite wird von den Befragten auch von gezeigtem Desinteresse an den fachlichen Inhalten sowie der Bereitschaft gesprochen, sich mit weniger guten Noten zufrieden zu geben. Diese Aussagen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler ohne Fluchtbiografie.

> „[...] die Einstellung einfach vom Schüler ist jetzt ja einfach so, die Wurschtigkeit da dahinter, alles chillig“ (Dr, Pos. 4).

> „Vom Lernen, das gleiche. Da sind auch Schüler dabei, die interessiert es eigentlich nicht. Wenn du jetzt sagst, du stehst auf einem Fünfer, ist gleich“ (Sch, Pos. 48).

Im Bereich der Heterogenitätsdimension körperliche, geistige sowie psychische Voraussetzungen konnten 107 Textsegmente in den Interviews geortet und in sechs Unterkategorien (äußere Merkmale, Behinderung, Leistungsfähigkeit, psychische Belastungen und Wesenszüge) verdichtet werden.

Von der körperlichen Erscheinung her gibt es aus Sicht der befragten Lehrkräfte bei den Lernenden keine nennenswerten Merkmalsunterscheidungen zwischen Geflüchteten und Lernenden ohne Fluchtbiografie. Allerdings wird festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie auf ihr äußeres Erscheinungsbild besonderen Wert legen.

> „[...] auch wenn er jetzt wirklich nicht viele Hemden zur Auswahl hat, aber die präsentiert er nachher in der Klasse. Da gibt es das nicht, dass man großartig mit Jogginganzug in der Schule drinnen sitzt oder dass man sich da irgendwie vom Gepflegt-sein her gehen lässt, überhaupt nicht. Also die sind wirklich, die legen schon einen Wert auf ihr Äußeres, [...]“ (Ba, Pos. 25).

In einem Fall wird auf das Heterogenitätsmerkmal Sehbehinderung bei einem Schüler ohne Fluchtbiografie hingewiesen.

Ein weiteres Heterogenitätsmerkmal, das von den Befragten in den Interviews 45-mal angesprochen wird, ist die Leistungsfähigkeit der Lernenden. Mehrfach wird von den befragten Lehrkräften betont, dass die Bandbreite im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler insgesamt sehr groß ist. Dabei werden

128 Guter Erfolg: Beurteilung in keinem Pflichtgegenstand schlechter als „Befriedigend“ sowie ein Notendurchschnitt aller Pflichtgegenstände größer als 1,5, aber maximal 2,0. Rechtsgrundlage: §§ 22 Abs. 2 lit. h, 22a Abs. 2 Z 9, 38 Abs. 6 Schulunterrichtsgesetz (SCHUG 2019).

zwei Pole ausdifferenziert: Einerseits wird von einer enormen kognitiven und/oder handwerklichen Leistungsfähigkeit gesprochen, andererseits aber auch von massiven Schwächen.

Bei der Betrachtung der exzellenten Leistungsfähigkeit finden sich nach Meinung der Lehrkräfte, ob mit oder ohne Fluchtbiografie, Leistungsträgerinnen und Leistungsträger. Im Hinblick auf die in Österreich aufgewachsenen Lernenden werden Hinweise darauf gegeben, dass es insbesondere im Elektro-/Elektronikbereich „verhältnismäßig homogen starke Leute […] mit Ausreißern je nach Beruf" (Ma, Pos. 63) gibt. Auch wird darüber philosophiert, dass sehr leistungsstarke Lernende in einigen Berufssparten eher selten sind und diese eher Potenzial für die vollzeitschulische Ausbildung haben. Bei den leistungsfähigen Geflüchteten wird angemerkt, dass diese – sofern sie etwaige Sprachbarrieren überwunden haben – vielfach zu den Zugpferden und „Vorzeigeschülerinnen und -schülern" avancieren. Ebenso wurde von einem hohen geistigen Niveau in Verbindung mit Beispielen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchtbiografie gesprochen. „Bis zum Schluss waren sie vom Niveau her Leistungsträger" (St, Pos. 24).

In der Betrachtung des Gegenpols werden Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit Dyskalkulie, Legasthenie, Aufmerksamkeitsstörungen, fehlender Merkfähigkeit, mangelndem logischen Verständnis und somit Problemen, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, genannt. Insbesondere wird auch auf die beständig zunehmende Ausbildung nach § 8b BAG hingewiesen, bei den Schülerinnen und Schüler eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung absolvieren. Es gäbe in den Regelklassen Lernschwache, denen die Grundvoraussetzungen für eine problemfreie Bewältigung der curricularen Inhalte fehlen. Obwohl laut den Auskünften der Befragten auch bei den Geflüchteten diverse Lernprobleme feststellbar sind, werden dennoch in diesem Zusammenhang von den Lehrkräften überwiegend Beispiele von Lernenden ohne Fluchtbiografie herangezogen. Zudem wird angemerkt, dass es bei den Geflüchteten schwierig zu erkennen ist, ob das „Nicht-verstehen" der Inhalte aufgrund der Leistungsfähigkeit oder der sprachlichen Hürden zustande kommt.

Des Weiteren ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte unter Umständen der Berufsschulbesuch für die Lernenden eine psychische Belastung.

> „[…] diese zehn Wochen Schule sind eine psychische Herausforderung, die 45 Wochenstunden in der Schule zu sitzen und sich dann vielleicht am Abend dann zusätzlich, oder am Wochenende, Wissen anzueignen, das einfach fehlt. Oder wo die Grundvoraussetzungen vielleicht ganz schwer sind für gewisse Schüler, weil sie sich im logischen Denken einfach ein bisschen schwertun, oder weil sie mathematisch vielleicht irgendetwas zum Aufholen haben, oder weil sie ein Referat zum Vorbereiten haben. Da muss man sich schon klar sein, dass das einfach für jeden Schüler, egal ob Flüchtling oder nicht, schon teilweise extrem große psychische Belastungen sind" (Ba, Pos. 22).

Zudem wird festgestellt, dass ihrer Wahrnehmung nach die Geflüchteten mit weiteren psychischen Belastungen konfrontiert sind. Diese seien einerseits den traumatischen Erlebnissen in ihren Herkunftsländern sowie auf der Flucht zuzuschreiben, andererseits hätten die Geflüchteten aber auch psychische Herausforderungen im

Zusammenhang mit möglichen Existenzängsten aufgrund von negativen Asylbescheiden zu bewältigen.

Auch über die Vorbildung der Lernenden wurde in den Interviews gesprochen. Dabei unterscheiden die Lehrkräfte in schulische, betriebliche und berufliche Vorbildungen, die einesteils als ausgezeichnet und anderenteils als mangelnd beschrieben werden. Die Zusammensetzung der Klassen sei in dieser Hinsicht sehr heterogen. Bei der Zusammensetzung der Lerngruppen sei wesentlich, welchen Zugang zu Bildung die Lernenden haben bzw. hatten.

> „Knackpunkt ist einfach, was haben die vorher gemacht?" (Ma, Pos. 13).

Einige Schülerinnen und Schüler hätten vor Eintritt in die Berufsschule bereits eine fundierte schulische Ausbildung absolviert, zum Teil könnten sie die Hochschulreife oder abgeschlossene Universitätsstudien nachweisen. Solche Vorbildungen hätten sowohl Geflüchtete als auch in Österreich Aufgewachsene vorzuweisen. Insbesondere syrisch-stämmige Lernende sind nach Ansicht der Befragten im Gegensatz zu Geflüchteten aus anderen Herkunftsländern mit guten schulischen Vorbildungen nach Österreich gekommen. Andere Lehranfängerinnen und Lehranfänger hätten schulische Vorbildungen an österreichischen Vollzeitschulen abgebrochen und anschließend eine Lehre begonnen. Neben einer guten schulischen Vorbildung werden aber auch Beispiele für mangelnde schulische Voraussetzungen erbracht. So würde in einigen Fällen das erwartete selbstständige Arbeiten oder Zutrauen in sich selbst aufgrund mangelnder Vorbildung oder mangelnder Fähigkeiten fehlen. Hinzu kommt, dass einige Geflüchtete nur wenige Jahre Grundschulausbildung absolviert hätten, weil sie bereits im Kindesalter einer gewerblichen Arbeit hätten nachkommen müssen oder durch eine notwendig gewordene Flucht keine sinnvolle Schulbildung genießen konnten. Erschwerend käme noch hinzu, dass in wenigen Fällen Geflüchtete die arabische Schrift sowie Rechenoperationen kaum beherrschen würden und nun noch zusätzlich die lateinischen Buchstaben erlernen müssten. Es seien unter den Berufsschülerinnen und Berufsschülern mit Fluchtbiografie allerdings auch Personen, denen in deren Herkunftsländern absolvierte Hochschulstudien hierzulande nicht anerkannt würden bzw. die Nostrifizierung[129] fehle.

Auch berufliche Vorbildungen seien bei den Berufsschülerinnen und Berufsschülern keine Seltenheit. So hätten einige bereits eine anderweitige Lehre absolviert bzw. abgebrochen. Es hätten durch die Fördermaßnahmen der Bundesregierung auch zunehmend Erwachsene mit langjähriger beruflicher Erfahrung im Anlernbereich eine Lehre begonnen. Auch Geflüchtete hätten zum Teil durch ihre langjährigen praktischen Erfahrungen im Herkunftsland gute berufliche Vorbildungen, auch wenn sich nach Meinung der befragten Lehrkräfte die dortige Berufsausbildung nicht mit der dualen Ausbildung Österreichs vergleichen lässt.

129 Nostrifizierung: Anerkennung eines ausländischen Studienabschlusses als gleichwertig mit dem Abschluss eines österreichischen ordentlichen Studiums. Nostrifikation: formale Anerkennung ausländischer Schul- und Reifezeugnisse (ÖIF 2021).

c) Berufsbezogene Besonderheiten

Die Lehrkräfte diskutieren in 13 Textstellen berufsbezogene Besonderheiten. Es wird erwähnt, dass in bestimmten Berufen gehobenere Umgangsformen angewendet werden. Beispielsweise wird in Bezug auf die Bautechnik erwähnt, dass Lernende, die im Lehrberuf „Bautechnische/-r Zeichner/-in" in einem Büro ausgebildet werden, andere Umgangsformen anwenden als Maurerlehrlinge, deren Einsatzgebiet hauptsächlich Baustellen sind. Die Lehrkräfte weisen auch darauf hin, dass die Lehrbetriebe je nach Komplexität der Lehrberufe die Auszubildenden nach gewissen Kriterien aussuchen. In diesem Zusammenhang wird angemerkt, dass die Lehrbetriebe je nach Lehrberuf eine mehr oder weniger starke Vorselektion vornehmen würden. So würde aus Sicht der Befragten in den IT- und Chemieberufen generell von einem höheren Anspruchsniveau ausgegangen, ebenso in der Metalltechnik. Auch meinen die Interviewten, dass hinsichtlich der Vergabe bei bestimmten Lehrstellen an Geflüchtete darauf geachtet wird, dass

> „[...] die schon recht gut integriert sind. Ich glaube, dass einfach in diesen Bereichen von vornherein vorwiegend Leute reinkommen, die gewisse Sprachmindestkenntnisse haben, die ganz gut umgehen können in Gruppen und so" (Ma, Pos. 35).

In bestimmten Branchen könne man – je nach Angebot und Nachfrage – aussortieren, wer die Lehrstelle bekomme. Würden gewisse, durch die Lehrbetriebe individuell festgelegten Kriterien von den Bewerberinnen und Bewerbern nicht erfüllt werden, kämen diese Personen für eine Lehrstelle nicht in Betracht. Deshalb gäbe es nach Ansicht der Befragten in den eben genannten Lehrberufen auch weniger Auszubildende nach § 8b BAG. Es wird davon ausgegangen,

> „[...], dass da schon irgendwie ein bisschen die Ehrfurcht da ist vor IT und Elektronik, da hat schon jeder ein bisschen das Gefühl, hui das ist kompliziert und deswegen kriegen wir generell auch bei den anderen Lehrlingen, nicht nur bei Geflüchteten, wahrscheinlich relativ wenig Leute, die wirklich extrem schwach sind" (Ma, Pos. 63).

In dem Zusammenhang werden Unterschiede bei der erwartbaren Leistungsfähigkeit der Lernenden angesprochen. Die Befragten sprechen hier Unterschiede bei den Berufen an, bspw. gäbe es ein Gefälle bei den Elektrotechniker/-innen mit Automatisierungs- und Prozessleittechnik und den Elektro- und Gebäudetechniker/-innen. In der Metalltechnik wird davon gesprochen, dass Auszubildende, die eine verlängerte Lehre absolvieren (Ausbildung nach § 8b BAG), den Lehrberuf Metallbearbeiter/-in wählen. Dieser sei weniger komplex als andere Lehrberufe im Metallbereich. Bei den Malerlehrlingen sei beobachtbar, dass sich in den letzten Jahren schulisch sehr leistungsschwache und desinteressierte Lerngruppen formierten. Die Ursache sei nach Ansicht der Befragten bei der schulischen Vorbildung der Lernenden zu finden.

Hervorgehoben wird von den Befragten der Einfluss eines „guten" Lehrbetriebes, dieser hat ihrer Meinung nach in allen Fällen Einfluss auf die betriebliche Vorbildung der Lernenden. Die Lehrkräfte können sehr gut nachvollziehen, welche Betriebe eine qualitätsvolle Ausbildung anbieten.

5.2.1.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen sowie deren Merkmale und Attribuierungen zusammengefasst und reflektierend interpretiert.

Es wird ausgehend von der Ebene der Lehrkräfte als Akteurinnen und Akteure der Blick auf die wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen im Berufsschulunterricht gelenkt. Die befragten Lehrkräfte (re-)formulierten in diesem Zusammenhang Heterogenitätsmerkmale und Differenzkonstrukte. Heterogenität bezieht sich nach Ansicht der Befragten – ohne vorerst auf etwaige Heterogenitätszuschreibungen einzugehen – in einer allgemeinen Betrachtungsebene auf die Dimensionen Geschlecht, Herkunftsheterogenität, Sozialisation und Werthaltung, Sprache, Alter, Leistungsbereitschaft und Interesse, körperliche, geistige und psychische Voraussetzungen sowie schulische, betriebliche und berufliche Vorbildung der Lernenden. Weiterhin werden von den Lehrkräften berufsbezogene Besonderheiten diskutiert.

Die derart konstituierte Gesamtheit von Heterogenitätsdimensionen in den Berufsschulklassen scheint von den befragten Lehrkräften vordergründig im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt als Normalfall betrachtet zu werden (Prengel 2006). So zeigen sich die Lehrkräfte bei der Befragung unabhängig von etwaigen Klassifizierungen aufgeschlossen dafür, die Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt der Lehr- bzw. Lernprozesse zu stellen. Es wird angegeben, dass eine offene Grundhaltung hinsichtlich bestehender Heterogenitätsmerkmale vorliegt und für sie der allseits geforderte respektvolle Umgang mit Heterogenität an den gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol zum Alltag gehört. Man könnte annehmen, dass die befragten Lehrkräfte den Auftrag in den österreichischen Lehrplänen bereits verinnerlicht haben, bei dem alle Individuen mit ihren Eigenheiten wahrgenommen und gefördert werden (Kap. 2.4.4.3). Die Befragten zeigen sich dementsprechend in ihren Äußerungen offen gegenüber der an Berufsschulen historisch gewachsenen Vielfalt bei den Schülerinnen und Schülern. Dennoch lassen sich in der Rekonstruktion ihrer Wahrnehmungen in Bezug auf unterrichtsrelevante Heterogenitätsdimensionen bemerkenswerte Bedingungen für diese Offenheit sowie Ambivalenzen ausmachen. Diese fließen in der folgenden Interpretation der rekonstruierten Wahrnehmung von Heterogenitätsdimensionen ein.

Die in dieser Studie verdichteten Heterogenitätsdimensionen präzisieren die Ergebnisse des von der Autorin im Jahr 2016 durchgeführten Workshops (Hotarek 2016, Kap. 2.3.1) und ergänzen die Klassifizierungen von in Tabelle 69 herangezogenen Autorinnen und Autoren. Budde (2017), Wenning (2007) sowie Westhoff und Ernst (2011) werden für die Gegenüberstellung der Heterogenitätsdimensionen deshalb rekurriert, weil diese für die theoretische Auseinandersetzung mit Heterogenität in der beruflichen Bildung herangezogen wurden (Kap. 2.3.1). In Tabelle 69 werden die Heterogenitätsdimensionen veranschaulicht.

Tabelle 69: Heterogenitätsdimensionen im Vergleich

	Geschlecht	Ethnizität, Migration, Herkunft	Milieu Sozialkulturell, sozioökonomisch	Sprache	Alter	Leistungsbereitschaft, Motivation bzw. Interesse	gesundheits- u. körperbezogen, Behinderungen	Leistungsfähigkeit	Vorbildung: schulisch, betrieblich
Budde (2017)	x	x	x				x	x	
Wenning (2007)	x	x	x	x	x	x	x	x	
Westhoff & Ernst (2011)	x	x	x		x		x	Ausbildungs-reife, Begabung	x
Hotarek, aktuelle Studie	x	Herkunfts-hetero-genität	Sozialisation und Werthaltung	x	x	x	körperliche, psychische, geistige Voraussetzungen		x beruflich

Die Heterogenitätsdimension Geschlecht wird in allen in der Tabelle 69 genannten Studien als relevant erachtet. In der Rekonstruktion der Aussagen der befragten Lehrkräfte wird diese Heterogenitätsdimension ebenfalls herangezogen. Es wird von den Befragten bedauernd festgestellt, dass in gewerblich-technischen Lehrberufen Frauen unterrepräsentiert sind. Dieser Eindruck deckt sich auch mit den vom Research Institut SORA veröffentlichten Zahl von 15 Prozent (Kap. 2.1.2). Allerdings hat sich laut Auskunft der befragten Lehrkräfte der Frauenanteil in bestimmten Berufsgruppen der gewerblich-technischen Berufsschulklassen erhöht, was sich durch einen Vergleich in den Lehrlingsstatistiken bestätigen lässt. So sind bspw. im Jahr 2020 in Österreich 2.914 weibliche Lehrlinge in der Sparte Industrie ausgebildet worden, im Jahr 2005 waren es lediglich 1904 (WKO 2021). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich bereits seit vier Jahren in Folge der Lehrberuf Metalltechnikerin unter den Top Ten der häufigsten Lehrberufe junger Frauen hält (+/- 40 Prozent aller weiblichen Lehrlinge werden jedoch seit Jahren in den Berufen Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau sowie Friseurin/Stylistin ausgebildet). Im Zusammenhang mit dem Fokus dieser Studie soll hier erwähnt werden, dass auch der Großteil der Lernenden mit Fluchtbiografie männlich ist. Nur in den Chemieberufen und in der Bautechnik wurden von den Befragten weibliche Geflüchtete als Auszubildende beschult.

Eine weitere in der Literatur als relevant erachtete Heterogenitätsdimension stellt die Ethnizität, Migration bzw. Herkunft dar (Budde 2017; Wenning 2007; Westhoff & Ernst 2011). In der vorliegenden Studie wurde hierfür die Kategorienbezeichnung Herkunftsheterogenität gewählt. Hierbei kann festgestellt werden, dass statistisch ge-

sehen die Anzahl der Lehrlinge mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft kontinuierlich zunimmt (Kap. 2.1.2).

Die nächsten rekonstruierten Heterogenitätsdimensionen, die sozioökonomische und soziokulturelle Heterogenität, finden sich auch in der für diese Studie herangezogenen Literatur (Wenning 2007; Westhoff & Ernst 2011; Budde 2017). In der Rekonstruktion der wahrgenommenen sozioökonomischen Verhältnisse der Lernenden werden die teils prekären Lebenssituationen von Geflüchteten beschrieben. So werden von den befragten Lehrkräften die Wohn- und Finanzsituation der Geflüchteten, die Sorgen um deren Familienmitglieder, die Unsicherheit des Bleiberechts und die damit in Verbindung zu bringende Bildungsbenachteiligung mit Beispielen untermauert. In der Rekonstruktion der soziokulturellen Aspekte weisen die Lehrkräfte auf die Bedeutung der Werthaltung der Lernenden hin. Es sind bei der Sozialisation und der Werthaltung auch Veränderungen bei einigen Schülerinnen und Schülern mit inländischer Sozialisierung bemerkbar. So wird angemerkt, dass die Lernenden grundsätzlich früher mündig werden. Ebenso wird zunehmend von mehr Schülerinnen und Schülern eine stärkere persönliche Betreuung eingefordert sowie mit allen Mitteln um Aufmerksamkeit gekämpft. Was den Lehrkräften noch als bemerkenswert auffällt ist, dass sich hegemoniale Tendenzen in Bezug auf die Gleichberechtigung von Frauen nicht wie möglicherweise vermutet bei männlichen Geflüchteten zeigen. Diese bringen den weiblichen Lehrkräften sowie Mitschülerinnen ein stets wertschätzendes Verhalten entgegen. Diesbezügliche gegenteilige Auffälligkeiten finden sich nach Auskunft der befragten Lehrkräfte eher bei Lernenden mit türkischem Migrationshintergrund oder bei Einheimischen mit dementsprechenden Erfahrungen im persönlichen Umfeld. Des Weiteren werden in den Interviews unterschiedliche Sichtweisen von Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten zur Pünktlichkeit thematisiert, wobei das Vermitteln des mitteleuropäischen Zeitmanagements als unterrichtsrelevantes Ziel definiert wird. Zur Religiosität wird von den befragten Lehrkräften angemerkt, dass lediglich an einer Schule Vorkehrungen getroffen werden mussten, um rituelle Gebete des Islams zu ermöglichen.

Die Sprache der Schülerinnen und Schüler findet als Heterogenitätsdimension Erwähnung bei Wenning (2007). Für die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte stellt sie ebenfalls eine relevante Dimension dar. Dabei werden die Bildungssprachen Deutsch und Englisch und die Fachsprache angesprochen. Sie nehmen in ihren Klassen wahr, dass sowohl ein Teil der in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen als auch ein Teil der Geflüchteten Probleme mit den genannten Sprachbereichen haben. Insbesondere werden Defizite bei der Lesekompetenz erwähnt. In Bezug auf die Wahrnehmung der Deutschkompetenzen von Geflüchteten werden mehrere Ausprägungen beschrieben. Es finden sich Aussagen über Geflüchtete, die bereits ausreichende oder gute Kenntnisse in der gesprochenen Sprache haben. Bei diesen finden sich aber teilweise Probleme bei der Anwendung der deutschen Schrift. Oftmals sind trotz guter Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch Schwierigkeiten bei der richtigen Verwendung von Fachbegriffen festzustellen. Es häufen sich aber auch Aussagen über Geflüchtete, die sich kaum in Deutsch verständigen und dem Unter-

richt aufgrund dessen auch nicht angemessen folgen können. Ebenfalls thematisiert wird in den Interviews die Wahrnehmung über die Englischkenntnisse der Geflüchteten. Einerseits wird von sehr guten Kenntnissen der Unterrichtssprache Englisch gesprochen, aber auch von einem völligen Fehlen – weil die Lernenden vorher nie mit dieser Sprache in Berührung gekommen sind. Insgesamt werden in Bezug auf die Heterogenitätsdimension Sprache kritische Aspekte und Bedenken laut. Ohne adäquate Sprachkenntnisse der Lernenden ist ein Unterrichten schwierig bzw. wird ein erfolgreicher Lehrabschluss als Illusion bezeichnet.

Das Alter der Berufsschülerinnen und Berufsschüler stellt für die Befragten dieser Studie eine relevante Heterogenitätsdimension dar und wird auch in der einschlägigen Literatur genannt (Wenning 2007; Westhoff & Ernst 2011). Die Lehrkräfte stellen fest, dass sich ihrer Wahrnehmung nach in den letzten Jahren das Durchschnittsalter erhöht hat. Viele Lernende absolvieren eine Lehre im zweiten Bildungsweg oder sind aufgrund einer schulischen oder beruflichen Vorerfahrung bereits erwachsen. Etwa 16 Prozent der Lernenden in den ersten Klassen sind 2018 bereits über 18 Jahre alt, wohingegen im Jahr 2001 in Österreich lediglich vier Prozent volljährig waren (Kap. 2.1.2).[130] Laut den Angaben der befragten Lehrkräfte überschreiten auch die Geflüchteten dieses Alter. Dieses breite Altersspektrum hat Relevanz für die Gestaltung des Unterrichts (Kap. 5.3.1), insbesondere auch deshalb, weil das Alter mit der Vorbildung in Verbindung steht.

Die Leistungsbereitschaft stellt eine weitere Heterogenitätsdimension dar, die bspw. von Wenning (2007) aufgezeigt wird. Die in dieser Studie befragten Lehrkräfte nehmen auch diese als unterrichtsrelevante Dimension wahr und ergänzen sie mit den Merkmalen Interesse am Beruf sowie an schulischen Erfolgen. Es wird festgestellt, dass immer schon mehr oder weniger Motivierte im Berufsschulunterricht anzutreffen sind. Dennoch zeichnet sich in der Rekonstruktion der Aussagen ab, dass die in gewerblich-technischen Berufsschulen ausgebildeten Geflüchteten überdurchschnittlich motiviert und fleißig bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen sind. In 67 Nennungen in 14 Dokumenten werden die Motivation und der Fleiß der Geflüchteten hervorgehoben. Dieses Engagement spiegelt sich auch am Interesse am Beruf sowie an den schulischen Erfolgen wider. So wird der Großteil der wenigen Geflüchteten, die an der Berufsschule ausgebildet werden, als interessiert an den beruflichen Lehrinhalten sowie dem schulischen Erfolg beschrieben. Diese Investitionen in die Ausbildung werden von Migrantinnen und Migranten als zentral für die Ermöglichung sozialer Integration in die Aufnahmegesellschaft interpretiert (Esser 2006).

Auch bei den anderen Lernenden lassen sich sehr am Beruf Interessierte ausmachen, dennoch gibt es bei ihnen auch gegenteilige Tendenzen. So finden sich in den heterogenen Klassen auch im Laufe der Jahre immer mehr Schülerinnen und Schüler, die aus verschiedensten Gründen wenig oder kein Interesse am gewählten Lehrberuf haben. Ebenso wird von den Befragten erwähnt, dass es bei den Schülerin-

130 In Deutschland ist das Durchschnittsalter von Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag höher als in Österreich. Zum Vergleich: Im Jahr 2018 sind ca. 74 Prozent der Neuanfängerinnen und Neuanfänger in Deutschland mindestens 18 Jahre alt (Statistisches Bundesamt 2019).

nen und Schülern unterschiedliche Einstellungen zum schulischen Erfolg gibt. Einerseits streben einige Lernende ein gutes Bewertungsergebnis an, andererseits legen einige Lernende ein gleichgültiges Verhalten beim Erhalt des Notengrades an den Tag – solange es sich um eine positive Note handelt. In den Interviews wird deutlich gemacht, dass sich Lehrkräfte Gedanken über gerechtfertigte Benotungen machen, die den Lernenden evtl. missfallen könnten. Die eben angesprochene Gleichgültigkeit der Betroffenen beschäftigt die Lehrkräfte und erzeugt Missmut bzw. lässt auch mangelnde Wertschätzung gegenüber der Arbeit von Lehrkräften vermuten. So beschreibt eine befragte Lehrkraft wie folgt: „[...] und das ist das, wo du dir dann denkst, ja hey, super, ich mache mir da Gedanken und Bauchweh und Kopfweh und alles, und dann sagt er, nein, Hauptsache keinen Vierer" (Dr, Pos. 4).

Die Leistungsfähigkeit wird in allen für diese Arbeit herangezogenen Studien (Tab. 69) als relevante Heterogenitätsdimension erachtet. Auch die vorliegende Studie bestätigt aufgrund der Interviewinhalte deren Relevanz an gewerblich-technischen Berufsschulen. Die Leistungsfähigkeit wird von der Forscherin analog zu den Ergebnissen des vor der Studie durchgeführten Workshops (Hotarek 2016, Kap. 2.3.1) als Teil der zusammengefassten Dimension der körperlichen, psychischen und geistigen Voraussetzungen gesehen. Innerhalb dieser Heterogenitätsdimension finden sowohl die von den befragten Lehrkräften wahrgenommenen Leistungsfähigkeiten, Behinderungen und psychische Belastungen als auch Wesenszüge und äußerliche Merkmale ihre Berechtigung. Die genannten anderen Studien differenzieren zwischen den gesundheits- und körperbezogenen Behinderungen und der Leistungsfähigkeit als Dimension, wobei Westhoff und Ernst (2011) hier auch die Ausbildungsreife und die Begabung berücksichtigen.

In Bezug auf die Leistungsfähigkeit hat sich nach Meinung der Lehrkräfte zwar nicht der Umstand geändert, dass in Berufsschulklassen schon immer Leistungsstarke und Leistungsschwache vorzufinden waren. Jedoch sind innerhalb dieser Feststellung Polarisierungen bemerkbar, bei der deutlich mehr Lernende mit gravierenden Lernproblemen, aber auch vereinzelt besonders gut Vorgebildete den Weg in die Lehre finden würden. Die befragten Lehrkräfte begründen diese Veränderung mit den Maßnahmen von Wirtschaft und Politik zur Attraktivierung der Lehre: die Einführung der Berufsausbildung für Personen mit ausgewiesenen Defiziten (§ 8b BAG), Lehre mit Matura für Personen, die gleichzeitig mit der Lehre eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben wollen, die verkürzte Lehre für Maturantinnen und Maturanten, ältere Lernende, die als Quereinsteigende einen Lehrabschluss anstreben, Aktion FIT (Frauen in die Technik) usw. (Kap. 2.1.2; WKO-Wien 2017; Dornmayr, Litschel & Löffler 2016). Bemerkenswert erscheint, dass im Zusammenhang mit mangelnder schulischer Leistungsfähigkeit kognitiven Ursprungs von den Befragten hauptsächlich in Österreich sozialisierte Personen genannt werden.

Hier lässt sich eine Verbindung zur Tendenz der österreichischen Jugendlichen finden, über eine Vollzeitschule eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen und sich gegen eine Lehre zu entscheiden. Die Gründe hierfür sind vielfältig, mitunter aber auch am Image der dualen Berufsausbildung festzumachen. In der Be-

trachtung des von der österreichischen Wohnbevölkerung (BMWA 2007) empfundenen Images der Lehre lässt sich feststellen, dass berufsbildende höhere Schulen (Vollzeit) sowohl bei der Beurteilung des Ausbildungsangebotes als auch bei der Zukunftstauglichkeit besser abschneiden als die dual-organisierte Lehre (ebd., S. 4). Zwar erlebt nach Meinung der WKO[131] (2019) das Image der Lehre derzeit einen positiven Imagewandel. Dies zeigt sich an der Anzahl der steigenden Lehrbetriebszahlen sowie dem wachsenden Interesse an den Möglichkeiten der betrieblichen Ausbildung. Allerdings kann an dieser Stelle auch als Anknüpfungspunkt die stetige Zunahme an Auszubildenden nach § 8 b BAG – verlängerte Lehre sowie Teilqualifikation – herangezogen werden (Kap. 2.1.2; Dornmayr & Nowak 2019, S. 75). Diese aufgezeigten Tendenzen – mehr (evtl. leistungsfähige) Lernende, die sich gegen eine duale Lehrausbildung entscheiden sowie die Erhöhung der Zahlen in der verlängerten Lehre/Teilqualifikation – werden in der vorliegenden Befragung resignierend bzw. bedauernd wie folgt kommentiert: „Wenn wer wirklich sehr versiert ist, dann besucht er eine HTL[132] oder eine höhere Schule, das ist leider so" (Er, Pos. 4).

Leistungsunvermögen bei Geflüchteten wird von den Befragten eher in Kontexten mit Problemen mit der deutschen Sprache erwähnt. So finden die von den Lehrkräften beschulten Geflüchteten in den Interviews im Kontext Leistungsfähigkeit eine fast ausschließlich positive Erwähnung. Überwiegend wird über sie – abhängig vom Grad der deutschen Sprachbeherrschung – von Leistungsträgerinnen und Leistungsträgern gesprochen, die für positive Einflüsse an den Berufsschulen sorgen. Wie sehr diese Entwicklungen sich auch auf das Bild der Lehrkräfte auswirkt, dass sie von ihren Schülerinnen und Schülern zum Teil haben, zeigt folgende Aussage: „Der selber ist, war eigentlich eher unterfordert, täte ich mal sagen, der wäre eigentlich ein Fall für die Schulausbildung gewesen" (Fr, Pos. 31).

Das Image der Lehre bei den Berufsschullehrkräften scheint ein Thema zu sein, dem Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Es stellt sich hier die Frage, wie Berufsschullehrkräfte als Stakeholder der dualen Ausbildung zu der im obigen Zitat zum Ausdruck gebrachten Meinung in Bezug auf begabte Schülerinnen und Schüler gelangen können. Welche Schritte müssten gesetzt werden, um bei den Lehrkräften mit derselben Meinung eine Trendumkehr in Richtung einer höheren Wertschätzung der eigenen Schulform zu bewirken? Diese und weitere Fragen könnten in einer weiterführenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung bearbeitet werden, wobei dies in der vorliegenden Studie nicht geleistet werden kann.

Als weitere Heterogenitätsmerkmale wurden in den Interviews Wesenszüge der Lernenden angesprochen. Die Forscherin ordnet diese ebenfalls der körperlich-psychisch-geistigen Heterogenitätsdimension zu. Als unterrichtsrelevanter Wesenszug wurde von den Lehrkräften das Merkmal Hilfsbereitschaft genannt, das unabhängig von der Herkunft der Auszubildenden beobachtet wird. Die Lehrkräfte nehmen aber auch Unterschiede im Wesen der Geflüchteten und den in Österreich sozialisierten Lernenden wahr. So schreiben sie den Geflüchteten ein höheres Durchhaltevermögen

131 Wirtschaftskammer Österreich.
132 HTL: Höhere Technische Lehranstalt – berufliche Vollzeitschule mit Abiturabschluss.

zu, was sich in dem Willen, die Lehre beenden zu wollen, zeigt. Auch präsentiert sich ein Großteil der Geflüchteten im Klassenumfeld eher reserviert in einer auffallend ruhigen und zurückgezogenen Art. Dies mag begründet sein durch ihre Sprachfertigkeiten, etwaige psychische Belastungen, Wesenszüge, Werthaltungen oder ihre Leistungsbereitschaft bzw. Motivation.

Ebenso werden in den Interviews die psychischen Voraussetzungen der Lernenden angesprochen. So zeichnet sich in den letzten Jahren eine Zunahme an psychischen sowie persönlichen und sozialen Problemen bei den Lernenden ab. Auch bei Geflüchteten lassen sich psychische Problemlagen vermuten, die auf Fluchttraumata zurückgeführt werden (Kap. 2.3.3.3). Es werden in den Interviews einige unterrichtsrelevante Beispiele genannt, bei denen Lehrkräfte mit den Auswirkungen von Traumata konfrontiert wurden. Welchen Anforderungen sich die Lehrkräfte dadurch gegenübergestellt sehen, wird in Kapitel 5.3 erläutert.

Westhoff (2016, Kap. 2.3.1) weist darauf hin, dass in Deutschland die schulische Vorbildung statistisch als relevantes Heterogenitätsmerkmal erhoben wird. Dieses Merkmal hat auch für die befragten Tiroler Lehrkräfte Relevanz. Sie beschreiben die schulische Vorbildung als markantes Beispiel für die unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen. Die schulbezogenen Vorerfahrungen der Lernenden werden als überaus heterogen beschrieben. Von der Hochschulabsolventin bzw. vom Hochschulabsolventen bis hin zu Lernenden ohne Pflichtschulabschluss sind alle Ausprägungen in den Klassen anzutreffen – sowohl bei den in Österreich Aufgewachsenen als auch bei den Geflüchteten. Dennoch sind laut der durchgeführten Befragung einige Unterschiede auszumachen:

Jene Geflüchtete, die bereits über eine gediegene schulische Vorbildung verfügen, können diese oftmals aufgrund einer fehlenden Nostrifizierung formal nicht nachweisen. In Österreich sowie Deutschland ist es bspw. üblich, als Leistungsnachweise Zertifikate oder Ähnliches zu erhalten, die problemfrei als gültige Nachweise eingereicht werden können. Für hierzulande aufgewachsene Lernende mit Hochschulabschluss hat eine fehlende Nostrifizierung für die Entscheidung, eine Lehre zu absolvieren, keinerlei Relevanz. Die befragten Lehrkräfte weisen in dem Zusammenhang darauf hin, dass es durchaus vorkommt, dass Tunnelbauingenieure, Mathematiklehrer usw. unter den zu beschulenden Geflüchteten sind. Dazu stellen Fendel und Romiti (2016, S. 18) fest, dass etwa 65 Prozent der Asylsuchenden mit mittlerem und hohem Ausbildungsniveau im Aufnahmeland einer Arbeit unter ihrer Qualifikation nachgehen. Die angesprochenen Qualifikationen von Geflüchteten sind nach Aussagen der befragten Lehrkräfte aber nur aufgrund ihrer vorzüglichen schulischen Leistungen und Erzählungen nachvollziehbar – formal sind offenbar keine Nachweise vorhanden. Auch wird hierzulande die Schulpflicht insofern ernst genommen, dass alle Schülerinnen und Schüler mindestens neun Schuljahre zu absolvieren haben. In einigen Herkunftsländern der Geflüchteten wird die Schulpflicht laut Erzählungen der befragten Lehrkräfte nicht so rigoros eingefordert, was nach der Flucht nach Österreich und der Absolvierung einer Lehre zu Problemen führen kann. Einige

Geflüchtete haben zudem wegen der vorherrschenden Kriegswirren nicht die Möglichkeit, den eingeschlagenen Ausbildungsweg in ihrem Heimatland zu vollenden.

Auch in Österreich geborene Berufsschülerinnen und Berufsschüler blicken zum Teil auf nicht beendete Schullaufbahnen zurück, wenn sie eine Lehre beginnen (Dornmayr & Nowak 2019, S. 27). Nach Auskunft der befragten Lehrkräfte befinden sich Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher unter den Lernenden, die bspw. eine berufsbildende oder allgemeinbildende Vollzeitschule vorzeitig beendet hätten. Eine Lehrkraft spricht in dem Zusammenhang gar von „Bildungsnomaden", die immer wieder eine neue Ausbildung beginnen, um sie dann bei geringsten Schwierigkeiten wieder abzubrechen. Diese Tendenzen sind bei Geflüchteten jedoch nicht zu beobachten. Diese vorherrschende Vielfalt kann mit der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden.

Bei der Betrachtung der Tabelle 69 fällt auf, dass der Bereich Vorbildung in den Studien von Budde (2017) und Wenning (2007) keine Erwähnung findet (Kap. 2.3.1). Westhoff und Ernst (2011) beschreiben hingegen neben der schulischen Vorbildung u. a. auch die Differenziertheit der Lernorte, die Unterschiede der (betrieblichen) Ausbildungsplätze, bestehende Netzwerke sowie das Lernen am Arbeitsplatz (ebd. S. 49 ff.) als relevante Merkmale in der beruflichen Bildung. Beispielsweise weist Westhoff (2016) darauf hin, dass sich Auszubildende „in betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsgruppen hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale voneinander" (ebd. S. 13) unterscheiden. Die in dieser Studie Befragten bestätigen, dass die Erfahrungen im Lehrbetrieb Einfluss auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden haben. Sie stellen fest, dass Auszubildende in „guten"[133] Lehrbetrieben mit hoher Ausbildungsqualität günstigere Voraussetzungen im berufsschulischen Fachunterricht hätten. Aufgrund der vermittelten lehrbetrieblichen Vorerfahrungen sei es den Lernenden möglich, sich leistungsbezogene Vorteile in der Berufsschule zu verschaffen. Doch nicht nur die Erfahrungen im eigenen Lehrbetrieb beeinflussen die Heterogenität bei der Zusammensetzung der Lerngruppen. Auch schulisch organisierte Maßnahmen der Berufsvorbereitung (Betriebsbesuche, Berufsinformationstage, berufsbezogene Messen, Schnuppertage in Betrieben, etc.), die noch vor dem Ausbildungsbeginn im dualen System erlebt werden konnten, tragen zum beruflichen Vorwissen der Lernenden bei. Weitere Einflussfaktoren sind etwaig besuchte berufsbildende Vollzeitschulen (auch wenn diese nicht abgeschlossen wurden) sowie unterschiedliche berufsbezogene Erfahrungen in Übergangsprozessen von der Schule in den Arbeitsmarkt.

In dem Zusammenhang erscheint die Aussage einer befragten Lehrkraft besonders aussagekräftig, in dem vom „Knackpunkt" die Rede ist, was die Lernenden vor dem Berufsschulbesuch gemacht hätten.

Doch nicht nur der Lehrbetrieb selbst sowie die genannten Vorerfahrungen aus Schule und Berufsvorbereitung haben Anteil am divergenten berufsbezogenen Vorwissen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die von den Lernenden mitge-

133 In dieser Studie wird keine Klassifizierung für „gute" Lehrbetriebe vorgenommen, der Ausdruck/die Klassifizierung entstammt den geführten Interviews.

brachten beruflichen Vorerfahrungen aus der Wirtschaft, bspw. durch abgeschlossene oder abgebrochene Lehrausbildungen, die Beschäftigung als fachbezogene Hilfskräfte im Inland oder die Berufserfahrungen der Geflüchteten in ihren Herkunftsländern. Abele, Güzel und Nickolaus (2016, S. 31) gehen davon aus, dass jede Person im erwerbsfähigen Alter, die Fluchterfahrung aufweist, im Herkunftsland einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen ist und dahingehende Kompetenzen mitbringt. Offenbar können Geflüchtete und Berufsschülerinnen und Berufsschüler aus der staatlich geförderten Maßnahme Nachqualifizierung (Kap. 2.1.2) auf ähnlich fundierte praktisch-fachliche Erfahrungen zurückgreifen. Aus der Befragung von Lehrberechtigten geht zudem hervor, dass volljährige Geflüchtete zum Teil (staatlich geförderte) betriebliche Praktika absolvieren, bevor das Arbeitsverhältnis in ein Lehrverhältnis umgewandelt wird (Hotarek, 2017). Nicht unerwartet sprechen die befragten Lehrkräfte davon, dass diese Schülerinnen und Schüler zu den Besten in der Werkstätte gehören. Diese Bandbreite an Vorerfahrungen öffnet ein breites Heterogenitätsspektrum, was für die Gestaltung des Unterrichts Auswirkungen hat. Die 15-jährigen Neuanfängerinnen und Neuanfänger ohne fachliche Vorkenntnisse sind genauso im Klassenverbund anzutreffen wie Erwachsene mit einer mehrjährigen facheinschlägigen Berufserfahrung. Die befragten Lehrkräfte nehmen insbesondere die berufliche Vorerfahrung als unterrichtsrelevantes Merkmale wahr. Auf berufliche Vorerfahrungen durch bereits absolvierte Ausbildungen oder Praxiserfahrungen aus der Wirtschaft wird jedoch in bestehender Fachliteratur bis dato nicht ausreichend verwiesen. Eine dahingehende Ergänzung bietet sich daher für die Beschreibung von Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen (dualen) Bildung an.

Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte beschreiben ergänzend Situationen, in denen berufsbezogene Besonderheiten thematisiert werden. Diese Besonderheiten beziehen sich auf die bereits genannten Heterogenitätsdimensionen und werden von den Lehrkräften quer über verschiedene Berufe diskutiert. Dabei hat der Lehrbetrieb Einfluss auf die heterogene Klassenzusammensetzung, weil von ihm die Auszubildenden rekrutiert und selektiert werden. Durch diese Selektion und Vergabe von Lehrstellen in unterschiedlich komplexen Lehrberufen formieren sich die Berufsschulklassen entsprechend (Kap. 2.3.2.2). Einerseits wird von den Lehrbetrieben – in Abhängigkeit von den Tendenzen am Lehrstellenmarkt – eine sehr heterogene Schülerschaft an die Berufsschulen gesendet (Kap. 2.1.2). Andererseits kann dem hingegen aber dennoch bei bestimmten Lehrberufen durch die Vorselektion der Lehrbetriebe von einer grundsätzlichen Leistungshomogenität der Lernenden ausgegangen werden. So zeigen sich bspw. Berufsschulklassen mit Lehrlingen, die in großen Industriebetrieben mit betriebsinternen Lehrwerkstätten (z. B. in Tirol INNIO) ausgebildet werden, in der Lerngruppenzusammensetzung an der Berufsschule zum Teil homogener als Lernende aus unterschiedlichen Gewerbebetrieben. Wie bereits angemerkt, weisen auch Westhoff und Ernst (2011) auf die Relevanz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Ausbildungsplätze hin.

Die Befragten geben weiterhin an, dass bestimmten Lehrberufen ein gewisser Anspruchsruf vorauseilt und die Situationen in den Lehrberufen zum Teil unter-

schiedlich sind. So interessieren sich möglicherweise für Lehrberufe mit höherer Komplexität auch eher leistungsfähigere Jugendliche. So wird bspw. in den Interviews angegeben, dass der Fachbereich Chemie sehr anspruchsvoll sei und vorzugsweise Auszubildende mit sehr guten kognitiven Fähigkeiten sowie einem sehr hohen sprachlichen Niveau aufgenommen würden. Die im Chemiebereich Auszubildenden seien „handselektiert" (Al, Pos. 35) und viele hätten bereits als Eingangsvoraussetzung ein Abitur als schulische Vorbildung. Mittlerweile gibt es für die „Chemieberufe" eigene Berufsschulklassen mit ausschließlich Lernenden, die bereits ein Abitur haben. Solche Abiturklassen werden in Tirol im gewerblich-technischen Bereich auch für Maschinenbautechniker/-innen und Mechatroniker/-innen angeboten.

Es macht laut den Auskünften der Lehrkräfte bspw. beim Unterrichten im Elektrobereich einen Unterschied, ob im Lehrberuf Elektrotechniker/-in mit Automatisierungs- und Prozessleittechnik oder für die Elektro- und Gebäudetechnik ausgebildet wird. Offenbar zeigen sich für die Befragten beim Vergleich dieser beiden Lehrberufe Unterschiede in der Leistungsfähigkeit, die auf die ausgewiesenen Kompetenzbereiche in der Ausbildungsordnung zurückzuführen sind. Ebenso wird von Unterschieden bei den Umgangsformen hingewiesen, wobei hier die „grobe Baustellenwelt" thematisiert wird. Dasselbe gilt für die Bautechnik, in der Unterschiede zwischen den Technischen Zeichner/-innen und den Maurer/-innen aufgezeigt oder Problemlagen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit oder Motivation bei den Malerlehrlingen betont werden. Auch im Fachbereich Metall zeigen sich Unterschiede: Beim Lehrberuf Metallbearbeiter/-in wird von einer geringeren Komplexität ausgegangen als bei den Maschinenbautechniker/-innen. Deshalb erhalten Auszubildende mit Förderbedarf (§ 8b BAG) eher einen Lehrplatz in der Metallbearbeitung.

Interessant erscheint, dass zum Erhebungszeitpunkt in Tirol in fast allen gewerblich-technischen Lehrberufen Geflüchtete ausgebildet wurden. Ausnahmen stellen lediglich die Bereiche Mechatronik und Zimmerei dar. Ob die Gründe hierfür berufsbezogen zu finden sind, bspw. weil das Zimmereihandwerk in Tirol als sehr traditionsbezogen bekannt ist, kann hier nicht geklärt werden.

Diese berufsbezogenen Besonderheiten sollten nach Ansicht der Autorin im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung ausführlicher diskutiert werden. Die befragten Lehrkräfte sehen darin Auswirkungen für die Lerngruppenzusammensetzung, die für sie unterrichtsrelevant sind. Die Überlegungen dazu bieten Ansätze für weitere Forschungen.

5.2.2 Positive Einflüsse durch Geflüchtete

In den Interviews wurde davon gesprochen, dass die Lehrkräfte positive Einflüsse durch die Geflüchteten wahrnehmen würden. Deshalb wurde im Forschungsverlauf die induktive Kategorienerweiterung „positive Einflüsse durch Geflüchtete" vorgenommen. Dieser Kategorie konnten 45 Textstellen zugeordnet werden. Nach der Paraphrasierung wurden zehn Unterkategorien gebildet, die unterschiedliche positive Einflüsse anzeigen.

Tabelle 70 bietet eine Übersicht über die Kategorien sowie Nennungen in den Transkripten.

Tabelle 70: Kategorien der positiven Einflüsse durch Geflüchtete[134]

	Textstellen in den 15 Transkripten															
positive Einflüsse durch Geflüchtete																0
Förderung der Werthaltung		2														2
Förderung der Motivation		1						1								2
Förderung der interkulturellen Kompetenz	1		1						2			2	1	1		8
Förderung der Sozialkompetenz		1						1			1			1		4
inhaltliche Weiterentwicklung d. Lernenden			2			1						1		2		6
Förderung der Selbstständigkeit			1													1
Weiterentwicklung als Lehrkraft	2		1					1	1			3		4		12
persönliche Erfolgserlebnisse			1									1				2
allgemeine positive Aspekte	2			1	1					1		2				7
Sicherung von Lehrerarbeitsplätzen											1					1
SUMME	5	4	6	1	1	1	0	3	3	1	2	9	1	8	0	45

Die Förderung der Werthaltung wurde zweimal genannt, ebenso die Förderung der Motivation sowie der persönlichen Erfolgserlebnisse. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz kommt in acht Textstellen vor. Die Förderung der Sozialkompetenz wird viermal erwähnt, die Weiterentwicklung als Lehrkraft zwölfmal. Die inhaltliche Weiterentwicklung der Lernenden kommt auf sechs Nennungen. Jeweils eine Nennung findet sich bei der Sicherung von Arbeitsplätzen von Lehrkräften und der Förderung der Selbstständigkeit. Die Nennung von allgemeinen positiven Einflüssen erfolgt in sieben Textstellen.

5.2.2.1 Synopse

In diesem Kapitel werden die wahrgenommenen positiven Einflüsse durch Geflüchtete reformulierend interpretiert.

Bei den Befragungen wurden konkrete Hinweise gegeben, dass der Unterricht mit Geflüchteten positive Einflüsse in verschiedener Hinsicht hervorruft. Bspw. kann nach Auskunft der Befragten besser vermittelt werden, dass es ein besonderes Privileg sei, in einer kriegsfreien Gegend zu wohnen sowie eine Ausbildung genießen zu können.

> „[...] ich glaube, sowas glaube ich, also diese Lebenserfahrung, was diese älteren Geflüchteten einfach mitbringen, aber auch die gegenseitige Wertschätzung, das Annehmen, dass man da was kriegt und nicht nur, dass er einfach nur eine Zeit herunterbiegen muss, das glaube ich, ist ein wichtiger, positiver Mehrwert, den man da mitnehmen kann oder andere Schüler davon mitnehmen können und auch das ganze Klassengefüge“ (Ba, Pos. 41).

134 Ausdruck MAXQDA.

Es könne der Fleiß und das Engagement der Geflüchteten auch dazu verwendet werden, die weniger fleißigen Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich daran ein Beispiel zu nehmen und sich selbst mehr einzubringen. Positive Einflüsse werden auch aufgrund der sich bietenden Möglichkeiten gesehen, die sozialen sowie die interkulturellen Kompetenzen bei den Lernenden zu fördern. Durch die entstehenden Freundschaften sowie durch etwaige Thematisierungen während des Unterrichts könnten der Horizont erweitert und Einblicke in fremde Kulturen gewonnen werden. Zudem könnten auch Techniken und Materialien besprochen werden, die in den Heimatländern der Geflüchteten vorkommen. Ein weiterer Mehrwert für die Lernenden wird von den befragten Lehrkräften darin gesehen, dass sich die methodisch-didaktischen Bemühungen der Lehrkräfte verstärken. Komplexe Themen würden öfter und vereinfachender erklärt, was auch den lernschwächeren Schülerinnen und Schülern ohne Fluchtbiografie zugutekäme. Außerdem würde durch die veränderten Settings, bei denen die Lehrkraft individuell auf die Geflüchteten eingeht, das selbstständige Arbeiten der anderen Lernenden gefördert.

Doch nicht nur die Lernenden profitieren in einem multikulturellen Klassenverbund mit Geflüchteten, auch die Lehrkräfte entwickeln sich ihrer Ansicht nach weiter. So stellen sie eine positive Veränderung ihrer eigenen methodisch-didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten fest. Außerdem verbesserten sie ihren sprachlichen Ausdruck. Man lerne mit neuen Situationen und neuen Herausforderungen umzugehen, die das Lehrerdasein spannend bleiben ließen. Man gewinne wertvolle Erfahrungen durch die Gespräche mit den Geflüchteten und sehe die Beschulung von Geflüchteten in vielen Gebieten als Bereicherung. Sie würden dadurch auch persönliche Erfolgsgefühle haben. Weiterhin wird von den Lehrkräften auch von allgemeinen positiven Aspekten gesprochen, sofern sie die Thematik für sich selbst als interessant einstufen.

Abschließend wird ein weiterer positiv konnotierter Umstand genannt, der durch die Aufnahme von Geflüchteten in das duale System auftritt: die Sicherung der Arbeitsplätze von Lehrkräften.

5.2.2.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über die positiven Einflüsse durch Geflüchtete zusammengefasst und reflektierend interpretiert.

Die mangelnde Leistungsbereitschaft bzw. auch das Desinteresse und die „Wurschtigkeit“ (Dr, Pos. 4) wird von den Befragten ausschließlich Lernenden angelastet, die in Österreich sozialisiert wurden. Es wird von den Befragten bedauert, dass zum Teil das konservative Bild der Befolgung von Vorgaben der Eltern bzw. Lehrkräften mit den damit verbundenen Werten verloren gegangen ist. Bei Geflüchteten ist dieser „Gehorsam“ jedoch – so wie oben bereits beschrieben – noch vorhanden. Eine klare Unterscheidung wird von den befragten Lehrkräften bei den Werthaltungen von in Tirol Aufgewachsenen und Geflüchteten hinsichtlich der Wertschätzung gegenüber der Ausbildung gesehen. Sie beschreiben unisono, dass Geflüchtete dankbar für die Chance sind, die ihnen durch die Ausbildung zur Facharbeiterin bzw. zum Fachar-

beiter im dualen System eröffnet wird. Diese Wertschätzung bzw. dieses Wahrnehmen einer Ausbildung als gegebene Chance wird hingegen den anderen, insbesondere jüngeren Auszubildenden oftmals fehlen.

In diesem Zusammenhang lassen sich Parallelen zu den Heterogenitätsmerkmalen Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen ziehen. Menschen, die froh über und dankbar für einen Ausbildungsplatz sind, zeigen offenbar einen höheren Grad an Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen sowie Wertschätzung gegenüber den Lehrkräften. Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, haben die Geflüchteten den Ehrgeiz, eine Lehre beenden zu wollen, wobei bei den anderen Lehrlingen dieses Durchhaltevermögen von den Lehrkräften zum Teil vermisst wird. Auch zeigen die Geflüchteten eine gewisse Ehrfurcht gegenüber dem Zeugnisdokument, was bei den Lernenden ohne Fluchtbiografie zum Teil nicht erkennbar ist.

Die Lehrkräfte empfinden die von den Geflüchteten gelebten Werte, wie z. B. die gezeigte Höflichkeit und Wertschätzung gegenüber Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern, als Bereicherung. Der in Kapitel 5.2.1.1 bereits angesprochene, möglicherweise sozialisationsbedingte Respekt der Geflüchteten vor den Lehrkräften wird von den Befragten positiv bewertet. In der Rekonstruktion der Aussagen der Interviews ist erkennbar, dass die Lehrkräfte das wertschätzende Verhalten der Geflüchteten genießen und dass es ihnen imponiert, dass diese den Schulabschluss als etwas Besonderes erachten und zum Teil sogar um Fotos mit den Lehrkräften bitten würden.

Die Wirkungen von entgegengebrachter Wertschätzung bzw. ein Mangel derselben auf Lehrkräfte sollten nicht unterschätzt werden. Von den Befragten wird die angesprochene Wertschätzung für die geleistete Arbeit für das berufliche Wohlbefinden offenbar als wichtig erachtet. Bauer (2007, S. 19 ff.) meint, dass für die biologische Funktionstüchtigkeit der Motivationssysteme von Menschen, neben der sozialen Anerkennung, die von anderen entgegengebrachte persönliche Wertschätzung verantwortlich ist. Böhringer (2009) stellt in ihrer Studie dahingehend fest, dass Lehrkräfte, die geringe Wertschätzung erfahren, für negative gesundheitliche Auswirkungen prädisponiert sind. Umso wichtiger erscheint die Stärkung der Lehrergesundheit durch die Würdigung der Lehrerarbeit im Schulalltag sowie in der Öffentlichkeit. Es sollte deshalb großes Augenmerk daraufgelegt werden, dass den Lehrkräften gebührlicher Respekt für ihre pädagogische Arbeit entgegengebracht und die Schule als ein Ort der gegenseitigen Wertschätzung verstanden wird. Immerhin wird wertschätzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber Lernenden als grundsätzlich relevant erachtet, was sich in der oftmaligen Verankerung in diversen Schulkonzepten äußert. Zudem wird in der Diskussion um die Unterrichtsrelevanz einer anerkennenden und wertschätzenden Lehrer-Schüler-Beziehung (Kap. 2.3.3.1 und 2.3.3.3) als pädagogischer Grundsatz gesprochen, der sich auf die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann (Protzel 2015). Schule müsste hinsichtlich der Wertschät-

zung von Lehrkräften neu gedacht bzw. müsste auch im Hinblick auf das in Mitleidenschaft gezogene Image der Lehrkräfte ein Aufwärtstrend initiiert werden.[135]

Die befragten Lehrkräfte beschreiben methodisch-didaktische sowie personale Weiterentwicklungen, die bspw. bei mangelnden Deutschkenntnissen der Geflüchteten notwendig werden. Diese kommen wiederum allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zugute. Diese persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte aufgrund der Heterogenität der Klassenmitglieder bezieht sich auch auf andere Besonderheiten, bspw. bei einer Sinnes- oder Körperbehinderung (Hotarek 2018). So werden neben den oben von den befragten Lehrkräften genannten Herausforderungen, die durch die Beschulung von Geflüchteten entstehen, auch positive Effekte ausgelöst. So berichten langjährig tätige Lehrkräfte davon, dass ihnen die Arbeit mit Geflüchteten Spaß macht. Sie haben große Freude daran, die rasante positive Entwicklung bei den ihnen anvertrauten Geflüchteten beobachten zu können. Offenbar werden von diesen Lehrkräften die sich durch die Beschulung von Geflüchteten neu ergebenden Herausforderungen begrüßt. Es können Erfolgserlebnisse verzeichnet werden:

> „Ich arbeite gerne mit solchen Leuten, weil ich davon lerne. Ich finde, dass dadurch mein Unterricht besser wird, weil wenn ich jemandem etwas erklären kann, der sich mit der Sprache schwertut oder auch mit der Schrift Schwierigkeiten hat, und der das trotzdem versteht, habe ich eines meiner Hauptziele erreicht. Wenn der das versteht, kann ich das nämlich auch jemandem beibringen, der meine Sprache versteht und das genauso will. Das ist für mich ein Antrieb und ein Erfolgserlebnis – das braucht man ab und zu, sonst verzweifelt man“ (Er, Pos. 38).

Es lassen sich in diesem Zusammenhang weitere Facetten der pädagogischen Arbeit ausmachen, die für sich selbst als interessant eingestuft werden können. Durch das gemeinsame Lernen in herkunftsheterogenen Klassen tun sich Möglichkeiten der Förderung der Interkulturalität, der sozialen Kompetenzen sowie länderübergreifenden Fachdiskussionen auf. Auch eine Zunahme der Selbstständigkeit der nichtgeflüchteten Lernenden wird gefördert, weil die Geflüchteten die Lehrkräfte zeitlich stark in Anspruch nehmen. Somit gerät nicht nur die kognitive Leistungsfähigkeit in den Blick, sondern auch die soziale und personale. Die Ängste vor dem Fremden haben sich aus ihrer Sicht keinesfalls bestätigt (Kap. 2.5).

Es scheint demnach, dass mit dem erneuten Verwirklichen-Können in neuen Unterrichtssituationen eine Abwendung vom Alltagstrott initiiert werden kann. Auch bemühen sich Lehrkräfte um die eigene Professionalisierung und formulieren dahingehend Wünsche an Aus- und Fortbildungsinstitutionen (Kap. 5.3.5).

5.2.3 Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten

Die Hauptkategorie Einstellungen der Lehrkräfte besteht aus den beiden im Kodierleitfaden festgelegten deduktiven Kategorien

a) Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen und
b) Einstellungen der Lehrkräfte zu Geflüchteten in der beruflichen Bildung.

135 Global Teacher Status Index (Dolton et al. 2018). Nur jeder Fünfte in Deutschland würde seinem Kind den Beruf Lehrkraft empfehlen, obwohl die Verdienstmöglichkeiten hoch sind.

Die befragten Lehrkräfte äußerten sich in den 15 Transkripten in 109 Textstellen zu dieser Hauptkategorie. Eine Übersicht bietet die Tabelle 71.

Tabelle 71: Kategorien der Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten[136]

	Textstellen in den 15 Transkripten															
Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen		3						1					1		4	9
Einstellungen zu Geflüchteten																0
Offenheit/Interkulturalität	1		1	4	3	1	2		1		1	2	2	4	2	24
Hilfe anbieten wollen												2		1		3
Respekt vor den Geflüchteten		1										1	1	1		4
Empathie/Verständnis für Flucht		3				1	2			2		4	1			13
Bedenken/kritische Aspekte	1			1	4		1	1			1	4		1		14
Anzahl von Geflüchteten in der Klasse				1	4			1						2		8
Geflüchtete als Facharbeiter/innen	1				2	3	3		3	2		1	3	1	2	21
Anpassungsnotwendigkeit						1	1				1		1		1	5
Hintergründe									2			3	1		2	8
SUMME	3	7	1	6	13	6	9	3	6	4	3	17	10	10	11	109

Mittels der deduktiven Kategorie Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen wurde das Datenmaterial hinsichtlich diesbezüglicher Aussagen untersucht. Dabei konnten neun Textstellen extrahiert werden. Die zweite deduktive Kategorie Einstellungen der Lehrkräfte zu Geflüchteten in der beruflichen Bildung vereint alle Textstellen, die auf positive sowie negative Äußerungen zum Thema Geflüchtete in der beruflichen Bildung hinweisen. Es konnten 100 Textstellen identifiziert werden, die sich in die neun Unterkategorien Einstellungen zu Offenheit/Interkulturalität, Hilfe anbieten wollen, Respekt vor den Geflüchteten, Empathie/Verständnis für Flucht, Bedenken/kritische Äußerungen, Anzahl von Geflüchteten in der Klasse, Geflüchtete als Facharbeiterinnen und Facharbeiter, Anpassungsnotwendigkeit und politische/gesellschaftliche/wirtschaftliche Hintergründe clustern lassen.

5.2.3.1 Synopse

In diesem Kapitel werden die Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen, insbesondere mit Geflüchteten reformulierend interpretiert.

a) Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen

Grundsätzlich sprechen die Interviewten verschiedene Heterogenitätsaspekte an, bspw. Herkunftsländer, Geschlecht, Alter, Verhalten, geistige und psychische Voraussetzungen, Sprache und Sozialisation. Dabei wird eine grundsätzliche Bereitschaft verbalisiert, die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden in den Vordergrund zu stellen, ohne ein generelles Klassifizieren vorzunehmen. In den Texten wird darauf hingewiesen, dass die Zielsetzung eine respektvolle und gleichbe-

136 Ausdruck MAXQDA.

rechtigte Umgangsweise mit allen Lernenden sei, unabhängig von der Herkunft und dem individuellen Hintergrund. Zudem werden die unterschiedlichen Merkmale der Lernenden als „Salz in der Suppe" (Mü, Pos. 48) bezeichnet sowie eine positive bzw. neutrale Grundhaltung artikuliert.

> „[...], weil generell mal ist ja die Grundhaltung gegen jeden einzelnen Schüler, ja passt, klar, weder eine positive noch eine negative, weil das alles nichts damit zu tun hat, ob da ein Mann oder eine Frau drinsitzt oder ob er vierzig ist oder fünfzehn ist, das schließt ja nicht auf die Intelligenz oder auch nicht auf das Sozialverhalten zurück. So prinzipiell" (Ba, Pos. 14).

Es wird zudem davon gesprochen, selbst keine Berührungsängste in Bezug auf diverse Sozialisationen und leistungs- bzw. persönlichkeitsbezogene Unterschiede bei den Lernenden zu haben.[137]

b) Einstellungen der Lehrkräfte zu Geflüchteten in der beruflichen Bildung

In den Interviews wird die Offenheit gegenüber fremden Kulturen bzw. die Einstellung zur Interkulturalität thematisiert. Die persönliche Einstellung von Lehrkräften zum Unterricht mit Geflüchteten sollte aus Sicht der Befragten von Offenheit geprägt und frei von Vorurteilen sein. Einerseits sprechen die Befragten in diesem Zusammenhang von ihrer eigenen positiven Sichtweise auf die für sie interessante Herausforderung und dass die Arbeit mit Geflüchteten Spaß macht. Geflüchtete sind ihrer Ansicht nach Lernende wie alle anderen auch. Andererseits räumen sie ein, dass es auch weniger aufgeschlossene Personen im Lehrkörper gibt und diese nicht in Klassen mit Geflüchteten eingesetzt werden sollten.

> „[...] das Um und Auf ist, wie ist die betroffene Lehrperson selbst eingestellt zu diesem Thema. Das ist für mich der Kernpunkt. Wenn man offen ist, dann geht viel und wenn man selber mit dieser Materie nichts zu tun haben will, dann ist es gescheiter, man teilt den gar nicht ein. Aber das wird, ganz offen gesagt, es wird sich keiner outen" (Ri, Pos. 44).

Als Vertretung der Schule sowie aus einem persönlichen Anliegen heraus wird in einer Verantwortungsübernahme Hilfestellung für die Geflüchteten angeboten. Interviewteilnehmende stellen fest, dass sie den Geflüchteten Respekt zollen und sie Verständnis für deren Flucht haben. Sie berichten darüber, dass Empathie gefragt und es notwendig ist, sich in die Lage der Geflüchteten hineinzuversetzen.

> „Eben, was ich davor gesagt habe bei dem einen, der mir seinen Fluchtweg erzählt hat: Diese Leute verdienen wirklich jede Unterstützung. Ich weiß nicht, ob ich, ob einer von uns das aushalten würde, was er aushalten hat müssen. Teilweise, sicher nicht alle, aber dass man die unterstützen darf/muss/soll, ist ganz klar" (Lei, Pos. 68).

137 An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem vorliegenden Kapiteltext um eine deskriptive Herangehensweise handelt. Eine anschließende Interpretation der Forscherin erfolgt in einem eigenen Kapitel.

Die Befragten haben jedoch auch Bedenken zur Beschulung von Geflüchteten an Berufsschulen und zeigen kritische Aspekte auf. Zum einen beherberge die Thematik im Kollegium Konfliktpotenzial, weil sich Unbehagen sowie Reserviertheit gegenüber den Geflüchteten bemerkbar machen würde. Es herrsche Unsicherheit darüber, wie man mit der neuen Situation in der Klasse umgehen könne. Das Kollegium bestünde zudem auch aus Personen, die gegenüber den Geflüchteten eine negative Einstellung hätten. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass es Probleme macht, wenn man sich der Illusion hingibt, dass für Geflüchtete nach zwei Jahren Aufenthalt in Österreich die Sprachkenntnisse für die positive Absolvierung einer Lehre ausreichen würden. In den Interviews wird auch davon gesprochen, dass in Tirols gewerblich-technischen Berufsschulen relativ wenige Geflüchtete im Klassenverbund beschult werden und es keine reinen Flüchtlingsklassen gibt. Die Anzahl der Geflüchteten ist ihrer Ansicht nach gut bewältigbar, wobei grundsätzlich auch auf die Notwendigkeit der Anpassung an österreichische Gegebenheiten hingewiesen wird. Einigkeit herrscht darüber, dass aufgrund des großen Facharbeitermangels Geflüchtete als zukünftige Facharbeiterinnen und Facharbeiter Zukunft haben. Auch die Rückkehr nach der Ausbildung in die Ursprungsländer wird positiv gesehen, weil dies dem dortigen Wiederaufbau zugutekäme. Generell wird angemerkt, dass die Abschiebepolitik der österreichischen Regierung nicht gutgeheißen wird und sowohl der Staat als auch die Wirtschaft die Chancen für die Geflüchteten verbessern müssten.

5.2.3.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über ihre Einstellungen zu Lerngruppen mit Geflüchteten zusammengefasst und reflektierend interpretiert.

Die Lehrkräfte verweisen auf eine vielfältige herkunftsbedingte Heterogenität, die mit der Aufzählung von Nationalitäten untermauert wird. Diese Nationenvielfalt scheint die befragten Lehrkräfte nicht zu irritieren, sie wird offenbar als Normalität anerkannt. So findet sie in den retrospektiven Erzählungen über etwaige Veränderungen im Laufe der Zeit lediglich zwei Erwähnungen: Die Klasse sei herkunftsbedingt heterogener geworden und aktuell würden auch Geflüchtete im Klassenverbund beschult. Aussagen über wahrgenommene Veränderungen beziehen sich hauptsächlich auf Schülerinnen und Schüler ohne Fluchtbiografie, ohne vorerst auf einen Wandel durch die Beschulung von Geflüchteten einzugehen. In einigen Dokumenten wird sogar davon ausgegangen, dass sich in den letzten Jahren nicht wirklich etwas verändert hat, die Klassenzusammensetzung ist heterogen wie eh und je. Diese Aussagen sind insofern bemerkenswert, weil die Forscherin das Thema mit dem Fokus der Befragung im Vorhinein bekanntgab und deshalb Hinweise für eine etwaige Heterogenitätsverstärkung aufgrund der Beschulung von Geflüchteten nicht unerwartet gewesen wären. Für die befragten Lehrkräfte stellt jedoch der Umstand an sich, dass in ihren Klassen Geflüchtete sind, keine Herausforderung dar, wenn man von den Problemen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse absieht. Das Beherrschen der

deutschen Sprache wird als Schlüssel für eine erfolgreiche Beschulung von Geflüchteten betrachtet.

Mangelnde Sprachkenntnisse von Lernenden werden von den befragten Lehrkräften für alle am Unterricht Beteiligten als Herausforderung betrachtet. Die Befragten berichten von Unbehagen und Unsicherheiten, wie mit der Situation umgegangen werden soll, und sie machen sich Gedanken über mögliche außerschulische Sprachförderungen der Geflüchteten. Dabei zeigen sie aber auch Verständnis dafür, dass die geflüchteten Lernenden, nach dem zu bewältigenden Pensum an der Berufsschule, kaum Ressourcen für zusätzliche Sprachkurse haben. Dennoch wird das Aneignen der deutschen Sprache von den Geflüchteten erwartet, weil von einer monolingualen, deutschsprachigen Normativitätshaltung ausgegangen wird. Zwar fördert das Bildungsministerium mit einer Vielzahl von Initiativen die Etablierung der Mehrsprachigkeit als Leitprinzip, diese Mehrsprachigkeitskonzepte haben sich aber noch nicht durchgesetzt (de Cillia & Krumm 2009, S. 38). Die Lehrkräfte zollen den Geflüchteten, die sich oft in einer sehr kurzen Zeitspanne Deutsch aneignen können, hohen Respekt. Es ist ihrer Ansicht nach erstaunlich, dass dies überhaupt möglich ist. Allerdings verleitet dies bei so mancher Lehrkraft zur Annahme, dass „wenn der Schüler will" (Er, Pos. 10) die Sprachaneignung in kürzester Zeit vollzogen werden kann. Die Befragten werfen im Zusammenhang mit mangelnden Sprachkenntnissen auch ein, dass die Zahl der Geflüchteten sich in Grenzen halten würde und deshalb die dadurch auftretenden Herausforderungen für sie bewältigbar bleiben. Würde sich dieser Umstand ändern, gäbe es nach Ansicht der Lehrkräfte mehr Konfliktpotenzial.

In der Rekonstruktion der Aussagen finden sich weiterhin Hinweise, dass die Ursprungsnation der Lernenden stark mit der Integration in die Mehrheitsgesellschaft in Beziehung gesetzt wird. So weisen nach Ansicht der Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterschiedlich gelungene Integrationsfortschritte auf. Insbesondere sind, wie in der Synopse angemerkt, bei türkischstämmigen Lernenden konservativ-traditionelle Tendenzen in unterschiedlichen Ausprägungen zu erkennen. Die Hintergründe hierfür könnten in der Gastarbeiterpolitik der Nachkriegszeit liegen (Kap. 2.2.2 bis 2.2.4). Auch ist nach Auskunft der befragten Lehrkräfte auffällig, dass insbesondere Lernende mit türkischem Migrationshintergrund in den Pausen türkisch sprechen.

Die von den befragten Lehrkräften angesprochene Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nimmt offenbar einen hohen Stellenwert ein. Dabei wird in fast allen Fällen eine Anpassung an die westliche Kultur einer gelingenden Integration gleichgestellt. Dieser Anpassungswille sowie -erfolg ist bei den von den Befragten beschulten Geflüchteten gegeben. Dazu wurden gelungene Beispiele von integrierten Geflüchteten genannt. Einen hohen Anteil daran schreiben die Lehrkräfte hierbei den Lehrbetrieben zu, die eine entsprechende Vorauswahl treffen (Kap. 2.1).

Die Befragten schreiben sich selbst eine manifeste Offenheit gegenüber der Ausbildung von Geflüchteten zu Facharbeiterinnen und Facharbeitern zu. Sie selbst haben keine Berührungsängste und sind überzeugt davon, dass die Herkunft keine bzw.

eine untergeordnete Rolle im Unterricht spielt. Auch bei anderen Heterogenitätsaspekten zeigen sich die Lehrkräfte unabhängig von etwaigen Klassifizierungen aufgeschlossen dafür, die Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt der Lehr-/Lernprozesse zu stellen. Es wird angegeben, dass eine offene Grundhaltung hinsichtlich bestehender Heterogenitätsmerkmale vorliegt und für sie der allseits geforderte respektvolle Umgang mit Heterogenität an den gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol zum Alltag gehöre. Es scheint, als hätten die befragten Lehrkräfte den Auftrag in den österreichischen Lehrplänen bereits verinnerlicht, bei dem alle Individuen mit ihren Eigenheiten wahrgenommen und gefördert werden sollen (Kap. 2.4.4.3). Auch muss man nach Ansicht der Befragten als Lehrkraft generell offen für die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden und vorurteilsfrei sein. Dies deutet darauf hin, dass für die Befragten die historisch gewachsene Vielfalt bei den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt als Normalfall betrachtet wird (Prengel 2006).

Dennoch ergeben sich trotz der inhärent anmutenden positiven Einstellung der befragten Lehrkräfte gegenüber heterogenen Lerngruppen Restriktionen. Die Befragten haben jeweils eine differenzierte Meinung, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei, und es ergeben sich dadurch Widersprüche. Zum einen wird offenkundig eine grundsätzlich positive Einstellung über den Zuzug und die Ausbildung von Geflüchteten im dualen System für sich beansprucht. Es ist das „Um und Auf, multikulturell zu denken und zu leben" (Wi, Pos. 44).

Zum Teil positionieren sich die befragten Lehrkräfte klar in der politisch brisanten Frage, wie mit Geflüchteten ohne Asylstatus umgegangen werden soll: Die Wirtschaft braucht dringend über das duale System Ausgebildete (Kap. 2.1) und Österreich muss aus Sicht der befragten Lehrkräfte auch für Asylwerbende entsprechende Möglichkeiten bieten. In dem Zusammenhang wird in den Interviews die wahrgenommene Bildungsbenachteiligung der Geflüchteten aufgrund von jüngsten politischen Entscheidungen angesprochen. Geflüchtete, die noch keinen Asylstatus haben, sollen nach Ansicht der Befragten eine begonnene Lehre beenden dürfen und dem österreichischen Facharbeitermarkt zur Verfügung stehen. Man hat „auch leider eine Abschiebung erlebt, direkt im Unterricht mehr oder weniger, ist einer geholt worden, […]" damit müsse „man natürlich auch umgehen können, nachher" (Fr, Pos. 31).

Weiterhin wird von den Befragten angemerkt, dass wenn die Geflüchteten nach der Ausbildung wieder in ihr Heimatland zurückkehren, das Potenzial nicht verloren ist, sondern dort nutzbar gemacht werden kann. Zudem ist eine Abdeckung der Lehrstellen mit Einheimischen offenbar unmöglich (Kap. 2.1.2) und der Zuzug von Geflüchteten stellt aus Sicht der Befragten eine gute Möglichkeit dar, die offenen Lehrstellen zu besetzen.

Unterrichtsrelevant ist die Problematik des unsicheren Bleiberechts aus mehreren Gründen: Einerseits beeinflusst die sozioökonomische Situation die Geflüchteten psychisch und hat auch motivationale Folgen. Jene Geflüchteten, die perspektivlos sind, sind auch weniger motiviert. Es kommt auch vor, dass die Geflüchteten belastet

sind, weil sie „sich einen Kopf machen, ob sie bleiben können [...] oder wie es weitergeht“ (Rit, Pos. 93).

Andererseits investieren auch die Lehrkräfte Energie, um die Lehrlinge mit Fluchtbiografie im Unterricht zu unterstützen. Diese, die Beschäftigung von Geflüchteten unterstützende Sichtweise wird weiterhin von einem grundsätzlichen Verständnis für die Flucht der Lernenden aus ihren Heimatländern getragen. Aufgrund von Krieg oder wirtschaftlichen Miseren das eigene Land zu verlassen sei nachvollziehbar, wobei die belastenden Situationen für die Befragten dennoch unvorstellbar bleiben. Auch wird Empathie für die Geflüchteten gezeigt mit dem Versuch, sich in die dortige und jetzige Lage der Geflüchteten zu versetzen.

Zum anderen wird dennoch von den Geflüchteten erwartet, dass „sie sich anpassen und sich auch an die Gegebenheiten bei uns halten“ (Ri, Pos. 30). Dieser Assimilationsgedanke zeigt Parallelen zum Umgang mit ausländischen Bürgerinnen und Bürgern in der Nachkriegszeit (Kap. 2.2.4). Aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen reagieren die befragten Lehrkräfte möglicherweise mit der Befürwortung schneller und vollständiger Integration bzw. Assimilation, weil ihnen derzeitige Migrationsprobleme bewusst sind und sie einen Beitrag zu deren Vermeidung leisten wollen. In dem Zusammenhang wird in einem Interview von Parallelgesellschaften berichtet, in denen österreichische Jugendliche mit Migrationshintergrund aufwachsen und dadurch andere Werte (z. B. in Bezug auf die Gleichberechtigung von Frauen) vermittelt bekommen. Des Weiteren agieren nach Ansicht der Befragten nicht alle Kolleginnen und Kollegen mit derselben Offenheit, was die Eingliederung von Geflüchteten betrifft. Es wird von den Befragten in den Raum gestellt, dass es im Kollegium Personen gibt, die keine grundsätzlich positive Heterogenitätshaltung haben. Diese bekunden mit Wortmeldungen, dass sie gerne Schülerinnen und Schüler hätten, die von der von ihnen selbst bestimmten Norm nicht abweichen. Diese Norm kann leistungs-, gesundheits- oder herkunftsbedingt sein, aber auch das Geschlecht, die sexuelle Neigung oder das Alter betreffen. Dennoch handeln alle Lehrkräfte im Auftrag der Schule (Sturm 2013, S. 34) und möchten sich deshalb nicht offen über ihre negative Einstellung zu bspw. Lehrlingen, die nach § 8b BAG ausgebildet werden, oder aber auch Geflüchteten äußern. Dieses sich dahingehend öffentlich Nicht-outen-Wollen ist im Hinblick auf den oben angesprochenen Auftrag der Schule, der Verpflichtung der Einhaltung der Menschenrechte und den dazugehörigen gesetzlichen Bestimmungen, nachvollziehbar. Die in dieser Studie befragten Berufsschullehrkräfte distanzieren sich von den Meinungen dieser Kolleginnen und Kollegen. In Anbetracht dessen geben sie an, dass die Geflüchteten-Thematik mitunter für Konfliktpotenzial im Kollegium sorgt, weil nicht jeder gleich mit der Situation umgeht. Des Weiteren vertreten die Befragten klar die Meinung, dass die persönliche Einstellung zu den diversen Heterogenitätsmerkmalen Einfluss darauf hat, welches Bild sie von den Schülerinnen und Schülern haben und inwieweit sie sich für die Förderung der Lernenden engagieren. Dies gilt für die Beschulung von Geflüchteten in der beruflichen Bildung ebenso wie von Lernschwachen, Begabten oder Behinderten in der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik. Diese klare Positionierung wird durch die Aussage bekräftigt, dass

„wenn man mit dieser Materie nichts zu tun haben will, dann ist es gescheiter, man teilt den gar nicht ein“ (Ri, Pos. 44).

Angesichts der im Kollegium vereinzelt gezeigten, wenig aufgeschlossenen Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Fluchtbiografie sind die Befragten zur Ansicht gekommen, dass diese wohl besser nicht in Klassen mit Lernenden mit besonderen Bedürfnissen eingesetzt werden sollten. Es scheint so, als würde in den Interviews der Lehrergruppe mit reservierter bzw. negativer Einstellung gegenüber Geflüchteten die vollumfängliche Eignung für den Lehrerberuf in Abrede gestellt werden. Denn diese sollten Unterricht in anderen Klassen halten, in denen keine Geflüchteten sind. Die unterschiedlichen Einstellungen in einer heterogenen Lehrerschaft bergen Potenzial für Konfliktherde. So ist eine Lehrkraft der Meinung, dass es schön wäre, wenn alle Kolleginnen und Kollegen eine positive Einstellung hätten, dies aber nicht so ist. Diese Lehrkraft hat sich aufgrund diverser Wortmeldungen die Meinung gebildet, dass diese anderen Lehrkräfte etwas in ihrem „Leben nicht ganz verstanden“ (Er, Pos. 20) haben. Die Forscherin stellt sich deshalb die Frage, ob sich dieses Konfliktfeld durch das gesamte Kollegium bzw. innerhalb der Berufsschulen zieht und wie weit das spezielle Schülerbild der Lehrkräfte darauf Einfluss hat. Welche Spannungen sind in den Kollegien zu bemerken und wie werden diese in einer demokratiegeprägten Gesellschaft bearbeitet? Werden etwaige Bedenken von den Direktionen wahr- sowie ernst genommen, sodass sich keine „Lager“ bilden können? Aus Sicht der Forscherin wäre die Klärung dieser Fragen in weitergehenden Studien von Interesse, da der Fokus der vorliegenden Arbeit ein anderer ist.

Zusammenfassend kann aus den Aussagen der Lehrkräfte deutlich gemacht werden, dass die Lernenden mit Fluchtbiografie von den Lehrkräften nicht als homogene Gruppe gesehen werden. Die Lehrkräfte weisen in ihren Ausführungen auf Häufungen bei einigen Heterogenitätsdimensionen hin. Einerseits wird auf die heterogene Sprach- und Bildungsbiografie der Geflüchteten hingewiesen, andererseits wird aber auch die Entstehung positiver Effekte hervorgehoben. Dass es sich bei den Geflüchteten „mitnichten um eine homogene Gruppe von Lernenden handelt“ (Baumann et al. 2016), bestätigt sich auch durch Studien an bayerischen Berufsschulen (ebd.).

Die befragten Lehrkräfte haben in den Interviews durch die offene, kommunikative und vertrauensvolle Gesprächssituation umfassende Aussagen zu ihrem Verständnis von Heterogenität getätigt. Durch Anwendung der oben beschriebenen Auswertungsmethode konnte der Inhalt der Interviews analysiert werden. Es ist gelungen, den Blick der Lehrkräfte auf ihre heterogene Schülerschaft zu rekonstruieren und sowohl ihre Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen als auch von ihnen wahrgenommene unterrichtsrelevante Heterogenitätsdimensionen aufzuzeigen. Mit der ausführlichen Beschäftigung mit den Transkripten konnte geklärt werden, welche Differenzen sie selbst konstruieren. Die Forscherin konnte ein vertieftes Verständnis über die heterogene Lehrerschaft erlangen.

In den nächsten Kapiteln werden die Anforderungen analysiert, mit denen sich die Tiroler Berufsschullehrkräfte konfrontiert sehen, sowie ihre dahingehenden Bearbeitungsstrategien aufgezeigt.

5.3 Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

Wie einleitend in Kapitel 5 angemerkt wurde, wird der Untersuchungsbereich zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien in fünf Hauptkategorien dargestellt. Es wird strukturell stringent – analog zur Darstellung der Kategorien zur Wahrnehmung der Lehrkräfte von Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten (Kap. 5.2) – vorgegangen. Nach den Beschreibungen der Aussagen der Lehrkräfte (Synopsen, reformulierend beschrieben) erfolgt die jeweilige Ergebnisinterpretation. Das Ziel ist, die Forschungsfrage

- „Mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sehen sich die Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in dem Zusammenhang an?“

zu beantworten. Die 18 befragten Lehrkräfte beschreiben in insgesamt 562 Textstellen Anforderungen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, sowie in 690 Textstellen Strategien zur Bearbeitung.

5.3.1 Unterrichten

Die Hauptanforderung „Unterrichten“ wurde im Forschungsprozess anhand einer deduktiven Kategorienanwendung mit induktiver Kategorienerweiterung ermittelt (Kap. 3.9). Diese wurde einer regelgeleiteten Paraphrasierung und Zusammenfassung unterzogen, wobei folgende Kategorien rekonstruiert wurden:

a) Sprachbarrieren im Unterricht,
b) Unterricht in leistungsheterogenen Klassen,
c) soziale Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten) fördern,
d) Wahrnehmung Aufsichtspflicht,
e) Koedukation,
f) Unterricht mit erwachsenen Lernenden/2. Bildungsweg,
g) Leistungsfeststellung und -beurteilung und
h) Beziehungen der Lehrkräfte zu den Lernenden.

Tabelle 72 bietet eine Übersicht über die Kategorien sowie Nennungen in den Transkripten.

Tabelle 72: Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen[138]

	Textstellen in den 15 Transkripten															
Unterrichten																0
Sprachbarrieren	5	3	5	8	7	1	3	5		7	6	2	5	2	3	62
leistungsheterogene Klassen	3	4		7	2	2	1	8			1	2	2	4	10	46
Leistungsfeststellung und -beurteilung	1	3			1	1						1			12	19
Soziale Interaktionen fördern	3	2	1	1		3	1		1	2	2	4	1	1	10	32
erwachsene Lernende/2. Bildungsweg	4	1		3	2	1		3			1	1				16
Koedukation	1	1					1	2		1		1			1	8
Wahrnehmung Aufsichtspflicht		1	2					1				2			1	7
Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden	1	4	2	2		1	1		3				1	1	27	43
SUMME	18	19	10	21	12	9	7	19	4	10	10	13	9	8	64	233

Die Transkripte enthalten 233 Textstellen, die diese Anforderungen thematisieren. 62 Textsegmente beziehen sich auf die Sprachbarrieren und 46 auf die Anforderung, leistungsheterogene Lerngruppen zu unterrichten. Die sozialen Interaktionen (mit Geflüchteten) in der Klasse fördern findet in Summe 32 Erwähnungen, die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht wird 7-mal angesprochen. Die Koedukation wird 8-mal thematisiert. Dass erwachsene bzw. (mindestens) im zweiten Bildungsweg befindliche Lernende in den Klassen beschult werden, wird 16-mal erwähnt. Die Leistungsfeststellung bzw. -beurteilung wird im Zusammenhang mit der Notengebung 19-mal angeführt. 43 Nennungen finden sich bei der Anforderung, die Beziehungen zu den Lernenden zu pflegen.

5.3.1.1 Synopse der Anforderungen

In diesem Kapitel werden die Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterrichten reformulierend interpretiert.

a) Sprachbarrieren im Unterricht überwinden

Die Lehrkräfte geben an, dass sie bei ihrer Arbeit in den Berufsschulklassen zum Teil mit umfassenden Sprachbarrieren konfrontiert sind. An die Lehrkräfte würde die Aufgabe gestellt, auch Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die der Unterrichtssprache Deutsch kaum mächtig seien. Insbesondere bei unlängst Geflüchteten aus Afghanistan oder dem Iran erhärte sich bei den befragten Lehrkräften der Verdacht, dass der Berufsschulbesuch aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse zu früh angesetzt sei. In diesem Zusammenhang wird die fehlende Verpflichtung erwähnt, vor Eintritt in die Berufsschule ein Sprachniveau von mindestens „B“ des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Kap. 2.3.3.3) nachweisen zu müssen.[139] Diese Sprachbarrieren werden von den Lehrkräften zum einen für die Geflüchteten als belastend wahrgenommen, zum anderen sei aber auch für sie selbst der Umgang

138 Ausdruck MAXQDA.

139 (Fr, Pos. 11, 13, 41; St, Pos. 12; Ba, Pos. 14, 22; Do, Pos. 16, 24; Ma, Pos. 10, 17, 43; Ri, Pos. 2, 4, 28; Ha, Pos. 70; Sch, Pos. 8, 10, 15, 18, 20, 30, 40; Te, Pos. 16, 42, 80, 88; Er, Pos. 30; Wi, Pos. 6; Lei, Pos. 26).

schwierig. Sie stufen die Anforderung, Sprachbarrieren zu überwinden, als neue Situation ein. Sie bestätigen mehrfach, dass ein Teil der Geflüchteten dem Unterricht nicht angemessen folgen kann, obwohl diese ihrer Ansicht nach kognitiv dazu in der Lage sind. Es wird angegeben, dass es teilweise schwierig zu erkennen ist, ob „das nicht Folgenkönnen" (Ma, Pos. 13) mit sprachlichen Hürden oder anderweitigen Defiziten in Zusammenhang gebracht werden muss. In der pädagogischen Diagnostik müsste diese Facette zusätzlich berücksichtigt werden, was eine weitere Anforderung für sie darstelle.

> „[...] gibt es dann schon das Zusatzproblem beim Fachunterricht, nämlich zu eruieren, versteht er das sprachlich nicht oder kann er dem fachlich nicht folgen? Weil, wir haben die komplizierten oder komplexen Fächer und das ist, war schon zwei-, dreimal auch der Fall, dass wir uns ganz schwergetan haben herauszufinden, was ist denn das Problem jetzt wirklich" (Ma, Pos. 13). „Weil, der hat die Inhalte verstanden, vor allem wenn es mathematische Sachen waren, hat er seinen Kollegen die Sachen oft erklärt. Also das merkt man, das ist schon klar, nur der hat sich mit Deutsch brutal hartgetan" (Ma, Pos. 17).

Weiterhin wird von den Lehrkräften festgestellt, dass bei einigen Geflüchteten, denen die gesprochene deutsche Sprache bereits geläufig ist, Schreib- und Lesefertigkeiten fehlen (Er, Pos. 14; Fr, Pos. 19). Es falle ihnen deshalb schwer, schriftliche Aufgabenstellungen sinnerfassend zu lesen oder in einer angemessenen Geschwindigkeit zu schreiben. Diese Schwierigkeiten ließen sich aus Sicht der Lehrkräfte nachvollziehen, weil neben der neuen Sprache sowohl die Buchstaben als auch die Schriftlaufrichtung umgelernt werden müssen. Dass Lernende nicht sinnerfassend lesen können sowie Probleme in der Orthografie haben, ist den Lehrkräften allerdings nicht neu. Derartige Auffälligkeiten sind auch bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten, die die neunjährige Schulpflicht in Österreich absolviert haben. Dennoch ist nach Meinung der Befragten dieses Lese-/Schreib-Manko bei Geflüchteten zum Teil ausgeprägter als bei den anderen Lernenden, und es wird hier eine weitere Anforderung an die Befragten gestellt (Wi, Pos. 12, 40). Die Lehrkräfte sind beim Herausfinden, ob die Lernenden die schriftlichen Aufgabenstellungen bzw. Inhalte verstanden hätten, in einem erhöhten Maße gefordert bzw. sie müssen ergänzende methodisch-didaktische Maßnahmen dafür treffen.

> „[...] Da war es mehr bemerkbar, dass die Lesekompetenz und das Leseverstehen fehlen. Wir haben genauso auch Einheimische, die das Defizit haben, aber die müssen dann nur diese einzelnen Wörter verstehen [...]" (Wi, Pos. 12).

Eine weitere Anforderung sehen die befragten Lehrkräfte in der Vermittlung von Fachausdrücken. Die Fachsprache sei im Grunde eine weitere Sprache, die sich alle Auszubildenden auf ihrem Weg zum Lehrabschluss anzueignen hätten. Die Aneignung von Fachausdrücken ist aus Sicht der Lehrkräfte unabhängig von der Herkunft für viele Lernende herausfordernd. Jedoch wird es in Abgrenzung dazu als schwierig bezeichnet, die oftmals abstrakte Fachsprache an noch im grundlegenden Spracherwerb Befindliche zu vermitteln.

> „[...] da ist es dann schwieriger, weil da sind auch gewisse Fachausdrücke, und denen einen Fachausdruck zu erklären, das ist nicht einfach" (Ha, Pos. 24).

So sei beim Fachsprachenerwerb der Geflüchteten zu beobachten, dass ihnen oftmals das Bild zum Ausdruck fehle und ihnen das Erlernen der Begriffe besonders schwerfalle.[140] Zusätzlich käme erschwerend hinzu, dass in den Herkunftsländern der Geflüchteten gewisse Anwendungen, Werkzeuge und Materialien gar nicht verwendet würden (Lb, Pos. 15). Diese Erschwernisse sollten in der pädagogischen Arbeit ebenfalls Berücksichtigung finden. Um einen Beitrag für einen aus ihrer Sicht optimal gestalteten Unterricht zur Minimierung der Sprachbarrieren bieten zu können, sei eine Adaptierung der Vorbereitung in unterschiedlicher Art und Weise anzudenken. Auch dies stelle eine zusätzliche Anforderung dar.

Die Auszubildenden lernen nach Auskunft der Befragten zudem beim dualen Ausbildungspartner Betrieb Dialektbegriffe, die sich mit den korrekten Fachbegriffen oftmals nicht decken. In diesem Zusammenhang sind „Schule und Arbeit oft zwei verschiedene Welten" (Wi, Pos. 6), weil insbesondere die „Bausprache" mit der Bildungssprache nicht vergleichbar ist. Die Geflüchteten werden damit mit einer weiteren Sprache konfrontiert, deren Anwendung jedoch in der Berufsschule wieder zu „Übersetzungsleistungen" der Lehrkräfte führt. Umso wichtiger ist es nach Ansicht der befragten Lehrkräfte, dass sie selbst ausschließlich die Bildungssprache bzw. Schriftsprache anwenden (Lb, Pos. 27, 31; Dr., Pos. 22).

Die Anwendung der deutschen Standardsprache wird von manchen Tiroler Lehrkräften als zusätzliche Anforderung betrachtet, weil sie diese nicht gewöhnt sind und sie dieser erst seit der Beschulung von Geflüchteten in vollumfänglichem Ausmaß nachkommen müssen (Lb, Pos. 78).

Weiterhin wird als Anforderung die Anwendung eines adäquaten Zeitmanagements beschrieben. Hinzu kommen weitere Anforderungen wie bspw. Grenzensetzen und Vermeidung von Unruhe in der Klasse (Mü, Pos. 16).

Aus Sicht der Befragten wird die Anforderung an sie gestellt, dass sie an Lösungsstrategien zur Minimierung der mit Sprachbarrieren zusammenhängenden Probleme mitarbeiten sollen. Eine davon ist bspw., den Unterricht zweisprachig zu gestalten.[141] Manche Geflüchtete haben offenbar sehr gute Englischkenntnisse und deshalb sind die Lehrkräfte gefordert, in dieser Fremdsprache zu unterrichten. Das stellt sie teilweise selbst vor Herausforderungen.[142]

> „[...] erklärt man ihm das auf Englisch, wobei ganz unumwunden einem selber oft die passenden Vokabeln fehlen. Also hundertprozentiger Profi in Englisch bin ich nicht und wenn du nicht viel redest, dann fehlen dir die Vokabeln. Das ist sicher auch ein eigenes Problem. Aber das geht mir, glaube ich, gleich wie vielen anderen an der Schule" (Ri, Pos. 34).

140 (Er, Pos. 30; Wi, Pos. 6; Ha, Pos. 24; St, Pos. 12, 15; Do, Pos. 16; Lei, Pos. 14; Sch, Pos.10; Ma, Pos. 13).
141 (Ma, Pos. 12; Ri, Pos. 34; Dr., Pos. 18; Ha, Pos. 10; Lei, Pos. 26).
142 (Ha, Pos. 10; Te, Pos. 16; Lei, Pos. 26).

Eine weitere Anforderung in Verbindung mit der Unterrichtssprache Englisch ist, dass einige Geflüchtete keine Englischkenntnisse hätten und deshalb bei mangelnden Deutschkenntnissen ein Ausweichen auf diese Unterrichtssprache nicht möglich sei. Außerdem wären in bestimmten Berufen (z. B. IT-Berufe) gute Englischkenntnisse vonnöten.[143]

b) Unterricht in leistungsheterogenen Klassen gestalten

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews den Unterricht in leistungsheterogen zusammengesetzten Berufsschulklassen als eine für sie nicht neue Anforderung. Wie bei den aufgezeigten Heterogenitätsmerkmalen bereits erörtert, werden sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende in allen Ausprägungen in denselben Klassen unterrichtet.

> „[…] insgesamt haben wir eine ganz große Bandbreite von wirklich ganz Schwachen, Uninteressierten, alle Zwischenstufen bis hin natürlich auch zu einem Teil sehr Interessierten und Lernstarken. Das ist immer schon gewesen" (Ma, Pos. 6).

Um die Bandbreite der Leistungsheterogenität zu verdeutlichen, werden von den befragten Lehrkräften unterschiedliche Beispiele genannt. In Bezug auf Leistungsschwächen werden hauptsächlich in Österreich aufgewachsene Jugendliche beschrieben, die nicht in der Lage sind, komplizierte Zusammenhänge zu erfassen. Dies könnte nach Ansicht der befragten Lehrkräfte an einer mangelnden schulischen Grundbildung oder an persönlich bedingten Voraussetzungen liegen. Dazu gehöre neben der Leistungsfähigkeit auch der Leistungswille. In dem Zusammenhang wird die in Österreich etablierte Ausbildung nach § 8b BAG erwähnt, wobei sich aus ihrer Sicht der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer solchen Ausbildung erhöht. Dass die befragten Lehrkräfte seit Jahren und häufig mit überaus lernschwachen Auszubildenden aus Österreich konfrontiert sind, wird immer wieder bestätigt.

> „Wir haben immer extrem Schwache, also die Allerschwächsten kommen bei uns nicht aus dem Bereich von Geflüchteten, überhaupt nicht, […]" (Ma, Pos. 35).

Eines der Beispiele, bei dem Geflüchtete mit schulischen Defiziten beschrieben werden, handelt von einem kurdisch-stämmigen Iraker, der in seinem Heimatland nur drei Jahre in die Schule gegangen sei. Er würde deshalb u. a. nicht alle Grundrechenarten, wie z. B. die Division, beherrschen. Im Gegenzug dazu hätte er dort bereits zehn Jahre als Autolackierer und Spengler gearbeitet und wäre dahingehend fachlich sehr versiert. Es wird auch von anderen Geflüchteten erzählt, die aufgrund einer jahrelangen Fluchtgeschichte nie eine sinnvolle Schul- oder Berufsausbildung genossen hätten. Auch wenn sie teilweise einen in Österreich erlangten Externisten[144]-Haupt-

143 (Fr, Pos. 13; Ma, Pos. 13, 17; Ri, Pos. 6).

144 Auf Grundlage von § 42 SCHUG können einzelne Unterrichtsgegenstände, Schulstufen oder Schularten in Form von Externistenprüfungen abgelegt werden (SCHUG 2019).

schulabschluss nachweisen könnten, hätten sie trotzdem während ihrer Berufsschulzeit in diversen Bereichen Schwierigkeiten (Fr, Pos. 45).

Eine sich abzeichnende Anforderung ist, alle Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben (Mü, Pos. 2) sowie die Lernenden stetig für deren Weiterentwicklung zu motivieren (Ba, Pos. 8, 43; Er, Pos. 6). Dazu kommt die Anforderung, flexibel auf die Leistungsheterogenität zu reagieren und bei der Unterrichtsgestaltung Kreativität zu zeigen (Mü, Pos. 38). Das unterschiedliche Leistungsvermögen bzw. auch der divergierende Leistungswille stellt die Lehrkräfte vor die Herausforderung, dennoch den gesamten Lehrstoff zu vermitteln (Dr, Pos. 8). Die lernschwachen und schlecht vorgebildeten Schülerinnen und Schüler müssten genauso gefördert werden wie die Lernenden mit besonderen Begabungen oder mit einschlägigen beruflichen oder schulischen Vorbildungen (Fr, Pos. 19). So sind sowohl unter den Geflüchteten als auch unter den hier aufgewachsenen Lernenden Personen mit hoher Intelligenz und/oder bereits vertieftem Wissen über die berufsschulischen Lerninhalte. Diese Bandbreite adäquat zu berücksichtigen sowie allen Lernenden individuell angepasste Möglichkeiten und Hilfestellungen zur Erlangung des Fachwissens anzubieten, gehört nach Ansicht der Befragten zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft (Al, Pos. 6).

c) Leistung feststellen und beurteilen

Bei der Befragung wird erwähnt, dass „das ganze Prozedere, wie man zur Notengebung kommt, wie ein Test ausschaut, wie man einen Test aufbereiten muss (St, Pos. 4), eine relevante Anforderung für die Lehrkräfte ist. Es wird angegeben, dass dies insbesondere zu Beginn der Karriere als Lehrkraft eine Anforderung ist, die es zu bewältigen gilt. Auch müssen laut Auskunft der Befragten die Vorgaben der neu an den Berufsschulen eingeführten, kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung umgesetzt werden (Mü, Pos. 14). Eine weitere Anforderung ist es, Wiederholungsprüfungen zu erstellen und durchzuführen (Ba, Pos. 23). Zudem sind die Lehrkräfte der Meinung, dass sie als weitere Anforderung das für eine qualitätsvolle Ausbildung notwendige Leistungsniveau von den Lernenden einfordern müssen (Mü, Pos. 44, 50, 76).

> „[...] aber man versucht, ein bestimmtes Niveau zu halten, weil sonst macht das mit der Lehrlingsausbildung oder mit der Abschlussprüfung keinen Sinn mehr“ (Er, Pos. 6).

Eine weitere Anforderung ist nach Ansicht der Befragten der Umgang mit der Gleichgültigkeit der Lernenden, die in Österreich sozialisiert wurden, in Bezug auf bessere oder schlechtere Noten (Dr, Pos. 4).

Eine Anforderung im Zusammenhang mit der Benotung von Geflüchteten mit mangelnden Sprachkenntnissen sei zu erkennen, ob das Lernziel erreicht sei. Es stelle sich im Rahmen der pädagogischen Diagnostik die Frage, wie die Überprüfungen gestaltet sein müssten bzw. welche Rahmenbedingungen dafür herangezogen werden sollten (Ba, Pos. 22).

> „Ja das ist ein schwieriges Thema. Also wenn überhaupt kein Deutsch vorhanden ist, das ist sehr schwierig und der kann zwar nicken, dass er es verstanden hat, aber man glaubt

> nicht, dass er es verstanden hat. Also speziell, wie mache ich Überprüfungen? Ich kann mit dem in Deutsch nicht reden, wie mache ich das mit den Mitarbeitsaufzeichnungen? Wie mache ich mit ihm Tests?" (Ri, Pos. 36).

Es stellt sich für die befragten Lehrkräfte auch die Frage, ob sie den Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen mehr Zeit für die Bearbeitung der Fragen zur Verfügung stellen sollten. Es geht laut einem Befragten offenbar „nicht um Verständnisprobleme, sondern nur um das Übersetzungsproblem" (Ba, Pos. 22).

Da besteht nach Auskunft der Befragten jedoch die Problematik, dass sich andere Lernende dadurch benachteiligt fühlen. Die Anforderung ist, den persönlichen Zwiespalt zu bearbeiten und Sorge dafür zu tragen, dass die Lernenden sich nicht ungerecht behandelt fühlen (Ri, Pos. 6).

d) Soziale Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten) fördern

Zu den Aufgaben einer Lehrkraft gehört es nach Ansicht der Befragten, die Geflüchteten in die Klasse bestmöglich zu integrieren. Es sollte darauf geachtet werden, dass sie nicht als Außenseiter abgestempelt werden oder sich gegenseitig negativ beeinflussende Gruppen bilden. Es müsste beobachtet werden, wie sich die Situation in der Lerngruppe entwickelt und wie die Geflüchteten aufgenommen werden (Lb, Pos. 85). Mehrfach wird in Bezug auf die Integration der Geflüchteten erwähnt, dass sie in ihren Klassen keine beobachtbaren Ausgrenzungen feststellen konnten (Te, Pos. 26). Dennoch müsste für die gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen gesorgt werden.

> „Uns Tirolern wird nachgesagt, dass wir engstirnig sind, rechts und links die Berge. Da kann man im Gespräch den Horizont erweitern und sagen ‚Schaut, da ist es so, dort ist es so', man sitzt ganz gemütlich zusammen, man sitzt im selben Boot zusammen, aber sieht von anderen Kulturen etwas und kann darüber diskutieren" (Lei, Pos. 53).

Weiterhin wird angemerkt, dass Gruppendynamiken zur Normalität gehören, wenn verschiedene Personen zusammenkommen (Dr, Pos. 24). Es ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte normal, sich in Gruppen eher jenen Menschen zuzuwenden, die einem selbst sympathisch erscheinen, und jene zu meiden, bei denen dies nicht der Fall ist (Ha, Pos. 74). Die befragten Lehrkräfte stellen aber fest, dass sie gefordert sind, die soziale Interaktion zu fördern. Es zählt zu ihren Aufgaben, dass sie alle Lernenden in gemeinsame Unterrichtsaktivitäten einbinden sowie die Klassengemeinschaft stärken (Mü, Pos. 16).

> „[...] die Gruppendynamik und so, das muss man schon beherrschen, finde ich. Also, da muss man die Fühler schon ausstrecken, empfindlich sein, dass man das auch, auch abschwächt, auch dann wieder bestärkt, dass das alles wieder ein bisschen in Gang kommt" (Mü, Pos. 18).

Diese Einbindung empfinden sie laut eigenen Angaben erschwert, wenn bspw. bei den Geflüchteten unzureichende Deutschkenntnisse vorliegen. Die Geflüchteten

fügen sich ihrer Ansicht nach gut in Gruppenarbeiten ein und wären auch gut in die Klassengemeinschaft integriert. Auffällig sei allerdings, dass die Geflüchteten in den Pausen gerne für sich blieben.

> „[…] Gruppenarbeit: Ganz klar, dass sie sich sehr wohl einfügen, also das ist überhaupt kein Problem. Aber außerschulisch ist da kein, außer in Ausnahmen, also wenig Kontakt eigentlich" (Ba, Pos. 37).

Es sei allerdings in zwei Fällen zu einem Ausschluss von Geflüchteten aus der Klasse gekommen, weil diese straffällig geworden waren (Dr, Pos. 22, 24).

e) Unterricht mit erwachsenen Lernenden/2. Bildungsweg gestalten

Bei diesem Anforderungsbereich wird von den interviewten Lehrkräften festgestellt, dass viele der Geflüchteten älter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sind. Viele hätten, wie bereits angemerkt, schulische oder berufliche Vorerfahrungen aus ihren Heimatländern vorzuweisen.

> „[…] vor allem sind sie meistens ein bisschen älter als unsere 16- oder 17-Jährigen und haben einfach mehr Erfahrung" (Er, Pos. 14).

Obwohl das Gros der Berufsschülerinnen und Berufsschüler mit 15 Jahren eine Lehre beginnt, ist laut den Interviewten bei den in Österreich Aufgewachsenen eine Zunahme des Durchschnittsalters zu bemerken. Der klassische Werdegang, bei dem die Polytechnische Schule[145] die Zubringerschule darstelle, sei nicht mehr erwartbar (Fr, Pos. 2). So säßen Lernende in den Klassen, die bis zu 50 Jahre alt seien oder bereits andere schulische bzw. berufliche Ausbildungen abgeschlossen bzw. abgebrochen hätten. Diese Bandbreite beim Alter sowie bei den Vorerfahrungen wird 64-mal in den Interviews in verschiedenen Zusammenhängen erwähnt. Der folgende Interviewausschnitt fasst die Varietät bei den Lernenden zusammen:

> „Also, die jetzige Zusammensetzung der Klassen sieht so aus, dass also nur noch maximal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler diesen klassischen Weg haben, die Mittelschule, polytechnische Schule und Lehre, und die andere Hälfte kommt von irgendwelchen anderen Wegen zu uns herein. Wir haben sehr viele Schulabbrecher, die es an den HTL[146] probiert haben und draufgekommen sind, dass sie nicht weiterkommen. Wir haben sehr viel Facharbeiternachqualifizierung aus einem Programm der Bundesregierung raus, wo Hilfsarbeiter unterstützt vom AMS[147] als so genannte überbetriebliche Lehrlinge ihren Facharbeiter nachholen. Die sitzen in jeder Klasse drinnen, die ältesten sind da Mitte vierzig. Wir haben einen stark ansteigenden Prozentsatz von integrativen Schülern, die mit Beeinträchtigungen eine verlängerte Lehrzeit oder Teilqualifikation machen. Wir haben sehr viele mittlerweile, also doch schon eine erhebliche Anzahl an Flüchtlingen auch da. Asylwerber, die in unseren Berufen, deren zwei, nämlich der Installateur und der Dach-

145 9. Jahr der allgemeinen Schulpflicht in Österreich, als Vorbereitung für den Einstieg ins Berufsleben über die duale Berufsausbildung oder andere weiterführende Bildungswege. Polytechnische Schule (BMBWF 2019 g).
146 HTL: Höhere Technische Lehranstalt – vollzeitschulische Berufsausbildung (Kap. 2.1).
147 AMS: Arbeitsmarktservice (in Deutschland Bundesagentur für Arbeit).

> decker, Mangelberufe sind, Lehrstellen bekommen haben. Und dann kommen noch handverlesen, aber doch ansteigend, einfach Leute, die auch nach einem höheren Bildungsabschluss, nach einer Matura, nach einer Fachschule, teilweise nach einem Studium eine Lehre dranhängen. Den höchsten Bildungsgrad, den wir im letzten Lehrgang dagehabt haben, war ein Bachelor of Science in Wirtschaftswissenschaften" (Fr, Pos. 9).

Die Alters- und Vorbildungsheterogenität ist nach Ansicht der befragten Lehrkräfte tendenziell steigend, wodurch Anforderungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit den Lernenden sowie bei der Gestaltung von Unterricht an sie gestellt würden.

f) Unterricht bei Koedukation[148] gestalten

Eine an die Lehrkräfte gestellte Anforderung stellt laut Aussagen in den Interviews die Koedukation dar. Es wird von den Lehrkräften angegeben, dass in einigen Branchen die Anzahl der Frauen zunimmt. Insbesondere seien in der Blechtechnik im Gegensatz zu früher mittlerweile von 750 Lernenden 40 weiblich.

> „[...] weil mittlerweile haben wir schon vierzig Mädchen von insgesamt siebenhundertfünfzig Schülern, das ist also schon eine große Steigerung, eine sehr starke Steigerung und wenn ich mir das anschaue, dann sind die Anforderungen auch ganz anders (Fr, Pos. 2).

Im Elektrobereich wird von den Lehrkräften von einem Frauenanteil von zwei bis drei Prozent gesprochen (Ba, Pos. 4). In der Metalltechnik wären durch die kontinuierliche Zunahme der letzten Jahre in jeder Klasse Schülerinnen vertreten (Sch, Pos. 6). In der Bautechnik wird von Maurerinnen und Malerinnen gesprochen, Schalungsbauer seien noch alle männlich (St, Pos. 9). In den Interviews wird festgestellt, dass sich die Einstellung der Gesellschaft hinsichtlich „Frauen in der Technik" hin zu mehr Akzeptanz gewandelt hat.

> „[...] die Gesellschaft hat sich gewandelt, sie ist offener geworden, vor allem auch die Akzeptanz, was auch super ist. Also die Damen, die Frauenwelt hat immer mehr zu unserem Beruf gefunden, weil wir gesagt haben, Gott sei Dank, dass man anders unterrichten muss, und das hat sich Gott sei Dank geändert" (Ha, Pos. 4).

Es habe sich durch die Koedukation der Unterricht verändert, insbesondere der Umgangston sei besser geworden (Ha, Pos. 8; Er, Pos. 18). Durch die Koedukation müssten aus Sicht der Lehrkräfte zum Teil bei Schülern für die Gleichberechtigung von Frauen eingetreten (Ma, Pos. 34) und bei Schülerinnen für manche Tätigkeiten in der Werkstätte motivierende Worte gefunden werden (Mü, Pos. 56).

g) Aufsichtspflicht wahrnehmen

Eine weitere Anforderung sei laut Auskunft der befragten Lehrkräfte, die vom Gesetzgeber eingeforderte Aufsichtspflicht wahrzunehmen. Dies betreffe die Pausenaufsicht, die Aufsicht in den Gängen nach dem Unterricht sowie die Beaufsichtigung der

148 Koedukation: gemeinsame Bildung von Schülern und Schülerinnen (Neuenhausen 2009).

Lernenden während des Unterrichts. Dabei gäbe es Unterschiede in Bezug auf das Alter der Lernenden.

> „[...] ja passt, sind sie schon volljährig, was ja auch ein bisschen was ausmacht, natürlich auch von der Beaufsichtigungspflicht her“ (Ba, Pos. 14).

Besondere Bedeutung erlangt laut den Befragten diese Verpflichtung beim Hantieren mit Maschinen und Materialien. Die befragten Lehrkräfte geben an, dass sich bei etwaigen Sprachbarrieren Probleme ergeben, die die Aufsichtspflicht betreffen. Insbesondere bei Gefahrenunterweisungen muss sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler den Inhalt verstanden haben (Mü, Pos. 42). Es stellen sich für die Lehrkräfte aus ihrer Sicht dadurch Erschwernisse bei der Ausübung der Aufsichtspflicht ein, weil die Intensität der Beobachtung erhöht werden muss bzw. auf die Beaufsichtigung von Geflüchteten fokussiert ist. Dennoch dürften die anderen Lernenden nicht vernachlässigt werden, um eine etwaige Unfallgefahr zu vermeiden.

Des Weiteren käme es vor, dass besonders strenggläubige Muslime fünfmal am Tag den Unterricht verlassen würden, um ihren Gebeten nachzukommen.

> „[...] der will beten, das heißt, der geht dann in die Garderobe, da lasst ihn bitte alleine, da breitet er seinen Teppich aus“ (Fr, Pos. 41).

Dies sei im Rahmen der gesetzlich vorgegebenen Aufsichtspflicht geregelt sowie ohne Weiteres möglich. Jedoch sind die Lehrkräfte ihrer Ansicht nach in diesen Fällen gefordert, anderen Lernenden zu kommunizieren, dass das Verlassen des Unterrichts von gläubigen Muslimen zu akzeptieren ist. Zum Teil bringe die Ausübung des Glaubens während der Fachunterrichtszeit die Lehrkräfte in Konfliktsituationen mit den anderen Lernenden. Diesen Umstand unbearbeitet zu lassen, könne zu Problemen und Aufregungen führen, die es zu vermeiden gelte (Fr, Pos. 41).

h) Beziehungen der befragten Lehrkräfte zu Lernenden gestalten

Eine weitere wahrgenommene Anforderung, die von Lehrkräften in den Interviews beschrieben wird, sind die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden. Sie geben an, dass ein „guter Draht“ zu den Lernenden das Vermitteln des Inhaltlichen erleichtert und sie gefordert sind, stets ein angemessenes Verhalten an den Tag zu legen. Die Lehrkräfte hätten zudem festgestellt, dass die Lernenden mit ansteigender Tendenz als Persönlichkeiten wahrgenommen werden möchten, zum Teil sensibler seien und die soziale Komponente immer wichtiger wird. Gut miteinander auszukommen und ein entspanntes Verhältnis zueinander zu haben sei ebenfalls gefordert[149], ohne dabei die Klärung der Rollen zu vernachlässigen. Der erwünschte Beziehungsaufbau in Klassen mit vielen Lernenden wird von den befragten Lehrkräften allerdings als schwierig erachtet:

149 (Lb, Pos. 5; Ba, Pos. 8, 22; Do, Pos. 2; Ro, Pos. 12; Wi, Pos. 14; Mü, Pos. 16).

> „Weil, es geht nicht, es sind ganz viele in Dreißigerklassen, die ganze Klasse vor dir mit dreißig Schülern und da kannst du dich nicht, das ist ganz schwierig, da ein soziales Netzwerk rundherum aufzubauen zu den Schülern, ganz schwierig, ganz schwierig, da eine Bindung aufzubauen" (Ba, Pos. 57).

Es ist den Befragten laut ihren Aussagen in den Interviews zudem wichtig, den Anforderungen nachzukommen, sich um die Schülerinnen und Schüler zu kümmern, sie partizipieren zu lassen sowie offen für Gespräche mit ihnen zu sein.[150]

In den Interviews wird außerdem erwähnt, dass von den befragten Lehrkräften erlebte Abschiebungen von Geflüchteten während der Berufsschulzeit durchaus Bewältigungsmaßnahmen bedürfen (Fr, Pos. 31).

5.3.1.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über die Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterrichten reflektierend interpretiert.

a) Sprachbarrieren im Unterricht überwinden

Wie bereits angemerkt, nimmt in den Interviews die angewendete Sprache einen hohen Stellenwert ein und stellt für die befragten Lehrkräfte eine relevante Heterogenitätsdimension dar. Dabei schreiben die Lehrkräfte sowohl einem Teil der in Österreich aufgewachsenen Lernenden als auch den Geflüchteten als Heterogenitätsmerkmal Defizite bei der einwandfreien Anwendung der deutschen Sprache zu (Kap. 5.2.1). In dem Zusammenhang wird aus ihrer Sicht die Anforderung an sie gestellt, in ihrem Unterricht mit etwaigen vorhandenen Sprachbarrieren umzugehen. Die Lehrkräfte schätzen durch ihre subjektive Deutung und Bewertung der an sie gestellten Anforderungen Bewältigungsmöglichkeiten ein. Bei geringeren Deutschsprachschwierigkeiten treten für die Lehrkräfte keine Handlungsbarrieren auf und sie können die Anforderung als Aufgabe bearbeiten (Kap. 2.4.2), weil sie offenbar auf bereits bekannte Strategien zurückgreifen können. Bei der Analyse der Interviewaussagen zeigt sich, dass die Lehrkräfte die Sprachbarrieren nach Ausprägungen differenzieren. Jene Lernenden, die „sprachlich ganz gut mitkommen [...] werden nicht als wahnsinnige Herausforderung gesehen, bis auf [...] einzelne, die sich wahnsinnig schwertun" (Ma, Pos. 10). Im Gegensatz dazu stufen die Lehrkräfte gravierende Deutschsprachmängel, z. B. von unlängst nach Österreich gekommenen Lernenden mit Fluchtbiografie, als Herausforderung bzw. Problem ein. Sie stellen im Zusammenhang mit Sprachbarrieren fest, dass einige Geflüchtete ohne deutsche Muttersprache zwar über ausreichende Deutschkenntnisse für die Bewältigung von Alltagssituationen oder auch lehrberuflichen Situationen verfügen. Diese haben sie in alltäglichen Lebenssituationen (Weis 2013, S. 11; Kap. 2.3.3.3) wie z. B. beim Arbeiten im Lehrbetrieb und andererseits durch den Besuch von Sprachkursen erlangt. Dennoch fehlen ihnen die sprachlichen Mittel zur problemfreien Bewältigung der Berufsschule. So können sie aus Sicht der

150 (Mü, Pos. 8, 16, 22, 36; Do, Pos. 12; Lei, Pos. 71).

Lehrkräfte zum Teil die deutsche Sprache nicht selbstständig (GER Niveau B1-B2) oder gar kompetent anwenden (GER Niveau C1-C2; Kap. 2.3.3.3). Sprachbarrieren sind demnach aus Sicht der Lehrkräfte für sie im Unterricht dann problematisch, wenn es sich bei den Lernenden nicht ausschließlich um die falsche mündliche oder schriftliche Verwendung einzelner Begriffe handelt. Für diese Mängel haben die Lehrkräfte offenbar bereits Umgangsstrategien entwickelt (Kap. 2.4.2). Als Problem werden allerdings jene Deutschkenntnisse eingestuft, die von den Lehrkräften wie folgt betitelt werden:

„der deutschen Sprache nicht mächtig sein" (Sch, Pos. 8, 20; Ri, Pos. 2),

„extreme Deutschschwierigkeiten" (Te, Pos. 42; Ri, Pos. 4),

„kann nicht Deutsch" (Fr, Pos. 11; Ba, Pos. 14; Do, Pos. 16; Sch, Pos. 30) und

„tun sich mit Deutsch wahnsinnig schwer" (Ma, Pos. 10; Lei, Pos. 26).

Aus diesem Zusammenhang heraus begründen sich auch die Schwierigkeiten der Lernenden bei der Bewältigung von schriftlichen Lernunterlagen, was sich wiederum für die Lehrkräfte als große Herausforderung darstellt. Sicherlich haben auch „nicht mehrsprachige Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von Fachtexten" (Weis 2013; Kap. 2.3.3.3), den Geflüchteten fehlen jedoch teilweise die sprachlichen Mittel zur grundsätzlichen Bewältigung deutschsprachiger Texte. Des Weiteren stellen die Lehrkräfte fest, dass das Erlernen der Fachsprache einer Sprachaneignung in einer sehr abstrakten Sprache gleichkommt. Insbesondere jene Lernenden, die sich noch im Sprachaneignungsprozess für die deutsche Standardsprache befinden, müssen parallel diese weitere Sprache erlernen, und dies bringt mitunter Probleme mit sich. Der Anforderung von Weis (2013, S. 14) nachzukommen, den Lernenden im Unterricht neben den Fachinhalten „immer auch die notwendigen sprachlichen Mittel [...] bereitzustellen (Kap. 2.3.3.3), kann als besonders herausfordernd interpretiert werden.

Gravierende mangelnde Deutschsprachkenntnisse sowie die damit einhergehenden mangelnden Schreib- und Lesefertigkeiten von Personen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch werden von den befragten Lehrkräften als zusätzlich an sie gestellte Anforderung wahrgenommen.

Von einem Teil der befragten Lehrkräfte wird weiterhin angesprochen, dass Geflüchtete teilweise keine Englischkenntnisse haben, was insbesondere in IT-Berufen problematisch ist.[151] In diesen Berufen wird von den Lehrkräften davon ausgegangen, dass das Beherrschen der englischen Sprache Voraussetzung für Lehrkräfte sowie Lernende ist. Von befragten Lehrkräften aus anderen Fachbereichen wird das Anwenden von Englisch als Unterrichtssprache als neue und zusätzliche Anforderung gesehen. Es ist für sie herausfordernd, die Fremdsprache zur besseren Verständigung mit

151 Es wurde auch angesprochen, dass die fehlenden Englischkenntnisse im Fach „Berufsbezogene Fremdsprache Englisch" problematisch seien. Dieses Fach wird jedoch grundsätzlich nicht von den befragten gewerblich-technischen Fachlehrkräften unterrichtet.

gut Englisch sprechenden Geflüchteten anzuwenden. Diese Anforderung wird je nach Grad der eigenen Englischsprachkompetenz als unterschiedlich herausfordernd erlebt.

In den Interviews wird davon gesprochen, dass es im Unterricht mit Geflüchteten notwendig ist, dass die Lehrkräfte ihre „dialektgefärbte" Sprache ablegen. Bemerkenswert erscheint, dass die Befragten die Anwendung der deutschen Standardsprache als Unterrichtssprache als neue Anforderung bzw. als Herausforderung sehen.

b) Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gestalten

Bei der Betrachtung der Heterogenität in der beruflichen Bildung wird von allen für diese Studie herangezogenen Autorinnen und Autoren die Leistungsfähigkeit der Lernenden als relevante Dimension anerkannt (Kap. 2.3; Budde 2017; Wenning 2007; Westhoff & Ernst 2011). Auch in der vorliegenden Studie werden die Leistungsbereitschaft sowie die körperlichen, psychischen und geistigen Voraussetzungen der Lernenden von den befragten Lehrkräften als bedeutsame Heterogenitätsdimensionen erachtet (Kap. 5.2).

Geprägt durch das selektionsorientiere Bildungsverständnis werden in Österreich durch äußere und institutionelle Differenzierungen Beiträge zur Minimierung der Heterogenität der Lernenden erhofft (Kap. 2.3.2). Der intendierten Homogenisierung entgegenwirkend stellen sich die Maßnahmen und Bemühungen der Wirtschaft sowie der österreichischen Regierung dar, Auszubildende für die Sicherung des Fachkräftebedarfes zu akquirieren. So finden sich in Berufsschulklassen sowohl Lernende mit Hochschulreife als auch Auszubildende ohne erfolgreichen Pflichtschulabschluss (Kap. 2.1.2). Aus den Interviewaussagen der Lehrkräfte lässt sich dieser Trend zur Vielfältigkeit auch im Zusammenhang mit der Leistungsheterogenität bestätigen. So schreiben die befragten Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern alle Varianten von Leistungsfähigkeit zu. Wie in Kapitel 5.2 herausgearbeitet, lassen sich hierbei aus Sicht der Lehrkräfte Gegensätze ausdifferenzieren. Einerseits befinden sich höchst leistungsfähige Lernende in den Berufsschulklassen, andererseits aber auch Auszubildende mit großen Leistungsmängeln. Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews, dass sie seit Jahren die Erfahrung machen würden, dass sowohl Lernschwache als auch Leistungsträgerinnen und Leistungsträger gemeinsam in ihren Klassen sind. Durch die zum Teil stark divergierenden Leistungsvoraussetzungen sehen sich die Lehrkräfte verschiedenen Anforderungen gegenübergestellt, bspw. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen zu unterrichten sowie jene mit Begabungen oder mit ausgeprägtem Vorwissen. Eine Anforderung ist, Strategien für die Handhabung von leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen zu entwickeln, weil diese Vielfalt als Normalität zu betrachten sei (Kap. 2.3.3; Prengel 2006). Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass der vorgesehene Lehrstoff vermittelt werden muss. Dies gestaltet sich mitunter schwierig, wenn Lernschwache in den Klassen sind, weil diese wesentlich mehr Zeit in Anspruch nehmen. Dies kann durch die entstehenden Leerzeiten bei den anderen Lernenden für Unruhe in der Klasse führen, wobei eine weitere Anforderung entsteht: das Sorgen für Ruhe im Unterricht.

Außerdem wird von den Lehrkräften mehrfach angesprochen, dass die Motivation der Lernenden aus ihrer Sicht ebenfalls eine Anforderung darstellt. Eine Anforderung ist zudem, die als knapp empfundene Unterrichtszeit sinnvoll zu nutzen sowie ein adäquates Zeitmanagement umzusetzen.

Eine zentrale Frage der vorliegenden Studie ist es, ob für die eben beschriebenen Anforderungen, die die Leistungsheterogenität der Lernenden betreffen, durch die Beschulung von Geflüchteten zusätzliche Anforderungen entstehen. Aus Sicht der Lehrkräfte kann dies nicht bestätigt werden, sofern sprachlich bedingte Probleme ausgeklammert werden.[152] Es wird festgestellt, dass „[...] man wirklich nur die Sprachhürde überspringen hat müssen, die sind sehr häufig dann zu den Leistungsträgern in der Klasse geworden" (Fr, Pos. 11).

In der Rekonstruktion der Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigt sich, dass grundsätzlich der Tenor herrscht, dass Geflüchtete in gewerblich-technischen Berufsschulen tendenziell zu den leistungsfähigen Lernenden zugeordnet werden können und dadurch keine zusätzliche Anforderung entsteht.

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

Damit die Institution Schule ihren gesamtgesellschaftlichen Funktionen Allokation und Selektion nachkommen kann, werden von den Lehrkräften individuelle Leistungen von Lernenden festgestellt und beurteilt (Kap. 2.3.2.1). Dazu wurden Normen in Form von Gesetzen und Verordnungen geschaffen, wobei insbesondere in der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO 2019) die Bestimmungen dazu festgelegt sind (Kap. 2.4.4.3).

Bei der Rekonstruktion zeigt sich, dass aus Sicht der befragten Lehrkräfte die in der LBVO geforderten Anforderungen „Leistungen feststellen sowie beurteilen" an sie gestellt werden. Diese Anforderungen werden die erste Zeit nach dem Berufseinstieg als Hauptherausforderungen gesehen, weil die dafür notwendigen Kompetenzen erst erlangt werden müssen. Dazu wird in Kapitel 2.1.1 erläutert, dass das Lehramtsstudium an Berufsschulen als berufsbegleitendes Studium angeboten wird, bei dem die Studierenden bereits zu Beginn des Studiums an der Berufsschule als voll verantwortliche Lehrkräfte eingesetzt werden (hauptsächlich mit einer vollen Lehrverpflichtung).

Es muss ihnen laut den Aussagen in den Interviews im Zuge der Leistungsfeststellung auch gelingen, alle Lernenden im Blick zu behalten sowie das in den letzten Jahren an Tiroler Berufsschulen neu eingeführte kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungsschema anzuwenden. Aus Sicht der Lehrkräfte sind sie zudem gefordert, das Leistungsniveau aufrechtzuerhalten, um die Berufsschule nicht abzuwerten.

Die Lehrkräfte beschäftigt in den Interviews die zum Teil zunehmende Gleichgültigkeit von in Österreich sozialisierten Lernenden in Bezug auf die Notengebung. Dieses mangelnde Interesse mancher Lernenden an dem in Schulnoten sichtbaren Schulerfolg führt bei den Lehrkräften unter anderem zu Irritationen. Lehrkräfte bemühen sich ihrer Ansicht nach um eine gerechte und gute Benotung, die Anerken-

152 Sprachbarrieren werden als eigene Anforderung besprochen.

nung hierfür wird ihnen jedoch von jenen Lernenden, die wenig an Noten interessiert seien, verwehrt. Dieser Eindruck kann nach Ansicht der befragten Lehrkräfte bei Geflüchteten nicht bestätigt werden. Die Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie sind grundsätzlich mit viel Engagement daran interessiert, gute Leistungen zu erbringen und gute Noten zu bekommen. Ein österreichisches Berufsschulzeugnis in Händen zu halten ist für diese Lernendengruppe etwas Besonderes.

Allerdings ist es laut den befragten Lehrkräften im Rahmen der Anforderung, Leistungen festzustellen und zu beurteilen, besonders herausfordernd sowie neu, dies bei Lernenden mit großen Sprachbarrieren zu bewerkstelligen.

> „Das ist fast ein Ding der Unmöglichkeit. [...], wenn einer der deutschen Sprache überhaupt nicht mächtig ist, dann ist das in meinen Augen nahezu chancenlos. Weil ich kann das nicht abprüfen, ob er es verstanden hat, ob wir das Lernziel erreicht haben. Keine Chance" (Ri, Pos. 36).

Lehrkräfte geraten ihrer Ansicht nach hierbei möglicherweise in ein Dilemma, denn einerseits sind die Geflüchteten außerordentlich fleißig und an den Inhalten interessiert (75 Nennungen in den Interviews). Deshalb sind die Lehrkräfte zum Teil zum Wohle der Lernenden geneigt, andere Zeiträume zu stecken, weil man nicht erwarten kann, „dass jemand, der die Fragen einzeln übersetzt, die gleiche Zeit zur Verfügung bekommt wie jemand, der mit der Sprache aufgewachsen ist" (Ba, Pos. 22). Dabei sind Übersetzungsprobleme vordergründig. Andererseits müssen die Lehrkräfte den gesetzlichen Bestimmungen folgen sowie etwaige Nachteilsausgleiche den anderen Lernenden gegenüber rechtfertigen.

Prinzipiell lässt sich feststellen, dass die Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus für die befragten Lehrkräfte keine neuen Anforderungen darstellen. Allerdings kann die Anforderung, Leistungen von Lernenden mit großen Sprachbarrieren festzustellen und beurteilen zu müssen, als erschwerte Anforderung rekonstruiert werden.

d) Soziale Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten) fördern

Wie in Kapitel 2.1.1 erläutert, ist der Berufsschulbesuch für alle Auszubildenden als verpflichtender Teil des dualen Systems vorgesehen, wodurch es in Abhängigkeit der Entscheidungen der Lehrberechtigten zu heterogenen Klassenzusammensetzungen kommt.

In der Rekonstruktion der Einstellungen der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen zeigt sich, dass die vorherrschende Heterogenität in den Berufsschulklassen kein Novum für die Befragten ist, sondern zur schulischen Normalität zählt. In dem Zusammenhang wird laut den Angaben der Lehrkräfte die Anforderung an sie gestellt, alle Lernenden gleichermaßen in die Unterrichtsaktivitäten einzubinden sowie Maßnahmen zur Förderung einer guten Klassengemeinschaft zu ergreifen. Sie sind zudem gefordert, die soziale Interaktion in ihrer heterogenen Schülerschaft zu fördern, weil dies zur Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz beitrage. Zur Förderung der Sozial- und Personalkompetenz als Bereiche der beruflichen Hand-

lungskompetenz sind die Lehrkräfte aufgrund der Bestimmungen lernergebnis- und kompetenzorientierter Lehrpläne verpflichtet (Kap. 2.4.4.3).

In Bezug auf die Integration von Geflüchteten in die Klasse wird von den Lehrkräften festgestellt, dass sich die Geflüchteten oftmals sehr zurückhaltend verhalten, sich aber größtenteils gut bei Gruppenarbeiten einbringen. Allerdings ist nach Meinung der Befragten eine problemfreie Einbindung der Geflüchteten schwer umsetzbar, wenn sich diese nicht in deutscher Sprache verständigen können. Umso mehr Beachtung sollte der Entwicklung von Konzeptionen für jene Kinder und Jugendlichen geschenkt werden, die vor ihrer Flucht nach Österreich keine regelmäßige Schulbildung erhielten bzw. in anderen Sprachen als Deutsch aufwuchsen (Kap. 2.2.4).

Die Lehrkräfte sehen sich ihrer Ansicht nach mit der Anforderung konfrontiert zu beobachten, ob sich in ihren Klassen Tendenzen in Richtung Ausgrenzungen entwickeln, um im Bedarfsfall darauf reagieren zu können. Auch Mecheril und Thomas-Olalde (2018) fordern, dass unter einer migrationspädagogischen Sichtweise Anerkennungserfahrungen verstärkt und Missachtungserfahrungen vermindert bzw. verhindert werden sollten (Kap. 2.2.4). Diese genannten Anforderungen werden von den befragten Lehrkräften zwar nicht als neu oder zusätzlich interpretiert, allerdings identifizieren sie unter Umständen Erschwernisse bei der sozialen Integration von Geflüchteten.

e) Unterricht mit erwachsenen Lernenden und jenen aus dem 2. Bildungsweg gestalten

In Kapitel 2.1.2 wurde auf die Tendenzen im dualen System in Österreich eingegangen. Dabei wurde aufgezeigt, dass im Zuge des staatlichen Förderprogramms „Qualifizierung nach Maß“ sowie weiteren Rekrutierungsmaßnahmen vermehrt Erwachsene im dualen System ausgebildet werden. Dieses Bild spiegelt sich auch bei den rekonstruierten Heterogenitätszuschreibungen in Kapitel 5.2.1 wider, bei dem die befragten Lehrkräfte einen Teil der Lernenden in ihren ersten Klassen als überdurchschnittlich alt einschätzen. Insbesondere Geflüchtete sind laut Auskünften der Lehrkräfte grundsätzlich älter als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden und haben bereits vielfältige Vorerfahrungen. Gerade diese älteren Lernenden bringen aufgrund ihrer Biografie auch unterschiedliche schulische und/oder berufliche Vorbildungen mit. Es lässt sich aus Sicht der befragten Lehrkräfte rekonstruieren, dass Altersheterogenität eine Vorbildungsheterogenität mit sich bringt.

f) Unterricht bei Koedukation gestalten

In Kapitel 2.3.2.1 wird erläutert, dass im 19. Jahrhundert für Jungen und Mädchen getrennte Bildungswege vorbestimmt waren. Das Bildungswesen wurde seither mehrfach reformiert, wobei in Österreich im Jahr 1975 der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen (Koedukation) eingeführt wurde. Die gewerblich-technischen Berufsschulen waren jedoch lange Zeit von männlichen Auszubildenden dominiert, weil insbesondere in technischen Berufen kaum weibliche Personen ausgebildet wurden. Dies hat sich, wie in Kapitel 2.1.2 sowie 5.2.1 beschrieben, geändert.

Dabei stellen die befragten Lehrkräfte fest, dass sie in einem gemischtgeschlechtlichen Unterricht gefordert sind, ihren Unterricht hinsichtlich gleichberechtigender Elemente sowie eines unterschiedlichen Fokus auf motivationale Aspekte anzupassen. Diese Anforderungen werden von den interviewten Lehrkräften nicht als neu oder zusätzlich interpretiert.

g) Aufsichtspflicht wahrnehmen

An die Lehrkräfte wird, wie in Kapitel 5.3.1 bereits beschrieben, nach Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte die Anforderung gestellt, ihre gesetzlich geregelte Aufsichtspflicht wahrzunehmen. Diese Anforderung sei grundsätzlich nicht neu, allerdings bekommt diese im Zusammenhang von Unterricht mit Geflüchteten eine neue Bedeutung. Insbesondere beim Hantieren mit Maschinen und Materialien müssen sich die Lehrkräfte bei Lernenden mit Deutschsprachdefiziten zusätzlich versichern, dass diese die Sicherheitsbestimmungen verstanden haben. Weil dies oftmals nicht einwandfrei feststellbar ist, müssen die Lehrkräfte diese Schülerinnen und Schüler intensiver betreuen und beobachten als dies bei in Österreich aufgewachsenen Personen notwendig ist. Dadurch ergeben sich Erschwernisse beim Unterrichten, weil die Lehrkräfte einerseits alle Lernenden im Blick behalten müssen und andererseits zur Vermeidung von Verletzungen die Geflüchteten nicht aus den Augen lassen können. Es kann in dem Zusammenhang festgestellt werden, dass zwar keine zusätzliche Anforderung entsteht, die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht jedoch erschwert wird.

Des Weiteren wird von den befragten Lehrkräften beschrieben, dass strenggläubige Muslime den Klassenraum während des Unterrichts zur Ausübung ihrer Religion verlassen. Dies stellt zwar im Rahmen der Aufsichtspflicht rechtlich gesehen kein Problem dar, wird von den befragten Lehrkräften dennoch thematisiert. Obwohl hier die Aufsichtspflicht angesprochen wird, geht es im weiteren Kontext darum, diese Fehlzeiten mit den anderen Lernenden in der Klasse zu besprechen. Diese Besprechungen und eine transparente Klarlegung der rechtlichen Vorgaben seien insofern wichtig, weil sie Aufregungen bei den Lernenden sowie daraus entstehende Konflikte vermeiden können. Damit die Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern überzeugende und authentische Gespräche zur Förderung der interkulturellen Kompetenz führen können, ist eine dementsprechende persönliche Grundhaltung vorteilhaft. Zieht man die in Kapitel 5.2.3 rekonstruierten Einstellungen der befragten Lehrkräfte zur Interkulturalität heran, zeigen sich dazu in der Interpretation divergente Ergebnisse. Es finden sich dabei Hinweise auf eine gewisse Bandbreite in Bezug auf die Offenheit gegenüber der berufsschulischen Ausbildung von Geflüchteten.

h) Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden gestalten

Unterricht ist laut von Saldern (2007, S. 42) geprägt durch ein beständig neu zu interpretierendes Interaktions- und Beziehungsgeflecht. Der Erfolg einer konzeptionellen, methodisch-didaktischen und interaktionsbezogenen Unterrichtsarbeit ist abhängig von zwischenmenschlichen Reaktionen von Lernenden und Lehrkräften. Diese dürften von persönlichen Einstellungen beeinflusst werden (Cornelius-White 2007; Kap. 2.3.3).

Dass die befragten Lehrkräfte sich selbst eine grundsätzlich positive bzw. neutrale Grundhaltung gegenüber ihren Lernenden attestieren, wurde in Kapitel 5.2.3.2 beschrieben. Laut ihren Aussagen erachteten sie einen respektvollen und empathischen Umgang mit Lernenden als wesentliche Voraussetzung für ihre Unterrichtsarbeit, unabhängig von etwaigen Heterogenitätsmerkmalen. Was aber von den befragten Lehrkräften ebenso als wesentlich erachtet wird, ist umgekehrt auch die Notwendigkeit der Wertschätzung der Lehrkräfte durch ihre Schülerinnen und Schüler. Diese gegenseitige Achtung als pädagogischer Grundsatz liefert die Grundlage für eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden und leistet zudem einen Beitrag für die Gesundheit der Beteiligten (Kap. 5.3.2.2). Nicht vernachlässigt werden sollte das mit dem Aufbau und der Aufrechterhaltung von Beziehungen eingebrachte Engagement und die Gefühlsbereitschaft der Lehrkräfte. In Kapitel 5.2.3.2 wurde rekonstruiert, dass die Lehrkräfte den Geflüchteten gerne ihre Hilfe anböten, weil sie sowohl großen Respekt sowie Verständnis für deren Flucht haben. Diese Lehrkräfte engagieren sich mit Freude für die Integration der Geflüchteten in die Klasse sowie für deren schulischen Erfolg. Wird diese aus ihrer Sicht besonders schutzbedürftige Person während der Berufsschulzeit aus Österreich abgeschoben, erfährt die Lehrkraft ebenso den Verlust einer Beziehungsperson. Es wird in den Interviews erwähnt, dass auch mit solchen Situationen umgegangen werden muss. In dem Zusammenhang zeigt sich, dass gute Beziehungen und emotionale Distanz im Einklang sein sollten.

In Kapitel 2.3.3.1 wird weiterhin beschrieben, dass insbesondere in der konstruktivistischen Didaktik davon auszugehen sei, dass Beziehungen Wirkungen auf Lernprozesse haben und dass zwischen Lehrkräften und Lernenden immer Beziehungen hergestellt werden (Reich 2012, S. 17). Auch Helmke (2012) und Meyer (2017) sind der Meinung, dass ein von guten Beziehungen gekennzeichnetes Lernklima das Lernen maßgeblich beeinflusst. Ebenso wird in der vielzitierten Studie von Hattie (2013, zitiert nach Zierer 2016) die Beziehungsebene im Unterricht als bedeutsam herausgestellt (Kap. 2.3.3.1). Dass die Lehrer-Schüler-Beziehung für die befragten Lehrkräfte von Bedeutung ist, lässt sich aus den Aussagen der Interviews rekonstruieren. Sie stellen fest, dass damit mehrere Anforderungen in Verbindung stehen.

5.3.1.3 Synopse der Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien von Lehrkräften dargestellt, die sie beim Unterrichten anwenden. Hinsichtlich der dahingehenden Anforderungen werden in den Interviews in 324 Textstellen Bearbeitungsstrategien angesprochen.

a) Sprachbarrieren im Unterricht überwinden

Um mit den beschriebenen Anforderungen im Bereich der Sprachbarrieren umgehen zu können, nennen die Lehrkräfte in 162 Textstellen Strategien, die in fünf Kategorien verdichtet wurden:

- Anpassung der Sprache der Lehrkräfte:
  - langsame und bildhafte Sprache verwenden (Ri, Pos. 38; Rit, Pos. 33; Mü, Pos. 38)
  - mit „Händen und Füßen“ sprechen (Do, Pos. 16; Ri, Pos. 38; Sch, Pos. 54; Mü, Pos. 40)
  - in englischer Sprache sprechen (Ba, Pos. 14; Ma, Pos. 12, 13; Ri, Pos. 34; Dr, Pos. 18; Ha, Pos. 10; Te, Pos. 16; Wi, Pos. 6; Lei, Pos. 14, 26)
  - eine Fremdsprache lernen (Ba, Pos. 43)
  - in der deutschen Standardsprache sprechen (Lb, Pos. 15, 27, 30, 31, 78; Dr, Pos. 22; Wi, Pos. 24; Lei, Pos. 26)
- Anpassung von Unterlagen:
  - Texte aufschlüsseln und erklären (Ma, Pos. 15; Er, Pos. 28; Wi, Pos. 12)
  - mehr Anschauungsmaterial verwenden (Do, Pos. 26; Dr, Pos. 18, 24; Sch, Pos. 20)
  - an der Tafel mit Druckschrift schreiben (Dr, Pos. 16, 22)
  - zusätzliche Informationen aufschreiben (Do, Pos. 30; Rit, Pos. 33)
  - Texte und Aufgabenstellungen vereinfachen (Dr, Pos. 18; 20, 22, 28; Er, Pos. 6, 30; Mü, Pos. 40)
  - bildliche, symbolhafte Darstellungen einsetzen (St, Pos. 35, Lb, Pos. 36; Ha, Pos. 30; Sch, Pos. 40–44; Mü, Pos. 40, 66)
  - Inhalte auf die „Basis herunterbrechen“ (Dr, Pos. 18; Mü, Pos. 40, 64)
  - eigene Unterlagen für Geflüchtete vorbereiten (Ba, Pos. 37; Do, Pos. 32; Ri, Pos. 24; Fr, Pos. 31, 33, 35, 37, 39; Ro, Pos. 85; Te, Pos. 88; Mü, Pos. 38, 52, 64, 76)
  - keine Anpassung (Ha, Pos. 98; Er, Pos. 24; Wi, Pos. 32; Al, Pos. 28)
- Anpassung von Unterrichtsmethoden, -techniken und Sozialformen an die sprachlichen Voraussetzungen:
  - Inhalte öfter erklären und vorzeigen (St, Pos. 72; Ro, Pos. 34, 36; Sch, Pos. 12; Te, Pos. 30, 50, 88; Al, Pos. 28)
  - Art der Präsentation ändern (Lb, Pos. 70)
  - Mitschülerinnen und Mitschüler als „Paten“ für die Geflüchteten einsetzen (Fr, Pos. 31, 19; Ba, Pos. 14, 18; Ri, Pos. 4; Ro, Pos. 37; Te, Pos. 54; Wi, Pos. 12; Mü, Pos. 38, 40, 42; Al, Pos. 43)
  - gehäuftes Vormachen – Nachmachen (Do, Pos. 16, 34; Ha, Pos. 80, 86, 88; Sch, Pos. 10, 12, 20, 34; Te, Pos. 50)
  - in den Theorieunterricht Praxiselemente einbauen (Ste-Al, Pos. 38, 73; Do, Pos. 16; Ha, Pos. 32; Sch, Pos. 26)
  - Teil des geblockten Laborunterrichts zum Fördern nutzen (Ma, Pos. 35; Ri, Pos. 32)
  - Abteilungsunterricht einführen (Do, Pos. 18, 28; Wi, Pos. 12)
  - Geflüchtete trennen, damit sie mit einheimischen Lernenden arbeiten (Mü, Pos. 22)
  - Sicherheitsunterweisungen mit Einzelunterricht durchführen (Mü, Pos. 42; Do, Pos. 34; Sch, Pos. 14)

- Zeitliche und räumliche Auslagerungen von Problemlösungen:
  - Pausen für weiterführende Erklärungen nutzen (Ha, Pos. 78)
  - Problemlösungen in den Nachhilfeunterricht auslagern (Fr, Pos. 13; Ro, Pos. 31)
  - Lehrgangsversetzung zum Deutschlernen (Ma, Pos. 35; Te, Pos. 16)
- Direkte Anweisungen an die Geflüchteten geben:
  - technische Übersetzungshilfen nutzen (St, Pos. 12; Ba, Pos. 18; Ma, Pos. 17; Ha, Pos. 98; Wi, Pos. 6, 8, 10, 40)
  - Vokabelheft nutzen, Vokabeln zu Texten dazuschreiben (Rit, Pos. 28; Mü, Pos. 44)
  - Inhalte auswendig lernen (Ro, Pos. 31)
  - etwas auf Deutsch erklären lassen (Wi, Pos. 12)
  - auffordern, in ganzen Sätzen zu sprechen (Er, Pos. 28)
  - Inhalte in die Muttersprache übersetzen lassen (Sch, Pos. 44; Wi, Pos. 12)
  - Geflüchtete auffordern, sich bei Nichtverstehen zu melden (Er, Pos. 40).
  - auffordern, sich gegenseitig zu unterstützen (Ba, Pos. 37)
  - Deutsch lernen (Ri, Pos. 24; Dr, Pos. 6; Rit, Pos. 21, 26; Sch, Pos. 16)

b) Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gestalten

Um mit den Anforderungen im Zusammenhang mit der Leistungsheterogenität bei den Lerngruppen umgehen zu können, werden in den Interviews in 53 Textstellen Strategien angesprochen, die in drei Unterkategorien verdichtet werden:

- Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern:
  - Lehrlingscoaching organisieren (Lb, Pos. 52)
  - Unterricht nach den Lernschwächsten ausrichten (Ba, Pos. 39)
  - konkrete Mindestanforderungen festlegen (Ri, Pos. 16)
  - Unterrichtsstoff einschränken (Mü, Pos. 52)
  - mit den Eltern Kontakt aufnehmen (Do, Pos. 4)
  - Probeklassenarbeiten zur Verfügung stellen (Do, Pos. 4)
  - persönliche Einzelgespräche mit den Lernenden führen (Do, Pos. 12)
  - Rat von Expertinnen bzw. Experten einholen, z. B. Schulpsychologie (Ma, Pos. 45)
  - Fragenpool und Übungsbeispiele für zuhause zur Verfügung stellen (Ri, Pos. 18)
  - bei Lehrgangsbeginn Wiederholungen machen (auch von Fertigkeiten, die grundsätzlich vorausgesetzt werden können, z. B. das Umwandeln von Einheiten) (Ha, Pos. 24)
  - für Lernschwächere mit sehr einfachen Beispielen beginnen (Wi, Pos. 32)
  - Erholungsphasen einbauen (Er, Pos. 2)
  - nicht davon ausgehen, dass die Lernenden den Erklärungen der Lehrkraft immer sofort folgen können (Ba, Pos. 43)
  - nicht davon ausgehen, dass alle Schülerinnen und Schüler den direkten Erklärungsweg verstehen (Ba, Pos. 43)

  - Anpassung des Schwierigkeitsniveaus (Er, Pos. 6; Ba, Pos. 37; Te, Pos. 88; Wi, Pos. 2, 38; Mü, Pos. 50)
  - Lernende persönlich unterstützen (Te, Pos. 16, 54; Er, Pos. 24; Mü, Pos. 42)
  - Gespräche über Vorerfahrungen im Herkunftsland führen und einbinden (Ba, Pos. 14)
- Anpassung der Unterrichtsmethoden, -techniken sowie Sozialformen an die Leistungsheterogenität:
  - besonderes Augenmerk auf den Gruppenfindungsprozess und die Gruppendynamiken bei Gruppenarbeiten legen (Ha, Pos. 42; Wi, Pos. 36, 38)
  - Kleingruppenunterricht forcieren (Fr, Pos. 2, 15)
  - Methode Flipped Classroom einsetzen (Al, Pos. 45)
  - Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung einsetzen (Te, Pos. 8; Er, Pos. 22, 24; Wi, Pos. 18: Mü, Pos. 50)
  - Fontalunterricht einsetzen (Lb, Pos. 5)
  - Lehrverhältnis in eine Ausbildung nach § 8b BAG umwandeln (Ba, Pos. 39; Ma, Pos. 47, 51; Ri, Pos. 20; Dr, Pos. 6, 10; Fr, Pos. 61; Ro, Pos. 18; Te, Pos. 18, 22, 80; Wi, Pos. 8).

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

Dieser Kategorie werden in den Interviews von der Forscherin 30 Textstellen zugeordnet. In der Rekonstruktion ergeben sich folgende von den Lehrkräften angewendete Strategien:

- Leistungen feststellen und adaptiert beurteilen:
  - Rechtschreibung nicht werten (Mü, Pos. 48)
  - mündliche Befragung als Ergänzung zu Tests anbieten (Er, Pos. 22)
  - Prüfungen in englischer Sprache machen (Ma, Pos. 12; Ri, Pos. 38)
  - mehr Zeit zur Verfügung stellen (Ba, Pos. 22)
  - andere Leistungsmaßstäbe setzen (Ma, Pos. 43; Ri, Pos. 40; Fr, Pos. 13, 19, 31, 45: Sch, Pos. 48; Wi, Pos. 2; Mü, Pos. 48, 50)
  - Transparente Vorgaben zur Verfügung stellen (Mü, Pos. 8)
- Lernende beobachten: (Ba, Pos. 43; Rit, Pos. 93, 104; Sch, Pos. 18; Te, Pos. 50; Er, Pos. 22, 24; Mü, Pos. 16)
- Keine „Mitleidsboni" vergeben: (Ba, Pos. 23, 25; Ma, Pos. 17; Ha, Pos. 100)

d) Soziale Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten) fördern

Hier können unter Bezugnahme auf 31 Textstellen folgende Strategien der Lehrkräfte rekonstruiert werden:

- Förderung der sozialen Interaktion in der Klasse, insbesondere mit Geflüchteten:
  - Vorbereitung der Mitschülerinnen und Mitschüler, dass Geflüchtete in der Klasse beschult werden (Do, Pos. 20, Ri, Pos. 32; Dr, Pos. 40; Fr, Pos. 31; Al, Pos. 45; Mü, Pos. 16, 22)
  - Zusammenarbeit mit Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten fördern, z. B. Rotationsprinzip, Auszubildende aus gleichen Lehrbetrieben zur Verantwor-

tung ziehen, Gruppen- und Partnerarbeiten (Ri, Pos. 32; Sch, Pos. 30; Wi, Pos. 36; Al, Pos. 41, Lei, Pos. 42, Al, Pos. 45; Mü, Pos. 16, 18, 22, 50; Dr, Pos. 24; Ha, Pos. 44–46, 88)
  - Geflüchtete ihre Geschichte erzählen lassen (Ba, Pos. 22; Rit, Pos. 60, Ro, Pos. 61; Er, Pos. 18; Lei, Pos. 46)
  - freiwillige Teilnahme der Geflüchteten beim katholischen Religionsunterricht[153] fördern (Do, Pos. 24)
- Verantwortung für die Einbindung von Geflüchteten auslagern:
  - Verantwortung in die Klassengemeinschaft legen (Dr, Pos. 22; Ro, Pos. 74, Rit, Pos. 75)
  - Geflüchtete über die Einbindung in die Klasse entscheiden lassen (Er, Pos. 34; Ro, Pos. 76, 78, 80, 82; Rit, Pos. 82; Lb, Pos. 78).
- Fernhalten von Störenfrieden
  - wenn Einbindung nicht möglich ist, Lernende von der Schule verweisen (Dr, Pos. 22)

e) Unterricht bei erwachsenen Schülerinnen und Schülern und jenen aus dem 2. Bildungsweg gestalten

In dem Zusammenhang nennen die Lehrkräfte lediglich eine Textstelle.

- Individualisierte Aufgaben zur Verfügung stellen (Mü, Pos. 50)

f) Unterricht bei Koedukation gestalten

Für die Bearbeitung der Anforderung Koedukation können aus sieben Textstellen in den Interviews folgende Strategien der Lehrkräfte rekonstruiert werden:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen aufgrund des Geschlechts:
  - sich ein „breiteres didaktisches Portfolio“ aneignen, um die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Weise anzusprechen (Ba, Pos. 2)
  - „geschlechtergerecht“ unterrichten (Ha, Pos. 4)
  - die Leistungen von Mädchen nicht generalisiert hervorheben, weil die Burschen sich benachteiligt fühlen würden (Mü, Pos. 56)
- Förderung der Gleichberechtigung:
  - den Lernenden sagen, dass Frauen und Männer gleichberechtigt sind (Ha, Pos. 4)
  - die Lernenden zurechtweisen, wenn es Probleme im Zusammenhang mit der Koedukation gibt (Ha, Pos. 37–38)
  - bei Problemen zwischen Burschen und Mädchen mit den Betroffenen Gespräche führen (Mü, Pos. 70)

g) Aufsichtspflicht wahrnehmen

Für die Bearbeitung dieser Anforderung werden in vier Textstellen folgende Strategien angewendet:

153 In Tiroler Berufsschulen wird nur der katholische Religionsunterricht angeboten.

- Gesetzliche Vorgaben einhalten:
  - im Datenverarbeitungssystem nachschauen, ob die Lernenden volljährig sind, weil es damit Unterschiede bei der Aufsichtspflicht gibt (Ba, Pos. 14)
  - Gebetsausübung in anderen Räumen akzeptieren (keine Aufsicht nötig) (Fr, Pos. 41)
  - Pausenaufsicht nach Vorschrift machen (Er, Pos. 32)
- Intensivierte Beaufsichtigung von Lernenden mit mangelnden Deutschkenntnissen bei Maschinen:
  - Sonderregelungen bei der Beaufsichtigung von Geflüchteten bei Maschinen einführen (Mü, Pos. 42)

h) Beziehungen der Lehrkräfte mit den Lernenden gestalten

In dem Zusammenhang werden in 36 Textstellen Strategien genannt.

- Persönliche Hinwendung zu den Lernenden:
  - die Lernenden persönlich ansprechen; Nachfragen stellen (Dr, Pos. 44; Er, Pos. 22, 32, 36; Wi, Pos. 14)
  - sich Zeit nehmen (Ba, Pos. 57; Mü, Pos. 16)
  - Aufbau einer persönlichen Bindung, die von Sympathie geprägt ist (Er, Pos. 22; Ma, Pos. 8)
  - „Ice-Breaker" einsetzen (Er, Pos. 40; Mü, Pos. 8)
  - Vertrauen aufbauen (Ba, Pos. 18; Er, Pos. 28)
  - Lernende loben (Er, Pos. 28)
  - in die Menschlichkeit investieren (Ha, Pos. 6)
  - humorvoll sein (Ba, Pos. 8; Mü, Pos. 48, 62)
- Gegenseitige Akzeptanz:
  - sich auf „Augenhöhe" begegnen (Ba, Pos. 8; Ma, Pos. 61; Dr, Pos. 46; Ha, Pos. 4, 82, 98; Wi, Pos. 14)
  - partizipieren lassen (Mü, Pos. 52)
  - niemanden bevorzugen oder benachteiligen (Er, Pos. 22)
- Einfühlungsvermögen zeigen:
  - sensibel bei Aussagen zu den Lernenden sein (Dr, Pos. 4; Er, Pos. 34)
  - Empathie zeigen (Rit, Pos. 93; Er, Pos. 44; Mü, Pos. 16, 18)

5.3.1.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit dem Unterrichten reflektierend interpretiert.

a) Sprachbarrieren im Unterricht überwinden

In der Interpretation der Anforderung Sprachbarrieren im Unterricht überwinden (Kap. 5.3.1.2) wird geklärt, dass Lehrkräfte bei geringen Deutschproblemen von Lernenden auf bereits bekannte Strategien Bezug nehmen können. Es ist den Lehrkräften dadurch möglich, die von Lamy (2015, Kap. 2.4.2) genannte Strategie des „routinierten Abhandelns" anzuwenden. In den Interviews mit den Lehrkräften wird des-

halb auf der einen Seite beschrieben, dass der Unterricht mit Geflüchteten als wenig herausfordernd wahrgenommen wird. Auf der anderen Seite wird aber auch davon gesprochen, dass sich die Lehrkräfte erst Strategien im Umgang mit Geflüchteten erarbeiten müssen. In diesem Kontext wird von „learning by doing" (Rit, Pos. 121) gesprochen. Die Lehrkräfte begeben sich zur Bewältigung neuer Unterrichtssituationen aktiv auf eine „problembezogene Lösungssuche" (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). Die Lehrkräfte merken an, dass sie bei Sprachbarrieren im Unterricht als eine der ersten Maßnahmen ihre eigene Sprache anpassen. Dabei sprechen sie ihren Aussagen nach langsamer sowie deutlicher und verwenden vermehrt Gesten. Sie weichen zum Teil auf die englische Sprache aus, sofern die Geflüchteten diese Sprache gut beherrschen. Es wird auch angemerkt, dass sie sich darauf konzentrieren, in der deutschen Standardsprache zu sprechen und nicht im Tiroler Dialekt, was zum Teil als herausfordernd wahrgenommen wird. Es ist den Lehrkräften bewusst, dass sie als sprachliches Vorbild fungieren (auch Kap. 5.3.4 – Einnahme unterschiedlicher Rollen) und insbesondere für Lernende am Beginn des deutschen Spracherwerbs diese Anpassung der Lehrersprache Vorteile bringt. Weis (2013, Kap. 2.3.3.3) stellt dahingehend fest, dass Lehrkräfte auf präzise Formulierungen sowie auf eine authentische Mimik und Gestik achten müssen, weil Schülerinnen und Schüler am Modell lernen. Auch im von Meyer (2018, Kap. 2.3.3.3) vorgelegten Zehnerkatalog[154] für „guten" Unterricht spielt die heterogene Voraussetzung „nichtdeutsche Muttersprache" eine Rolle. Für Meyer (ebd.) stellt das individuelle und gemeinsame Fördern der Lernenden unter Berücksichtigung einer Didaktik der Vielfalt (Prengel 2006) ein Kriterium für guten Unterricht dar. Dabei sollen seiner Meinung nach „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache zusätzliche Unterrichtsangebote erhalten [...]" (Meyer 2018, S. 99). Solche zusätzlichen Unterrichtsangebote für Lernende mit mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache zählen zu den Strategien der befragten Lehrkräfte. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte gewillt sind, die Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen. Dieses Anliegen spiegelt sich auch in den in Kapitel 2.3.3.1 dargestellten didaktischen Modellen wider, bei denen die Berücksichtigung von Heterogenität zwingend eingefordert wird (kritisch-konstruktive Didaktik, lerntheoretische und lehrtheoretische Didaktik, konstruktive Didaktik und Handlungs-/Gestaltungsorientierung).

Aus den Interviews können zum Zwecke der Berücksichtigung von Heterogenität (in dem Fall der sprachlichen Heterogenität) unterschiedliche Handlungsweisen für die Anpassung von Unterlagen sowie von Unterrichtsmethoden, -techniken und Sozialformen rekonstruiert werden: Die Lehrkräfte geben an, dass sie in Klassen mit Geflüchteten, die die deutsche Sprache noch nicht sehr gut beherrschen, im Zuge von Änderungen der gesamten Präsentation die Inhalte vereinfachen, öfter erklären, „mit Händen und Füßen reden" sowie zusätzliches Anschauungsmaterial verwenden. Bei der schriftlichen Darbietung schlüsseln sie die Texte vermehrt auf sowie erklären und vereinfachen sie ergänzend verbal. Dabei setzen sie auf den Einsatz von bildlichen

154 Zehnerkatalog von Meyer (2018, S. 4): Sinnstiftendes Kommunizieren, inhaltliche Klarheit, klare Strukturierung, echte Lernzeit, Methodentiefe, intelligentes Üben, individuelles und gemeinsames Fördern, lernförderliches Klima, vorbereitete Umgebung, transparente Leistungserwartungen.

und symbolhaften Darstellungen sowie der Anwendung von Druckschrift beim Schreiben an der Tafel. Des Weiteren ergänzen sie üblicherweise verbal verfasste Erklärungen durch schriftliche Unterlagen. Diese Adaptierungen gehen mit der Forderung von Weis (2013, Kap. 2.3.3.3) einher, dass Lehrkräfte in ihrem Unterricht zur Erlernung der fachlichen Inhalte die dafür erforderlichen sprachlichen Voraussetzungen fördern müssen. Auch Leisen (2019, Kap. 2.3.3.3) stellt fest, dass die Schule die Verpflichtung hat, bei den Schülerinnen und Schülern adäquate Sprachfertigkeiten aufzubauen. Dazu schlägt er unter anderem vor, die Aufgabenstellungen sprachsensibel zu gestalten und dabei unterschiedliche Darstellungsformen zu wählen (z. B. wie von den Lehrkräften genannt, die symbolische, bildliche, sprachliche und gegenständliche Darstellung; Abb. 2). Bezugnehmend auf die sprachsensible Unterrichtssprache wird im österreichischen Bildungsanliegen „Sprachliche Bildung" von Lehrkräften verlangt, dass eine fachübergreifende Förderung von Deutsch sowie von Lesefertigkeiten zu erfolgen hat. Dem hingegen wird von einigen befragten Lehrkräften angegeben, dass sie ihre Unterlagen sowie ihren Unterricht nicht anpassen, wenn Geflüchtete im Klassenverbund sind. Es wird ausgesagt, im Klassenverbund „im Sinne der Gleichberechtigung keine Zwietracht säen zu wollen" (Ha, Pos. 98), was mit der von Lamy (2015; Kap. 2.4.2) genannten Strategie der „Vermeidung, Flucht und Leugnung" in Verbindung gebracht werden kann. Eine andere Begründung dafür, dass keine Anpassung der Unterlagen nötig ist, wird mit der bestehenden Binnendifferenzierung bzw. inneren Differenzierung angegeben. Bei dieser unterrichtlichen Herangehensweise sind die Unterlagen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gestaltet (Kap. 2.3.3.2). Aufgrund der Ausbildung von Schülerinnen und Schülern nach § 8b BAG, die oftmals Lernschwächen haben, wurden die Unterlagen ohnehin in einfacher Sprache gestaltet und diese sind somit auch für Lernende mit mangelnden Deutschkenntnissen leichter zu verstehen.

Wie Lernen „planmäßig veranlasst" (Bonz 2009a; Kap. 2.3.3.2) werden kann, beantwortet die Methodik der schulischen (Berufs-)Bildung. Im Kontext der Methodik werden von den befragten Lehrkräften für die Gestaltung von Unterricht Anpassungen von Unterrichtsmethoden, -techniken und Sozialformen vorgenommen. Sie wenden ihren Angaben nach unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bspw. die Binnendifferenzierung als Strategie an. In einer anderen Strategie sorgen sie dafür, dass die Geflüchteten voneinander getrennt werden, sodass sie gezwungen sind, mit den Klassenmitgliedern Deutsch zu sprechen. Eine häufig angewendete Strategie stellt hierbei die Einführung von Abteilungsunterricht dar, bei der die Klassen in Gruppen geteilt werden. In einzelnen Gruppen kommt dann gehäuft die Vier-Schritte-Methode (Kap. 2.3.3.2) zum Einsatz, bei der die Lehrkräfte den Fokus auf das Vormachen und Nachmachen legen. Es wird von den befragten Lehrkräften berichtet, dass sie den Geflüchteten jeden einzelnen Schritt vormachen, um ein Verstehen sicherstellen zu können. Bei Theorieerklärungen machen sie nach Möglichkeit immer ein praktisches Beispiel vor und ergänzen den Theorieunterricht mit Praxiselementen. Eine weitere Strategie der interviewten Lehrkräfte ist die Nutzung von Förderzeit im geblockten Laborunterricht, während die Lernenden

ohne Förderbedarf eigenständig an ihren Aufgabenstellungen arbeiten. Um die geflüchteten Lernenden ergänzend fördern zu können, verzichten die Lehrkräfte laut ihren Aussagen im Bedarfsfall auf ihre Erholungspausen und lagern etwaige Problemlösungen aus ihrem Unterricht in diese Pausen aus. Weiterführende Erklärungen könnten sich die Geflüchteten auch im Nachhilfeunterricht einholen, der zum Teil im privaten Umfeld der Geflüchteten organisiert ist. Insbesondere sprachlich begründete Defizite können im Berufsschulunterricht nicht zur Gänze kompensiert und müssen deshalb ausgelagert werden. Bei gravierenden Sprachmängeln sehen die Lehrkräfte als weitere Strategie, den Geflüchteten zu empfehlen, den Berufsschullehrgang erst dann zu besuchen, wenn die Sprachkenntnisse auf einem höheren Niveau sind.[155]

Eine andere angewendete Strategie der Lehrkräfte ist, für Geflüchtete mit mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache oder biografisch bedingten Lerndefiziten in Österreich sozialisierte Mitschülerinnen und Mitschüler als sogenannte „Paten" einzusetzen. In dieser Patenschaft übernehmen die ernannten Lernenden die Aufgabe einer Hilfslehrkraft für andere Lernende, die Probleme mit der Erfassung der Unterrichtsinhalte haben. Die „Paten" können mit der hier eingesetzten Methode „Lernen durch Lehren" ihre eigene Fachlichkeit weiterentwickeln sowie soziale Kompetenzen trainieren. Für die Lehrkräfte bringt der Einsatz von „Paten" Vorteile, weil sich aus ihrer Sicht der „Druck auf die Lehrkräfte etwas verringert" (Fr, Pos. 19). Es können bspw. akustische Verständnisprobleme, aber auch Hilfestellungen im Sinne von Erklärungen oder Fragebeantwortungen auf diese „Paten" ausgelagert werden. Diese Strategie der „Mobilisierung sozialer Unterstützung" erwähnt auch Lamy (2015, Kap. 2.4.2).

Schlussendlich nennen die befragten Lehrkräfte auch Strategien zur Verringerung von Sprachbarrieren, indem sie den Geflüchteten diverse Anweisungen geben. So fordern sie die Geflüchteten in ihrem Unterricht auf, sich bei einem Nichtverstehen sofort zu melden und sich gegenseitig zu unterstützen. Außerdem lassen sie sich von den Geflüchteten schulische Inhalte in ganzen Sätzen in deutscher Sprache erklären, um das Erlernen der Sprache zu fördern. Ergänzend dazu müssen die Geflüchteten Vokabelhefte führen bzw. sich bei deutschen Texten ihre muttersprachlichen Begriffe dazu notieren, um die deutschen Bezeichnungen dann auswendig zu lernen. Eine weitere Strategie ist, die Verwendung von technischen Übersetzungshilfen zu erlauben. So können sich die Geflüchteten die Fachinhalte mithilfe der Benutzung von Handy-Apps oder Computerprogrammen[156] in ihre Muttersprache übersetzen. Die letzte im Zusammenhang mit Sprachbarrieren genannte Strategie von Lehrkräften ist die Aufforderung an die Geflüchteten, fleißig Deutsch zu lernen.

In Anbetracht der Tatsache, dass in der Erstausbildung von Lehrkräften dem Thema Mehrsprachigkeit bisher wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde (Weis 2013; Kap. 2.3.3.3; Mathies, Hotarek & Resinger 2018; Kap. 2.2.4), überrascht die Fülle der in

155 In Tirol werden bspw. die in Blockwochen organisierten Lehrgänge für ein Lehrjahr öfter im Jahr angeboten.
156 Bspw. Office 365 Translator-Add-In, Microsoft Übersetzer PowerPoint Add-In, Deepl Übersetzer, Übersetzungs-Apps, etc.; (Hotarek 2020).

dieser Studie von den befragten Lehrkräften erwähnten Strategien zur Bearbeitung bzw. Bewältigung von Sprachbarrieren. Dennoch sehen viele der befragten Lehrkräfte die fehlenden Kenntnisse in der deutschen Sprache als problematisch an (Kap. 5.2.1.2 und 5.3.1.4).

b) Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gestalten

Tenberg (2011; Kap. 2.3.3.1) stellt fest, dass die Didaktik als Berufswissenschaft die Lehrkräfte befähige, die an sie gestellten Anforderungen wissenschaftlich orientiert zu bewältigen. In der praktischen Umsetzung im Unterricht mit Geflüchteten geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie aus didaktischer Sicht ihre Unterrichtsmethoden, -techniken sowie Sozialformen an die Leistungsheterogenität anpassen müssen. Besonderes Augenmerk legen sie dabei auf den Gruppenfindungsprozess sowie die Gruppendynamiken bei Gruppenarbeiten. Aufgrund der vorherrschenden Leistungsheterogenität ist es ihre Intention, wann immer es möglich ist, die Kleingruppenarbeit zu forcieren sowie Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung zu setzen. Eine weitere von den Lehrkräften genannte Strategie beim Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen stellt der in Kapitel 2.3.3.2 beschriebene Frontalunterricht dar. Frontalunterricht ist nach Pätzold et al. (2003, S. 241) eine traditionell an Berufsschulen häufig angewendete Methode, um Lehrphasen zu gestalten. Dies wird in dieser Studie einerseits bestätigt, andererseits werden von den befragten Lehrkräften aber auch andere Methoden als Strategien erwähnt, bspw. die Methode „Flipped Classroom[157]“.

Des Weiteren werden von den befragten Lehrkräften unterschiedliche Strategien für den Umgang mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern genannt, die zum Teil mit den Kriterien des guten Unterrichts (Helmke 2012; Meyer 2018; Kap. 2.3.3.3) in Verbindung gebracht werden können. Nach Helmke (2012) ist die Schülerorientierung ein Kriterium für guten Unterricht. Die befragten Lehrkräfte erwähnen einige Strategien, die im Zusammenhang mit diesem Kriterium gesehen werden können. So richten sie ihren Angaben nach den Unterricht nach den Lernschwächsten aus und gehen nicht davon aus, dass die Lernenden die Erklärungen der Lehrkraft auf Anhieb verstehen. Hier kann eine Parallele zum Hamburger Modell (Kap. 2.3.3.1) gezogen werden, bei der die Orientierung an individuellen und kollektiven Behinderungen von Lernprozessen Teil des didaktischen Modells ist. Überdies zeigen die Lehrkräfte die Bereitschaft, das Schwierigkeitsniveau den Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen, was aus Sicht der Autorin der von Lamy (2015) erwähnten Strategie der Redefinition von Zielen gleichkommt.

Ein weiteres Kriterium nach Helmke (2012) ist die Klarheit und Strukturiertheit, wobei die befragten Lehrkräfte hierfür als Strategien die Festlegung von Mindestanforderungen angeben. Helmke (ebd.) nennt zudem die Konsolidierung und Sicherung für das Gelingen von Unterricht. Die Lehrkräfte beschreiben in den Interviews dazu Strategien, bei denen sie bei Lehrgangsbeginn Wiederholungen des Stoffs

157 Flipped Classroom: Klassische Erklärungsphasen (Frontalunterricht) werden in ein dem Präsenzunterricht vorausgehendes Selbststudium verlagert (Kim et al. 2014).

durchführen und Fragenpools für zuhause sowie Probeklassenarbeiten zum Üben zur Verfügung stellen. Beim Kriterium „Lernförderliches Klima" führen die befragten Lehrkräfte persönliche Einzelgespräche mit den Lernenden sowie deren persönliche Unterstützung und Gespräche über Vorerfahrungen in den Herkunftsländern an. Zudem bauen sie in ihren Unterricht Erholungsphasen vom Lernen ein. Auch für das Kriterium Motivation können Strategien der befragten Lehrkräfte rekonstruiert werden. Sie starten bspw. bei Lernschwächeren stets mit einfachen Beispielen, um ein Erfolgserlebnis zu initiieren. Hier können Parallelen zu den Kriterien des guten Unterrichts von Meyer (2017; 2018, Kap. 2.3.3.3) gezogen werden, bei dem die folgerichtigen Methodengänge erläutert werden. Außerdem schränken die Lehrkräfte teilweise den Lehrstoff entsprechend ein und reduzieren ihn didaktisch (Kap. 2.3.3.2).

Als weitere rekonstruierte Strategien im Zusammenhang mit dem Unterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern können die Kontaktaufnahmen mit externen Personen genannt werden. Die Lehrkräfte geben an, dass sie sich sowohl Rat von Expertinnen und Experten einholen (z. B. Schulpsychologie) als auch Gespräche mit den Eltern oder Betreuungspersonen führen. Für die Geflüchteten organisieren sie zudem Unterstützungsangebote, bspw. ein Lehrlingscoaching. Auch hier kann auf die von Lamy (2015; Kap. 2.4.2) beschriebene Strategie des Mobilisierens sozialer Unterstützung verwiesen werden. Werden aus Sicht der befragten Lehrkräfte die Grenzen des Machbaren überschritten, empfehlen sie zum Teil im Sinne einer aktiven Lösungssuche (ebd.) eine Abänderung des Lehrverhältnisses in eine Ausbildung nach § 8b BAG. Bei dieser Ausbildungsvariante haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer verlängerten Lehrzeit Anspruch auf eine intensivierte Förderung (Kap. 2.1.2). Allerdings sind die Meinungen der Lehrkräfte zur Eignung dieser Ausbildungsform für Geflüchtete gespalten, weil die Leistungsdefizite oftmals ausschließlich auf mangelnde Sprachkenntnisse und nicht auf mangelnde Lernfähigkeiten zurückzuführen sind.

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

Die befragten Lehrkräfte schätzen die Leistungsfeststellung und -beurteilung sowie die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus durchaus als herausfordernd ein. In dem Zusammenhang können aus den Interviews Strategien zur Notengebung, insbesondere bei Geflüchteten, rekonstruiert werden. Die Lehrkräfte geben an, dass sie bei schriftlichen Überprüfungen die Rechtschreibung nicht werten sowie zur Entlastung von Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen mündliche Befragungen als Ergänzungen anbieten. Zudem sind sie gewillt, die Prüfungen als Nachteilsausgleich in englischer Sprache abzuhalten. Des Weiteren geben die Lehrkräfte an, dass für alle Lernenden transparente Vorgaben wesentlich sind. Dies lässt sich auch im Kriterienkatalog für guten Unterricht von Meyer (2018; Kap. 2.3.3.3) einordnen. In diesem werden transparente Leistungserwartungen gefordert. Dazu passend wird von einem Teil der befragten Lehrkräfte die Strategie beschrieben, keine „Mitleidsboni" (Ba, Pos. 23, 25) an Geflüchtete zu vergeben und alle Lernenden mit gleichen Maßstäben zu bewerten. Von einem anderen Teil der Studienteilnehmenden wird in den Interviews aller-

dings eingeräumt, Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen mehr Zeit bei Prüfungen zu geben sowie zum Teil andere Leistungsmaßstäbe zu setzen. Dies steht allerdings im Widerspruch zu den in Kapitel 2.4.4.3 ausformulierten Anforderungen in Bezug auf die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO 2019).

Eine weitere Strategie der Befragten bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung ist, die Lernenden genau zu beobachten. So können Kenntnisse darüber erlangt werden, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zu dem Zeitpunkt erbringen können und welche Unterstützung notwendig ist. Dazu bieten sich Unterrichtsphasen an, bei denen die Lernenden selbstständig Arbeiten verrichten und damit Zeit für die Lehrkräfte für individuelle Beobachtungen bleibt. Den Lernenden werden dabei geeignete Fragen gestellt, um deren Wissensstand zu diagnostizieren bzw. zu analysieren. Diese Diagnose dient auch der Selbstkontrolle der Lehrkräfte, ob sie den Lehrstoff adäquat vermittelt hätten. Die letztgenannte Strategie findet auch bei Lamy (2015) in Form der Selbstvergewisserung Erwähnung.

d) Soziale Interaktion in der Klasse (mit Geflüchteten) fördern

Um die soziale Interaktion in der Klasse zu fördern, können aus den Aussagen der Lehrkräfte unterschiedliche Strategien rekonstruiert werden. Es wird von den Lehrkräften angegeben, dass sie die Klasse – sofern bekannt – darauf vorbereiten, dass Geflüchtete in die Klasse kommen. So wird an die Hilfsbereitschaft der Lernenden appelliert und Verständnis für eventuell besondere Situationen erzeugt (bspw. im Hinblick auf mangelnde Sprachkenntnisse). Während des Unterrichts fördern sie weiterhin die Zusammenarbeit von Lernenden mit und ohne Fluchtbiografie, indem sie Partner- und Gruppenarbeiten organisieren, im Rotationsprinzip gemeinsame Aktivitäten initiieren sowie Auszubildende aus gleichen Lehrbetrieben in Teams vernetzen. Hierbei werden die Selbstständigkeit und Teamfähigkeit gefördert (Kap. 2.3.3.2 und 2.3.3.3)

Eine weitere Möglichkeit zur Einbindung von geflüchteten Lernenden ist, bei sich bietenden Gelegenheiten berufliche Erfahrungen von Geflüchteten in deren Heimatländern in den Unterricht einfließen zu lassen. Es können dadurch interessante Gespräche über dort verwendete Werkstoffe, Berufsausübungen etc. entstehen, die sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden spannende Inputs geben können. Dabei muss allerdings abgeklärt werden, ob die Lernenden mit Fluchtbiografie mit dem Aufgreifen ihrer Vorerfahrungen einverstanden bzw. ob sie den Gesprächen emotional gewachsen sind.

Laut den Aussagen der Lehrkräfte ist eine weitere Strategie, die Einbindung von Geflüchteten in die Verantwortung der Klassengemeinschaft zu legen bzw. die Geflüchteten selbst Sorge für die Integration in die Klasse tragen zu lassen. Sofern sich die Geflüchteten im Zusammenhang mit gesetzeswidrigen Handlungen nicht in die Klasse einbinden lassen, steht die Strategie eines Schulverweises zur Verfügung. Das Fernhalten von Störenfrieden ist für die soziale Interaktion von anderen Lernenden förderlich.

e) Unterricht mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern und jene aus dem 2. Bildungsweg gestalten

Aus den Aussagen der Lehrkräfte kann für die Anforderung Umgang mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern sowie jene aus dem 2. Bildungsweg rekonstruiert werden, dass sie hierbei nach Möglichkeit mit individualisierten Aufgabenstellungen reagieren. Diese individualisierten Aufgabenstellungen können als Teil der Methodik der schulischen Berufsbildung interpretiert werden (Kap. 2.3.3.2). Dabei werden Aufgaben erstellt, die auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Im Falle von erwachsenen Lernenden oder jenen aus dem 2. Bildungsweg handelt es sich bspw. um vertiefende Aufgabenstellungen wie Zusatzaufgaben oder komplexere Aufgaben, weil bereits an schulische oder berufliche Vorerfahrungen angeknüpft werden kann. Voraussetzung für diese Individualisierung stellt nach Moegling (2012, Kap. 2.3.3.2) die Diagnose der derzeitigen Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, damit die Lehrkraft dementsprechende Lernangebote zur Verfügung stellen kann. Des Weiteren werden individualisierte Angebote durch offen gestaltete Aufgabenformate entwickelt, die verschiedene „Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten und unterschiedliche Verarbeitungstiefen böten" (S. 45).

f) Unterricht bei Koedukation gestalten

Der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen, die Koedukation, wurde in Österreich 1975 eingeführt (Kap. 2.3.2). Mit der Zunahme von weiblichen Auszubildenden in gewerblich-technischen Lehrberufen hat sich auch der Anteil von Berufsschülerinnen erhöht. Der gemischtgeschlechtliche Unterricht stellt die Lehrkräfte vor die Anforderungen, in ihrem Unterricht die unterschiedlichen Motivationen und gleichberechtigende Elemente einfließen zu lassen. Für die Bearbeitung dieser Anforderungen geben die Lehrkräfte an, dass sie sich ein breiteres Portfolio zurechtlegen müssen, um die Lernenden didaktisch auf unterschiedliche Weise ansprechen zu können. Sie sind im Rahmen der Koedukation gefordert, „anders" zu unterrichten, es verändert sich dadurch auch der Umgangston. Sie müssen in ihrem Unterricht darauf achten, dass positive Charaktermerkmale, wie z. B. eine höhere Selbstständigkeit von Schülerinnen, von der Lehrkraft nicht vergleichend hervorgehoben werden, weil die Jungen sich dadurch möglicherweise benachteiligt fühlen. In den Interviews wird von den Lehrkräften außerdem angesprochen, dass sie einen Beitrag zur Förderung der Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen leisten müssen. Dabei wäre es in ausgewählten Situationen nötig, Gespräche mit Lernenden darüber zu führen, dass in Österreich von Gesetzes wegen Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern herrscht. Alle Lernenden haben die gleichen Rechte und Pflichten. In dem Zusammenhang erfüllen die befragten Lehrkräfte die Vorgaben des Unterrichtsprinzips der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Das Ziel dieses Unterrichtsprinzips ist u. a. die Überwindung von geschlechtsspezifischen Stereotypisierungen (BMBWF 2020a; Kap. 2.4.4.3).

g) Aufsichtspflicht wahrnehmen

Sowohl in der Vorstudie als auch in der Hauptstudie wurde von den befragten Lehrkräften die Anforderung der Wahrnehmung der Aufsichtspflicht bei der Durchführung von Fachunterricht thematisiert (Kap. 4.4.1.3 und Kap. 5.3.2.2). Die Lehrkräfte sind sich offenbar bewusst, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit und nach Maßgabe des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG 2019, Kap. 2.4.4.3) die Lernenden beaufsichtigen müssen. Wie bereits bei der Interpretation der dahingehenden Anforderung erwähnt, nehmen die befragten Lehrkräfte die Ausübung der Aufsichtspflicht bei Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen als erschwert wahr. Sie müssen insbesondere bei der Vermittlung der Sicherheitsunterweisungen und beim Hantieren mit Werkzeugen und Maschinen bei diesen Lernenden die Beaufsichtigung intensivieren. In den Interviews geben sie an, dass sie die Pausenaufsichten vorschriftsmäßig machen und dies wenig anspruchsvoll für sie ist. Die Lernenden beschäftigten sich in den Pausen oftmals ausschließlich mit ihren Mobiltelefonen. So erscheint den Lehrkräften eine Aufsicht eher obsolet. Da sich die Bestimmungen der Aufsichtspflicht mit der Volljährigkeit verändern, haben die Lehrkräfte laut ihren Auskünften die Möglichkeit, das Alter der Lernenden über das Schulverwaltungsprogramm abzufragen.

In Bezug auf die Beaufsichtigung der Lernenden in der Zeit der Religionsausübung während des Fachunterrichts beschreiben die befragten Lehrkräfte, dass sie dahingehend keiner Aufsichtspflicht nachkommen müssen. Die Strategie ist, zu akzeptieren, dass strenggläubige Lernende den Unterricht verlassen können, um im dafür vorgesehenen Raum ihre Gebete zu verrichten. Dahingehend wird im Schulorganisationsgesetz (§ 2, SCHOG 2019; Kap. 2.4.4.3) gefordert, dass die Lehrkräfte an der Entwicklung der Jugend u. a. auch mit Blick auf religiöse Werte mitwirken müssen. Die Herausforderung ist eher, den anderen Lernenden diese Situation zu erklären.

h) Beziehungen der Lehrkräfte zu den Lernenden gestalten

In Kapitel 2.3.3.1 wurde die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden als Aspekt der konstruktivistischen Didaktik beschrieben (bspw. Andresen & Hurrelmann 2013; Hattie 2013). Nach Reich (2012) sind Beziehungen ausschlaggebend für gelingendes Lernen. Hattie (2013) betont in seiner vielzitierten Studie, dass durch positiv konnotierte Beziehungen Einfluss auf die Lernfreude genommen wird und sich dies auf den Lernerfolg auswirkt. Cornelius-White (2007) konstatiert in diesem Kontext, dass die Lehrkräfte empathisch sein müssen. Auch die befragten Lehrkräfte sehen ein empathisches Verhalten als eine an sie gestellte Anforderung (Kap. 5.3.3.2), wobei sie Empathie auch als Strategie bei der Gestaltung der Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern erachten. In den Interviews wird davon berichtet, dass die Lehrkräfte versuchen, sich in die Lage der Lernenden zu versetzen, die „Fühler auszustrecken“, sensibel für die Stimmung bei den Lernenden zu sein sowie empfindsam darauf zu reagieren. Dazu legen sie sich auch mentale Strategien im Umgang mit Emotionen zurecht (Lamy 2015; Kap. 2.4.2).

Des Weiteren ziehen Helmke (2012) und Meyer (2017) in ihren Überlegungen über guten Unterricht jeweils von Respekt und Wohlwollen geprägte Lehrer-Schüler-Beziehungen als Parameter für das Kriterium „Lernförderliches Klima“ heran. Damm (2018) bezeichnet den Lehrerberuf als Beziehungsberuf und weist darauf hin, dass Lehrkräfte und Lernende im sozialen Handlungsfeld Schule auf Beziehungen angewiesen sind (Kap. 2.3.3.3). Die befragten Lehrkräfte geben in den Interviews an, dass es ihnen ein Anliegen ist, mit allen Lernenden eine persönliche Bindung aufzubauen, die von Sympathie geprägt ist. So gelingt es, eine vertrauensvolle Basis zu entwickeln und zu festigen, auf der sich Lehrkräfte und Lernende respektvoll auf Augenhöhe begegnen können. Um den Aufbau von Beziehungen zu fördern, sollen „Ice-Breaker“ eingesetzt werden, die durchaus von Humor geprägt sein dürfen. Zudem sollen die Lernenden persönlich angesprochen werden, wobei hierbei mit hoher Sensibilität vorzugehen ist. Dabei muss beachtet werden, dass keine Lernenden bevorzugt oder benachteiligt werden und dass diese die Möglichkeit haben, zu partizipieren. Es ist für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung vorteilhaft, die Lernenden für ihre Leistungen zu loben und sich Zeit für sie zu nehmen. Die Lehrkräfte geben in den Interviews zudem an, dass im Zuge der „Investition in die Menschlichkeit“ auch sehr viel Positives von den Lernenden zurückkommt.

5.3.2 Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

Die Hauptanforderung „fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern“ wurde ebenfalls anhand von deduktiv und induktiv gewonnenen Kategorien verdichtet. Es erfolgte eine Unterteilung in die fünf Unterkategorien

a) fachliche Bildung,
b) Konfrontation mit Werthaltungen von Lernenden,
c) Aktivierung Vorwissen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten,
d) Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden und
e) unterschiedliche Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen.

In den Interviews werden von den befragten Lehrkräften 111 Textstellen im Zusammenhang mit dieser Hauptanforderung genannt (Tab. 73).

Tabelle 73: Kategorien der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung[158]

	Textstellen in den 15 Transkripten															
fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung																0
Fachliche Bildung von Lernenden			1				1						1	2	3	8
Konfrontation mit Werthaltungen	1	5		2		4	6		1				1		2	22
Aktivierung Vorwissen über Geflüchtete	2	6	2	2	3	4	2	3		4	1	7	2	1	8	47
Konfrontation psychische Probleme					1	1		2	2				1	2	1	10
unterschiedliche Kulturen	2	1	1	3	1		2	3			1	1	1	2	6	24
SUMME	5	12	4	7	5	9	11	8	3	4	2	8	6	7	20	111

158 Ausdruck MAXQDA.

Die fachliche Bildung findet in den Interviews 8-mal Erwähnung. Die Konfrontation mit Werthaltungen der Lernenden wird 22-mal angesprochen, die im Zuge der Paraphrasierung und Zusammenfassung weiter verdichtet werden. Auch die 47 Nennungen im Bereich der Aktivierung des Vorwissens der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten werden in Unterkategorien unterteilt. Eine weitere Anforderung stellt die Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden dar, dazu lassen sich zehn Textsegmente zuordnen. Die unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen werden 24-mal erwähnt.

5.3.2.1 Synopse der Anforderungen

In diesem Kapitel werden die Anforderungen im Zusammenhang mit der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung reformulierend interpretiert.

a) Fachliche Bildung der Lernenden fördern

Die befragten Lehrkräfte nehmen als eine ihrer primären Anforderungen wahr, Fachwissen zu vermitteln (Mü, Pos. 16). Des Weiteren müsse die Lehre so konzipiert sein, dass es den Lernenden möglich sei, das Besprochene zu verarbeiten, anzuwenden und selbst aufbauen zu können (Al, Pos. 6).

b) Konfrontationen mit negativ besetzten Werthaltungen von Lernenden handhaben

In den Interviews finden sich Textsegmente, die Werthaltungen von Lernenden dokumentieren, mit denen sich die Lehrkräfte konfrontiert sehen. Es wird davon gesprochen, dass die in Österreich aufgewachsenen Lernenden sich selbst zum Teil wenig erarbeiten müssen und verwöhnt sind.

> „Und ja, im Prinzip brauchen sie sich nichts oder nur wenig erarbeiten. Das merkt man einfach“ (Dr, Pos. 4).

Lernende würden zum Teil wenig Anstrengungsbereitschaft zeigen und etwaige Konsequenzen seien ihnen gleichgültig (Ba, Pos. 29; Dr, Pos. 4). Einigen wären traditionelle Werte wie Gehorsam und Fleiß nicht vermittelt worden (Lb, Pos. 7). Die Lehrkräfte seien deshalb gefordert, Strategien für den Umgang mit diesen Entwicklungen zu finden.

Auch Unpünktlichkeit wird in den Interviews thematisiert, wobei hier Lernende aus allen Nationen angesprochen werden (Ba, Pos. 29). Bei den Geflüchteten wird von den Lehrkräften angegeben, dass die Erfahrung gemacht wurde, „[…], dass sie, also das Zeitgefüge haben sie nicht, wie wir haben. Das heißt, wenn wir da Pünktlichkeit hernehmen, ist zum Beispiel da eher die viertel Stunde später“ (Ba, Pos. 16).

Die Anforderung sei in diesem Zusammenhang zu vermitteln, dass man in Europa Pünktlichkeit erwarte.

Es käme nach Auskunft der befragten Lehrkräfte vereinzelt zu Diskrepanzen zwischen Lernenden aus traditionell rivalisierenden Volksgruppen oder mangelnder gegenseitiger Wertschätzung, mit denen Lehrkräfte ebenfalls konfrontiert werden

(Ha, Pos. 48, 50). Es sei eine Anforderung an Lehrkräfte, deeskalierende Maßnahmen zu setzen (Ha, Pos. 58–64). Zudem gäbe es in Österreich sozialisierte Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten, hierzu zähle insbesondere Respektlosigkeit, aufgrund derer es regelmäßig zu Problemen zwischen Lehrkräften und Lernenden käme (Ma, Pos. 61).

> „Und dann steht man da drinnen und, und hat halt auch dann, ich sage jetzt nicht Problemschüler, aber schon so Schüler, die etwas verhaltenskreativ sind" (Mü, Pos. 10).

Auch dies seien Anforderungen, die an die Lehrkräfte gestellt würden. Diese verhaltensmäßig stark aus der Rolle fallenden Schülerinnen und Schüler sind nach Meinung der befragten Lehrkräfte jedoch tendenziell nicht unter den Geflüchteten auszumachen.

Wenig wertschätzendes Verhalten zeigt sich laut der Befragungsteilnehmenden bei wenigen Lernenden hinsichtlich Ausländerfeindlichkeit oder einer negativen Einstellung gegenüber Geflüchteten. Dies käme eher in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie vor (Rit, Pos. 21). Auch der Umgang damit sei eine Anforderung, die an die Lehrkräfte gestellt würde.

Des Weiteren wird in den Interviews von der Anforderung berichtet, dass Lernende mit türkischem Migrationshintergrund – ganz im Gegensatz zu den Geflüchteten – hegemoniale Tendenzen hinsichtlich der Gleichberechtigung von Geschlechtern zeigen würden. Eine weibliche Lehrkraft beschreibt:

> „Die Flüchtlinge überhaupt nicht, ganz im Gegenteil. Sie haben mich sehr geschätzt und mich überhaupt nicht infrage gestellt, warum ich [...] bei ihnen das Sagen habe. Warum ich ihnen im Baugewerbe etwas beibringen soll. Überhaupt nicht, nein. Die größere Problematik war – wie gesagt – die zweite oder dritte Generation mit türkischem Hintergrund" (Wi, Pos. 30).

c) Vorwissen der Lehrkräfte über Geflüchtete aktivieren

In den Interviews wird angegeben, dass aus Sicht der Lehrkräfte die Aktivierung ihres eigenen Vorwissens über fremde Kulturen gefordert sei.

> „Über Kulturen kriegt man ja da und dort was mit, nicht nur bei Geflüchteten, sondern wir haben ja, [...] vor allem in der Elektronik Leute aus der Türkei oder halt Zuwanderer, die schon länger da sind, wo man natürlich auch diese kulturellen Unterschiede hat" (Ma, Pos. 59).

Auch mit spezifischen Begriffen im Zusammenhang mit Flucht würden die Lehrkräfte konfrontiert. Einerseits wird von den Befragungsteilnehmenden über die Klassifizierung der Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen gesprochen (St, Pos. 12; Ba, Pos. 14; Sch, Pos. 34; Mü, Pos. 76). Andererseits werden Begriffe wie Asylstatus, humanitäres Bleiberecht und Immigration sowie Migration, aber auch Erstaufnahmelager, Verteilzentrum sowie Interview (Prüfung im Asylverfahren) verwendet (Ri, Pos. 56; Dr, Pos. 32; Mü, Pos. 22; Ba, Pos. 22).

Zur Aktivierung des Vorwissens über etwaige Vorbildungen der Geflüchteten wird angegeben, dass diese aus ihrer Sicht mit der schulischen und beruflichen Ausbildung in Österreich nicht vergleichbar wären. Auch wenn ein schulischer Abschluss aus dem Herkunftsland vorläge, könne man nicht von einem europäischen Ausbildungsniveau ausgehen (Ma, Pos. 17; Lei, Pos. 14).

> „Was mir aber bei ihm sehr schnell aufgefallen ist, dass die Grundausbildung in den Ländern, von wo die Leute herkommen, bei weitem nicht unser Niveau erreicht. Sie kommen zwar her, sind ausgebildet, haben einen Universitätsabschluss, aber erreichen teilweise in speziellen Sachen nicht einmal das, was unsere Lehrlinge können müssen" (Lei, Pos. 14).

Auch laufe die berufliche Ausbildung in den Herkunftsländern der Geflüchteten vielfach auf Basis eines Anlernens im Betrieb und nicht über ein mit Österreich vergleichbares System. Es wurde von den Lehrkräften erwähnt, dass zu ihren Schülerinnen und Schülern auch Personen zählen, die ihre dortige Grundschulausbildung aufgrund von einer Arbeitsverpflichtung verlassen mussten. Dadurch gäbe es Lernende in ihren Berufsschulklassen, die Probleme mit den schulischen Grundkompetenzen hätten. Außerdem könnten die Lernenden bspw. Baustoffe, Anwendungen und Vorgangsweisen nicht nachvollziehen, weil diese in ihren Heimatländern gar nicht vorkämen (Mü, Pos. 22, 64; Er, Pos. 26, 44; Lb, Pos. 15).

Es wird in den Interviews angesprochen, dass die Lehrkräfte prinzipiell keine Vorerfahrungen mit dem Unterrichtshandeln mit Geflüchteten haben (Ba, Pos. 14). Dazu wird angemerkt, dass Lehrkräfte mit langjähriger Lehrerfahrung in diesem Zusammenhang die gleichen Voraussetzungen haben wie weniger erfahrene (Ba, Pos. 55).

Des Weiteren wird nach Ansicht der Lehrkräfte die Anforderung an sie gestellt, sich mit Deutsch als Zweitsprache zu beschäftigen. Wie oben bereits angemerkt, ist ein adäquater Umgang mit auftretenden Sprachbarrieren gefordert (Fr, Pos. 65).

d) Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden handhaben

Die Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden wird in den Interviews als weitere Anforderung thematisiert. Dabei handle es sich bspw. um psychische Erkrankungen oder Prüfungsangst (Lei, Pos. 71; Mü, Pos. 48), die alle Lernenden betreffen können.

> „Aber nicht nur Flüchtlinge, sondern auch ohne Weiteres unsere Einheimischen. Das ist ganz generell. Das hat zwar damit nichts zu tun, aber die Entwicklung – ich glaube, sie zu sehen – ist, dass psychische Störungen bei Schülern einfach zunehmen. Und immer massiver werden" (Lei, Pos. 71).

Eine zusätzliche Anforderung stellen nach Auskunft der Studienteilnehmenden mögliche Trauma-bedingte Störungen bei Lernenden mit Fluchtbiografie dar. So sei es vorgekommen, dass Geflüchtete in einer Schockstarre verfallen seien oder andere auffällige Verhaltensweisen gezeigt hätten (Fr, Pos. 17, 19; Rit, Pos. 138). Auch in diesem Zusammenhang würden Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt.

e) Mit unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen umgehen

Die Lehrkräfte beschreiben, dass ihre Lernenden aus den unterschiedlichen Herkunftsländern und Kulturen stammen und zum Teil einen erhöhten Bedarf an Betreuung haben (Lei, Pos. 24). Dies gilt es ihrer Ansicht nach zu berücksichtigen. In den Klassen befinden sich Lernende mit türkischem oder ehemals jugoslawischem Migrationshintergrund. Der höchste unter den Befragten wahrgenommene Migrationsanteil einer Klasse liegt bei über 50 Prozent (Te, Pos. 14). Des Weiteren sind auch Geflüchtete aus dem Nahen Osten oder Afrika zu beschulen (Lei, Pos. 76; Mü, Pos. 22; Te, Pos. 14; Fr, Pos. 13–15). Es sei in den letzten Jahren eine Zunahme an Geflüchteten an den Tiroler Berufsschulen zu bemerken, wobei immer noch von wenigen Fällen pro Klasse gesprochen wird (Fr, Pos. 11; St, Pos. 9).

> „Die Zahl ist jetzt nicht so groß, dass man sagen kann, es ist also jetzt nicht bewältigbar, aber es sind in jeder Klasse welche drinnen und es sind alles Fälle, die man nicht vergleichen kann miteinander, alles spezielle und Einzelfälle, da findet sich eine ganze Bandbreite drinnen" (Fr, Pos. 11).

Thematisiert wird in diesem Zusammenhang auch die herkunftsbedingte Vorbildung, die sich auch in der obigen Beschreibung der Leistungsheterogenität der Lerngruppen widerspiegelt.

In den Interviews wird von den Befragten thematisiert, dass es vorkommt, dass die Lehrkräfte den Geflüchteten die österreichische Kultur, Werte und Gepflogenheiten aufzeigen sowie sie dahingehend erziehen müssen (Mü, Pos. 64, 78; Ba, Pos. 29). Dazu gehört bspw. das Vermitteln des (dualen) Bildungssystems, des täglichen Ablaufs (z. B. das pünktliche Erscheinen im Unterricht) sowie des europäischen Verständnisses der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. Weiterhin müssen den Geflüchteten auch unterrichtsrelevante Sozialformen nähergebracht werden, bspw. dass Gruppenarbeiten an Berufsschulen üblich sind (Mü, Pos. 64).

5.3.2.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen von den befragten Berufsschullehrkräften über die Anforderungen im Zusammenhang mit der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung reflektierend interpretiert.

a) Fachliche Bildung von Lernenden fördern

Nach Kron, Jürgens und Standop (2014; Kap. 2.3.3.1) gehört es unter anderem zu den Hauptaufgaben von Lehrkräften, fachbezogene Lehr- und Lernprozesse zu initiieren. In der Rekonstruktion der Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigt sich eine ähnlich lautende Formulierung:

> „[...] Wissen zu vermitteln, sodass sie es verarbeiten, anwenden und selbst aufbauen können. Aber mein primärer Job, dazu bin ich ausgebildet, ist das Vermitteln von Fachwissen" (Al, Pos. 6).

Allerdings hat sich aus Sicht der Lehrkräfte im Laufe ihrer Unterrichtsjahre die Aufgabe der reinen Wissensvermittlung verändert. Dennoch bleibt die Verantwortung erhalten, den Lernenden das im Lehrplan verankerte Fachwissen zu vermitteln. Dies ist für die Auszubildenden auch deshalb von Bedeutung, weil der positive Abschluss der Berufsschule als Partner im dualen Ausbildungssystem einen Teil der Lehrabschlussprüfung ersetzt (Kap. 2.1.1). Diese Anforderung wird nicht als neu oder zusätzlich wahrgenommen, allerdings sehen sich die Lehrkräfte mit Erschwernissen bei der Förderung der fachlichen Bildung konfrontiert, wenn die Geflüchteten mangelnde Deutschkenntnisse haben.

b) Konfrontationen mit negativ besetzten Werthaltungen von Lernenden handhaben

In der Synopse der Aussagen der befragten Lehrkräfte zur Konfrontation mit den negativ behafteten Werthaltungen der Lernenden können unterschiedliche Anforderungen rekonstruiert werden. Eine Anforderung ist, mit der von einem Teil der Lernenden gezeigten Gleichgültigkeit über die von den Lehrkräften vorgenommene Benotung zurechtzukommen. Dies wird mit mangelnder Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte in Verbindung gebracht. In dem Zusammenhang wird von den befragten Lehrkräften auch das wenig wertschätzende Verhalten zwischen den Lernenden erwähnt. Dieses kommt insbesondere dann vor, wenn Disharmonie zwischen den Lernenden herrscht oder Formen von Diskriminierung bemerkbar sind.

c) Vorwissen der Lehrkräfte über Geflüchtete aktivieren

In Kapitel 2.2.4 wird beschrieben, dass im Grundstudium von Berufsschullehrkräften, bspw. an der Pädagogischen Hochschule Tirol, ein großes Augenmerk auf Diversität gelegt wird. Im Form von Wahlpflichtveranstaltungen wird die Möglichkeit geboten, sich in unterschiedlichen Bereichen zu vertiefen. Allerdings ist das Zustandekommen der einzelnen Vertiefungen von organisatorischen Restriktionen geprägt. So sind im Curriculum[159] (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) zwar Lehrveranstaltungen zum Thema „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität" vorgesehen, diese wurden jedoch bis dato aufgrund von zu geringen Anmeldezahlen nicht durchgeführt. Eine nach dem Grundstudium weiterführende Professionalisierung müsste im Rahmen der Fortbildung erfolgen.

In den Interviews wird beschrieben, dass die Lehrkräfte aufgrund der mangelnden akademischen Vorbildung im Umgang mit geflüchteten Personen ein anderweitig erlangtes Vorwissen aktivieren müssen. Aus ihrer Sicht sind sie gefordert, mit spezifischen Begriffen im Zusammenhang mit Flucht umzugehen. Wie in der Synopse aufgezeigt, werden die Lehrkräfte mit Flucht und Migration in Zusammenhang stehenden Begriffen konfrontiert. Das Vorwissen über Begrifflichkeiten wie Flucht und deren Gründe und Widrigkeiten, Asyl, humanitäres Bleiberecht etc. erlangen sie ihrer Auskunft nach hauptsächlich aus den Medien. Im Zuge von Fortbildungen zur Aus-

159 Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (Lehramtsstudium für Berufsschulen an der Pädagogischen Hochschule Tirol).

bildung nach § 8b BAG haben einige Lehrkräfte auch Hintergrundinformationen zur rechtlichen Lage von Geflüchteten erhalten. Dabei ist der Weg von Geflüchteten vom Grenzübertritt nach Österreich über die Erstaufnahmezentren bis hin zum Finden einer Lehrstelle besprochen worden. Weiterhin kommen sie aber auch aufgrund der vorliegenden Sprachmängel der Geflüchteten in Deutsch mit der Klassifizierung von Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen in Berührung. Die befragten Lehrkräfte stellen fest, dass sie ihr Vorwissen dazu aktivieren bzw. Wissen darüber erlangen müssen. Kenntnisse über Begriffe, wie bspw. Sprachniveau B2, sind nicht nur für eine erfolgreiche Interaktion mit den Geflüchteten günstig, sondern auch die Basis für eine verständnisvolle Beziehungsarbeit. Man ist als Lehrkraft „Anlaufstelle für diverse Probleme" (Ma, Pos. 8). Dabei erzählen die Geflüchteten auch über das bevorstehende „Interview" im Zuge des Asylverfahrens oder verpflichtend zu absolvierende Deutschprüfungen.

Nach Leisen (2019) sollte die Schulbildung – unabhängig vom Schulfach – immer zum Ziel haben, die Sprachfertigkeiten zu fördern (Kap. 2.3.3.3). Um diesem Anspruch nachkommen zu können, aktivieren die befragten Lehrkräfte ihr eventuell vorhandenes Vorwissen zu Deutsch als Zweitsprache. In dem Zusammenhang werden sie ihrer Ansicht nach vor die Anforderungen gestellt, ihr Vorwissen über fremde Kulturen, mögliche Bildungswege von Geflüchteten in deren Heimatländern sowie eventuell bereits früher erfolgtes Unterrichtshandeln mit Geflüchteten zu aktivieren. Um die Integration der Geflüchteten in der Klasse zu fördern, binden die Lehrkräfte die Geflüchteten in den Unterricht ein (Kap. 5.3.2.3). Lehrkräfte müssen wissen, „wie diese Menschen also ticken, wie man mit ihnen umgehen muss und dergleichen" (Fr, Pos. 63). Das ist insofern wichtig, weil dadurch die Geflüchteten von den Lehrkräften besser verstanden, Konflikte vermieden sowie adäquate Fördermaßnahmen ergriffen werden können. So berichten die befragten Lehrkräfte von Gebetsausübungen während des Unterrichts und von nicht ermöglichten Pflichtschulausbildungen in deren Heimatländern zugunsten von Kinderarbeit. Des Weiteren wird von den Geflüchteten aber auch die hierarchische Stellung von Lehrkräften in arabischen Ländern vermittelt (Kap. 5.2.1.1).

d) Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden handhaben

Dass manche Lernende unter psychischen Problemen zu leiden haben, wurde bereits in der Rekonstruktion der Heterogenitätsdimensionen beschrieben (Kap. 5.2.1.2). Die Lehrkräfte sind laut ihren Aussagen öfter mit psychisch bedingten Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert, als dies noch vor einigen Jahren der Fall gewesen ist. Es ist zum Teil sogar so, dass sich diese Probleme bei einigen Auszubildenden aufgrund von Stresssituationen an der Berufsschule verstärken. Hierzu kritisieren Fend und Specht (1977, Kap. 2.3.2.3), dass insbesondere leistungsschwachen Lernenden bei fehlender Binnendifferenzierung[160] deren Leistungsschwächen beständig aufgezeigt werden. Dadurch geraten sie ihrer Ansicht nach in eine psychisch

160 Fend & Specht (1977, S. 40) beziehen sich zwar auf die Gesamtschulbewegung, dennoch kann durch die heterogenen Bedingungen in Berufsschulklassen diese Quelle herangezogen werden.

schwierige Situation. Diese können in weiterer Folge Auswirkungen auf die Motivation und Lernleistungen der betroffenen Lernenden haben (Kap. 5.2.1.2). In Bezug auf etwaige psychische Probleme von Geflüchteten wird von den befragten Lehrkräften festgestellt, dass sie in ihrem Unterricht auch mit Symptomen von Traumata im Zusammenhang mit Kriegs- und Fluchterlebnissen konfrontiert sind. Es wird von Lernenden mit „Schockstarre" (Fr, Pos. 17) genauso berichtet wie von jenen, die massive Gewalt erlebt haben und deshalb in der Klasse, ähnlich einer Schutzhaltung, ausschließlich mit dem Rücken an einer Wand sitzen können. Die Geflüchteten sind nach Ansicht der befragten Lehrkräfte auch anderen psychischen Herausforderungen ausgesetzt. Zusätzlich zu jenen Ursachen, die auch in Österreich sozialisierte Jugendliche psychisch belasten können, kommen bei den Geflüchteten noch andere hinzu. In dieser Hinsicht werden Abschiebungsängste aufgrund des noch fehlenden Asylbescheides und damit in Verbindung stehende Existenzängste sowie Ängste um im Heimatland verbliebene Familienangehörige genannt (Kap. 5.2.1.1).

Die psychischen Probleme der Lernenden wirken sich auf das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte dann aus, wenn es durch sie zu Störungen der pädagogischen Arbeit kommt. Wie in Kapitel 2.3.3.3 bereits dargestellt, obliegt das Diagnostizieren und Behandeln von psychischen Störungen den dafür ausgebildeten Fachleuten. Dennoch gehört es nach Ansicht der Befragten zu den Aufgaben von Lehrkräften, Anzeichen von psychischen Belastungen im Unterrichtsgeschehen zu erkennen. Adam und Inal (2013; Kap. 2.3.3.3) erachten in dem Zusammenhang Grundlagenwissen über psychische Belastungen sowie deren typischen Symptome als vorteilhaft.

Wie bereits beschrieben, ist die Konfrontation von Lehrkräften mit psychischen Problemen von Lernenden aus Sicht der Befragten nichts Neues. Neu und zusätzlich ist allerdings die Intensität der Symptome, die in wenigen Fällen Schülerinnen und Schüler aufgrund von traumatisierenden Erlebnissen vor, während und nach ihrer Flucht im Unterricht zeigen. Die Lehrkräfte haben vorher noch nie erlebt, dass einzelne Lernende massiv in Panik geraten oder im Schock erstarren, weil sie die Räume der Schule an ein Gefängnis oder an ein Flüchtlingslager erinnern. Oder dass Lernende nicht in der Lage sind, einen Sitzplatz ohne den Schutz einer Wand im Rücken zu wählen. Zusammengefasst lässt sich bei der Konfrontation der befragten Lehrkräfte mit psychischen Problemen der Lernenden feststellen, dass diese nur dann neu und zusätzlich sind, wenn es sich um Trauma-bedingte, psychische Probleme aufgrund von Flucht handelt.

e) Mit unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen umgehen

In Kapitel 2.1.2 wurde mit der Beschreibung der Tendenzen im dualen System in Österreich aufgezeigt, dass seit der ab dem Jahr 2015 erhöhten Zuwanderung von Geflüchteten auch die Anzahl von Auszubildenden mit bspw. afghanischer oder syrischer Staatsbürgerschaft im dualen System zunimmt. Durch die Bereitschaft und das Interesse der Lehrbetriebe, auch neu Zugewanderte auszubilden, lässt sich die herkunftsheterogene Zusammensetzung der verpflichtend zu besuchenden Berufsschulklassen begründen.

In Kapitel 5.2 bestätigen die befragten Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Lerngruppen in Bezug auf die Herkunft, wobei sie von einer enormen Vielfalt sprechen. Allerdings stellen sie entgegen der statistisch belegten Zunahme der Herkunftsheterogenität fest, dass sie selbst dahingehend keine bedeutsame Veränderung in ihren Klassen wahrnehmen. Sicherlich ist die Beschulung von Geflüchteten eine Veränderung, der jedoch nur dann Bedeutung zugemessen wird, wenn es gravierende Sprachbarrieren gibt. Aus Sicht der Lehrkräfte haben die Geflüchteten dann einen höheren Betreuungsbedarf. Diese zusätzlichen Anforderungen wurden oben bereits angesprochen.

Die Klassen sind aus Sicht der Lehrkräfte immer schon sehr herkunftsheterogen sowie unterschiedlich in den Kulturen gewesen (Kap. 5.2.1.2). Somit ist die an sie gestellte Anforderung, diese Klassen zu unterrichten, nicht neu. Dennoch kann aus den Aussagen der Interviews rekonstruiert werden, dass sich im Zusammenhang mit Lernenden, die aufgrund der jüngsten Fluchtbewegungen nach Österreich gekommen sind, zusätzliche Anforderungen ergeben. Den befragten Lehrkräften fällt auf, dass Geflüchtete aufgrund ihrer Biografie völlig andere Vorstellungen über Berufsausbildungen sowie die Berufsschule haben. So sehen sich die befragten Lehrkräfte damit konfrontiert, den Geflüchteten die Gepflogenheiten an Berufsschulen näherbringen zu müssen. Außerdem müssen sie einen Beitrag dazu leisten, dass die Geflüchteten „ein Gespür für unser System“ (Mü, Pos. 64) bekommen. Des Weiteren geht im Unterricht mit Geflüchteten oftmals die Vermittlung von österreichischen Kulturaspekten inklusive der Erklärung von österreichischen Wertvorstellungen einher. Auch Hochleitner (2016) beschreibt in seinem Artikel als einen Schwerpunkt das „Kulturlernen“, das kontinuierlich gefördert werden muss. Er stellt fest, dass der tägliche Umgang miteinander mit angemessenen Verhaltensweisen, getragen von der Kenntnis europäischer Wertvorstellungen, wichtige Aspekte einer gelingenden Integration sind. Dabei geht es jedoch nicht um ein

> „Überstülpen unserer gewachsenen Kultur, sondern [um] eine Akzeptanz und Toleranz unter Beibehaltung der eigenen Identität, die ein friedliches und vertrauensvolles Miteinander im Rahmen unserer Verfassung und damit unseres Menschenbildes sicherstellt“ (S. 13).

5.3.2.3 Synopse der Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien von Lehrkräften dargestellt, die sie bei der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung anwenden. Hinsichtlich der dahingehenden Anforderungen werden in den Interviews in 73 Textstellen Bearbeitungsstrategien angesprochen.

a) Fachliche Bildung der Lernenden fördern

Die Lehrkräfte beschreiben in sieben Textstellen der Interviews folgende Strategien für die Vermittlung von Fachwissen an ihre Schülerinnen und Schüler.

- Methodisch-didaktische Maßnahmen treffen:
  - Inhalte auf der fachlichen Seite herunterbrechen (Lb, Pos. 5)
  - Wissen so vermitteln, dass sie es verarbeiten, anwenden und selbst aufbauen können (Al, Pos. 6)
  - Formeln als internationale Sprache anwenden (Al, Pos. 12)
- Verschiedene Darstellungsformen und Sprachen verwenden:
  - in englischer Sprache unterrichten (Al, Pos. 12)
  - mit einfachen Hilfsmitteln, bspw. Anschauungsmaterial, arbeiten (Dr, Pos. 24)
- Diagnostische Verfahren anwenden:
  - eruieren, ob die Lernenden den Inhalten fachlich folgen können (Ma, Pos. 13)
- Nachhilfe anbieten:
  - Geflüchtete mit mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache zusätzlich fachlich betreuen, möglicherweise auch in deren Muttersprache (Ma, Pos. 35)
  - Geflüchtete in den fachlichen Gegenständen unterstützen (Fr, Pos. 31)

b) Konfrontationen mit negativen Werthaltungen der Lernenden handhaben

Die befragten Lehrkräfte stellen für die Anforderung Konfrontation mit negativen Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler verschiedene Bearbeitungsstrategien zur Verfügung, die von der Forscherin aus 29 Textstellen der Interviews rekonstruiert werden konnten:

- Zur Klärung von Disharmonien zwischen den Lernenden beitragen:
  - Lernende im Klassenzimmer trennen (Ha, Pos. 52)
  - Lernende in eine andere Klasse versetzen (Ha, Pos. 56)
  - Lernende in einen anderen Lehrgang versetzen (Ha, Pos. 54, 64)
  - Lernende Konflikte gewaltfrei austragen lassen (Ha, Pos. 76)
  - Lernende fragen, welches Problem vorliegt, und zur Lösung einen Beitrag leisten (Er, Pos. 34, 38)
- Zur Prävention gegen ausländerfeindliche Meldungen von Lernenden beitragen:
  - präventiv handeln sowie deeskalierend wirken (Dr, Pos. 4)
  - aufklärend handeln (Ro, Pos. 70)
- Hegemoniale Tendenzen von Lernenden verhindern und ahnden:
  - authentisch in der Klasse agieren und den Lernenden respektvolles Verhalten vorzeigen (Wi, Pos. 50; Ha, Pos. 32)
  - sensibel agieren (Ha, Pos. 34)
  - aufklären, dass die Lernenden gleichberechtigt sind (Ha, Pos. 34; Mü, Pos. 56, 64)
  - den Lernenden erklären, dass die Lehrkräfte in der Schule Vorgesetzte sind (Ro, Pos. 57)
  - bestrafen, indem die verweigerte Arbeit allein erledigt werden muss (Mü, Pos. 56; 58)
  - persönliche Einzelgespräche führen (Mü, Pos. 70)

- Wenig wertschätzendes Verhalten von Lernenden verhindern und ahnden:
  - Lernenden bei Missachtung des Handyverbotes das Handy abnehmen (Dr, Pos. 4)
  - Koedukation fördern – bei Anwesenheit einer Schülerin verändert sich das Verhalten der Schüler zum Positiven (Er, Pos. 18)
  - nicht immer alle negativen Meldungen von den Lernenden ahnden (Mü, Pos. 12)
- Gebetsausübung während des Fachunterrichts ermöglichen sowie Speisenverbote berücksichtigen:
  - Schaffung von Räumen zur Gebetsausübung außerhalb der Klassenräume (Fr, Pos. 41)
  - Aufklärung der Schülerinnen und Schüler, dass Gebete während des Unterrichts ausgeübt werden dürfen (Fr, Pos. 41)
  - Aufklärung der Schülerinnen und Schüler, dass bspw. Gelatine von Moslems nicht gegessen werden muss (Lei, Pos. 66)
  - ggf. scharfe verbale Zurückweisung von unangemessenen Kommentaren der Lernenden (Lei, Pos. 66)
- Auf Unpünktlichkeit von Lernenden angemessen reagieren:
  - vorerst gelassen reagieren und auf den Stellenwert von Pünktlichkeit in Österreich hinweisen (Ba, Pos. 16)
  - klare Regeln zur Pünktlichkeit aufzeigen (Ba, Pos. 29)
  - Unpünktlichkeit einige Male ohne Ahndung gewähren lassen, dann jedoch „kein Zuckerl“ (z. B. am Freitag früher zum Bus gehen dürfen) mehr zur Verfügung stellen (Mü, Pos. 58)
- Vergesslichkeit von Lernenden nicht überbewerten:
  - wenn bspw. der Taschenrechner bei einer Prüfung vergessen wird, dann ohne Taschenrechner rechnen lassen (Ba, Pos. 31)
  - Lehrkraft verleiht die vergessenen Utensilien (Ba, Pos. 31)
  - nicht „päpstlicher als der Papst“ reagieren (Ba, Pos. 31)
- Bei offen gezeigter Gleichgültigkeit von Lernenden motivieren:
  - versuchen, die Lernenden „wieder auf Kurs“ zu bringen (Lb, Pos. 7)

c) Vorwissen der Lehrkräfte über Geflüchtete aktivieren

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews für die Anforderung Aktivierung des Vorwissens der Lehrkräfte über Geflüchtete in 14 Textstellen verschiedene Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit ihrer Aus- und Fortbildung sowie Medien und privaten Kontakten.

- Aktivierung des Vorwissens aus der Aus- und Fortbildung:
  - breit gefächertes Wissen über das an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) besprochene Thema Heterogenität aktivieren (Ba, Pos. 43; Mü, Pos. 16, 76)
  - Wissen über das Thema Flucht aktivieren, das in Seminaren an der PHT besprochen wurde (Ba, Pos. 55)

  - Wissen über das Thema Flucht aktivieren, das durch die Informationen auf der Homepage der UNHCR angeeignet wurde (Ba, Pos. 55)
  - Wissen aus absolvierten Fortbildungen aktivieren, z. B. Schulungen zur Ausbildung nach § 8b BAG (Dr, Pos. 32, 36; Fr, Pos. 2)
- Aktivierung Vorwissen aus den Medien (TV, Zeitungen) (Do, Pos. 42; Ri, Pos. 57–58; Ha, Pos. 114)
- Aktivierung Vorwissen aus dem privaten Bereich:
  - Erfahrungen über Geflüchtete im privaten Bereich heranziehen (Ba, Pos. 53; Ri, Pos. 30)

d) Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden handhaben

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in elf Textstellen in den Interviews für die Anforderung Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden folgende Bearbeitungsstrategien:

- Schulinterne Hilfe in Anspruch nehmen:
  - selbst sowie mithilfe des Kollegiums Lösungen finden (Ro, Pos. 105; Mü, Pos. 70)
- Schulexterne Hilfe in Anspruch nehmen (Ma, Pos. 55; Fr, Pos. 17–19)
- Thematik mit Geflüchteten besprechen:
  - von Geflüchteten Erlebtes mit ihnen besprechen (Lei, Pos. 14; Mü, Pos. 22)
- Thematik vermeiden:
  - Geflüchtete nicht auf die traumatisierenden Erlebnisse ansprechen (Ri, Pos. 54; Ha, Pos. 110; Mü, Pos. 70, 72)

e) Mit unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen umgehen

In den Interviews werden in zwölf Textstellen von den befragten Lehrkräften folgende Bearbeitungsstrategien zum Zusammenhang mit der Anforderung Gestaltung von Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen angesprochen.

- Schulinterne Lösungen einfordern, erarbeiten und mittragen:
  - gemeinsam an den Herausforderungen der Herkunftsheterogenität arbeiten (Ha, Pos. 40)
  - keine neu einsteigenden Lehrkräfte in Klassen mit Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen unterrichten lassen (Ri, Pos. 44)
  - keine Lehrkräfte in Klassen mit Geflüchteten einteilen, die „nichts mit dieser Materie zu tun haben wollen“ (Ri, Pos. 44)
  - Anlaufstelle bzw. Vertrauensperson sowie Betreuung für Geflüchtete an Berufsschulen organisieren (Lb, Pos. 48; Ma, Pos. 55; Ro, Pos. 18)
- Multikulturell denken und empathisch agieren:
  - sich der Rolle der Berufsschule bewusst sein und alle Lerngruppen anerkennen (Lb, Pos. 39)
  - Verständnis für herkunftsbedingte Spracherwerbsprobleme zeigen (Ma, Pos 17)
- Von Geflüchteten Anpassung einfordern:

– Einforderung der Anpassung der Geflüchteten an die österreichische Kultur, Werte und Gepflogenheiten (Ri, Pos. 24, 30; Mü, Pos. 22)

5.3.2.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung reflektierend interpretiert.

a) Fachliche Bildung von Lernenden fördern

Das Vermitteln von Fachwissen wird von den Lehrkräften als primäre Aufgabe bezeichnet, dennoch sehen sie sich nicht als reine Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler. Um den Lernenden die fachlichen Inhalte näherbringen zu können, wenden sie laut den Aussagen in den Interviews unterschiedliche Strategien an. In erster Linie sind die befragten Lehrkräfte bestrebt, den Lernenden Wissen so zu vermitteln, dass sie es verarbeiten, anwenden und selbst aufbauen könnten. Dieses Bestreben findet seine Begründung in der schulischen Methodik und Didaktik der beruflichen Bildung. Das Ziel eines angemessenen Methodeneinsatzes ist nach Bonz (2009a, Kap. 2.3.3.2) die Veranlassung von Lernprozessen, die die berufliche Handlungskompetenz fördern. Die befragten Lehrkräfte nehmen in einem ersten Schritt eine didaktische Reduktion vor, nach ihren Aussagen „brechen sie die Inhalte auf der fachlichen Seite herunter" (Lb, Pos. 5). In einem zweiten Schritt nennen sie als methodisch-didaktische Maßnahme das Hinzuziehen von einfachen Hilfsmitteln, wobei sie dazu Anschauungsmaterialien anführen. In diesem Zusammenhang lassen sich Parallelen zu den Kriterien von gutem Unterricht ziehen, in denen von Meyer (2017) das Kriterium der „vorbereiteten Umgebung" genannt wird. Laut Meyer (ebd.) ist es wichtig, dass die Klassenräume mit brauchbarem Lernwerkzeug, wie bspw. Tafel, PC, Internet usw., ausgestattet sind, in der sich die Lernenden individuell entfalten können. Mit dem Vorhandensein von intelligentem Vorzeigematerial lässt sich zudem ein weiteres Kriterium für guten Unterricht, die „echte Lernzeit", steigern (Kap. 2.3.3.3). Insbesondere im Unterricht mit Geflüchteten kann es vorkommen, dass die Lernenden die deutsche Sprache nicht einwandfrei verstehen und aktiv anwenden können. Deshalb schlägt Leisen (2019; Kap. 2.3.3.3) vor, in einem sprachsensiblen Fachunterricht unterschiedliche Darstellungsformen und Sprachen zu verwenden. Dazu gehören u. a. die Verbalsprache mit ihren sprachlichen Darstellungen (gesprochenes Wort, Texte) sowie die mathematische Sprache, wie bspw. Formeln und technische Gesetze. Die befragten Lehrkräfte bedienen sich dieser Darstellungsformen auch in ihrem Fachunterricht. Sie ziehen auch die Fremdsprache Englisch als Unterrichtssprache heran.

Laut den befragten Lehrkräften versuchen sie in ihrem Unterricht zu diagnostizieren, ob die Lernenden bei auftretenden Problemen den Inhalten fachlich nicht folgen können oder ob die Ursache in den sprachlichen Defiziten liegt. Diese Unterscheidung fällt den Lehrkräften unter Umständen schwer, sie müssen in diesen Fällen die Diagnose an „vielen Sachen festmachen" (Ma, Pos. 13) und konkrete diagnostische

Verfahren anwenden. Als weitere Strategie bei der Gestaltung der fachlichen Bildung lässt sich das Anbieten von zusätzlicher fachlicher Hilfe rekonstruieren. Die Lehrkräfte geben an, dass sie die Geflüchteten mit mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache zusätzlich betreuen sowie während des Fachunterrichts unterstützen. Diese Strategien lassen sich ebenfalls in den Zehnerkatalog von Meyer (2017) einordnen, bei dem ein Kriterium für guten Unterricht das individuelle und gemeinsame Fördern ist (Kap. 2.3.3.3). Eine weitere Idee der Lehrkräfte wäre es, zusätzlich eine Nachhilfe in der Muttersprache der Geflüchteten zu organisieren, damit diese die fachlichen Inhalte nachhaltig einüben können. Auch diese Strategie ist eine Maßnahme für guten Unterricht – laut Meyer (ebd.) zählt dies zu „Intelligentem Üben".

b) Mit der Konfrontation mit negativen Werthaltungen der Lernenden umgehen

In den Interviews wird von den Lehrkräften berichtet, dass es unter den Lernenden hin und wieder zu Streitigkeiten und diskriminierendem Verhalten kommt. Dabei sind die Lehrkräfte aufgrund der gesetzlichen Vorgaben und Unterrichtsprinzipien sowie ihres Berufsethos verpflichtet, aufklärend sowie deeskalierend zu wirken (SCHOG 2019; BMBWF 2020a; Schratz, Paseka & Schrittesser 2011; Kap. 2.4.4.1 und 2.4.4.3). Um diesen Anspruch zu erfüllen, erkundigen sich die befragten Lehrkräfte bei Disharmonien zwischen den Lernenden nach dem Problem. Zudem motivieren sie die Betroffenen, den Konflikt selbst gewaltfrei zu lösen. Dabei ist ein empathisches Verhalten der Lehrkraft sowie Kenntnisse deeskalierender Maßnahmen notwendig. Im Zuge ihrer Fürsorgepflicht (Cornelius-White 2007, Kap. 2.3.3.3) sollen sich die Lehrkräfte für alle Lernenden gleichermaßen einsetzen und ein friedvolles Miteinander fördern. Lassen sich etwaige Konflikte nicht nachhaltig und zufriedenstellend lösen, müssen von den Lehrkräften und in weiterer Folge von der Schulleitung weiterführende Schritte in die Wege geleitet werden. Bspw. trennen die Lehrkräfte als eine erste Maßnahme die Konfliktparteien innerhalb des Klassenzimmers. In weiterer Folge kommt es zu einer Trennung durch Versetzungen in andere Klassen. Wenn keine der getroffenen Maßnahmen von Erfolg gekrönt sind, erfolgt eine Versetzung in einen anderen Lehrgang. In allen Fällen bemühen sich die befragten Lehrkräfte um eine „aktive, problembezogene Lösungssuche" (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). In sehr seltenen Fällen kommt es nach Auskunft der befragten Lehrkräfte zu ausländerfeindlichen Äußerungen von Lernenden. Hierzu geben die Befragten in den Interviews an, dass ihre Strategien in der Prävention und Aufklärung liegen. Sollte es tatsächlich zu diesbezüglichen Konflikten kommen, wirken die Lehrkräfte ebenfalls situationsbezogen mit deeskalierenden Maßnahmen auf die Lernenden ein. Konflikte sind, laut den Angaben der befragten Lehrkräfte, vorprogrammiert, wenn Lernende hegemoniale Tendenzen zeigen. Die Lehrkräfte sind gefordert, diesen entgegenzuwirken. Dabei agieren sie ihren Aussagen nach grundsätzlich erzieherisch, indem sie den Lernenden in einer Vorbildfunktion respektvolles Verhalten authentisch vorleben. Es geht primär darum zu zeigen und darüber aufzuklären, dass alle Lernenden gleichberechtigt sind, unabhängig von Herkunft oder Geschlecht. Fruchten diese Bestrebungen zu wenig, werden persönliche Gespräche mit den einzelnen Lernenden geführt. Es wird auch

darüber aufgeklärt, dass den Anweisungen der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Vorgesetzte Folge zu leisten ist. In allen Situationen ist dabei stets ein sensibles Vorgehen anzuwenden. Schlussendlich obliegt es den Lehrkräften auch, die Lernenden für ein hegemoniales Verhalten zu bestrafen. Dass Lehrkräfte die genannten Konflikte nicht unbearbeitet lassen sollen, kann mit der intendierten Förderung der Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern begründet werden. Die Handlungen beim Lernen an der Berufsschule sollen laut Kultusministerkonferenz (2021) u. a. das ganzheitliche Erfassen ethischer und sozialer Aspekte fördern und sie im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Wirkungen reflektieren (Kap. 2.4.3). Zudem sollen kompetente Handlungen eine Konfliktbewältigung hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven berücksichtigen (Kap. 2.3.3.3). Auch wird in den in Kapitel 2.3.3.1 herangezogenen didaktischen Modellen, insbesondere bei der Handlungs-/Gestaltungsorientierung sowie bei der kritisch-konstruktiven Didaktik, die Berücksichtigung von möglichen Unterrichtsstörungen gefordert.

Verhalten sich Lernende in anderen, hier noch nicht genannten Situationen wenig wertschätzend, wenden die befragten Lehrkräfte ebenfalls die Strategie „Bestrafung" an (bspw. Abnehmen des Handys). Allerdings greifen sie aber auch nicht alle negativen Aktionen bzw. Reaktionen der Lernenden auf, sofern diese aus ihrer Sicht vernachlässigbar sind. Zudem versuchen sie, dem unerwünschten Verhalten der Lernenden mit konkreten Maßnahmen entgegenzuwirken. In Bezug auf die Religionsausübung von strenggläubigen Moslems während des Fachunterrichts berichten die befragten Lehrkräfte, dass es den Lernenden grundsätzlich zu ermöglichen ist, ihren Glauben auszuüben. Es wird auch darauf hingewiesen, dass etwaige Speiseverbote (z. B. Gelatine im Fachbereich Chemie) zu tolerieren sind. Falls es diesbezüglich von anderen Lernenden zu unangemessenen Kommentaren kommt, liegen ihre Strategien in der scharfen verbalen Zurechtweisung sowie der Aufklärung dieser Schülerinnen und Schüler über muslimische Gebräuche. Die Lehrkräfte sind im Kontext einer interkulturell geprägten Pädagogik aufgefordert, unterschiedliche Ethnien, Religionen und Kulturen als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrzunehmen und die interkulturelle Kompetenz zu fördern (BMBWF 2019b 2020; Kap. 2.2.4 und 2.4.4.3).

Weiterhin kommt es zum Teil in den Klassen zu Situationen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler unpünktlich oder vergesslich zeigen. Diesbezügliche Strategien sind laut Auskunft der Lehrkräfte, vorerst gelassen zu reagieren, Hilfestellungen bei vergessenen Utensilien anzubieten, dann jedoch auf die österreichischen Werte und Gepflogenheiten hinzuweisen. Wichtig erscheint es den Lehrkräften, klare Regeln aufzustellen und wiederholte Verstöße zu ahnden. Agieren die Lernenden offen mit Gleichgültigkeit gegenüber den Bemühungen der Lehrkräfte, versuchen diese, die Lernenden wieder „auf Kurs zu bringen" (Lb, Pos. 7). Diese Strategien stehen aus Sicht der Autorin in engem Zusammenhang mit dem Erziehungsauftrag der Lehrkräfte, der sowohl gesetzlich verankert ist (SCHUG 2019; Kap. 2.4.5) als auch von Meyer (2015) als Bestandteil von gutem Unterricht definiert wird (Kap. 2.3.3.3).

Ebenso beziehen sich die deutschsprachigen Professionalisierungskonzepte sowie Standards auf Bildungs- und Erziehungsziele (Kap. 2.4.5, 2.4.5 und 2.4.4.1).

c) Vorwissen der Lehrkräfte über Geflüchtete aktivieren

In Kapitel 2.3 der vorliegenden Studie wird beschrieben, dass die Unterrichtshandlungen der befragten Lehrkräfte durch deren Biografie geprägt sind und sie verschiedenartige Sichtweisen auf die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden haben. Prengel (2006) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass diese Prägung und die dadurch entstandene kulturelle Befangenheit bei der Umsetzung eines interkulturellen Unterrichts zu reflektieren ist. Die Strategie des bewussten und systematischen Reflektierens wird u. a. auch im heuristischen Modell für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte genannt (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). Diese Strategie kann mit der Aktivierung von Vorwissen über Geflüchtete in Verbindung gebracht werden. Die befragten Lehrkräfte sprechen in den Interviews davon, dass sie bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ein breit gefächertes Wissen brauchen. Befinden sich Geflüchtete in ihren Klassen, aktivieren sie ihr Vorwissen aus unterschiedlichen Quellen. Eine dieser Quellen sind absolvierte Ausbildungen, insbesondere die an der Pädagogischen Hochschule Tirol angebotenen Seminare zu den Themen Heterogenität sowie Inklusion und Migration. Inwiefern diese Angebote erweitert werden sollen, wird in der Strategie in Bezug auf die Abgrenzung zum Selbstschutz (Kap. 5.3.3.3) analysiert. Des Weiteren beschreiben die Lehrkräfte in den Interviews, dass sie etwaiges Vorwissen über Flucht bzw. Geflüchtete aus der Medienberichterstattung haben und sie auch dieses beim Unterricht mit Geflüchteten heranziehen. Zudem haben einige Lehrkräfte persönliche Erfahrungen mit Geflüchteten in ihrem Privatleben, auf das sie zurückgreifen können.

d) Mit der Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden umgehen

In Kapitel 2.3.3.3 wird geklärt, dass Lehrkräfte im Zuge ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule keine therapeutische Ausbildung absolvieren und die Diagnose und Behandlung psychischer Erkrankungen ausschließlich dem dafür ausgebildeten Personal obliegt. Dennoch kommen die Lehrkräfte im Rahmen ihres Unterrichts in Situationen, in denen sie mit den Auswirkungen psychischer Erkrankungen von Lernenden konfrontiert werden. Auch in den didaktischen Modellen wird auf das Auftreten und Berücksichtigen von möglichen Störungen aufgrund der Heterogenität der Lernenden hingewiesen (Kap. 2.3.3.1). In der Synopse der von Lehrkräften wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen (Kap. 5.2.1.1) wird beschrieben, dass an den Tiroler Berufsschulen vermehrt psychische Belastungen von Lernenden bemerkbar sind. Die damit in Verbindung stehenden Anforderungen werden in der Ergebnisinterpretation erläutert, wobei insbesondere auch auf die Trauma-bedingten Problemlagen von Geflüchteten Bezug genommen wird. Wie sich Störungen aufgrund von Traumata im Unterricht äußern können, wird in Kapitel 2.3.3.3 aufgegriffen. Die Traumabewältigung ist weder Teil der Lehrkräftebildung noch der vorliegenden Arbeit. Es werden in dieser Studie lediglich präventive Verhaltensweisen sowie metho-

disch-didaktische Reaktionsweisen bei akuten Anlassfällen während des Unterrichts angesprochen, die von den befragten Lehrkräften als Lösungsstrategien angewendet werden. Von einem Teil der befragten Lehrkräfte wird angegeben, dass sie die Geflüchteten explizit nicht auf das Erlebte ansprechen. Man soll ihrer Ansicht nach sehr „vorsichtig an diese Sache herangehen" (Mü, Pos. 72). Wenn die Lernenden sich allerdings vertrauensvoll an die Lehrkraft wenden, lassen die Lehrkräfte sie erzählen und haben auch ein offenes Ohr für sie. Ein anderer Teil der Lehrkräfte hingegen stellt fest, dass in Absprache mit den Betroffenen deren Biografie thematisiert werden kann bzw. sie auch persönlich nach konkreten Erlebnissen nachfragen. Es wird weiterhin angegeben, dass die Lehrkräfte oftmals nicht erkennen können, wo der Knackpunkt ist, wenn sich jemand „komisch" verhält und deshalb eine anderweitige, externe Hilfe notwendig wird. Es wurde in den Interviews davon gesprochen, dass mithilfe von Betreuungspersonen mit einem traumatisierten Jugendlichen Strategien entwickelt wurden, damit dieser angstfrei das Schulgebäude betreten konnte. Dieser war aufgrund der Größe und der Altbauweise der Schule in Panikattacken sowie Schockstarre verfallen, weil diese Gegebenheiten Trigger (Kap. 2.3.4) für ihn darstellten.

Die Lehrkräfte beschreiben in den Interviews Situationen von traumatisierten Geflüchteten, für die sie selbst oder mithilfe des Kollegiums Lösungsstrategien entwickeln. Dabei wird auch von redefinierten Strategien gesprochen, weil sich die zuerst eingeschlagenen als wenig erfolgreich darstellten (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). Als Beispiel wird von der Strategie gesprochen, die geflüchteten Lernenden für eine Sitzposition im vorderen Klassenbereich zu motivieren. Weil aber aufgrund traumatischer Erlebnisse die betroffene Person für das persönliche Sicherheitsgefühl eine Wand im Rücken brauchte, wurde aus der eigenen Erfahrung heraus die Strategie geändert. Eine weitere von den Lehrkräften oftmals angewendete Strategie ist, sich Rat beim Kollegium einzuholen.

e) Mit unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen umgehen

Eine der angesprochenen Gelingensbedingungen für die Gestaltung von Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen sei nach Ansicht der befragten Lehrkräfte das gemeinsame Arbeiten aller Beteiligten an Lösungsstrategien für damit in Verbindung stehende Herausforderungen. Sie schlagen vor, den Einsatz von neu einsteigenden Lehrkräften in Klassen mit Geflüchteten mit gravierenden Mängeln in der deutschen Sprache zu vermeiden. Nach Möglichkeit sollen in diesen Klassen auch nur jene Lehrkräfte zum Einsatz kommen, die die dafür notwendige Motivation mitbringen. Eine Begründung für die vorgeschlagene Strategie, nur Lehrkräfte mit einer offenkundig aufgeschlossenen Einstellung zur Interkulturalität in Klassen mit Geflüchteten einzusetzen, kann bei den von den Lehrkräften gemachten Erfahrungen im Kollegium gefunden werden. In dem Zusammenhang wird beschrieben, dass bei der durch Mehrbelastungen geprägten Unterstützung von Geflüchteten Uneinigkeit im Kollegium herrscht. Günstig ist nach Ansicht der befragten Lehrkräfte die Installation einer Anlaufstelle bzw. einer Vertrauenslehrkraft für Geflüchtete an den einzelnen Tiroler Berufsschulen. Diese Person sollte über Expertenwissen für spezifische Problemlagen

von Geflüchteten verfügen. So gelänge es ihrer Ansicht nach, im Unterricht auftretende spezifische Probleme an diese Betreuungspersonen auszulagern. Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Berufsschule ihre Rolle bei der Integration von Geflüchteten ernst nehmen muss und alle Lernendengruppen anzuerkennen sind. Dazu muss im Team gemeinsam an den Herausforderungen von Herkunftsheterogenität gearbeitet sowie das dafür notwendige Verständnis aufgebracht werden. Die Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als fächerübergreifendes Prinzip wird vom österreichischen Gesetzgeber u. a. auch im Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung" gefordert (BMBWF 2020a; Kap. 2.2.4 und 2.4.4.3) bzw. auch in den für diese Studie in Kapitel 2.3.3.1 herangezogenen didaktischen Modellen erwähnt (z. B. kritisch-konstruktive Didaktik: sozio-kulturelle Hintergründe). Im Einklang mit der geforderten Anerkennung aller Kulturen sehen sich die befragten Lehrkräfte aber auch dazu verpflichtet, den Geflüchteten die österreichische Kultur, Werte und Gepflogenheiten aufzuzeigen und zu vermitteln. Hierbei plädieren sie bei den Geflüchteten um Akzeptanz dieser österreichischen Gegebenheiten.

5.3.3 Eigene und externe Ansprüche erfüllen

Die Hauptanforderung „eigene und externe Ansprüche erfüllen" wurde aus deduktiven und induktiven Kategorien gebildet. Dazu wurden alle Interviews analysiert und damit in Zusammenhang stehende Textsequenzen gekennzeichnet. Mit einer Paraphrasierung und regelgeleiteten Zusammenfassung konnten folgende Unterkategorien verdichtet werden:

a) mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten,
b) externe Ansprüche erfüllen sowie
c) eigene Ansprüche erfüllen.

Die Interviews enthalten 120 Textstellen, die dieser Hauptanforderung zugeordnet werden können (Tab. 74).

Tabelle 74: Kategorien zu „eigene und externe Ansprüche erfüllen"[161]

	Textstellen in den 15 Transkripten														
eigene und externe Ansprüche erfüllen															0
Arbeit mit Rahmenbedingungen	5	2	1	2	5	2		2		2	1		4	3	4	33
Externe Ansprüche erfüllen	5	3	1	1			4	3		2	1	2			12	34
eigene Ansprüche erfüllen	9	4	3	1	1	1		3		2		2	3	1	23	53
SUMME	19	9	5	4	6	3	4	8	0	6	2	4	7	4	39	120

33 Textstellen konnten zur Kategorie Arbeit mit gegebenen Rahmenbedingungen verdichtet werden. Externe Ansprüche erfüllen wurde in den Interviews 34-mal erwähnt. Zu den eigenen Ansprüchen als Lehrkraft passen 53 Textsequenzen. Diese drei Kategorien enthalten jeweils Unterkategorien.

161 Ausdruck MAXQDA.

5.3.3.1 Synopse der Anforderungen

In diesem Kapitel werden die Anforderungen im Zusammenhang mit der Erfüllung der eigenen und externen Ansprüche reformulierend interpretiert.

a) Mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten

Es wird in den Interviews angegeben, dass die Lehrkräfte keine Informationen darüber erhalten, dass sich in regulären Berufsschulklassen Geflüchtete befinden (Lb, Pos. 43; Ba, Pos. 14; Ma, Pos. 41; Ri, Pos. 42; Wi, Pos. 4; Lei, Pos. 74).

> „Nur, nein, wir werden nicht vorbereitet. Es ist nicht so, dass wir am Jahresanfang eine Info bekommen, dass wir den und den Schüler aus der und der Nation mit dem und dem Hintergrund. Wir sind auch nicht speziell darauf vorbereitet oder geschult worden, wie man damit umgehen soll. Irgendwann einmal sitzt einer drinnen mit Flüchtlingshintergrund" (Lei, Pos. 74).

Von den Befragten wird festgestellt, dass an den Berufsschulen vor Lehrgangsbeginn grundsätzlich nicht über die Zusammensetzung von Regelklassen gesprochen wird. Es bestünde allerdings die Möglichkeit, über das Schulverwaltungsprogramm bestimmte Heterogenitätsmerkmale[162] der Lernenden abzufragen (Ba, Pos. 14). Die Lehrkräfte geben einerseits an, dass eine Vorinformation nicht nötig ist, weil von einer neutralen Haltung gegenüber allen Lernenden auszugehen ist. Andererseits finden die Lehrkräfte es nicht gut, keine Informationen über Auffälligkeiten – wie z. B. mangelnde Deutschkenntnisse – zu erhalten. Sie geben zudem an, zum Teil erst sehr spät über Stundenpläne und Gruppeneinteilungen Bescheid zu bekommen (Ba, Pos. 14; Al, Pos. 73). Man wird nach Auskunft der Befragten auch nicht für den methodisch-didaktischen Umgang mit fluchtbedingten Problemen der Geflüchteten geschult (Lei, Pos. 74). In Ausnahmefällen erfolge dennoch eine Information über die Anwesenheit von Geflüchteten in der Regelklasse, jedoch lediglich mittels einer Kurzmitteilung bei der Eröffnungskonferenz (Do, Pos. 44). Diese Rahmenbedingungen werden insofern als Anforderung wahrgenommen, weil sich die Lehrkräfte sehr kurzfristig auf die Klassensituation einstellen müssten. Anders sei es jedoch, wenn die Geflüchteten nach § 8b BAG ausgebildet werden. Die Lehrkräfte geben an, dass sie im Zuge dieser Ausbildungsform vertiefte Informationen zu allen eingeschulten Auszubildenden erhielten.

Eine weitere Anforderung, die sich laut den Aussagen der Lehrkräfte aus den Rahmenbedingungen ergäbe, sei der Unterricht in Klassen mit einer überdurchschnittlich hohen Anzahl von Schülerinnen und Schülern (Wi, Pos. 6; Fr, Pos. 2).

Eine weitere von den Lehrkräften wahrgenommene Anforderung sei die Zeitknappheit an den Berufsschulen. In Lehrgangsberufsschulen seien die im Lehrplan vorgesehenen Inhalte in neun bis zehn Wochen Blockunterricht pro Lehrjahr zwar leistbar, viel Zeit für weitere Themen bliebe aber nicht. Besondere Fördermaßnahmen, insbesondere für Geflüchtete mit mangelnden Sprachkenntnissen, wären ihrer

162 Alter, Nationalität, letztbesuchte Schulform, Religionszugehörigkeit, Lehrbetrieb.

Ansicht nach zeitlich schwierig umzusetzen (St, Pos. 12; Dr, Pos. 8; Sch, Pos. 20, 30; Te, Pos. 20; Mü, Pos. 66).

b) Externe Ansprüche erfüllen

Als „Externe" können durch die Aussagen der Lehrkräfte folgende Gruppen rekonstruiert werden:

- die Schülerinnen und Schüler,
- die Kolleginnen und Kollegen,
- die Pädagogische Hochschule als Ausbildungsinstitution,
- die Lehrbetriebe sowie
- die Dienstgeber bzw. Direktionen.

Die Lernenden haben nach Meinung der befragten Lehrkräfte Interesse daran, den Lehrstoff im Einklang mit fächerübergreifenden Projekten fristgerecht von allen Lehrkräften vermittelt zu bekommen. Dies sei Voraussetzung dafür, dass die Lernenden ihre Projekte erfolgreich durchführen könnten[163] (Fr, Pos. 4). Ebenso müssten die Lernenden darüber aufgeklärt werden, welche Erwartungen die Lehrkräfte an sie stellten. Sie erhofften sich ein angemessenes Verhalten sowie Partizipation (Mü, Pos. 8, 16).

Laut den Beschreibungen der Studienteilnehmenden erwarten die Kolleginnen und Kollegen von ihnen, dass sie einerseits in Teamwork gemeinschaftlich an Problemen arbeiten. Andererseits müssen jedoch – zumindest zu Beginn der Lehrtätigkeit – gewisse Hierarchien innerhalb des Kollegiums eingehalten werden (Ha, Pos. 2).

Auch in Bezug auf die ersten Jahre der Berufstätigkeit wird von den Lehrkräften angemerkt, dass durch die berufsbegleitend zu absolvierende Lehramtsausbildung Erwartungen seitens der Hochschule an die neu einsteigenden Lehrkräfte gestellt würden. Man hätte umfangreiche Studien-„workloads" zu erledigen (Ba, Pos. 2).

Auch die Vertreterinnen und Vertreter der Lehrbetriebe werden von den studienteilnehmenden Lehrkräften mit gestellten Anforderungen an die Lehrkräfte in Verbindung gebracht. Dabei geht es hauptsächlich um die Verantwortungsübernahme als dualer Ausbildungspartner für die Vorbereitung der Lehrlinge auf die Lehrabschlussprüfung (Lb, Pos. 5; Er, Pos. 8).

> „Ja, da werden schon sehr hohe Erwartungen an den Lehrer gestellt, weil man die Schüler nach dem Lehrplan unterrichten muss und der Lehrplan auch die Grundlage für die Abschlussprüfung ist. Spätestens, wenn Schüler bei der Besprechung nach oder bei der Lehrabschlussprüfung sagen, dass sie das noch nie gehört haben, dann ist die Wirtschaft auch bei uns und fragt, was wir hier tun" (Er, Pos. 8).

Die an Lehrkräfte gestellten Anforderungen im Zusammenhang mit der Direktion oder mit dem Dienstgeber sind laut Auskunft der Studienteilnehmenden breit gefächert. Zu Beginn der Lehrtätigkeit sind die Lehrkräfte nach eigenen Angaben aufgrund der berufsbegleitend organisierten Lehramtsausbildung „ins kalte Wasser

163 In Österreich erfolgt an Berufsschulen kein Lernfeldunterricht, es werden jedoch fächerübergreifende Projekte organisiert.

geworfen“ worden (Sch, Pos. 2). Die Anforderung sei, „das schon zu machen“ (Mü, Pos. 8) und die Berufseingangsphase zu bewältigen.

> „[...] man ist mit Ordner unter den Armen nach Hause gegangen und mit Ringen unter den Augen in die Schule gekommen. Wochenende war kein Thema und ich habe mir sehr schwergetan, um alles recht zu machen. Es war eine riesige Umstellung. Am Anfang habe ich es nicht genießen können, es war sehr viel und man war sehr unter Druck“ (Er, Pos. 2).

Zudem ist man nach Meinung der Befragten insbesondere als Junglehrkraft gefordert, „alles ordentlich zu machen, dass da keine Reklamationen kommen, von der oberen Etage“ (St, Pos. 4).

Neben dem eigentlichen Lehren beschreiben die Lehrkräfte weitere an sie gestellte Anforderungen, die sie abzuarbeiten hätten (Ha, Pos. 2). Genannt werden folgende administrative sowie weitere im schulischen Zusammenhang stehende Tätigkeiten:

- das Übernehmen von Kustodiaten[164],
- die Betreuung der schuleigenen Medien,
- die Eintragungen in die Klassenbücher,
- das Unterrichten in bis zu elf verschiedenen Unterrichtsfächern,
- das Einfordern und Einhalten datenschutzrechtlicher Vorgaben,
- das Leisten von aktiven Beiträgen für die Schulentwicklung, insbesondere zur Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne, den Aufbau von Unterrichtsinhalten bei neu eingeführten Lehrberufen, die Adaptierung der Lehrinhalte hinsichtlich der Aktualität,
- die Einhaltung von schulinternen Richtlinien sowie
- das Mittragen von Entscheidungen der Schulleitung, insbesondere auch im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten (St, Pos. 4, 12; Ba, Pos. 2; Do, Pos. 44; Ma, Pos. 4; Sch, Pos. 4; Fr, Pos. 2; Mü, Pos. 14, 42, 64).

c) Eigene Ansprüche erfüllen

Im Zusammenhang mit der Berufseingangsphase thematisieren die befragten Lehrkräfte, dass diese eine für sie herausfordernde Zeit war und sie an sich selbst hohe Ansprüche gestellt hatten. Man ist ihrer Ansicht nach „ins kalte Wasser geworfen worden“ (Sch, Pos. 2) und man hat „um das Überleben gekämpft“ (Er, Pos. 2;). Dennoch war der Anspruch an sich selbst im Vordergrund „alles ordentlich zu machen“ (St, Pos. 4).

Insbesondere habe man auch den Anspruch an sich gestellt, die bei der parallel zu absolvierenden Lehramtsausbildung vermittelten Methoden im eigenen Unterricht anzuwenden. Dennoch habe man nach Auskunft der befragten Lehrkräfte aufgrund der hohen Anzahl von Lernenden und der Ansprüche der dualen Ausbildungspartner den Lehrstoff hauptsächlich frontal vermittelt, worüber man selbst „nicht

164 Kustodiat: z. B. Verwaltung von Lehrmittelsammlungen, Systembetreuung von IT-Arbeitsplätzen im Unterricht. Die Vergütung ist in Österreich gesetzlich geregelt (ju§line 2021).

wirklich glücklich war, aber es wäre vom Handling praktisch nicht anders möglich gewesen“ (Lb, Pos. 5).

Eine weitere Anforderung ist laut den Aussagen in den Interviews, im Lehrerberuf „anzukommen“ und sich stetig weiterzuentwickeln (Ba, Pos. 2). Man müsse den Umstieg von der Arbeitsweise in der Privatwirtschaft zu jenen der Lehrkraft schaffen. Die Situation an der Schule sei völlig anders als in der Privatwirtschaft, und darauf hieße es sich einzustellen. Man hätte im Gegensatz zu einzelnen Auszubildenden in den Betrieben plötzlich eine ganze Lernendengruppe zu betreuen.

> „[…] und habe da angefangen als Lehrer zu arbeiten und für mich war der Umstieg von der Privatwirtschaft in das Lehrerleben, sage ich jetzt einmal, ein sehr großer, weil man die Art und Weise des Arbeitens komplett umdenken muss. Also, das dreht sich natürlich. Weil man ist, als Berufsschullehrer bist du viel genauer oder musst du viel genauer auf bestimmte Punkte achten, die in der Praxis einfach verschwimmen. Und das war natürlich ein großes Thema für mich, das einmal umzustellen, da wieder genau zu werden, auch auf Sicherheitsmaßnahmen zu schauen, die man in der Praxis nicht so macht. Und unter anderem auch, dass man halt auf einmal einen Haufen Schüler hat und man nicht nur mit einem oder zwei, wie es in der Praxis ist, dass man einen Lehrling hat, hat man auf einmal einen ganzen Haufen Schüler, auf die man schauen muss“ (Do, Pos. 2).

Dazu ist man sich laut den Angaben der befragten Lehrkräfte des Anspruchs einer entsprechenden fachlichen Vorbereitung bewusst, wobei man retrospektiv als Junglehrkraft „Mühe gehabt habe, die ganzen fachlichen Inhalte zusammenzutragen“ (Fr, Pos. 2).

Dennoch sei es die Aufgabe einer Lehrkraft, den „Fachbereich herzurichten und für sich selbst aufzubereiten“, sodass die fachlichen Inhalte dann „sattelfest“ (St, Pos. 4) vor den Lernenden vorgetragen sowie schülergerecht aufbereitet werden könne. Zudem veränderten und vermehrten sich die fachlichen Unterrichtsinhalte mit fortschreitender Technologisierung (Ma, Pos. 4; Dr, Pos. 4).

Man stelle laut den Interviewangaben den Anspruch an sich, den Unterricht methodisch-didaktisch hervorragend zu gestalten. Man wolle Lernende auf unterschiedliche Weisen ansprechen und auf deren individuelle Bedürfnisse eingehen (Ba, Pos. 2). Nach Ansicht der befragten Lehrkräfte muss das „pädagogische Handwerk“ (Fr, Pos. 2) beherrscht werden. Gestaltung und Aufbereitung der Tafelbilder, Zeichnungen oder Folien sollen sauber und ordentlich sein. Die anfänglich weniger gut gelungenen Visualisierungshilfen hätten den eigenen Ansprüchen nicht genügt (St, Pos. 2, 4). Es wurde von den Lehrkräften auch der Anspruch bezeugt, die fachlichen Inhalte didaktisch so zu reduzieren und zu präsentieren, dass man zufrieden aus der Klasse gehen kann (Lb, Pos. 5). Gefordert ist außerdem zu diagnostizieren, was

> „[…] ist denn jetzt für den Schüler wichtig im Moment, oder in welchem Lehrjahr ist es denn wichtig, wie viel sage ich ihm denn von diesem Themenbereich? Und wann ist es denn genug und wo gehe ich denn genauer darauf ein?“ (Do, Pos. 2).

Eine Anforderung an sich selbst ist laut Auskunft der Interviewteilnehmenden weiterhin, den Stundenablauf optimal zu strukturieren. Dennoch sei Flexibilität gefordert, um auf Unvorhergesehenes angemessen reagieren zu können (Wi, Pos. 2; Mü,

Pos. 16, 44). Außerdem wären die Lehrkräfte gefordert, bereits erprobte erfolgreiche Strategien abzuändern, weil diese bei anderen Lernenden nicht greifen würden (Ba, Pos. 2).

Eine weitere Anforderung an sich selbst ist es laut den Studienteilnehmenden, sich in der Klasse durchzusetzen sowie im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sicherer zu werden. Eine Lehrkraft soll zudem Unruhe in der Klasse vermeiden bzw. für Ruhe sorgen (Mü, Pos. 12, 16).

Eine weitere Anforderung stellt laut Meinung der Befragten die faire Behandlung von Lernenden dar. Man solle darauf achten, allen Lernenden gerecht zu werden, insbesondere wenn einige Lernende mehr Aufmerksamkeit benötigten. Man müsse den Zwiespalt bewältigen, in den man in diesem Zusammenhang komme: Einerseits wolle man bspw. Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen helfen, andererseits könnten sich andere Lernende ungerecht behandelt fühlen (Ri, Pos. 6; Mü, Pos. 8). Der Anspruch an sich selbst sei zu versuchen, jene Lehrkraft zu sein, die man selbst gerne gehabt hätte (Mü, Pos. 8). Doch nicht nur der angesprochenen Flexibilität sowie Fairness sollte Genüge getan werden. Weitere von den Lehrkräften angesprochene Ansprüche an sich selbst seien ein selbstreflexives Verhalten sowie die Fähigkeit, mit schwierigen Situationen adäquat umzugehen (Mü, Pos. 16, 52).

5.3.3.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen von den befragten Berufsschullehrkräften über die Anforderungen im Zusammenhang mit der Erfüllung der eigenen und externen Ansprüche reflektierend interpretiert.

a) Mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten

Die Berufsschule ist, wie in Kapitel 2.1.1 bereits beschrieben, eine Pflichtschule für Auszubildende, die eine Lehre absolvieren. Etwa 20 Prozent der Lehrzeit wird in der Berufsschule verbracht, die zeitlich unterschiedlich geregelt ist. Die gewerblich-technischen Schulen in Tirol sind hauptsächlich in einem Blockunterricht im Ausmaß von ca. zehn Wochen pro Lehrjahr organisiert. In dieser Zeit haben die Lehrkräfte die Aufgabe, den Lernenden die für deren Lehrberuf vorgesehenen ergänzenden theoretischen sowie praktischen Inhalte zu vermitteln. Diese in den kompetenzorientierten Lehrplänen (Kap. 2.4.4.3) normierten Inhalte werden von den befragten Lehrkräften als umfangreich bezeichnet. Sie sehen sich durch die aus ihrer Sicht kurzen Berufsschulblockwochen vor die Anforderung gestellt, eine große Menge Lehrstoff zu vermitteln. Dies ist in Klassen mit einer hohen Anzahl von Lernenden sowie bei einer überaus heterogenen Klassenzusammensetzung umso herausfordernder. Aus Sicht der befragten Lehrkräfte sind sie im Zuge ihrer Unterrichtsgestaltung gefordert, einen adäquaten Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen zu finden. In dem Zusammenhang wurde in Kapitel 2.3.3.1 herausgearbeitet, dass die an der jeweiligen Schule vorliegenden Rahmenbedingungen in die didaktische Analyse sowie bei der Unterrichtsplanung miteinbezogen werden sollten (Nickolaus 2009; Schulz 1986). Auch Bonz (2009a, Kap. 2.3.3.2) gibt an, dass die Wahl der Unterrichtsmethoden neben den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und dem Lehrplan auch

von den Rahmenbedingungen abhängig ist. Allerdings darf an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass die Verantwortung für einen gelingenden Unterricht nicht ausschließlich der Lehrkraft auferlegt werden kann. Erfolgreiches Unterrichten ist unter anderem auch von günstigen Rahmenbedingungen abhängig.

Eine weitere Rahmenbedingung an Berufsschulen ist nach Auskunft der befragten Lehrkräfte, dass sie nicht im Vorhinein von der Schulleitung oder dem Klassenvorstand über neue Schülerinnen und Schüler informiert werden. Lehrkräfte haben zwar die Möglichkeit, das Alter, die zuletzt besuchte Schule, das Religionsbekenntnis, den Lehrbetrieb und die Nationalität über das Schulverwaltungsprogramm abzurufen, weitergehende Informationen liegen jedoch nicht vor. Dies ist aus Sicht der Befragten kein Problem, sofern sich bei den Lernenden keine gravierenden Defizite bemerkbar machen. In Bezug auf die Geflüchteten wird weiterhin beschrieben, dass viele Geflüchtete problemfrei in der Lage sind, dem regulären Unterricht zu folgen. Allerdings haben die befragten Lehrkräfte oftmals auch die Erfahrung gemacht, dass Geflüchtete mit massiven Deutschschwierigkeiten, Trauma-bedingten Störungen oder mangelnder Vorbildung in die erste Berufsschulklasse eingeschult werden. In diesen Fällen haben die Lehrkräfte nicht gewusst, wie sie mit dieser für sie neuen Situation umgehen sollen. Diese mangelnden Informationen über Lernende als vorliegende Rahmenbedingung verlangt von den befragten Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität.

b) Externe Ansprüche erfüllen

In Kapitel 5.3.3.1 wurde in der Synopse beschrieben, dass die befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass sie vielfältigen Erwartungen von verschiedenen Personengruppen entsprechen sollen. Zu diesen Gruppen gehören die Schülerinnen und Schüler, die sich von ihren Lehrkräften ein adäquates pädagogisches Verhalten bei den Unterrichtshandlungen wünschen. Insbesondere soll klargestellt werden, was von ihnen von den Lehrkräften erwartet wird. Transparente Leistungserwartungen sowie inhaltliche Klarheit sind Teile der zehn Merkmale für guten Unterricht (Meyer 2018; Kap. 2.3.3.3). Ergänzend dazu sollten auch Probleme besprochen werden, die nicht unmittelbar mit den Lehrplaninhalten des Lehrberufs in Beziehung stehen. Dahingehend wurde herausgearbeitet, dass aus Sicht der Lehrkräfte das Pflegen der Beziehungen zwischen den Lehrkräften und Lernenden eine Anforderung darstellt. Des Weiteren beschreiben die Lehrkräfte, dass ihre Schülerinnen und Schüler bei diversen Situationen Mitsprachemöglichkeiten erwarten – also partizipieren möchten. „Weil, heutzutage ist es halt nicht mehr so, dass die Schüler dann sagen, Okay, das ist so“ (Mü, Pos. 52).

In der Rekonstruktion der an die Lehrkräfte gestellten Anforderung, den Erwartungen von anderen zu entsprechen, werden auch die Forderungen der Kolleginnen und Kollegen thematisiert. Von den befragten Lehrkräften erwartet man ihrer Ansicht nach, gemeinsam im Team an Problemen zu arbeiten und teamfähig zu sein. Diese geforderte Teamfähigkeit ist Teil der in Kapitel 2.4.1 besprochenen beruflichen Handlungskompetenz (Busian & Pätzold 2002), über die nicht nur Schülerinnen und Schü-

ler verfügen sollten (Klafki 1996; Kap. 2.3.3.1), sondern auch die Lehrkräfte. Dass Absprachen im Team auch als Strategie für die Bearbeitung von schulischen Situationen herangezogen werden können, wird in Kapitel 5.3.5.4 erläutert.

Die Lehrbetriebe der Schülerinnen und Schüler stellen hohe Erwartungen an die befragten Lehrkräfte. Diese gestellten Erwartungen der Wirtschaft haben großen Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung des Berufsschulunterrichts. Nickolaus (2009) beschreibt den Einfluss der Bedingungsfelder des Lehrens und Lernens auf die Entscheidungsfelder (Intentionen, Methoden, Inhalte, Medien)[165], die das Lernen von Auszubildenden fördern sollen. Des Weiteren wird nach Ansicht der befragten Lehrkräfte ihre pädagogische Arbeit von den Lehrbetrieben auch daran gemessen, wie erfolgreich die Lernenden bei den Abschlussprüfungen an der Wirtschaftskammer abschneiden. In dem Zusammenhang soll erneut darauf hingewiesen werden, dass 80 Prozent der Ausbildung im Betrieb und lediglich 20 Prozent an der Berufsschule erfolgen. Zudem wird mit dem positiven Abschluss der Berufsschule der theoretische Teil der Prüfung anerkannt (Kap. 2.1.1). Dennoch zeigt sich in der Rekonstruktion, dass die Lehrkräfte die Anforderung an sich gestellt sehen, den Erwartungen der Lehrbetriebe zu entsprechen. Es kommt zum Teil vor, dass die Lehrberechtigten von Auszubildenden mit gravierenden Deutschmängeln überhöhte Erwartungen an die Lehrkräfte stellen. Sie gehen davon aus, dass die Geflüchteten den regulären Berufsschulunterricht mit Unterstützung der Lehrkräfte erfolgreich bewältigen und auf Anhieb positiv abschließen können. In diesen Fällen sprechen die Befragten von Erschwernissen, den Erwartungen der Lehrberechtigten gerecht zu werden.

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, werden in Österreich die Berufsschullehrkräfte berufsbegleitend an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Dabei unterrichten die Lehrkräfte vollverantwortlich an Schulen und studieren gleichzeitig das Lehramtsstudium, das 240 ECTS-AP im Bachelorstudium umfasst. Es ist nach Meinung der befragten Lehrkräfte eine an sie gestellte Anforderung, den Leistungserwartungen der Pädagogischen Hochschule zu entsprechen bzw. die vorgesehenen Qualifikationsarbeiten im geforderten Ausmaß bzw. akademischen Niveau zu erstellen. Die formal erfolgreich absolvierte Ausbildung zur Berufsschullehrkraft ist in weiterer Folge die Voraussetzung für eine dauerhafte Beschäftigung im Landes- oder Bundesdienst sowie die Grundlage für die monetäre Einstufung im Besoldungssystem. Weil die Ausbildung berufsbegleitend ermöglicht und vom Dienstgeber mit zeitlichen Ressourcen gefördert wird, besteht auch seitens der Länder bzw. des Bundes großes Interesse, dass die studierenden Lehrkräfte das Studium erfolgreich abschließen.

Nach Auskunft der befragten Lehrkräfte werden von den Direktionen und vom Dienstgeber weitere Anforderungen gestellt. Diese sind in der Synopse in Kapitel 5.3.3.1 aufgezählt. Hauptsächlich werden dabei administrative Anforderungen genannt, aber auch der Anspruch, den Start in den Lehrerberuf friktionsfrei und möglichst selbstständig zu bewältigen. Außerdem erwarten die Direktionen die Mitarbeit in der Schulentwicklung sowie ein Mittragen von neu eingeführten Modellen oder anderen gefällten Entscheidungen.

165 Nickolaus (2009, S. 44) in Kapitel 2.3.3.1.

c) Eigene Ansprüche erfüllen

Wie in Kapitel 2.4 erwähnt, ist es nach Flaake (1989) im Ermessen der Lehrkräfte, welche Anforderungen sie für ihre Lehrtätigkeit als Anspruch ausersehen. Bromme (2014) stellt zwar in seiner Studie fest, dass die Organisation von Unterrichtsaktivitäten und Unterrichtszeiten sowie die Stoffentwicklung zu den feststehenden Anforderungen gehören. Baumert und Kunter (2011) sowie Paseka (2008) merken in dem Zusammenhang an, dass das umfassende Handeln von Lehrkräften jedoch nicht standardisierbar ist. In der vorliegenden Studie werden vielfältige Ansprüche aufgezeigt, denen sich die Lehrkräfte an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol in ihrem Unterricht mit Geflüchteten gegenübergestellt sehen. Dazu gehören unter anderem auch jene Anforderungen, die sich im Zusammenhang mit dem Genügen der eigenen Ansprüche an sich selbst ergeben.

In Kapitel 5.3.3.1 werden die Interviewaussagen dahingehend erläutert, dass die Lehrkräfte zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit mit der Herausforderung konfrontiert sind, den zumeist abrupt erlebten Berufseinstieg zu „überleben". Von den befragten Lehrkräften wird mehrfach angesprochen, dass der Berufseinstieg eine große Umstellung sowie eine völlig neue Situation ist, die es erfolgreich zu bewältigen gilt. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in Österreich die Ausbildung zur Berufsschullehrkraft in einem „In-Service-System" organisiert ist (Schaffenrath 2007, S. 273). Die Lehrkräfte wechseln von einem in der Wirtschaft mehrjährig ausgeübten Beruf zur vollverantwortlichen Unterrichtsarbeit, wobei die berufsbegleitende Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule parallel in Tages- und Wochenkursen absolviert wird (Kap. 2.1.1). Aus studienorganisatorischen und dienstrechtlichen Gründen kann es jedoch vorkommen, dass die Ausbildung an der Hochschule erst ein Jahr nach dem Beginn der Unterrichtsverpflichtung an der Berufsschule begonnen wird. Dies hat einerseits den Vorteil für den Dienstgeber, sich während dieser Zeit ein Bild über die neue Lehrkraft bilden zu können, ohne für sie Ausbildungszeiten an der Pädagogischen Hochschule als Ressource zur Verfügung stellen zu müssen. Zudem entfallen für die neu einsteigenden Lehrkräfte etwaige Zusatzbelastungen aufgrund der von der Hochschule geforderten Studienleistungen. Andererseits verstärkt sich bei den Junglehrkräften das Gefühl, „ins kalte Wasser geworfen" zu werden und es fehlt die pädagogische Ausbildung sowie Begleitung durch erfahrene Dozierende der Pädagogischen Hochschule.

Im Kontext der Bewältigung der Berufseingangsphase erwähnen die Lehrkräfte in den Interviews eine weitere, an sich selbst gestellte Anforderung: das „Ankommen im Lehrerberuf" (Ba, Pos. 2). Dass dieses „Sich als Lehrkraft und seinen Platz im Beruf finden" (Grüll 2019, S. 329) als Hauptanforderungen für neu einsteigende Lehrkräfte gesehen werden können, wird in der Studie von Grüll (ebd.) dargestellt. Nicht ohne Stolz wird in diesem Zusammenhang von den befragten Lehrkräften berichtet, dass durch die gewonnenen Erfahrungen mittlerweile das „Lehrerdasein" genossen werden kann. In dem Zusammenhang kann auf Bromme (2014, Kap. 2.4.2) rekurriert werden, der die Wahrnehmung der Anforderungen vom Kompetenzgrad der Lehrkräfte abhängig macht. Dabei sind die wahrgenommenen Merkmalsausprägungen

der Anforderungen nicht gleichbleibend, sondern verändern sich mit der Zunahme an persönlichen Erfahrungen. Diese von den befragten Lehrkräften beschriebene Bewältigungsbilanz früherer Erfahrungen wird ebenso von Lamy (2015, Kap. 2.4.2) beschrieben. Durch das zum Befragungszeitpunkt bereits von den Lehrkräften erlangte Vorwissen über Möglichkeiten der Aktion, Reaktion sowie Reflexion treten die „Anfangsschwierigkeiten beim Unterrichten" nicht mehr auf.

Die befragten Lehrkräfte stellen jedoch weiterhin fest, dass sie selbst den beständigen Anspruch an sich selbst stellen, sich in vielfältiger Weise weiterzuentwickeln. Dazu gehört laut ihren Aussagen die Vertiefung der fachlichen Expertise genauso wie das Finden von adäquaten methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Unterricht. Außerdem erwarten sie von sich selbst Flexibilität und Kreativität bei der Problemlösung sowie ein hohes Maß an Selbstreflexion. Des Weiteren müssen sie sich schwierigen Situationen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern stellen und diese professionell meistern. Dabei müssen sie ihrer Ansicht nach fair sein und Durchsetzungsvermögen zeigen.

5.3.3.3 Synopse der Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien von Lehrkräften dargestellt, die sie im Zusammenhang mit der Erfüllung eigener und externer Ansprüche anwenden. Hinsichtlich dieser Anforderungen werden in den Interviews in 193 Textstellen Bearbeitungsstrategien angesprochen.

a) Mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in acht Textstellen in den Interviews die folgenden Bearbeitungsstrategien für den Umgang mit gegebenen Rahmenbedingungen.

- Klassengröße verringern:
  - zur Verfügung stehende Gruppenteilungen ausnützen, damit Gruppen mit weniger Lernenden entstehen (Fr, Pos. 15)
- Optimales Zeitmanagement:
  - gut strukturiertes Zeitmanagement, das die zeitlichen Bedingungen des Blockunterrichts ins Zentrum stellt (Ri, Pos. 34; Dr, Pos. 8)
  - echte Lernzeit nutzen (Dr, Pos. 8)
  - nach dem Regelunterricht Zeit für Fördereinheiten anbieten (Mü, Pos. 50)
- Beim Lehrstoff eine Auswahl treffen:
  - Mut zur Lücke haben (Sch, Pos. 20, 22)
  - Alternativen in Betracht ziehen (Wi, Pos. 40)

b) Externe Ansprüche erfüllen

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews in elf Textstellen die folgenden Bearbeitungsstrategien, um den Erwartungen von anderen zu entsprechen.

- Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen:
  - die Schülerinnen und Schüler partizipieren lassen und nachfragen, was sie noch wissen wollen sowie genannte Beispiele direkt im Unterricht umsetzen (Do, Pos. 2; Mü, Pos. 52)
  - den Schülerinnen und Schülern klar kommunizieren, was die Lehrkraft möchte (Mü, Pos. 8)
- Mit den Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten:
  - Ideen einbringen und gemeinschaftlich im Team bearbeiten (Ha, Pos. 2)
- Ausbildung an der PH später beginnen:
  - während des Jahres an der Berufsschule einsteigen, weil die Ausbildung erst im Herbst beginnt – es fallen dadurch am Beginn der Tätigkeit keine zusätzlichen Anforderungen durch die PH an (Ba, Pos. 2)
- Theoriewissen vermitteln, auf das sich die Lehrbetriebe stützen können:
  - Theoriewissen laut Lehrplan in der vorgegebenen Zeit abarbeiten (Mü, Pos. 52)
- Anweisungen der Direktionen und des Dienstgebers befolgen:
  - Datenschutz einhalten und deshalb nicht zulassen, dass der Unterricht von den Lernenden mit dem Handy gefilmt wird (St, Pos. 12)
  - sich arrangieren, damit der ganze Lehrstoff bearbeitet wird (Ba, Pos. 2)
  - sich über die Lernenden mittels Klassenliste informieren (Ri, Pos. 42)
  - sich über Besonderheiten bei den Lernenden bei der Direktion informieren (Ri, Pos. 42)
  - Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele verschriftlichen (Sch, Pos. 4)

c) Eigene Ansprüche erfüllen

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews in 54 Textstellen die folgenden Bearbeitungsstrategien, um den eigenen Erwartungen an sich selbst zu genügen.

- Kontinuierlich an der eigenen Fachlichkeit/Professionalität arbeiten:
  - angemessene didaktische Reduktionen durchführen, die die Lernenden entlasten (St, Pos. 4)
  - Frontalunterricht anwenden, wenn die Rahmenbedingungen nichts anderes zulassen (Lb, Pos. 5)
  - erst im Laufe der Zeit verschiedene Methoden einsetzen und ein eigenes System entwickeln (Ba, Pos. 2; Do, Pos. 2)
  - akzeptieren, dass nicht alle Methoden in allen Klassen gleich gut funktionieren (Ba, Pos. 2)
  - Begründungen zu den Erklärungen mitliefern (Lei, Pos. 46)
- Eigenen Unterricht reflektieren:
  - sich selbst „an der Nase nehmen“ und reflektieren, was nicht gut läuft, um dies dann zu ändern (Er, Pos. 22; Wi, Pos. 18, 20)
  - offen mit sich selbst sein (Mü, Pos. 16)

- Gelassenheit entwickeln:
  - in gewissen Situationen gelassen reagieren (Er, Pos. 2)
  - mit der Zeit lockerer werden und nicht immer alles so ernst sehen (Mü, Pos. 12, 16)
  - abwägen, was wichtig ist (Wi, Pos. 8)
- Positive Haltung einnehmen:
  - den Beruf als Berufung sehen (Al, Pos. 2)
  - die Lehrkraft sein, die man selbst gerne gehabt hätte (Mü, Pos. 8)
  - von motivierten Lernenden ausgehen (Mü, Pos. 12)
- Sich angemessen bei den Lernenden durchsetzen:
  - mit den Lernenden schimpfen (Ha, Pos. 38)
  - die Lernenden bestrafen (Ha, Pos. 80)
  - kein „Kuschelpädagoge" sein (Ha, Pos. 80)
  - als Lehrkraft agieren und nicht als Freund (Ha, Pos. 100)
  - Unterrichtsstörungen situationsbedingt mit Zurechtweisungen der Lernenden bearbeiten (Wi, Pos. 22)
  - das Gespräch mit den Lernenden suchen (Mü, Pos. 12)
- Auf eigene Erfahrungen zurückgreifen:
  - Erfahrungen aus der eigenen Berufsschulzeit an der gleichen Berufsschule heranziehen (Ba, Pos. 2)
  - auf Erfahrungen im eigenen Unterricht zurückgreifen, die man früher schon gemacht hat (Dr, Pos. 38; Wi, Pos. 2)
  - Schulungen besuchen (Dr, Pos. 38)
  - auf die eigene Routine vertrauen, die man sich im Laufe der Zeit aneignet (Fr, Pos. 2; Wi, Pos. 50)
  - sich nicht einschüchtern lassen, weil Lehrkräfte mit langjähriger Lehrerfahrung in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten die gleichen Voraussetzungen haben (Ba, Pos. 55)
  - sich mehr auf die Lernenden konzentrieren anstatt auf sich selbst (Er, Pos. 2; Al, Pos. 4)
- Sich in Eigeninitiative auf den Unterricht mit Geflüchteten vorbereiten:
  - learning by doing (Rit, Pos. 121)
  - sich „schlau machen" (Ri, Pos. 24; Rit, Pos. 130, 132, 134; Ro, Pos. 133)
  - Kontakt zur Betreuungsfamilie aufnehmen (Ro, Pos. 135)
  - Presseberichte verfolgen (Rit, Pos. 136)
  - bei den Geflüchteten Informationen einholen (Ba, Pos. 14; Er, Pos. 40)
  - Informationen über das schulische Datenverarbeitungssystem einholen (Ba, Pos. 14; Er, Pos. 40; Al, Pos. 73, Lei, Pos. 74)

d) Sich als Selbstschutz abgrenzen

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews in 120 Textstellen die folgenden Bearbeitungsstrategien, um sich als Selbstschutz abzugrenzen.

- Den schlechten Rahmenbedingungen die Schuld geben:
  - Lehrkräfte können in Klassen mit sehr vielen Lernenden (in zehn Wochen Lehrgangsunterricht) schwer Bindungen aufbauen (Ba, Pos. 57)
  - Lehrkräfte können sich aus Zeitgründen nicht ausschließlich auf schwach lernende Schülerinnen und Schüler fokussieren (Te, Pos. 20)
  - bei einer hohen Herkunftsheterogenität (mit Sprachbarrieren) kann nicht jeder bzw. jedem Einzelnen die gesamte Aufmerksamkeit geschenkt werden (Te, Pos. 54)
  - bei Fehlen einer Teilung der Klasse in Gruppen können weniger persönliche Beratungsgespräche stattfinden (Te, Pos. 88)
- Lehrkräfte müssen nicht alles können und schaffen:
  - niemand kann alles können (Ba, Pos. 8)
  - nicht davon ausgehen, dass man mit allen Lernenden eine sehr gute Beziehung aufbauen kann, und damit zufrieden sein (Ba, Pos. 57)
  - man ist als Fachlehrkraft nicht dafür verantwortlich, wenn die Lernenden sich nicht in Deutsch verständigen können (Ma, Pos. 45; Mü, Pos. 76, 78)
  - man kann sich nicht „teilen“ (Dr, Pos. 18; Mü, Pos. 16)
- Schülerinnen und Schüler sind selbst zuständig:
  - die deutsche Schrift erlernen (Dr, Pos. 18)
  - Hilfe von Lehrkräften annehmen (Mü, Pos. 50)
  - der Lehrkraft klar mitteilen, ob über traumatisierende Erlebnisse gesprochen werden soll (Mü, Pos. 70)
- Klassengemeinschaft ist zuständig:
  - als Klassengemeinschaft einen Beitrag bei der Unterstützung von Lernenden leisten, die sehr schwer lernen (Wi, Pos. 12)
- Andere Fachgruppen sind zuständig:
  - Zeit zum „Plaudern“ nicht in den technischen Fächern verwenden, sondern eher in Deutsch und Kommunikation, Religion usw. umsetzen (Dr, Pos. 8)
  - Rechtschreibung in Deutsch und Kommunikation üben, nicht in den technischen Fächern (Mü, Pos. 48)
  - schulische Grundbildung in den Pflichtschuljahren in anderen Schulen vermitteln (Mü, Pos. 48)
- Direktion ist zuständig:
  - umsichtige Einteilung von Lehrkräften in Klassen mit Geflüchteten (Ma, Pos. 61)
  - Besprechungen mit externen Stellen über Lernende mit besonderen Bedürfnissen (Te, Pos. 40)

- Lehrlingscoach ist zuständig:
  - Lernschwächen analysieren sowie an Lösungen arbeiten (St, Pos. 53; Ma, Pos. 45)
  - Besprechung von diversen schulischen und außerschulischen Problemen der Lernenden (Fr, Pos. 61; Te, Pos. 40, 42–44; Ro, Pos. 4)
- Förderunterricht ist zuständig:
  - das kompensieren, was die Lehrkraft im Unterricht nicht leisten kann (Mü, Pos. 50)
- Lehrbetrieb ist zuständig:
  - Interventionen bei drohenden Abschiebungen (Fr, Pos. 31)
  - qualitätsvolle praktische Ausbildung auf den Baustellen (Te, Pos. 62)
  - weiterführende Betreuungsmöglichkeiten organisieren (Ma, Pos. 45)
- Schulpsychologie ist zuständig:
  - psychologisch bedingte schulische Probleme analysieren (Ma, Pos. 45)
  - psychische Probleme von Schülerinnen und Schülern bearbeiten und somit die Lehrkräfte davon entlasten (Ba, Pos. 25; Mü, Pos. 18)
  - Bearbeitung von etwaigen traumatischen Erlebnissen von Geflüchteten (Do, Pos. 38; Er, Pos. 34)
- Betreuungsorganisationen von Geflüchteten sind zuständig:
  - den „Ball" an die Betreuerinnen und Betreuer der Geflüchteten spielen – diese sollen prüfen, ob der Lehrbetrieb für die Geflüchteten geeignet ist (Mü, Pos. 30)
  - bürokratische Hilfestellungen (in Bezug auf Anträge etc.) sollen von den Betreuungsorganisationen geleistet werden (Mü, Pos. 32)
- Politische Entscheidungsträger sind zuständig:
  - Verantwortungsübernahme für die Integration von Geflüchteten (Mü, Pos. 24, 40, 80; Ri, Pos. 30, 32, 40, 66; Dr, Pos. 22; Fr, Pos. 49, 69; Rit, Pos. 138; Sch, Pos. 56; Er, Pos. 38, 44; Wi, Pos. 40)
  - Schaffung von Fördermöglichkeiten für Geflüchtete (Er, Pos. 46; Wi, Pos 22, 48; Mü, Pos. 22, 34, 36, 52, 80)
  - Verbesserung der Rahmenbedingungen an Berufsschulen (Ri, Pos. 6, 50; Fr, Pos. 71; Ro, Pos. 8; Sch, Pos. 44; Te, Pos. 64)
- Aus- und Fortbildungsinstitutionen sind zuständig:
  - Angebote für Bildungsthemen im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten stellen, z. B. Haltung und Verständnis, Sensibilisierung hinsichtlich Interkulturalität, Besonderheiten fremder Kulturen, Gründe für Wanderbewegungen, Deutsch als Zweitsprache – insbesondere Möglichkeiten bei der methodisch-didaktischen Vermittlung der Fachsprache bei Lernenden mit mangelnden Deutschkenntnissen, mehrsprachig gestaltete Unterlagen mit den wichtigsten Sätzen, Vermittlung von Wissen über Asyl und damit zusammenhängende Begriffe usw. (Lb, Pos. 82; Ba, Pos. 43, 45, 47, 49,

51; Do, Pos. 46, 48, 50; Ma, Pos. 55, 57; Ri, Pos. 50; Fr, Pos. 59, 61; Rit, Pos. 126; Sch, Pos. 54; Mü, Pos. 64, 66, 68, 74, 76, 78)
  - Organisation von Workshops für den Erfahrungsaustausch von Lehrkräften (Mü, Pos. 74; Al, Pos. 77, Lei, Pos. 80)
  - situationsangemessene Fortbildungen anbieten (Dr, Pos. 38)
- Nicht die Ausbildung von Lehrkräften als Lösung für Probleme im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten suchen:
  - Man kann sich nicht über PH-Ausbildungen Wissen über alle Kulturen aneignen (Lb, Pos. 82; Ri, Pos. 60; Dr, Pos. 32; Fr, Pos. 59; Rit, Pos. 123, 124, 128; Sch, Pos. 54; Te, Pos. 100; Wi, Pos. 48; Lei, Pos. 76)

5.3.3.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit der Erfüllung der eigenen und externen Ansprüche reflektierend interpretiert.

a) Mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten

In der lerntheoretischen Didaktik (Heimann, Otto und Schulz 1972, Kap. 2.3.3.1) wird klargelegt, dass die Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Bedingungsfelder des Lehrens und Lernens Entscheidungen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung treffen müssen. Zu den Bedingungsfeldern zählen u. a. die vielfältigen, jeweils für individuelle Schulen vorherrschenden Rahmenbedingungen, die es einzubeziehen gelte. Dazu gehören bspw. die Unterrichtszeit, die Gruppengröße, das Schulkonzept usw. Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011, Kap. 2.4.4.1) wird die Wahrnehmung der schulischen Rahmenbedingungen als „etwas historisch Gewachsenes" interpretiert, die von professionellen Lehrkräften in Kooperation mit dem Kollegium bei der Anordnung, Gliederung und Gewichtung der Lehrplaninhalte zu berücksichtigen sind. In dem Zusammenhang soll auf die Erkenntnisse von Bohl (2017; Kap. 2.3.3) hingewiesen werden. Er stellt fest, dass institutionelle Rahmenbedingungen, wie bspw. Klassen mit überproportional vielen Lernenden, die Realisierung einer umfassenden Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen behindern. Die befragten Lehrkräfte geben diesbezüglich in den Interviews an, dass es für sie herausfordernd ist, alle vorgesehenen Lehrplaninhalte im ca. zehnwöchigen Blockunterricht gleichermaßen ausführlich zu behandeln. Sie schlagen vor, ein gut strukturiertes Zeitmanagement zu nützen, bei dem der Anteil echter Lernzeit (Meyer 2017; Kap. 2.3.3.3) ins Zentrum rückt. Des Weiteren soll die Anzahl von Lernenden in den Gruppen niedrig gehalten werden, um sich intensiver mit den individuellen Problemlagen der Lernenden auseinandersetzen zu können. Beratungen bei gravierenden Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sollen aus dem Unterricht ausgelagert werden. Von den Lehrkräften wird im Umgang mit gegebenen Rahmenbedingungen zudem eine Reduktion von Lehrinhalten angewendet – sie zeigen dahingehend „Mut zur Lücke". Sie ziehen außerdem etwaige Alternativen in Betracht, bei denen neben dem Pflichtlehrstoff flexible Übungsbeispiele bearbeitet werden. Es

findet zudem eine Redefinition von Zielen statt (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). Für die rekonstruierte Rahmenbedingung, dass die Lehrkräfte bei der Einschulung der Lernenden mit Fluchtbiografie keine Informationen über etwaige Problemlagen erhalten, wird keine Bearbeitungsstrategie genannt. Es wird lediglich zur Erfüllung eigener Ansprüche angemerkt, sich bspw. selbst über das schulinterne Datenverarbeitungssystem Informationen einzuholen.

b) Externe Ansprüche erfüllen

Wie bei der Ergebnisinterpretation der Kategorie externe Ansprüche erfüllen (Kap. 5.3.3.2) rekonstruiert, sehen die befragten Lehrkräfte Erwartungen von Lernenden, Kolleginnen und Kollegen, Lehrbetrieben sowie von der Pädagogischen Hochschule und vom Dienstgeber an sich gestellt. Um diesen Erwartungen zu entsprechen, bedienen sich die Lehrkräfte unterschiedlicher Strategien.

Um die Erwartungen der Lernenden zu erfüllen, lassen sie diese partizipieren. Dabei berücksichtigen sie nach Möglichkeit im Unterricht deren individuelle Wünsche und Interessen. Partizipation kann ihrer Ansicht nach einen Beitrag zur Verbesserung des lernförderlichen Klimas leisten, was sich im Merkmal von „gutem" Unterricht widerspiegelt (Meyer 2017; Kap. 2.3.3.3).

Mitwirkung im Team nimmt auch in den Professionalisierungskonzepten und Standards des deutschsprachigen Raums einen hohen Stellenwert ein. Dabei wird gefordert, konstruktiv im Team mitzuarbeiten, Teamverantwortung zu übernehmen sowie an Entwicklungen und Evaluationen in Teams mitzuwirken (Kap. 2.4). Dem Kollegium bieten die Lehrkräfte eine gute Zusammenarbeit im Team an und sie bringen Ideen bei gemeinsamen Gesprächen ein. Sie wirken aktiv im Schulteam mit, um den Erwartungen des Kollegiums zu entsprechen.

Nach Aussagen der Lehrkräfte versucht man den Erwartungen der Lehrbetriebe gerecht zu werden, indem die in den Lehrplänen verankerten theoretischen Inhalte verlässlich an die Auszubildenden vermittelt werden. Dies spiegelt die normativen Anforderungen des Schulunterrichtsgesetzes wider: Die Berufsschule hat als Ausbildungspartnerin im dualen System den Lernenden „einschlägige Theoriekenntnisse zu vermitteln und die betriebliche Ausbildung zu ergänzen" (SCHOG 2019; Kap. 2.1.1 und 2.4.4.3).

Wie in Kapitel 2.1.1 erläutert, ist die akademische Ausbildung zur Berufsschullehrkraft an den Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitend organisiert. Das 240 ECTS-AP umfassende Bachelorstudium im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe wird parallel zu einer grundsätzlich vollen Lehrverpflichtung (24 Unterrichtseinheiten pro Woche) an einer Berufsschule absolviert. Diese Organisationsform wird von den Lehrkräften insbesondere dann als herausfordernd betrachtet, wenn der Wechsel von der Wirtschaft zur Lehrtätigkeit an der Berufsschule zeitgleich im Herbst mit dem Studienstart an der Pädagogischen Hochschule erfolgt. Es brächte aus Sicht der Befragten Vorteile, wenn neu einsteigende Lehrkräfte vor Studienbeginn bereits einige Monate an der Berufsschule unterrichten würden. So könnten sie sich darauf konzentrieren „im Lehrerberuf anzukommen und den Platz

in der Schule zu finden“ (Grüll 2019; Kap. 5.3.3.2), ohne zusätzlich Leistungen für das Studium erbringen zu müssen.

Um den Erwartungen der Direktionen bzw. des Dienstgebers gerecht zu werden, wenden die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Strategien an. Grundsätzlich ist man gewillt, den Anweisungen der Direktionen und des Dienstgebers Folge zu leisten. Insbesondere werden Entscheidungen der Schulleitungen mitgetragen, bspw. leisten die Lehrkräfte den gewünschten Beitrag zur Verschriftlichung von kompetenzorientierten Unterrichtsbeispielen. Des Weiteren holen sie sich, wie von den Vorgesetzten gefordert, Informationen zur Individuallage ihrer Lernenden über das Datensystem der Schule ein. Treten etwaige Besonderheiten bei den Lernenden auf, nehmen sie direkten Kontakt mit der Schulleitung auf. Unter anderem setzen sie auch die Einhaltung der Datenschutzgrundverordnung um, indem sie den Lernenden diverse Verbote erteilen.

c) Eigene Ansprüche erfüllen

Die Lehrkräfte stellen ihren Aussagen nach hohe Ansprüche an sich selbst. Sie geben an, dass sie beständig an ihrer eigenen Fachlichkeit arbeiten. Sie bereiten den Lehrstoff für sich selbst fachwissenschaftlich ausführlich auf, um über Expertenwissen zu verfügen. Dieses Wissen ist aufgrund der technologischen Entwicklungen kontinuierlich zu erweitern. Zudem investieren sie viel Zeit, um den Lehrstoff im Unterricht Lernenden-gerecht präsentieren zu können. Diese Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Argumenten wird im Kompetenzbereich Unterrichten (Kultusministerkonferenz 2014) von den Lehrkräften als Fachleute für das Lernen und Lehren gefordert (Kap. 2.4.5). Es ist den befragten Lehrkräften in dem Zusammenhang ein Anliegen, angemessene didaktische Reduktionen zur Entlastung der Lernsituationen durchzuführen und das Gesagte entsprechend verständlich zu begründen. In der Reflexion der methodisch-didaktischen Aufbereitung ihres Unterrichts muss die Individuallage der Klassen miteinbezogen werden, weil nicht alle Methoden für alle Klassen gleichermaßen geeignet erscheinen. Vorerst ist ihrer Ansicht nach geboten, sich selbst ein eigenes Methodenspektrum anzueignen, um dieses dann angemessen einsetzen zu können. Man sollte erst im Laufe der Zeit verschiedene Methoden ausprobieren und für sich selbst ein eigenes System entwickeln. Im Kontext von „gutem“ Unterricht fordern demgemäß Helmke (2012) eine angemessene Angebotsvariation sowie Meyer (2017) Methodentiefe. Beide stellen fest, dass der Einsatz von zu vielen Methoden für die Lernenden keinen Mehrwert darstellt (Kap. 2.3.3.3).

Die Lehrkräfte geben in den Interviews an, dass sie als weitere Strategie ihren Unterricht selbstreflexiv betrachten. Sie reflektierten dabei, was nicht gut läuft, um dies anschließend ändern zu können. Im heuristischen Modell von Lamy (2015, Kap. 2.4.2) stellt dieses bewusste, systematische Reflektieren eine Umgangsstrategie für an Lehrkräfte gestellte Anforderungen dar.

Günstig erscheint den befragten Lehrkräften die Entwicklung einer gewissen Gelassenheit. Diese bewegt sie dazu, in Situationen entspannter zu reagieren sowie

nicht immer alles auf die „Goldwaage zu legen". Das Abwägen der Wichtigkeit hilft ihnen dabei, angemessene Reaktionen zu zeigen. Die Fähigkeit der Gelassenheit ist u. a. ein Kriterium im Professionalisierungskonzept von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) im EPIK-Feld Personal Mastery (Kap. 2.4.4.1). Im EPIK-Feld „Personal Mastery" (ebd.) wird zudem der professionelle Umgang mit sich selbst beschrieben. Dafür ist die Einnahme einer positiven Einstellung gegenüber sich selbst sowie anderen gegenüber Voraussetzung. Die Befragten geben dazu an, ihren Beruf als Berufung zu sehen und jene Lehrkraft sein zu wollen, die sie selbst gerne gehabt hätten. Dabei gehen sie stets von motivierten Lernenden aus, die ihr Recht auf Unterricht nützen. Um den eigenen Erwartungen in Bezug auf das Durchsetzungsvermögen bei den Lernenden zu entsprechen, wenden die befragten Lehrkräfte ebenfalls unterschiedliche Strategien an. Einerseits rügen sie die Lernenden bzw. weisen sie sie zurecht, bestrafen sie und machen ihnen klar, dass sie als Lehrkraft agieren und nicht als „Kuschelpädagogin oder Kuschelpädagoge oder Freund". Andererseits suchen sie aber auch das Gespräch, um situationsbedingt Sachlagen zu klären. Besonders ertragreich erscheinen aus Sicht der Lehrkräfte jene Strategien zu sein, auf die sie aufgrund bereits selbst gemachter Erfahrungen zurückgreifen können. In den Interviews wird berichtet, dass sie auf ihre eigene Routine vertrauen können, die sie sich im Laufe der Zeit angeeignet haben. Es gelingt ihnen dadurch immer besser, sich auf die Lernenden zu konzentrieren, anstatt den Fokus auf das eigene Tun zu legen. Die Strategie des „routinierten Abhandelns" wird von Lamy (2015; Kap. 2.4.2) beschrieben. Dörner (1976; Kap. 2.4.2) spricht ebenfalls davon, dass Anforderungen als Aufgaben bearbeitet werden können, wenn bereits erworbene Erfahrungswerte vorliegen. Eine direkte Überführung von bereits bekannten Strategien in wiederkehrende oder ähnliche Situationen ist dadurch möglich.

Dass sich vermehrt Geflüchtete in den Klassenverbünden an den Tiroler Berufsschulen befinden, wird von allen befragten Lehrkräften als neue Situation beschrieben. Sie erzählen in den Interviews, dass sie auf dieses Novum mit unterschiedlichen Strategien reagieren. Einerseits geben die befragten Lehrkräfte an, dass „learning by doing" ihre Taktik ist. Andererseits beschreiben sie, dass sie sich in Eigeninitiative Informationen zur Thematik einholen. Dabei machen sie sich ihrer Formulierung nach „schlau" und befragen die Geflüchteten selbst sowie etwaige Betreuungsfamilien oder Betreuungsstellen. Des Weiteren verfolgen sie aufgrund der Konfrontation mit der neuen Sachlage das Thema Asyl und die damit in Zusammenhang stehenden politischen Entscheidungen in den Medienberichten mit erhöhter Aufmerksamkeit. Es wird außerdem berichtet, dass sie sich zum Teil auch im Bekanntenkreis dafür einsetzen, das polarisierende Thema Fluchtmigration reflektiert zu betrachten.

d) Sich als Selbstschutz abgrenzen

Eine sehr facettenreiche Strategie im Umgang mit der Anforderung eigene und externe Ansprüche erfüllen stellt die Abgrenzung dar. Diese als Selbstschutz interpretierte Strategie wird von den Lehrkräften in unterschiedlichen Situationen angewendet, wobei damit jeweils individuelle Handlungen verbunden sind. Diese Strategie

kann grundsätzlich auch bei allen weiteren Anforderungen eingesetzt werden. Auch für die Strategie der Abgrenzung kann ein Bezug zum heuristischen Modell von Lamy (2015; Kap. 2.4.2) hergestellt werden. Sich als Selbstschutz abzugrenzen und somit Aufgaben und Herausforderungen in die Zuständigkeit anderer zu legen, kann mit der darin genannten Strategie der Vermeidung oder Flucht in Verbindung gebracht werden. Erfolgt die Abgrenzung bewusst und systematisch, können auch hier Parallelen zum Modell von Lamy (ebd.) gezogen werden.

In Bezug auf das Professionalisierungskonzept von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011; Kap. 2.4.4.1) wird im EPIK-Feld Professionsbewusstsein von den Lehrkräften die Fähigkeit gefordert, sich gegenüber ausufernden Ansprüchen abzugrenzen. In den KMK-Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2014; Kap. 2.4.5) wird im Kompetenzbereich Innovieren ebenfalls von den Lehrkräften gefordert, einen adäquaten Umgang mit Belastungen zu zeigen sowie Konsequenzen aus den gemachten Erfahrungen zu ziehen. Im Berufsleitbild des Schweizer Dachverbandes für Lehrkräfte (LCH 2008; Kap. 2.4.6) wird den Zuständigkeiten von Lehrkräften ein eigener Leitsatz gewidmet. Darin wird von den Lehrkräften gefordert, sich der eigenen Zuständigkeiten und der Grenzen des Berufsauftrages bewusst zu sein. Oser (1997) hebt in seinen Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung hervor, dass dem Kräftehaushalt von Lehrkräften zum Eigenschutz vor Überlastungen Aufmerksamkeit gewidmet werden soll (Kap. 2.4.6).

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in dem Zusammenhang, dass eine ihrer Strategien ist, ihre eigenen Verantwortlichkeiten zu reflektieren und für bestimmte Unterrichtssituationen die Zuständigkeiten andernorts zu sehen. Dabei nennen sie auf der Ebene der Lernenden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstverantwortung sowie die Verantwortung der Klassengemeinschaft. Auf der schulischen Ebene lagern sie bestimmte Probleme auf die Lehrkräfte von anderen Fachgruppen sowie in die Direktion aus. Im Bereich der schulbezogenen Betreuung sehen die befragten Lehrkräfte für ausgewählte Situationen die Verantwortung beim Lehrlingscoach, beim Förderunterricht oder bei der schulpsychologischen Beratungsstelle. In der außerschulischen Betreuung sehen die befragten Lehrkräfte die Verantwortung beim Lehrbetrieb sowie bei den Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete. Des Weiteren sind nach Meinung der Befragten die politischen Entscheidungsträger dafür zuständig, Verantwortung für die Geflüchteten zu übernehmen sowie die Rahmenbedingungen an den Berufsschulen zu verbessern. Eine weitere externe Zuständigkeit liegt nach Ansicht der Befragten bei den Aus- und Fortbildungsinstitutionen von Lehrkräften, wobei konkrete Vorschläge für Ausbildungsthemen genannt werden: Förderung einer positiven Haltung und Verständnis für die Geflüchteten, Sensibilisierung hinsichtlich Interkulturalität, Besonderheiten fremder Kulturen, Gründe für Wanderbewegungen, Deutsch als Zweitsprache – insbesondere Möglichkeiten bei der methodisch-didaktischen Vermittlung der Fachsprache bei Lernenden mit mangelnden Deutschkenntnissen, Vermittlung von Wissen über Asyl und damit zusammenhängende Begriffe usw. Diese Themen decken sich mit den Ergebnissen von Elm, Scheiermann und Walter (2016), die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung im

bundesdeutschen Rheinland und dem Ruhrgebiet befragten. Nach Ansicht der Tiroler Berufsschullehrkräfte sei es weiterhin zielführend, wenn sie mit anderen Lehrkräften in einen von der Pädagogischen Hochschule organisierten Erfahrungsaustausch gehen könnten. Allerdings soll nicht die Lösung aller Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Ausbildung von Geflüchteten entstehen, in der Ausbildung von Lehrkräften gesucht werden.

Neben der Verantwortungsübergabe an andere sind die befragten Lehrkräfte grundsätzlich der Meinung, dass einige Herausforderungen beim Unterricht mit Geflüchteten auf die aus ihrer Sicht schlechten Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Sie selbst haben keine „Schuld" bzw. wären nicht dafür verantwortlich, wenn sie sich bspw. in „großen" Klassen mit hoher Herkunfts- und Leistungsheterogenität nicht um alle Lernenden gleichermaßen kümmern können. Sie stellen demgemäß fest, dass sie nicht „alles können und schaffen" müssen. Sie können sich nicht „teilen" und es liegt insbesondere im Kontext des Unterrichts mit Geflüchteten nicht in ihrer Verantwortung, wenn sich Geflüchtete nicht in der deutschen Sprache verständigen können. Weiterhin darf es zum eigenen Schutz nicht ihr persönlicher Anspruch sein, mit allen Lernenden eine gleich gute Beziehung aufbauen zu müssen. Auch hier kann auf die Ergebnisse von Lamy (2015, Kap. 2.4.2) verwiesen werden.

5.3.4 Unterschiedliche Rollen einnehmen

Unter dem Blickwinkel der deduktiv gebildeten Hauptanforderung „unterschiedliche Rollen einnehmen" lassen sich einerseits Aussagen zum Bewusstsein, unterschiedliche Rollen einnehmen zu müssen, rekonstruieren. Andererseits können aufgrund der vorgenommenen Paraphrasierung auch Rollen von Lehrkräften rekonstruiert werden:

a) Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen,
b) Rollen einer Lehrkraft einnehmen.

Die Interviews enthalten dahingehend 58 Textstellen (Tab. 75).

Tabelle 75: Kategorie „Unterschiedliche Rollen einnehmen"[166]

	Textstellen in den 15 Transkripten														
Einnahme unterschiedlicher Rollen															0
Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen									1			1		1	3
Rollen einer Lehrkraft	2	4	2	2			4	1	3	1		2	6	5	23	55
SUMME	2	4	2	2	0	0	4	1	4	1	0	2	7	5	24	58

5.3.4.1 Synopse der Anforderungen

In diesem Kapitel werden die Anforderungen im Zusammenhang mit dem Einnehmen unterschiedlicher Rollen reformulierend interpretiert.

166 Ausdruck MAXQDA.

a) Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen

Die befragten Lehrkräfte sind sich der Vielfältigkeit der eigenen Rollen bewusst, diese sollten sie wahr- und einnehmen. Man habe „schon sehr wichtige und viele Aufgaben" (Mü, Pos. 16), die sich nicht auf die reine Wissensvermittlung reduzieren ließen. Es müssten weitere Aspekte berücksichtigt werden (Ro, Pos. 6; Wi, Pos. 14).

b) Rollen einer Lehrkraft einnehmen

Das klassische Lehrerbild im Zusammenhang mit ausschließlicher Wissensvermittlung habe sich geändert. Es müssten viele andere Aspekte mitberücksichtigt werden (Wi, Pos. 14).

> „[...], dass sie mehr brauchen als einen Lehrer, der nur draußen steht und Frontalunterricht macht. Sie fordern mehr, sie wollen mehr, aber das ist sehr individuell und man muss auf die Schüler und Schülerinnen eingehen und schauen, was sie wollen und brauchen. Danach muss man einen Weg finden, dass man ihnen das geben kann, wenn es geht und man ihnen helfen kann" (Lei, Pos. 8).

Dennoch hat man nach Meinung der befragten Lehrkräfte der Aufgabe als Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler nachzukommen und Fachwissen an die Lernenden weiterzugeben (Al, Pos. 2, 6; Mü, Pos. 16, 80), damit sie dieses „verarbeiten, anwenden und selbst aufbauen können" (Al, Pos. 6).

Insbesondere bei Geflüchteten mit mangelnden Sprachkenntnissen müsse man laut den Studienteilnehmenden zum Teil Aufgaben aus der grundlegenden Bildung übernehmen und die Versäumnisse in der Vorbildung der Lernenden kompensieren (Sch, Pos. 34).

Des Weiteren wird von den Befragten angegeben, dass es zu ihren Aufgaben gehört, ihren Schülerinnen und Schülern „neben der Vermittlung von fachlichem Wissen Begeisterung für ihren Beruf mitzugeben" (Lei, Pos. 8). Zudem rücke die Aufgabe der Motivation der Lernenden stetig in den Vordergrund (Ba, Pos. 8, 43; Er, Pos. 6; Mü, Pos. 40).

Ebenso wird die Tätigkeit als Diagnostikerin bzw. Diagnostiker in den Interviews thematisiert. Nach Aussagen der Lehrkräfte sei es Teil ihrer pädagogischen Tätigkeit, zu merken, was die Lernenden wollen und brauchen (Lei, Pos. 8). Sie müssten einerseits bemerken, wenn sich Lernende „schwertäten" oder aus welchen Gründen sie nicht aktiv am Unterricht teilnehmen würden. Andererseits seien sie ihrer Ansicht nach aber auch mit Aufgaben konfrontiert, die im Bereich der Diagnose der Ursachen von positiven sowie negativen Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet werden könnten (Mü, Pos. 16). Die diagnostischen Fähigkeiten müssten soweit vorhanden sein, dass etwaige Problemlagen sowie Talente bei den Lernenden erkannt würden (Mü, Pos. 18). Eine Hauptaufgabe sei – so die Auskunft der Interviewgebenden – zu diagnostizieren, welche Fähigkeiten die Lernenden bereits erlangt bzw. ob sie essenzielle Zusammenhänge verinnerlicht hätten (Mü, 16, 38).

Zu den weiteren Anforderungen an Lehrkräfte gehöre nach Ansicht der Interviewten die Leistungsbewertung sowie die Vergabe von Noten (St, Pos. 4; Mü; Pos. 14).

In diesem Zusammenhang müsse man auch die Rolle einer bzw. eines Vorgesetzten einnehmen (Ha, Pos. 100; Wi, Pos. 14).

Allerdings dürfe man diese hierarchische Rolle nicht ausnützen und sollte auch als kollegiale Freundin oder kollegialer Freund agieren. Die Rolle als Lehrkraft dürften sie dabei nicht aus den Augen verlieren (Wi, Pos. 14). Dies sei nach Meinung der Lehrkräfte jeweils eine Gratwanderung, weil es auch der Rolle als Beziehungsperson zu entsprechen gelte. Man sei Anlaufstelle für diverse Probleme der Schülerinnen und Schüler (Ma, Pos. 8).

Nicht zu unterschätzen sei die Aufgabe in Bezug auf die Erziehung der Lernenden, man sei ständig ein „Role-Model[167]".

> „[...] in gewisser Weise eine Erziehungsarbeit zu leisten ist – viel mehr sogar. Es ist nicht immer so gedacht, dass man aktiv erziehen muss, sondern man ist immer Role-Model. Man ist immer irgendwie ein Vorbild, weil viele Schülerinnen und Schüler aus zerrütteten Familien kommen und den Lehrer dann in einer gewissen Weise als Vorbild sehen, teilweise auch unbewusst" (Lb, Pos. 5).

Lehrkräfte müssten nach Auskunft der Studienteilnehmenden ihrer erzieherischen Aufgabe nachkommen. Erzieherische Tätigkeiten seien bei Schülerinnen und Schülern aller Nationalitäten angebracht – z. B. in Bezug auf Reinigungsdienste sowie die Gleichberechtigung von Geschlechtern (Mü, Pos. 56). Im Zusammenhang mit der Erziehung von Geflüchteten müsse man europäische Werte, wie z. B. die Pünktlichkeit, einfordern bzw. klar die Herangehensweisen bei bestimmten Themen erläutern (Ba, Pos. 29). Die Lehrkräfte sprechen bei der Befragung im Zusammenhang mit Erziehung auch das Alter der Schülerinnen und Schüler an, weil bei Erwachsenen ihrer Ansicht nach „die Komponente ‚Erziehung' nicht dieselbe Rolle spiele, wie bei 15-Jährigen" (Ba, Pos. 4).

Nach Ansicht der befragten Lehrkräfte nehmen sozialarbeiterische Aufgaben zu, weil die Lernenden oftmals mit außerschulischen Problemen bei ihnen Rat suchten (Ro, Pos. 4; Wi, Pos. 14; Al, Pos. 4). Es käme vor, dass Lehrkräfte bei Wohnungssuchen für Geflüchtete involviert seien, die aufgrund des Erhalts einer Lehrstelle die Flüchtlingsunterkunft verlassen müssten (Fr, Pos. 61).

Hinzu kommt laut Auskunft der Befragten, dass sie zum Teil auf Sponsorensuche gehen, wenn sich Lernende die für den Unterricht notwendigen Utensilien nicht leisten können (Do, Pos. 16).

Eine weitere an Lehrkräfte gestellte Aufgabe sei nach Meinung der Studienteilnehmenden die Bildungsberatung der Lernenden, insbesondere im Zusammenhang mit dem Scheitern von Geflüchteten beim Berufsschulabschluss. Als weitere Anforderung wird die oftmals falsche Selbsteinschätzung der Lernenden genannt. Die Lehrkräfte müssten sich Strategien zurechtlegen, wie bspw. mit unrealistischen Zukunftsplänen der Lernenden umgegangen werden soll (Ma, Pos. 19; Rit, Pos. 110, 112; Wi, Pos. 6).

167 „Unter dem Begriff Role Model versteht man eine Person, die durch bestimmte Verhaltensweisen anderen als Identifikationsfigur oder als Vorbild in einer speziellen sozialen Funktion oder Rolle dient" (Jahrbuch Personalentwicklung o. D.).

Unabhängig von den sich im Kontakt mit Lernenden ergebenden unterschiedlichen Rollen hätten die Lehrkräfte noch weitere Rollen einzunehmen. Dazu gehöre nach Auskunft der Interviewten die Rolle als Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter an einer Berufsschule mit den dabei anfallenden Anforderungen (Ha, Pos. 2).

Zusätzlich agierten Lehrkräfte auch als Betreuungspersonen für in der Berufseingangsphase befindliche Lehrkräfte (Ba, Pos. 2).

5.3.4.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über die Anforderungen im Zusammenhang mit Einnehmen unterschiedlicher Rollen reflektierend interpretiert.

a) Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen

Die befragten Lehrkräfte heben hervor, dass ihre Tätigkeit an der Berufsschule durch die Einnahme unterschiedlicher Rollen geprägt ist und dass sie sich dieser verantwortlichen Aufgabe bewusst sein müssen. Der Wechsel zwischen den Rollen erfolgt zum Teil implizit, zu einem anderen Teil wird jedoch aktiv eine andere Rolle eingenommen.

b) Rollen einer Lehrkraft einnehmen

Laut ihren Aussagen fokussiert sich der Lehrerberuf nicht auf die reine Wissensvermittlung, wobei diese Rolle ihrer Ansicht nach dennoch eine wesentliche Rolle spielt. Die Vermittlung von Fachwissen hat auch deshalb einen hohen Stellenwert, weil die Auszubildenden das für ihren Lehrberuf notwendige Wissen bei der Lehrabschlussprüfung unter Beweis stellen müssen. Es wird von ihnen in ihrer Funktion als Lehrkraft von internen und externen Stakeholdern erwartet, den Schülerinnen und Schülern Fachwissen zu vermitteln sowie deren Leistungen zu beurteilen. Diese Anforderungen sind sowohl normativ in den Professionalisierungskonzepten gefordert als auch in den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen (Kap. 2.4.4.1; Kap. 2.4.4.3; Kap. 2.4.5; Kap. 2.4.6). In diesem Sinne agieren sie ihrer Wahrnehmung nach auch in der Rolle einer bzw. eines Vorgesetzten für die Lernenden.

Des Weiteren erläutern die befragten Lehrkräfte, dass sie sich in ihrem Berufsschulunterricht immer wieder in die Rolle einer Kompensatorin bzw. eines Kompensators für fehlende Vorbildungen der Lernenden hineinversetzt sehen. Insbesondere bei den Geflüchteten gibt es ihren Erzählungen nach Lernende, die beim Eintritt in die Berufsschule als schulische Vorbildung lediglich wenige Jahre Grundschulbesuch in ihrem Heimatland vorweisen können. Es kommt vor, dass geflüchtete Lernende mit jahrelangen berufspraktischen Erfahrungen im Herkunftsland zwar die besten Leistungen in der Fachpraxis zeigten, in den Theoriefächern jedoch die größten Probleme haben. Teilweise geraten die Lehrkräfte in einen innerlichen Konflikt, weil sie einerseits von den fachpraktischen Fähigkeiten der geflüchteten Lernenden beeindruckt sind und sie andererseits ihrer Selektions- bzw. Qualifikationsfunktion nachkommen sollen. Bei dieser Gratwanderung entschließen sie sich beizeiten, einem

Handwerkslehrling, der sich in seinen Kernbereichen bewährt hätte, möglichst „wenig in den Weg zu legen“. Dies muss allerdings mit dem Bestreben der befragten Lehrkräfte, das Ausbildungsniveau halten zu wollen, in Einklang gebracht werden (Kap. 5.3.1). Dazu beschreibt Lamy (2015) in seinem Modell (Kap. 2.4.2) mögliche Motivationen für das Bewältigungsverhalten der Lehrkräfte, also wie sie das etwaige Dilemma bewältigen. Hier werden bspw. die Redefinition von Zielen sowie die aktive, problembezogene Lösungssuche genannt. Das Bewältigungsverhalten von Lehrkräften ist jedoch individuell, weil es von den Antezedenzmerkmalen, Personenmerkmalen sowie Kontextmerkmalen der jeweiligen Situation abhängt.

Die Motivation der Lernenden kann als ein bedeutsames Element für das Lernen betrachtet werden, das es bei der didaktischen Analyse der Bedingungsfelder des Lehrens und Lernens zu beachten gilt (Kap. 2.3.3.2; Nickolaus 2009). Dass die Motivation der Lernenden von den befragten Lehrkräften als bedeutsames Heterogenitätsmerkmal eingestuft wird, ist in Kapitel 5.2.1 beschrieben. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die schulische Motivation der Geflüchteten überaus hoch ist. Dennoch erleben die befragten Lehrkräfte in ihrer Unterrichtstätigkeit auch Situationen, bei denen sie mit einer mangelnden Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern konfrontiert werden. In diesem Zusammenhang wird berichtet, dass die Studienteilnehmenden es als ihre Aufgabe ansehen, einen Beitrag für die Begeisterung der Lernenden für den gewählten Lehrberuf zu leisten bzw. als Motivatorin bzw. Motivator für das Lernen zu agieren.

Eine weitere ständig beanspruchte Rolle betrifft nach Ansicht der befragten Lehrkräfte jene der Diagnostikerin bzw. des Diagnostikers. Lehrkräfte müssen permanent diagnostizieren, was die Lernenden wollen und brauchen, und sie daraufhin bewerten. In dem Zusammenhang müssen sie sich auch als Vorgesetzte präsentieren und gewisse hierarchische Strukturen einfordern.

Des Weiteren nehmen die befragten Lehrkräfte bei Bedarf auch die Rolle einer kollegialen Freundin bzw. eines kollegialen Freundes ein. Dabei muss darauf geachtet werden, die Lehrerrolle nicht aus den Augen zu verlieren.

Eine weitere Anforderung ist, die Rolle einer Beziehungsperson einzunehmen. Es wurde bereits beschrieben, dass der Beziehungsaufbau sowie das Pflegen von Beziehungen zu den Lernenden an Lehrkräfte gestellte Anforderungen sind. Auch bei der Beschreibung der didaktischen Modelle (Kap. 2.3.3.1) sowie bei der Erläuterung eines guten Unterrichts in heterogenen Klassen (Kap. 2.3.3.3) wurde auf die Wichtigkeit einer gut funktionierenden Lehrer-Schüler-Beziehung hingewiesen (Maier 2008; Hattie 2013; Zierer 2016; Meyer 2018; Damm 2018). Insbesondere für Geflüchtete zeigt sich die Schule als Ort der Sicherheit, und eine Lehrkraft hat laut Inal (2017, Kap. 2.3.3.3) eine besonders verantwortungsvolle Rolle als Bezugsperson.

Weiterhin beobachten die Lernenden die Lehrkräfte ständig, sie agieren in diesem Zusammenhang immerzu als Vorbild bzw. als „Role-Model“. Hierzu beschreibt Weis (2013; Kap. 2.3.3.3), dass Lehrkräfte sich ihrer Rolle als Sprach- und Kommunikationsvorbild bewusst sein müssen. Auch in den Unterrichtsprinzipien (Kap. 2.4.4.3) wird von den Lehrkräften gefordert, ihre eigene Vorbildfunktion zu reflektieren.

Als Vorbilder agieren die Lehrkräfte auch in ihrer Funktion der Erziehungsperson. Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte bestätigen, dass sie in ihrem Unterricht in diversen Situationen erzieherisch tätig werden müssen. Dazu kann ein Bezug zum Schulorganisationsgesetz hergestellt werden, in dem in § 2 auf den Erziehungsauftrag der Schule hingewiesen wird. Auch im Schulunterrichtsgesetz wird in §§ 17 und 47 von den Lehrkräften die eigenständige und verantwortliche Erziehungsarbeit eingefordert (Kap. 2.4.4.3). Neben Erziehungsmaßnahmen, die alle Lernenden betreffen, gilt es für die Befragten, auch neu hinzugekommene umzusetzen. Dazu gehört insbesondere die Erziehung von Geflüchteten in Bezug auf europäische Werte und Gepflogenheiten. Dass die Komponente Erziehung von hoher Relevanz ist, deckt sich mit der Einschätzung von Meyer (2017, Kap. 2.3.3.3). Er ist der Meinung, dass die Gestaltung von gutem Unterricht auf Basis des Erziehungsauftrages erfolgen soll. Allerdings habe er die Erziehungsaufgabe in seinem Merkmalskatalog für guten Unterricht noch nicht berücksichtigt, weil es hierfür seiner Ansicht nach noch zu wenig fundierte Forschungsergebnisse gäbe. Die Ergebnisse dieser Studie können demzufolge die Erziehungsaufgabe als Merkmal für guten Unterricht untermauern.

Die Lehrkräfte sehen sich weiterhin mit der Aufgabe konfrontiert, die Rolle einer Sozialarbeiterin bzw. eines Sozialarbeiters einzunehmen. Die Lernenden besprechen immer öfter außerschulische Problemlagen mit den Lehrkräften ihres Vertrauens. So sehen sich die befragten Lehrkräfte auch immer wieder in Situationen, in denen sie weit über ihre gewohnten Rollen hinaus handeln müssen. Allerdings werden die Lehrkräfte für diese Aufgaben weder an den pädagogischen Hochschulen ausgebildet, noch werden derartige Anforderungen in den Gesetzen oder Verordnungen erwähnt (Kap. 2.4). Ähnliche Aufgaben finden sich auch in den weiteren Rollen im Zusammenhang mit der Suche von Sponsoren für notwendige Utensilien für den Unterrichtsbesuch von Lernenden, die unter schwierigen sozioökonomischen Bedingungen leben, sowie etwaige weiterführende Bildungsberatungen.

Schlussendlich sehen sich die Lehrkräfte auch noch in Rollen, die nicht mit den Lernenden in Verbindung gebracht werden. Sie geben in den Interviews an, auch in der Rolle einer Mitarbeiterin bzw. eines Mitarbeiters an einer Schule mit entsprechenden Vorgesetzten zu sein. In dieser Rolle haben sie klare Richtlinien zu befolgen sowie vorgegebene Agenden abzuarbeiten. Dazu gehört unter anderem auch die Bekleidung der Rolle einer Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Junglehrkräfte in der berufsbegleitenden Ausbildung (Kap. 2.1.1).

Die genannten Rollen können in einer Zusammenschau zwar nicht als neu für die befragten Lehrkräfte interpretiert werden, allerdings ergeben sich im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten bei einigen Fokussierungen Erschwernisse. Insbesondere treten beim Unterricht mit Geflüchteten Erschwernisse bei der Wahrnehmung der erzieherischen Aufgaben auf, die die Lernenden befähigen, die österreichische Kultur sowie deren Werte und Traditionen zu verstehen. Außerdem fällt es, wie oben bereits beschrieben, den Lehrkräften bei Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen schwer, den Wissensstand zu diagnostizieren und zu bewerten. Des Weiteren müssen von Lehrkräften etwaige Kompensationsleistungen aufgrund der zum

Teil mangelnden schulischen Vorbildung von Geflüchteten geleistet werden, wobei das Ausmaß jedoch variiert. Nach Auskunft der Lehrkräfte kommt es nur bei Geflüchteten vor, dass lediglich wenige Jahre Grundschule absolviert worden sind. Weitere Erschwernisse sind in Bezug auf monetäre Hilfestellungen – Sponsorensuche – aufgrund der zum Teil widrigen sozioökonomischen Verhältnisse der Geflüchteten auszumachen.

5.3.4.3 Synopse der Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden Bearbeitungsstrategien von Lehrkräften dargestellt, die sie in Bezug auf die unterschiedlichen Rollen anwenden. Hinsichtlich der dahingehenden Anforderungen werden in den Interviews in 43 Textstellen Bearbeitungsstrategien angesprochen. Für die Anforderung, dass sie sich dieser verantwortlichen Aufgabe bewusst sein müssen, werden in den Interviews keine expliziten Bearbeitungsstrategien genannt.

- Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler sowie problembezogene Lösungssuche:
  - einen Weg finden den Lernenden das beizubringen, was sie brauchen (Lei, Pos. 8)
- Motivatorin bzw. Motivator sowie problembezogene Lösungssuche:
  - sich zur Motivation der Lernenden hin und wieder „einen Kasperl aufreißen“ (Ba, Pos. 8)
  - in der Klasse immer wieder aufzeigen, wie schön ein Leben in einem sicheren Land ist (Ba, Pos. 22)
  - den Lernenden Anreize geben (Ha, Pos. 96)
  - den Lernenden erneute Chancen geben (Sch, Pos. 48)
  - die Lernenden „pushen“ und den Sinn für die gestellten Aufgaben erklären (Er, Pos. 6)
  - den Lernenden die Begeisterung für den Beruf mitgeben (Lei, Pos. 8)
- Diagnostikerin bzw. Diagnostiker sowie problembezogene Lösungssuche:
  - schauen, was die Lernenden brauchen (Lei, Pos. 8)
  - unter Berücksichtigung der aktuellen Situation abwägen, wie viel Lehrstoff vermittelt werden kann (Mü, Pos. 16)
  - die Diagnostik verinnerlichen, sodass man Probleme erkennt (Mü, Pos. 18)
- Bewerterin bzw. Bewerter sowie problembezogene Lösungssuche:
  - die Entwicklung der Lernenden bei der Benotung einbeziehen (Do, Pos. 52)
  - sich an Vereinbarungen mit dem Kollegium halten (Wi, Pos. 40)
  - streng, aber fair sein (Mü, Pos. 8)
  - bei allen Lernenden gleiche Bewertungsmaßstäbe ansetzen (Mü, Pos. 44)
  - die Bewertungen begründen (Mü, Pos. 44)
- Vorgesetzte bzw. Vorgesetzter sowie problembezogene Lösungssuche:
  - klar kommunizieren, dass man selbst als Lehrkraft gesehen werden möchte und nicht als „Freund“ (Ha, Pos. 100)
  - die klassische hierarchische Lehrerrolle nicht aus den Augen verlieren (Wi, Pos. 14)

- Kompensatorin bzw. Kompensator für fehlende Vorbildung sowie problembezogene Lösungssuche:
  - sich in die Rolle einer Grundschullehrkraft versetzen und Deutschkenntnisse vermitteln (Sch, Pos. 34)
- Beziehungsperson sowie problembezogene Lösungssuche:
  - wer mehr investiert, bekommt mehr zurück (Ha, Pos. 6)
  - Lernende persönlich nach ihrem Befinden fragen (Er, Pos. 12, 32)
  - individueller mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, sodass mehr Spielraum für soziale Komponenten ist (Le- Al, Pos. 4)
  - bei den Lernenden „den Druck" rausnehmen (Al, Pos. 4)
  - empathisch und sensibel sein (Mü, Pos. 16, 18)
- kollegiale Freundin bzw. kollegialer Freund sowie problembezogene Lösungssuche:
  - bis zu einem gewissen Grad mit den Lernenden ein kollegiales Verhältnis aufbauen, diese Kollegialität jedoch nicht ausufern lassen (Wi, Pos. 14)
- Erzieherin bzw. Erzieher und Vorbild (Role-Model) sowie problembezogene Lösungssuche:
  - als Role-Model agieren und somit als Vorbild dienen (Lb, Pos. 5)
  - den Lernenden Fleiß und damit verbundene Werte vorleben und sie „wieder auf Kurs bringen" (Lb, Pos. 7)
  - mit den Lernenden Gespräche über die Gleichberechtigung von Frauen führen (Mü, Pos. 70)
  - sich Zeit für die Vermittlung von ethischen Werten nehmen (Mü, Pos. 78)
- Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter sowie problembezogene Lösungssuche:
  - Lebenserfahrungen an die Lernenden weitergeben und diese mit „Waffen" für das Leben ausstatten (Ba, Pos. 10)
- Sponsorensuchende bzw. Sponsorensuchender sowie problembezogene Lösungssuche:
  - Sponsoren für fehlende Werkzeuge für Geflüchtete suchen, z. B. bei externen Firmen (Do, Pos. 16)
  - in der Schule vorhandene Utensilien als Sponsoring zur Verfügung stellen (Mü, Pos. 42)
  - Lehrkraft sponsert selbst (Er, Pos. 34)
  - Sponsoring über die Wirtschaftskammer organisieren, z. B. Deutschkurse (Fr, Pos. 61)
- Bildungsberaterin bzw. Bildungsberater sowie problembezogene Lösungssuche:
  - mit den Geflüchteten sprechen und bei Bedarf ein Aussetzen von der Berufsschule empfehlen, um vorerst Deutschkurse zu besuchen (Ma, Pos. 19)
  - die Lernenden für Erreichtes loben und sie auf realistisch erreichbare weitere Ziele aufmerksam machen – zuerst Deutsch lernen und erst dann die Matura anstreben (Rit, Pos. 110, 112)
  - Lernende bei einem Scheitern an der Berufsschule trösten und Alternativszenarien aufzeigen (Wi, Pos. 6)

- Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter an der Schule mit Vorgesetzten sowie problembezogene Lösungssuche:
  - Aufgaben ordentlich erledigen, damit „aus der oberen Etage“ keine Reklamationen kommen (St, Pos. 4)
  - gegenüber den älteren Kollegen Respekt zeigen (Ha, Pos. 2)
  - den klar definierten Richtlinien der Direktion Folge leisten (Ha, Pos. 2)
- Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte sowie problembezogene Lösungssuche:
  - die Betreuung der neuen Lehrkraft als Glück und als Lerngelegenheit betrachten (Ba, Pos. 2)

5.3.4.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit der Einnahme unterschiedlicher Rollen reflektierend interpretiert.

In der Synopse der Bearbeitungsstrategien werden in Bezug auf das Einnehmen der rekonstruierten Rollen von Lehrkräften individuelle Taktiken beschrieben. Es zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte in ihrer traditionellen Rolle als Expertinnen und Experten für die Wissensvermittlung Wege suchen, den Lernenden das beizubringen, was sie brauchen. Es ist ihnen zudem bewusst, dass sie die unterschiedlichen Rollen annehmen müssen. Dabei agieren sie auch in ihrer Rolle als Initiatorinnen und Initiatoren von Lernprozessen (Riedl & Schelten 2013; Kap. 2.3.3.2).

Es ist aus ihrer Sicht bedeutsam, den Lernenden Anreize zu geben und sie immer wieder aufmunternd und humorvoll zu „pushen“. Es ist für die Motivierung der Lernenden ihrer Ansicht nach förderlich, den Sinn der gestellten Arbeitsanweisungen zu verdeutlichen sowie ihnen die Begeisterung für den Beruf vorzuleben. Außerdem erwies es sich für die Lernenden motivierend, wenn die Lehrkräfte den Lernenden bei einem etwaigen Scheitern erneute Chancen geben. Die Motivation von Lernenden ist nicht nur als Strategie der Lehrkräfte zu verstehen, sie ist zudem Bestandteil der Kriterien von gutem Unterricht (Helmke 2012; Kap. 2.3.3.3). Motivation von Schülerinnen und Schülern stellt weiterhin einen Standard in der Lehrkräftebildung dar (Kultusministerkonferenz 2014; Kap. 2.3.5). Verschiedene Formen der Motivation im Unterricht werden auch im Forschungsprojekt Professional Minds von Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) von den Lehrkräften gefordert (Kap. 2.3.6).

Neben der Rolle einer Motivatorin bzw. eines Motivators hätten die befragten Lehrkräfte ihrer Meinung nach bei Bedarf Bildungsberatungen für die Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Es kommt immer wieder vor, dass Lernende beim Versuch scheitern, einen positiven Berufsschulabschluss zu erlangen. Die Lehrkräfte haben dann die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu trösten und ihnen gleichzeitig Alternativszenarien aufzuzeigen. Insbesondere haben sich die befragten Lehrkräfte Strategien für Geflüchtete mit mangelnden Deutschkennnissen zurechtgelegt, damit diese den Mut nicht verlieren. So wird ein Aussetzen der Berufsschule empfohlen, um vorerst Deutschkurse besuchen zu können. Des Weiteren werden die Geflüchteten auf realistisch erreichbar Ziele aufmerksam gemacht. Diese Strategien

kommen dann in Betracht, wenn die Bemühungen der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Kompensatorin bzw. Kompensator für eine etwaige fehlende Grundschulbildung oder bei der Vermittlung von basalen Deutschkenntnissen fehlschlagen. Im Zusammenhang mit Bildungsberatungen werden zwar im § 19 des Schulunterrichtsgesetzes die Erarbeitung und Vereinbarung von Fördermaßnahmen zur Vermeidung einer negativen Beurteilung gefordert, weiterführende Bildungsberatungen bei einem Austritt aus der Berufsschule sind jedoch nicht vorgesehen. Dennoch übernehmen die Lehrkräfte diese Funktion, in Anlehnung an die Aufgaben der Sozialarbeit. Nach Ansicht der Lehrkräfte kommen ggf. weitere Aufgaben auf sie zu, die dem Bereich Sozialarbeit zuzuordnen sind. Beispielsweise setzen sie sich für Schülerinnen und Schüler ein, die in schwierigen sozioökonomischen Bedingungen leben. Die Lehrkräfte suchen Sponsoren für die dahingehend benachteiligten Lernenden, wobei externe Firmen ebenso in Betracht kommen wie die Wirtschaftskammer oder die Schule selbst. Außerdem erbringen sie zum Teil selbst materielle Unterstützungsleistungen oder helfen den Geflüchteten bei der Wohnungssuche. Sie vermitteln den Lernenden nicht nur fachliche Inhalte, sondern statten sie mit „Waffen für das Leben" aus. Hier sollte überlegt werden, wie die Aufgaben der Sozialarbeit an dafür ausgebildete Personen ausgelagert werden könnten. Lehrkräfte werden für diese Tätigkeiten – wie oben bereits angemerkt – nicht ausgebildet.

Die befragten Lehrkräfte identifizieren sich mit der Rolle der Diagnostikerin bzw. des Diagnostikers. Sie beschreiben in den Interviews, dass sie innerhalb dieser Rolle die jeweiligen Lernstände diagnostizieren sowie unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation abwägen, wie viel Unterrichtsstoff vermittelt werden kann. Ihre Strategie ist, die Diagnostik zu verinnerlichen, sodass sie etwaige Probleme rasch erkennen können. Im Zusammenhang mit der Rolle der Bewerterin bzw. des Bewerters von Lernleistungen geben die Lehrkräfte an, dass es ihre Prämisse ist, streng, aber fair zu den Lernenden zu sein. Dabei haben sie gute Erfahrungen mit der Begründung der Bewertungen gegenüber den Lernenden gemacht. Essenziell ist dabei, bei allen Lernenden die gleichen Bewertungsmaßstäbe anzuwenden, wobei die Entwicklung der Lernenden bei der Benotung berücksichtigt werden soll. Hier lassen sich wiederum Parallelen zu den Kriterien von gutem Unterricht finden, bei denen Meyer (2018; Kap. 2.3.3.3) transparente Leistungserwartungen von den Lehrkräften einfordert. Die befragten Lehrkräfte nennen als weitere Strategie hinsichtlich einer fairen Benotung, sich verlässlich an die mit dem Kollegium getroffenen Vereinbarungen zu halten. Nach Aussage der Lehrkräfte kann man bis zu einem gewissen Grad mit den Lernenden ein kollegiales Verhältnis aufbauen, ohne jedoch die klassisch hierarchische Lehrerrolle aus den Augen zu verlieren. Die Kollegialität darf nicht „ausufern". Lehrkräfte müssen aus ihrer Sicht den Lernenden klar kommunizieren, dass sie als Lehrkraft wahrgenommen werden möchten. Immerhin muss auch die Rolle einer Erziehungsperson eingenommen werden. In dieser Rolle ist die Strategie, sich bewusst zu sein, dass man als Lehrkraft ständig als Vorbild agiert. Eine konkrete Strategie ist weiterhin, den Lernenden gewünschte Verhaltensweisen vorzuleben und somit erzieherisch zu wirken. In engem Zusammenhang damit steht die von Lehrkräften wahrzunehmende

Rolle einer Beziehungsperson, weil die Beziehungsebene im Unterricht eine zentrale Rolle spielt (Zierer 2016; Kap. 2.3.3.3). Auch Damm (2018; Kap. 2.3.3.3) ist der Überzeugung, dass der Lehrerberuf ein Beziehungsberuf ist und Lernende Beziehungen zu den Lehrkräften brauchen. Die befragten Lehrkräfte geben als angewendete Taktiken an, auf Probleme der Lernenden empathisch zu reagieren und eine hohe Sensibilität im Umgang mit den Lernenden zu zeigen. Sie versuchen, in persönlichen und individuellen Gesprächen die Befindlichkeiten der Lernenden zu erfragen sowie bei überforderten Lernenden den „Druck rauszunehmen". Methodisch-didaktisch gelingt es ihnen mit kooperativen Aufgabenstellungen besser, individuell mit den Lernenden zu arbeiten und dadurch mehr Spielraum für die soziale Kompetenzentwicklung zu haben. Die Lehrkräfte sind von der Erkenntnis geleitet: Je mehr man als Lehrkraft investiert, desto mehr bekommt man von den Lernenden zurück.

Abgesehen von den Rollen einer Lehrkraft, die bei den Lernenden zum Einsatz kommen, nehmen die Lehrkräfte den Aussagen in den Interviews zufolge zwei weitere Rollen ein: einerseits die Rolle der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters an einer Schule mit Vorgesetzten sowie andererseits die Rolle als Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte. Als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist ihre Strategie, den Erwartungen der Direktion sowie der Schulbehörde zu entsprechen, um keinen Reklamationen ausgesetzt zu werden. Dazu arbeiten sie die an sie gestellten Aufgaben bestmöglich ab. Zu diesen Agenden gehört auch die Beauftragung, in der Rolle als Betreuungslehrkraft neu einsteigende Lehrkräfte in der Berufseingangsphase zu begleiten. Hier wird dem Plan nachgegangen, diese verantwortungsvolle Aufgabe als großartige und spannende Herausforderung zu verstehen. Die Lehrkräfte ziehen aus Sicht der Autorin bei ihren Bestrebungen, die von ihnen wahrgenommenen Rollen einzunehmen, die von Lamy (2015; Kap. 2.4.2) erläuterte aktive, problembezogene Lösungssuche als Strategie heran.

5.3.5 Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

Die Hauptanforderung „inner- und außerschulisch zusammenarbeiten" wurde anhand von deduktiv gewonnenen Kategorien mit einer induktiven Kategorienerweiterung verdichtet. Folgende Kategorien wurden ermittelt:

a) innerschulisch zusammenarbeiten sowie
b) außerschulisch zusammenarbeiten.

In den Transkripten finden sich 40 Textstellen, die auf eine inner- und außerschulische Zusammenarbeit hinweisen (Tab. 76).

Tabelle 76: Kategorien zur inner- und außerschulischen Zusammenarbeit[168]

	Textstellen in den 15 Transkripten														
inner- und außerschulische Zusammenarbeit															0
innerschulisch zusammenarbeiten															0
Kolleginnen und Kollegen							1								1
außerschulisch zusammenarbeiten															0
Internat													2		2
Eltern			2												2
Lehrbetriebe			1	3				1	1	1			1		8
Nachhilfelehrkräfte				1			1	4							6
Arbeitsassistenz								2							2
Betreuungseinrichtungen			3	1	2	1	3	3	1			1	4		19
SUMME	0	0	6	5	2	1	0	5	10	2	1	0	1	0	7	40

Auf die Unterkategorie Absprache mit Kolleginnen und Kollegen wird einmal hingewiesen. Absprachen mit dem Internat werden zweimal erwähnt. Auf den Kontakt zu den Eltern der Auszubildenden wird zweimal hingewiesen und auf den Kontakt mit den Lehrbetrieben achtmal. Der Kontakt zur Arbeitsassistenz kommt zweimal vor, der Kontakt zu Nachhilfelehrkräften sechsmal. Dem Kontakt zu den Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete können 19 Textstellen zugeordnet werden.

5.3.5.1 Synopse der Anforderungen

In diesem Kapitel werden die Anforderungen im Zusammenhang mit der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit reformulierend interpretiert.

a) Innerschulisch zusammenarbeiten

Eine aus den Interviews rekonstruierte Anforderung ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, um sich auf gemeinsame, unterrichtsrelevante Vorgehensweisen einigen zu können.

> „Jetzt zwingt die Situation auch die Lehrerinnen und Lehrer ein bisschen zusammen zu arbeiten und nicht so wie in alter klassischer Manier, jeder hat seinen Kasten und seine Tasche und links und rechts geht es mich nichts mehr an. Das geht nicht mehr, sondern man muss sich wirklich auch zusammensetzen und ausmachen, wie tun wir da, wie tun wir dort, wer macht was, wann […]“ (Fr, Pos. 2).

b) Außerschulisch zusammenarbeiten

Eine weitere von den Befragten erwähnte Anforderung ist die Absprache mit den Verantwortlichen der Internate, in denen Lernende während der Berufsschulzeit untergebracht seien (Mü, Pos. 16, 54).

168 Ausdruck MAXQDA.

Die Kontaktaufnahme zu den Eltern der Auszubildenden werden laut den Inhalten der Interviews ebenfalls als Anforderung gesehen. Das Gespräch mit den Eltern nütze man, um mit Lernenden auftretende Schwierigkeiten zu besprechen bzw. Lösungen dafür zu finden (Do, Pos. 4, 12).

Als dualer Ausbildungspartner solle nach Ansicht der befragten Berufsschullehrkräfte auch mit den Lehrbetrieben Kontakt gepflegt werden (Ma, Pos. 25). Es müssten etwaige Problemlagen besprochen und insbesondere bei Auszubildenden mit Fluchtbiografie Auskünfte über den Lernfortschritt erteilt werden (Do, Pos. 4; Sch, Pos. 50; Te, Pos. 34; Mü, Pos. 14).

Auch mit den Nachhilfelehrkräften sowie im Zusammenhang mit der Ausbildung nach § 8b BAG mit der Arbeitsassistenz sollte nach Meinung der befragten Lehrkräfte Kontakt gehalten werden (Ma, Pos. 45; Fr, Pos. 11; Ro, Pos. 4, 8, 18, 85, 114).

Eine neue Anforderung sei nach Auskunft der Befragten der Kontakt mit Betreuungspersonen von Geflüchteten. Einzelne Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie würden von privaten oder staatlich beauftragten Personen betreut werden. Mit diesen müsse ähnlich wie mit Erziehungsberechtigten Kontakt gehalten und Absprachen in Bezug auf die Ausbildung der Geflüchteten getroffen werden. Dabei müssen auch Verantwortungen ausverhandelt werden (Do, Pos. 40, 44; Dr, Pos. 14; Fr, Pos. 43; Ro, Pos. 18, 117; Sch, Pos. 50; Mü, Pos. 34). Erschwerend sei in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Betreuungen nicht einheitlich oder strukturiert seien, sondern „ein bisschen undurchsichtig" (Ri, Pos. 8), was eine weitere Anforderung darstelle.

5.3.5.2 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden die Interviewaussagen der befragten Berufsschullehrkräfte über die Anforderungen im Zusammenhang mit der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit reflektierend interpretiert.

a) Innerschulisch zusammenarbeiten

Im Zusammenhang mit der Handlungs- und Gestaltungsorientierung im berufsschulischen Unterricht wird in Kapitel 2.3.3.1 darauf hingewiesen, dass zur Förderung des Kompetenzaufbaus der Schülerinnen und Schüler eine gegenstandsübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte gefordert ist. Die Lehrkräfte müssen sich im Berufsschulunterricht vermehrt absprechen, um die in den kompetenzorientierten Lehrplänen intendierten Querverbindungen bestmöglich verwirklichen zu können (Kap. 2.4.4.3). Sich mit Kolleginnen und Kollegen abzusprechen, wird auch von den in dieser Studie befragten Lehrkräften als Anforderung genannt.

b) Außerschulisch zusammenarbeiten

Des Weiteren ist es nach Ansicht der befragten Lehrkräfte günstig, wenn regelmäßige Absprachen mit den Verantwortlichen der Schulinternate erfolgen. So können Kenntnisse über Probleme der Lernenden ausgetauscht und dadurch möglicherweise eingehender bearbeitet werden. Dieses Wissen über Einzelpersonen der Lerngruppe

dient dem besseren Verständnis sowie der Förderung einer empathischen Reaktion im Sinne einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung (Cornelius-White 2007; Kap. 2.3.3.3).

In engem Zusammenhang mit den oben genannten extern gestellten Erwartungen (Kap. 5.3.3) steht die außerschulische Zusammenarbeit mit den Eltern und den Lehrbetrieben, um gemeinsam Lösungen für auftretende Probleme der Lernenden zu finden. Die Kooperation mit dem Kollegium, mit Internatsverantwortlichen, Eltern, Nachhilfelehrkräften, Arbeitsassistenz und Lehrbetrieben erscheint laut den Aussagen der befragten Lehrkräfte keine neue oder zusätzliche Anforderung zu sein.

Allerdings kann aus den Beschreibungen in den Interviews rekonstruiert werden, dass im Unterricht mit Geflüchteten als neue und zusätzliche Anforderung der Kontakt mit Betreuungseinrichtungen hinzukommt. In 17 Textstellen wurde von den Studienteilnehmenden angesprochen, dass es Besprechungen zwischen schulischem Personal und Flüchtlingsbetreuerinnen bzw. -betreuern gibt. Dieser Austausch wird von den Lehrkräften zwar als Anforderung anerkannt, dessen Organisation ist jedoch nach Ansicht der Befragten wenig institutionalisiert – es fehlt an Strukturen sowie Verbindlichkeiten. So berichten die Lehrkräfte, dass zum Teil von der Schule eine verantwortliche Person ernannt worden ist, die etwaige Informationen von Betreuungspersonen erhält. Ein anderer Teil der befragten Lehrkräfte hat direkten Kontakt und bespricht etwaige Problemlagen bzw. klärt Verantwortungen ab. Andere haben keine Kenntnisse über eine entsprechende Zusammenarbeit. Im Befragungszeitraum äußerten sich die Lehrkräfte zur Häufigkeit der Treffen sehr unterschiedlich. Es wird von sporadisch vereinbarten Terminen aufgrund einer aufgetretenen Problemlage ebenso gesprochen wie von Besprechungen über die Geflüchteten im Vorfeld. Offenbar stand zu Beginn der Fluchthäufungen im Jahr 2015 mehr bzw. anderes Personal in den Betreuungseinrichtungen zur Verfügung. Auffällig für die Befragten ist, dass zu der Zeit ein häufigerer Kontakt zustande kam. Zudem wird in den Interviews davon gesprochen, dass die Lehrkräfte die Tätigkeiten der Betreuungseinrichtungen teilweise als wenig strukturiert bzw. wenig nachvollziehbar wahrnehmen. Es stört, wenn die Geflüchteten ständig neue Betreuungspersonen haben, weil deren getätigte Aussagen nicht immer einheitlich sind.

5.3.5.3 Synopse der Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien von Lehrkräften dargestellt, die sie bei der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit anwenden. Hinsichtlich der Anforderungen durch die inner- und außerschulische Zusammenarbeit werden in den Interviews in 57 Textstellen Bearbeitungsstrategien angesprochen.

a) Innerschulisch zusammenarbeiten

Um mit den oben beschriebenen Anforderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit dem Kollegium umgehen zu können, werden von den befragten Lehrkräften 31 Textstellen genannt, aus der sich folgende Strategien ableiten lassen:

- Mit dem Kollegium Lösungsstrategien für den Unterricht mit Geflüchteten erarbeiten:
  - eine schulinterne Strategie für den Umgang mit Geflüchteten entwickeln, wenn vermehrt Geflüchtete kommen sollten (Lb, Pos. 39; Fr, Pos. 31; Wi, Pos. 38)
  - gemeinschaftlich in Teamwork Probleme bearbeiten (Ha, Pos. 2; Mü, Pos. 14, 18, 54)
  - schriftliche Vorinformationen über Besonderheiten der Lernenden einholen (Ha, Pos. 102).
- Sich mit dem Kollegium austauschen:
  - sich mit den Lehrkräften austauschen, die das gleiche Fach unterrichten (Lb, Pos. 45; Ba, Pos. 39; Ma, Pos. 43; Wi, Pos. 40; Mü, Pos. 54)
  - dem Kollegium die eigenen Erfahrungen im Umgang mit Geflüchteten weitergeben (Ba, Pos. 14; Te, Pos. 32, 34; Er, Pos. 42)
  - Pausengespräche für den Austausch über Geflüchtete nutzen (Ba, Pos. 57)
  - im Kollegium nachfragen, wie sie den Unterricht mit Geflüchteten bearbeiten (Ma, Pos. 43; Te, Pos. 92)
  - Besprechungen über Lernende mit besonderen Bedürfnissen (Lernschwierigkeiten, Sprachdefizite, Traumata, Sonstiges) vor Beginn des Lehrgangs (Dr, Pos. 30, 40; Sch, Pos. 50; Mü, Pos. 70)
  - sich gegenseitig unterstützen (Mü, Pos. 52)
- Verantwortungen aushandeln:
  - verantwortliche Lehrkräfte bestimmen (Dr, Pos. 30, Mü, Pos. 34)

b) Außerschulisch zusammenarbeiten

Um mit den oben beschriebenen Anforderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit Außenkontakten umgehen zu können, werden von den befragten Lehrkräften 26 Textstellen genannt, aus denen sich folgende Strategien ableiten lassen:

- Regelmäßig mit dem Internat kommunizieren:
  - wöchentliche Besprechungen mit den Erzieherinnen und Erziehern des Internats organisieren (Mü, Pos. 54)
- Regelmäßig mit den Eltern kommunizieren:
  - die Eltern bei Problemen mit Lernenden kontaktieren und fragen, was los ist (Ba, Pos. 25; Do, Pos. 4, 12)
- Regelmäßig mit dem Lehrbetrieb kommunizieren:
  - enge Kooperation mit den Lehrbetrieben pflegen und gemeinsam Strategien entwickeln (Lb, Pos. 36; Fr, Pos. 31; Sch, Pos. 50)
  - Brückenlehrstoff zur besseren Theorie-Praxis-Verzahnung entwickeln (Lb, Pos. 36, 70)
  - die Lehrbetriebe bei Problemen mit Lernenden kontaktieren (Ba, Pos. 25; Te, Pos. 36; Mü, Pos. 14)

  - Besprechungen mit den Lehrbetrieben über etwaige mangelnde Deutschkenntnisse von Geflüchteten bereits vor dem Berufsschulstart sowie gemeinsame Erstellung eines Förderplans (Fr, Pos. 11)
  - in Absprache mit dem Lehrbetrieb die Einberufung von Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen im letzten Lehrgang (Fr, Pos. 11).
  - gemeinsam mit dem Lehrbetrieb Lösungen für problematische Wohnsituationen von Geflüchteten suchen (Fr, Pos. 41)
  - den Lehrbetrieben vorschlagen, den Geflüchteten Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung zu stellen (Sch, Pos. 34)
  - den Lehrbetrieben klar mitteilen, wenn ein Berufsschulbesuch aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Geflüchteten nicht sinnvoll ist (Te, Pos. 58)
- Regelmäßig mit den Nachhilfelehrkräften kommunizieren:
  - enger Austausch mit den Nachhilfelehrkräften, damit diese genau wissen, bei welchem Lehrstoff sie ansetzen müssen (Ro, Pos. 85)
  - Aufklärung der Nachhilfelehrkräfte, wo die individuellen Problemlagen sind, z. B. aufgrund der linksläufigen Schrift das Untereinanderschreiben von Zahlen mit Stellenwerten (Ro, Pos. 85)
- Regelmäßig mit der Arbeitsassistenz kommunizieren:
  - enge Kooperation mit der Arbeitsassistenz (Ro, Pos. 114)
- Regelmäßig mit den Betreuungseinrichtungen kommunizieren:
  - die Betreuungseinrichtungen bei Problemen mit Geflüchteten kontaktieren und Verantwortungen ausverhandeln (Do, Pos. 39–40; Ri, Pos. 10; Te, Pos. 40)
  - sich mit den Betreuerinnen und Betreuern über die Geflüchteten austauschen (Mü, Pos. 34)
  - sich mit den Betreuerinnen und Betreuern über Organisatorisches austauschen (z. B. Zeitfenster für externe Deutschkurse) (Mü, Pos. 34)
  - darauf bestehen, dass zur besseren Kommunikation die gleichen Betreuungspersonen Auskunftgeber für die einzelnen Geflüchteten sind (Mü, Pos. 34)

5.3.5.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werden Ergebnisse in Bezug auf die Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit reflektierend interpretiert.

a) Innerschulisch zusammenarbeiten

Mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten ist in der Rekonstruktion der Interviewaussagen einerseits eine Anforderung, andererseits aber auch eine Strategie zur Problemlösung. Eine in den Interviews häufig genannte Strategie ist die Mobilisierung sozialer Unterstützung sowie die Konsistenzsicherung und Selbstvergewisserung (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). Dabei stellen die befragten Lehrkräfte die Rolle des Kollegiums in den Vordergrund. Es wird in den Interviews klar kommuniziert, dass es

eine häufig angewendete Strategie ist, sich bei Fragen und Problemen an die Kolleginnen und Kollegen zu wenden. Sie unterstützen sich gegenseitig und bearbeiten gemeinschaftlich im Team auftretende Probleme. Besonders häufig erfolgt der Austausch mit den Fachkolleginnen und -kollegen.

Des Weiteren holen sie – sofern vorhanden – schriftliche Vorinformationen über Besonderheiten der Lernenden ein und setzen vor Lehrgangsbeginn Teambesprechungen über Lernende mit Lernschwierigkeiten, Sprachdefiziten, Traumata usw. an. Günstig sei ihrer Ansicht nach, wenn sich aus ihrer Mitte Lehrkräfte verantwortlich für einen Bereich zeigen und als Ansprechperson fungieren. Im Kontext von Unterricht mit Geflüchteten kämen weitere Strategien zur Anwendung. Vorerst schlagen die befragten Lehrkräfte vor, eine schulinterne Strategie für den Umgang mit Geflüchteten zu entwickeln. Dies ist insbesondere dann notwendig, wenn sich die Anzahl von Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen kontinuierlich steigert. In den Interviews wird zudem davon gesprochen, dass sie aktiv im Kollegium nachfragen, wie diese den Unterricht mit Geflüchteten gestalten. Es ist im Gegenzug auch üblich, dem Kollegium die eigenen Erfahrungen im Umgang mit Geflüchteten weiterzugeben. Hierfür werden oftmals Gespräche in den Erholungspausen genützt, um sich über angewendete Strategien auszutauschen.

b) Außerschulisch zusammenarbeiten

Bei allen gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol sind Internate angegliedert, weil durch das große Einzugsgebiet eine tägliche Heimfahrt für manche Lernende nicht möglich ist. Einige Internate sind im gleichen Schulkomplex angesiedelt wie die Berufsschule, andere sind im nahen Umkreis erreichbar. Zwischen den Leitungen der Internate und der Direktion der Schule soll nach Maßgabe der Bildungsdirektion zum Wohle der Schülerinnen und Schüler eine enge Zusammenarbeit erfolgen. An manchen Berufsschulen hat die Schulleitung gleichzeitig die Internatsleitung inne.[169] Intendiert sind nicht nur die organisatorische Zusammenarbeit bei den Einberufungen der Schülerinnen und Schüler in die Berufsschulblockwochen, sondern auch Besprechungen in Bezug auf Fördermöglichkeiten der Lernenden. In „Studierstunden" werden die Lernenden im Internat von Förderlehrkräften beim Lernen begleitet und gefördert. Aus den Aussagen der befragten Lehrkräfte kann rekonstruiert werden, dass sie die Anforderung „Zusammenarbeit mit dem Internat" nicht nur als Anforderung, sondern auch als Strategie für die Bewältigung von Herausforderungen sehen. Ein regelmäßiger Austausch mit dem Internat ist ihrer Ansicht nach wichtig. Sie organisieren deshalb Besprechungen mit den Erzieherinnen und Erziehern sowie den dort eingesetzten Förderlehrkräften. Sie vergewissern sich dabei, ob die Lernenden etwaige Probleme haben, für deren Lösung sie einen Betrag leisten können.

Der Kontakt mit den Eltern ist eine in den österreichischen Gesetzen und Professionalisierungskonzepten ausgewiesene Verpflichtung (SCHUG 2019; Schratz, Paseka & Schrittesser 2011; Kap. 2.4.4.1 und 2.4.4.3). Dieser kommen die befragten

169 Bspw. Tiroler Fachberufsschule für Wirtschaft und Technik in Verbindung mit dem Schülerheim Wazubi. https://wazubi.at/. Abgefragt am 20.01.2021.

Lehrkräfte nach, indem sie die Eltern bei auftretenden Problemen kontaktieren. Dabei steht jedoch nicht nur die Informationspflicht im Vordergrund, sondern auch Strategien der aktiven, problembezogenen Lösungssuche sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung (Lamy 2015; Kap. 2.4.2). In dem Zusammenhang erkundigen sich die Lehrkräfte bei den Erziehungsberechtigten über spezifische Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die gesetzlich normierte Informationspflicht der Schule schließt auch die Lehrberechtigten mit ein. Gefordert sind beratende Gespräche, Benachrichtigungen über die Leistungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie die Erarbeitung und Vereinbarung von Fördermaßnahmen (SCHUG 2019; Kap. 2.4.4.3). Um diesen Anforderungen nachzukommen, geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie die Lehrbetriebe bei Problemen mit Lernenden kontaktieren bzw. generell eine enge Kooperation mit den Lehrbetrieben pflegen und gemeinsame Strategien zur Förderung der Lehrlinge entwickeln. Eine Idee der Lehrkräfte ist, „Brückenlehrstoffbeispiele“[170] zur besseren Theorie-Praxis-Verzahnung zu entwickeln. Besondere Aufmerksamkeit widmen die befragten Lehrkräfte ihren Aussagen nach dem Kontakt mit Lehrbetrieben, die Geflüchtete ausbilden. Sollte Bedarf sein, suchen sie zum Teil gemeinsam mit dem Lehrbetrieb Lösungen für diverse Problemlagen, bspw. bei der Verbesserung von prekären Wohnsituationen von Geflüchteten. Hauptsächlich kommt es zu einem intensivierten Kontakt mit den Lehrbetrieben, wenn die Geflüchteten mangelnde Deutschkenntnisse haben. Hierbei wird in den Interviews angegeben, dass eine Strategie ist, Besprechungen mit den Lehrbetrieben über etwaige mangelnde Deutschkenntnisse von Geflüchteten bereits vor dem Berufsschulstart anzusetzen. Wesentlich dabei ist die gemeinsame Erstellung eines Förderplans. Je nach Ausprägung der sprachlichen Kompetenzen des Lehrlings in der deutschen Sprache erfolgt in Absprache mit dem Lehrbetrieb die Einberufung in die Berufsschule erst im letzten Lehrgang des Schuljahres. Dies sollte den Geflüchteten ermöglichen, die Deutschkenntnisse vor dem Berufsschulbesuch zu vertiefen. Man schlägt den Betrieben zudem vor, den neu zugezogenen Auszubildenden mit unzureichenden Deutschkenntnissen während der Arbeit Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung zu stellen. Gelangen die Lehrkräfte zur Erkenntnis, dass ein Berufsschulbesuch aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll erscheint, kommunizieren sie dies unter Einbezug der Direktion klar den Betrieben. An die Lehrkräfte werden zudem die Anforderungen gestellt, mit Nachhilfelehrkräften sowie im Zusammenhang mit der Ausbildung nach §8b BAG mit der Arbeitsassistenz Kontakt zu halten. Um diesen Anforderungen nachkommen zu können, wird ein regelmäßiger Austausch mit den Nachhilfekräften und den Betreuerinnen und Betreuern der Arbeitsassistenz organisiert. Bei diesen Gesprächen vermitteln die befragten Lehrkräfte, bei welchem Lehrstoff für die notwendige Förderung der Lernenden angesetzt werden muss. In Bezug auf die Förderung von Geflüchteten teilen die Befragten den Nachhilfelehrkräften ihre Erfahrungen mit, bspw. die Schwierigkeiten, die sich aufgrund der linksläufigen Schrift für einige Geflüchtete ergeben. Einen für die befragten Lehrkräfte neuen Außenkontakt

170 Lehrstoffinhalte, die lernort-übergreifend von den Auszubildenden im Betrieb und Schule ausgearbeitet werden.

stellen die Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete dar. Um diesen Kontakt aufzubauen sowie aufrechtzuerhalten, verfolgen die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Strategien. Sie geben in den Interviews an, dass sie die Betreuungseinrichtungen bei Problemen mit oder von Geflüchteten kontaktieren. Dabei tauschen sie sich mit den Betreuerinnen und Betreuern über die Geflüchteten sowie organisatorische Inhalte aus. Dabei werden auch die Zuständigkeiten geklärt. Als günstige Strategie erweist es sich, als Lehrkraft darauf zu bestehen, dass zur besseren Kommunikation immer die gleichen Betreuungspersonen als Auskunftgeber für die einzelnen Geflüchteten eingeteilt werden.

Nach der Ergebnisdarstellung der Hauptstudie erfolgt, bevor in Kapitel 6 die Forschungsergebnisse zusammengeführt werden, im nachfolgenden Kapitel 5.4 die Prüfung der Güte der Hauptstudie.

5.4 Gütesicherung der Hauptstudie

Um die Güte der vorliegenden Studie reflektieren zu können, erfolgte in Kapitel 3.10 eine ausführliche Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien qualitativer Forschung. Diese eingehende Beschäftigung mit Gütekriterien legt offen, dass in Forschungskreisen Uneinigkeit über die Auswahl der Standards herrscht. Dass die Qualität der Güte anhand von Gütekriterien offengelegt werden sollte, ist jedoch unumstritten. Nur durch eine nachvollziehbare Dokumentation der Datenerhebung und -auswertung kann in der qualitativen Forschung von wissenschaftlich abgesicherten Ergebnissen ausgegangen werden. Dabei wird die Gütemessung direkt auf den jeweiligen Gegenstand bezogen und im Detail dokumentiert.

Zunächst werden die Gütekriterien für das in dieser Hauptstudie angewendete *problemzentrierte Interview* reflektiert, die sich auf die Interviewsituation und -durchführung beziehen. In dem Zusammenhang wird auf die Überlegungen von Helfferich (2011) zurückgegriffen (Kap. 3.10.3, Tab. 57).

- Methodische Kontrolle über Offenheit
  Der Interviewleitfaden (A 2) wurde offen gestaltet und ist wenig standardisiert. Die Interviewteilnehmenden konnten ihre Sichtweisen frei erörtern. Es wurde in den Interviews darauf geachtet, dass problemzentriert nachgefragt wurde.
  Um bei den befragten Lehrkräften das ungeschönte Schildern von Unterrichtserfahrungen zu fördern, wurde den Interviewten unter anderem zugesichert, dass die Daten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen, Ergebnisse und Aussagen grundsätzlich anonymisiert dokumentiert werden und dass der Schutz ihrer Rechte Priorität hat.
- Methodische Kontrolle der Reflexivität
  Es wurde als Strukturierungshilfe ein Interviewleitfaden (A 2) verwendet. Das eigene Vorwissen wurde von der Forscherin bewusst wahrgenommen. Ebenso erfolgte eine beständige Reflexion der eigenen Rolle.

- Methodische Kontrolle der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit
  Der entwickelte Leitfaden wurde bei einer Nachwuchsforschertagung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung Magdeburg vorgestellt und diskutiert (Kap. 4.3.2). Als Interviewleiterin fungierte bei allen Interviews die Forscherin selbst. Sämtliche für die Studie herangezogenen Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die definierten Transkriptionsregeln (Kap. 3.5) wurden eingehalten.

Diese Reflexion ergänzend werden zur Gütesicherung der Hauptstudie die Gütekriterien von Mayring (2016) herangezogen. Er schlägt die Kriterien Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit sowie Nähe zum Gegenstand vor (Kap. 3.10.2).

- Verfahrensdokumentation
  Für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses wurde dieser zur Gänze dokumentiert. Das Vorverständnis der Forscherin wurde in Kapitel 3.10.4 eingehend erläutert, wobei auf ihre mehrjährige Lehrtätigkeit an einer Berufsschule sowie als Dozentin und Studienleiterin für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule hingewiesen wurde. Weiterhin wurde ihr ehrenamtliches Engagement in der Betreuung von Geflüchteten erwähnt. Durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand im Theoriekapitel (Kap. 2) wurde ebenfalls Transparenz hinsichtlich des der Studie zugrunde liegenden Vorverständnisses geschaffen.
  Die Darstellung des Forschungsprozesses erfolgte u. a. durch eine detaillierte Darstellung der Forschungsmethoden, die auch im Forschungsdesign ersichtlich sind (Kap. 3.3). Dazu wurde in Kapitel 3.8 als Erhebungsmethodik der Hauptstudie das problemzentrierte Interview (Witzel, 1985) beschrieben. In Kapitel 3.9 erfolgte die detailreiche Darlegung der Auswertungsmethodik „qualitative Inhaltsanalyse – deduktiv-induktives Verfahren" nach Mayring (2015). Es wurde besonderes Augenmerk auf die nachvollziehbare Beschreibung der Durchführung und Auswertung der Datenerhebung gelegt. Dabei wurden die Entwicklung des Analyseinstrumentariums offengelegt und das Ablaufmodell sowie die deduktive und induktive Kategorienbildung gezeigt. Zur lückenlosen Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens wurde eine exemplarische Kategorienanwendung sowie -erweiterung dokumentiert (Kap. 3.9.4). Die Ergebnisdarstellung der Hauptstudie erfolgte in Kapitel 5, wobei eingangs das Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten vorgestellt sowie der Bezug zu den leitenden Forschungsfragen sowie zur Kapitelstruktur hergestellt wurde. Resümierend kann abgeleitet werden, dass die ausgewiesene Verfahrensdokumentation eine hohe Transparenz gewährleistet (Kap. 3 sowie Anhang). Speziell durch die Einbindung der Prozesse in die regelmäßig veranstalteten Diskurse bei Forschungszusammenkünften konnten qualitätssichernde Maßnahmen gesetzt werden.

- Argumentative Interpretationsabsicherung
  Neben der Offenlegung des Vorverständnisses der Forscherin wurde in Kapitel 3.10.4 auch ihre Rolle im Feld reflektiert, um die subjektive Bedeutung der Forschungsperson zur berücksichtigen. Die beständige Reflexivität über die eigene Subjektivität sollte dabei einen Beitrag zur Gütesicherung bei den vorgenommenen Interpretationen leisten. Interpretationen stellen den Kern der vorgelegten qualitativen Forschung dar, diese ermöglichten den Zugang zum Forschungsgegenstand. Zu den reformulierend erstellten Synopsen der Hauptkategorien wurden jeweils reflektierende Interpretationen argumentativ begründet und schlüssig dargelegt. Dazu wurden die Synopsen sowie Interpretationen durch die Verwendung von Originalzitaten abgesichert. Ebenso wurde nach Alternativdeutungen gesucht und etwaige Widersprüche wurden bearbeitet. Es erfolgte bei der Darstellung der Synopsen und deren Interpretation eine klare strukturelle Trennung in eigenen Unterkapiteln in den Kapiteln 5.2 und 5.3. Aus den Interpretationen wurden durch Daten begründete Schlussfolgerungen gezogen (Kap. 6). Eine besondere Bedeutung erlangten in dem Zusammenhang die wöchentlich stattfindenden Diskussionen mit der Forschungsgruppe, um Argumentation und Interpretation stets intersubjektiv zu reflektieren.
- Regelgeleitetheit
  Alle für die Studie herangezogenen Transkripte wurden systematisch nach Verfahrensregeln bearbeitet. Vorerst wurde klargelegt, dass die Übertragung der Interviews in Transkripte nach vordefinierten Regeln erfolgte (Kap. 3.5). Diese Regeln wurden bei allen Interviews angewendet.
  Weiterhin wurde für die Auswertung des so gewonnenen Materials ein schrittweises, sequenzielles Vorgehen gewählt, wobei einzelne Analyseeinheiten festgelegt wurden. Das kodifizierte Verfahren in Form einer deduktiven und induktiven Kategorienbildung wurde in Kapitel 3.9 ausführlich erläutert und computerunterstützt (MAXQDA) umgesetzt. Zur Dokumentation wurde ein regelgeleitetes Ablaufmodell erstellt, das sich an den Überlegungen von Mayring (2010) orientiert (Kap. 3.9.3, Abb. 8). Bei der Materialbearbeitung wurden mehrere Materialdurchläufe vorgenommen. Der gesamte Forschungsprozess wurde regelgeleitet dokumentiert und in der Forschungsgruppe interpretiert.
- Nähe zum Gegenstand
  Der Berufsschulunterricht mit Geflüchteten, mit den aus ihrer Sicht an sie gestellten Anforderungen sowie in dem Zusammenhang angewendeten Bearbeitungsstrategien stellt eine praktische Problemstellung im Gegenstandsbereich dar. Die Deskription dieses konkreten sozialen Problems wird in der Einführung der vorliegenden Studie (Kap. 1) aufgegriffen und in der Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse des Theoriestandes konkretisiert (Kap. 2.5). Eine möglichst nahe Forschung an der Alltagswelt der Beforschten wurde dadurch erreicht, dass eine Interviewstudie mit Berufsschullehrkräften im österreichischen Bundesland Tirol durchgeführt wurde. Die genaue Deskription des Forschungsfeldes ist in Kapitel 3.4 nachzulesen. Die Untersuchung fand vor Ort in

Form von Interviews über die alltägliche Arbeit der Lehrkräfte statt, wodurch keine Laborsituation entstand.
Die Befragten sind Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung: Es sollen Problemlösungen für die Lehrkräfte im Zusammenhang mit erlebten Anforderungen, die sich im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten ergeben, sowie die Deskription von unterrichtlichen Handlungsstrategien erarbeitet werden. Durch die Formulierung von Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (Kap. 6.4) kann dargelegt werden, dass die Forschung den Betroffenen zugutekommt. Es kann von der Erreichung einer Interessensübereinstimmung mit den Beforschten ausgegangen werden.

Im nachfolgenden Kapitel 6 werden die gewonnenen Erkenntnisse der Studie zusammengeführt sowie entsprechende Folgerungen gezogen.

6 Erkenntnisse und Folgerungen

Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse werden in diesem Kapitel zusammengeführt. Kapitel 6.1 und 6.2 fassen die Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Heterogenität sowie zu den Anforderungen an Berufsschullehrkräfte und zu den von ihnen angewendeten Bearbeitungsstrategien zusammen. In Kapitel 6.3 werden die zentralen Erkenntnisse hervorgehoben, die sich durch Geflüchtete im Berufsschulunterricht ergeben. In diesem Zusammenhang werden Konsequenzen für die Lehrkräftebildung herausgearbeitet sowie Vorschläge für Erweiterungen bestehender Theorien formuliert (Kap. 6.4).

6.1 Wahrnehmung von Heterogenität

Aus den in Kapitel 5.2 dargelegten Synopsen und den in dem Zusammenhang vorgenommenen Interpretationen können die nachfolgend zusammengefassten Erkenntnisse gewonnen werden.

6.1.1 Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen

Dass Heterogenität nicht statisch ist (Kap. 2.3.2.3 und 2.4.4.1), wird von den in dieser Studie befragten Lehrkräften bestätigt. Die Lehrkräfte bemerken im zeitlichen Verlauf Veränderungen, die hauptsächlich durch ein offeneres Zeigen von Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden sowie zum Teil neuen Werthaltungen sichtbar werden. Die Lernenden fordern bspw. stärker als früher eine individuelle Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse ein, die oftmals außerschulische Ursachen haben. Dies bewirkt mitunter eine Verschiebung der Fokussierung auf bestimmte Lehrerrollen, bspw. gerät die Rolle in Bezug auf die Wissensvermittlung mehr in den Hintergrund. Demgegenüber rücken die Rollen im Zusammenhang mit Erziehung, Beratung bzw. sozialarbeiterischen Tätigkeiten mehr in den Vordergrund. Im Hinblick auf die Leistungen der Lernenden wird angemerkt, dass es zwar nach wie vor Lernstarke und Lernschwächere gäbe, die Leistungsschere aber merklich auseinanderklaffe. Starke Veränderungen sind zudem beim Alter der Lernenden und bei den Vorbildungen ersichtlich. Diese Veränderungen fließen auch in die nachfolgenden Beschreibungen der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen ein (ausführliche Darlegung in Kap. 5.2.1).

Heterogenität bezieht sich nach Ansicht der befragten Lehrkräfte auf die Dimensionen

- Geschlecht,
- Herkunft,
- Sozialisation und Werthaltung,

- Sprache,
- Alter,
- Leistungsbereitschaft und Interesse,
- körperliche, geistige und psychische Voraussetzungen sowie
- schulische, betriebliche und berufliche Vorbildung.

Im Zusammenhang mit der Heterogenitätsdimension Geschlecht wird von den Lehrkräften der geringe Frauenanteil in gewerblich-technischen Berufen bedauert, wobei in bestimmten Berufsgruppen ein Zuwachs bemerkbar ist (z. B. Metalltechnik). Dieser Zuwachs wird von den Lehrkräften als sehr erfreulich bezeichnet, weil er sich positiv auf die Umgangsformen sowie auf das Leistungsverhalten in der Klasse auswirkt. Dass gewerblich-technische Berufe von männlichen Auszubildenden dominiert werden, spiegelt sich auch bei der Auszubildenden mit Fluchtbiografie wider. Lediglich in den Bereichen Chemielabortechnik/Chemieverfahrenstechnik und Bautechnik wurden von den Befragten weibliche Auszubildende mit Fluchtbiografie genannt.

Die Herkunft der Lernenden wird als Heterogenitätsdimension genannt, die statistisch gesehen kontinuierlich zunimmt. Allerdings wird diese Zunahme von den Lehrkräften nicht problematisiert, sondern als Normalität anerkannt.

Des Weiteren können aus den Aussagen der Lehrkräfte Heterogenitätszuschreibungen in Bezug auf die Sozialisation und die Werthaltung rekonstruiert werden. Dabei wird auf die sozioökonomischen Voraussetzungen der Lernenden hingewiesen, insbesondere auf die Wohn- und Finanzsituation von Geflüchteten und die damit einhergehende Bildungsbenachteiligung. In dem Zusammenhang wird auch das unsichere Bleiberecht von Asylsuchenden genannt, weil sich eine nicht vorhandene Asylberechtigung auch sozioökonomisch auswirken kann. Weiterhin stellen sich aufgrund sich dadurch einstellender mangelnder Perspektiven auch negative Effekte auf deren Motivation oder Psyche ein. Diese Problemlagen gibt es nach Ansicht der Befragten bei Schülerinnen und Schülern aus der Aufnahmegesellschaft nicht.

Im Hinblick auf die Werthaltung sehen Geflüchtete nach Meinung der Befragten die Ausbildung grundsätzlich als Chance und zeigen bei Unstimmigkeiten in Ausbildungssituationen Tendenzen eines stärkeren Durchhaltevermögens als in Österreich sozialisierte Jugendliche. Bei einem der Interviews wird der Begriff Bildungsnomaden als Beschreibung für Jugendliche aus Österreich eingeführt, die immer wieder neue Ausbildungen beginnen, um sie bei den geringsten Problemen wieder abzubrechen. Den Geflüchteten wird außerdem eine größere Wertschätzung gegenüber der Möglichkeit einer dualen Ausbildung zugeschrieben als bei einem Teil der in Österreich aufgewachsenen Lernenden. Als bemerkenswert wird von den Befragten erachtet, dass ein klasseninternes Einfordern der Gleichberechtigung von Frauen durch die Lehrkräfte eher nicht durch Verhaltensweisen von Geflüchteten notwendig wird. Eher provoziert wird dies nach Auskunft der Lehrkräfte von Lernenden mit türkischem Migrationshintergrund oder von österreichischen Jugendlichen mit hegemonialen Tendenzen.

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie hat bedeutende Mängel beim Sprechen und Schreiben der deutschen sowie englischen Sprache. Dies führt nach Auskunft der Befragten dazu, dass diese Lernenden dem Unterricht nicht angemessen folgen können. Ein anderer Teil der Lernenden hat lediglich Probleme bei der richtigen Anwendung der Fachsprache sowie Defizite bei der Lesekompetenz, wobei diese Problemlagen unabhängig von der Herkunft oder Sozialisation auftreten.

Das Durchschnittsalter der Berufsschülerinnen und Berufsschüler hat sich nach Auskunft der befragten Lehrkräfte in den letzten Jahrzehnten erhöht bzw. nimmt die Altersheterogenität aufgrund der Tendenzen im dualen System zu. Zudem sind die Lernenden mit Fluchtbiografie bei Lehrantritt durchschnittlich älter als andere Lehranfängerinnen oder Lehranfänger.

Einigen Lernenden ohne Fluchtbiografie wird von den Lehrkräften Desinteresse („Wurschtigkeit") bezüglich des im deutschsprachigen Raum etablierten Leistungsprinzips angelastet. Einem Teil dieser Lernenden wird mangelnde Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Lehrkräfte unterstellt. Demgegenüber wird der möglicherweise biografisch bedingte Respekt der Geflüchteten vor den Lehrkräften als überaus positiv bewertet. In der Rekonstruktion der Aussagen der Lehrkräfte zeigt sich weiterhin, dass sich die in gewerblich-technischen Berufen auszubildenden Geflüchteten in der Berufsschule größtenteils außerordentlich engagiert verhalten und sich sehr leistungswillig zeigen.

An der Berufsschule gibt es nach Aussagen der befragten Lehrkräfte bei den Lernenden schon immer Leistungsstarke und Leistungsschwache. Dabei ist auf der einen Seite von den Lehrkräften eine kontinuierliche Zunahme von besonders gravierenden Lernproblemen zu beobachten, auf der anderen Seite werden von einem Teil der Lernenden überragende Leistungen erbracht. Dies hängt nach Ansicht der Befragten mit den Fördermaßnahmen von Wirtschaft und Politik und den damit einhergehenden Tendenzen zusammen. Bemerkenswert erscheint, dass von den Lehrkräften eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit kognitiven Ursprungs hauptsächlich im Zusammenhang mit in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen erwähnt wird. Ein etwaiges Leistungsunvermögen von Jugendlichen mit Fluchtbiografie sehen die Befragten überwiegend im Kontext mangelnder Deutschkenntnisse.

Die Lehrkräfte identifizieren bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern, unabhängig von ihrer Herkunft, eine Zunahme an psychischen sowie persönlichen und sozialen Problemen, bzw. werden diese vermehrt in der Schule sichtbar. Neu hinzugekommen sind jedoch Konfrontationen mit Trauma-bedingten Reaktionsweisen während des Unterrichts von Lernenden mit Fluchtbiografie.

Die schulische Vorbildung von Geflüchteten umfasst Lernende mit Hochschulausbildungen ohne formale Anerkennung bis hin zu Lernenden, die nur wenige Jahre Grundschule in ihrem Herkunftsland besucht haben. Im Vergleich dazu kommt es in Österreich hingegen nicht vor, dass Formalabschlüsse nicht schriftlich zertifiziert sind bzw. bei Verlust nicht mittels Abschrift angefordert werden können. Österreichische Formalabschlüsse müssen auch nicht nostrifiziert werden. Des Weiteren unterliegen alle Kinder bzw. Jugendlichen in Österreich einer neunjährigen Schul-

pflicht. Es ist hierzulande undenkbar, dass – so wie in den Interviews beschrieben wird – ein Kind nach wenigen Jahren Unterricht zur Arbeitsausübung aus der Schule genommen wird. Die in Österreich sozialisierten Lernenden blicken auch nicht auf eine möglicherweise über Jahre andauernde Flucht mit mangelnder Möglichkeit eines Schulbesuches zurück.

Die in dieser Studie befragten Lehrkräfte erachten die Ausbildungsqualität in den Lehrbetrieben als unterrichtsrelevant. Sie nimmt nach Ansicht der Lehrkräfte Einfluss auf das berufsbezogene Vorwissen der Lernenden, mit dem sie in die Berufsschule kommen. Durch qualitätsvolle Rahmenbedingungen zur Förderung des betrieblichen Lernens hätten die Auszubildenden günstigere Voraussetzungen für den berufsschulischen Fachunterricht und somit leistungsbezogene Vorteile. Insbesondere weisen die Befragten auf einen gewissen Wissensvorsprung bei jenen Lernenden hin, die ihre Lehre in großen Industriebetrieben mit eigenen Lehrwerkstätten absolvieren.

Es wird weiterhin von den Lehrkräften die Relevanz der berufsbezogenen Vorbildung besonders hervorgehoben. Der „Knackpunkt" sei, was die Lernenden vor der Einschulung in die Berufsschule gemacht hätten. Dazu gehören etwa der Besuch von berufsbildenden Vollzeitschulen genauso wie berufsvorbereitende Maßnahmen in den allgemeinbildenden Schulen (Schnuppertage, Betriebsbesuche, Berufsinformationstage etc.).

Neben der schulischen sowie betrieblichen Vorbildung nehmen auch die von den Berufsschülerinnen und Berufsschülern vor der dualen Lehre gesammelten Praxiserfahrungen Einfluss auf das berufsbezogene Vorwissen. Diese Erfahrungen stammen aus bereits absolvierten oder abgebrochenen Lehrausbildungen, Beschäftigungen als Anlernkräfte oder insbesondere bei Geflüchteten Erfahrungen durch Berufsausübungen in deren Herkunftsländern. Durch die unterschiedlichen beruflichen Vorbildungen zeigt sich in den Klassen bei den praktisch-fachlichen Kompetenzen ein äußerst heterogenes Bild. Laut den Auskünften der Befragten nimmt die Anzahl Auszubildender kontinuierlich zu, die aufgrund ihrer Biografie über ausgeprägte berufspraktische Kompetenzen verfügen und zu den Besten im Werkstattunterricht gehören. Der beruflichen Vorbildung von Lernenden, die über den zweiten Bildungsweg im dualen System ausgebildet werden, wird nach Ansicht der Autorin in der einschlägigen Literatur noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Das Lernen Erwachsener mit beruflicher Vorbildung sollte im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung mehr in den Fokus rücken.

Weiterhin diskutieren die Lehrkräfte quer über die Berufe hinweg unterschiedliche berufsbezogene Besonderheiten, die Einfluss auf die Zusammensetzung der Lerngruppen an den Berufsschulen nehmen. Wie in Kapitel 5.2.1 bereits erläutert, werden von den Befragten u. a. folgende Bereiche angesprochen:

- dem höheren Anspruchsniveau bei Lehrberufen mit komplexen Inhalten wird mit einer starken Selektion durch die Lehrbetriebe begegnet (z. B. mit Aufnahmetests, entsprechend guten Schulabschlüssen etc.),
- bei den „Chemieberufen" wird oftmals als Eingangsvoraussetzung ein Abitur gefordert,
- tendenziell sind merkliche Unterschiede je nach Lehrberuf bei der Leistungsfähigkeit sowie bei den Umgangsformen der Lernenden feststellbar (Gefälle bspw. zwischen Elektrotechniker/-innen mit Automatisierungs- und Prozessleittechnik und Elektro- und Gebäudetechniker/-innen, zwischen Maschinenbautechniker/-innen und Metallbearbeiter/-innen oder zwischen Technischen Zeichner/-innen und Maurer-/innen),
- Unterschiede bei den gewerblich-technischen modularen Lehrberufen[171], bei denen sehr heterogene Voraussetzungen in den Grundmodulen und eher homogene Voraussetzungen in den Spezialmodulen wahrnehmbar sind,
- Heterogenität bei Lernenden, die in großen Industriebetrieben mit Lehrwerkstätte ausgebildet werden, und jenen aus Gewerbebetrieben,
- Aufnahme von Geflüchteten in Tirol zum Zeitpunkt der Befragung in allen gewerblich-technischen Lehrberufen, ausgenommen in der Zimmerei und in der Mechatronik sowie
- Aufnahme von Geflüchteten in bestimmten Berufen, z. B. im IT-Bereich nur dann, wenn diese schon sehr gut integriert sind und die deutsche sowie englische Sprache bereits adäquat beherrschen.

Im Hinblick auf den Fokus der Studie kann aus den Aussagen der Lehrkräfte in Bezug auf die Heterogenitätszuschreibungen an Lernende mit Fluchtbiografie weiterhin Folgendes festgestellt werden: Geflüchtete sind nach Aussagen der Lehrkräfte Lernende wie alle anderen – sie sind individuell mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen ausgestattet. „Die oder der" Geflüchtete wird von den Befragten keiner homogenen Gruppe zugeordnet oder vereinheitlicht beschrieben. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das von Mecheril (2016, S. 90; Kap. 2.2.4) beschriebene Phänomen, dass die implizierte Vorstellung von ethnisch und kulturell homogenen Völkern konstant bestehen bliebe, bei den befragten Lehrkräften nicht zutrifft.

6.1.2 Positive Einflüsse durch Geflüchtete an der Berufsschule

Trotz gewisser Erschwernisse für die Lehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten wurden in den Interviews vielfältige positive Einflüsse durch die Geflüchteten an den Tiroler Berufsschulen genannt (ausführliche Darlegung in Kap. 5.2.2). Diese beziehen sich auf die Wirkungen in der Klassengemeinschaft, bspw. die Förderung der Wert-

171 Modulare Lehrberufe setzen sich aus den Bausteinen Grundmodul (Vermittlung grundlegender Inhalte eines oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches), Hauptmodul (Vermittlung typischer Qualifikationen eines oder mehrerer Lehrberufe eines bestimmten Berufsbereiches) und Spezialmodul (Vermittlung spezieller Produktionsweisen und Dienstleistungen) zusammen. In Österreich werden im gewerblich-technischen Bereich folgende Grundmodule angeboten: Elektronik, Elektrotechnik, Glasbautechnik, Holztechnik, Installations- und Gebäudetechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Labortechnik, Mechatronik, Metalltechnik, Werkstofftechnik. Auf diese Grundmodule bauen jeweils unterschiedliche Haupt- und Spezialmodule auf (BMDW 2021).

haltung, der Motivation, der Sozialkompetenz, der selbstständigen und selbstverantwortlichen Aneignung von Lehrplaninhalten, der inhaltlichen Weiterentwicklung der Lernenden sowie der interkulturellen Kompetenz.

Aber auch die Lehrkräfte profitieren: Bei der Bewältigung der Anforderungen durch bereits bekannte sowie für die Lehrkräfte in der jeweiligen Situation neue Strategien werden Handlungskompetenzen aufgebaut und das vorhandene Wissenssystem weiterentwickelt. Die Lehrkräfte berichten, sich durch den Unterricht mit Geflüchteten in vielfältiger Weise professionalisiert zu haben. Die Arbeit mit Geflüchteten weckt bei den befragten Lehrkräften Interesse, macht ihnen Spaß und fordert sie zur persönlichen Weiterentwicklung heraus. Dabei verweisen sie auf Verbesserungen in ihrer Methodenvielfalt sowie in didaktischen Fähigkeiten, bei ihren Strategien zur Leistungsfeststellung, ihres Allgemeinwissens über Kulturen sowie in fremden Ländern verwendeten Arbeitsmaterialien und -techniken. Weiterhin sehen sie Verbesserungen in der Anwendung und bei der Ausübung ihrer eigenen sprachlichen Fertigkeiten in der deutschen Standardsprache sowie der englischen Sprache. Die Lehrkräfte stecken viel Energie in die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler, erhalten dafür aber auch Wertschätzung und Anerkennung, insbesondere von den Geflüchteten.

Diese Studie zeigt weiterhin auf, dass sich aufgrund des Unterrichts mit Geflüchteten Konsequenzen für die Methodik und Didaktik des Lehrens und Lernens sowie eine weiterführende Professionalisierung der Lehrkräfte ergeben. Zudem erfreuen sich die befragten Lehrkräfte an den persönlichen Erfolgserlebnissen, die sie durch den Unterricht mit Geflüchteten erfahren. Besonders hervorgehoben werden von den Lehrkräften die von den Geflüchteten entgegengebrachte Wertschätzung sowie deren Hochachtung vor dem Lehrerberuf. Zu guter Letzt leistet nach Meinung der Studienteilnehmenden der Zuzug der Geflüchteten und deren Integration in das duale System unter anderem einen Beitrag zur Sicherung ihrer Arbeitsplätze.

6.1.3 Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten

In der Rekonstruktion der Aussagen (ausführliche Darlegung in Kap. 5.2.3) zeigen die Lehrkräfte eine klare Positionierung für ein Bleibe- und Arbeitsrecht ihrer Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie. Allerdings werfen sie einschränkend ein, dass sich bei unveränderten Rahmenbedingungen die Anzahl der Geflüchteten zugunsten der Bewältigbarkeit nicht erhöhen darf. Besonders bedeutsam ist dies ihrer Ansicht nach, wenn bei den Geflüchteten mangelnde Deutschkenntnisse vorliegen.

Die befragten Lehrkräfte beanspruchen für sich, eine offene Grundhaltung gegenüber ihrer heterogenen Schülerschaft zu haben sowie interkulturell kompetent zu sein. Ihren Aussagen nach arbeiten sie gerne in Klassen mit Geflüchteten und zeigen sich aufgeschlossen dafür, die Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen in den Mittelpunkt der Lehr- bzw. Lernprozesse zu stellen. Eine gelingende Integration von Schülerinnen und Schülern mit (Flucht-)Migrationshintergrund nimmt bei den Lehrkräften einen hohen Stellenwert ein. Die von den Lehrkräften in den Interviews genannte Offenheit gegenüber fremden Kulturen wird allerdings unterschiedlich aus-

gelegt. Einerseits nützen einige Lehrkräfte die interkulturelle Unterschiedlichkeit aktiv für die Gestaltung ihres Unterrichts. Andererseits erwarten andere eine assimilierende Anpassung als Voraussetzung für eine gelungene Integration. Dabei wird Integration mit dem Beherrschen der deutschen Sprache sowie mit einer friktionsfreien Anpassung an die westliche Kultur in Verbindung gebracht. Zeigen Geflüchtete Anpassungswillen, engagieren sich die Lehrkräfte trotz eines gewissen Mehraufwandes sehr für die neu zugezogenen Lernenden.

Weiterhin wird in den Interviews angegeben, dass es im Kollegium auch Lehrkräfte mit wenig Interesse an einer Förderung der Integration von Geflüchteten gibt. Es wird beschrieben, dass die divergenten Haltungen gegenüber der Eingliederung von Geflüchteten in das duale Ausbildungssystem und dem damit einhergehenden Berufsschulbesuch Konfliktpotenzial im Kollegium bergen. Gerade dieses Konfliktpotenzial erscheint der Forscherin als interessant und bedürfe einer näheren Betrachtung, die in dieser Studie nicht geleistet werden kann. Dabei offen gebliebene Fragen müssten in einer nachfolgenden Forschung untersucht werden (Kap. 7.2).

6.2 Erkenntnisse zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

Aus den in Kapitel 5.3 gezeigten Synopsen und den in dem Zusammenhang vorgenommenen Auslegungen können die nachfolgend zusammengefassten Erkenntnisse gewonnen werden. Dabei ist es in der vorliegenden Arbeit gelungen, umfassende Anforderungen zu rekonstruieren, mit denen sich Lehrkräfte an Tiroler gewerblich-technischen Berufsschulen im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen. Diese Anforderungen beziehen sich einerseits auf das Unterrichten sowie auf die Förderung der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung. Andererseits werden auch Anforderungen im Zusammenhang mit der Einnahme von unterschiedlichen Rollen einer Lehrkraft aufgezeigt sowie jene, die sich aus der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit ergeben. Insgesamt wurden über 80 Anforderungen rekonstruiert.

Einen weiteren Schwerpunkt der Studie stellt die Rekonstruktion der Bearbeitungsstrategien für diese Anforderungen dar, mit denen sich die Lehrkräfte konfrontiert sehen. Es konnte dahingehend rekonstruiert werden, dass von den Lehrkräften im Unterricht mit Geflüchteten ein vielfältiges Bewältigungsverhalten angewendet wird. Dazu gehören in Anlehnung an Lamy (2015, Kap. 2.4.2) routiniertes Abhandeln, sofern an Vorerfahrungen angeknüpft werden kann, die Redefinition von Zielen mit zum Teil dadurch entstehenden Dilemmata (z. B. das Leistungsniveau halten zu wollen), die aktive und problembezogene Lösungssuche sowie systematisches und selbstbezogenes Reflektieren und die Mobilisation sozialer Unterstützung, insbesondere beim Kollegium, bei den Lehrberechtigten, aber auch bei den Betreuungseinrichtungen der Geflüchteten. Des Weiteren zeigt sich bei den befragten Lehrkräften auch die von Lamy (2015) angesprochene Tendenz der Vermeidung als Bewältigungsverhalten, bspw. im Zusammenhang mit der Vermeidung von bzw. klaren Abgrenzung gegen-

über Zuständigkeiten. Diese kann auch als Selbstschutz verstanden werden. Vielfach wird angegeben, dass gewisse Problemlagen nicht von den Lehrkräften gelöst werden können, sondern dass andere Stellen zuständig seien, bspw. die Lernenden selbst, die Klassengemeinschaft, die anderen Fachgruppen im Kollegium, die Nachhilfelehrkräfte, die Lehrberechtigten, die Betreuungseinrichtungen der Geflüchteten, die politischen Verantwortungsträger sowie die Aus- und Fortbildungsinstitutionen für Lehrkräfte. Insgesamt wurden für die Bearbeitung der von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen 95 Strategien aus 690 Textstellen rekonstruiert. Diese setzen sich jeweils aus weiteren Einzelstrategien zusammen (Kap. 5.3.1.3, 5.3.2.3, 5.3.3.3, 5.3.4.3 und 5.3.5.3). So wurde bspw. bei der Anforderung „eigene Ansprüche erfüllen" als Strategie „sich in Eigeninitiative auf den Unterricht mit Geflüchteten vorbereiten" definiert, wobei sich diese Strategie aus 14 Textstellen speist. In diesen Textstellen finden sich folgende Hinweise, wie die Lehrkräfte die Strategie „sich in Eigeninitiative auf den Unterricht mit Geflüchteten vorbereiten" umsetzen: Informationen über das schulische Datenverarbeitungssystem sowie bei den Geflüchteten selbst einholen, Kontakt zur Betreuungsfamilie aufnehmen sowie sich „schlau machen", z. B. in der Presse.

Weiterhin werden nachfolgend die Ergebnisse der in Kapitel 2.4.4 durchgeführten Dokumentenanalyse von relevanten Professionalisierungskonzepten, Standards, Gesetzen sowie Verordnungen und Unterrichtsprinzipien mit den vorliegenden Erkenntnissen der Studie in Beziehung gesetzt. Mit diesem Schritt wird beurteilt, ob die Rekonstruktionen im für die österreichische Lehrkräftebildung etablierten EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) ausreichend berücksichtigt werden. Diese Erkenntnisse ermöglichen es, in einem nachfolgenden Kapitel Konsequenzen für die Lehrkräftebildung herauszuarbeiten. Der Rekurs auf das genannte Professionalisierungskonzept erscheint insofern wichtig, weil dieses in die Gestaltung der Curricula für die Lehramtsausbildung von Berufsschullehrkräften einfließt.

6.2.1 Unterrichten

In Kapitel 5.3.1 wurden die Ergebnisse des Anforderungsbereichs „Unterrichten" erarbeitet, wobei einzelne Kategorien beschrieben wurden. Analog dazu werden in diesem Kapitel dahingehende Erkenntnisse prägnant zusammengefasst.

a) Sprachbarrieren im Unterricht überwinden

Sprachbarrieren im Kontext von mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache im Unterricht zu überwinden, wird von den Lehrkräften als eine für sie gänzlich neue Situation dargestellt. Sie sehen sich dadurch mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Um diese neuen und zusätzlichen Anforderungen bearbeiten und bewältigen zu können, werden von den Lehrkräften mannigfache Strategien angewendet. Die Berufsschullehrkräfte ziehen für die Anforderung „Sprachbarrieren im Unterricht mit Geflüchteten überwinden" unterschiedliche methodisch-didaktische Konsequenzen. Sie passen nicht nur ihre Sprache und ihre Unterlagen an, sondern sie stimmen auch die Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken und Sozialformen an die

sprachlichen Voraussetzungen der Geflüchteten bzw. auch der kürzlich aus nichtdeutschsprachigen EU-Ländern immigrierten Lernenden ab. Diese Anpassungen sind in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Hürden nicht zwingend notwendig, wobei sich viele der gesetzten methodisch-didaktischen Maßnahmen auch für in Österreich sozialisierte Lernende günstig erweisen. Die Lehrkräfte berichten von einer qualitativen Steigerung ihres Unterrichts, weil sie bspw. Inhalte öfter erklären, mehr Anschauungsmaterial verwenden, übersichtlicher an der Tafel agieren sowie sich einer gehobeneren Sprache bedienen. Sie attestieren sich selbst eine persönliche methodisch-didaktische Professionalisierung, indem sie sich intensiver mit verschiedenen Methoden, bspw. Abteilungsunterricht als innere Differenzierung, auseinandersetzen sowie weitere Überlegungen zur Präsentation der fachlichen Inhalte anstellen. Die von den Lehrkräften angewendeten Strategien eignen sie sich individuell und unabhängig von ihrer absolvierten Lehramtsausbildung an, weil derartige Inhalte, bspw. der sprachsensible Unterricht oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ), curricular im Grundstudium nicht verpflichtend vorgesehen sind.

Vergleicht man die Erkenntnisse über Sprachbarrieren im Unterricht mit dem in der österreichischen Lehrkräftebildung etablierten EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011, Kap. 2.4.4.1), lässt sich Folgendes feststellen:

Im EPIK-Kompetenzfeld „Differenzfähigkeit" findet sich die Anforderung

- mit unterschiedlichen Kommunikationsschwierigkeiten professionell umgehen (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Werden die im EPIK-Modell angesprochenen Kommunikationsschwierigkeiten mit den von den Lehrkräften beschriebenen Anforderungen im Zusammenhang mit den gravierenden Deutschsprachdefiziten gleichgestellt, kann von keiner neuen oder zusätzlichen Anforderung gesprochen werden, die es im EPIK-Modell zu erweitern gilt. Allerdings bedürfte es aus Sicht der Forscherin einer Ausdifferenzierung des sehr weit gefassten Begriffs „Kommunikationsschwierigkeiten" mit einer damit einhergehenden Erweiterung des EPIK-Modells im Kompetenzfeld Differenzfähigkeit. Weil das EPIK-Modell in Österreich als Bezugspunkt bei der Erstellung von Curricula in der Ausbildung von Lehrkräften dient, ist eine Erweiterung des Modells unumgänglich. Dabei sollte der in dieser Studie rekonstruierte Anspruch an Lehrkräfte, mit biografisch bedingten Deutschsprachdefiziten der Lernenden adäquat umgehen zu können, hervorgehoben werden. Die österreichischen Lehrkräftebildungsinstitutionen könnten dadurch sensibilisiert werden, entsprechende Maßnahmen für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden zu ergreifen.

In Bezug auf die von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen, in englischer Sprache zu unterrichten sowie die deutsche Standardsprache als Unterrichtssprache zu verwenden, wird in einem weiteren EPIK-Kompetenzfeld Professionsbewusstsein – sich als Experte/Expertin wahrnehmen – folgender Anspruch an die Lehrkräfte gestellt:

- sich gegenüber von Veränderungen aufgeschlossen zeigen sowie
- offen für Neues sein (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Diese Anforderungen sind jedoch nicht explizit auf die Sprachbarrieren zu reduzieren, sondern im weitesten Sinne auf alle gestellten Anforderungen anwendbar. Weitere Hinweise, die auf den Umgang mit Sprachbarrieren aufgrund mangelnder Deutschsprachkenntnisse im Unterricht hindeuten, finden sich im EPIK-Modell nicht.

b) Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gestalten

Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen wird von den Tiroler Berufsschullehrkräften als Normalität beschrieben. Es ist für sie keine neue Erfahrung, dass lernschwache und leistungsstarke Lernende in einem Klassenverbund unterrichtet werden. Dies ist ihrer Ansicht nach immer schon so gewesen und ändert sich auch nicht beim Unterricht mit Geflüchteten. Die Lehrkräfte sehen sich aber in dem Zusammenhang mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, bei denen die Förderung aller Schülerinnen und Schüler, unter Berücksichtigung von Vorerfahrungen und Ressourcen, im Zentrum steht. Das erklärte Ziel ist ihren Angaben nach, allen Lernenden den in den Lehrplänen geforderten Lehrstoff zu vermitteln. Als Akteurinnen und Akteure der Berufsschule sind sie neben der Erfüllung der gesetzlichen Vorschriften auch den diesbezüglichen Erwartungen der Lehrbetriebe verpflichtet. Um der leistungsheterogenen Schülerschaft die in den Lehrplänen verlangten Inhalte vermitteln zu können, wenden die Tiroler Berufsschullehrkräfte verschiedene methodisch-didaktische Strategien an. Insbesondere für die Förderung von Lernschwachen bieten sie vielfältige, individuelle Maßnahmen an. Dabei machen sie grundsätzlich keine Unterschiede, ob es sich um Lernende mit oder ohne Fluchtbiografie handelt. Es lassen sich im Zusammenhang mit der Leistungsheterogenität keine nennenswerten Differenzen in der Methodik und Didaktik der Lehrkräfte beim Unterricht mit oder ohne Geflüchtete erkennen. Die Tiroler Lehrkräfte zeigen weiterhin die Bereitschaft, ihren Unterricht an die Voraussetzungen und Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen. Als methodisch-didaktische Konsequenzen verändern sie ihre Unterrichtsmethoden, Unterrichtstechniken sowie Sozialformen. Gelingt es Lernenden trotz aller Bemühungen aller Beteiligten nicht, den Berufsschulunterricht regulär zu absolvieren, wird in Absprache mit der Schulleitung empfohlen, das Lehrverhältnis in eine Ausbildung nach § 8b BAG umzuwandeln.

Nimmt man eine Spiegelung der Erkenntnisse zum Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen mit den in Österreich normativ festgelegten Anforderungen vor, lassen sich Anbindungen im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) vornehmen.

Im Rahmen des EPIK-Kompetenzfeldes Differenzfähigkeit wird von den Lehrkräften Folgendes gefordert:

- unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erkennen und berücksichtigen, wobei sich die Lehrkräfte um adäquate Lernförderungen bemühen sollten,
- die einzelnen Fälle individuell deuten,
- das Differente wahrnehmen,

- die durch heterogene Lerngruppen eröffneten Chancen nutzen sowie
- die Vielfalt von Lernenden anerkennen und wertschätzen (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, Kap. 2.4.4.1).

In diesem Kontext lassen sich einige Parallelen zu den mithilfe der Interviews rekonstruierten Anforderungen ziehen, die sich aus der Leistungsheterogenität der Lernenden ergeben. Allerdings ist im EPIK-Modell in Bezug auf die Anforderung Motivation der Lernenden fördern nur festgehalten, dass „darauf vertraut werden soll, dass alle Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Über die Teilbereiche des Classroom-Managements (Zeitmanagement, Sorgen für Ruhe) sowie über die Anforderung, den vorgesehenen Lehrstoff vermitteln zu müssen, finden sich keine expliziten Hinweise im für die österreichische Lehrkräftebildung herangezogenen Professionalisierungskonzept von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011). Im weitesten Sinne könnte der unter Professionsbewusstsein genannte situationsadäquate Einsatz pädagogischen Handelns eingesetzt werden, um zumindest die Anforderungen im Zusammenhang mit Classroom-Management abzudecken. Im Kompetenzbereich Personal Mastery, bei dem der professionelle Einsatz des eigenen Fachwissens gefordert wird, wird weiterhin die Kraft der individuellen Könnerschaft thematisiert. Im Bereich Professionsbewusstsein wird angemerkt, dass die Lehrkräfte Methoden und Hilfsmittel einsetzen, die den Lernenden helfen, das Lernziel zu erreichen. Bemerkenswert erscheint, dass die Vermittlung von Lehrstoff keine direkte Erwähnung in dem Modell findet.

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

Die Feststellung von Leistungen sowie deren Beurteilung gehört zu den Kompetenzbereichen von Lehrkräften. In dieser Studie zeigt sich, dass es den Tiroler Berufsschullehrkräften schwerfällt, dieser bedeutungsvollen Aufgabe bei Geflüchteten mit gravierenden Mängeln in der deutschen Sprache nachzukommen. Es ist ihren Angaben nach herausfordernd festzustellen, ob die Lernenden kognitive Verständnisprobleme haben oder die Schwierigkeiten im Sprachverständnis liegen. Weil der positive Abschluss der Berufsschule im dualen System eine qualifizierende Wirkung hat, haben die Berufsschullehrkräfte eine besondere Verantwortung zu tragen: die Aufrechterhaltung des Ausbildungsniveaus. Die Lehrkräfte müssen darauf achten, dass sie den Spagat zwischen der individuellen und der kriterienorientierten Bezugsnorm bewältigen können. Dem Berufsethos entsprechend fühlen sie sich hierbei verpflichtet, den Lernenden gegenüber Wohlwollen walten zu lassen. Zur Bewältigung der Anforderung der Vergabe von Noten wenden die Lehrkräfte Strategien der Beobachtung und adaptieren Beurteilung an. Dabei sind sie insbesondere bei Geflüchteten mit gravierenden Deutschproblemen geneigt, ergänzende Angebote zu stellen bzw. im Sinne eines Nachteilausgleichs andere Leistungsmaßstäbe zu setzen (z. B. mehr Zeit bei der Prüfung zur Verfügung zu stellen).

In Bezug auf das österreichische Professionalisierungskonzept EPIK von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) lässt sich feststellen, dass im Kompetenzfeld Profes-

sionsbewusstsein gefordert ist, sich mit neuen Modellen der beruflichen Tätigkeit auseinanderzusetzen. Die befragten Lehrkräfte sehen sich dieser Anforderung ebenfalls gegenübergestellt, indem sie auf die neue kompetenzorientierte Leistungsfeststellung hinweisen. Eine weitere Parallele zeigt sich bei der Anforderung, „unabhängig von Außenansprüchen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler zu entscheiden und dabei dem Berufsethos zu folgen" (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011, Kap. 2.4.4.1). Dabei sehen sich jedoch die befragten Lehrkräfte der Anforderung gegenübergestellt, das an der Berufsschule geforderte Leistungsniveau aufrechtzuerhalten. Nun stellt sich die Frage, ob die Lehrkräfte, wie im EPIK-Modell vorgeschlagen, unabhängig von Außenansprüchen zum Wohle der Lernenden das Leistungsniveau verringern sollten, sofern dem eigenen Berufsethos noch entsprochen werden kann, oder ob in einer anderen Betrachtungsweise das erwartete Leistungsniveau entsprechend der Rekonstruktion aufrechterhalten werden soll. Hier erscheint eine Diskrepanz vorzuliegen, die aus Sicht der Forscherin weiter diskutiert werden sollte.

d) Soziale Interaktion in Klassen mit Geflüchteten fördern

Die Förderung der sozialen Interaktion im Unterricht stellt für die befragten Lehrkräfte zwar keine neue oder zusätzliche Anforderung dar, allerdings orten sie Erschwernisse im Unterricht mit Geflüchteten. Deshalb wenden sie in ihrer methodisch-didaktischen Arbeit zum Teil Strategien an, die sich erst beim Unterricht mit Geflüchteten herauskristallisieren. Dabei werden als Konsequenz insbesondere Elemente der Förderung der sozialen Kompetenzen von Lernenden herangezogen. Die Lehrkräfte setzen dabei einerseits auf Partizipation und andererseits auf soziales Engagement von Lernenden, wobei sie großes Augenmerk auf geeignete Sozialformen und angeleitete Unterstützungsformate legen. Weiterhin werden von den Lehrkräften Strategien außerhalb der Methodik und Didaktik eingesetzt. Im Vertrauen auf die Selbstverantwortung der Lernenden legen sie die Verantwortung für die Einbindung der Geflüchteten in deren Pflicht, wobei sie ihrer Sorgfaltspflicht dennoch nachkommen und Störenfriede von der Klasse fernhalten.

Im von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) beschriebenen EPIK-Modell wird die Förderung der sozialen Interaktion in den Feldern Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit sowie Differenzfähigkeit berücksichtigt. Es können im weitesten Sinne folgende rekonstruierte normative Anforderungen in Bezug zur Förderung der sozialen Interaktion in der Klasse gesetzt werden:

- mit Lernenden kommunizieren, damit sie sich als Beteiligte von Wissen einbringen können,
- pädagogisches Handeln situationsadäquat einsetzen,
- professionell mit unterschiedlichen Kommunikationsschwierigkeiten sowie Integrationsschwierigkeiten umgehen,
- Heterogenität adäquat moderieren,
- Unterricht für die Vielfalt in der Klasse planen und gestalten sowie
- Chancen durch die heterogene Lerngruppe nutzen (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Nicht nur die befragten Lehrkräfte sehen sich diesen Anforderungen gegenübergestellt, es finden sich auch in den in Kapitel 2.4 rekonstruierten normativen Anforderungen Aspekte zur Förderung der sozialen Interaktion wieder.

In den kompetenzorientierten Lehrplänen sind als Anforderungen an die Lehrkräfte verankert, dass sie das soziale Lernen zu fördern sowie ein Lernklima der gegenseitigen Achtung zu schaffen haben (SCHUG 2019; Kap. 2.4.4.3).

In den fächerübergreifend zu vermittelnden Unterrichtsprinzipien (BMBWF 2020a, Kap. 2.4.4.3) wird exemplarisch unter anderem Folgendes gefordert:

- eine Schulkultur unterstützen, die Toleranz fördert und Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung von Lernenden entgegenwirkt (BMBWF 2020a).

Auch die in den Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz erwähnten Anforderungen in dem genannten Bereich sollen in einem Exkurs nicht unerwähnt bleiben.

- soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule fördern (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Erziehen),
- für eine ausgewogene Förderung der Lernenden zur Gemeinschaftsfähigkeit gemäß den Bildungsansprüchen des Lehrplans Sorge tragen (LCH 2008),
- verschiedene Arten von Gruppenarbeit und Unterstützung der Gruppen fördern, Lernende aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen integrieren, prosoziales Verhalten fördern sowie verschiedene Formen der sozialen Interaktion fördern (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

e) Unterricht mit erwachsenen Lernenden und jenen aus dem 2. Bildungsweg gestalten

In den heterogen zusammengesetzten Tiroler Berufsschulklassen werden zunehmend mehr erwachsene Lernende sowie jene mit Vorbildungen aus dem (mindestens) zweiten Bildungsweg ausgebildet. Für die Lehrkräfte sind die damit in Verbindung stehenden Anforderungen nicht neu. Allerdings bescheinigen sie, dass insbesondere Geflüchtete in gewerblich-technischen Lehrberufen tendenziell zu den Lernenden gehören, die bei der Einschulung das 18. Lebensjahr bereits überschritten haben. Diese Geflüchteten bringen zum Teil auch umfangreiche Vorbildungen aus ihren Heimatländern mit. Aus methodisch-didaktischer Sicht verweisen die Lehrkräfte darauf, erwachsenen Lernenden und jenen mit Vorerfahrungen individualisierte Aufgaben zur Verfügung zu stellen. Weitere Bearbeitungsstrategien werden in dem Kontext von den Lehrkräften nicht geboten.

Wird das für die Lehrkräftebildung in Österreich als Maßstab verwendete EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) herangezogen, lassen sich folgende Parallelen in Bezug auf den Unterricht mit Erwachsenen finden:

- eigene Methodenvielfalt situationsangemessen einsetzen,
- Angebote für individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen stellen sowie
- Kenntnisse über die Lerngruppe haben (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Direkte Nennungen in Bezug auf die Alters- sowie Vorbildungsheterogenität lassen sich nicht feststellen.

f) Unterricht bei Koedukation gestalten

Die Befragten empfinden den gemischtgeschlechtlichen Unterricht als Normalität, wobei sie grundsätzlich die Zunahme an Schülerinnen in gewerblich-technischen Berufen begrüßen. Sie geben an, sich methodisch-didaktisch zu bemühen, die Lernenden auf eine adäquate Weise anzusprechen und nach ihren Möglichkeiten die unterschiedlichen Voraussetzungen aufgrund des Geschlechts zu berücksichtigen. Die Lehrkräfte setzen im Unterricht nicht nur auf methodisch-didaktische, sondern auch auf erzieherische Handlungsweisen. Dabei setzen sie sich bspw. für die Gleichberechtigung von Männern und Frauen ein.

Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) können im Bereich der Differenzfähigkeit folgende Anforderungen mit der Koedukation in Beziehung gesetzt werden, wobei diese übergreifend auch auf andere Heterogenitätsaspekte anwendbar sind:

- Erkennen, wo Lernende nicht unterschiedlich behandelt werden möchten,
- Differenzen stehen lassen können sowie
- Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen zeigen.

Im Leitbild der österreichischen Berufsschulen wird explizit ausgeführt, dass die Bildungsangebote für Jugendliche beiderlei Geschlechts attraktiv gestaltet werden sollen (QIBB 2015). In den kompetenzorientierten Lehrplänen (BMBWF 2019b) wird gefordert, die eigenen Erwartungshaltungen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren sowie die Schülerinnen und Schüler anzuregen, dies gleichermaßen zu tun.

Im Unterrichtsprinzip „Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ werden in vielerlei Hinsicht die Erweiterung individueller Handlungsspielräume und die Überwindung geschlechterstereotyper Zuweisungen und Festschreibungen eingefordert (BMBWF 2020a).

In den Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz finden sich zwar keine direkten Hinweise auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Koedukation. Allerdings wird neben der Beschäftigung mit einschlägigen Bildungs- und Erziehungstheorien (Kultusministerkonferenz 2014) auch die Akzeptanz der Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden gefordert (LCH 2008).

g) Aufsichtspflicht wahrnehmen

Der gesetzlich normierten Anforderung der Lehrkräfte, der Aufsichtspflicht an Schulen nachzukommen, ist beim Unterricht mit Geflüchteten erschwert nachzukommen. Dies bezieht sich insbesondere auf das Hantieren mit Maschinen und Geräten, wenn mangelnde Deutschkenntnisse vorliegen. Dies zieht nach Auskunft der Lehrkräfte methodisch-didaktische Konsequenzen bei der Aufsichtspflicht nach sich, um

Verletzungsgefahren zu minimieren. In Klassen mit Geflüchteten, die die deutsche Sprache nicht sehr gut beherrschen, führen die Lehrkräfte Sonderregelungen bei der Arbeit im Labor bzw. in der Werkstätte ein: Geflüchtete werden von den Lehrkräften persönlich und einzeln geschult, wobei die anderen Lernenden Aufgaben zur selbstständigen Bearbeitung erhalten. Des Weiteren werden Einzelarbeiten als Partnerarbeiten ausgeführt oder gut vorgebildete Lernende erhalten den Auftrag, als Co-Lehrkraft zu agieren etc.

Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) können auf die eben beschriebenen Situationen und Anforderungen in Bezug auf die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht folgende Anforderungen gespiegelt werden:

- Wissen und Können in der jeweiligen Situation adäquat einsetzen und als Grundvoraussetzung ein Professionelles Selbst haben (EPIK-Feld Personal Mastery),
- das Bewusstsein haben, dass pädagogisches Handeln das Bewältigen von komplexen und widersprüchlichen Situationen verlangt (EPIK-Feld Professionsbewusstsein), sowie
- sozial kompetent und offen sein (EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität).

Auch in den Gesetzen und Normen (Kap. 2.4.4.3) findet die Wahrnehmung der Aufsichtspflicht Beachtung. Im Schulunterrichtsgesetz ist gefordert, die Beaufsichtigungen der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, z. B. in Pausen oder vor dem Unterrichtsbeginn (SCHUG 2019).

Im Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung (BMBWF 2020a) wird unter anderem die Anwendung von interkulturellen Kompetenzen in allen Fachgegenständen sowie im schulischen und außerschulischen Alltag gefordert.

In einem Exkurs auf die Professionalisierungskonzepte und Standards in Deutschland und der Schweiz lassen sich folgende normative Anforderungen rekonstruieren:

- pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen realisieren, Werte und Werthaltungen und dementsprechendes Handeln reflektieren (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Erziehen) sowie
- im Anlassfall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung anwenden (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

h) Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden gestalten

Die Befragten sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, gute Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu pflegen. Im Unterricht mit Geflüchteten verhält sich dies ebenso, es sind keine Unterschiede zu Klassen ohne Geflüchtete bemerkbar.

Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) lassen sich in folgenden Feldern Zuordnungen zu den in dieser Studie rekonstruierten Anforderungen im Bereich der Gestaltung von Beziehungen der Lehrkräfte zu den Lernenden finden:

- Einfühlungsvermögen zeigen sowie professionell mit Kommunikationsschwierigkeiten umgehen (EPIK-Feld Differenzfähigkeit),

- mit Lernenden kommunizieren, damit sie sich als Beteiligte von Wissen einbringen können (EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit),
- Lernende miteinbeziehen (EPIK-Feld Personal Mastery),
- sozial kompetent und offen sein (EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität) sowie
- sich zwischen beruflichen Anforderungen und sich selbst als Person abgrenzen sowie zwischen Person und Rolle unterscheiden (EPIK-Feld Professionsbewusstsein) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Es zeigt sich, dass die rekonstruierten Anforderungen Lernende partizipieren lassen sowie Rollen klären in den verschiedenen Feldern des EPIK-Modells gespiegelt werden können. Für die weiteren von den Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen lassen sich jedoch keine Entsprechungen finden.

6.2.2 Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

In Kapitel 5.3.2 wurden die Ergebnisse des Anforderungsbereichs „fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung" erarbeitet, wobei dabei einzelne Kategorien beschrieben wurden. Analog dazu werden in diesem Kapitel dahingehende Erkenntnisse prägnant zusammengefasst.

a) Fachliche Bildung von Lernenden fördern

Die fachliche Bildung bei den Berufsschülerinnen und Berufsschülern zu fördern, gehört zu den Kernaufgaben einer Lehrkraft. Die Vermittlung von Fachwissen wird von den Befragten nicht als neue Anforderung gesehen, allerdings beschreiben sie Erschwernisse bei Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen. Für die Förderung der fachlichen Bildung in Lerngruppen mit und ohne Geflüchtete setzen die Lehrkräfte zum Teil dieselben methodisch-didaktischen Maßnahmen ein: die didaktische Reduktion sowie die Vermittlung von Wissen in schülerinnen- und schülergerechter Form. Sofern sich Geflüchtete mit weniger guten Deutschkenntnissen in der Klasse befinden, ergeben sich Unterschiede in der Methodik und Didaktik sowie Diagnostik. Im Fachunterricht verwenden die Lehrkräfte dann häufiger Anschauungsmaterial, unterrichten selbst bei Bedarf in englischer Sprache und legen größeren Wert auf diagnostische Verfahren zur Eruierung der Fachkompetenzen.

Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) wird die fachwissenschaftliche Bildung in mehreren Feldern angesprochen, wobei sich diese eher auf die fachwissenschaftliche Bildung der Lehrkräfte beziehen. Zum Beispiel wird in der sogenannten sechsten Disziplin beschrieben, dass das professionelle Handeln auch von der Variable Fachlichkeit abhängig ist. Ebenso wird im Feld Professionsbewusstsein dargelegt, dass Lehrkräfte ihr Wissen und Können für einen genau definierten Bereich kennen und sich kontinuierlich fortbilden sollten. In Zusammenhang mit der aus den Interviews rekonstruierten Anforderung der fachlichen Bildung von Lernenden könnte folgende normative Anforderung gespiegelt werden:

- pädagogisches Handeln situationsadäquat einsetzen (EPIK-Feld Professionsbewusstsein) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Weitere Anmerkungen zur fachwissenschaftlichen, insbesondere beruflichen Bildung finden sich in dem genannten Professionalisierungskonzept nicht.

b) Konfrontationen mit negativ besetzten Werthaltungen von Lernenden handhaben

Konfrontationen mit negativ besetzten Werthaltungen von Lernenden sind für die Tiroler Lehrkräfte nicht neu hinzugekommen, seit sie in Klassen mit Geflüchteten unterrichten. Für diese Anforderung sind aus ihrer Sicht weniger methodisch-didaktische Maßnahmen erforderlich, sondern eher erzieherische. Die Lehrkräfte greifen auf vielfältige Strategien zurück, um in Klassen mit und ohne Geflüchtete gleichermaßen in ihrer Rolle als Erziehungsperson zu wirken.

Im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) wird die Konfrontation mit negativ besetzten Werthaltungen in den Bereichen Personal Mastery und Professionsbewusstsein erfasst. Dabei erlangen die individuelle Könnerschaft sowie das Bewusstsein, Expertin bzw. Experte für Unterricht zu sein, an Bedeutung. Folgende Anforderungen beziehen die Konfrontation der Lehrkräfte mit negativ besetzten Werthaltungen mit ein:

- negativ besetzte Situationen als Lerngelegenheiten nutzen, als Grundvoraussetzung ein Professionelles Selbst haben und aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das Richtige für die spezielle Situation tun (EPIK-Feld Personal Mastery) sowie
- das Bewusstsein haben, dass pädagogisches Handeln das Bewältigen von komplexen und widersprüchlichen Situationen verlangt (EPIK-Feld Professionsbewusstsein) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Im Schulorganisationsgesetz wird im Zusammenhang mit der Konfrontation mit negativ besetzten Werthaltungen die Anforderung gestellt, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen mitzuwirken“ (SCHOG 2019).

In den kompetenzorientierten Lehrplänen (BMBWF 2019b) wird gefordert, die Bedeutung des friedlichen Zusammenlebens von Bevölkerungsgruppen und Nationen bei den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln sowie das soziale Lernen zu fördern. In den Unterrichtsprinzipien (BMBWF 2020a) wird weiterhin gefordert, eine Schulkultur zu forcieren, die Toleranz fördert und Gewalt, Mobbing und Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern entgegenwirkt. Außerdem soll eine kritische und wertschätzende Grundhaltung als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen eingenommen werden (Kap. 2.4.5).

Exemplarisch wird auch ein Bezug zu den Professionalisierungskonzepten in Deutschland und der Schweiz hergestellt:

- sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst sein, persönliche berufsbezogene Wertvorstellungen und Einstellungen reflektieren, wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Lernenden fördern (Kultusministerkonferenz 2014),

- Verlernen negativer und Anlernen neuer Gewohnheiten, Lernende durch Belohnen und Bestrafen fördern (Oser 1997) sowie
- Haltung im Unterricht zeigen, Wertaspekte in moralischen, politischen, sozialen, religiösen und ästhetischen Bereichen und Leisten eines positiven Beitrags zur Wertbildung der Lernenden herausheben und bearbeiten (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

c) Vorwissen der Lehrkräfte über Geflüchtete aktivieren

Vorwissen über das Thema Fluchtmigration aktivieren zu müssen, ist für die Befragten eine völlig neue Anforderung, mit der sie sich beim Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen. Dabei greifen sie individuell auf mehrere Quellen zurück, z. B. Erfahrungen aus dem Privatleben, Medienberichte usw.

Über die Aktivierung von Vorwissen über Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie finden sich in den in Österreich normativ festgelegten Anforderungen keine konkreten Hinweise. Allerdings lassen sich folgende Spiegelungen vornehmen:

- Kenntnisse über die Lerngruppe haben (EPIK-Feld Differenzfähigkeit) sowie
- über bisherige Erfahrungen nachdenken und daraus Schlüsse ziehen – für die nächste Situation vordenken – mehr Alternativen zur Verfügung haben (EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).
- Bedeutung der Kultur und der Sprache erkennen sowie
- die Entwicklung der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten (Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung, BMBWF 2020a).

Im Kompetenzbereich „Innovieren" der deutschen Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2014) wird die Reflexion der eigenen beruflichen Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und das Ziehen von Konsequenzen daraus gefordert.

Oser (1997) verlangt im Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung, sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen. Dazu sei Vorwissen über die Lernenden notwendig.

d) Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden handhaben

Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass sich die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit psychischen Problemen in den letzten Jahren gesteigert hat. Zudem würden die Lernenden diese Problemlagen zunehmend offener thematisieren oder dahingehend aktiv an die Lehrkräfte herantreten. Da diese Situationen für die Lehrkräfte nicht neu sind, können sie auf bereits bekannte Strategien zurückgreifen: Sie finden selbst Lösungen oder nehmen schulinterne oder schulexterne Hilfe in Anspruch. Neu für die Lehrkräfte sind jedoch durch Kriegs- oder Fluchterlebnisse verursachte psychische Störungen bei Geflüchteten, die sich im Unterricht durch intensive Traumata-Symptome äußern. Für die Lehrkräfte sind Situationen im Unterricht neu, bei denen durch Trigger verstörende Reaktionen bei den Geflüchteten ausgelöst werden. Als Be-

arbeitungsstrategien nennen die Studienteilnehmenden die Inanspruchnahme von externer Hilfe sowie Beratungen im Kollegium. Zudem versuchen die Lehrkräfte, empathisch zu agieren sowie situationsadäquate Lösungen bei Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen zu finden. Hierfür werden jedoch kaum konkrete Strategien aufgezeigt, insbesondere auch nicht im Zusammenhang mit präventiv wirkenden, methodisch-didaktischen Handlungsweisen.

Spiegelt man die Konfrontation der Lehrkräfte mit den psychischen Problemen von Lernenden, finden sich im EPIK-Modell von Schatz, Paseka und Schrittesser (2011) lediglich folgende Hinweise:

- Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen zeigen, Angebote für individuelle Hilfen stellen, individuell nachfragen, Kenntnisse über die Lerngruppe haben (EPIK-Feld Differenzfähigkeit) sowie
- Wissen und Können in der jeweiligen Situation einsetzen und aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das Richtige für die spezielle Situation tun (EPIK-Feld Personal Mastery) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Der pädagogische Umgang mit psychisch Beeinträchtigten findet im EPIK-Modell keine explizite Erwähnung.

e) Mit unterschiedlichen Kulturen in herkunftsheterogenen Lerngruppen umgehen

Der Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen ist für die Befragten kein Novum. Beim Unterricht mit Geflüchteten kommt jedoch hinzu, dass mit der Veranschaulichung von Fachinhalten sowie der Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen auch die Vermittlung der österreichischen Kultur, deren Werte sowie Gepflogenheiten einhergeht. Die Lehrkräfte müssen sich dabei ihrer verantwortungsvollen Rolle als Erziehungspersonen und Vorbilder bewusst sein. Weiterhin sind Kenntnisse darüber vonnöten, dass viele Geflüchtete aufgrund ihrer Biografie zum Teil völlig andere Erfahrungen in Schule und Unterricht gemacht haben (z. B. sich nur äußern, wenn man dazu aufgefordert wird, keine Erfahrung mit Gruppen- oder Teamarbeiten, keine Koedukation usw.).

Im Professionalisierungskonzept von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011; Kap. 2.4.5) wird im Bereich der Differenzfähigkeit verlangt, dass Lehrkräfte professionell mit den unterschiedlichen Integrationsschwierigkeiten der Lernenden umgehen.

Laut Schulorganisationsgesetz (SCHOG 2019; Kap. 2.4.4.3) wird im Hinblick auf die österreichische Kultur gefordert, dass es, wie oben bereits erwähnt, Aufgabe der Schule ist, an der „Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen mitzuwirken“ (ebd.). Weiterhin soll die Jugend zu sozialem Verständnis sowie Offenheit gegenüber anderen Kulturen erzogen werden.

Laut des österreichischen Unterrichtsprinzips „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ ist es notwendig, dass von den Lehrkräften der Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen gefördert wird.

Mit Bezug auf die Professionalisierungskonzepte aus Deutschland und der Schweiz lassen sich ebenfalls Parallelen ziehen (Kap. 2.4.4 und 2.4.6):

- Werte und Normen vermitteln, Werte und Werthaltungen und dementsprechendes Handeln reflektieren, wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln bei den Lernenden fördern (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Erziehen),
- Sorge tragen, dass Regeln, Grenzen und Freiräume klar definiert und eingehalten werden (LCH 2008, Standesregel 5) sowie
- Lernende aus anderen Kulturen integrieren und nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen fördern (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

6.2.3 Eigene und externe Ansprüche erfüllen

In Kapitel 5.3.3 wurden die Ergebnisse des Anforderungsbereichs „eigene und externe Ansprüche erfüllen" erarbeitet, wobei dabei einzelne Kategorien beschrieben wurden. Analog dazu werden in diesem Kapitel dahingehende Erkenntnisse prägnant zusammengefasst.

a) Mit gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten

Die Lehrkräfte an den gewerblich-technischen Berufsschulen beurteilen die Vermittlung des vorgesehenen Lehrstoffs in wenigen Berufsschulblockwochen und zum Teil in Klassen mit vielen Lernenden als herausfordernde Rahmenbedingungen. Zur Bearbeitung und Bewältigung greifen sie dabei auf bereits bekannte Strategien zurück.

In der österreichischen Lehrkräftebildung wird u. a. auch auf das EPIK-Modell (Kap. 2.4.4.1) rekurriert. Darin wird von den Lehrkräften gefordert, die schulischen Rahmenbedingungen als etwas historisch Gewachsenes zu betrachten. Des Weiteren wird die Anforderung an die Lehrkräfte gestellt, sich gegenüber ausufernden Ansprüchen abzugrenzen (Schatz, Paseka & Schrittesser 2011).

In den österreichischen Lehrplänen für die Berufsschulen (BMBWF 2019b) wird gefordert, die Lehrplaninhalte unter Berücksichtigung der schulorganisatorischen und zeitlichen Rahmenbedingungen anzuordnen, zu gliedern und zu gewichten (Kap. 2.4.4.3).

In den KMK-Standards für die Lehrerbildung der Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014; Kap. 2.3.5) wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie die Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung reflektieren.

Im Leitsatz 6 des Berufsleitbildes der schweizerischen Lehrerinnen und Lehrkräfte (LCH 2008) heißt es, dass Lehrkräfte ihre anspruchsvolle Aufgabe in verlässlichen Rahmenbedingungen sowie unterstützenden Strukturen erfüllten sollten (Kap. 2.3.6).

b) Externe Ansprüche erfüllen

Nach Ansicht der befragten Lehrkräfte wird grundsätzlich als neu hinzugekommene Anforderung von ihnen erwartet, sich mit den Tendenzen der Wirtschaft auseinanderzusetzen bzw. sich mit ihnen zu identifizieren sowie Geflüchtete für eine Ausbildung im dualen System zu motivieren. An die Lehrkräfte werden von Lernenden, Lehrbetrieben, Direktionen sowie vom Kollegium und von der Pädagogischen Hochschule vielfältige Erwartungen herangetragen.

Diese an die Lehrkräfte gestellten Erwartungen unterscheiden sich laut den Ergebnissen dieser Studie im Allgemeinen nicht in Klassen mit oder ohne Geflüchtete. Bei Geflüchteten mit gravierenden Deutschmängeln kann es allerdings vorkommen, dass deren Lehrbetriebe an die Lehrkräfte zu hohe Erwartungen stellen, die nicht erfüllt werden können. Die erfolgreiche Absolvierung der Berufsschulklassen hängt nicht ausschließlich von den Kompetenzen der Lehrkräfte ab, deshalb können sie auch nicht alleinig für ein Scheitern von Lernenden zur Verantwortung gezogen werden. Besonders ertragreich zeigt sich hier eine gelingende Kommunikation zwischen den Beteiligten.

Im EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit wird von professionellen Lehrkräften gefordert, Fachdiskurse unter Kollegen zu führen, sich in den Diskurs einzubringen sowie sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011; Kap. 2.4.4.1). Dazu ergänzend werden im Feld der Kooperation und Kollegialität das Zeigen von Kooperationsbereitschaft im Kollegium sowie die gemeinsame Bearbeitung dringlicher Probleme als Grundlagen für die Produktivität von Zusammenarbeit erwähnt (ebd.). Dass Lehrkräfte offen für Neues sein sowie prüfen sollten, wie das Neue für kompetentes, berufsrelevantes Handeln genutzt werden kann, findet sich im EPIK-Feld Personal Mastery (ebd.). Weiterhin finden sich im EPIK-Feld Professionsbewusstsein folgende Anforderungen:

- gegenüber von Veränderungen aufgeschlossen sein,
- sich mit neuen Modellen der beruflichen Tätigkeit auseinandersetzen,
- das professionelle Wissen erweitern und Fortbildungen absolvieren sowie
- sich an pädagogischen Werten zugunsten der Lernenden orientieren (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Es zeigen sich nach Ansicht der Autorin Parallelen zu den rekonstruierten Anforderungen, die von den Kolleginnen und Kollegen, der Pädagogischen Hochschule, des Dienstgebers sowie den Direktionen an die Lehrkräfte gestellt werden. Dahingegen werden die Erwartungen der Lehrbetriebe bzw. etwaiger anderer Kooperationspartner im EPIK-Professionalisierungskonzept nicht erwähnt.

c) Eigene Ansprüche erfüllen

Die Lehrkräfte stellen selbst hohe Ansprüche an sich, um professionell im Unterricht mit Geflüchteten zu agieren. Dabei greifen sie auf unterschiedliche Strategien zurück, die sie im Unterricht mit und ohne Geflüchtete anwenden. Eine Strategie bezieht sich explizit auf ihre allgemeine Vorbereitung für den Unterricht mit Geflüchteten. Die

befragten Lehrkräfte geben an, sich in Eigeninitiative über verschiedene Mittel und Wege Kenntnisse über den Umgang mit Geflüchteten anzueignen.

In den EPIK-Feldern des Modells von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) lassen sich für die genannten Anforderungen im Zusammenhang mit Erfüllen von eigenen Ansprüchen folgende Parallelen finden:

- Vertrauen in das eigene Können haben – sich nicht von anderen verunsichern lassen, eigene Lernfortschritte dokumentieren, das eigene Tun hinterfragen und gewonnene Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse berücksichtigen und pädagogisches Handeln situationsadäquat einsetzen (EPIK-Feld Professionsbewusstsein),
- biografische Reflexivität zeigen, eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe sehen, aus Fehlern lernen und Neues (er)finden, seinen eigenen Weg finden, um in unterschiedlichen Situationen Bildungsprozesse zu verbessern, und Professionsbewusstsein erfolgreich umsetzen (EPIK-Feld Personal Mastery),
- den eigenen Unterricht aufmerksam wahrnehmen, Selbstkritik entwickeln, eine distanzierte und kritische Betrachtung von sich selbst einnehmen sowie die Fachsprache entfalten (EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Wie in Kapitel 2.4.4.3 beschrieben, ist im österreichischen Schulunterrichtsgesetz in § 17 verankert, dass Lehrkräfte eigenständige und verantwortliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu leisten haben (SCHUG 2019). Dabei muss der Unterricht methodisch-didaktisch anschaulich und gegenwartsbezogen gestaltet sein. In § 10 der Leistungsbeurteilungsverordnung wird gerechtes Handeln verlangt (LVBO 2019) und im Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung wird von den Lehrkräften die Entwicklung eines gelassenen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen erwartet (BMBWF 2020a).

Die Ständige Kultusministerkonferenz (2014) hat in ihren Standards für die Lehrerbildung ebenfalls festgelegt, dass der Unterricht fachlich und sachlich richtig durchgeführt und mit fachdidaktischen Elementen verknüpft werden muss. Ebenso sind vielfältige Anforderungen im Bereich der Selbstreflexion angeführt (ebd., Kompetenzbereich Unterrichten). Im Kompetenzbereich Innovieren (ebd.) wird von den Lehrkräften gefordert, mit Belastungen adäquat umzugehen und den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe zu sehen (Kap. 2.4.5).

Der Schweizer Dachverband für Lehrkräfte (LCH 2008) fordert in seinen Leitsätzen, dass sich Lehrkräfte ständig in beruflichen und persönlichen Bereichen weiterentwickeln sollen (Kap. 2.4.6, Leitsatz 6; Standesregel 4).

Oser (1997) fordert in seinen Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dass die Lehrkräfte auf ihren Kräftehaushalt achten sollen. In den Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung (Professional Minds Studie) fordert die Forschungsgruppe um Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013, S. 93 f.) Flexibilität sowie das Wahrnehmen, Ansprechen und Bewältigen von Auseinandersetzungen, Belastungen und Schwierigkeiten.

d) Sich als Selbstschutz abgrenzen

Die befragten Lehrkräfte beschreiben in den Interviews in unterschiedlichen Anforderungssituationen die Strategie der Abgrenzung, die dem Selbstschutz dient. Dabei reflektieren sie, dass sie als Lehrkräfte „nicht alles können müssen" und ein optimales Wirken aufgrund schlechter Rahmenbedingungen oftmals schwer möglich ist. Sie grenzen sich in ihrer Zuständigkeit von anderen Personen und Institutionen ab, wobei sie für konkrete Problemlagen aus ihrer Sicht verantwortliche Instanzen angeben. So verlangen sie bspw. von politischen Entscheidungsträgern, dass weitere Maßnahmen zur Integration von Geflüchteten sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen an Berufsschulen initiiert werden. In Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften geben sie an, dass diese nicht die alleinige Lösung für alle Probleme im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten bieten kann. Dennoch erwarten die befragten Lehrkräfte den verpflichtenden Besuch von Lehrveranstaltungen zur Thematik im Grundstudium, um die neu einsteigenden Kolleginnen und Kollegen auf den Unterricht mit Geflüchteten vorzubereiten. Weiterhin sollten ihrer Ansicht nach in der Fortbildung für bereits im Dienst stehende Lehrkräfte situationsangemessene sowie ergänzende Professionalisierungsmöglichkeiten angeboten werden. Gewünscht wird aber auch die Organisation von Workshops für den Erfahrungsaustausch von Lehrkräften über den Unterricht mit Geflüchteten. Derzeit greifen sie, wie oben bereits beschrieben, auf ihr eher geringes Vorwissen aus dem privaten Bereich und den Medien sowie vereinzelt aus absolvierten Schulungen zurück.

6.2.4 Unterschiedliche Rollen einnehmen

In Kapitel 5.3.4 wurden die Ergebnisse des Anforderungsbereichs „unterschiedliche Rollen einnehmen" erarbeitet. Die rekonstruierten Rollen einer Lehrkraft werden in diesem Kapitel prägnant zusammengefasst.

Die Lehrkräfte werden bei ihrer Tätigkeit an der Berufsschule vor die Anforderung gestellt, unterschiedliche Rollen einzunehmen und sich diese bewusst vor Augen zu führen. Die Vielfalt dieser Anforderung wird in dieser Studie durch die Rekonstruktion von folgenden 14 Rollen aufgezeigt:

- Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler,
- Motivatorin bzw. Motivator,
- Diagnostikerin bzw. Diagnostiker,
- Bewerterin bzw. Bewerter,
- Vorgesetzte bzw. Vorgesetzter,
- Kompensatorin bzw. Kompensator für fehlende Vorbildung,
- Beziehungsperson,
- kollegiale Freundin bzw. kollegialer Freund,
- Erzieherin bzw. Erzieher und Vorbild (Role-Model),
- Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter,
- Sponsorensuchende bzw. Sponsorensuchender,
- Bildungsberaterin bzw. Bildungsberater,
- Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter an der Schule sowie
- Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte.

Diese haben sich laut den befragten Lehrkräften durch den Unterricht mit Geflüchteten zwar nicht verändert, allerdings nehmen sie bei einigen Rollen Erschwernisse bei der Ausübung ihrer Rollen wahr. Zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Rollen greifen die befragten Lehrkräfte auf Strategien zurück, die ausgehend von der Annahme der Rolle eine problembezogene Lösungssuche ins Zentrum stellt.

Im EPIK-Feld Personal Mastery (Kap. 2.4.4.1) wird von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) festgestellt, dass „professionelle Verantwortung einer Berufsethik verpflichtet ist, die dem Lehr[er]beruf einen hohen Anspruch abverlangt" (S. 37). Dies erfordert bei den Lehrkräften „einen inneren Kompass für Sensibilitäten" (ebd.), der nach Ansicht der Autorin für die angemessene Wahl der situationsbedingten Rolle Voraussetzung ist.

In einer Spiegelung der in dieser Studie rekonstruierten Anforderungen an Lehrkräfte mit den im EPIK-Modell von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) festgelegten Anforderungen können folgende Erwähnungen im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Rollen einer Lehrkraft genannt werden:

- zwischen Person und Rolle unterscheiden sowie in der Funktion der professionellen Rolle handeln sowie erkennen, was den Lehrerberuf zu einem eigenen Beruf macht (EPIK-Feld Professionsbewusstsein),
- Erziehungsberechtigte beraten sowie in der Diskussion mit Vorgesetzten sowie der Schulaufsicht kommunizieren (EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Im EPIK-Feld Professionsbewusstsein wird zwar auf die Bedeutung „der Fähigkeit, zwischen ‚ganzer Person' und ‚Rolle' zu unterscheiden"[172] hingewiesen, allerdings greift aus Sicht der Autorin die Vielfalt der wahrzunehmenden Rollen einer Lehrkraft zu kurz.

6.2.5 Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

In Kapitel 5.3.5 wurden die Ergebnisse des Anforderungsbereichs „inner- und außerschulisch zusammenarbeiten" erarbeitet. Diese werden nachfolgend prägnant zusammengefasst.

Absprachen sowie die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sind einerseits an Lehrkräfte gestellte Anforderungen, anderseits dienen sie aber auch als Strategie zur Bewältigung von Herausforderungen. Dies verhält sich ebenso bei den außerschulischen Partnern, bspw. mit Internatsbediensteten, Eltern, Lehrbetrieben, Angestellten der staatlichen Arbeitsassistenz sowie Nachhilfelehrkräften. Die Lehrkräfte tauschen sich mit diesen Partnern hauptsächlich bei Problemen mit den Lernenden aus und verhandeln dabei Verantwortungen, unabhängig davon, ob eine Fluchtbiografie vorliegt oder nicht. Allerdings ergeben sich durch die Einschulung von Geflüchteten neue Kontakte, die gepflegt werden müssen, bspw. etwaige Betreuungspersonen, die den Geflüchteten zur Seite gestellt werden.

172 Hervorhebungen im Original.

Die innerschulische Zusammenarbeit ist in den kompetenzorientierten Lehrplänen (BMBWF 2019b) verankert. Hier wird von den Lehrkräften die Kooperation mit dem Kollegium bei der Anordnung, Gliederung und Gewichtung der Lehrplaninhalte, schulorganisatorischer und zeitlicher Rahmenbedingungen verlangt. Die Forderung zur kollegialen Zusammenarbeit findet sich auch im § 54 SCHUG (2019), wobei hier auch das Pflegen der Verbindung zwischen Schule und den Erziehungsberechtigten gefordert wird.

Im Professionalisierungskonzept von Schratz, Paseka und Schrittesser (2011) werden unter anderem die EPIK-Felder Kooperation und Kollegialität sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit ausgeführt. In diesen Feldern kann die rekonstruierte Anforderung der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit gespiegelt werden. Es finden sich folgende Zuordnungen:

- sich mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, Erziehungsberechtigte beraten (EPIK-Feld Reflexions- und Diskursfähigkeit) sowie
- Kooperationsbereitschaft im Kollegium zeigen und sich zu einer Lerngemeinschaft von Professionellen zusammenschließen (EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität) (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Der Kontakt zu den Lehrbetrieben findet im EPIK-Modell keine Erwähnung.

6.3 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse zu Veränderungen durch Geflüchtete

Nach der vollständigen Beschreibung der Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Heterogenität, der an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen und der von ihnen angewendeten Bearbeitungsstrategien werden nachfolgend die zentralen Erkenntnisse zu den Veränderungen durch Geflüchtete herausgestellt. Zuerst erfolgt die Darstellung von neuen oder veränderten Aspekten bei der Wahrnehmung von Heterogenität. Danach werden die zusätzlichen Anforderungen gezeigt, die durch den Unterricht mit Geflüchteten entstehen. Im dritten Bereich werden die hierfür angewendeten Bearbeitungsstrategien aufgezeigt. Jeder Schwerpunkt wird in einer Abbildung grafisch aufgearbeitet, um die zentralen Erkenntnisse prägnant hervorzuheben.

6.3.1 Veränderungen bei der Wahrnehmung von Heterogenität

Die Lehrkräfte beschreiben vielfältige Veränderungen bei der Wahrnehmung von Heterogenität (ausführliche Darlegung in den Kap. 5.2.1 und 6.1). Durch Lernende mit Fluchtbiografie ergeben sich neue Entwicklungen, etwa in Bezug auf das Auftreten gravierender Deutschsprachmängel oder neuer Problemlagen durch Wirkungen von Kriegs- oder Fluchttraumata. Weiterhin erhöhen sich die Bedeutungen von Aspekten der Erwachsenenpädagogik sowie schulischer, betrieblicher und beruflicher Vorbildungen der Lernenden. Es zeigen sich zudem positive Veränderungen im Hinblick auf die Wertschätzung der Lehrerarbeit sowie auf das Image der dualen Ausbildung,

die von Geflüchteten als Privileg betrachtet wird. Besonders hervorgehoben wird von den Lehrkräften ihre persönliche methodisch-didaktische Weiterentwicklung, die sich ihrer Ansicht nach in einer Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität niederschlägt. Zusätzlich zeichnet sich ab, dass die befragten Lehrkräfte mit Offenheit an multikulturelle Lerngruppen herangehen und sie viel Energie in die Förderung von Geflüchteten stecken. Als neue Erfahrung werten sie Polarisierungen, die im Kollegium durch den Unterricht mit Geflüchteten entstehen. Hervorzuheben ist, dass Geflüchtete von den Lehrkräften nicht als homogene Gruppe wahrgenommen werden.

In Abbildung 11 werden die aus den Aussagen der Lehrkräfte rekonstruierten Veränderungen in der Wahrnehmung von Heterogenität durch den Unterricht mit Geflüchteten zusammengefasst und grafisch dargestellt.

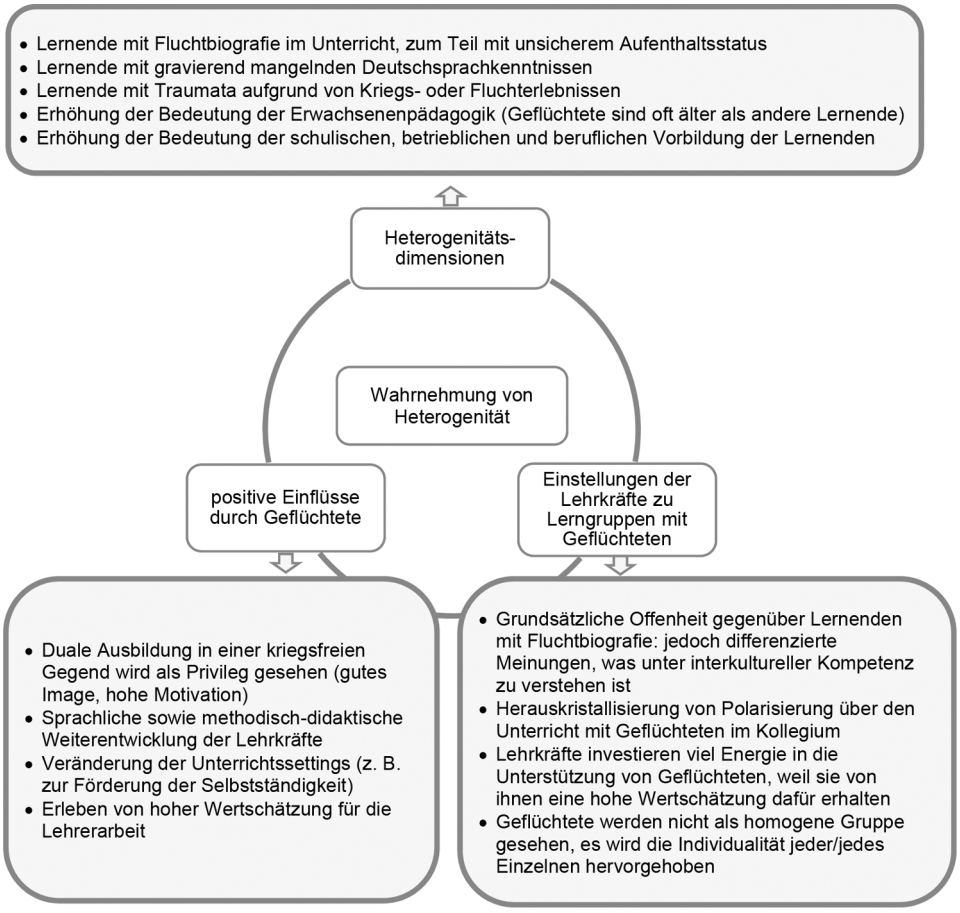


Abbildung 11: Veränderungen in der Wahrnehmung von Heterogenität

6.3.2 Zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte durch die Beschulung von Geflüchteten

Es ergeben sich zusätzliche Anforderungen beim Unterrichten, die hauptsächlich auf vorliegende Sprachbarrieren zurückzuführen sind (ausführliche Darlegung in den Kap. 5.3 und 6.2). Weiterhin können Unterschiede bei der Förderung der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung festgestellt werden. Bei der fachlichen Bildung wird neben den bereits erwähnten Sprachbarrieren auch darauf hingewiesen, dass in den Herkunftsländern der Geflüchteten mitunter andere Materialien oder andere Techniken verwendet werden (z. B. in der Bautechnik). Die an Lehrkräfte gestellten Anforderungen sind von notwendigem Hintergrundwissen über fremde Kulturen, Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Fluchtmigration sowie Möglichkeiten der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache geprägt. Besonders in den Vordergrund rückt hierbei die Anforderung, den Geflüchteten die österreichische Kultur, deren Werte und Gepflogenheiten aufzuzeigen und sie dahingehend zu erziehen. Ebenso neu stellt sich für die Lehrkräfte der Umgang mit Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen dar. Es werden auch zusätzliche Anforderungen bei der Erfüllung von gestellten Ansprüchen geortet. Insbesondere bei der Beschulung von Geflüchteten mit mangelnden Deutschkenntnissen oder mangelnder schulischer Grundbildung sind die Lehrkräfte mit hohen Erwartungen seitens der Lehrberechtigten konfrontiert. Weiterhin müssen die Lehrkräfte beim Unterrichten mit Geflüchteten unterschiedliche Rollen einnehmen, deren Ausübung für die Lehrkräfte zum Teil neu ist bzw. als erschwert wahrgenommen wird. Diese Erschwernisse sind begründbar durch die bereits genannten Sprachbarrieren und teilweise vorliegenden sozioökonomischen Problemlagen der Geflüchteten, die notwendige multikulturelle Erziehungsarbeit sowie die Angleichung fehlender schulischer Vorbildungen. Eine weitere zusätzliche Anforderung stellt die Zusammenarbeit mit Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete dar.

In Abbildung 12 werden diese zusätzlich rekonstruierten Anforderungen in Bezug auf die fünf Hauptanforderungen („Unterrichten“, „fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern“, „eigene und externe Ansprüche“ sowie „inner- und außerschulisch zusammenarbeiten“) grafisch herausgearbeitet.

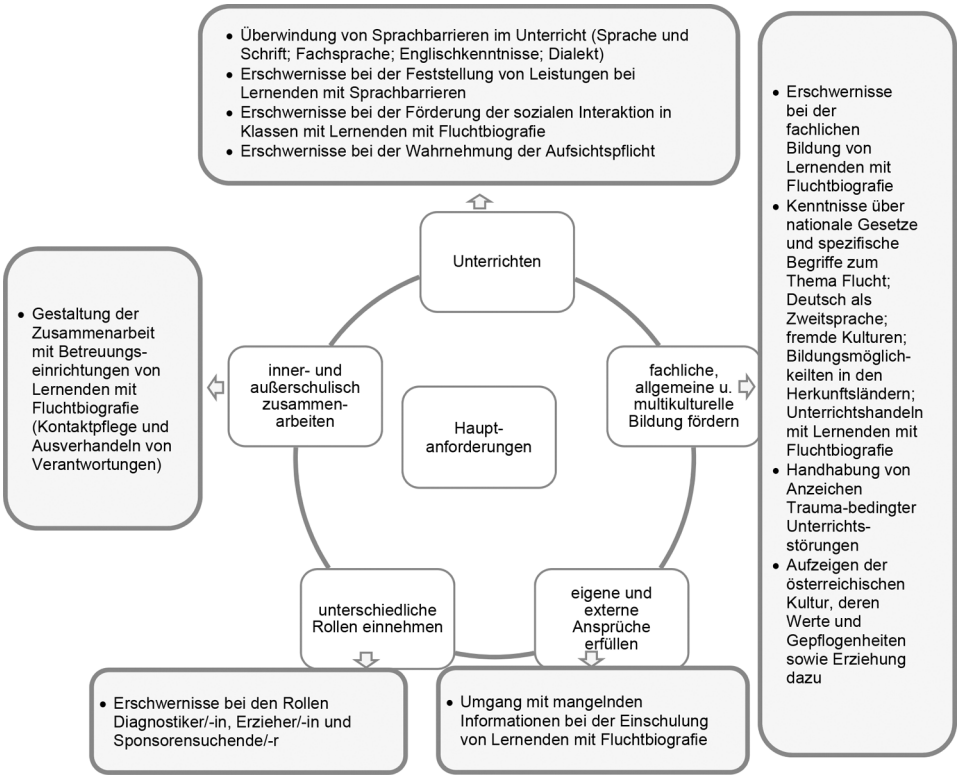


Abbildung 12: Zusätzliche Anforderungen durch den Unterricht mit Geflüchteten

6.3.3 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen

In diesem Kapitel werden die von den Lehrkräften angewendeten Bearbeitungsstrategien für die in Abbildung 12 dargestellten zusätzlichen Anforderungen herausgestellt (ausführliche Darlegung in den Kap. 5.3 und 6.2). Diese zusätzlichen Anforderungen werden in den Abbildungen 13 bis 17 erneut herangezogen, um in einem weiteren Schritt die hierfür von den Lehrkräften angewendeten Bearbeitungsstrategien zuzuordnen. Diese grafischen Darstellungen sollen eine prägnante Darstellung der Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen ermöglichen.

In Abbildung 13 werden für die Hauptanforderung „Unterrichten" (Kap. 5.3.1 und 6.2.1) jeweils links damit in Zusammenhang stehende zusätzliche Anforderungen beim Unterrichten mit Geflüchteten gezeigt sowie rechts davon die hierzu von den Lehrkräften angewendeten Bearbeitungsstrategien zusammengefasst.

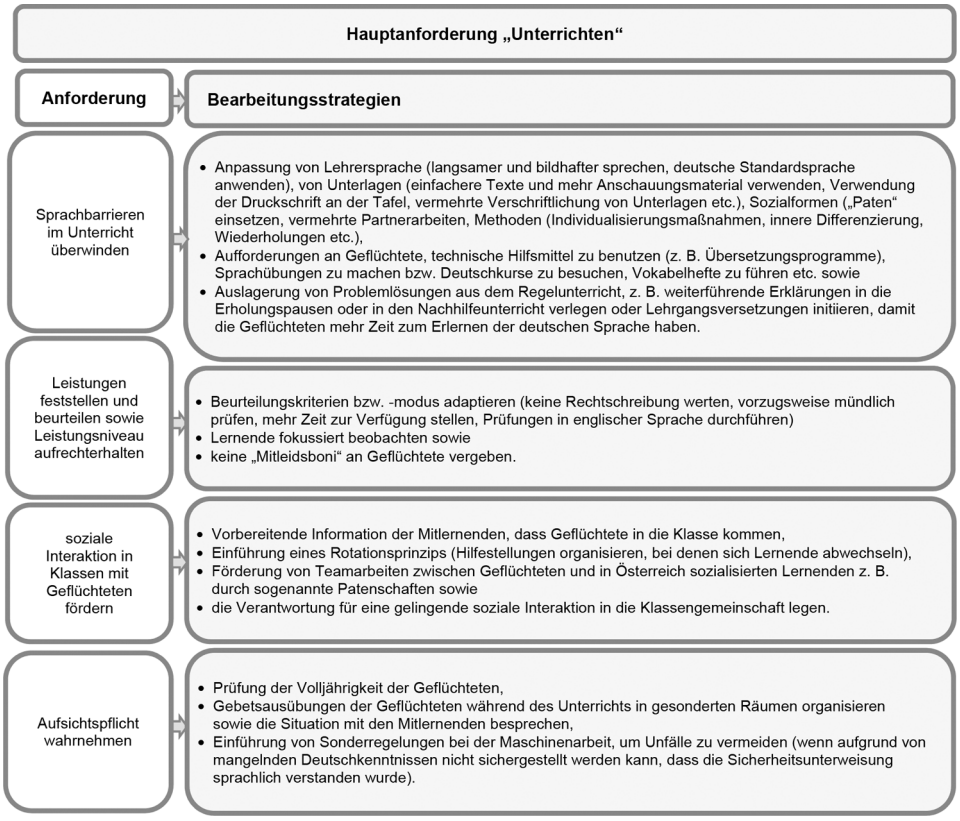


Abbildung 13: Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen beim Unterrichten

Auch für die Hauptanforderung „fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern“ (Kap. 5.3.2 und 6.2.2) wurden zusätzliche Anforderungen beim Unterrichten mit Geflüchteten rekonstruiert, für die die Lehrkräfte entsprechende Bearbeitungsstrategien anwenden. In Abbildung 14 werden diese dargelegt.

Abbildung 14: Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Förderung der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung

Wie in Kapitel 5.3.3 sowie 6.2.3 ausführlich erläutert, stellt die Erfüllung von eigenen und externen Ansprüchen eine Hauptanforderung an die Lehrkräfte dar. Im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten zeigen sich ebenfalls zusätzliche Anforderungen, für die entsprechende Bearbeitungsstrategien angewendet werden (Abb. 15).

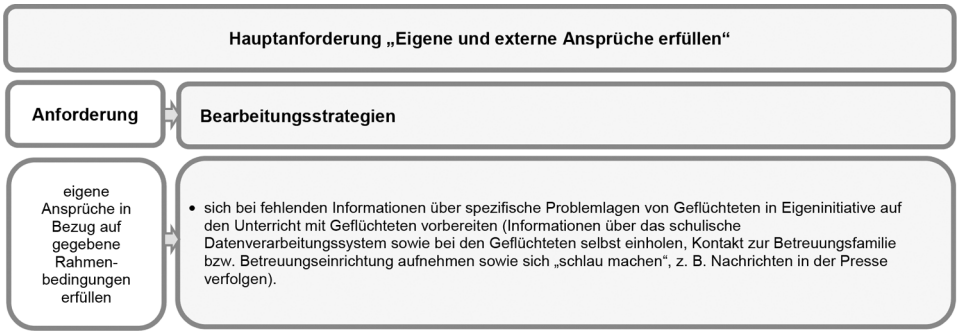


Abbildung 15: Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Erfüllung eigener Ansprüche

In Kapitel 5.3.4 und 6.2.4 wurden 14 unterschiedliche Rollen aufgezeigt, die Berufsschullehrkräfte bei ihrer Tätigkeit einnehmen. Bei drei Rollen wurden zusätzliche Anforderungen beim Unterrichten mit Geflüchteten festgestellt (Abb. 12). Für diese

Rollen bzw. Anforderungen werden in Abbildung 16 entsprechende Bearbeitungsstrategien dargestellt.

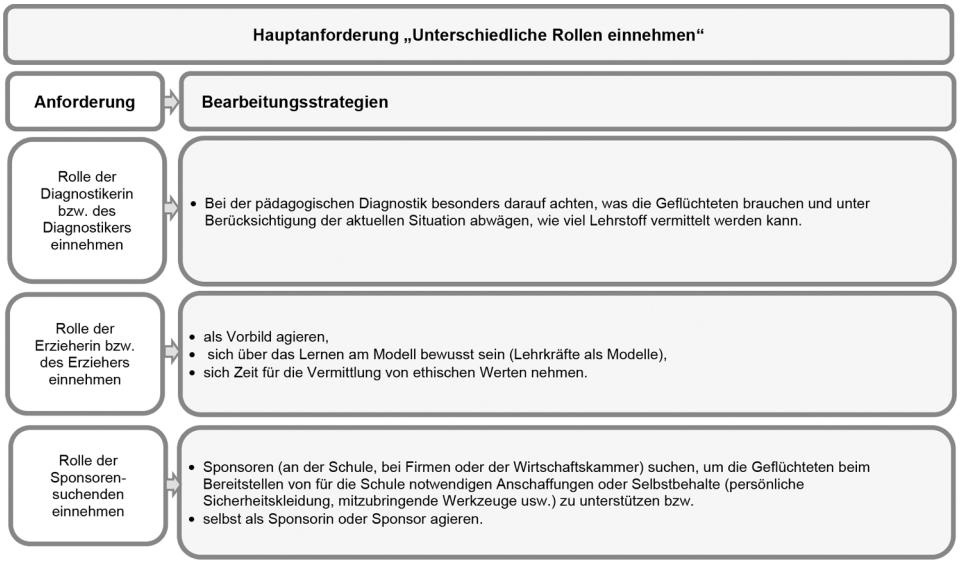


Abbildung 16: Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Einnahme unterschiedlicher Rollen

Auch bei der fünften Hauptanforderung, bei der die inner- und außerschulische Zusammenarbeit im Zentrum steht, wurde eine zusätzliche Anforderung rekonstruiert. Diese bezieht sich auf den Kontakt mit den Betreuungseinrichtungen von Geflüchteten. In Abbildung 17 werden die Bearbeitungsstrategien für die Zusammenarbeit mit Betreuungseinrichtungen von Geflüchteten aufgezeigt.

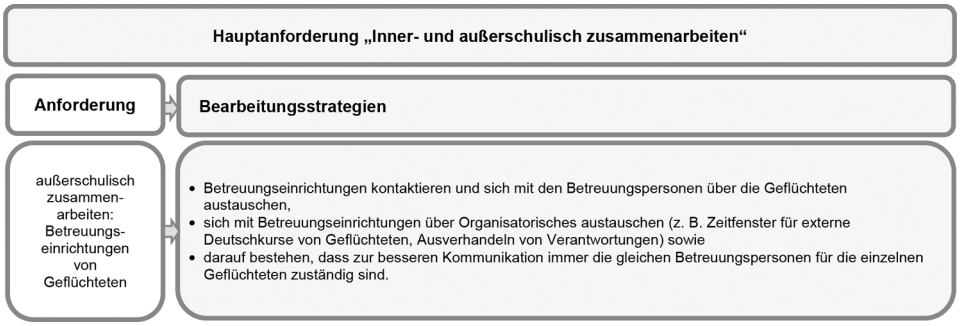


Abbildung 17: Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der außerschulischen Zusammenarbeit

6.4 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie Erweiterung bestehender Theorien

Aufgrund des in dieser Studie ermöglichten Erkenntnisgewinns lassen sich in weiterer Folge Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ableiten sowie Vorschläge für die Erweiterung bestehender Theorien formulieren. Dazu wird in einem ersten Abschnitt auf die Wahrnehmung von Heterogenität eingegangen, danach folgen in einem weiteren Abschnitt die Erläuterungen zu den Anforderungen sowie Bearbeitungsstrategien.

6.4.1 Wahrnehmung von Heterogenität

Grundsätzlich kann durch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie belegt werden, dass die Lehrkräfte Lernende mit Fluchtbiografie nicht als homogene Gruppe klassifizieren. Sie beschreiben die Geflüchteten als Persönlichkeiten mit individuellen Voraussetzungen und Verhaltensweisen. Diese Lernenden werden als ebenso heterogen betrachtet wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch. Somit können bspw. die Ergebnisse von Baumann et al. (2016) bekräftigt werden, die davon ausgehen, dass Geflüchtete eine heterogene Gruppe darstellen. Das von Mecheril (2016) beschriebene Phänomen, dass die Vorstellung von ethnisch und kulturell gleichartigen Gemeinschaften unaufhörlich bestehen bleibt, kann dadurch entkräftet werden. Folgende Anbindung an bestehende Theorie kann vorgeschlagen werden (Tab. 77):

Tabelle 77: Theorieanbindung: Lernende mit Fluchtbiografie als heterogene Gruppe

Wahrnehmung ethnischer und kultureller Gruppen (Kap. 2.2.4 und 5.2.3.2)	Attribuierungen ⇦	Anbindung: • Lernende mit Fluchtbiografie werden ebenso als heterogen betrachtet wie alle anderen Lernenden auch

Die Studie zeigt auf, dass Lehrkräfte im zeitlichen Verlauf Veränderungen bei den heterogenen Voraussetzungen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern bemerken und sich somit bestätigt, dass Heterogenität analog zu den Ausführungen im Theoriekapitel (2.3) nicht statisch ist. Diese Veränderungen bewirken mitunter eine Verschiebung der klassischen Rollen von Lehrkräften, wobei die Wissensvermittlung in den Hintergrund rückt. Welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrkräftebildung ergeben, wird im nachfolgenden Kapitel 6.4.2 im Zusammenhang mit der Anforderung, unterschiedliche Rollen einnehmen zu müssen, aufgegriffen.

Für die von den Lehrkräften wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen Sprache sowie Alter werden ebenfalls in Kapitel 6.4.2 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung aufgezeigt. Gerade beim Unterrichten mit Geflüchteten zeigt sich für diese beiden Bereiche Handlungsbedarf, weil insbesondere die Überwindung von Sprach-

barrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse und das Lernen von Erwachsenen zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte darstellen.

Besonders hervorzuheben sind im Kontext der Wahrnehmung von Heterogenität Unterschiede, die sich beim Literaturvergleich zeigen. Die Erkenntnisse der Studie zu wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen (Kap. 5.2.1 und 6.1.1) weichen zum Teil von den Ausführungen in relevanter Literatur des deutschsprachigen Raumes ab. Dabei werden insbesondere die schulische, betriebliche sowie berufliche Vorbildung von den befragten Lehrkräften als unterrichtsrelevante Heterogenitätsdimensionen betrachtet. Die Aussagen zur beruflichen Vorbildung im Kontext des Berufsschulunterrichts mit Geflüchteten erlangen deshalb eine besondere Bedeutung, weil Lernende mit Fluchtbiografie oftmals über jahrelange Berufserfahrungen in ihrem Herkunftsland verfügen. Dabei geht es um die Berücksichtigung von Kompetenzen aus einer etwa im Herkunftsland der Geflüchteten bereits absolvierten Ausbildung. Diese berufliche Vorbildung sollte bei Beschreibungen von Heterogenität ebenso aufgenommen werden wie die betriebliche und schulische Vorbildung. Auch diese wird kaum in relevanter Literatur erwähnt (Tab. 69; Kap. 5.2.1.2).

Daraus ergeben sich Vorschläge für Anbindungen und Erweiterungen bestehender Theorien (Tab. 78) sowie Konsequenzen für die Lehrkräftebildung.

Tabelle 78: Theorieanbindung sowie -erweiterung: Heterogenität im Kontext der dualen Berufsbildung

Heterogenität in der beruflichen Bildung (Kap. 2.3)	⇦ Heterogenitätsdimensionen	Anbindung sowie Erweiterung: • schulische, betriebliche und insbesondere auch die berufliche Vorbildung der Lernenden

Damit die Lehrkräfte dem Normalfall Heterogenität adäquat begegnen können, sollte darauf in der Lehrkräftebildung ein besonderes Augenmerk gelegt werden. In dem Zusammenhang lässt sich für das derzeit gültige Ausbildungscurriculum für Berufsschullehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Tirol feststellen, dass das entlang des EPIK-Modells (Schratz et al. 2008) konzipierte Grundstudium eine breitgefächerte heterogenitätsberücksichtigende Basisausbildung bietet (Mathies, Hotarek & Resinger 2018). Allerdings kann aus der ausführlichen Dokumentenanalyse in Kapitel 2.4.4.1 abgeleitet werden, dass der professionelle Umgang mit Geflüchteten nicht berücksichtigt wird.

Laut den Erkenntnissen der vorliegenden Studie werden folgende Konsequenzen für die Lehrkräftebildung formuliert:

- verstärkte Sensibilisierung der Studierenden für die etwaigen herkunfts- sowie die biografisch bedingten Besonderheiten beim Unterricht mit Geflüchteten sowie
- Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen schulische, betriebliche, berufliche Vorbildung.

Weiterhin sehen die befragten Lehrkräfte Zusammenhänge von Heterogenitätsmerkmalen und berufsbezogenen Besonderheiten, wobei sie hier individuell Zuschreibungen an die Lernenden vornehmen. Es wird angemerkt, dass die berufsbezogenen Besonderheiten in vielen Fällen Schlüsse auf Heterogenitätsmerkmale wie bspw. die Leistungsfähigkeit oder Umgangsformen von Lernenden zulassen. Dies wird mit der Vorselektion durch die Lehrbetriebe, der unterschiedlichen Komplexität der Lehrberufe sowie dem Ausbildungsumfeld (z. B. Baustellen) begründet (Kap. 5.2.1.2 und 6.1.1). Daraus ergibt sich eine weitere Konsequenz für die Lehrkräftebildung, nämlich die

- Diskussion von berufsbezogenen Besonderheiten, die im Zusammenhang mit den Heterogenitätsdimensionen der beruflichen Bildung stehen.

6.4.2 Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden aus den Erkenntnissen zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien Konsequenzen für die Lehrkräftebildung zusammengeführt. Weiterhin werden Vorschläge für die Erweiterung der Theorie vorgenommen. Dazu wurden die Erkenntnisse mit den normativen Anforderungen verglichen, die anhand der Dokumentenanalyse in Kapitel 2.4 exploriert wurden. Der Fokus wurde hierbei auf das EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) gelegt, weil es sich in der österreichischen Lehrkräftebildung als anerkannter Referenzrahmen etabliert hat. Die Vorschläge für die Erweiterungen werden mit entsprechenden Literaturbezügen aus der Dokumentenanalyse (Kap. 2.4) erläutert.

a) Sprachbarrieren

Elemente für die Überwindung von Sprachbarrieren, insbesondere Kompetenzen für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts oder DaZ sollten – bestätigt durch die vorliegende Studie – verpflichtend in das Grundstudium von Berufsschullehrkräften aufgenommen werden. Dies erscheint nicht nur im Hinblick auf den Unterricht mit Geflüchteten günstig, sondern auch auf andere Wanderbewegungen, bspw. Zuwanderungen aus dem nicht-deutschsprachigen EU-Raum. Dieser bedeutende Anforderungsbereich wird im EPIK-Professionalisierungskonzept von Schratz et al. (2008) nicht hinreichend berücksichtigt und sollte erweitert werden. Die intendierte Erweiterung des Modells bezieht sich auf das Kompetenzfeld Differenzfähigkeit, wobei hier konkret die Sprachbarrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse Eingang finden sollten (Tab. 79).

Tabelle 79: Theorieerweiterung: Sprachbarrieren im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	⇦ Erweiterung: Berücksichtigung von Sprachbarrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

Die als notwendig erachtete Erweiterung des Modells kann insofern bekräftigt werden, weil mit Sprachbarrieren im Unterricht weitere in Österreich verankerte normative Anforderungen in Verbindung gebracht werden können (Kap. 2.4.4.3). Dazu gehören bspw. die Wahrnehmung sprachlicher Verschiedenheiten sowie Erkennung ihrer Bedeutung (Unterrichtsprinzip interkulturelle Bildung, BMBWF 2020a), die Forcierung der Lese- und Sprecherziehung in allen Unterrichtsgegenständen und die Förderung des Aufbaus der basalen sowie erweiterten Lesekompetenz (Unterrichtsprinzip Leseerziehung, BMBWF 2020a) sowie die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (kompetenzorientierte Lehrpläne, BMBWF 2019b).

Mit dem Blick auf Professionalisierungskonzepte für Lehrkräfte aus dem weiteren deutschsprachigen Raum zeigen sich folgende Anknüpfungspunkte (Kap. 2.4.5 und 2.4.6):

- Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von Schülerinnen und Schülern erkennen und berücksichtigen,
- Schülerinnen und Schüler individuell unterstützen (Kompetenzbereich Erziehen, Kultusministerkonferenz 2014) sowie
- den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen ermitteln, z. B. Sprache (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

Somit ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Einführung von Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zur Überwindung von Sprachbarrieren im Unterricht.

b) In (leistungs-)heterogenen Lerngruppen unterrichten

In der Lehrkräftebildung können zur Unterstützung der Studierenden bei der Erstellung von professionellen Handlungskonzepten für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen didaktische Modelle und Konzepte herangezogen werden. Für die Planung eines heterogenitätssensiblen Berufsschulunterrichts zeichnet sich ab, dass eine Hinwendung zu jenen Modellen zukunftsweisend ist, die die Anerkennung der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden ins Zentrum stellen sowie etwaige Unterrichtsstörungen miteinbeziehen (Reich 2012; Spöttl & Dreher 2009; Pahl 2014). Insbesondere der konstruktivistischen Lernauffassung folgende Ansätze scheinen vielversprechend zu sein, weil diese durch ihre heterogenitätsfördernde Grundhaltung das Einfließen von individuellen Voraussetzungen der Lernenden in den Unterricht zulassen. Über die Vermittlung von klassischen didaktischen Modellen hinaus sollte der Fokus in der Lehrkräftebildung auf die Reflexion eigener, subjektiv entwickelter Modelle gelegt werden, die die Lehrkräfte eingebettet in die Theorie-Praxis-Verzahnung von Schule und Hochschule ausbilden.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Fokussierung auf didaktische Modelle, die Heterogenität berücksichtigen, sowie
- Förderung der Reflexion von subjektiv entwickelten Modellen.

Ferner erfordert eine positiv konnotierte Heterogenitätsorientierung eine adäquate Methodik, für die die schulische Berufsbildung vielfältige Vorschläge unterbreitet. Die Fokussierung auf Möglichkeiten des subjektorientierten Unterrichts sowie die Stärkung der inneren Differenzierung muss für einen adäquaten Umgang mit heterogenen Lerngruppen verstärkt Eingang in die Lehrkräftebildung finden. Die Empirie der vorliegenden Studie bestätigt analog dazu, dass die befragten Lehrkräfte in ihrem Unterricht mit Geflüchteten dahingehende Maßnahmen ergreifen. Sie bestätigen durch ihre Aussagen, dass tradierte didaktische Vorgehensweisen beim Unterrichten in heterogenen Lerngruppen mit Geflüchteten nicht weiter aussagekräftig sind. Insbesondere für den Unterricht mit Geflüchteten eignen sich Methoden, die die Lernenden ins Zentrum stellen und die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung fördern. Um solche Prozesse zu forcieren, bieten sich die Prinzipien der inneren Differenzierung sowie der Individualisierung an, bei denen sich die Rolle der Lehrkraft in Richtung Lernberatung verändert. Zur professionellen Planung und Umsetzung eines solchen heterogenitätssensiblen Unterrichts kann die Lehrkräftebildung einen maßgeblichen Beitrag leisten.

Durch diese Erkenntnisse ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Förderung von Methoden, die auf möglichst individualisierte Lehr-Lernprozesse mit einer hohen Selbststeuerung der Lernenden abzielen.

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

In der Ausbildung von Lehrkräften sollte aufgrund der Ergebnisse der Studie einer Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus explizit Raum gegeben werden. Diese ist bspw. an der Pädagogischen Hochschule Tirol in den Lehramtsausbildungen für Berufsschullehrkräfte curricular nicht abgebildet. Auch im für die Gestaltung des Curriculums herangezogenen Professionalisierungskonzept von Schratz et al. (2008) findet dieser Anforderungsbereich keine Erwähnung. Laut den Aussagen der Befragten treten insbesondere bei der Feststellung und Beurteilung von Leistungen von Geflüchteten Probleme auf, wenn diese Lernenden über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen. Es erscheint ihnen oftmals schwierig zu erkennen, ob unterdurchschnittliche Leistungen mit dem Leistungsvermögen oder mit sprachlichen Schwierigkeiten im Zusammenhang stehen. Zeigen die Lernenden nachvollziehbaren Leistungswillen, dann sind die Lehrkräfte durchaus geneigt, vorrangig den Leistungszuwachs als Bewertungskriterium heranzuziehen und weniger auf die Zielerreichung der Lehrplanvorgaben zu achten. Dadurch geraten die Lehrkräfte in das Dilemma, sich mit Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus auseinandersetzen zu müssen.

Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie sollte die genannte Diskrepanz im EPIK-Modell ergänzt werden (Tab. 80).

Tabelle 80: Theorieerweiterung: Leistungsniveau im EPIK-Feld Professionsbewusstsein

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Professionsbewusstsein	Erweiterung: Beachtung von entstehenden Widersprüchlichkeiten, bspw. in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus

Weiterhin können dem EPIK-Modell im Kompetenzfeld Differenzfähigkeit folgende Anforderungen entnommen werden, die sich in den rekonstruierten Anforderungen der Berufsschullehrkräfte spiegeln:

- Beobachtungsvermögen zeigen,
- erkennen, wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden möchten,
- Differenzen stehen lassen können,
- die Grenzen des Erwünschten akzeptieren und die Grenzen des Möglichen erkennen sowie
- aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezielle Situation „Richtige" tun (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Begründet werden kann die vorgeschlagene Erweiterung ebenfalls durch die Normierung der Leistungsfeststellung sowie -beurteilung in Gesetzen und Verordnungen (Kap. 2.4.4.3). Diese wurden bereits erwähnt und werden deshalb hier nicht weiter ausgeführt. Auch im Leitbild der österreichischen Schulen wird gefordert, durch die Festlegung von Lernzielen das Niveau bei der Leistungsbeurteilung sicherzustellen (QIBB 2015).

In einem exemplarischen Exkurs auf den in Kapitel 2.4.5 und 2.4.6 hergestellten Bezug zu Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz lassen sich ebenfalls Anforderungen im Zusammenhang mit der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung sowie Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus rekonstruieren. In den KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014) findet sich der Kompetenzbereich Beurteilen, in dem die Thematik ausführlich erläutert wird. Auch im Berufsleitbild der Schweiz finden sich im Leitsatz 3 Beurteilen und Beraten sowie in der Standesregel 2 das „Benutzen von Beobachtungen und Beurteilungen zur Unterstützung des Lernens" (LCH 2008). In den Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Oser (1997) finden sich ebenfalls entsprechende Anforderungen, insbesondere in den Standards zum schülerunterstützten Handeln sowie zu Evaluation und Leistungsmessung (Kap. 2.4.6).

Dadurch ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Thematisierung der Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus in der Lehramtsausbildung.

d) Unterricht mit Erwachsenen

Laut den Ergebnissen der Studie können bei den Lernenden in einer Klasse Altersunterschiede von über 30 Jahren bestehen, was das Lernen von Erwachsenen in den Fokus rückt. Insbesondere sind Lernende mit Fluchtbiografie laut den Aussagen der Befragten durchschnittlich älter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Ebenso erhöht sich durch die Maßnahmen der Wirtschaft (z. B. die Nachqualifizierung von Hilfskräften oder duale Lehrangebote für Personen mit Hochschulreife) der Anteil erwachsener Lernender an Berufsschulen. Mit einem Blick auf die Ausbildungscurricula der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) lässt sich zwar ein Wahlmodul zur Erwachsenenpädagogik ausmachen, dieses wird jedoch nur optional angeboten. Zieht man das EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) als Referenz heran, so lässt sich feststellen, dass darin die Erwachsenenpädagogik nicht berücksichtigt wird. Aufgrund der Erkenntnisse aus dieser Studie sollten diese Aspekte im EPIK-Professionalisierungskonzept ergänzt sowie in der Lehrkräftebildung Pflichtmodule mit Inhalten zur Erwachsenenpädagogik eingeführt werden (Tab. 81).

Tabelle 81: Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	Erweiterung: Berücksichtigung von erwachsenen Lernenden sowie jenen mit betrieblichen, beruflichen oder schulischen Vorkenntnissen

Diese Ergänzung lässt sich auch damit begründen, dass auch in Kapitel 2.4.5 entsprechende Anforderungen dargestellt sind. Allerdings beziehen sich diese eher auf die Vorbildung der Lernenden und weniger auf die Altersheterogenität.

- Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards berücksichtigen (SCHUG 2019),
- auf die Fähigkeiten der Lernenden angemessen eingehen, vom Bildungsstand der Lernenden sowie von deren Lebens- und Berufswelt bei der Erarbeitung der Lerninhalte ausgehen, die Wissens-, Erkenntnis- und Anwendungsdimensionen sowie die personalen und sozialen Dimensionen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen (Kompetenzorientierte Lehrpläne, BMBWF 2019b).

Aus den in Deutschland und der Schweiz entwickelten Professionalisierungskonzepten werden exemplarisch folgende Anforderungen als Bezugspunkte für die Berücksichtigung von erwachsenen Lernenden sowie jene aus dem zweiten Bildungsweg genannt:

- Aufgabenstellungen adressatengerecht formulieren, Entwicklungsstände und Lernausgangslagen erkennen (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Beurteilen) sowie

- sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebniswelt der Lernenden hineinversetzen (Oser 1997).

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre sollte das Lernen von Erwachsenen verpflichtend in das Grundstudium integriert werden.

Es ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zur Gestaltung von Unterricht mit erwachsenen Lernenden sowie
- Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Handlungsweisen bei Lernenden, die schulische, betriebliche und insbesondere berufliche Vorkenntnisse haben.

e) Gestaltung von Beziehungen der Lehrkräfte zu den Lernenden

Sowohl in der für diese Studie herangezogenen Literatur als auch von den befragten Lehrkräften wird der Lehrer-Schüler-Beziehung ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Zusammenhang mit dem Unterricht in heterogenen Klassen, insbesondere mit Geflüchteten, ergeben sich jedoch auch hier Fokussierungen. Diese finden auch in den zentralen Merkmalen für guten Unterricht (Meyer 2017; Helmke 2012) ihren Niederschlag. Beim Unterrichten mit Geflüchteten kann die Bedeutung des lernförderlichen Klimas für die Unterrichtsqualität hervorgehoben werden. Lernende mit Fluchtbiografie profitieren bspw. besonders durch die klare Strukturierung des Unterrichts (geregelter Schulalltag mit verlässlichen Strukturen, Regeln, Transparenz, Partizipation), was der Schule als Ort der Sicherheit und Verlässlichkeit eine besondere Bedeutung zukommen lässt. In den Ausbildungscurricula der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) fehlt eine ausgiebige Beschäftigung mit der Förderung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden.

Ebenso fehlt eine ausgiebige Erwähnung der Beziehungsgestaltung im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008), das für die Erstellung von Curricula für die österreichische Lehrkräftebildung herangezogen wird (Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 24). Folgende Ergänzung sollte vorgenommen werden (Tab. 82):

Tabelle 82: Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Diskursfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Diskursfähigkeit	⇦ Erweiterung: Beziehungen zu den Lernenden aufbauen und aufrechterhalten können

Die Notwendigkeit der Erweiterung kann damit unterstrichen werden, dass in den österreichischen Verordnungen und Unterrichtsprinzipien im Zusammenhang mit

Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden folgende Anforderungen ausformuliert werden:

- ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung schaffen (BMBWF 2019b, Kompetenzorientierte Lehrpläne) sowie
- interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Gefühlsbewältigung sowie die Fähigkeit zur Stressbewältigung fördern (BMBWF 2020a, Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung).

Auch hier zeigt sich eine defizitäre Beachtung der Notwendigkeit, Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sowie die damit in Verbindung stehenden Anforderungen.

Dahingegen können in den in dieser Studie untersuchten Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz folgende eindeutige Zuordnungen vorgenommen werden.

- soziale Beziehungen in Unterricht und Schule gestalten (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Erziehen),
- angstfreie und funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung fördern (Oser 1997) sowie
- Sorge tragen, dass Regeln, Grenzen und Freiräume klar definiert und eingehalten werden (LCH 2008, Standesregel 5).

Deshalb wird als weitere Konsequenz eine Überarbeitung der Ausbildungscurricula der Berufsschullehrkräfte angeregt.

- Lehrkräftebildungsinstitutionen sollten die Bedeutung des lernförderlichen Klimas sowie die Gestaltung von Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden aufgreifen und verpflichtend im Bildungsangebot verankern.

f) Vorwissen über Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie

Erkenntnisse der vorliegenden Studie sind, dass sich die Lehrkräfte entsprechendes Vorwissen über Lernende mit Fluchtbiografie wünschen. Dazu gehören in der Ausbildung die Vermittlung von Wissen über Asyl, den damit befassten nationalen Gesetzen und damit zusammenhängenden Begriffen, die Gründe für Wanderbewegungen und ein genereller Überblick über die Besonderheiten fremder Kulturen. Weiterhin erscheint es erforderlich zu sein, die biografisch bedingte Interpretation der Studierenden von erfolgreicher Integration aufzugreifen und theoriegeleitet zu reflektieren. Eine besondere Bedeutung erlangt in diesem Kontext auch die Forcierung persönlichkeitsbildender Reflexionen der Studierenden. In einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung müssen aktuelle Tendenzen und Maßnahmen flexibel aufgegriffen werden.

Daraus lässt sich folgende Konsequenz für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Flexibler Einbezug aktueller Aspekte als Pflichtlehrveranstaltungen in die Lehramtsausbildung, bspw. über migrationsbedingte Heterogenität (Zugang zu Informationen über Aspekte von Flucht und Migration, Integration usw.).

g) Psychische Problemlagen bei Lernenden aufgrund von Traumata

Im Unterricht mit Geflüchteten können neue Facetten von Unterrichtsstörungen hinzukommen, bspw. Störungen, deren Ursachen in nicht bewältigten Fluchttraumata zu suchen sind. Ein besonderes Augenmerk muss in dieser Kausalität auf die methodisch-didaktische Vorgehensweise in solchen Situationen sowie auf den Einsatz adäquater Bewältigungsstrategien gelegt werden. Die studierenden Lehrkräfte sollten auf den Umgang mit etwaigen Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen vorbereitet werden. Dies ist jedoch derzeit weder in den Curricula noch im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) vorgesehen. Weil jedoch dieses Professionalisierungskonzept in der österreichischen Lehrkräftebildung eine bedeutende Rolle spielt, sollte nach Ansicht der Autorin eine dahingehende Anpassung vorgenommen werden (Tab. 83).

Tabelle 83: Theorieerweiterung: (psychische) Beeinträchtigungen im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	Erweiterung: Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen, insbesondere auch bei psychischen Beeinträchtigungen

Die Ergänzung lässt sich durch die Forderung im österreichischen Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung begründen. Dort wird gefordert, dass die Lehrkräfte die psychosoziale Gesundheit der Lernenden berücksichtigen sollen. Außerdem heißt es im Schulorganisationsgesetz (SCHOG, § 2; Kap. 2.4.4.3), dass die Jugend zu gesunden und gesundheitsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft herangebildet werden soll.

Mit dem Blick auf die in Deutschland angewendeten Standards für die Lehrerbildung im Kompetenzbereich Erziehen (Kultusministerkonferenz 2014) lassen sich exemplarisch folgende Parallelen finden:

- Lernende im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützen,
- Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht finden,
- pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen realisieren sowie
- im Anlassfall Anwendung von Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung (Kultusministerkonferenz 2014).

Oser (1997) formuliert in seinen Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung exemplarisch folgende Anforderungen:

- Situationen verhindern, in denen Lernende wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen,

- Ursachen von Ängsten und Blockaden diagnostizieren sowie darauf adäquat reagieren sowie
- bei Bedarf außenstehende Expertinnen und Experten heranziehen, z. B. den schulpsychologischen Dienst (Oser 1997).

In seiner weiterführenden Studie „Professional Minds" kommen weitere dahingehende Anforderungen vor (Kap. 2.4.6):

- kritische und problematische Handlungen der Lernenden interpretieren sowie
- Ursachen von Aggressionen, Ängsten und Blockierungen feststellen und angemessen darauf reagieren (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

Weitergehende Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften im Hinblick auf den Unterricht mit traumatisierten Geflüchteten müssen von Expertinnen und Experten des Fachs geklärt werden. Diese gehen über die klassischen Kompetenzen von Lehrkräften hinaus, die in der Lehramtsausbildung vermittelt werden. Sie können jedoch Anknüpfungspunkte für daran anschließende Fragestellungen bspw. durch die Einbeziehung von Psychologinnen und Psychologen sein, um dahingehende Akzente zu setzen (Kap. 7.2).

Dennoch ergibt sich aus den Erkenntnissen der Studie als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zum methodisch-didaktischen Umgang mit psychischen Problemen der Lernenden, insbesondere Traumata.

h) Externe Ansprüche erfüllen

In der Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Tirol wird der Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Stakeholdern große Bedeutung beigemessen. Im Modell von Schratz et al. (2008) wird dieser Aspekt jedoch nicht genannt. Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie sollte im Feld Kooperation und Kollegialität dieser Bereich aufgenommen werden (Tab. 84).

Tabelle 84: Theorieerweiterung: externe Kooperation im EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität	⇦ Erweiterung: Kooperationsleistungen außerhalb der Schule, bspw. im Rahmen einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Stakeholdern (Lernortkooperationen)

Diese Ergänzung kann durch die folgenden Gesichtspunkte bekräftigt werden: In den österreichischen Gesetzen, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien (Kap. 2.4.4.3) wird die Wichtigkeit der Kooperation mit außerschulischen Personen bzw. Organisationen bestätigt. So heißt es bspw. im § 19 (Abs. 1, 3 und 3a) des Schulunterrichtsgesetzes, dass die Lehrkräfte den Erziehungsberechtigten und Lehrberechtigten für Gespräche über die Leistungen und das Verhalten der Lernenden zur Verfügung stehen müssen. Des Weiteren sollten im Bedarfsfall gemeinsam Fördermaßnahmen für die Lernenden erarbeitet werden. In § 54 (SCHUG 2019) wird die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften sowie das Pflegen der Verbindung zwischen Schule und Erziehungsberechtigen gefordert. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern erlangt im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten eine besondere Bedeutung, wenn bspw. mangelnde Deutschkenntnisse oder besondere Unterstützungsmaßnahmen aufgrund von Traumata bekannt sind.

Die ständige Kultusministerkonferenz in Deutschland (Kultusministerkonferenz 2014; Kap. 2.4.5) fordert im Bereich Erziehen die Nutzung von Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen. Ebenso wird eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler gefordert. Im Kompetenzbereich Beurteilen wird ergänzend die inner- und außerschulische Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen bei der Diagnostik, Förderung und Beratung als Anforderung an die Lehrkräfte gesehen. Zudem werden von den Lehrkräften Kenntnisse über unterschiedliche Kooperationspartner erwartet. Es sollen dabei differente Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Einrichtungen berücksichtigt werden.

In den Schweizer Standesregeln (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008; Kap. 2.4.6) finden sich folgende Verbindungen zu der Anforderung, den Erwartungen von anderen zu entsprechen (exemplarische Auswahl):

- Verantwortung für den Lernerfolg mit allen Akteurinnen und Akteuren teilen (Leitsatz 3),
- mit anderen Lehrkräften sowie mit weiteren beteiligten Fachpersonen zusammenarbeiten (Leitsatz 4),
- neben kurzen Kurseinheiten auch länger dauernde Zusatz- und Spezialausbildungen in Form von Nachdiplomkursen und -studien sowie Sabbaticals absolvieren (Leitsatz 5) sowie
- mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammenarbeiten, Kontakte pflegen und Zusammenkünfte fördern (Standesregel 6) (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008).

Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) in seinem Projekt Professional Minds (Kap. 2.4.6) fordert Folgendes:

- durch regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs eine Vertrauensbasis herstellen und gemeinsam Schwierigkeiten der Lernenden lösen (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

i) Unterschiedliche Rollen einnehmen

Die Bearbeitung der Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen ist Teil der Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Allerdings sollte aufgrund der Erkenntnisse der Studie großes Augenmerk auf eine tiefgehende Sensibilisierung der Studierenden für die Rollenvielfalt gelegt werden. Weiterhin werden Lehrkräfte vermehrt mit sozialen Problemlagen der Lernenden konfrontiert. Grundsätzlich sind die Lehrkräfte jedoch für sozialarbeiterische Tätigkeiten nicht ausgebildet. Betreuungen und Beratungen von Lernenden mit sozialen Problemlagen sollten an Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausgelagert werden. Derzeit liegt für Tiroler Berufsschulen noch kein umfassendes Konzept für die Schulsozialarbeit vor, das Lehrende entlastet und Lernenden eine schnelle und unkomplizierte Hilfestellung bietet.

Daraus lässt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Vertiefte Förderung der Sensibilisierung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Rollenvielfalt.

Weiterhin sollten die Lehrkräfte darin bekräftigt werden, Tätigkeiten abzulehnen, die klar in die Verantwortlichkeit von ausgebildeten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern fallen. Zur Lösung der dahingehenden Problemlagen der Lernenden sollten Beratungsmöglichkeiten für die Lernenden geschaffen werden, möglichst vor Ort an der Schule. Die Empfehlung wäre hier, bei den zuständigen Bildungsbehörden die Planung und Umsetzung eines umfassenden Schulsozialarbeitskonzepts an Berufsschulen einzufordern.

j) Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

An der Pädagogischen Hochschule Tirol werden die inner- und außerschulische Zusammenarbeit in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen thematisiert und dahingehende Fördermöglichkeiten besprochen. Im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) wird insbesondere die Zusammenarbeit mit Lehrberechtigten bzw. des betrieblichen Bildungspersonals nicht erwähnt. Sicherlich könnte der Zusammenschluss zu Lerngemeinschaften mit dem Kontakt zu den Lehrbetrieben interpretiert werden. Allerdings erscheint es aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Lehrkräftebildung notwendig, im EPIK-Modell auch auf die externen Ausbildungspartner hinzuweisen. Insbesondere beim Unterrichten mit Geflüchteten sollte die Zusammenarbeit der Berufsschule mit den dualen Ausbildungspartnern forciert werden. Dies müsste sich auch in entsprechenden Professionalisierungskonzepten widerspiegeln. Folgende Ergänzung sollte umgesetzt werden (Tab. 85).

Tabelle 85: Theorieerweiterung: Lehrberechtigte/betriebliches Lehrpersonal im EPIK-Feld Diskursfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Diskursfähigkeit	⇦ Erweiterung: Einbezug der Lehrberechtigten bzw. des betrieblichen Bildungspersonals

Diese Ergänzung in Bezug auf die Lehrberechtigten lässt sich auch mit der gesetzlich normierten Nennung derselben im Schulunterrichtsgesetz begründen. Im Gesetzestext steht, dass die Lehrkräfte „an Berufsschulen den Erziehungsberechtigten und den Lehrberechtigten auf deren Verlangen zu Einzelaussprachen zur Verfügung zu stehen" (SCHUG 2019, §19, Abs. 1) haben. Weiterhin ist in Abs. 3a gefordert, dass bei minderjährigen Lernenden nicht nur die Erziehungsberechtigten, sondern auch die Lehrberechtigten über eine drohende negative Beurteilung zu informieren sind. Im 4. Absatz ist gesetzlich geregelt, dass die Lehrberechtigten auch über das Verhalten der Lernenden verständigt werden können, um über individuelle Förderkonzepte zu beraten.

Es lässt sich zu der Notwendigkeit der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit auch ein Bezug zu den Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz herstellen. In den KMK-Kompetenzbereichen (Kultusministerkonferenz 2014) werden exemplarisch folgende Anforderungen an Lehrkräfte gestellt:

- vertrauensvoll mit den Eltern der Lernenden zusammenarbeiten (Kompetenzbereich Erziehen) sowie
- mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch kooperieren, unterschiedliche Kooperationspartner kennen und differente Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen berücksichtigen (Kompetenzbereich Beurteilen) (Kultusministerkonferenz 2014).

Der Schweizer Dachverband für Lehrkräfte fordert Folgendes:

- mit anderen Lehrkräften sowie mit weiteren beteiligten Fachpersonen zusammenarbeiten (Leitsatz 4),
- mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammenarbeiten (Standesregel 6) sowie
- Kontakte pflegen und Zusammenkünfte fördern (LCH 2008)

Auch Oser (1997) beachtet in seinen Standards die Zusammenarbeit in der Schule sowie mit externen Stellen.

- außenstehende Expertinnen und Experten bei Bedarf heranziehen (z. B. Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.),
- etwaige Konflikte mit dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulaufsicht bearbeiten, mit dem Kollegium kommunizieren und kooperieren sowie Kontakte mit der Öffentlichkeit im lokalen Umfeld der Schule herstellen (Oser 1997).

In den Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften (Studie Professional Minds der Gruppe um Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013; Kap. 2.4.6) wird ebenfalls Bezug zu den Lehrberechtigten genommen. Es werden das Herstellen einer Vertrauensbasis durch regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs sowie das gemeinsame Lösen von Schwierigkeiten der Lernenden gefordert.

k) Fortbildungen von Schulleitungen und Lehrkräften

Alle verfügbaren unterrichtsrelevanten Informationen über die Lernenden, insbesondere bei der Beschulung von Geflüchteten mit Defiziten in der deutschen Sprache oder Trauma-bedingten Belastungsstörungen, sollten vor Lehrgangsbeginn mit den Lehrkräften besprochen werden. Das Ziel sollte sein, die Kommunikation zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zu verbessern. In diesem Zusammenhang sollten Fortbildungen für die Schulleitungen angeboten werden.

- Konsequenz: Fortbildungen der Schulleitungen zu Kommunikationsstrategien und -management

Für die bereits im Dienst stehenden Lehrkräfte werden zur nachhaltigen Förderung der Unterrichtsqualität Professionalisierungsangebote in der Fortbildung von Lehrkräften angeboten. Aufgrund der Erkenntnisse der Studie sollte geprüft werden, ob in den folgenden Bereichen adäquate Angebote gestellt werden:

- Sensibilisierung für eine positive Haltung sowie Verständnis für die Situation der Geflüchteten,
- Vermittlung von Wissen über Asyl und Migration, den damit befassten nationalen Gesetzen und damit zusammenhängenden Begriffen,
- Gründe für Wanderbewegungen,
- Interkulturalität,
- Deutsch als Zweitsprache sowie
- Möglichkeiten bei der methodisch-didaktischen Vermittlung der Fachsprache bei Lernenden mit mangelnden Deutschkenntnissen.

Somit ergibt sich folgende Konsequenz für die Fortbildung von Lehrkräften:

- Prüfung der Fortbildungsmöglichkeiten, ob entsprechende Angebote im Zusammenhang mit dem Unterricht von Geflüchteten bestehen, sowie ggf. Adaptionen.

7 Schlussbetrachtung und Ausblick

Das letzte Kapitel der vorliegenden Studie widmet sich einerseits der kritischen Reflexion der gewählten Forschungsmethodik im Rückblick auf die vorliegenden Erfahrungen. Andererseits wird aufgezeigt, welche Aspekte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitet werden konnten bzw. Anlässe für weitere Forschungen bieten. Das Kapitel endet mit abschließenden Überlegungen.

7.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethodik

Um eine rückblickende Aussage zur Forschungsmethodik verfassen zu können, wurden die dahingehenden grundlegenden Aspekte reflektiert. Dabei wurde festgestellt, dass bei der Erarbeitung von Erweiterungsvorschlägen für bereits bestehende Professionalisierungskonzepte und Standards der Fokus auf das in Österreich etablierte EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) gelegt wurde. Um die Reichweite der Ergebnisse der Studie zu erhöhen, wäre eine Fokussierung auf weitere theoretische Konstrukte des deutschsprachigen Raumes denkbar. Dies würde sich auch deshalb anbieten, weil in den in dieser Studie durchgeführten Dokumentenanalysen ohnehin bereits umfangreiche normativ an Lehrkräfte gestellte Anforderungen expliziert wurden. Insbesondere könnten die Ergebnisse der Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2014) sowie die Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) zur Erhöhung der Reichweite der Studie vertiefender ausgeführt werden.

Ein weiterer Reflexionspunkt bezieht sich auf die als Vorstudie durchgeführte Gruppendiskussion. Es stellt sich rückblickend die Frage, ob nicht durch ökonomischere Methoden auf ähnliche Themenkomplexe geschlossen werden könnte. Bspw. hätten bei einem Workshop mit Lehrkräften aus dem Forschungsfeld Themenkarten gesammelt werden können, aus denen sich Leitfragen für das Interview entwickeln ließen. Bei der Auswahl des Samplings der Vorstudie drängt sich weiterhin die Frage auf, ob die vorgegebene Lehrerfahrung von mindestens zwei Jahren nicht zu niedrig angesetzt wurde.

In der Reflexion über die Auswertungsmethodik der Hauptstudie wären im Rückblick auch vertiefende Einzelfallanalysen denkbar. Dadurch könnten noch konkretere Einsichten in das Unterrichten mit Geflüchteten gewonnen werden.

7.2 Perspektiven

Das in deutschsprachigen Ländern[173] etablierte duale Ausbildungssystem genießt international hohes Ansehen und wird EU-weit sowie in Asien und Übersee in ähnlicher Form forciert[174] (Mayr 2017; Kap. 2.1.1). Neben einer im EU-Vergleich geringen Jugendarbeitslosigkeit ermöglicht eine abgeschlossene duale Lehrausbildung weitgehend, den Übergang ins Beschäftigungssystem erfolgreich zu meistern (Dornmayr & Winkler 2016). Trotz dieser Reputation erschließen sich aufgrund der in dieser Studie gemachten Erfahrungen Diskussionspunkte und somit Perspektiven auf weitere Forschungen. Ebenso eröffnen sich Perspektiven in Bezug auf den berufsschulischen Umgang mit Geflüchteten, auf sich abzeichnende Konfliktfelder, auf mögliche Sichtweisen und Beiträge von Schulleitungen sowie auf die Erweiterung des Forschungsfeldes.

a) Image der dualen Ausbildung in Österreich

Mit Blick auf das Image des dualen Ausbildungssystems tendieren österreichische Jugendliche, trotz der internationalen Reputation, eher zu einem Besuch von Vollzeitschulen mit dem Ziel, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Obwohl derzeit nach Ansicht der österreichischen Wirtschaftskammer (WKO 2019) diesbezüglich eine Trendumkehr zu beobachten ist, genießen die beruflichen Vollzeitschulen mit Abiturabschluss bei der österreichischen Bevölkerung ein besseres Image als die duale Berufsausbildung (BMWAersetz007). Aus Sicht der Autorin sollten in dem Zusammenhang die Aussagen der befragten Lehrkräfte ernst genommen und kritisch hinterfragt werden, in denen es heißt, dass leistungsfähige Lernende ein Fall für die Schulausbildung sind oder dass „versierte" Lernende ohnehin eine höhere Schule absolvieren.

Demgegenüber berichten die Befragten aber auch von Berufsschülerinnen und Berufsschülern mit Fluchtbiografie, die in ihren Herkunftsländern bereits höhere schulische oder berufliche Vorbildungen absolviert haben. Es wird bestätigt, dass diese Lernenden an der Berufsschule eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen und sehr leistungsfähig sind. Dadurch wird die von den Lehrkräften angesprochene Tendenz der Abwanderung von leistungsfähigen Lernenden in weiterführende Schulen teilweise aufgehoben. Dabei wertschätzen die Geflüchteten nach Auskunft der Lehrkräfte die Ausbildung im dualen System in hohem Maße und sind stolz auf erreichte Abschlüsse. Sie betrachten die Lehre im dualen System als Privileg, womit sie auch eine gewisse Vorbildfunktion in der Berufsschulklasse einnehmen.

Wie in Kapitel 5.2.1.2 bereits angesprochen, drängen sich in dem Zusammenhang Fragen auf, die in weiterführenden Studien geklärt werden müssten. Interessant wäre bspw., wie sich das Image der dualen Ausbildung bei den Berufsschullehrkräften

173 Österreich, Deutschland, Schweiz.

174 Bspw. Äthiopien (https://www.bmz.de/de/laender_regionen/subsahara/aethiopien/index.jsp), Kasachstan (KAZDUAL Projekt https://ph-tirol.ac.at/node/430), China (https://www.berufsbildung-international.de/de/china.html). Abgefragt am 20.02.2021.

darstellt und welche Ursachen ausschlaggebend für die Meinungsbildung sind. Des Weiteren interessiert, ob es branchenabhängige Tendenzen gibt und welche Maßnahmen von welchen Stellen gesetzt werden sollten, um das „innere Ansehen" der Berufsschule zu stärken. Es stellt sich zudem die Frage, wo und wie die Berufsschule selbst nachregeln könnte, um das duale Ausbildungssystem in seiner Attraktivität hervorzuheben bzw. einen Beitrag bei der Generierung von zukunftsweisenden neuen Modellen zu leisten.

b) Image der Berufsschullehrkräfte in Österreich

In der vorliegenden Studie wurde in Kapitel 5.2.2.2 auch das angeschlagene Image der Lehrkräfte angesprochen. Einerseits wird wertschätzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden für deren positive Entwicklung für notwendig und selbstverständlich erachtet. Andererseits mangelt es oftmals an einer offen gezeigten Wertschätzung für die Lehrkräfte und wohlwollender Würdigung ihrer Arbeit im Schulalltag. Entgegen diesem Mangel an Anerkennung berichten die befragten Lehrkräfte vom erfreulichen Phänomen, dass ihnen insbesondere Lernende mit Fluchtbiografie eine besondere Hochachtung entgegenbringen und sie bei dieser Klientel hohes Ansehen genießen.

Dieses anerkennende Verhalten von Geflüchteten zeigt positive Wirkungen bei den Lehrkräften (Kap. 5.2.2.2). Es stellt sich die in dieser Studie nicht zu klärende Frage, wie Schule im Hinblick auf die Stärkung von Wertschätzung für die Lehrkräfte neu gedacht werden müsste und wer welchen Beitrag dazu leisten könnte.

c) Umgang mit durch Traumata verursachten Handlungsweisen von Lernenden

Bei der Zusammenführung der Forschungsergebnisse in Kapitel 6 wurden Konsequenzen für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften dargelegt. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass bei der Beschulung von traumatisierten Geflüchteten, über methodisch-didaktische Handlungsweisen hinaus, weitergehende Konsequenzen notwendig sind. Diese gehen über die derzeit in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften vermittelten, klassischen Lehrerkompetenzen hinaus. Zielführend für die Lehrkräfte könnte eine Hilfestellung zur Bewältigung von Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen sein, die nicht durch methodisch-didaktische Handlungsweisen bearbeitbar sind.

Zur Fragestellung, welche Akzente und Hilfestellungen im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in dem Zusammenhang gesetzt werden können, sollte die Einbeziehung von Expertinnen und Experten des Fachbereichs Psychologie erwogen werden.

d) Schaffung innovativer Ausbildungsmodelle sowie Anerkennung von Vorbildungen

Weiterhin stellt sich die Frage nach Konzepten einer inneren Differenzierung, die einen Beitrag zur besseren schulischen und beruflichen Integration von Geflüchteten leisten kann.

Es könnte auch darüber nachgedacht werden, etwaige formale sowie nichtformale Vorbildungen der neu Zugezogenen umfangreicher als bislang üblich anzuerkennen bzw. über derartige Regularien zu diskutieren. Ziel sollte die Schaffung innovativer Ausbildungsmodelle sein, die sowohl für die Geflüchteten mit entsprechenden Vorbildungen als auch für die Ausbildungsbetriebe sowie Berufsschulen gewinnbringend sind.

In Zusammenarbeit mit den Ausbildungspartnern sollten Fragen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung erörtert sowie mit den Verantwortlichen der Bildungspolitik die rechtlichen Rahmenbedingungen geklärt werden. Weiterführende Forschungen können auch hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

e) Konfliktfeld Lernende mit Fluchtbiografie

Bei der Befragung der Lehrkräfte zeigte sich auch, dass der Unterricht mit Geflüchteten im Berufsschulkollegium polarisierende Meinungen erzeugt. Diese werden in Kapitel 5.2.3.2 in der Ergebnisinterpretation erläutert. Es ergeben sich in dem Zusammenhang Anknüpfungspunkte, die sich bspw. mit dem Verständnis der Lehrkräfte über Interkulturalität oder einer aus ihrer Sicht gelungenen Integration auseinandersetzen.

Weiterführende Forschungen könnten sich mit der Bearbeitung von Konfliktfeldern im Berufsschulkollegium beschäftigen, die sich bspw. durch divergierende Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Lernenden mit Fluchtbiografie zeigen (oder aber auch gegenüber anderen bestimmten Gruppen in Bezug auf Stigmatisierungen, z. B. bei leistungs- oder gesundheitsbedingten Besonderheiten, sexueller Ausrichtung etc.). Weiterhin wäre interessant, ob und wie sich die Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Unterrichts mit Geflüchteten verändern, wenn sich im zeitlichen Verlauf die Anzahl der Lernenden mit Fluchtbiografie ohne Anpassung der derzeitigen Rahmenbedingungen weiterhin erhöht.

f) Sichtweisen von Schulleitungen sowie Schulleitungshandeln

In der Vorstudie wurde von den befragten Lehrkräften in Bezug auf das Schulleiterinnen- und Schulleiterhandeln festgestellt, dass die Direktorinnen und Direktoren der Schulen zum Teil abweichende Vorstellungen über reale Unterrichtssituationen mit Geflüchteten haben.

Es wäre interessant, welche Sichtweisen diese Leitungspersonen auf den Berufsschulunterricht mit dem Fokus auf neu nach Österreich Zugezogene haben und welche Beiträge sie aufgrund ihrer Funktion (Innovationen, Qualitätsmanagement etc.) leisten können.

g) Berufsbezogene Besonderheiten

Die befragten Lehrkräfte diskutierten Heterogenität quer über unterschiedliche Berufe hinweg und stellten dabei berufsbezogene Besonderheiten fest. Auch hier bietet sich eine eingehendere Betrachtung in weiterführenden Forschungen an.

h) Erweiterung des Forschungsfeldes

Aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie wurde das Forschungsfeld konkretisiert und der Fokus der Studie auf gewerblich-technische Berufsschulen gelegt. Höchst interessant erscheint die Durchführung einer vergleichenden Studie etwa an kaufmännischen Berufsschulen.

Es stellen sich Fragen, wie bspw. mit welchem Blick die dort beschäftigten Lehrkräfte auf die heterogenen Voraussetzungen ihrer Lernenden blicken und ob sie sich mit anderen (zusätzlichen) Anforderungen im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen sowie welche Bearbeitungsstrategien sie anwenden. Spannend wäre auch eine Vergleichsstudie mit Werkstattlehrkräften oder jenen, die wirtschaftliche sowie allgemeinbildende Fächer unterrichten. Weiterhin wäre interessant, ob und wie sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die im ländlich geprägten Bundesland Tirol durchgeführt wurde, von Ergebnissen an städtischen Berufsschulen (z. B. Wien) unterscheiden. Auch könnten Vergleichsstudien an beruflichen Vollzeitschulen oder aber auch an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden.

7.3 Abschließende Überlegungen

Ein qualitatives Forschungsdesign erhebt nicht den Anspruch, generalisierbar zu sein. Es wird auch nicht ein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die abgeleiteten Konsequenzen der vorliegenden Studie nicht nur exklusiv auf den Kreis der gewerblich-technischen Lehrkräfte anwendbar sind. Sowohl Lehrkräfte der Berufs- als auch der Allgemeinbildung sowie die für sie zuständigen Aus- und Fortbildungsinstitutionen können von den Ergebnissen der Studie profitieren und ihre Schlüsse daraus ziehen.

Zudem wird deutlich, dass in den letzten Jahren vermehrt Auszubildende mit Fluchtbiografie den Weg in die betriebliche Lehre finden. Das Qualifizierungspotenzial von Geflüchteten für das duale System zu nutzen ist aus mehreren Gesichtspunkten sinnvoll. Einerseits werden auf dem Arbeitsmarkt dringend ausgebildete Fachkräfte benötigt, andererseits bietet die Lehre im dualen System einen wesentlichen Beitrag zur Integration sowie zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe der neu zugezogenen Lernenden. Obwohl aktuell der Zustrom von Geflüchteten nach Österreich abebbt, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass Wanderungsbewegungen eine Eigenheit der Menschheitsgeschichte sind. Zukünftige Fluchtwellen sind deshalb nicht auszuschließen, auch die Einwanderung aus wirtschaftlich weniger gut entwickelten Staaten der EU nach Österreich wird eine zunehmend bedeutende Rolle spielen.

Die duale Berufsausbildung birgt die besten Möglichkeiten der gesellschaftlichen und beruflichen Integration von unlängst Zugezogenen. Dieses Bildungsangebot sollte, unter Berücksichtigung der von den befragten Lehrkräften beschriebenen Herausforderungen und daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Lehrkräftebildung, mit entsprechenden Unterstützungsmechanismen ausgestattet werden. Die Erkennt-

nisse der Studie leisten einen Beitrag dazu, dass die Pädagogischen Hochschulen in Österreich, die sich mit den 2018 neu eingeführten Curricula für die Berufsschullehrerausbildung neu konstituierten, Vorhandenes qualitätsvoll weiterentwickeln können.

Denn auch künftig werden Wanderbewegungen dazu führen, dass Menschen mit den unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen, Vorbildungen und kulturellen Hintergründen in Österreich immigrieren. Umso bedeutsamer ist es, aus den bereits gemachten Erfahrungen zu lernen und diese in die berufliche Bildung einfließen zu lassen. Die vorliegende Studie will hierfür einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

Adam, H. & Inal, S. (2013). Pädagogische Arbeit mit Migranten – und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz.

Aebli, H. (1981). Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

AEIOU (2016). Austria Forum, das Wissensnetz. Schulerhalter. Verfügbar unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Schulerhalter (Zugriff am: 25.03.2016).

AEIOU (2018) Austria Forum, das Wissensnetz. Staatsvertrag. Verfügbar unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Staatsvertrag (Zugriff am: 07.08.2018).

Aff, J. (2012). Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. Wissenplus 11/12 (2), S. 1–7.

Ag./Red. (2008). Fachkräftemangel: Der Kampf um Lehrlinge beginnt. Der Standard. Vom 17.07.2008. Verfügbar unter https://www.derstandard.at/story/1216034991454/neues-jugendbeschaeftigungspaket-gegen-fachkraeftemangel (Zugriff am 15.03.2017).

AG-EPIK (2011). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. BMUKK. Wien, Präsentation des Berichtes. Verfügbar unter http://testen159.weebly.com/uploads/2/6/8/5/26852389/epik_praesentation_2013.pdf (Zugriff am: 15.11.2018).

Ahrbeck, B. (2014). Inklusion. Eine Kritik. Brennpunkt Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation. Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Unterrichtswissenschaft Nr. 37 (3), S. 262–288.

Albrich, T. (1995). Zwischenstation des Exodus. Jüdische Displaced Persons und Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg. In: G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft 25. S. 122–139. Wien: Dachs Verlag.

Alizadeh, H. (1995). Österreichische Flüchtlingspolitik der 70er Jahre. In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft, Band 25, S. 188–194. Wien: Dachs Verlag.

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 7–11, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Almstadt, E. (2017). Flüchtlinge in den Printmedien. In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hg.), Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge, S. 185–201. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2, S. 341–360. Graz: Leykam.

Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2013). Kinder in Deutschland 2013. In: World Vision Deutschland e. V. (Hg.). 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.

APA-mika (2018). Regierung macht doch keine Ausnahme für auszuweisende Asylwerber in Lehre. derStandard. 12.09.2018. Abrufbar unter https://derstandard.at/2000087176295/Lehre-fuer-Asylwerber-Innenministerium-wird-keine-Ausnahmen-machen (Zugriff am: 11.06.2019).

Arnold, R., Tutor, C. G. & Kammerer, J. (2003). Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In U. Witthaus (Hg.), Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Wissenschaft/Praxis-Dialog Weiterbildung 10, S. 129–144. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Auenheimer, G. (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Bader, R. (1998). Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen. In: Die berufsbildende Schule, 50. Jahrgang, Heft 7/8, S. 211–212.

BAG (2019). Berufsausbildungsgesetz. Gesamte Rechtsvorschrift für Berufsausbildungsgesetz, Fassung vom 02.05.2019 . Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276 (Zugriff: 02.05.2019).

Bauböck, R. & Perchinig, B. (2006). Migrations-und Integrationspolitik. In H. Dachs, P. Gerlich, H. Gottweis, H. Kramer, V. Lauber, M. W. C. & E. Talos (Hg.). Politik in Österreich. Das Handbuch. S. 726–742. Wien: Manz´sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

Bauer, J. (2007). Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Hoffmann und Campe Verlag.

Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, S. 49–64. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baumann, B., Riedl, A., Simml, M. & Gruber, M. (2016). Zur Diversität neu zugewanderter Jungendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. In: berufsbildung 04–70. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 158, S. 4–7. Detmold: Eusl Verlag.

Baumert, J. & Köller, O. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hg.). Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. S. 735–768. Weinheim und Basel: Beltz. Programm PVU. Psychologie Verlags Union.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV S. 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COAKTIV) – Ein Forschungsprogramm. In J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 7–25. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

BMDW (2021). Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Duales System und Berufsschule. Österreich.gv.at. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/Seite.333309.html (Zugriff: 21.12.2021).

Becker, M., Spöttl, G. (2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. BWP 2. BIBB, S. 15–19. Verfügbar unter https://d-nb.info/104701971X/34 (Zugriff: 17.12.2018).

Bender, S. (2010). Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden: VS.

Bentsch, T. (2011). Problemlösen: Grundlegende Konzepte. In T. Bentsch, J. Funke & H. Plessner (Hg.). Denken – Urteilen. Entscheiden. Problemlösen. Springer Lehrbuch Allgemeine Psychologie für Bachelor, S. 137–159. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Biffl, G. & Skrivanek, I. (2014). Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale. Endbericht. Schriftenreihe Migration und Globalisierung. Verfügbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Lehrlinge_mit_Migrationshintergrund_2014.pdf (Zugriff: 08.06.2017). Wien: Arbeiterkammer.

BIFIE (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. In: M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hg.). Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Verfügbar unter https://www.bifie.at/node/3384 (Zugriff: 10. 6 2016).

BIFIE (2017). Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hg.). PIRLS 2016. Graz: Leykam.

BKA (2013). Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich. Verfügbar unter https://www.politik-lernen.at/dl/OkopJKJKonmKNJqx4KJK/131216_Regierungsprogramm_Barrierefrei_pdf (Zugriff: 16.06.2020). Wien: Bundeskanzleramt Österreich.

BKA (2021a). Hochschulgesetz 2005. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626 (Zugriff: 21.12.2021).

BKA (2021b). Schulpflicht in Österreich. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576 (Zugriff: 01.10.2021).

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (Hg.) (2017). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote. Weinheim und Basel: Beltz.

Blömeke, S. (2006). KMK-Standards für LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6. S. 25–33.

BMASK (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sozialministerium Österreich (Hg.). Verfügbar unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19 (Zugriff: 05.10.2019).

BMASK (2019). Mangelberufsliste 2019. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.). Verfügbar unter https://www.migration.gv.at/fileadmin/user_upload/Liste_der_Mangelberufe_2019.pdf (Zugriff: 10.09.2020).

BMBWF (2019a). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2. Auflage. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html (Zugriff: 01.03.2020). Wien: bmbwf.

BMBWF (2019b). Lehrpläne Berufsschulen. Auswahl Metalltechnik. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Von Rechtsinformationnsystem. RIS. Rahmenlehrplan für den Lehrberuf Metalltechnik. BGBl. II Nr. 211/2016. Anlage 96. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1218859/COO_2026_100_2_1219470.pdf (Zugriff: 01.03.2020).

BMBWF (2019c). DaZKompP: Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen. Erstellt unter Mitarbeit des BIMM im Oktober 2019. Verfügbar unter https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/191017dazkompetenzprofildruck.pdf (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019d). Lehrplan HTL – didaktische Grundsätze Abschnitt III. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217354/NOR40217354.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019e). Geschichte des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019 f). Allgemeinbildende höhere Schule (AHS). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019 g). Polytechnische Schule. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/pts.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2020a). Unterrichtsprinzipien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html (Zugriff: 26.01.2021).

BMBWF (2020b). NOST – Neue Oberstufe. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html (Zugriff: 26.01.2021).

BMBWF (2021a). MIKA-D: Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (Zugriff: 27.09.2021)

BMBWF (2021b). USB-DaZ: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html (Zugriff: 27.09.2021).

BMBWF (2021c). Bildungsanliegen Sprachliche Bildung. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html (Zugriff: 27.09.2021).

BMDW (2021). Modullehrberufe. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/Seite.333302.html (Zugriff: 06.01.2022).

BMI (2016). Asylstatistik 2015. Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf (Zugriff: 10.06.2016).

BMI (o. J.). Begriffsbestimmungen. Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl. Abgerufen von https://www.bfa.gv.at/201/Begriffsbestimmungen/start.aspx#pk_035 (Zugriff: 05.11.2016).

bmm (2016). Das Image & die Attraktivität der Lehre in der Steiermark. Sichtweise: junge Menschen. Eine qualitative Marktforschung im Auftrag der Arbeiterkammer Steiermark. Abgerufen von https://docplayer.org/41586407-Studie-image-der-lehre.html (Zugriff: 13.03.2018). Graz: AK Steiermark.

BMWA (2007). Image der Lehre in der Bevölkerung. Karmasin Motivforschung. Repräsentative Umfrageergebnisse der österreichischen Bevölkerung. Abgerufen von https://docplayer.org/30038786-Image-der-lehre-in-der-bevoelkerung-telefonische-befragung.html (Zugriff: 01.03.2018). Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.

BMWFJ (2009). Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. 12. überarbeitete Auflage. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/umsetzung/dielehre_18624.pdf?4k99xc (Zugriff: 5.11.2015).

Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, S. 257–273. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 17, S. 40–69. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In: W. Bos; E. Klieme & O. Köller (Hg.). Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. 1. Auflage. S. 173–194. Münster: Waxmann.

Böhringer, S. (2009). Selbst-Wertschätzung im Lehrerberuf als neues Konzept im Rahmen des Effort-Reward-Imbalance Modells. Die Entwicklung und Validierung einer Skala zur beruflichen Selbst-Wertschätzung. [Dissertation]. Marburg: Universität, Fachbereich Medizin der Philipps-Universität Marburg.

Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Band 17, S. 9–22. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bönsch, M. & Moegling, K. (2012). Binnendifferenzierung in der schulischen Erprobung – Zur Einführung in den Praxisband. In M. Bönsch & K. Moegling (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 18, S. 7–9. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bonz, B. (2009). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In B. Bonz (Hg.). Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 10, S. 90–111. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bonz, B. (2009a). Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2001). Schule. In A. Berhard & L. Rothermel (Hg.). Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage, S. 371–383. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Pädagoginnenbildung Band 1. Weitere Autor:innen: K. Soukup-Altrichter, J. Zemanek, E. Seethaler, M. Wobak, R. Schulz-Kolland & R. Weitlaner. Graz: Leykam Buchverlagsgesllschaft.

Brickner, I. (2014). Wie die Gastarbeiter Österreich veränderten. DerStandard. 14. Mai 2014. Abgerufen von https://derstandard.at/1399507543662/Wie-die-Gastarbeiter-Oesterreich-veraenderten (Zugriff: 16.06.2016).

Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brotkorb & K. Koch (Hg.). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation, S. 13–36. Mecklenburg-Vorpommern: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Bromme, R. (2014). Der Lehrer als Experte. In: D. H. Rost (Hg.). Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Münster, New York: Waxmann.

Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. Schweer (Hg.). Lehrer-Schüler_Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Schule und Gesellschaft, Band 24, 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 291–314. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Brunnhuber, P. (1977). Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth: Auer.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes-Thema der Schul-und Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58, Heft 4. Juli/August, S. 522–540.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hg.). Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven (S. 21–38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 13–26. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Budde, J. & M. Rieger-Ladich. (2017). In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 13–26. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rißler, G. (2015). Heterogenität – Eine Einleitung. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hg.). Heterogenitätsforschung, S. 7–17. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium_für_Bildung (2017). Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. 3. aktualisierte Auflage. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:11373507-a8e1–4b22–939e-0a7fac7b6717/2017_21_beilage.pdf (Zugriff: 29.03.2020).

Bürger, T. (2018). Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen – eine Herausforderung für die Schule. In J. Henkel & N. Neuß (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe, S. 44–53. Stuttgart: Kohlhammer.

Busian, A. & Pätzold, G. (2002). Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In H. U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.) Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, S. 223–238. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Busse, R. (2020). Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten. Reihe "Berufsbildung, Arbeit und Innovation", Nr. 60, Reihenherausgebende: M. Friese, K. Jenewein, S. Seeber, G. Spöttl. Bielefeld: wbv Publikation.

BWP (2016). Migration und Flüchtlinge. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45. Jahrgang, H. 2015.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. Review of educational research. Verfügbar unter https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/journal/paperinformation.aspx?paperid=75051 (Zugriff: 29.11.2021).

Czycholl, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In B. Bonz (Hg.). Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 10, S. 73–194. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Damm, M. (2018). Guter Unterricht braucht Beziehungen. Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. Auflage. München: Reinhardt UTB.

Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 11–25. Münster und New York: Waxmann.

de Cillia, R. & Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag des BMUKK. Verfügbar unter https://verein.ecml.at/Portals/49/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf (Zugriff: 10.03.2016). Wien: BMUKK.

DeSeCo (2016). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. OECD. Verfügbar unter https://www.deseco.ch/ (Zugriff: 14.05.2018).

Dolton, P., Marcenaro, O., deVries, R. & She, P.-W. (2018). Global Teacher Index. University of Sussex. Verfügbar unter https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf (Zugriff: 03.03.2019). Sussex: Varkey Foundation.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Dörner, D. (1976). Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dornmayr, H. (2010). Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden. Empirische Erhebung bei Wiener Lehrbetrieben. Endbericht. https://ibw.at/bibliothek/id/418/. Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 200. Wien: ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw Austria – Research & Development in VET.

Dornmayr, H. & Winkler, B. (2016). Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG). Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. (2019). Betriebliche AusbilderInnen in Österreich. Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche. ibw-Forschungsbericht Nr. 196. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw Austria – Research & Development in VET.

Dornmayr, H., Litschel, M. & Löffler, R. (2016). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014–2015. Forschungsbericht ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. Verfügbar unter http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1467869213_jugendbeschaeftigung_2014_2015.pdf (Zugriff: 10.06.2016).

Dresing, T. & Pehl, T. (Hg.) (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch (Zugriff: 07.07.2016). Marburg: Eigenverlag.

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik. 41. 6, S. 889–903.

Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.

Duden (2021). Antezedens. Verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Antezedens (Zugriff: 27.02.2021).

Ebbinghaus, M. & Gei, J. (2017). Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Fachbeiträge im Internet. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. BIBB.

Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In: F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hg.). Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven, S. 135–137. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Elm, M.; Scheiermann, G. & Walter, M. (2016). Zentrale Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe bei der Integration berufsschulpflichtiger Asylsuchender aus Akteursperspektive. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 70. Jahrgang, Nr. 158, S. 8–10. Detmold: Eusl Verlag.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S. & Sauter, W. (Hg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Faulstich-Wieland, H. (2000). Umgang mit Heterogenität – Stärke durch Vielfalt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, S. 73–74.

Faulstich-Wieland, H. (Hg.) (2010). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, H. Moser (Hg.). Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3, S. 11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fend, H. & Specht, W. (1977). Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In Redaktion betrifft: Erziehung (Hg). Hauptschule, S. 27–55. Weinheim: Beltz.

Fendel, T. & Romiti, A. (2016): Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 1, 45. Jahrgang, S. 16–19. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Franz Steiner Verlag.

Fenz, J., Kastner, M., Meschnigg, K., Schliefensteiner, F., Teissl, R., Wagner, D. & Zauner, C. (2017). Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, T. (2008). Handlungsmuster von Physiklehrkräften beim Einsatz neuer Medien. Fallstudien zur Unterrichtspraxis. Berlin: Logos.

Fischer, W. (2008). "I haaß Vocelka – du haaßt Vocelka". Der Diskurs über die >Gastarbeiter > in den 1960er bis 1980er Jahren und der unhistorische Vergleich mit der Wiener Arbeitsmigration um 1900. In M. Scheutz & V. Vales (Hg.). Wien und seine Wienerinnen. Ein historischer Streifzug durch Wien über die Jahrhunderte. Festschrift für Karl Vocelka zum 60. Geburtstag, Sonderdruck, S. 327–354. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Flaake, K. (1989). Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt: Campus.

Flick, U. (1999). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Flick, U. (2016a). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge, 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rohwolts Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2016b). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick (2016b). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 13. Auflage, S. 13–29. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fratzscher, M. (2015). Abgerufen von https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesellschaft-integration/fluechtlinge-schnell-in-den-arbeitsmarkt-integrieren (Zugriff: 09.12.2015).

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 371–395. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Friese, M. (2015). Inklusion: Gleichberechtigte Teilhabe und ungleiche Voraussetzungen? Sieben Thesen zur Zukunft der beruflichen Bildung. Lernen und Lehren. Elektrotechnik. Informationstechnik. Metalltechnik. Fahrzeugtechnik. Heft 119, 30. Jahrgang, S. 129–132.

Friese, M. (2020). Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. In F. Bünning, M. Dick, R. W. Jahn & A. Seltrecht (Hg.). Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis. Eine Festschrift für Klaus Jenewein. Bielefeld: wbv Publikation.

Friese, M. (2020a). Inklusion in beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe. In D. Münk & G. Scheiermann (Hg). Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung, S. 275–290. Detmold: Eusl Verlag.

Garstenauer, R. & Kuzmany, B. (2017). Nichts Neues in Österreich. In R. Garstenauer & B. Kuzmany (Hg.), Aufnahmeland Österreich. Über den Umgang mit Massenflucht seit dem 18. Jahrhundert, S. 7–41. Wien: Mandelbaum Verlag.

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. Journal for Educational Research Online. Journal für Bildungsforschung Online. Volume 12, No. 2, S. 166–189. Münster: Waxmann.

Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger. Handbuch Migrationspädagogik, S. 433–448. Weinheim und Basel: Beltz.

Geisler, T. & Niethammer, M. (2019). Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In: K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.). Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung, S. 129–147. Bielefeld: wbv Publikation.

GER (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Vefügbar uner https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php (Zugriff 21.12.2020).

Geschichtewiki (2021). Die Geschichte der Hauptschule. Ein Service der Stadt Wien. Verfügbar unter https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Hauptschule (Zugriff: 10.10.2021).

Gillen, J. & Steuber, A. (2016). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 70. Jahrgang, Nr. 158, S. 17–20. Detmold: Eusl Verlag.

Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda, E. Terhart (Hg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft, S. 14–29. Weinheim u. a.: Beltz.

Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung. Standard. Wissen. Lehramt. Paderborn: utb.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., . . . Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Graf, M. & Knoll, S. (2017). Das Ende eines Mythos? Österreich und die Kommunismusflüchtlinge. In B. Kuzmany & R. Garstenauer (Hg.). Aufnahmeland Österreich. Über den Umgang mit Massenflucht seit dem 18. Jahrhundert, S. 206–229. Wien: Mandelbaum Verlag.

Granato, M. & Neises, F. (2017). Geflüchete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. BIBB Heft 187. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. BIBB.

Grimm, A. (2015). Berufsfeld. In J.-P. Pahl (Hg.). Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche, S. 323. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gräsel, C. & Trempler, K. (Hg.) (2017). Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Grösel, L. (2015). Fremde von Staats wegen. 50 Jahre »Fremdenpolitik« in Österreich. Wien: mandelbaum kritik & utopie.

Grüll, S. (2019). Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen, Band 56, Reihe Berufbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld: wbv Publikation.

Haase, K. (2011). Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hg.). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, S. 51–65. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Haller, G. (2015). Flüchtlingskrise 1956: Menschlichkeit mit Ablaufdatum. Die Presse vom 12.06.2015. Verfügbar unter https://diepresse.com/home/zeitgeschichte/4753365/Fluechtlingskrise-1956_Menschlichkeit-mit-Ablaufdatum (Zugriff: 12.12.2017).

Han, P. (2016). Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 4. unveränderte Auflage. Konstanz und München: utb.

Haider, G. & Reiter, C. (Hg.) (2004). Pisa 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht Mathematik. Lese-Kompetenz. Naturwissenschaft. Problemlösen. oecd. Pisa. Österreichisches Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C. & Klimmer, S. (2006). Integrative Berufsausbildung. Endbericht. bidok.uibk.ac.at. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/bmwa-berufsausbildung-endbericht.html (Zugriff: 29.09.2016).

Heckmann, F. (2015). Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1972). Unterricht. Analyse und Planung. In A. Blumenthal & W. Ostermann (Hg.). 6. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.). Heterogeniät in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Wirtschaft – Beruf – Ethik, Band 36, S. 9–14. Bielefeld: wbv Publikation.

Heinzer, S. & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hg.). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, S. 66–95. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P. (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. In: R. Bodensohn, R. S. Jäger & A. Frey (Hg.). Lehrerbildung auf dem Prüfstand, S. 28–55. Landau: VEP.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Helmke, A. (1992). Unterrichtsqualität und Unterrichtseffekte – Ergebnisse der Münchner Studie. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung. Reprint. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts .Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband, 4. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 149–170. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Henkel, J. (2018). Traumatisierte Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in pädagogischen Settings. In J. Henkel & N. Neuß (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe, S. 201–211. Stuttgart: Kohlhammer.

Henkel, J. & Neuß, N. (2018). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.

Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hg.). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 133–157. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Herber, H.-J. (1983). Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Herkner, V. (2015). Berufsfeld. In J. P. Pahl. Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche, S. 205–206. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Hillmert, S. (2005). Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, ZfE, Nr. 8, S. 173–186.

Holzbrecher, A. (Hg.). (2004). Interkulturelle Pädagogik: Identität, Herkunft. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 349–360. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hotarek, I. (2016). Heterogenitätsdimensionen. Workshop als Vorbereitungsverfahren für die Hauptstudie [Unveröffentlichtes Manuskript].

Hotarek, I. (2017). Pädagogische Hochschule Tirol. Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Lehrlingen mit Fluchthintergrund. [Unveröffentlichtes Manuskript]. Verfügbar unter https://www.ph-online.ac.at/pht/voe_main2.showMask?pPersonNr=50129&pCurrPk=5706&pVtKbz=EFB&pStatus=A&pSiteNr=1004600 (Zugriff: 06.06.2018).

Hotarek, I. (2018). Integration durch inklusive Bildung im Dualen System – Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Metalltechnik in Tirol/Österreich. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hg.). Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte, S. 101–119. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hotarek, I. (2019a). Sichtweisen von Lehrer:innen zum Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol. In M. Becker, M. Frenz, K. Jenewein & M. Schenk (Hg.). Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderungen für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken. S. 413–428. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hotarek, I. (2019b). Wikipediaeintrag: Von Lehramtsstudien der Sekundarstufe Berufsbildung in Österreich. Verfügbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Lehramtsstudium_der_Sekundarstufe_Berufsbildung_in_%C3%96sterreich (Zugriff: 01.06.2020).

Hotarek, I. (2020). Geflüchtete im gewerblich-technischen Fachunterricht: Sichtweisen von Tiroler Berufsschullehrkräften. lernen & lehren, Heft 138, 35. Jahrgang, S. 48–53.

Hotarek, I. & Mathies, R. (2015). Implementierung forschenden Lernens in die Lehrer/-innen-Ausbildung entlang eines Kooperationsmodells. In K. Jenewein & H. Henning (Hg.). Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen, Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 39, S. 310–327. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium, 2. überarbeitete Auflage, unter Mitarbeit von B. Lederer & A. Perzy. Wien: UVK Verlag.

Hüpping, B. (2017). Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hüttner, A. (2009). Technik unterrichten. Methoden und Unterrichtsverfahren im Technikunterricht, 3. Auflage. Nourney: Europa-Lehrmittel.

Inal, S. (2017). "Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg". Empfehlungen für pädagische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule. In N. McElvay, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 157–172. Münster und New York: Waxmann.

INNIO Jenbacher (2019). Lehre bei INNIO Jenbacher. Verfügbar unter INNIO: https://www.innio.com/de. (Zugriff: 17.10.2019).

IOM (2018). World Migration 2017. International Organization für Migration. Verfügbar unter https://www.iom.int/global-migration-trends (Zugriff: 04.04.2019).

ISB (2016). Migration / Interkulturelle Kompetenz. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Qualitätsagentur München. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/ (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021a). PIRLS-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021b). TIMSS-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/timss (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021c). PISA-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/pisa (Zugriff: 20.12.2021).

Jablonka, P., Jenewein, K. & Marchl, G. (2016). Handlungsansatz und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprogramm "Neue Wege / Heterogenität". In: G. Westhoff & H. Ernst (Hg.). Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Jahrbuch Personalentwicklung (o. D.). Role Model. HR-Lexikon Personalwirtschaft. Verfügbar unter https://www.personalwirtschaft.de/produkte/hr-lexikon/detail/role-model.html (Zugriff: 21.12.2021).

Jenewein, K. (2013). Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung in kleinen und mittleren Unternehmen – Ausgangslage, Zielsetzung und exemplarische Handlungsansätze. In D. Münk (Hg.). bwp@ Spezial 6. Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22. S. 1–21. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/jenewein_ws22-ht2013.pdf (Zugriff: 18.03.2018).

Jungkamp, B. (2017). Vorwort. In M. Vock & A. Gronostaj, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, S. 5–8. Berlin: Friedrich Ebert Stifung.

ju§line (2021). Gehaltsgesetz § 61b. Kustodiat. Verfügbar unter https://www.jusline.at/gesetz/gehg/paragraf/61b (Zugriff: 21.12.2021).

Kanz, C. (2017). Trauma und Traumafolgen – Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hg.). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote, S. 93–104. Weinheim und Basel: Beltz.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 296–313. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kerschensteiner, G. (1926). Theorie der Bildung. Leipzig: Teubner.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. Internet and Higher Education, Heft 22, S. 37–50.

Klafki, W. (1975). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch einige kritische Vorworte ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. neuausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 22/4, S. 497–523.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 50, Heft 5, S. 625–634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . & Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.). Berlin: BMBF.

Knapp, G.-A. (2010). Intersectional Invisibility: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionaltitätsforschung. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, S. 223–243. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 12.12.2016).

Kultusministerkonferenz (2013). Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz i. D. F. vom 05.12.2013. Bonn: KMK.

Kultusministerkonferenz (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: KMK. Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 345–366. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Küsters, I. (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lachmayr, N., Löffler, R., Bilgili, M. & Goldberger, M. (2012). Arbeitsmarktintegration von AbsolventInnen der integrativen Berufsausbildung in Tirol. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete Auflage, unter Mitarbeit von C. Krell. Weinheim und Basel: Beltz.

Lamy, C. (2015). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Langner, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lassnigg, L. & Mayer, K. (2001). Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo, Reihe Soziologie Nr. 52. Employment-Qualification-Innovation. Wien: Institut für Höhere Studien.

LBVO (2019). Rechtsinformationssystem des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 19.03.2019. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375 (Zugriff: 19.03.2019).

LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer (2008). LCH Berufsleitbild. LCH Standesregeln. Verabschiedet von der LCH Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008, 3. Auflage. Villmergen: Sprüngli Druck.

Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hg.). Biographie und Psychologie, S. 138–150. Berlin: Springer.

Leisen, J. (2019). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett.

Lennertz, I. (2017). Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. Folgen für die Entwicklung. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 145–156. Münster, New York: Waxmann.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.

Lüders, C. (2006). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage, S. 80–82. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lüders, C. (2019). Herausforderungen qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 13. Auflage, S. 632–643. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Lüders, M.-K. (2018). Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mack, W. (2017). Bildung und Bewältigung im Kontext von Flucht – Theoretische Perspektiven und Implikationen für die pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hg.). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote, S. 130–140. Weinheim und Basel: Beltz.

Maier, U. (2008). Lehrerverhalten und Emotionen aus der Sicht von Schülern. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, 2. Auflage, S. 190–206. Weinheim und Basel: Beltz.

Malkoc, J. (2018). Die Entwicklung der österreichischen Migrationspolitik in der Zweiten Republik aus neoinstitutionalistischer Perspektive. [Masterarbeit Johannes Kepler Universität Linz]. Verfügbar unter https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/120/Publikationen_und_Downloads/Downloads/Masterarbeiten/Malkoc_Masterarbeit_oesterreichische_Migrationspolitik.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

Maltritz, M. (2016). Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns. Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. In: T. W. Adorno & W. Dirks, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Im Auftrag des Institutes für Sozialforschung. Frankfurt. a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Martinek, D. (2009). Innere Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Unterrichtsgestaltung im frühen Fremdsprachenunterricht. Saarbrücken: vdm Verlag. Dr. Müller.

Mathies, R. (2012). Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Norderstedt: Books on Demand.

Mathies, R., Hotarek, I. & Resinger, P. (2018). Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol.

Mayer, H. O. (2013). Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 125–148. Münster: Waxmann.

Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hg.). Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, S. 183–206. Wien: LIT.

Mayr, T. (2017). Lehre: Weltweit geschätzt, zuhause unter Druck. Salzburger Wirtschaft, Nr. 10, vom 10.03.2017, S. 4–5.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Auflage, S. 601–613. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
MAXQDA (2021). Datenanalyse. Verfügbar unter https://www.maxqda.de/ (Zugriff: 21.12.2021).
mdr (2020). Solidarność – die wichtigsten Daten. Verfügbar unter https://www.mdr.de/zeitreise/chronologie-solidarnosc100.html (Zugriff: 21.12.2021).
Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. In P. Mecheril, S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hg.). Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim/Basel: Beltz.
Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik, S. 8–30. Weinheim und Basel: Beltz.
Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Migration und Integration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis. In M. Grimm & S. Schlupp (Hg.). Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext, S. 16–26. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
Medien-Servicestelle (2015). Verfügbar unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/category/communities/polnische-community-communities/ (Zugriff: 03.01.2016).
Medien-Servicestelle (2017). Verfügbar unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/10/18/rund-47-600-personen-mit-tschechischem-migrationshintergrund/ (Zugriff 18.10.2017).
Meister, R. (1960). 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Geschichtliche Darstellung. In A. Kolbabek (Hg.). 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Sonderheft – Festschrift. Österreich in Geschichte und Literatur. 1760–1960, S. 67–98. Wien: Österr. Bundesverlag f. Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures. Glencoe. IL: Free Press.
Metzner, F. & Mogk, C. (2016). Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule – Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hambug-Eppendorf. In G. Markmann & C. Osburg, Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für die inklusive Praxis, S. 48–63. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Mey, G. (1999). Adoleszent, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.
Meyer, F. (2014). Das ist für uns schon ein Experiment. Erfahrungen von Ausbilderinnen und Ausbildern mit jungen Flüchtlingen in der dualen Ausbildung. Hamburg: passage gGmbH. Verfügbar unter https://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/2015/passage_FOH_2014_Broschuere_Web.pdf (Zugriff: 22.12.2021).
Meyer, H. (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
Meyer, H. (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2017). Was ist guter Unterricht? 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.
Meyer, H. (2018). Wohin geht die Reise? Anmerkungen zur Unterrichtsentwicklung in stürmischen Zeiten. Vortrag am 8. November 2018. Pädagogische Hochschule Linz, Oberösterreich: PH OOE.
Mitterlehner, R. (2019). Haltung. Flagge zeigen in Leben und Politik, 1. Auflage. München: Ecowin Verlag bei Benevento Publishing.
Möckel, A. (2002). Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In H. Eberwein, S. Knauer (Hg.). Handbuch Integrationspädagogigk, 6. Auflage, S. 80–98. Weinheim und Basel: Beltz.
Moegling, K. (2012). Binnendifferenzierung hat einen inneren und äußeren Aspekt – Ein Gespräch zwischen Achim Albrecht und Klaus Mögling zum Thema "Binnendifferenzierung". In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer, Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht, Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17, S. 174–184. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.
Möhring, W. & Schlütz, D. (2019). Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Lehrbuch, 3., vollst. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.
Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57 (1), S. 67–101. Verfügbar unter https://www.academia.edu/1988025/Morek_Miriam_2012_Bildungssprache_Kommunikative_epistemische_soziale_und_interaktive_Aspekte_ihres_Gebrauchs_In_Zeitschrift_f%C3%BCr_angewandte_Linguistik_57_1_S_67_101_zus_mit_Vivien_Heller_?auto=download (Zugriff: 29.11.2021).
Morgan, D. (1988). Focus Groups as Qualitative Research. Newbury Park: CA: Sage.
Neckel, S. (2012). Die Wirklichkeit des Leistungsprinzips: Ansprüche, Krisen, Kritik. Keynote zur Diskussionsveranstaltung "Leistung, die sich lohnt? Das Versprechen der Chancengerechtigkeit". Verfügbar unter http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/Wirklichkeit-des-Leistungsprinzips.pdf (Zugriff: 21.12.2021). Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
Neuenhausen, B. (2009). Koedukation. Lexikon Inklusion. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Koedukation_Neuenhausen.php (Zugriff: 21.12.2021).
Nickolaus, R. (2009). Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse. In B. Bonz, Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret, Band 10, S. 33–59. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Nohl, A.-M. (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Nolting, H.-P. (2017). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, 14. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
Nowak, S. & Schneeberger, A. (2005). Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten zu Ausbildung und Beschäftigung (Edition 2005). ibw Forschungsbericht Bildung und Wirtschaft, Nr. 33. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S. L. & Schreiner, C. (2019). Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

OECD (2021). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Verfügbar unter https://www.oecd.org/ (Zugriff: 21.12.2021).

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe, Biographie und Profession, S. 19–64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oldham, J. M. & Morris, L. B. (2017). Ihr Persönlichkeitsportrait. Warum Sie genau so denken, lieben und sich verhalten, wie Sie es tun, 7. Auflage. Eschborn: Edition Klotz.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualtiätsmerkmalen entsprechen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, S. 26–37.

Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Schule und Gesellschaft 16, Mitarbeit: M. Zutavern, R. Reichenbach, J.-L. Patry, R. Klaghofer, W. Althof, H. Rothbucher, B. Kesten. Opladen: Leske und Budrich.

Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Ausbildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer, Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, S. 29–65. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oser, F. & Oelkers, J. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 13. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

ÖIF (2021). Österreichischer Integrationsfonds. Berufsanerkennung in Österreich. Verfügbar unter https://www.berufsanerkennung.at/berufsanerkennung/verfahren-zur-anerkennung/ (Zugriff: 12.11.2021).

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2018). Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele, ÖSZ Praxisreihe, Heft 30. Graz: ÖSZ.

PÄDAGOGIK (2016). Flüchtlinge in der Schule. Pädagogik, 68. Jahrgang, Heft 4.

Padrock, P. & Sievers, J. (2012). Neues Wort: heterogen. Verfügbar unter https://neues wort.de/heterogen/#wbounce-modal (Zugriff: 12.12.2021).

Pahl, J.-P. (2014). Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021). Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb, 7. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.

Parlament (2019). Republik Österreich. Parlamentskorrespondenz Nr. 1183/2019. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/AKT/SCHLTHEM/SCHLAG/J2019/232Asyl_Lehre.shtml (Zugriff: 12.12.2021).

Paseka, A. (2008). Über Unsicherheiten und schwankende Böden. Erfahrungen von Berufsanfängern mit der Organisation Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer, Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, S. 145–626. Wiesbaden: VS-Verlag.

Pätzold, B., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003). Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg: Bibliothek- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Pramreiter, M. (2014). Vorbild Österreich? Bedarfsgerechte Gestaltung beruflicher Bildung für Migrantinnen und Migranten. In J. Van Capelle (Hg.). Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, S. 211–232. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland, H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hg.). Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3, S. 23–48. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Protzel, M. (2015). Wertschätzung und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule. Welchen Einfluss Lehrerverhalten auf Kinder haben, 1. Auflage. Göttingen: Optimus Verlag.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

QCAmap (2021). Qualitative Content Analysis. Verfügbar unter https://qualitative-content-analysis.org/de/startseite/ (Zugriff:12.12.2021) .

QIBB (2015). Qualität in der Berufsbildung. Leitbild der Österreichischen Berufsschulen. öbs. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Leitbilder/Leitbild_II1_OEBS_2015.pdf (Zugriff: 12.12.2021).

Rauin, U. (1987). Differenzierter Unterricht: Empirische Studie im Überblick. In U. Steffens & H. Bargel, Untersuchung zur Qualität des Unterrichts, Heft 3, S. 111–137. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Rauner, F. (2002). Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten. Manuskript. In: Peter Dehnbostel et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. S. 111 ff. Berlin: Edition Sigma.

Rauner, F., Lehberger, J. & Zhao, Z. (2018). Messen beruflicher Kompetenz. In R. Arnold, P. Gonon und F. Rauner (Hg.). Auf die Lehrer kommt es an. Band V., Volume 34, Bildung und Arbeit. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler.

Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In: E. Kiel (Hg.). Unterricht sehen, analysieren, gestalten, S. 65–95. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Saget, J. (2018). Umfrage: Ein nachhaltiger Migrationsschock. Die Presse vom 16.02.2018. Verfügbar unter https://www.diepresse.com/5372705/umfrage-ein-nachhaltiger-migrationsschock (Zugriff: 21.10.2021). Wien: APA/AFP.

Salner-Grindling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (Hg.). im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: bmukk.

Sandfuchs, U. (1994). Unterricht. In: R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hg.). Wörterbuch Schulpädagogik, S. 339–340. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schaffenrath, M. (2007). Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Ein Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schittko, K. (1984). Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele – Konzepte – Beispiele. München: Ehrenwirth.

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel und C. Spiel (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Graz: Leykam.

Schmid, J. (2010). Wer soll in Zukunft arbeiten? bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung. Verfügbar unter http://www.bpb.de/apuz/32343/wer-soll-in-zukunft-arbeiten-zum-strukturwandel-der-arbeitswelt?p=all (Zugriff: 12.12.2021).

Schmidl, E. A. (2003). Die Ungarnkrise 1956 und Österreich: Einführung und Zusammenfassung. In E. A. Schmidl (Hg.). Die Ungarnkrise 1956 und Österreich. Mit einem Vorwort von Paul Lendvai, S. 15–24. Wien. Köln. Weimar: Böhlau Verlag.

SCHOG (2019). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Verfügbar unter Rechtsinformationssystem des Bundes, Fassung vom 19.03.2019: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 (Zugriff: 19.03.2019).

Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (2011). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz, Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, S. 123–137. Münster: Waxmann.

SCHUG (2019). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Rechtsinformationssystem des Bundes, Fassung vom 19.03.2019: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (Zugriff: 19.03.2019).

Schulz, W. (1986). Die lehrtheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel, Didaktische Theorien, S. 26–46. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.

Schütze, F. (2016). Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. In F. W. Friedler & H.-H. Krüger, ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, S. 55–73. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Scott, J. (1990). A Matter of Record – Documentary Sources in Social Research. Cambridge: Polity.

Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger, Handbuch Migrationspädagogik, S. 196–210. Weinheim und Basel: Beltz.

Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2016). Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen, 2. Auflage. Wien: UNHCR-Eigenverlag.

Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

SORA (2020). Institute für Research and Consulting. Verfügbar unter https://www.sora.at/nc/news-presse/archiv/news-einzelansicht/news/frauenanteil-in-der-technik-nur-15-prozent-510.html (Zugriff: 12.12.2021).

Sozialpartner (2021). Die österreichische Sozialpartnerschaft. Verfügbar unter http://www.sozialpartner.at/ (Zugriff: 12.12.2021).

Spöttl, G. & Dreher, R. (2009). Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeptionin der Berufsbildung. In B. Bonz, Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret, Band 10, S. 217–231. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stahlschmidt, S. (2018). Trauma-Trigger – Definition & Beispiele. Verfügbar unter http://posttraumatische-belastungsstoerung.com/trauma-trigger (Zugriff: 21.12.2021).

Stajic, O. (2016). "Ich bin ein Teil dieser Geschichte". derStandard vom 3. Juli 2016. Verfügbar unter https://derstandard.at/2000039577423/Ich-bin-ein-Teil-dieser-Geschichte (Zugriff: 10.10.2021).

Statista (2021a). Asylanträge in Österreich. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293216/umfrage/asylantraege-in-oesterreich-nach-herkunftslaendern/ (Zugriff: 10.10.2021).

Statista (2021b). Jugendarbeitslosigkeit in Europa. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/ (Zugriff: 10.10.2021).

Statistik-Austria (2020). Statistik Austria. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (Zugriff: 10.10.2021).

Statistisches Bundesamt (2019). Bildung und Kultur. Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/berufliche-bildung-2110300187004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.12.2021).

Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, Qualitative Forschung: Ein Handbuch, 13. Auflage, Rohwohlts Enzyklopädie, S. 319–331. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Stieber, G. (1995). Volksdeutsche und Displaced Persons. In G. Heiss & O. Rathkolb, Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914, S. 140–156. Wien: Dachs Verlag.

Strübing, J. (2004). Grounded Theorie. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Reihe: Qualitative Sozialforschung, Band 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sturm, T. (2013). Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Šunjić, M. H. (1995). Globale Flüchtlingstrends und die Asylsituation in Österreich. In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft, Band 25, S. 248–263. Wien: J & V. Edition Wien. Dachs Verlag.

Tenberg, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Tenorth, H.-E. (2011). "Bildung" – ein Thema im Dissens der Disziplinen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 351–362.

Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terrasi-Haufe, E., Roche, J. & Sogl, P. (2017). Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In A. E. Middeke, Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 97, S. 31–51. Göttingen: Universitätsverlag.

Ther, P. (2018). Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 232–240. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Tramm, T., Casper, M. & Schlömer, T. (2018). Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer, Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, S. 5–9. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Treibel, A. (2008). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Tritscher-Archan, S. (2014). Österreich. Berufsbildung in Europa – Länderbericht. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Ulram, P. (2009). Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen und Erfahrungen von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Studie der GfK Ausgria GmbH. Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Expertenrat/Integrationsstudie.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

UNESCO-Kommission (2014). Bildungsagenda 2030. Verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/bildung_alle.htm (Zugriff: 10.06.2016).

UNHCR (1951). Genfer Flüchtlingskonvention. Kapitel I – Allgemeine Bestimmungen. Artikel 1 GFK. Verfügbar unter UNHCR: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf (Zugriff: 27.03.2017).

UNICEF (2021). Die UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar unter https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention (Zugriff: 29.11.2021).

VBW (2016). Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. In vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hg.). Gutachten von H.-P. Blossfeld, W. Bos, H.-D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, H.-G. Roßbach, T. Seidel, R. Tippelt & L. Wößmann. Münster: Waxmann.

Vogt, S. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Sozialarbeit*Plus. Verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf (Zugriff: 01.12.2021).

von Kardoff, E. (2012). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff, Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 3. Auflage, S. 3–8. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

von Saldern, M. (2007). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Ristriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot, Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, S. 42–51. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. In M. Meyer, U. Rampillon & G. Otto (Hg.). Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: Friedrich, S. 50–52.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.). Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Im Auftrag der OECD (S. 33–66). Seattle, Roront, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktualisierte Auflage, S. 17–33. Weinheim und Basel: Beltz.

Weis, I. (2013). DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen, Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 15, No. 3, Art. 20. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Ewald-Kiel/publication/349287351_Was_sollen_Lehrerinnen_und_Lehrer_konnen_Anforderungen_an_den_Lehrerinnenberuf_aus_Sicht_von_Lehrkraften_und_Ausbildungspersonen_What_competencies_do_teachers_need_Demands_of_the_teaching_profession_f/links/6027db5b4585158939a0a63f/Was-sollen-Lehrerinnen-und-Lehrer-koennen-Anforderungen-an-den-Lehrer-innenberuf-aus-Sicht-von-Lehrkraeften-und-Ausbildungspersonen-What-competencies-do-teachers-need-Demands-of-the-teaching-professio.pdf (Zugriff 01.12.2021).

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot, Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, S. 21–31. Weinheim und Basel: Beltz.

Wernke, S., Werner, J. & Zierer, K. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells, DDS – Die Deutsche Schule, 107. Jahrgang 2015, Heft 4, S. 375–395. Münster: Waxmann.

Westhoff, G. & Ernst, H. (2011). Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland. Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse. Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BIBB. Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies, Nr. 1, S. 49–61.

Westhoff, G. (2016). Das Handlungskonzept des Modellversuchsprogramms – Förderung der Individualität in Vielfalt und Gemeinsamkeit. In G. Westhoff & H. Ernst (Hg.). Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wischer, B. (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. Verfügbar unter https://www.unterrichtsmaterial.ch/arbeitsblatt/124523-paedagogik-und-psychologie-erziehung-bildung-und-schule-heterogenitaet (Zugriff: 13.03.2019).

Wittek, D. (2013). Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann, Qualitative Forschung in der Psychologie, S. 227–255. Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Social Research, Volume 1, Art. 22. Verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 (Zugriff: 10.12.2021).

WKO (2019). WKÖ-Mahrer: "Neues Lehrberufspaket steigert Image der Lehre". Verfügbar unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190704_OTS0085/wkoe-mahrer-neues-lehrberufspaket-steigert-image-der-lehre (Zugriff: 10.10.2021). Wien: Wirtschaftskammer Österreich.

WKO (2021). Lehrlingsstatistik. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html (Zugriff: 01.12.2021).

WKO-Tirol (2021). Tiroler Lehrlingsstatistik 2020. Wirtschaftskammer Tirol. Lehrlingsstelle. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/t/bildung-lehre/Lehrlingsstatistik_Broschuere_2020_1.pdf (Zugriff: 01.12.2021).

WKO-Wien (2017). Wirtschaftskammer Wien. Bildung und Lehre. Lehre nach der Matura. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/w/bildung-lehre/lehre-nach-matura.html (Zugriff: 01.12.2021).

Wollersheim, H.-W. (1993). Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Wörterbuch (2021a). Repatriierung. Verfügbar unter https://www.wortbedeutung.info/Repatriierung/ (Zugriff: 01.12.2021).

Wörterbuch (2021b). Scheinasylant. Verfübar unter https://www.wortbedeutung.info/Scheinasylant/ (Zugriff: 01.12.2021).

Ziegler, A. & Stöger, H. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. Digitale Medien und Schule, Heft 7, 4. Jahrgang, S. 1–31. Verfügbar unter https://silo.tips/download/heterogenitt-und-inklusion-im-unterricht-3 (Zugriff: 21.12.2021).

Zierer, B. (1995). Willkommen Ungarnflüchtlinge 1956? In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914, S. 157–171. Wien: J & V Edition.

Zierer, K. (2016). Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zito, D. & Martin, E. (2016). Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ausgangslage und Theorieexploration 19

Abb. 2 Darstellungsformen und Sprachen im sprachsensiblen Fachunterricht 80

Abb. 3 Heuristisches Modell für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte in der Berufseingangsphase 96

Abb. 4 EPIK-Modell mit fünf Domänen und die spiralförmige sechste Disziplin 103

Abb. 5 Forschungsdesign 155

Abb. 6 Ablaufmodell Zusammenfassung nach Mayring (2015) 164

Abb. 7 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung 173

Abb. 8 Ablaufmodell der Kategorienbildung der vorliegenden Hauptstudie 176

Abb. 9 Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte 202

Abb. 10 Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten 222

Abb. 11 Veränderungen in der Wahrnehmung von Heterogenität 372

Abb. 12 Zusätzliche Anforderungen durch den Unterricht mit Geflüchteten 374

Abb. 13 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen beim Unterrichten 375

Abb. 14 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Förderung der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung 376

Abb. 15 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Erfüllung eigener Ansprüche 376

Abb. 16 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Einnahme unterschiedlicher Rollen 377

Abb. 17 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der außerschulischen Zusammenarbeit 377

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Historie der Ausbildung von Berufsschullehrkräften in Österreich 22

Tab. 2 Phasen der österreichischen Migrationspolitik 38

Tab. 3 DaZKompP Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (BMBWF 2019c) 47

Tab. 4 Beispiel Dokumentenanalyse EPIK-Modell 99

Tab. 5 Beispiel Dokumentenanalyse Professional Minds 100

Tab. 6 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ 104

Tab. 7 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Professionsbewusstsein“ 105

Tab. 8 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Kooperation und Kollegialität“ 106

Tab. 9 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Differenzfähigkeit“ 107

Tab. 10 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Personal Mastery“ 107

Tab. 11 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Leitbild der österreichischen Berufsschulen 108

Tab. 12 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulorganisationsgesetz 110

Tab. 13 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulunterrichtsgesetz 111

Tab. 14 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus der Leistungsbeurteilungsverordnung 113

Tab. 15 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Lehrplan Metalltechnikerin/Metalltechniker 114

Tab. 16 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Gesundheitsförderung“ 116

Tab. 17 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“ 117

Tab. 18 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Leseerziehung“ 117

Tab. 19 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ 118

Tab. 20 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ 118

Tab. 21 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ 119

Tab. 22 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Sexualpädagogik“ 119

Tab. 23 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ 120

Tab. 24 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Verkehrs- und Mobilitätserziehung“ 120

Tab. 25 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung“ 121

Tab. 26 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ 123

Tab. 27 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ 124

Tab. 28 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ 125

Tab. 29 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ 126

Tab. 30 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Berufsleitbild LCH 128

Tab. 31 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standesregeln LCH 129

Tab. 32 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standards von Oser ... 132

Tab. 33 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lehre“ ... 137

Tab. 34 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernbedingungen (Lernklima)“ ... 138

Tab. 35 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernprozess“ ... 139

Tab. 36 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Berufscoping und Zusammenarbeit“ ... 139

Tab. 37 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fokusgruppeninterviews ... 157

Tab. 38 Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ... 160

Tab. 39 Beispiel Paraphrasierung in der Vorstudie ... 164

Tab. 40 Beispiel Generalisierung in der Vorstudie ... 165

Tab. 41 Beispiel Erste Reduktion in der Vorstudie ... 165

Tab. 42 Beispiel Zweite Reduktion in der Vorstudie ... 166

Tab. 43 Kategorie „(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten“ ... 167

Tab. 44 Deduktive Kategorienbildung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen ... 178

Tab. 45 Kodierleitfaden Heterogenität ... 181

Tab. 46 Kategorienleitfaden induktive Kategorienerweiterung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen ... 183

Tab. 47 Deduktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien ... 184

Tab. 48 Kategorienleitfaden induktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien ... 185

Tab. 49 Deduktive Kategorienanwendung Textsegmente Kategorie Sprachbarrieren ... 187

Tab. 50 Kategorie Sprachbarrieren, Bildung von Unterkategorien ... 188

Tab. 51 Induktive Kategorienerweiterung ... 188

Tab. 52 Zusammenfassung zur Kategorie Anforderung Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbeurteilung 189

Tab. 53 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) 192

Tab. 54 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2019) 193

Tab. 55 Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, adaptiert nach Kuckartz (2016) . . 193

Tab. 56 Gütekriterien des Fokusgruppeninterviews, adaptiert nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) 195

Tab. 57 Gütekriterien des qualitativen (problemzentrierten) Interviews, adaptiert nach Helfferich (2011) 197

Tab. 58 Relevanz der Hauptkategorien der Vorstudie für die Hauptstudie 208

Tab. 59 Teil 1 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 209

Tab. 60 Teil 2 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 210

Tab. 61 Teil 3 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 211

Tab. 62 Teil 4 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 212

Tab. 63 Teil 5 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 212

Tab. 64 Teil 6 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 213

Tab. 65 Teil 7 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens 213

Tab. 66 Aufbau des Interviewleitfadens 214

Tab. 67 Kapitelstruktur der Hauptstudie mit Differenzierung zweier Untersuchungsbereiche und der sich ergebenden Hauptkategorien 223

Tab. 68 Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen 225

Tab. 69 Heterogenitätsdimensionen im Vergleich 237

Tab. 70 Kategorien der positiven Einflüsse durch Geflüchtete 246

Tab. 71 Kategorien der Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten 250

Tab. 72 Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen 258

Tab. 73 Kategorien der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung 288

Tab. 74 Kategorien zu „eigene und externe Ansprüche erfüllen“ 305

Tab. 75 Kategorie „Unterschiedliche Rollen einnehmen“ 324

Tab. 76 Kategorien zur inner- und außerschulischen Zusammenarbeit 335

Tab. 77 Theorieanbindung: Lernende mit Fluchtbiografie als heterogene Gruppe 378

Tab. 78 Theorieanbindung sowie -erweiterung: Heterogenität im Kontext der dualen Berufsbildung 379

Tab. 79 Theorieerweiterung: Sprachbarrieren im EPIK-Feld Differenzfähigkeit 380

Tab. 80 Theorieerweiterung: Leistungsniveau im EPIK-Feld Professionsbewusstsein . . 383

Tab. 81 Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Differenzfähigkeit 384

Tab. 82 Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Diskursfähigkeit 385

Tab. 83 Theorieerweiterung: (psychische) Beeinträchtigungen im EPIK-Feld Differenzfähigkeit 387

Tab. 84 Theorieerweiterung: externe Kooperation im EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität 388

Tab. 85 Theorieerweiterung: Lehrberechtigte/betriebliches Lehrpersonal im EPIK-Feld Diskursfähigkeit 391

Anhang

A 1 Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie

Befragt wurden am 1. Dezember 2017 fünf Berufsschullehrkräfte über ihre Erfahrungen beim Unterrichten mit Geflüchteten. Die Detailinformationen über die Befragtengruppe und die Erhebungs- sowie Auswertungsmethodik befinden sich in folgenden Kapiteln:

- Befragtengruppe und Erhebungszeitraum in Kapitel 3.4.2,
- Erhebungsmethodik Fokusgruppeninterview in Kapitel 3.6,
- Auswertungsmethodik – qualitative Inhaltsanalyse, zusammenfassende Technik in Kapitel 3.7 sowie
- Ergebnisse der Vorstudie in Kapitel 4.

Um die zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie besser nachvollziehen zu können, werden die in Kapitel 3.7 beschriebenen Forschungsschritte (Mayring 2015, S. 72) an dieser Stelle erneut kurz skizziert. Zuerst wird ein Auszug aus dem Transkript dargestellt, bei dem der Code der interviewten Person sowie die Position (Zeilennummer) ersichtlich sind. In der darunterliegenden Tabelle ist ersichtlich, dass alle Textstellen (linke Spalte) der Reihe nach paraphrasiert werden (mittlere Spalte). Anschließend erfolgt die Generalisierung der Paraphrasen (rechte Spalte)

Auszug aus der Auswertungsdatei

Transkript

4 CDm: Wir haben relativ wenig Erfahrung, was das anbelangt. Wir haben zwei Flüchtlinge betreut, also
5 ich habe sie in der Grundausbildung „Drehen" gehabt. Und es war eine relativ schwierige Sache.
6 Einer von den Beiden hat gebrochen Deutsch gesprochen, der Zweite eigentlich überhaupt nicht
7 Deutsch. Und gerade in der Werkstätte ist das ein Riesenproblem, wenn ich nicht einmal die
8 Sicherheitsbestimmungen für die Maschine vermitteln kann, bzw. um was es geht. Eine zweite Sache

Textstelle mit Code der Interviewgebenden sowie die Position (Zeilennummer) im Transkript	Paraphrasierung		Generalisierung	
4 CDm: Wir haben relativ wenig Erfahrung, was das anbelangt. Wir haben zwei Flüchtlinge betreut, also	B-P1	Wenig Erfahrung, da nur 2 Flüchtlinge in Praxis betreut	B-G1	wenig Erfahrung bei Ausbildung von Geflüchteten
5 ich habe sie in der Grundausbildung „Drehen" gehabt. Und es war eine relativ schwierige Sache.	B-P2	Grundausbildung ist eine schwierige Sache, weil einer nur gebrochen Deutsch spricht und der zweiter garnicht	B-G2	Grundausbildung schwierig wegen mangelnder Deutschkenntnisse
6 Einer von den Beiden hat gebrochen Deutsch gesprochen, der Zweite eigentlich überhaupt nicht				
7 Deutsch. Und gerade in der Werkstätte ist das ein Riesenproblem, wenn ich nicht einmal die	B-P3	In Werkstätte großes Problem, weil Sicherheitsbestimmungen nicht vermittelt werden können	B-G3	Problem, Sicherheitsbestimmungen können wegen Deutschdefizite nicht vermittelt werden

Danach werden alle bedeutungsgleichen Formulierungen gebündelt und als erste Reduktion zu Kategorien verdichtet.

Generalisierung	Erste Reduktion	Zweite Reduktion	Dritte Reduktion
B-G2, B-G9, B-G22, B-G34, B-G35, B-G36, B-G59, B-G61, B-G69, B-G78, B-G79, B-G86, B-G113, B-G114, B-G115, B-G132, B-G134, B-G141, B-G142, B-G163, B-G165, B-G192, B-G266, B-G273, B-G288, B-G289, B-G295, B-G296, B-G299	B-R2 Mangelnde Deutschkenntnisse als Problem	B-R´1 Deutschkenntnisse	B-R´´3 Durchführung von Fachunterricht mit Geflüchteten
B-G70, B-G267	B-R27 Besuch von Deutschkursen		
B-G3, B-G78, B-G79, B-G80, B-G86, B-G270, B-G274, B-G278, B-G289, B-G294	B-R3 nicht vermittelbare Sicherheitsbestimmungen und Inhalte in Fachpraxis	B-R´2 Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen	
usw.	usw.	usw.	

Abschließend wurden die Auswertungstabellen in eine übersichtliche Form gebracht, um die Ergebnisse in die Gestaltung des Interviewleitfadens der Hauptstudie einfließen lassen zu können. Die Vorgehensweise bei der Entwicklung des Fragebogens ist in Kapitel 4.3.1 beschrieben.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorstudie

• Lehrkräfte wissen nicht über fremde Kulturen Bescheid. • Lehrkräfte können sich nicht vorstellen, dass Religion das oberste Gut ist. • Lehrkräfte können sich nicht vorstellen, wie Geflüchtete Dinge betrachten.	Unwissen über andere Kulturen	**(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten**
• Lehrkräfte sind speziell im Umgang mit traumatisierten Geflüchteten und den mangelnden Sprachkenntnissen überfordert • Durch überfüllte BS-Klassen und Zeitmangel kann keine Rücksicht auf Geflüchtete genommen werden • Schlechtes Klassenklima aufgrund der Beschulung von Geflüchteten überfordert die Lehrkräfte. • Die von den Geflüchteten nicht mit Sicherheit verstandene Gefahrenunterweisung und der damit verbundenen Verletzungsgefahren ängstigen die Lehrkräfte, weil dies wiederum Konsequenzen für die Lehrkräfte haben könnte. • Gefühl, dass die Geflüchteten an der BS nur „aufbewahrt" werden sollen. • Unwissen, wie man mit der Situation umgehen soll und Bewusstsein, keine Lösungsvorschläge zu haben.	Überforderung der Lehrkräfte	
• Lehrkräfte müssten für DaZ ausgebildet werden. • Lehrkräfte müssten für den Unterricht mit Geflüchteten ausgebildet werden (nicht nur einzelne Seminare), sie haben dahingehend keine Ausbildung. • Ausbildung durch Expert/-innen über den schulischen Umgang mit Traumata ist notwendig. • Lehrkräfte sind keine Deutschlehrkräfte, sondern Fachlehrkräfte.	Fehlende Inhalte bei der Ausbildung von Lehrkräften	
• Es liegen nur interne Skripten bzw. Handreichungen zum Umgang mit Geflüchteten vor. • Es liegen keine Unterlagen des Landesschulrats vor.	Keine oder mangelnde Unterlagen für Umgang mit Geflüchteten	
• Diese spielen generell eine große Rolle und werden von den Lehrkräften zum Teil als Problem wahrgenommen. • Diese werden als „Aufeinanderprallen von Welten" bezeichnet. • Diese können durch das Besuchen von Ethikkursen klarem Aufzeigen, was üblich und erlaubt ist, vermindert werden. • Diese zeigen sich durch eine andere Arbeitshaltung. • Diese zeigen sich im Umgang mit weiblichen Lehrkräften. • Zwischen Syrern und Afghanen gibt es kulturelle Unterschiede, wobei syrische Lernende von den Lehrkräften als integrationswilliger betrachtet werden.	Kulturelle Unterschiede	**Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten**
• Syrer und Afghanen harmonieren nicht und sollten deshalb nach Möglichkeit nicht in derselben Klasse beschult werden. • Diese zeigt sich mit religiösem oder anderem Fanatismus.	Mangelnde Harmonie zwischen Geflüchteten mit verschiedenen Nationalitäten	
• Es gibt Probleme durch permanentes Zuspätkommen. • Geflüchtete sind Pünktlichkeit aufgrund der Sozialisation nicht gewohnt. • Klare Konsequenzen bei Zuspätkommen müssen aufgezeigt werden. • Zuspätkommen ist für andere Lernende störend.	Unpünktlichkeit	

• Syrer lernen schneller Deutsch als Afghanen. • Es zeigen sich mangelnde Rechen- und Lesefertigkeiten sowie mangelnde PC-Kenntnisse bei den Lernenden. • Es zeigt sich, dass die schulischen Leistungen aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse weit unter dem Mindestniveau liegen. • Einige Geflüchtete sind zum Teil übergebildet (Uni-Niveau), insbesondere in gewerblich-technischen Lehrberufen. • Wenig vorgebildete, männliche Geflüchtete konzentrieren sich auf das Wesentliche und schaffen dadurch die Schule.	Unterschiedliche Vorbildung	**Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten**
• Verschiedene Tätigkeiten (z. B. Auskehren) wird von den Geflüchteten als unwürdig erachtet. • Geflüchtete haben zum Teil eine „provokante Art". • Geflüchtete fühlen sich bei Ermöglichung zur Teilhabe nicht ausgeschlossen. • Sie reagieren mit Gleichgültigkeit, wenn sie wegen Nichterscheinen nicht beurteilt werden, insbesondere in kaufmännischen Lehrberufen. • Geflüchtete investieren aufwändige Übersetzungsarbeiten, insbesondere in gewerblich-technischen Berufen. • Sie reagieren mit Freude, wenn sie wahrgenommen und gefördert werden. • Sie reagieren zum Teil mit Unverständnis über das westliche Männlichkeitsbild, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • Geflüchtete zeigen nicht offensichtlich, dass sie weibliche Lehrkräfte nicht gewöhnt sind. • Geflüchtete reagieren bei weiblichen Lehrkräften mit einem anderen Unterrichtsverhalten, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • Mehrere Geflüchtete in einer Klasse agieren anders, als wenn sie alleine sind. • Geflüchtete sind sehr höflich.	Reaktionen in Unterrichtssituationen	
• Einige Geflüchtete leiden unter Traumata.	Traumata	
Unklarheiten bei Aufsichtspflicht • in Bezug auf Gebetsausübung während des Unterrichts. • bei Arbeiten an Maschinen in der Werkstätte und den damit verbundenen Konsequenzen für die Lehrkräfte. • führen zu Unsicherheiten bei den Lehrkräften und Weigerung, fachpraktischen Unterricht zu machen.	Aufsichtspflicht	**Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten**
Unklarer Umgang mit Gebetszeiten • in Bezug auf Benotung. • in Bezug auf Verlassen des Unterrichts. • bei Ausnutzen der Gebetszeiten zum Rauchen. • führt zu Konflikten, Gebetszeiten gehören vermittelt und geregelt.		
Nicht vermittelbare Sicherheitsbestimmungen • erzeugen Probleme im fachpraktischen Unterricht, weil Gefahr für die Geflüchteten besteht. • sind für Lehrkräfte ein Haftungsproblem.	Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen und fachlichen Inhalten	
Vermittlung von Fachinhalten • ist nur zum Teil möglich, weil sie dem Unterricht aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse nicht folgen können. • fällt in der Werkstätte durch Vorzeigen leichter.		

Benotung • wird zum Teil nach Leistungszuwachs gemacht. • muss laut Direktion gleich erfolgen wie bei anderen Lernenden. • bei Fehlzeiten ergibt „nicht beurteilt“. • ist dem Lernenden, der unregelmäßig zum Unterricht erscheint, egal. • wird von zum Teil von Lehrkräften benutzt, um mangelnde Arbeitshaltung zu reglementieren.	Benotung	**Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten**
Mangelnde Deutschkenntnisse • werden als das größte Problem wahrgenommen. • sind der Grund, weshalb dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. • erschweren das Lernen von Fachbegriffen. • erschweren das Lernen von der berufsbezogenen Fremdsprache Englisch. • verhindern das Verstehen von Sicherheitsvorschriften. • sollen als Knock-out für den Zugang zur Berufsschule gelten. • führen dazu, dass Mitschüler/-innen, Lehrkräfte und Geflüchtete leiden. • können durch das Bemühen der Lehrkräfte nicht kompensiert werden. • verhindern das „ins Boot holen“ der Geflüchteten. • sind gefährlich bei Maschinenbenutzung (Unfallgefahr).	Deutsche Sprache	
Deutschkurse • werden zum Teil von den Geflüchteten abgebrochen. • vermitteln innerhalb eines Jahres sehr gute Deutschkenntnisse.		
• Lehrkräfte zeigen das Fachliche öfters vor. • Lehrkräfte nehmen sich vermehrt Zeit für den Geflüchteten. • Lehrkräfte geben dem Geflüchteten weniger Arbeitsaufträge. • Lehrkräfte setzen den Geflüchteten in die erste Reihe. • Lehrkräfte beauftragen den Klassenbesten, dem Geflüchteten zu helfen. • Lehrkräfte probieren alles, aber ohne Deutschkenntnisse nützt es nichts. • Lehrkräfte lassen den Geflüchteten warten, bis der Lehrstoff den anderen Lernenden vermittelt wurde und erklären dann einzeln den Stoff. • Lehrkräfte drücken den „Not-aus-Schalter“, dass Geflüchteter nicht ohne Aufsicht an der Maschine arbeiten kann. • Lehrkräfte können die Geflüchteten bei praktischen Arbeiten nicht aus den Augen lassen. • Lehrkräfte vernachlässigen andere Lernende, um Geflüchtete zu beschulen. • Lehrkräfte beschäftigen andere Lernende mit Arbeitsaufträgen, um den Geflüchteten zu beschulen. • Lehrkräfte führen Vier-Augen-Gespräch mit Geflüchtetem, dass positiver Abschluss nicht möglich ist, dies aber als Lernchance für den nächsten Berufsschulbesuch gewertet werden soll. • Lehrkräfte weisen den Geflüchteten darauf hin, wenn die Haltung/Arbeitseinstellung nicht entspricht. • Lehrkräfte prüfen die Geflüchteten, wenn die Haltung/Arbeitseinstellung nicht entspricht.	Unterrichtsablauf/-gestaltung	

Mitschüler/-innen • könnten zusätzliche Pausen einfordern. • beschweren sich wegen Speisenangebote mit Putenfleisch. • leiden unter den fehlenden Deutschkenntnissen der Geflüchteten. • sind mit der permanenten Hilfestellung für die Geflüchteten überfordert und wollen nicht immer helfen. • mögen die Geflüchteten nicht bzw. ignorieren sie. • verursachen Unruhe durch den schleppenden Fortgang im Unterricht. • beschweren sich, da nur noch Putenprodukte beim Pausenverkauf angeboten werden. • werden gestört, wenn die Geflüchteten permanent zu spät in den Unterricht kommen. • die gute und mittlere Leistungen erbringen, langweilen sich durch die Unterrichtsunterbrechungen durch die Geflüchteten im Unterricht.	Auswirkungen – Mitschüler/-innen	**Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten**
Gruppendynamiken • zeigen sich, indem die Geflüchteten in der Klasse immer nebeneinandersitzen. • Ergeben sich durch die Bildung von Syrer- und Afghanen-Gruppen. • zeigen sich durch die Vermeidung von „Vermischung" von Einheimischen und Geflüchteten. • könnten vermieden werden, wenn nur 1 Geflüchteter in der Klasse wäre.	Auswirkungen – Gruppendynamik	
Lehrbetriebe • melden sich bei Unfällen, ob die Sicherheitsunterweisung gemacht wurde.	Außenkontakte	
Betreuung • durch die externen Betreuer/-innen ist nicht wahrnehmbar, da diese in der Schule nie nachfragen, wie es mit ihren Schützlingen läuft. • der Geflüchteten gleicht der Betreuung von Kindern, sie werden „verhätschelt". • der Geflüchteten durch die Betreuer/-innen ist unrealistisch, diese sehen alles nur positiv. • der Geflüchteten läuft nicht optimal, denn die Betreuungspersonen sind überfordert.		
Schülerberatung • hilft traumatisierten Geflüchteten. • wird vermehrt Lehrkräfte als sinnvoll erachtet.		
Mit Stoff nicht weiterkommen • ist für Lehrkräfte problematisch, denn es verzögert sich alles bzw. kann der gesamte Lehrstoff nicht bewältigt werden. • Führt zu Unruhe in der Klasse.	Erreichung curricularer Vorgaben	
Niveau sinkt • auch bei kleinen Schülergruppen. • oder der Geflüchtete bleibt auf der Strecke.		
In Klassen mit ausschließlich Lernenden nach § 8b Ausbildung • funktioniert die Beschulung auch für Geflüchtete gut. • ist das Niveau niedriger. • läuft alles langsamer ab, deshalb auch gut mit schlechten Deutschkenntnissen machbar.		

Anpassung – Integration • wird von den Mitschüler/-innen und von den Lehrkräften von den Geflüchteten erwartet. • ist nötig, das Schulsystem kann sich nicht nach den Geflüchteten richten.	Zukunfts-aussichten	**Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten**
Berufsperspektive • ist negativ, weil sie wissen, dass es nach der Lehre schwierig werden wird, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • ist die Wiederholung der Berufsschulklasse, weil diese nicht positiv abgeschlossen werden kann. Das kann aber auch als Lernchance gesehen werden.	Berufs-perspektiven	
Form der Lehre • bleibt bei negativem Abschluss gleich, es sind keine Änderungen vorgesehen.	Form der Ausbildung	
Motivation • ist teilweise nicht vorhanden, da die Geflüchteten keine Zukunftsperspektive haben, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • ist zum Teil übermäßig vorhanden und sie bemühen sich übergebührlich, insbesondere in gewerblich-technischen Berufen.	Motivation	
Kompetenzerreichung • ist nicht möglich, aufgrund von Überforderung durch mangelnde Deutschkenntnisse. • bei Fachbegriffen schwer möglich. • nicht möglich, die Geflüchteten sind schulisch durchwegs negativ und erreichen nicht die Kompetenz A. • in Lesen unzureichend. • ist nicht möglich, weil dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. • ist durch die mangelnden Grundkenntnisse bei PC-Arbeiten kaum möglich. • wäre in Klassen mit Klassen mit ausschließlich Lernenden nach § 8b Ausbildung eher möglich. • ist trotz Bemühen der Geflüchteten nicht erwartbar. • ist im Fachunterricht durch das fehlende Fachvokabular kaum möglich	Kompetenz-erreichung	
Falsche Selbsteinschätzung • wird mit Zunahme der Deutschkenntnisse gesteigert. • zeigt sich durch Selbstüberschätzung – Geflüchtete wollen als in der kaufmännischen Berufsschule aufstiegsgefährdete Lernende die Matura machen. • führt zu Konflikten in der Klasse – verschlechtert das Klassenklima, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • zeigt sich, wenn sie mit marginalen Deutschkenntnissen „richtig" Deutsch können. • wird von Lehrkräften als eines der Hauptprobleme bezeichnet. • ist bei männlichen Geflüchteten merklich, bei Frauen nicht. • zeigt sich durch die Vorstellung über die Matura. Geflüchtete glauben, dass die Matura leichter als die Berufsschule ist. • hat evtl. etwas mit dem Schulsystem im Heimatland zu tun.	Falsche Selbst-einschätzung	

• Lehrkräfte zeigen Interesse an den Geflüchteten und sprechen ihnen Mut zu. • Lehrkräfte möchten die Geflüchteten mit ins Boot holen, um sie so weit als möglich am Unterricht teilhaben zu lassen. • Lehrkräfte bemühen sich z. T. sehr, den Geflüchteten zumindest die Basis beizubringen. • Lehrkräfte würden sich freuen, wenn ein Geflüchteter den BS-Abschluss schafft. • Lehrkräfte äußern sich zum Teil negativ. • Lehrkräfte wollen die Geflüchteten nicht „verhätscheln". • Lehrkräfte lassen Geflüchtete zum Teil „links liegen". • Lehrkräfte wundern sich, wenn „übergebildete" Geflüchtete die Berufsschule besuchen. • Lehrkräfte wollen aufgrund der großen Verantwortung keinen Praxisunterricht mit Geflüchteten.	Reaktionen	**Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte**
• Lehrkräfte sind sich der Herausforderungen bewusst, die die Geflüchteten bewältigen müssen. • Lehrkräfte haben großen Respekt vor den Leistungen der Geflüchteten. • Lehrkräfte haben Mitleid mit den Geflüchteten.	Einstellungen	
• Sie sind bestrebt, die Schülerzahlen zu halten, damit die Lehrkräftebeschäftigung gesichert ist. • Sie haben falsche Vorstellungen, wie die Beschulung von Geflüchteten in der Praxis abläuft.	Schulleitungen	**Schulleitung**

A 2 Interviewleitfaden sowie weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews

Projekttitel: Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol

Eine qualitative Studie über Anforderungen an Lehrkräfte sowie angewandte Bearbeitungsstrategien an berufsbildenden Schulen.

Zentrale Forschungsfragen

Welche Wahrnehmung von Heterogenität haben die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten?

Mit welchen Anforderungen sehen sich Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten in technisch-gewerblichen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in diesem Zusammenhang an?

Vorspann zum Interview: Eigene Darstellung, entwickelt nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 67f.

Vorspann zum Interview		
❶ Interviewpartner/-in begrüßen und sich für die Bereitschaft für das Interview bedanken. Individuell über Befindlichkeiten nachfragen.	❷ Das Forschungsinteresse kurz mitteilen, nicht aber die konkreten Forschungsfragen.	❸ Das große Interesse an der persönlichen und ungeschönten Sichtweise der Interviewpartnerin/des Interviewpartners darlegen.
❹ Um Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews mit einem digitalen Tonbandgerät bitten.	❺ Die Aufnahme starten. Kontrollieren, ob die Aufnahme läuft.	❻ Die ungewohnte Situation ansprechen und eine Übersicht über den Erhebungsablauf geben.
❼ Hinweis auf die Anonymisierung der Daten geben sowie über die vertrauliche Behandlung der Interview-inhalte.	❽ Die ungefähre Dauer des Interviews mitteilen.	❾ Die Personen bitten, sich Zeit für die Ausführungen zu nehmen und bitten, möglichst viel von sich aus zu erzählen.

Interviewvereinbarung: Eigene Darstellung, entwickelt nach Vogt & Werner 2014, S. 38f.

Interviewvereinbarung	
Ort des Interviews:	**Datum des Interviews:**
Ich, Ingrid Hotarek, trage dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten **streng vertraulich** behandelt und **in anonymisierter Form** für das Projekt „Unterricht mit Geflüchteten“ verwendet werden. Es wird sichergestellt, dass bei einer Veröffentlichung eine **Identifikation der/des Befragten nicht möglich** ist. Ich, der/die Interviewte, erkläre, dass ich **mit der digitalen Aufzeichnung des Interviews einverstanden** bin. Die Daten können zur Bearbeitung des Projektes „Unterricht mit Geflüchteten“ **in anonymisierter Form zu ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken verwendet** werden.	
Unterschrift Ingrid Hotarek Kontakt: ingrid.hotarek@ph-tirol.ac.at	Unterschrift Interviewpartner/-in

Kurzfragebogen: Eigene Darstellung, entwickelt nach Witzel (1985, 2000, S. 4)

Kurzfragebogen	
Name:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐
Deckname: wird von der Interviewleiterin vergeben	Unterricht: Fachtheorie ☐ Fachpraxis ☐
Als Lehrkraft tätig seit 0 – 4 Jahren ☐ 5 – 10 Jahren ☐ über 10 Jahren ☐ Berufsfeld: z. B. Holztechnik	Woher haben Sie die Information, dass es sich bei den Schülerinnen und/oder Schülern um Geflüchtete handelt? Schulleitung ☐ Kollegium ☐ von dem/der Geflüchteten ☐ Betrieb ☐ Arbeitsmarktservice ☐ Andere Quelle – Welche?

Postskript: Eigene Darstellung, entwickelt nach Witzel (1985, 2000, S. 4)

Postskript		
Deckname:	Interview- Nummer:	Datum:
Ort/Raum:	Interview-Dauer:	Sprachaufzeichnungsnummer: Sicherungsnummer:
Kontaktaufnahme mittels:		
Notizen:		

<table>
<tr><th colspan="3">Erster Themenkomplex: Individuelles Erleben von Anforderungen</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ich möchte zuerst mehr über Ihre Arbeit als Berufsschullehrkraft erfahren.
Denken Sie bitte an das „Lehrkraft sein“ in Ihren ersten Unterrichtsstunden und was heute alles zu tun ist. Sie können auch gerne ganz konkrete Beispiele beschreiben.</td></tr>
<tr><th>Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:</th><th>Aufrechterhaltungsfragen:</th><th>Exmanente Nachfragen:</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Notizen:</td><td rowspan="5">Sie haben vorher über … gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?
Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?
Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?
Sie haben da von… gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?
Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?</td><td>Heterogenität der Schüler/-innen (Aspekte aus der Vorstudie)</td></tr>
<tr><td>Wahrnehmung von Änderungen</td></tr>
<tr><td>Erwartungen an die „heutige“ Lehrkraft Wunderwuzzi</td></tr>
<tr><td>Eigene Rollen und Funktionen</td></tr>
<tr><td>Konkrete Beispiele</td></tr>
</table>

Zweiter Themenkomplex: Durchführung von Fachunterricht, insbesondere bei Geflüchteten		
Teil 1: Vielen Dank für den sehr interessanten Einblick in Ihre Tätigkeit. Nun würde ich gerne (noch) mehr über den Unterricht mit Geflüchteten erfahren. Denken Sie nun bitte an ganz konkrete Unterrichtsstunden in Ihrem Fachunterricht und wie der Unterricht abläuft, insbesondere wenn auch Geflüchtete in der Klasse sind.		
Teil 2: Aus einem Workshop haben sich auch noch folgende Stichwörter bzw. Problemstellungen ergeben. Können Sie mir bitte Ihre Erfahrungen dazu schildern? **(Hier die Kärtchen mit den Begriffen austeilen – Kopiervorlage zweiter Themenblock.)**		
Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:	**Aufrechterhaltungsfragen:**	**Exmanente Nachfragen:**
Notizen:	***Was machen Sie denn hier anders?*** ***Wie ist Ihnen denn das gelungen?*** ***Wie haben Sie das hinbekommen?*** ***Wie gestalten Sie denn das in der Gruppe?*** ***Wie machen Sie denn das, wenn es da zu Diskrepanzen kommt?*** *Sie haben vorher über … gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?* *Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?* *Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?* *Sie haben da von… gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?* *Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?*	• Strategien, wenn man mit Stoff nicht weiterkommt • Individualisierung und Personalisierung von Unterricht (kognitive/ motorische Leistungsfähigkeit, Vorwissen, Alter, Begabungen, …) • Strategien zur Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen • Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen und Aufsichtspflicht • Strategien bei mangelnden Deutschkenntnissen • Strategien bei mangelnder Motivation • Herkunft: Rollenbilder, Vorbildung, Religiosität, Disharmonie zwischen Volksgruppen • Positive Aspekte durch die Geflüchteten

Impulskärtchen zum zweiten Themenkomplex des Interviews der Hauptstudie

In Kapitel 4.3.2 wurde bereits beschrieben, dass in den problemzentrierten Interviews der Hauptstudie impulsgebende Kärtchen mit Stichworten zum Einsatz kamen. Dadurch rückte die Interviewerin in ihrer Fragerolle in den Hintergrund.

Alle Kärtchen wurden im **zweiten Themenblock im Teil 2** (siehe Leitfaden) des Interviews auf den Tisch gelegt. Die Befragten konnten frei wählen, zu welchen Stichworten sie etwas berichten wollten.

Die Befragten hatten unterschiedliche Herangehensweisen: Manche wählten immer einzeln eine Karte aus, um dann ihre Erfahrungen dazu zu teilen. Andere verwendeten die Kärtchen für eine persönliche Vorstrukturierung, die ihnen für die Beschreibung der Themen als Leitfaden diente.

Kopiervorlage

Gelungene Situationen bei der Beschulung von Geflüchteten **Erfolgserlebnisse**	**Veränderungen hinsichtlich Planung und Durchführung von Unterricht, seit der Beschulung von Geflüchteten**
Herkunftsbedingte Merkmale aller Schülerinnen und Schüler (nicht nur Geflüchtete) **Schilderung von Situationen im Unterricht oder in den Pausen**	**Bearbeitungsstrategien** **Konkrete Beispiele**
Gruppendynamiken	**Einbindung der Geflüchteten**
Geflüchtete als zukünftige Facharbeiterinnen und Facharbeiter **Rolle der Berufsschule**	**Umgang mit Störungen**
Vermittlung von Fachinhalten zur Erreichung der Lehrplaninhalte	**Schwierigkeiten bei der Beschulung von Geflüchteten**

Dritter Themenkomplex: Methodisch-didaktische Professionalisierung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung		
Bei meinem letzten Fragenkomplex geht es um die Vorbereitung auf die Situation, dass nun auch Geflüchtete in Ihrer Klasse beschult werden. **Wie war das denn bei Ihnen bzw. auf welche Inhalte in diesem Zusammenhang sollte Ihrer Meinung nach eine Berufsschullehrkraft in der Ausbildung oder auch in der Fortbildung vorbereitet werden?**		
Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:	**Aufrechterhaltungsfragen:**	**Exmanente Nachfragen:**
Notizen:	*Sie haben vorher über … gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?* *Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?* *Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?* *Sie haben da von… gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?* *Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?*	**Absprachen mit dem Kollegium** **Schulungen, auch in einem anderen Zusammenhang** **Deutsch als Zweitsprache** **Vorwissen über andere Kulturen** **Vorwissen über Traumata** **Begriffe (Asyl, Asylberechtigt, Interview, Migration, Flucht, Traumata, Asylwerber, Mangelberufe, …)** **Wünsche an die Aus- und Fortbildung**

Ist sonst noch etwas, ganz allgemein, was Sie mir in diesem Zusammenhang noch mitgeben möchten?

A 3 Kodierleitfaden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Vorwissen der Lehrkräfte**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
fremde Kulturen	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/ kein Vorwissen zu fremden Kulturen hat	Kulturen in Vorderasien und in afrikanischen Bürgerkriegsländern (Hauptfluchtländer)	V-TJm, Pos. 486[175] *„die Afghanen sind eher schon ein bisschen auf der männlichen, familienhierarchischen Ebene unterwegs“*
spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/ kein Vorwissen zu spezifischen Begriffen im Zusammenhang mit Flucht hat	z. B. Asyl, Interview, Sprachniveau B2, Duldung, Flucht, Migration, ...	V-KFw, Pos. 183 *„Also, wenn sie drei bis vier Sätze herausbekommen, dass sie dann Deutsch B2 können.“*
Deutsch als Zweitsprache	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/ kein Vorwissen zum Thema DaZ hat	Nennung von Lehrkräften in Deutsch, Deutsch als Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache	V-TJm, Pos. 372 *„Und dann bist du selber ja auch kein Deutschlehrer, du bist ja Installateur oder KFZ-Techniker.“*
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Vorbereitung durch Lehramtsausbildung sowie Fortbildung	alle Textstellen, die eine Vorbereitung/keine Vorbereitung auf den Unterricht mit Geflüchteten durch die Ausbildung oder die von der PH angebotenen Fortbildungen der Lehrkräfte thematisieren	das Lehramtsstudium sowie Fortbildungen an der PH, keine anderen (z. B. private Erfahrungen, Kurse im WIFI[176], keine schulinternen Schulungen)	V-TJm, Pos. 371 *„Die Lehrer haben ja da keine Ausbildung.“*
Vorbereitung durch Stammschule und Schulaufsicht	Alle Textstellen, die auf eine/keine Vorbereitung auf den Unterricht mit Geflüchteten durch die Stammschule oder Schulaufsicht hinweisen	Stammschule oder von der Bildungsdirektion und vom Ministerium an die Lehrkräfte herangebrachte Informationen	V-PFm, Pos. 50 *„eine interne Handreichung, nur eine schulinterne Handreichung gibt es da.“* V-PFm, Pos *„nicht zentral vom Landesschulrat aus. Da ist auf der Homepage gar nichts.“*

175 V = Vorstudie, TJm = Code, Pos. = Zeilennummer im Interview.
176 WIFI: Wirtschaftsförderungsinstitut.

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Anliegen an externe Stakeholder**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Aus- und Fortbildungs-institutionen	alle Textstellen mit Hinweisen an Wünsche/ keine Wünsche an die Ausbildung sowie an die Fortbildung von Lehrkräften	Lehramtsstudium Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule	V-TJm, Pos. 230 *„dann müssen die Pädagogen da geschult werden„* V-TJm, Pos. 231 *„Und nicht eine Schulung, bei der ich zweimal am Abend auf die PH auf eine schnelles Seminar gehe, sondern da müssen Personen sein, die mit traumatisierten Menschen umgehen können“*

A 4 Kodierleitfaden Anforderungen

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Unterrichten**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Sprachbarrieren	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit mangelnden Sprachkenntnissen hinweisen	Sprache, Schriftsprache	V-TJm, Pos. 64 *„der hat außer „Hallo – ich Mohamad. Wie geht es dir?“, das war alles, was der an Deutsch gekonnt hat“* V-KFw, Pos. 173 *„Aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse, da ist das mit den Sicherheitsvorschriften und wie sie so mit den Maschinen umgehen sollen, also das ist wirklich für die Werkstättenlehrer ein Problem.“*

Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen	alle Textstellen, die auf leistungsheterogene Lerngruppen hinweisen	Heterogene Vorbildung Lernschwierigkeiten Begabungen Selbsteinschätzung	V-TJm, Pos. 95 *„das glaube ich kommt daher, weil die in ihren Herkunftsländern ein anderes Schulsystem haben, so wie die Islamschule, oder so, und da ist der Fokus ganz ein anderer."* V-KFw, Pos. 189 *„auch das Rechnen fällt ihnen extrem schwer"* V-Pfm, Pos. 503 *„Die waren übergebildet sogar"* V-PFm, Pos. 102 *„ja, und diese falsche Selbsteinschätzung überträgt sich auch auf das Klassenklima. Wir haben da Leute drinnen, die ein sehr provokantes Auftreten gegenüber den Mitschülern haben"*
Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen	alle Textstellen, die auf die Herkunft von Geflüchteten hinweisen	nur Geflüchtete	
ältere Lernende und 2. Bildungsweg	alle Textstellen, die auf den Unterricht mit überdurchschnittlich alten Lernenden hinweisen	Ältere Lernende, 2. Bildungsweg	
Koedukation	alle Textstellen, die auf den gemischtgeschlechtlichen Unterricht hinweisen	Frauen in der Technik, Jungen und Mädchen	
Leistungsfeststellung und -beurteilung	alle Textstellen, die auf die Leistungsfeststellung und Beurteilung hinweisen		
Förderung der Motivation der Lernenden	alle Textstellen, die auf die Motivation der Lernenden hinweisen		
Beziehungen zu Lernenden	alle Textstellen, die auf die Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden hinweisen		
Integration der Geflüchteten in die Klasse	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Einbindung/Integration von Geflüchteten hindeuten	nur in den Klassenverbund	V-TJm, Pos. 287 *„und dann halt probiert, einzelne Sachen mit dem Klassenbesten zusammenarbeiten lassen"*

Wahrnehmung der Aufsichtspflicht	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht hinweisen	in der Klasse, in der Werkstatt	V-PFm, Pos. 530 *„Also ich habe einen gehabt, der ist dagestanden und hat wirklich probiert, so einen Klotz mit der Kappsäge abzuschneiden. Dass es ihm fast die Finger wegreißt."*
Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit psychischen Störungen/ Traumata hinweisen	psychische Probleme sowie offensichtlich durch Traumata ausgelöste Störungen	V-TJm, Pos. 232 *„Und die sind zum Teil traumatisiert. Das merkt man ja auch."*
Konfrontation mit Werthaltungen von Lernenden	alle Textstellen, die auf Werthaltungen von Schülerinnen und Schülern hinweisen	Disharmonie zwischen Volksgruppen Religiosität hegemoniale Tendenzen Unpünktlichkeit Gleichgültigkeit (wenig) wertschätzendes Verhalten Ausländerfeindlichkeit	V-KFw, Pos. 471 *„Zu der Frau. Die tun sich da schon schwer, sich da unterzuordnen. Sie als Mann, von einer Frau."*
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **externe Ansprüche erfüllen**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Dienstgeber/Direktion	alle Textstellen, die auf Erwartungen des Dienstgebers/der Direktion hinweisen	Direktion, Bildungsdirektion (Einhaltung curricularer Vorgaben)	
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **außerschulisch zusammenarbeiten**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Kontakt zu den Lehrbetrieben	alle Textstellen, die auf den Kontakt/keinen Kontakt zu den Lehrbetrieben hinweisen	von allen Auszubildenden, nicht nur von Geflüchteten	V-PFm, Pos. 378 *„beim dritten Mal ein Gespräch mit dem Betrieb"*
Kontakt zu den Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete	alle Textstellen, die auf den Kontakt/mangeln-den/keinen Kontakt zu den Betreuerinnen und Betreuern hinweisen	nur von Geflüchteten	V-KFw, Pos. 168 *„es fragt auch keiner nach von der Betreuung, oder ich weiß gar nicht, ob die betreut werden, es fragt einfach keiner nach."*
Kontakte zu Eltern	alle Textstellen, die auf den Kontakt mit Eltern hinweisen		

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Unterschiedliche Rollen einnehmen**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Unterschiedliche Rollen einnehmen	alle Textstellen, die auf Rollenzuschreibungen an Lehrkräfte hinweisen	alle Rollen-zuschreibungen	

A 5 Kodierleitfaden (deduktive Kategorien) Bearbeitungsstrategien

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Sprachbarrieren	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit mangelnden Deutschkenntnissen hinweisen	Sprache, Schriftsprache Anpassung der Unterlagen
leistungsheterogene Lerngruppen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit leistungsheterogenen Lerngruppen hinweisen	heterogene Vorbildung Lernschwierigkeiten Begabungen Selbsteinschätzung
ältere Schülerinnen und Schüler und zweiter Bildungsweg	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit älteren Schülerinnen und Schülern und zweitem Bildungsweg hinweisen	Schülerinnen und Schüler, die nicht den klassischen Lehreintritt mit 15 Jahren eingeschlagen haben
Koedukation	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Koedukation hinweisen	Auffälligkeiten bei gemischtgeschlechtlichen Klassen
herkunftsheterogene Lerngruppen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit herkunftsheterogenen Lerngruppen hinweisen	verschiedene Nationalitäten
Geflüchtete einbinden	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Einbindung von Geflüchteten hinweisen	nur in den Klassenverbund
psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit psychischen Problemen von Schülerinnen und Schülern hinweisen	psychische Probleme, Traumabedingte Auffälligkeiten

Aufsichtspflicht	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht hinweisen	außerhalb der Klassenräume
Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern hinweisen	nur Schülerinnen und Schüler; Beziehungsaufbau; Pflegen von Beziehungen
Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler hinweisen	puschen, gut zureden etc.
Notengebung	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Notengebung hinweisen	Testnoten, Zeugnisnoten, Werkstücke etc.
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Werte/Haltungen der Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern hinweisen	Streit, insbesondere zwischen Volksgruppen
Religiosität	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Religiosität hinweisen	z. B. Raum für Gebete zur Verfügung stellen
hegemoniale Tendenzen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit hegemonialen Tendenzen hinweisen	z. B. fehlende Wertschätzung Frauen gegenüber
Unpünktlichkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Unpünktlichkeit hinweisen	Unterrichtsbeginn
Gleichgültigkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Gleichgültigkeit hinweisen	gegenüber Chancen, Noten etc.
wenig wertschätzendes Verhalten	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit wenig wertschätzendem Verhalten hinweisen	zwischen Schülerinnen und Schülern, Werthaltungen

Ausländerfeindlichkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit hinweisen	Insbesondere gegen Geflüchtete
Unruhe in der Klasse	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Unruhe in der Klasse hinweisen	Während des Unterrichts
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung eigene Ansprüche erfüllen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Berufseingangsphase überleben	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Berufseingangsphase überleben hinweisen	Umgang mit Herausforderung Neueinstieg in den Lehrerberuf
gerecht sein	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit gerecht sein hinweisen	Fairness, Gerechtigkeit umsetzen
sich als Lehrkraft entwickeln	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit sich als Lehrkraft entwickeln hinweisen	
Methodik/Didaktik	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Methodik/Didaktik hinweisen	das WIE – nicht das WAS
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung externe Ansprüche zu erfüllen**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern hinweisen	alle Lernenden, nicht nur Geflüchtete
Kolleginnen und Kollegen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kolleginnen und Kollegen hinweisen	der eigenen Stammschule
Pädagogische Hochschule	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Pädagogischen Hochschule hinweisen	Neu einsteigende Lehrkräfte in der berufsbegleitenden Ausbildung
Lehrbetriebe	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit den Lehrbetrieben hinweisen	Lehrbetriebe der Geflüchteten
Dienstgeber	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Dienstgeber hinweisen	Direktion, Schulaufsicht

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung unterschiedliche Rollen einnehmen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Person mit vielen wichtigen Aufgaben	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Person mit vielen wichtigen Aufgaben sein hinweisen	„Alleskönner/-innen“
Lehrkraft „sein“	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang Lehrkraft „sein“ hinweisen	
Wissensvermittler/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Wissensvermittler/-in sein hinweisen	Fachwissen
Beziehungsperson	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Beziehungsperson sein hinweisen	zu Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Diagnostiker/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Diagnostiker/-in sein hinweisen	nicht nur bezogen auf Leistung
Kompensator/-in für fehlende Vorbildung	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kompensator/-in sein für fehlende Vorbildung hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Erzieher/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Erzieher/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Sozialarbeiter/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Sozialarbeiter/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Bildungsberater/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Bildungsberater/-in sein hinweisen	Geflüchtete
Kollegiale Freundin/ kollegialer Freund	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kollegiale Freundin/kollegialer Freund sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Vorgesetzte/-r	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Vorgesetzte/-r sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete

Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten sein hinweisen	Stammschule
Sponsorensuchende/-r	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Sponsorensuchende/-r sein hinweisen	in Bezug auf Geflüchtete
Motivator/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Motivator/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Betreuung für neu einsteigende Lehrkräfte hinweisen	Kollegiale Begleitung von neu einsteigenden Lehrkräften
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung fachlich kompetent sein zu bearbeiten**		
Definition(en)		**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit fachlich kompetent sein hinweisen		eigene Fachkompetenz
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung administrative Tätigkeiten erledigen zu bearbeiten**		
Definition(en)		**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit administrative Tätigkeiten erledigen hinweisen		Führung des Klassenbuches & Co.
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Außenkontakte pflegen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Eltern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Eltern hinweisen	alle Lernenden
Lehrbetrieb	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Dienstgeber hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete hinweisen	Nur von Geflüchteten, auch private Betreuungspersonen

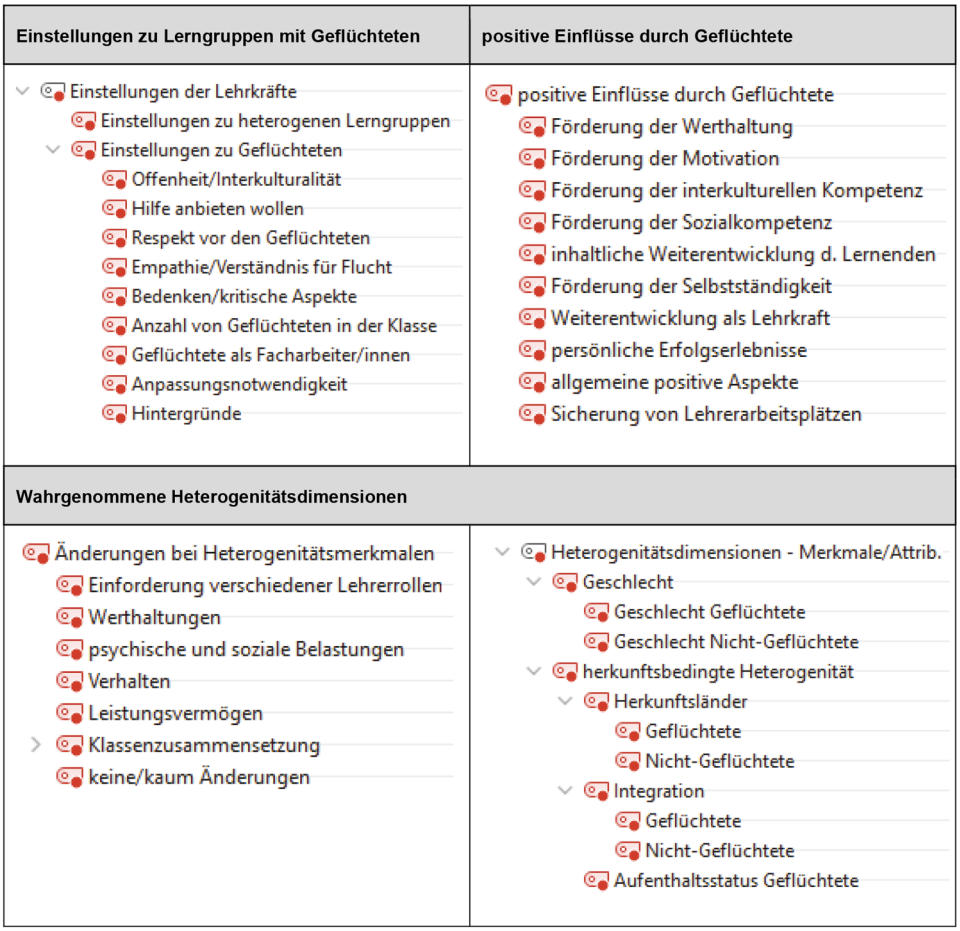
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten**	
Definition(en)	**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Absprache mit Kolleginnen und Kollegen hinweisen	Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung widrige Rahmenbedingungen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
wenig Zeit zur Verfügung haben	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit wenig Zeit zur Verfügung haben hinweisen	Zeitmanagement
Klassengröße	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Klassengröße hinweisen	eigene Erfahrungen

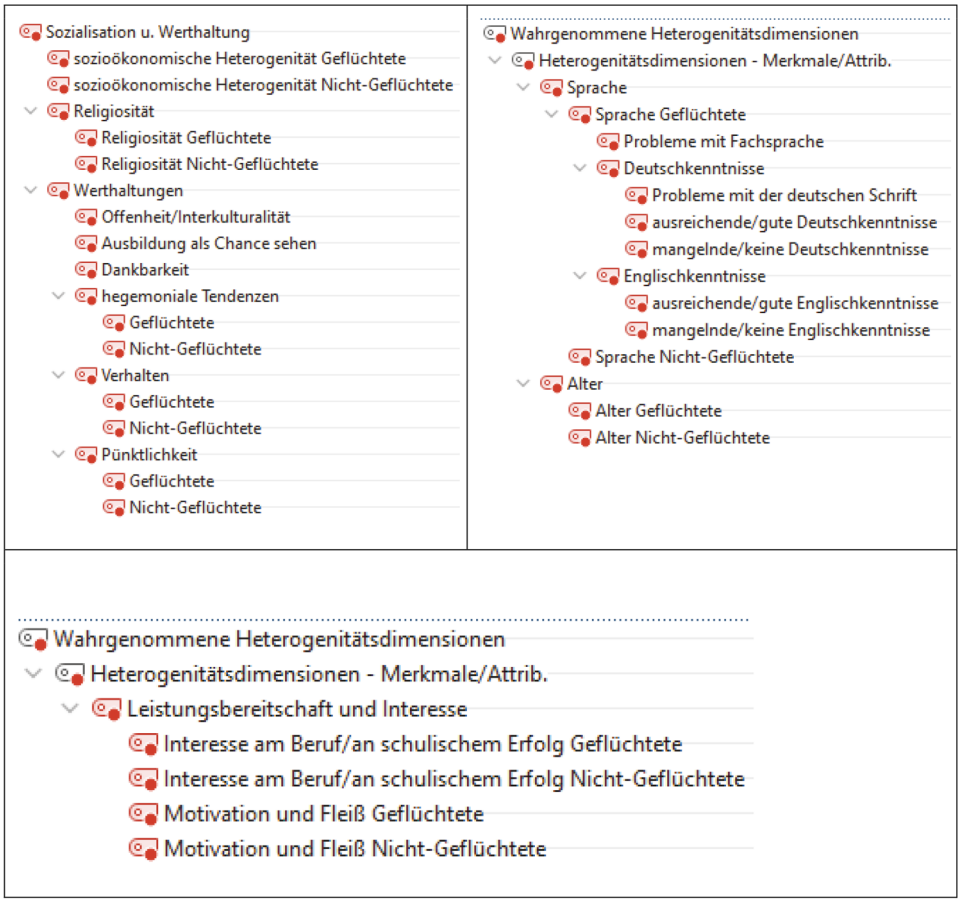
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Datenschutz einhalten zu bearbeiten**	
Definition(en)	**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Datenschutz hinweisen	In Bezug auf Unterricht

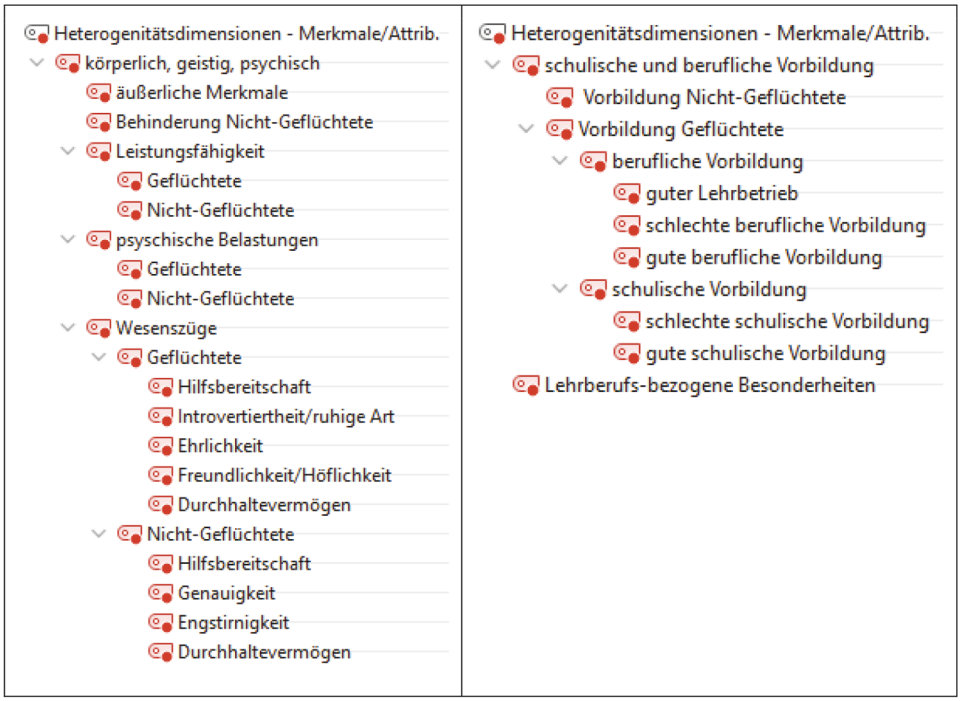
A 6 Darstellung der Haupt- und Unterkategorien der Hauptstudie

In der Abbildung werden die Haupt- und Unterkategorien zu den Einstellungen zu Heterogenität dargestellt.[177]

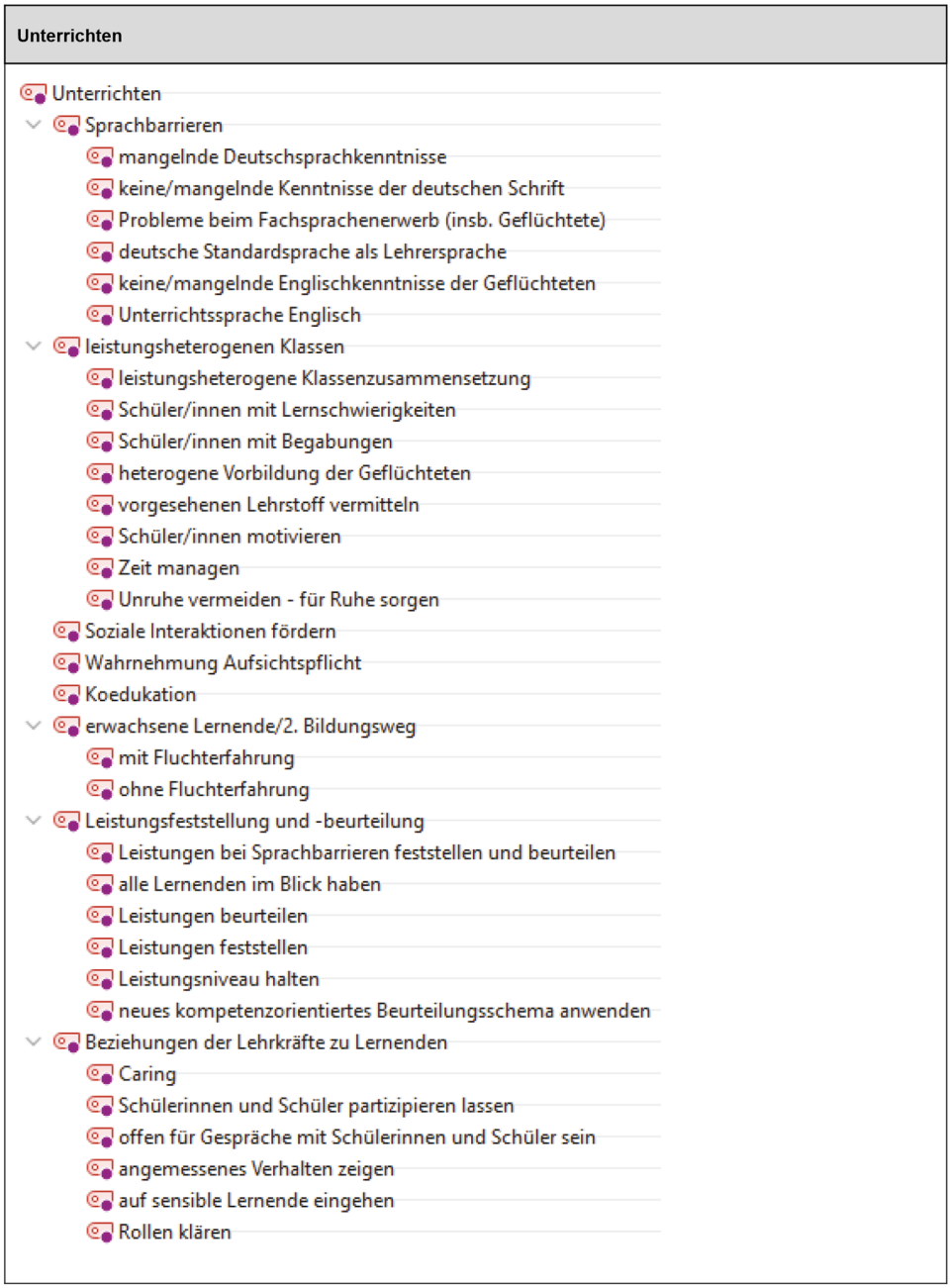


177 Ausdruck MAXQDA Analyse.


Sozialisation u. Werthaltung
sozioökonomische Heterogenität Geflüchtete
sozioökonomische Heterogenität Nicht-Geflüchtete
Religiosität
Religiosität Geflüchtete
Religiosität Nicht-Geflüchtete
Werthaltungen
Offenheit/Interkulturalität
Ausbildung als Chance sehen
Dankbarkeit
hegemoniale Tendenzen
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Verhalten
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Pünktlichkeit
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen
Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
Sprache
Sprache Geflüchtete
Probleme mit Fachsprache
Deutschkenntnisse
Probleme mit der deutschen Schrift
ausreichende/gute Deutschkenntnisse
mangelnde/keine Deutschkenntnisse
Englischkenntnisse
ausreichende/gute Englischkenntnisse
mangelnde/keine Englischkenntnisse
Sprache Nicht-Geflüchtete
Alter
Alter Geflüchtete
Alter Nicht-Geflüchtete
Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen
Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
Leistungsbereitschaft und Interesse
Interesse am Beruf/an schulischem Erfolg Geflüchtete
Interesse am Beruf/an schulischem Erfolg Nicht-Geflüchtete
Motivation und Fleiß Geflüchtete
Motivation und Fleiß Nicht-Geflüchtete


Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
körperlich, geistig, psychisch
äußerliche Merkmale
Behinderung Nicht-Geflüchtete
Leistungsfähigkeit
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
psychische Belastungen
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Wesenszüge
Geflüchtete
Hilfsbereitschaft
Introvertiertheit/ruhige Art
Ehrlichkeit
Freundlichkeit/Höflichkeit
Durchhaltevermögen
Nicht-Geflüchtete
Hilfsbereitschaft
Genauigkeit
Engstirnigkeit
Durchhaltevermögen
Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
schulische und berufliche Vorbildung
Vorbildung Nicht-Geflüchtete
Vorbildung Geflüchtete
berufliche Vorbildung
guter Lehrbetrieb
schlechte berufliche Vorbildung
gute berufliche Vorbildung
schulische Vorbildung
schlechte schulische Vorbildung
gute schulische Vorbildung
Lehrberufs-bezogene Besonderheiten

In der Abbildung werden die Haupt- und Unterkategorien zu den Anforderungen dargestellt.



fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

- fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung
  - Fachliche Bildung von Lernenden
  - Konfrontation mit Werthaltungen
    - Gleichgültigkeit
    - Unpünktlichkeit der Lernenden
    - Disharmonie zwischen Lernenden
    - wenig wertschätzendes Verhalten
    - Ausländerfeindlichkeit
    - hegemoniale Tendenzen
  - Aktivierung Vorwissen über Geflüchtete
    - fremde Kulturen
    - spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht
    - Bildung der Geflüchteten in den Herkunftsländern
    - Unterrichthandeln mit Geflüchteten
    - Deutsch als Zweitsprache
  - Konfrontation psychische Probleme
    - psychische Störungen
    - traumabedingte Störungen
  - unterschiedliche Kulturen
    - österr. Kultur, Werte und Gepflogenheiten aufzeigen/erziehen
    - herkunftsheterogene Lerngruppen unterrichten

eigene und externe Ansprüche erfüllen

- eigene und externe Ansprüche erfüllen
  - Arbeit mit Rahmenbedingungen
    - Informationen, dass Geflüchtete in der Klasse sind
    - Klassengröße
    - Zeit
  - Externe Ansprüche erfüllen
    - Schülerinnen und Schüler
    - Kolleginnen und Kollegen
    - Pädagogische Hochschule
    - Lehrbetriebe
    - Dienstgeber/Direktion
  - eigene Ansprüche erfüllen
    - Bewältigung der Berufseingangsphase
    - Ankommen im Lehrerberuf/ Weiterentwicklung
    - Fachwissen
    - Methodik/Didaktik
    - Flexibiliät
    - Kreativität zeigen
    - Durchsetzungsvermögen
    - Fairness
    - sich schwierigen Situationen stellen
    - Selbstreflexion

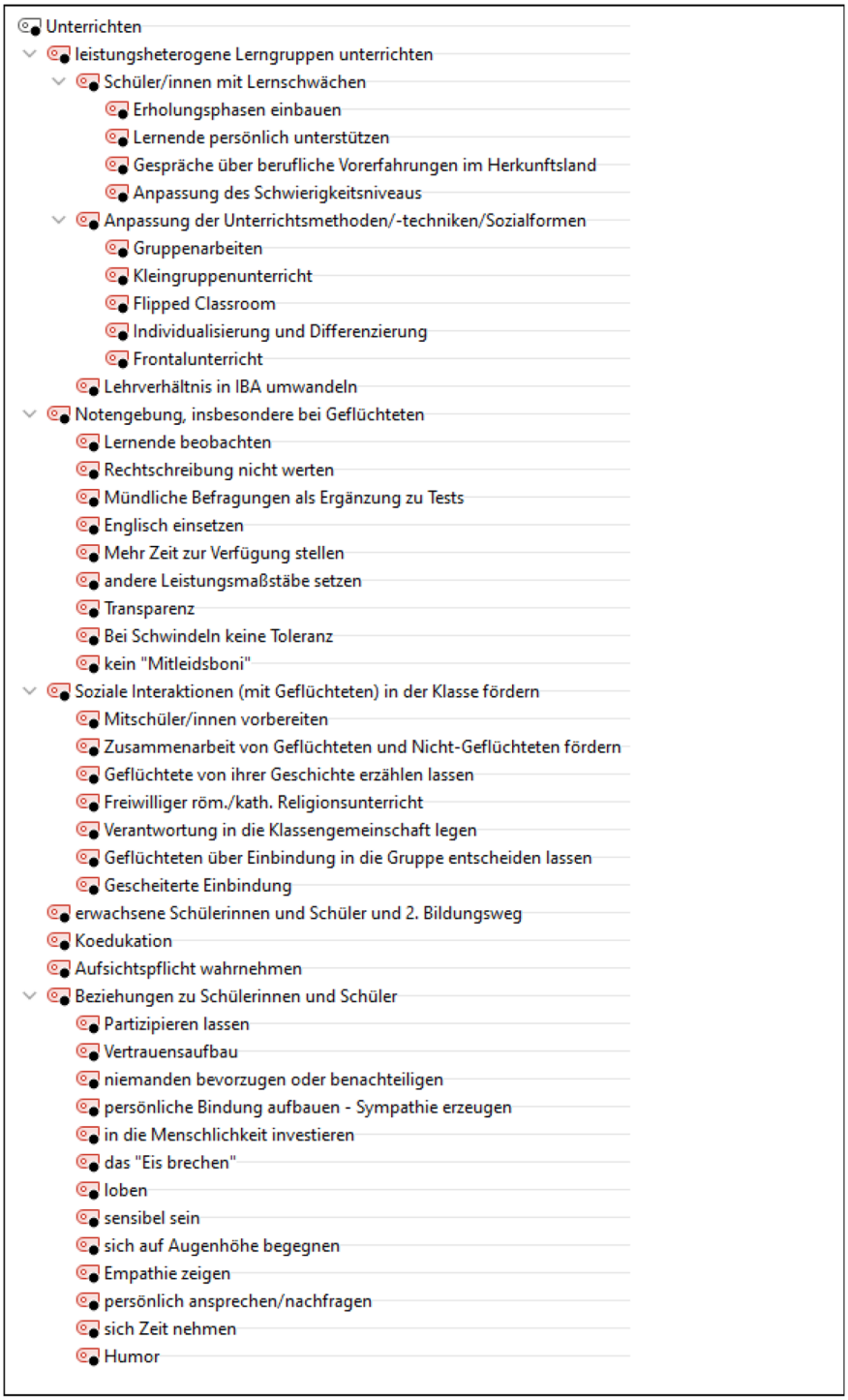
unterschiedliche Rollen einnehmen

- Einnahme unterschiedlicher Rollen
  - Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen
  - Rollen einer Lehrkraft
    - Betreuungslehrer/-in
    - Mitarbeiter/-in an der Schule
    - Bildungsberater/-in
    - Sponsorensuchende/-r
    - Sozialarbeiter/-in
    - Erzieher/-in
    - Beziehungsperson
    - Kollegiale Freundin/Kollegialer Freund
    - Vorgesetzte/-r
    - Bewerter/-in
    - Diagnostiker/-in
    - Motivator/-in
    - Kompensator/-in fehlender Vorbildung
    - Wissensvermittler/-in

inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

- inner- und außerschulische Zusammenarbeit
  - innerschulisch zusammenarbeiten
    - Kolleginnen und Kollegen
  - außerschulisch zusammenarbeiten
    - Betreuungseinrichtungen
    - Lehrbetriebe
    - Eltern
    - Internat
    - Arbeitsassistenz
    - Nachhilfelehrkräfte

Die Haupt- und Unterkategorien zu den Bearbeitungsstrategien werden in der Abbildung gezeigt.


Unterrichten
leistungsheterogene Lerngruppen unterrichten
Schüler/innen mit Lernschwächen
Erholungsphasen einbauen
Lernende persönlich unterstützen
Gespräche über berufliche Vorerfahrungen im Herkunftsland
Anpassung des Schwierigkeitsniveaus
Anpassung der Unterrichtsmethoden/-techniken/Sozialformen
Gruppenarbeiten
Kleingruppenunterricht
Flipped Classroom
Individualisierung und Differenzierung
Frontalunterricht
Lehrverhältnis in IBA umwandeln
Notengebung, insbesondere bei Geflüchteten
Lernende beobachten
Rechtschreibung nicht werten
Mündliche Befragungen als Ergänzung zu Tests
Englisch einsetzen
Mehr Zeit zur Verfügung stellen
andere Leistungsmaßstäbe setzen
Transparenz
Bei Schwindeln keine Toleranz
kein "Mitleidsboni"
Soziale Interaktionen (mit Geflüchteten) in der Klasse fördern
Mitschüler/innen vorbereiten
Zusammenarbeit von Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten fördern
Geflüchtete von ihrer Geschichte erzählen lassen
Freiwilliger röm./kath. Religionsunterricht
Verantwortung in die Klassengemeinschaft legen
Geflüchteten über Einbindung in die Gruppe entscheiden lassen
Gescheiterte Einbindung
erwachsene Schülerinnen und Schüler und 2. Bildungsweg
Koedukation
Aufsichtspflicht wahrnehmen
Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler
Partizipieren lassen
Vertrauensaufbau
niemanden bevorzugen oder benachteiligen
persönliche Bindung aufbauen - Sympathie erzeugen
in die Menschlichkeit investieren
das "Eis brechen"
loben
sensibel sein
sich auf Augenhöhe begegnen
Empathie zeigen
persönlich ansprechen/nachfragen
sich Zeit nehmen
Humor

fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

- fachliche, allgemeine und mulitkulturelle Bildung fördern
  - fachliche Bildung der Lernenden
  - Werthaltung der Schülerinnen und Schüler
    - Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern
    - Ausländerfeindlichkeit
    - wenig wertschätzendes Verhalten
    - hegemoniale Tendenzen
    - Religiosität
    - Unpünktlichkeit der Lernenden
    - Vergesslichkeit der Schülerinnen und Schüler
    - Gleichgültigkeit
  - Aktivierung Vorwissen
  - psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler
    - Selbst und mit Kollegium Lösungswege finden
    - externe Hilfe beanspruchen
    - Auf die Erlebnisse ansprechen
    - Nicht auf Trauma ansprechen
  - herkunftsheterogene Lerngruppen

eigene und externe Ansprüche erfüllen

- eigene und externe Ansprüche erfüllen
  - mit gegebenen Rahmenbedingungen umgehen
    - Klassengröße
    - Zeitmanagement
    - Auswahl treffen
  - eigenen Ansprüchen als Lehrkraft genügen
    - eigene Fachlichkeit
    - Methodik/Didaktik
    - Unterricht reflektieren
    - Gelassenheit entwickeln
    - Positive Haltung einnehmen
    - sich durchsetzen
    - auf eigene Erfahrungen zurückgreifen
    - Vorbereitung durch Eigeninitiative
      - learning by doing
      - sich schlau machen
      - Kontakt zur Betreuungsfamilie
      - Presse
      - Nachfragen bei Geflüchteten
      - Sokrates
  - Erwartungen von anderen entsprechen
    - Schülerinnen und Schüler
    - Kolleginnen und Kollegen
    - Pädagogische Hochschule
    - Lehrbetriebe
    - Dienstgeber/Direktion
  - sich abgrenzen
    - schlechte Rahmenbedingungen
    - Lehrkräfte müssen nicht alles können
    - Zuständigkeit Geflüchtetenbetreuung
    - Zuständigkeit Schülerinnen und Schüler selbst
    - Zuständigkeit andere Fachgruppen
    - Zuständigkeit Klassengemeinschaft
    - Zuständigkeit Lehrbetrieb
    - Zuständigkeit Direktion
    - Zuständigkeit Lehrlingscoaches
    - Zuständigkeit Schulpsychologie
    - Zuständigkeit politische Entscheidungsträger
      - Verantwortungsübernahme für die Integration von Geflüchteten
      - Fördermöglichkeiten für Geflüchtete
      - Rahmenbedingungen an Berufsschulen verbessern
    - Zuständigkeit Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen
      - Themen für Bildung von Lehrkräften
      - Nicht die Ausbildung von Lehrkräften als Problemlösung sehen

unterschiedliche Rollen einnehmen

- unterschiedliche Rollen einnehmen
  - Wissensvermittler/-in
  - Kompensator/-in für fehlende Vorbildung
  - Motivator/-in
  - Bewerter/-in
  - Vorgesetzte/-r
  - Diagnostiker/-in
  - Beziehungsperson
  - kollegiale Freundin/kollegialer Freund
  - Erzieher/-in
  - Sozialarbeiter/-in
  - Sponsorensuchende/-r
  - Bildungsberater/-in
  - Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten
  - Betreuungslehrer/-in für Neulehrer/-innen

inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

- inner- und außerschulisch zusammenarbeiten
  - Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen
  - Zusammenarbeit mit Außenkontakten
    - Zusammenarbeit mit dem Internat
    - Eltern
    - Lehrbetrieb
    - Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete
    - Nachhilfelehrer
    - Arbeitsassistenz

Autorin

Dr.in Ingrid Hotarek (geb. 1968) ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol u. a. in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften tätig. Nach ihrer Berufsausbildung als Hotelkauffrau studierte sie Berufsschulpädagogik und absolvierte ihr Promotionsstudium an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. In ihren Forschungsprojekten beschäftigt sie sich mit Lehren und Lernen in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Diversität.

Die Rekrutierung von Auszubildenden mit Fluchtbiografie in das duale System stellt, in Österreich wie in Deutschland, einen wichtigen Integrationsschritt und eine Maßnahme im Umgang mit dem Fachkräftemangel dar. Dennoch fehlen wissenschaftliche Grundlagen zur Professionalisierung von Lehrkräften bezüglich des Umgangs mit Heterogenität im Berufsschulunterricht.

Die qualitativ angelegte Studie untersucht, wie Tiroler Lehrkräfte heterogene Klassenverbände wahrnehmen, mit welchen (neuen) Anforderungen sie sich beim Unterrichten mit Geflüchteten konfrontiert sehen und mit welchen Arbeitsstrategien sie darauf reagieren. Aus den Ergebnissen können wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung abgeleitet werden.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Dr.in Ingrid Hotarek ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol u. a. in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften tätig. Nach ihrer Berufsausbildung als Hotelkauffrau studierte sie Berufsschulpädagogik und absolvierte ihr Promotionsstudium an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. In ihren Forschungsprojekten beschäftigt sie sich mit Lehren und Lernen in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Diversität.

ISBN: 978-3-7639-7084-1

wbv Publikation

wbv.de/bai