

bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026

Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis

Hrsg. v. Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert

Mario VÖTSCH

(Pädagogische Hochschule Tirol)

**„Hier verstehe ich alles und habe keine Probleme“ –
Inklusiver Unterricht aus Sicht der Lernenden:
Exemplarische Befunde aus Tiroler Berufsschulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/voetsch_spezial-ph-at3.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

„Hier verstehe ich alles und habe keine Probleme“ – Inklusiver Unterricht aus Sicht der Lernenden: Exemplarische Befunde aus Tiroler Berufsschulen

Abstract

Inklusive Bildung ist inzwischen ein wichtiger Forschungsbereich der beruflichen Bildung geworden, allerdings gibt es noch wenig empirische Untersuchungen zum inklusiven Unterricht aus Sicht der Lernenden. Der Beitrag analysiert eine empirische Erhebung an Tiroler Berufsschulen, in der Schüler:innen mit Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung der inklusiven Beschulung befragt wurden. Im Fokus stehen gelingende Lernprozesse sowie Erwartungen und Ängste vor dem Hintergrund bisheriger Schulerfahrungen. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer inklusiven Didaktik interpretiert, deren Kernthemen individualisiertes Lernen, positive Beziehungen, Lebensweltbezug und Selbstwirksamkeitserfahrungen sind. Neben der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse diskutiert der Beitrag methodische und ethische Implikationen einer partizipativen Forschung, in der Lernende mit Förderbedarf zu Wort kommen.

“Here I understand everything and have no problems” – Inclusive education from the learners’ perspective: Exemplary findings from vocational schools in Tyrol

Inclusive education has become an important area of research in vocational education, but there is still little empirical research on inclusive teaching from the learners' perspective. This paper analyses an empirical survey conducted at vocational schools in Tyrol, in which students with special educational needs were asked about their perceptions of inclusive schooling. The focus is on successful learning processes as well as expectations and fears against the backdrop of previous school experiences. The results are interpreted within the framework of inclusive didactics, whose core themes are individualised learning, positive relationships, relevance to everyday lifeworlds and experiences of self-efficacy. In addition to a detailed presentation of the results, the paper discusses the methodological and ethical implications of participatory research in which learners with special educational needs have their say.

***Schlüsselwörter:** Inklusion, Inklusive Berufsbildung, Duale Ausbildung*

1 Einleitung

Inklusion ist seit einigen Jahren ein drängendes Thema in der beruflichen Bildung, nicht zuletzt, weil die Heterogenität in Bezug auf Lerngruppen und Förderbedarfe zunimmt (Heinrichs & Reinke, 2019). Junge Menschen mit Beeinträchtigung werden als Zielgruppe des Fachkräftebedarfs adressiert und ihre Integration in berufliche Bildungsprozesse zur bildungspolitischen

Herausforderung erklärt (Kranert et al., 2024). In Österreich wurde bereits vor zwanzig Jahren die Individuelle Berufsausbildung (IBA) eingeführt, ein Beschulungssystem in der dualen Ausbildung, durch das Lernende mit Förderbedarf oder Vermittlungshindernissen die Möglichkeit einer verlängerten Lehrzeit oder Teilqualifikation erhalten. Auch wenn die IBA seitdem oft als Erfolgsmodell bezeichnet wird (Heckl et al., 2008), gibt es nach wie vor eine Reihe von Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Umsetzung. Die möglichen Ursachen hierfür sind vielfältig, sie können auf der Makroebene der Bildungspolitik und ihren gesetzlichen Grundlagen liegen, etwa in veralteten Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen; sie betreffen die Mesoebene der Schulorganisation, wenn es um Implementierungsprozesse, begrenzte Ressourcen und die Professionalisierung des Lehrpersonals geht; schließlich gibt es auch auf der Mikroebene des Unterrichtshandelns immer wieder Herausforderungen in Bezug auf den Einsatz adäquater Lehr- und Lernmethoden sowie ein angemessenes Classroom Management. Zu einigen dieser inklusionsbezogenen Problemlagen gibt es bereits empirische Forschungsbefunde, die meisten betreffen die Professionalisierung von Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen (Bylinski, 2016a; Heinzl & Krasemann, 2022; Münk & Scheiermann, 2020) und in Betrieben (Vollmer, 2020) sowie ihre spezifischen Haltungen und Einstellungen zu inklusivem Unterricht (Burda-Zoyke et al., 2023). Wenig empirische Einblicke gibt es hingegen über die Perspektive der Lernenden, ihre Erfahrungen in inklusiven Lernsettings sowie die Bedingungen, die daraus für gelingende Lernprozesse abgeleitet werden können (Bylinski, 2016b).

Der vorliegende Beitrag stellt daher die Frage nach Inklusion in der beruflichen Bildung auf der Mikroebene des Lernens, indem er die Lernerfahrungen von Schüler:innen in der schulischen Praxis fokussiert. Empirisches Untersuchungsfeld sind Berufsschulen in Tirol, in denen IBA-Schüler:innen im Rahmen von Teilqualifizierung oder Lehrzeitverlängerung ausgebildet werden. Bereits an anderer Stelle wurde untersucht, welche Erfahrungen die Lehrpersonen an Tiroler Berufsschulen mit dem inklusiven Unterricht machen und welche Herausforderungen die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams mit sich bringt (Vötsch, 2024). Aus übergreifenden empirischen Befunden geht hervor, dass Inklusion für viele Lehrpersonen ein schwer greifbarer Begriff ist, der vor den Herausforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts oft nur bedingt einlösbar ist (Burda-Zoyke et al., 2023). Die gelingende Verknüpfung von Wissen, Können und Wollen kann schnell zum Problem werden, wenn z. B. kognitive oder motorische Beeinträchtigungen vorliegen. Dazu kommen heterogene Bildungsbiographien (Hotarek, 2022) und schwierige Schulübergänge (Beer, 2023; Nepomyashcha, 2021), weshalb betroffene Schüler:innen nicht nur mit Lernbeeinträchtigungen und Lernschwächen kämpfen, sondern auch mit emotionalen Schwierigkeiten, sozialen Problemen oder mangelhaften Deutschkenntnissen, die sie vor zusätzliche Hürden stellen (Stein et al., 2016). Angesichts solcher Befunde, die weitgehend Zuschreibungen von außen ausdrücken, stellt sich umso mehr die Frage, wie diese Perspektiven „von innen“ ausgefüllt werden, wie also inklusive Lernprozesse aus Sicht der Betroffenen wahrgenommen werden, welche Ängste und Erwartungen sie dabei begleiten und welche Rolle bisherige Schulerfahrungen dabei spielen. Bevor auf diese Perspektiven näher eingegangen wird, behandelt der Beitrag in Kapitel 2 kurz die theoretischen Grundlagen zu Inklusion und inklusiver Didaktik und geht in Kapitel 3 auf den Untersuchungskontext und die Forschungsmethoden ein. Die Ergebnisse der Erhebung werden ausführlich in Kapitel 4 präsentiert und mit einer kurzen Diskussion abgeschlossen.

2 Inklusion in der Berufsbildungsforschung

2.1 Inklusion und inklusive Didaktik

Die Forschung zu Inklusion in der Berufsbildung beruft sich weitgehend auf die UNESCO-Definition, wonach „allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potentiale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (UNESCO, 2009, S. 3). In diesem Verständnis werden nicht individuelle Behinderungen, sondern allgemeine Hindernisse fokussiert, die Menschen im Wege stehen, um ihre Fähigkeiten und Potentiale zu entwickeln. Einem solchen breiten Inklusionsverständnis steht ein engeres gegenüber, das in der Tradition der Sonder- und Integrationspädagogik steht und von einer (häufig stigmatisierten) Behinderung ausgeht, die betroffene Menschen einschränkt und sie entlang von Behinderten und Nicht-Behinderten verortet (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Neben diesem breiten und engen Verständnis ist der Unterschied von Inklusion und Integration festzuhalten: Inklusion geht vom Individuum aus, Integration vom System. Die zentrale Strategie von inklusiver Bildung ist es daher, „nicht die Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren, sondern das Bildungssystem an den Lernbedürfnissen der Lernenden auszurichten“ (Bylinski, 2015a, S. 10). Lernende mit Beeinträchtigung werden nicht einfach in den Klassenverbund hineingenommen, stattdessen geht es von Anfang an um ein gleichberechtigtes Miteinander, um Respekt und Akzeptanz im Gegensatz zum bloßen, oft passiven Tolerieren. Ein vielzitiertes Instrument ist der *Index für Inklusion*, der verantwortlichen Akteure in Schulen helfen sollte, ihre Praktiken, Strukturen und Kulturen an einer inklusiven Pädagogik auszurichten (Boban & Hinz, 2003).

Vor dem Hintergrund des breiten Inklusionsverständnisses und der Individualisierungsstrategie fragt eine inklusive Didaktik – neben anderen Aspekten wie etwa Schulkultur und äußeren Rahmenbedingungen – nach den Partizipations- und Förderungsmöglichkeiten von lernbehinderten oder lernbeeinträchtigten Personen. Als lernbehindert gelten Personen, die „schwerwiegend, umfänglich und langdauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind und dadurch deutlich normabweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen“ (Kanter, 1977, S. 106). Dagegen verweist Lernbeeinträchtigung allgemein auf individuelle und soziale Benachteiligungen, von denen Menschen in ihren Teilhabemöglichkeiten betroffen sind. Dies reicht von individuellen Lernprozessen bis zu strukturellen Fragen wie dem Zugang zu Ausbildungsplätzen und zum Arbeitsmarkt. Aufgrund ihrer Beeinträchtigungen verfügen Betroffene oftmals über begrenzte Möglichkeiten, sich eigenständig Zugang und Chancengleichheit zu ermöglichen. Gleichwohl gilt es im Sinne der Stärkenorientierung, an vorhandenen personalen, sozialen und organisatorischen Ressourcen anzuknüpfen und diese zu fördern. Beide zuvor erwähnten Kategorien, Lernbehinderung und -beeinträchtigung, sind stets relativ, sie treten in der Praxis unterschiedlich auf und zeigen sich in konkreten (Lern-)Situationen. Daraus können spezifische Erfahrungen von Benachteiligung hervorgehen, die als Diskriminierung oder Exklusion erlebt werden, entweder direkt durch Ausschluss oder indirekt durch institutionelle Barrieren. In beiden Fällen sind eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten die Folge.

In der beruflichen Bildung adressieren Kernthemen wie Partizipation und Chancengleichheit nicht nur die unmittelbaren Lernprozesse, sondern auch die soziostrukturellen Selektionsmechanismen, die am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung stattfinden und die je nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und Zugehörigkeit unterschiedlich ausfallen. Aus Sicht der inklusiven Bildung gilt es, auf Makroebene die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungsangebote zu steigern und zugrunde liegende Förderungsstrukturen zu optimieren. Gleichzeitig ist zu fragen, wie diese Mechanismen auf der Mikroebene von den Betroffenen wahrgenommen werden und Lernprozesse beeinflussen. Etablierte didaktische Strategien wie die Individualisierung und Flexibilisierung von Unterstützungs- und Förderungsangeboten richten die Gestaltung von Bildungsprozessen am Individuum und dessen (Lern-)Bedürfnissen aus. Dabei definiert Koch (2015) folgende vier Prinzipien einer inklusiven Didaktik: In der (1) *prozessorientierten Diagnostik* steht der individuelle Entwicklungsprozess der Lernenden im Fokus. Die (2) *Gestaltung positiver Beziehungen* zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie unter Peers gründet auf gegenseitiger Anerkennung. (3) *Individuelle Förderung* findet durch natürliche Differenzierung statt, auf deren Basis Lernangebote erstellt und Lernende in ihren spezifischen Bedürfnissen unterstützt werden. (4) *Gemeinsamkeit wird durch den Lerngegenstand hergestellt*, wobei Lernprozesse (etwa im Rahmen des kooperativen Lernens) so arrangiert sind, dass sie gleichzeitig individuelles Lernen fördern als auch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit in den Klassenkontext stärken (Geisler, 2021). Neben diesen Prinzipien definiert Reich (2014) folgende zehn Bausteine einer inklusiven Didaktik, die ähnlich dem Index für Inklusion als Anleitung für Pädagog:innen und Schulleitungen verstanden werden können:

- (1) Beziehungen und Teams
- (2) Demokratische und chancengerechte Schule
- (3) Qualifizierende Schule mit abgestimmten Curricula, Kompetenzen und Lernzielen
- (4) Ideale zeitliche Rahmenbedingungen für den Lernprozess (Ganztag mit Rhythmisierung)
- (5) Förderliche Lernumgebung mit angemessenen Lehr- und Lernmethoden
- (6) Spezifische Diagnostik für Lernende mit Förderbedarf
- (7) Differenzierte Beurteilung
- (8) Geeignete Schularchitektur
- (9) Schule, die in der Lebenswelt der Schüler:innen verankert ist
- (10) Beratung, Supervision und Evaluation.

Diese didaktischen Bausteine, die neben dem unmittelbaren Lernprozess auch dessen schulischen und professionsbezogenen Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, bilden neben den davor genannten Prinzipien (Prozessorientierung, Beziehungen, Individualisierung, Klassengemeinschaft) einen wichtigen Rahmen für die anschließende Analyse des inklusiven Lernens an Tiroler Berufsschulen. Davor werden kurz die wichtigsten bisherigen Forschungsergebnisse angeführt.

2.2 Wesentliche Befunde aus der Forschung

Bislang gibt es zur inklusiven Berufsbildung vorwiegend Befunde auf Makro- und Mesoebene, welche die Durchlässigkeit des Systems, die Professionalisierung des pädagogischen Personals

sowie dessen Wahrnehmungen, Einstellungen und Herausforderungen erforschen. Miesera und Moser (2020) untersuchen in einer quantitativen Befragung die Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Berufspädagog:innen hinsichtlich einer inklusiven Beschulung und vergleichen die Ergebnisse zwischen Österreich, Deutschland und Kanada. In ähnlicher Weise erheben Burda-Zoyke et al. (2023) die quantitativen Ausprägungen von Einstellungsmustern und identifizieren potentielle Einflussfaktoren. Beer (2023, 2025) analysiert die Übergänge von der Schule in den Beruf und fokussiert dabei jene Akteure und Prozesse, die als Gatekeeper an den Schnittstellen verantwortlich sind. Gleichzeitig arbeitet sie in einer qualitativen Teilerhebung heraus, wie Schüler:innen mit Förderbedarf den Schulwechsel erleben (Beer, 2025). Straub und Schmidt (2024) beschreiben exemplarisch die identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse, die behinderte Menschen bei schulischen Übergangserfahrungen machen. Sie zeigen, wie sehr positive Erlebnisse von Selbstwirksamkeit und Selbstachtung dazu beitragen, sich eigenständig in der Gesellschaft zu positionieren. In diesen letzteren Arbeiten finden die Perspektiven der Betroffenen also durchaus Beachtung, wenngleich nicht fokussiert auf den inklusiven Lernprozess. Vonken et al. (2021) erforschen inklusive berufliche Bildung anhand einer Lebenswelt-Studie, in der gefragt wird, wie Lehrkräfte die heterogenen Lebenswelten der Lernenden wahrnehmen und dies in die Lernsituation einbringen können. Dabei werden in einer qualitativen Erhebung neben Lehrkräften und Ausbildungspersonal auch Schüler:innen befragt, um verschiedene Zugänge zu Lebenswelten zu erforschen und den Verstehensprozess als Voraussetzung für gelingendes inklusives Lernen zu begründen. Schließlich gibt es auch mehrere Studien zur digitalen Teilhabe, die entsprechende Handlungsfelder oder Barrieren aus der Sicht von Menschen mit Behinderung untersuchen (Lorenz & Schley, 2024), speziell wenn es um die Entwicklung von Lern-Apps zur Überwindung kognitiver Barrieren (Korth et al., 2024) oder den Einsatz von Evaluationsinstrumenten zur Qualität des inklusiven Unterrichts sowie auf Ebene der Schulentwicklung geht (Grubich & Bernhard, 2023).

All diese Befunde zeigen, dass die Berücksichtigung der Perspektive von Lernenden bislang eher die Ausnahme in der Forschung zu inklusiver Berufsbildung war, insbesondere wenn es um den konkreten Lernprozess und die Prinzipien einer inklusiven Didaktik geht. Dies mag auch einen Grund darin haben, dass diese Perspektive für Außenstehende nicht immer leicht zugänglich ist und ihre Rekonstruktion mit methodischen wie ethischen Herausforderungen verbunden ist, wie im nächsten Kapitel zu zeigen ist.

3 Kontext und Methoden

3.1 Untersuchungskontext: Inklusiver Unterricht an Tiroler Berufsschulen

Ziel dieses Beitrags ist es, Merkmale, Potentiale und Grenzen des inklusiven Lernprozesses aus der Perspektive der Lernenden zu untersuchen und aufzuzeigen, welche Erwartungshaltungen sie im Lichte bisheriger Schulerfahrungen dabei mitbringen. Untersuchungsfeld sind die Tiroler Berufsschulen (insgesamt 21 Standorte), an denen der inklusive Unterricht im Rahmen der dualen Ausbildung durch die Einführung der IBA verankert wurde (Schöpf & Schöpf, 2015). Laut § 8b des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) sollten Lernende mit Förderbedarf oder Vermittlungshindernissen die Möglichkeit einer verlängerten Lehrzeit oder einer Teilqualifikation

erhalten. Die konkrete Zahl der IBA-Schüler:innen variiert von Standort zu Standort, insgesamt betrug ihr Anteil im Jahr 2024 rund 5,3 Prozent. Von 10.125 Tiroler Lehrlingen machten 463 eine Verlängerte Lehre und 76 eine Teilqualifikation (WK Tirol, 2024).

Seit ihrer Einführung wurde die IBA in Tirol immer wieder als Erfolgsmodell dargestellt, bei dem über 90 Prozent der Absolvent:innen die Lehrabschlussprüfung erfolgreich ablegen (Heckl et al., 2008; Hotarek, 2015; Hotarek, 2018; Schiestl 2009). Dennoch sollte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Inklusion in vielen Fällen mit großen Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden ist. Aktuelle Positionspapiere von regionalen Interessensvertretungen (ARGE sodit, 2021) sowie bildungspolitische Aktionspläne (Land Tirol, 2022) stellen fest, dass es zwar bewährte Unterstützungsangebote wie die Berufsausbildungsassistenz (BAS) und andere Trägereinrichtungen gibt, dass es jedoch oftmals Abstimmungsproblemen oder fehlendes Bewusstsein seitens der handelnden Akteure gibt. Vielen Lehrpersonen sind die institutionalisierten Förderstrukturen noch nicht ausreichend bekannt, wie eine empirische Erhebung an einem Standort zeigte (Lechleitner & Unterthiner, 2021). Darüber hinaus sind auch die bildungspolitischen Zuständigkeiten vor Ort, etwa zwischen Schule, Bildungsdirektion und Landesregierung, nicht immer transparent, ebenso wie gesetzliche Grundlagen oft nicht kompatibel erscheinen. Beispielsweise gibt es für den § 8b des BAG keine entsprechende Grundlage im Schulunterrichtsgesetz (SchUG). (Ähnliches gilt übrigens für die Teilzeitlehre, die im BAG verankert ist, nicht jedoch im SchUG, und folglich an vielen Schulen auch nicht umgesetzt wird.) Ein weiteres Problem, das über die Tiroler Grenzen hinaus wohl auch in anderen Ländern und Bildungsregionen existieren mag, sind intransparente Kommunikationskanäle, etwa wenn keine ausreichenden Hintergrundinformationen zu Schulübergängen vorliegen und Förderpläne aus dem Pflichtschulunterricht nicht an die Berufsschulen weitergetragen werden. Gerade auf systemischer Ebene bleiben also noch viele konnektive Potentiale ungenutzt (Bylinski, 2015b). Dabei ist es nicht nur der besondere Förderbedarf, der Schulübergänge im Einzelfall schwer macht, meist kommen auch negative Schulerfahrungen hinzu. Um diese Bedarfe der Betroffenen besser bedienen zu können, braucht es umso mehr Abstimmung und Transparenz an den jeweiligen Schnittstellen der Lernorte. Abschließend gilt festzuhalten, dass viele der hier geschilderten Problemlagen – Zuständigkeiten, Kommunikation, Transparenz, Bewusstsein – sehr wahrscheinlich auch auf andere Untersuchungskontexte der inklusiven Berufsbildung übertragbar sind.

3.2 Forschungsdesign und Forschungsethik

Die Untersuchung der Merkmale und Potentiale des inklusiven Unterrichts aus Sicht der Lernenden erfolgte durch einen qualitativen Forschungsansatz an Tiroler Berufsschulen, der differenziert auf individuelle Problemlagen einzugehen versucht. Da die direkte Befragung von Schüler:innen mit Lernbeeinträchtigung soziale wie kognitive Erschwernisse mit sich bringt (Lese- und Schreibkompetenz, Konzentrationsfähigkeit), wurden im vorliegenden Fall die Assistenzkräfte an den Schulen um Mithilfe gebeten. Die Initiative der Befragung ging von den beiden regionalen Trägerinstitutionen *BAS* und *ibis acam* aus, die einen Befund zur Zufriedenheit mit der inklusiven Bildung (und damit ihrer Arbeit) erheben wollten. Die Fragen wurden mithilfe der IBA-Koordinator:innen an alle 21 Standorte der Tiroler Berufsschulen ausge-

schickt und vor Ort von den verantwortlichen Assistenzkräften übernommen. Diese haben sich mit den betreuten Schüler:innen zusammengesetzt und gemeinsam die Fragen über ein Online-Tool beantwortet. Insgesamt wurden 64 vollständig ausgefüllte Datensätze retourniert. Alle Schüler:innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung in Ausbildung, entweder in Verlängerter Lehre oder Teilqualifizierung. Darüber hinaus ist eine genauere schulische Zuordnung sowie Beschreibung der Stichprobe leider nicht möglich, da keine demographischen Daten erhoben wurden. Aus manchen Antworten lässt sich auf besondere Merkmale schließen, die den Schulstandort (Klassengröße), die Rhythmisierung (Unterricht an österreichischen Berufsschulen findet entweder in 10-wöchigen Lehrgängen oder ganzjährig für ein bis zwei Schultage pro Woche statt) oder besondere Lebensumstände (Leben im Internat) betreffen. Allerdings konnten solche Einzelinformationen nicht in eine systematische Analyse von gesonderten Gruppen überführt werden. Die ausgefüllten Datensätze unterscheiden sich auch der Form nach (Fließtext oder Stichworte, ausführlich oder knapp), wobei die stark variierende sprachliche und grammatikalische Qualität darauf schließen lässt, dass in manchen Fällen die Schüler:innen selbst die Antworten eingaben, in anderen das Assistenzpersonal den (geglätteten) Eintrag machte.

Die Schüler:innen wurden über die Zielsetzung der Befragung informiert, Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme waren gewährleistet. Besonders hinzuweisen ist auf die Frage nach der Validität und Güte der Ergebnisse, da die Befragung nicht eigenständig, sondern unter Mithilfe von Assistenzpersonal erfolgte. Diese Personen gelten in der Regel als Vertrauenspersonen, mit denen die Schüler:innen in keinem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Nichtsdestotrotz kann die Erhebungssituation für Lernende ungewohnt und stressvoll gewesen sein, wobei davon auszugehen ist, dass in den meisten solcher Fälle die Fragen erst gar nicht beantwortet oder abgeschlossen worden sind.

Aus der Forschung gibt es bislang nur wenige Beispiele aus beruflichen Bildungssituationen, in denen Schüler:innen mit Beeinträchtigung befragt wurden. Vonken et al. (2021) führen eine qualitative Befragung mit Jugendlichen „mit und ohne Benachteiligung/Behinderung“ durch, allerdings werden keine genaueren Angaben zur konkreten Erhebungssituation gemacht (Vonken et al., 2021, S. 256). Grundsätzlich kann die Forschung mit Lernenden mit Beeinträchtigung als partizipative Forschung betrachtet werden, die das Ziel verfolgt, die Stimmen von Benachteiligten oder Marginalisierten zu vernehmen (Northway, 2000). Das rückt die Betroffenen weg vom Opferstatus und macht sie zu teilhabenden Subjekten im Forschungsprozess (Atkinson, 1997). Als Forscher:in ist man dabei oftmals angewiesen auf zusätzliche Unterstützung von pädagogischem Fachpersonal oder Vertrauenspersonen, „since for many individuals characterized by a learning difficulty it is only through the efforts of others in ‚getting to know them‘ that their place in the world becomes available to a wider audience“ (McClimens, 2004, S. 80). Im Idealfall führt die Forschungssituation für die Betroffenen zu Empowerment und Selbstbehauptung. Im Bereich der Inklusionspädagogik und der Disability Studies gibt es inzwischen eine Reihe von Fürsprecher:innen, die auf die aktive Teilhabe der Betroffenen im Forschungsprozess verweisen, gerade wenn sie Zielgruppe von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen sind. Das entspricht auch der Kernforderung der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung – *nichts über uns ohne uns* (Beer, 2025, S. 275). Gleichzeitig bleiben dabei wohl zwangsläufig Fragen zur Authentizität des Materials offen, insbesondere das Problem der sozialen

Erwünschtheit von Antworten – das allerdings besteht in allen sozialwissenschaftlichen Methoden.

3.3 Leitfragen und Auswertung

Damit die empirische Erhebung forschungsgeleiteten Kriterien folgt, beauftragten die Trägerinstitutionen den Autor, entsprechende Fragestellungen auszuarbeiten. Zunächst wurden einige Kernfragen gesammelt, die sich an den Prinzipien (Koch, 2015) und Bausteinen (Reich, 2014) der inklusiven Didaktik orientieren. Sodann wurden diese Themen in konkrete Leitfragen operationalisiert, die weder zu anspruchsvoll noch zu umfangreich sein sollten, damit sie von den Schüler:innen (mit Unterstützung der Assistenzkräfte) schriftlich beantwortet werden können. Leitfragen sind es deshalb, weil sie in der Befragungssituation von den Assistenzkräften bei Bedarf weiter ausgeführt oder durch Beispiele illustriert werden – letztere wurden allerdings nicht vorstrukturiert. Eine erste Priorität (Leitfragen 1 und 2) war es, den individuellen Entwicklungsprozess der Betroffenen zu thematisieren, Fragen ihrer Schulbiographie aufzugreifen und mit der Situation in der Berufsschule zu vergleichen. Dies sollte erschließen, inwiefern heterogene Lernausgangslagen berücksichtigt werden und Anschluss in der konkreten Lernsituation finden. Leitfrage 1 fokussiert den Vergleich der aktuellen mit früheren Schul- und Lernerfahrungen und verweist auf den Lebensweltbezug der Lernangebote ebenso wie auf wahrgenommene Merkmale des individualisierten Lernens. Leitfrage 2 zielt neben den expliziten Erwartungen an die Berufsschule auch auf Ängste, Sorgen und Hoffnungen. Antworten können Auskunft über das allgemeine Wohlbefinden in der Schule geben, mitunter auch darüber, was inklusive Schule und inklusiver Unterricht jeweils leisten kann und soll. Eine zweite Priorität (Leitfragen 3 und 4) waren die individuellen Bedarfe im Rahmen des Lernprozesses und die daraus generierten Bedürfnisse in Bezug auf inklusive Bildung. Leitfrage 3 thematisiert konkrete Schwierigkeiten und Belastungsgrenzen im Lernprozess, kann als Antwort aber ebenso gelingende individuelle Förderprozesse nach sich ziehen. Das Thema der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden lässt sich zwar in allen Fragen verorten, allerdings wird es hier am deutlichsten, weil von konkreten Erwartungshaltungen die Rede ist. Leitfrage 4 sollte schließlich auf die Bedürfnisstruktur der Schüler:innen eingehen, lässt Raum zum Wünschen übrig und lädt zur Reflexion des eigenen schulischen Wohlbefindens ein. Die vier Leitfragen im Wortlaut:

1. Wenn du den jetzigen Unterricht an der Berufsschule mit dem deiner früheren Schule vergleichst: Ist er deiner Meinung nach besser?
2. Wenn du an die Zeit vor deiner Berufsschulzeit zurückdenkst: Welche Erwartungen hattest du an die Berufsschule?
3. Hast du manchmal das Gefühl, dass zu viel von dir verlangt wird und dass du es nicht schaffen kannst?
4. Stell dir vor, du könntest dir drei Wünsche für deine Berufsschulzeit erfüllen: Was würdest du dir jetzt wünschen, damit du sagen kannst: „Meine Berufsschulzeit war gut?“

Die online eingereichten Antworten wurden in MAXQDA eingespeist und codiert. Allein der Länge und Form nach fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus, manche waren knappe Aussagen mit Stichworten oder unvollständigen Satzteilen, andere reichten über mehrere Absätze, waren orthographisch einwandfrei und enthielten Aufzählungen. Inhaltlich reichte das Spektrum von einfachem Wortlaut und halbfertigen Gedanken bis zu ausdifferenziertem Vokabular und stringenten Argumenten. Da der Autor nicht selbst in der Erhebungssituation dabei war, können diese äußerlichen Unterschiede nur festgehalten und kritisch bedacht, jedoch nicht weiter schlüssig interpretiert werden. Offen bleibt auch, inwiefern manche Fragen tendenziell kognitiv überfordernd waren, etwa die Leitfrage 2 mit den rückblickenden Erwartungen.

Die Analyse der Antworten erfolgte nach inhaltsanalytischen Vorgaben, wobei der inhaltlich-strukturierende Ansatz von Kuckartz (2018) gewählt wurde. Hier wird das empirische Material nach thematischen und formalen Inhalten ausgewertet, als deduktiver Codier-Rahmen dienten die zehn Bausteine inklusiver Didaktik (Reich, 2014; siehe Kap. 2.1). Kategorien der ersten Analyseebene lauteten beispielsweise: Beziehungen, Rahmenbedingungen für den Lernprozess, chancengerechte Schule, qualifizierende Schule, förderliche Lernumgebung, angemessene Lehr- und Lernmethoden, spezifische Diagnostik, differenzierte Beurteilung, Lebensweltbezug, unterstützende Lehrperson. Bei manchen Themen, etwa den Erwartungshaltungen und Übergangserfahrungen, brauchte es eigene, induktiv angereicherte Kategorien (z. B. Hoffnungen, Ängste, Sorgen). Das Kategoriensystem wurde nach einem ersten Durchlauf durch konsensuelles Codieren getestet (Kuckartz 2018, S. 105), um die Zuverlässigkeit der Codierungen zu gewährleisten. Gerade weil das empirische Material sehr unterschiedlich beschaffen ist, mussten codierte Passagen immer wieder im Lichte der Gesamtaussagen einer Person kontextualisiert werden. Die codierten Passagen wurden in einem zweiten und dritten Durchgang abstrahiert und nach Hauptthemen geclustert (z. B. Individualisierter Lernprozess), wobei neben Reich (2014) auch die Prinzipien inklusiver Didaktik von Koch (2015) eine wichtige Orientierung waren. Das nachfolgende Beispiel zeigt exemplarisch Hauptthema, Kategorien und Ankerbeispiel:

Tabelle 1: Ankerbeispiel für den Codierprozess

Hauptthema	Subkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel
Belastungserleben und Überforderung	Rahmenbedingungen für den Lernprozess Ängste	Anforderungen bezüglich Lerninhalt und/oder Lernumfang führen zu Erfahrungen von Überforderung, Stress, Lerndruck oder Angst.	„Manchmal im Unterricht habe ich große Angst davor, was in der nächsten Stunde noch an Aufgaben aufgetragen wird.“

4 Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse werden entlang von vier Hauptthemen dargestellt, in denen die Subkategorien der Analyse komprimiert sind. Die allgemein beschreibenden Zusammenfassun-

gen der Ergebnisse werden durch exemplarische Aussagen in *kursiver Schrift* illustriert, damit die Befragten möglichst oft im Originalwortlaut zur Sprache kommen. Bei längeren Zitaten wird die Quelle angegeben (I 64 = Interview 64), bei kürzeren Phrasen oder Satzteilen wird aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet. Im Text werden mitunter quantifizierende Angaben (oft, meist, viele, vereinzelt ...) gemacht, die auf hervortretende Muster verweisen, ohne Anspruch auf Generalisierung zu haben. Ziel bleibt die qualitative Ergründung des Phänomens, nicht seine quantitative Messung.

4.1 Übergangserfahrungen

4.1.1 Erwartungshaltungen

Die Erwartungshaltungen der Schüler:innen vor Eintritt in die Berufsschule waren unterschiedlich ausgeprägt. Viele hatten keine oder wenig Vorstellung davon, was sie in der neuen Schule erwarten würde, Aufregung und Ungewissheit vor dem Neuen waren entsprechend groß. Einzelne gaben sich unbeeindruckt, ließen die neue Schule *einfach auf sich zukommen* oder hatten eine abwehrende Haltung, insofern ihnen die Schule als Institution noch nie gefallen hatte. Vergleichsweise häufig wurden relativ klare Erwartungshaltungen berichtet, die sich auf künftige Schulzeiten (*mehr Zeit zum Lernen; nicht so viel Stress und Druck wie im Betrieb*) und den Lernaufwand (*weniger Tests und Schularbeiten in kurzer Zeit*) bezogen. Entsprechende Vorabinformationen bezogen die Schüler:innen aus unterschiedlichen Quellen: aus Gesprächen mit Freund:innen, Peers oder anderen Lehrlingen; aus Vor-Ort-Besuchen (*habe mir die Berufsschule vorher angeschaut, das hat mir geholfen*) und einem Tag der offenen Tür; schließlich aus Videos und dem Internet. In manchen Fällen steigerten diese Vorabinfos bestehende Befürchtungen, Nervosität und Aufregung, insbesondere bei negativen Erfahrungen aus dem Bekanntenkreis. Meistens aber hatten sie den positiven Effekt, dass die Schüler:innen sich ein klareres Bild machen konnten von dem, was auf sie zukommen würde. Das wiederum bestärkte sie, nahm Ungewissheit und gab Anlass für Hoffnung und Vorfreude.

4.1.2 Vorfreude, Hoffnungen, Ängste und Sorgen

Die Vorfreuden waren recht allgemein formuliert, betrafen den neuen Schulstandort (*endlich eine andere Schule*), die Organisation der Schulzeiten als Lehrgang (*nicht das ganze Jahr Schule*), das neue soziale Umfeld (*Vorfreude auf neue Leute und jüngere als im Betrieb*). Konkreter als die Vorfreuden waren die Hoffnungen, die mit dem neuen Unterricht verknüpft waren: Hoffnung auf einen leichteren Lernprozess, auf Unterstützung, Rücksichtnahme (z. B. durch verlängerte Lehre), Geduld (*dass Neues langsam erklärt wird*) und ein leichteres Miteinander (*dass die anderen ‚erwachsener‘ sind*). Auch in Bezug auf die Lerninhalte gab es vielfach die Hoffnung auf praxisrelevanten, fachspezifischen und berufsförderlichen Unterricht. Hier ein Zitat, das mehrere dieser Aspekte vereint: „*Ich habe gehofft, dass ich im praktischen Unterricht in der Schule noch einmal erklärt bekomme, was ich im Betrieb nicht verstehe. So war es auch. Dort ist auch mehr Zeit dafür, nicht so viel Stress und Druck wie im Betrieb.*“ (I 61)

Ängste traten in den Erwartungshaltungen in unterschiedlichem Ausmaß auf. Manche waren sehr allgemein und bezogen sich auf den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt, etwa die Angst vor Ungewissheit und davor, dass alles neu sein würde (*allein lernen, weg von Zuhause, alles neu*). Andere Ängste waren konkreter und bezogen sich auf bereits gemachte Erfahrungen, allen voran die Angst vor Mobbing, zudem vor Misserfolg, Leistungsdruck, zu hohen Lernanforderungen (*dass ich nicht mitkomme*) oder vor langen Schultagen. Ängste konnten auch verknüpft sein mit der gleichzeitigen Freude, eine Lehrstelle gefunden zu haben – was wiederum die Angst vor dem Scheitern verstärkte: „*Ich habe mich gefreut, war aber auch nervös, weil ich endlich eine Lehrstelle gefunden hatte, und diese nicht wegen der Berufsschule verlieren wollte.*“ (I 43) In meist abgeschwächter Form traten neben den Ängsten auch Sorgen auf, die Sorge vor dem neuem Klassenverband (*dass die anderen Mitschüler nicht nett sind*), vor neuen Lehrpersonen (*hatte Sorge, dass der Umgang von den Lehrern gleich streng und nicht unterstützend ist*) sowie die Erwartung, dass es *generell stressig* werden würde.

4.2 Individualisiertes Lernen

4.2.1 Lebensweltbezug und Praxisrelevanz

Die Einschätzung von Lerninhalten dient als Indikator dafür, inwiefern Lernangebote einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen. So wird der „Stoff“ positiv beurteilt, wenn er eigene Interessen adressiert (*hier lernt man, was einen interessiert*) und die Lernmotivation fördert (*ich lerne mehr, weil es mich mehr interessiert*). Der Unterricht gilt als praxisbezogen, anschaulich und konkret, wenn die Inhalte mit dem eigenen Beruf und der Berufswelt zu tun haben. Sehr oft wird eine unmittelbare Praxisrelevanz betont: Schüler:innen haben das Gefühl, etwas zu lernen, das sie brauchen können. Dazu kommt, dass der Unterricht fachspezifischer ist als in früheren Schulformen, die Fächer passen besser zur eigenen Lehrausbildung. Gleichzeitig werden Inhalte je nach Schulstufe und Ausbildungsberuf als schwierig und herausfordernd betrachtet. Hier zeigen sich individuelle Förderbedarfe im kognitiven Bereich ebenso wie in der Selbstorganisation, etwa wenn *zu viel in kurzer Zeit verlangt* wird. Generell steigen Niveau und Spezifik der Inhalte mit der Schulstufe: „*Die Art des Lernens ist gleich. Je höher die Lehrgänge, umso schwieriger wird es. Je nach Beruf, desto spezifischer wird es.*“ (I 53)

4.2.2 Individualisierte Lernprozesse und Autonomieerfahrung

Aus Sicht vieler Schüler:innen ist der Lernprozess gut abgestimmt auf ihre individuellen Bedürfnisse. Indikatoren hierfür sind, dass der Unterricht verständlich aufgebaut ist und die Pausen dazwischen ausreichend sind. Das Lernen ermöglicht die Erfahrung des Verstehens (*hier verstehe ich alles und habe keine Probleme*) und damit die Stärkung von Selbstvertrauen. Hilfreich ist zudem, wenn der Lernprozess als Ganzes überschaubar ist (*wissen, was einen erwartet*) und aus der Regelmäßigkeit Lernroutinen entwickelt werden können. Verschiedene Aspekte der Autonomieerfahrung werden genannt: mehr Freiraum im Lernprozess, mehr Selbstständigkeit, mehr Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Einzelne loben, dass es keine Hausaufgaben gibt, andere klagen darüber. Der Prüfungsstoff ist transparent, gleichzeitig erwähnen mehrere die hohen Anforderungen und den im Vergleich zu früher umfangreicheren Stoff.

Während sie früher in segregierten Klassen saßen und einfacheren Lernstoff hatten, müssen sie heute mit allen anderen *beim normalen Stoff mitziehen*. Unabhängig davon erscheint manchmal die Selbsteinschätzung im eigenen Fortkommen schwierig: „*Man kann nie genau einschätzen, wie gut man in den einzelnen Fächern ist bzw. ob man das Berufsschuljahr positiv schafft.*“ (I 65)

4.3 Belastungserleben und Überforderung

4.3.1 Lerninhalt, Lernumfang und Leistungsbeurteilung

Viele Belastungen im Lernprozess sind mit den veränderten Anforderungen in der Berufsschule gegenüber früheren Schulerfahrungen verbunden. Manche Schüler:innen fühlen sich durch konkrete Fächer überfordert (häufig genannt werden Angewandte Wirtschaftslehre, das Betriebswirtschaftliche Projektpraktikum sowie die Sprachen Englisch und Deutsch), andere von der Stoffmenge, die (im Falle von 10-wöchigen Lehrgängen) in kurzer Zeit zu lernen ist, sowie von zu vielen Hausübungen: „*Früher hatte ich mehr Zeit für alles, jetzt kommt es mir viel stressiger vor.*“ (I 51) (Umgekehrt wird positiv festgehalten, dass aus den gleichen Gründen die Zeit in der Berufsschule schneller vergehe). Das Empfinden einer großen *Aufgabenfülle* wird begleitet von der Angst des Immer-mehr: „*Manchmal im Unterricht habe ich große Angst davor, was in der nächsten Stunde noch an Aufgaben aufgetragen wird.*“ (I 65) Dies wird bei jenen zur dauerhaften Belastung, die sich *den ganzen Lehrgang unter Druck* gesetzt fühlen. Der Lerndruck nimmt bei bestimmten Formen der Leistungsfeststellung zu und manifestiert sich als Prüfungsstress oder Prüfungsangst. Es gibt Klagen über zu viele Tests, Präsentationen und Schularbeiten in kurzer Zeit (*geföhlt jeden Tag Tests, Minitests oder Überprüfungen*) und entsprechenden Notendruck (*muss positive Noten für die Lehre schreiben*). Hinzu kommen Prüfungsangst, *Schularbeitenstress*, die Angst vor Blackouts (*einmal bei einer Schularbeit hatte ich ein Blackout, da konnte ich nichts mehr schreiben*), die Überforderung bei Mahnungen (*weil ich nicht genau wusste, wie ich die Mahnungen ausbessern sollte*) und Stress bei Präsentationen: „*Es war für mich schwierig, mich vor der ganzen Klasse zu präsentieren. Wenn jemand gelacht hat, ging es mir schlecht.*“ (I 52) Direkter Druck wird von jenen Lehrpersonen verspürt, die viele neue Themen in kurzer Zeit durchmachen und dabei wenig Verständnis oder Zeit für Nachfragen aufbringen. Solche Erfahrungen kulminieren im Gefühl der Überforderung: „*Definitiv viel Druck von den Lehrern. Es kommt jede Woche ein neues Thema, damit auch die Tests. Wenn man fehlt, wird einem nichts ein zweites Mal erklärt, da habe ich mich oft überfordert geföhlt.*“ (I 51)

4.3.2 Lernprozess und Selbstständigkeit

Belastungserleben zeigt sich auch im Mangel an Erfahrungen im Selbstmanagement des Lernprozesses, insbesondere, wenn zu viel in zu kurzer Zeit gelernt werden muss: „*Mir wurde am Schluss der Stoff für den gesamten Lehrgang zum Lernen gegeben. Es wurde nicht eingegrenzt was genau zu lernen ist und die Lernzeit war auf 2 bis 3 Tage beschränkt.*“ (I 19) In solchen Fällen fehlt der Fokus im Lernprozess: „*(Ich) musste eine Präsentation ausarbeiten, ein Verkaufsgespräch vorbereiten und auf einen Test vorbereiten – das war zu viel auf einmal und ich*

tat mir schwer damit, mich zu organisieren und zu entscheiden, was ich zuerst machen sollte.“ (I 22) Überforderung tritt ein, wenn Inhalte selbstständig zu erarbeiten sind, gleichzeitig aber wenig Zeit oder zu wenig bereitgestellter „Stoff“ zur Verfügung stehen. Dazu kommen spezifische Probleme wie Sprachbarrieren (Englisch) oder das Gefühl, anderen gegenüber viel Aufholbedarf zu haben und dafür nicht ausreichend Förderung zu erhalten: *„Es ist schwieriger. In den anderen Schulen hatte ich Stützlehrer und einfacheren Lernstoff. In der Berufsschule muss ich dem ‚normalen Stoff‘ folgen. Das ist nicht einfach, da ich in der vorigen Schule nicht alles mitgemacht habe. Das alles aufzuholen ist in der kurzen Zeit fast nicht möglich.*“ (I 45) Fehlendes Vorwissen aus früheren Schulen führt mitunter zu Startschwierigkeiten (*die erste Klasse war ein Horror*), zum Gefühl einer fehlenden Basis aus der Pflichtschule: *„Das stresst dann, wenn in der Berufsschule das vorausgesetzt wird. Ich finde dann keinen Anschluss mehr und komme nicht mehr mit. Ich frage dann die Lernbegleitung.*“ (I 49); eine Person klagt über zu wenige praktische Vorkenntnisse im Rahmen des Fachpraktikums und berichtet, dass sie noch keine Vorkenntnisse im Betrieb hatte und sich deshalb überfordert fühlte. Erst nachdem sie *in Rückzug gegangen* war, konnte das Thema mit Klassenvorstand, Nachhilfe und BAS besprochen werden.

Im Gegensatz zu diesen Befunden, in denen Erfahrungen von Überforderung, Lerndruck und Stressempfinden die Möglichkeit eines selbstständigen und selbstorganisierten Lernprozesses begrenzen, gibt es auch andere, positive Ergebnisse. Vereinzelt fällt das Lernen (*das Schulische*) generell leicht oder gar allzu leicht (*es wird eher zu wenig verlangt*). Andere Antworten zeugen von Selbstvertrauen (*Man muss viel lernen, aber das schaffe ich*) oder berichten, dass der Lernprozess mittels Selbstorganisation und externer Hilfe erfolgreich zu bewältigen ist: *„Habe nie das Gefühl, dass ich es nicht schaffe. Wenn manchmal viel zu tun ist, teile ich es mir auf und frage bei der Lernhilfe“* (I 8). Wieder andere geben konkrete Methoden an, die ihnen im Unterricht helfen (z. B. oftmaliges Wiederholen) oder berichten, dass sie eine generelle Erleichterung durch verlängerte Lehrzeit oder die Umstellung auf Teilqualifikation verspüren.

4.3.3 Rhythmisierung und Zuhause-Lernen

Viele Erfahrungen von Lerndruck und Prüfungsstress gehen einher mit einem überforderten Zeitmanagement, das der besonderen Rhythmisierung des Lehrgangunterrichts an Berufsschulen geschuldet ist. Die Schulzeiten der Berufsschule sind lang und dauern oft den ganzen Tag, es braucht Durchhaltevermögen: *„Nach einem langen Tag in der Schule und danach noch die lange Heimfahrt – was soll ich da noch lernen?“* (I 47). Das Empfinden von Zeitnot und fehlender Erholung wird tendenziell chronisch: *„(I)mmmer das Gefühl, dass zu viel verlangt wird – ganze Zeit schlecht gegangen – hatte das Gefühl, dass man sich nie erholen kann, nie Freizeit, Lehrgang durchgehend Schule bis daheim am Abend.“* (I 21). Im schlimmsten Fall kann aus diesem chronischen Zeitmangel auch eine Angst vor der Überforderung als solcher resultieren.

Ein weiterer Aspekt ist der Wechsel des Lernorts von der Schule nach Zuhause. Nicht nur das Home-Schooling aus Corona-Zeiten, sondern generell das Zuhause-Lernen ist für manche ein Problem, weil sie sich dann *alleingelassen* fühlen. Wenn die Zeit im Unterricht für das Fertigstellen einer Präsentation nicht reicht, muss das zu Hause allein erledigt werden und wird als

Überforderung empfunden. Umgekehrt klagt eine Person auch über Heimweh durchs Internat, was ebenfalls den Lernprozess beeinflussen kann.

4.4 Beziehungsebene

4.4.1 Demokratische und chancengerechte Schule

Das soziale Umfeld in der Klasse wird weitgehend als förderliche Lernumgebung wahrgenommen. Zur Sprache kommt die *gute Klassengemeinschaft*, die sich im Umgang miteinander, insbesondere bei gegenseitiger Unterstützung zeigt (*man kann von älteren Schüler:innen etwas abschauen*). Die Klassengröße ist oft kleiner als im Vergleich zu vorangegangenen Schulen, was als Vorteil betrachtet wird. Neue Mitschüler:innen werden als Bereicherung wahrgenommen, weil sie ähnliche Bedarfe und Bedürfnisse haben (*andere Leute als in der früheren Schule und mit denen versteht man sich besser*). Mehrmals wird explizit gelobt, dass es kein Mobbing gibt – das scheint eine prägende Erfahrung aus früheren Schulen gewesen zu sein. Umgekehrt gibt es Klagen, dass manche Mitschüler:innen *etwas respektlos* sind oder sich unruhig und störend verhalten. Lärm im Unterricht wird dann zum Problem, wenn er an die Belastungsgrenzen geht (*Lärm unter der Stunde zu viel*).

Über das Klassenzimmer hinaus wird die Schule als Institution in der Regel positiv wahrgenommen. Manche unterstreichen ihr Wohlbefinden in der Schule, andere sprechen von einem *guten Gesamtpaket*, auch das gute Essen wird angeführt. Andere wiederum stellen wenig Unterschied zu früheren Schulen fest (*Nein, nicht viel anders, ist halt Schule.*). Die Erfahrung, dass sie im Vergleich zu früheren Schulerfahrungen kein Mobbing erlebt haben, begründen Betroffene mit der Schulkultur oder dem konkreten Classroom Management.

4.4.2 Unterstützende Lehrperson

Fast durchgehend werden Lehrpersonen als wichtige Unterstützung im Lernprozess wahrgenommen. Sie werden beschrieben als hilfsbereit und entgegenkommend (*sind für einen da*), bemüht (*bemühen sich, dass wir beim Lernstoff mitkommen*), nett und verständnisvoll (*man kann über alles reden*), neutral und geduldig (*machen keinen Stress*). Sie erklären Inhalte, gehen aktiv und gezielt auf Schüler:innen zu und auf individuelle Bedürfnisse ein, unterstützen bei Prüfungsvorbereitungen, nehmen Rücksicht bei längeren Lernphasen.

In den meisten Fällen, in denen Betroffene von Überforderung und Ängsten berichten, führen sie gleichzeitig die Hilfs- und Unterstützungsangebote an, die sie in Anspruch nehmen. Dabei werden unterschiedliche Akteure genannt: pädagogisches Personal (Klassenvorstand, Lehrpersonen, Erzieher:innen, Lernhilfe, Lernbegleitung, Nachhilfe), Peer-Gruppen (Mitschüler:innen in der Schule und im Heim), Eltern und Verwandte, IBA-Beauftragte an den Schulen und Ansprechpersonen der Trägereinrichtungen (v. a. Berufsausbildungsassistenz), Psycholog:innen, betriebliches Personal (Vorgesetzte oder Mitarbeiter:innen im Lehrbetrieb). Es gibt also ein umfassendes Unterstützungsangebot, das über die einzelne Lehrperson hinausgeht und von dem die Schüler:innen in der Regel kompetent Gebrauch machen: „*Ich frage um Hilfe, wenn ich sie brauche und weiß, wo ich frage, um die Hilfe zu bekommen.*“ (I 5). Das Gefühl,

zu wissen, wen man wann fragen kann, bestärkt die Schüler:innen darin, diese Hilfe aus eigenem Antrieb aufzusuchen und nachzufragen. Nur selten wird von Schwierigkeiten oder Hürden bei der Hilfesuche berichtet. Die Gewissheit, dass immer jemand da ist, wirkt sich auch positiv auf den Lernprozess aus: „*Ich habe nicht das Gefühl, dass es mir zu viel wird, da ich mich an meine Nachhilfe wenden kann.*“ (I 63) Unterstützung heißt schließlich auch, mit jemandem im Vertrauen über Sorgen und Probleme reden zu können, generell jemanden zum Reden zu haben. Dabei wird explizit die Lernhilfe als Vertrauensperson genannt, aber auch Mitschüler:innen.

5 Fazit

Die Perspektiven der Schüler:innen ergeben einen vielschichtigen Eindruck „von innen“ über die Praxis des inklusiven Unterrichts an Tiroler Berufsschulen. Bereits die Schulübergänge sind mit unterschiedlichen Erfahrungen, Hoffnungen, Ängsten und Sorgen verbunden, teils herrschte Ungewissheit und Aufregung vor dem Neuen; teils waren es relativ klare Erwartungshaltungen. Je mehr Vorab-Information zugänglich, desto weniger Ungewissheit gab es, desto konkreter auch die Vorfriede oder umgekehrt die Angst. Diese Befunde zeigen, wie wichtig es ist, dass die Transitionskompetenz der Jugendlichen durch bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Unterstützungsangebote gestärkt wird (Beer, 2023; Heinrichs et al., 2026). Die meisten Ängste wurden genannt in Bezug auf Leistungsdruck, zu hohe Lernanforderungen oder bei traumatischen Erfahrungen wie Mobbing und Misserfolg. Insgesamt stellen viele Erwartungshaltungen eine Blaupause zu den späteren Erfahrungen an der (neuen) Berufsschule dar, was zeigt, dass die jungen Menschen gut auf den Schulübergang vorbereitet waren oder ein realistisches Bild von der kommenden Schule hatten. Mitunter gab es auch positive Verwunderung, wenn Einzelne vor dem Schuleintritt aufgrund negativer Vorerfahrungen noch Angst und Nervosität verspürten oder sich den Unterricht anders vorgestellt hatten, dann jedoch positiv überrascht wurden. Wie auch Nepomyashcha (2021) in einer umfangreichen Studie zeigt, fördern solche – wiewohl unterschiedlichen – Erfahrungen des gelingenden Übergangs ein positives Selbstkonzept der Betroffenen; sie bestärken ihre Hoffnung und Motivation und bestätigen sie im Idealfall nachhaltig darin, sich den persönlichen Anforderungen des neuen Lernorts wachsen zu fühlen.

Der Vergleich mit früheren Schul- und Lernerfahrungen adressiert zugleich mehrere Themenfelder des individualisierten Lernens, die auf individuelle Ressourcen und Entwicklungspotentiale verweisen (Bylinski, 2015b, 2016b). Positiv hervorgehoben werden in den vorliegenden Ergebnissen solche Lernangebote, die den eigenen Interessen und Bedürfnissen entgegenkommen, die motivierend, praxisbezogen, anschaulich und fachspezifisch sind. Gleichzeitig sind Niveau und Anforderungen des Unterrichts nicht immer angemessen und phasenweise für Einzelne zu hoch. Lernprozesse, die individuelle Ressourcen aufgreifen, ermöglichen besseres Verständnis, effektive Lernroutinen und allgemein die Erfahrung von Autonomie und Selbstwirksamkeit. Dem gegenüber stehen erhöhter Lerndruck und Prüfungsstress, insgesamt ein belastendes Zeitmanagement. Die Gründe für Überforderung, Stress und Angst sind vielschichtig und liegen zum einen in fehlenden personalen Ressourcen, etwa wenn es um mangelnde Erfahrung mit Lernprozessen (z. B. Selbstmanagement) und Probleme mit der Rhythmisierung geht. Zum anderen bleiben die Potentiale einer inklusiven prozessorientierten Diagnostik

(Koch, 2015) ungenutzt, solange die Lernenden über nicht ausreichende Vorkenntnisse, eine fehlende „Basis“, allzu anspruchsvolle Lerninhalte und ausgedehnten Lernumfang klagen. Viele Überforderungen und Ängste können durch soziale Ressourcen auf Beziehungsebene (Hilfe- und Unterstützungsangebote) verringert bzw. behoben werden. So zeigt sich in den Antworten, dass die meisten Schüler:innen wissen, wo sie wen fragen können und dass *immer jemand da* ist. Lehrpersonen werden in der Regel als unterstützend wahrgenommen, die Schule insgesamt erweist sich mitunter als gutes *Gesamtpaket*. Ähnlich wird auch das soziale Umfeld in der Klasse weitgehend positiv beurteilt, insbesondere weil die Bedürfnislagen bei aller Heterogenität gleichförmig erscheinen – was als Indikator einer chancengerechten Schule betrachtet werden kann (Reich, 2014).

Vor dem Hintergrund dieser kurzen Gesamtschau der Ergebnisse lässt sich festhalten, dass es neben vielen Problemen und Herausforderungen des inklusiven Lernens auch etliche positive Befunde gibt, die auf Selbstvertrauen, verbesserte Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit hinweisen. Solche Erfahrungen fördern die Möglichkeit der „Selbst-Vertretung“ und bestärken darin, eine eigene Position in Schule und Gesellschaft zu finden (Straub & Schmidt, 2024). Zudem bestätigen die überwiegend positiven Erfahrungen mit Unterstützungs- und Förderangeboten, dass eine Beschulung mit verlängerter Lehrzeit oder Teilqualifikation zu durchlässigen und niederschweligen Zugängen des inklusiven Lernens beiträgt. Das Akzeptieren und Verstehen der in den Ergebnissen durchsickernden jugendlichen Lebenswelten ist wesentliche Voraussetzung für den gelingenden inklusiven Unterricht (Vonken et al., 2021). Dazu kann auch das Potenzial intersektionaler Perspektiven beitragen, die Benachteiligung und Diskriminierung nicht monokausal, sondern aus der Verknüpfung unterschiedlicher Dimensionen wie Geschlecht, Herkunft und Klasse begründen. Die Erfahrung von Lernbeeinträchtigung kann demnach häufig mit emotionalen und sprachbedingten Problemen einhergehen, die systematisch durch bestimmte soziostrukturelle Ungleichheiten verstärkt werden.

Auf die methodischen Herausforderungen der vorliegenden Untersuchung wurde bereits hingewiesen, sowohl was Rahmen und Methoden der Erhebungssituation, die Authentizität des Materials als auch forschungsethische Implikationen betrifft. Auch wenn die Aussagekraft der vorgestellten Ergebnisse auf Tiroler Berufsschulen begrenzt bleibt (und auch für diese keineswegs repräsentativ ist), so können doch viele darin auftretende Erfahrungshorizonte, Herausforderungen und Problemkonstellationen auf andere ähnliche Kontexte übertragen werden. Vor allem aber ermöglichen die Ergebnisse ein tieferes Verständnis inklusiver Lernprozesse und ihre Einbettung in konkrete Lebenswelten. Gleichzeitig bleibt es eine Limitation, dass die Stimmen der Betroffenen in diesem Fall zwar gehört wurden, allerdings nur als Momentaufnahme und bezogen auf konkrete Fragestellungen. Vertiefende Zugänge, wie etwa in den problemzentrierten Interviews zu Übergangserfahrungen von Beer (2025) oder den narrativ-biographischen Interviews von Straub und Schmidt (2024), könnten mehr Verständnis für die adressierten Lebenswelten schaffen und auch die Herausforderungen in konkreten Lernsituationen besser kontextualisieren. Zudem könnten konkrete Zusammenhänge etwa zwischen Überforderung, Lerndruck, Stressempfinden und wahrgenommenen Unterstützungssystemen analysiert werden, die zeigen, in welchen Fällen Selbstvertrauen sowie Strategien im Umgang mit Belastungen generiert werden. Leider ist das vorliegende Material für eine solche Fallanalyse, aus der heraus sich in einem nächsten Schritt Typen bilden ließen, zu wenig umfangreich und aus-

sagekräftig. Trotz allem sind die vorliegenden Einblicke allein deshalb wertvoll, weil es bislang noch wenig empirisches Material zu inklusivem Lernen mit Lernbeeinträchtigung aus Sicht der Betroffenen gibt. Dabei gerät die Forschung selbst zwangsläufig zum Lackmустest für inklusive Bildung, bei dem sowohl der Prozess als auch die Ergebnisse den Postulaten der partizipativen und emanzipatorischen Forschung standhalten müssen.

Literatur

ARGE sodit – Dachverband der Organisationen für Menschen mit Behinderung (2021). *Positionspapier zu inklusiver Bildung*. <https://www.argesodit.at/positionen>

Atkinson, D. (1997). *An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research*. Routledge.

Beer, M. (2023). „Bevor man hinterher da steht und dann irgendwie gar nichts hat“ – Übergänge von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen von der Schule in die Berufsausbildung. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.). *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis* (S. 1–22). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/beer_bwpat-ph-at2.pdf

Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg. Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977505>

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Burda-Zoyke, A., Jahn, R. W., Driebe, T. & Götzl, M. (2023). Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 55–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>

Bylinski, U. (2015a). Wege zur inklusiven Berufsbildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(2), 10-14.

Bylinski, U. (2015b). Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen! In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.). *Inklusion in der beruflichen Ausbildung* (S. 47–58). Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bylinski, U. (2016a). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 215–233). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bylinski, U. (2016b). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf

Geisler, T. (2021). *Zusammenhang zwischen inklusiver Unterrichtsgestaltung und Professionellen Lerngemeinschaften. Eine Analyse in berufsbildenden Schulen*. wbv Media.

- Grubich, R. & Bernhard, I. (2023). Der QIK-CHECK – eine Arbeitshilfe zur Evaluation inklusiver Qualität in Klassen. In S. Albert, K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Zenz (Hrsg.). *bwp@ Spezial PH-AT2: Diversität in der Berufsbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Perspektiven aus Forschung, Entwicklung und Bildungspraxis*, online, 1–24. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/grubich_bernhard_bwpat-ph-at2.pdf
- Heckl, E., Dörflinger, C., Dorr, A. & Klimmer, S. (2008). *Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA): Endbericht*. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung: im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv Media.
- Heinrichs, K., Forster-Heinzer, S., Kranert, H.W., Joho, C., Stein, R., Buchegger-Traxler, A. (2026). Angebote zur Stärkung der Transitionskompetenz im Übergang Schule-Beruf – ein Vergleich der Länder Deutschland, Österreich und Schweiz. In G. Quenzel, K. Hurrelmann, J. Groß Ophoff, C. Weber (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. (S. 1–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44698-7_43-2
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (Hrsg.) (2022). *Erfahrung und Inklusion: Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4>
- Hotarek, I. (2015). Zwei Fallbeispiele gelebter Inklusion – ein Praxisbericht aus Österreich. *Lernen & Lehren*, 30(3), Heft 119, 110–115.
- Hotarek I. (2018). Integration durch inklusive Bildung im Dualen System – Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Metalltechnik in Tirol/Österreich. In T. Vollmer, S. Jaschke, R. Dreher (Hrsg.). *Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte*. (S. 101–121). wbv.
- Hotarek, I. (2022). *Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten: Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien von Lehrkräften in Tirol*. wbv Media.
- Kanter, G. O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G.O. Kanter & O. Speck (Hrsg.). *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4: Pädagogik der Lernbehinderung*. Marhold.
- Koch, B. (2015). Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung: Didaktische Prinzipien und Chancen des Kooperativen Lernens. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(2), 26–29.
- Korth, S., Rexing, V. & Noichl, S. (2024). Lernbarrieren als Ausgangspunkt einer App-Entwicklung für inklusionsorientierte Lernsettings. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.). *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 123–141). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763976386Ixmeier>
- Kranert, H.-W., Stein, R. & Niehaus, M. (2024). Fachkräftemangel und Behinderung – Motor für ein Mehr an Inklusion? In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.). *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, online, 1–17. https://www.bwpat.de/ht2023/kranert_etal_ht2023.pdf

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Beltz Juventa.

Land Tirol (2022). *Tiroler Aktions-Plan zur Umsetzung der UN-Behinderten-Rechts-Konvention*.

<https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/inklusion-und-kinder-und-jugendhilfe/behindertenhilfe/tiroler-aktions-plan-zur-umsetzung-der-un-behinderten-rechts-konvention/>

Lechleitner, F. & Unterthiner, C. (2021). *Der Weg zur inklusiven Berufsschule: Bedürfnisse von Lehrpersonen im kompetenzorientierten Unterricht an der Tiroler Fachberufsschule für Tourismus und Handel Landeck*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Tirol.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.

Lorenz, S. & Schley, T. (2024). Barrieren und Handlungsfelder digitaler Teilhabe von Menschen mit Behinderung. In S. Ixmeier, P., Buck & D. Münk (Hrsg.). *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 105–121). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976386Ixmeier>

McClimens, A. (2004). What difference does it make who is speaking? Audience, ownership and authority in learning disability research. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 71–88.

Miesera, S. & Moser, D. (2020). Welche Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen angehende Berufspädagog*innen betreffend Inklusion an beruflichen Schulen? Ein internationaler Vergleich. In K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl (Hrsg.). *bwp@ Spezial PH-AT1: Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen*, online, 1–22.

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/miesera_moser_bwpat-ph-at1.pdf

Münk, D. & Scheiermann, G. (Hrsg.) (2020). *Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsbildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763970650>

Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion. Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763967896>

Northway, R. (2000). Ending Participatory Research? *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 27–36. <https://doi.org/10.1177/146900470000400102>

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz Verlag.

Schiestl, D. (2009). *Integrative Berufsausbildung an Tiroler Fachberufsschulen: Mögliche Wege für ein zukunftsweisendes pädagogisches Modell*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck.

Schöpf, C. & Schöpf, M. (2015). Integrative Berufsausbildung (IBA) an Tiroler Fachberufsschulen. *Lernen & Lehren*, 30(3), Heft 119, 102–110.

Stein, R., Kranert, H. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen: Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bertelsmann.

Straub, T. M. & Schmidt, K. (2024). Selbst-Achtung will gelernt sein: Aushandlungsprozesse behinderter Menschen zwischen Behinderungserfahrung, Normalisierungserwartung und Selbstpositionierung im Übergang von Schule in Beruf, Aus- und Weiterbildung oder Hochschule. Die Suche nach Wegen individueller, biografisch bewusster Begleitung und Beratung in biografischen Übergängen junger Erwachsener. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.). *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 165–181). wbv.
<https://doi.org/10.3278/9783763976386Ixmeier>

UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Vötsch, M. (2024). Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht. Potentiale und Problemfelder am Beispiel der dualen Ausbildung in Tirol. *Erziehung und Unterricht*, 174(3–4), 342-352.

Vollmer, K. (2020). Consider their importance – ein pointierter Beitrag zur Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. In K. Vollmer, J. Laakmann, C. Metzler, H. Schlieck & M. Weiser (Hrsg.). *Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse*. (S. 9–17). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). *Inklusives Lernen in der Berufsbildung: Von der Lebenswelt zur Lehr-Lern-Situation*. wbv Media.

WK Tirol (2024). *Tiroler Lehrlingsstatistik 2024*. Wirtschaftskammer Tirol.
<https://www.wko.at/tirol/bildung-lehre/lehrlingsstatistik-2024-broschuere.pdf>

Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

Vötsch, M. (2026). „Hier verstehe ich alles und habe keine Probleme“ – Inklusiver Unterricht aus Sicht der Lernenden: Exemplarische Befunde aus Tiroler Berufsschulen. In K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Albert (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–20).
https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/voetsch_spezial-ph-at3.pdf

Der Autor



Mag. Dr. MARIO VÖTSCH

Pädagogische Hochschule Tirol/Institut für Berufspädagogik

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

mario.voetsch@ph-tirol.ac.at

www.ph-tirol.ac.at