

JANA FÖRSTER-KUSCHEL

Wie gehen betriebliche AusbilderInnen mit Heterogenität von Auszubildenden um?

Ergebnisse einer Interviewstudie in ausgewählten kaufmännischen Berufen

How do in-company trainers deal with heterogeneity of apprentices – Findings of an exploratory study in the field of commercial training

KURZFASSUNG: Jugendliche, die in eine Ausbildung einmünden, unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander. Es kann angenommen werden, dass sich die Heterogenität von Auszubildenden weiter erhöhen wird (EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WESTHOFF & ERNST, 2011, S. 49 f.). Befunde zum Ausbilderhandeln deuten darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden eine Herausforderung für das betriebliche Ausbildungspersonal darstellt (DIETRICH, 2008, S. 164; EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WEBER, 2011, S. 114). Das betriebliche Ausbildungspersonal spielt eine zentrale Rolle, wenn es um eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung geht. Vor diesem Hintergrund scheint es angezeigt, näher zu untersuchen, wie betriebliche AusbilderInnen Heterogenität von Auszubildenden wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Dazu liegen bis dato kaum empirische Studien vor. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es daher, Einblicke in dieses Thema zu bieten. In einer explorativen Interviewstudie wurden die subjektiven Sichtweisen betrieblicher AusbilderInnen zu Heterogenität von Auszubildenden erhoben. In 14 teilstrukturierten Interviews wurden betriebliche AusbilderInnen in ausgewählten kaufmännischen Berufen u. a. gefragt, welche Unterschiede sie zwischen Auszubildenden wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die befragten AusbilderInnen insgesamt Heterogenität sehr differenziert wahrnehmen, d. h. Heterogenität sich aus ihrer Gesamtsicht in vielen Unterschieden zwischen den Auszubildenden zeigt. Weiterhin wird deutlich, dass die Befragten grundsätzlich über ein relativ breites Spektrum an Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität verfügen, jedoch nicht für alle wahrgenommenen Unterschiede Maßnahmen nennen.

ABSTRACT: Young people who start an apprenticeship differ partly in several characteristics. It can be assumed, that heterogeneity of apprentices will increase (EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WESTHOFF & ERNST, 2011, S. 49 f.). Research indicates that handling heterogeneity of apprentices is challenging for in-company trainers (DIETRICH, 2008, S. 164; EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WEBER, 2011, S. 114). Because trainers play a decisive role in reaching a high-quality vocational training, it is important to know whether and how trainers perceive apprentices' heterogeneity and how they handle it. Currently, there is just little research addressing these questions. Therefore, in an exploratory study, 14 semi-structured interviews with trainers for commercial apprenticeships were conducted. The trainers were asked, inter alia, which aspects of heterogeneity between apprentices they perceive and how they deal with them. As a result it can be stated that trainers perceive heterogeneity very differentiated and that they have a wide

range of measures at hand to handle heterogeneity. However, they do not mention measures for every aspect of perceived heterogeneity.

1 Hintergrund und Zielstellung

Jugendliche, die in eine Berufsausbildung einmünden, unterscheiden sich zum Teil stark hinsichtlich des Alters, schulischer und motivationaler Voraussetzungen (Lerneinstellung und -verhalten, Lernpotentiale, Sozialverhalten, Vorbildung) sowie hinsichtlich ihrer Berufs-, Arbeits- und Lebenserfahrung (SEEBER, 2010, S. 89; detaillierter siehe SEEBER, 2013; ZIELKE, DYBOWSKI und MUCKE, 1994, S. 9). Diese Tatsache wird auch teilweise von Unternehmen bestätigt (vgl. JABLONKA, 2014). Vor dem Hintergrund eines Nachfragerückgangs nach betrieblichen Ausbildungsplätzen in Folge der demografischen Entwicklung und dem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen (JENEWEIN, 2013, S. 1 f.) kann angenommen werden, dass sich die Heterogenität von Auszubildenden weiter erhöhen wird (EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WESTHOFF & ERNST, 2011, S. 49 f.). Ferner führen staatliche Bemühungen, vermehrt StudienabbrecherInnen und Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in eine duale Ausbildung zu bringen (vgl. z. B. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2015), zu zunehmend heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden. Insbesondere ausbildende Betriebe, die sich aufgrund zunehmender Schwierigkeiten bei der Besetzung offener Ausbildungsplätze für leistungsschwächere junge Erwachsene öffnen, werden damit konfrontiert (BRÜNNER, 2014, S. 3).

Im Rahmen der dualen Ausbildung kommt dem Lernort Betrieb ein zentraler Stellenwert zu. Das Lernen im Betrieb und die Qualität der betrieblichen Ausbildung werden maßgeblich durch die Arbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals geprägt (BRÜNNER, 2012, S. 237 f.). Betriebliche AusbilderInnen sind daher insbesondere mit der Heterogenität der Auszubildenden konfrontiert und müssen damit umgehen. Im Vergleich zu schulischem Lehrpersonal verfügen sie jedoch i. d. R. über keine umfassende, systematische pädagogische Ausbildung und unterliegen neben pädagogischen überwiegend ökonomischen Zielsetzungen. Daher ist davon auszugehen, dass der Umgang mit heterogenen Auszubildenden eine Herausforderung für betriebliche AusbilderInnen darstellt (DIETRICH, 2008, S. 164; EBBINGHAUS, 2011, S. 123; WEBER, 2011, S. 13).

Um betriebliche AusbilderInnen im Umgang mit heterogenen Auszubildenden unterstützen zu können, ist es erforderlich, ihre subjektiven Sichtweisen auf Heterogenität von Auszubildenden näher in den Blick zu nehmen, wobei zunächst ihr aktuelles Handeln im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zu untersuchen ist. Bis dato liegen dazu jedoch kaum wissenschaftlichen Erkenntnisse vor. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es daher zu untersuchen, wie betriebliche AusbilderInnen Heterogenität von Auszubildenden wahrnehmen und wie sie mit der von ihnen wahrgenommenen Heterogenität der Auszubildenden umgehen. Damit soll eine Grundla-

ge für weitere Forschungsarbeiten geschaffen werden. Der Schwerpunkt des Beitrages wird auf den Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden gelegt.

2 Klärung des Begriffs Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung

Heterogenität wird bisher vorrangig und ausführlich für die Institution Schule und ihre Bezugsprobleme diskutiert (EMMERICH & HORMEL, 2013, S. 152). Für die begriffliche Konkretisierung von Heterogenität für den Kontext des vorliegenden Beitrages wird daher auf Arbeiten aus dem schulischen Kontext zurückgegriffen.

Der Heterogenitätsbegriff wird in der Pädagogik nicht einheitlich verwendet, was auf unterschiedliche bildungstheoretische, fachdidaktische, bildungssoziologische oder lerntheoretische Begründungsmuster zurückzuführen ist (WALGENBACH, 2014, S. 25). Es lassen sich nach WALGENBACH (2014, in Anlehnung an SAUTER UND SCHROEDER, 2007 sowie EMMERICH UND HORMEL, 2013) folgende vier sog. Bedeutungsdimensionen zusammenfassen: Erstens eine evaluative Bedeutungsdimension, bei der es um eine Wertung – Heterogenität als Belastung bzw. Herausforderung vs. Heterogenität als Chance bzw. Ressource, geht. Zweitens eine ungleichheitskritische Bedeutungsdimension, bei der „Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften reflektiert [wird] und ungleiche Lebenslagen, soziale Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen, Herkunftskontexte, Sozialisationsbedingungen, soziale Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt“ (WALGENBACH, 2014, S. 29) stehen. Heterogenität ist in dieser Bedeutungsdimension ein gesellschaftliches Problem, was zum einen von außen an Lerninstitutionen herangetragen und zum anderen durch Lerninstitutionen selbst erzeugt wird (vgl. hierzu auch BUDDE, 2012, S. 530 ff.). Drittens eine deskriptive Bedeutungsdimension, bei der Heterogenität als Unterschiede fokussiert wird. Dabei werden sowohl Unterschiede, die auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Lerner zurückgeführt werden können (z. B. Leistung, Motivation, lernbezogene Interessen etc.) als auch kulturelle Unterschiede (z. B. Mehrsprachigkeit, Religion) in den Blick genommen. Viertens eine didaktische Bedeutungsdimension, die mit der „Formel ‚Umgang mit Heterogenität‘“ (WALGENBACH, 2014, S. 43) zusammengefasst werden kann. Im Mittelpunkt stehen handlungspraktische Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen. Dabei wird zum einen auf die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts (BANK, EBBERS & FISCHER, 2011, S. 7) und damit verbunden auf Unterrichtskonzepte wie Individualisierung, Differenzierung und adaptiven Unterricht fokussiert. Zum anderen werden das Lehrpersonal, seine Einstellungen zu Heterogenität, seine Wahrnehmungen und diagnostischen Fähigkeiten in den Blick genommen (WALGENBACH, 2014, S. 25–48).

Im Hinblick auf die deskriptive Bedeutungsdimension stellt sich die Frage, welche Unterschiede zwischen Individuen in Lerngruppen betrachtet werden. Im pädagogischen Kontext werden insbesondere Unterschiede in den individuellen Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen in den Blick genommen (HANKE, 2005, S. 115). Nach STRASSER (2011, S. 15) lässt sich Heterogenität von Lernenden anhand primärer

Strukturmerkmale (soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht) sowie durch sie beeinflusste sekundäre Effekte, nämlich kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie motivationale und affektive Merkmale, beschreiben. Damit liegt eine Möglichkeit vor, Heterogenität beschreibende Merkmale bzw. individuelle Voraussetzungen von Lernenden anhand übergeordneter Kategorien, wie sie beispielsweise im Angebot-Nutzungsmodell schulischer Leistungen nach SEMBILL (2008) oder dem Rahmenmodell der Bedingungen schulischer Leistungen nach BAUMERT et al. (2001) enthalten sind, zu ordnen.

Wenn sich mit Heterogenität im Bildungskontext befasst wird, ist es zudem relevant, für welche bzw. auf welcher Ebene dieses Konzept diskutiert wird (BUDDÉ, 2012, S. 523 f.). Gerade im Hinblick auf den Kontext der hier vorgestellten Studie wird mit dieser Ergänzung der Tatsache Rechnung getragen, dass Fragen der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität zu kurz greifen, wenn bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie organisationale und institutionelle Aspekte der Lernorte nicht berücksichtigt werden (TRAUTMANN & WISCHER, 2011, S. 105). Im Mittelpunkt der in Abschnitt 4 vorgestellten Studie steht das Mikrosystem, d. h. die Ebene des didaktisch-pädagogischen Handelns inklusive Beratens und Beurteilens der Auszubildenden. Prägend für den Umgang des betrieblichen Bildungspersonals mit den Unterschieden der Auszubildenden sind auf dieser Ebene die Merkmale des betrieblichen Lernorts (z. B. Arbeitsplatz, Unterrichtsraum), wobei insbesondere die Arbeits- oder Lernaufgabe sowie die physikalische, technische und soziale Arbeits-/Lernumgebung relevant sind (RAUSCH, 2009, S. 3). Sie beeinflussen zum einen, wie gut betriebliche AusbilderInnen Heterogenität der Auszubildenden wahrnehmen (können) und zum anderen, welche Möglichkeiten sie im Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden haben. Ferner sind auf dieser Ebene pädagogische Maßnahmen zu verorten, die betriebliche AusbilderInnen ergreifen, um eine betriebliche Lernsituation für einzelne Auszubildende oder eine Gruppe von Auszubildenden lernförderlich zu gestalten (ebd.), auch im Hinblick auf Heterogenität der Auszubildenden. Beide Aspekte des Mikrosystems werden durch die sie umgebenden Ebenen (das Meso- und das Makrosystem) beeinflusst. Auf der Mesebene sind insbesondere die Arbeitsorganisation (Gestaltung von Arbeitsaufgaben, -abläufen sowie Arbeitsmitteln) und die Unternehmenskultur, inklusive vorherrschender Fehler- und Lernkultur, bedeutsam (ebd.). Darüber hinaus umfasst die Mesebene Entscheidungsfelder des Ausbildungsmanagements, wobei insbesondere betriebliche Ausbildungspläne sowie Anzahl, Auswahl und Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals (ebd., S. 4) für den Kontext der vorliegenden Studie als relevant zu nennen sind. Die Makroebene umfasst gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und bildungspolitische Rahmenbedingungen. Diese beinhalten u. a. kulturelle Aspekte (RAUSCH, 2009, S. 4), welche die subjektiven Sichtweisen der betrieblichen AusbilderInnen beeinflussen. Dieser Ebene werden auch gesetzliche Vorgaben im Sinne von Normen zugeordnet. Für den Kontext des Beitrages ist insbesondere die AEVO als für das betriebliche Bildungspersonal handlungsleitende Norm zu nennen. Die AEVO vom 21. Januar 2009 formuliert in § 3 Abs. 3 u. a. mehrere Kompetenzen, die im Hinblick auf den Umgang mit Unterschieden zwischen Auszubildenden bedeutsam sind.

3 Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung

In der Literatur angeführte Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung sind Individualisierung und Binnendifferenzierung (FRANKE & FISCHER, 1982; ZIELKE & POPP, 1997). Individualisierung meint die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen der Auszubildenden bei der Planung und Realisierung von Lehr-Lernprozessen. In Abgrenzung dazu wird bei der Binnendifferenzierung an der Ausgangslage einer Teilgruppe innerhalb der bestehenden Lerngruppe angeknüpft (TRAUTMANN & WISCHER, 2011, S. 120). Binnendifferenzierung kommt demnach auf didaktischer Ebene nur für Betriebe in Betracht, in denen mehrere Auszubildende ausgebildet werden, wohingegen „Individualisierung (...) völlig unabhängig von der Zahl der Auszubildenden wirksam werden kann“ (ZIELKE & POPP, 1997, S. 18).

Zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden, insbesondere aus Sicht betrieblicher AusbilderInnen existieren bis dato kaum empirische Erkenntnisse. Die bisher einzig systematische und umfassende Untersuchung dazu wurde im Rahmen des Projektes „Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung“ von 1992 bis 1995 vom BIBB durchgeführt. Sie untersuchte u. a. mit Hilfe von standardisierten Fragebögen unterschiedliche Ansätze der Binnendifferenzierung und Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung aus Sicht von AusbilderInnen sowie AusbildungsleiterInnen. Folgende Differenzierungsansätze wurden dabei betrachtet: methodisches Vorgehen, innerbetrieblicher Unterricht, Medien, soziale Differenzierung und die Förderung leistungsstärkerer bzw. leistungsschwächerer Auszubildender (ZIELKE & POPP, 1997). Hinsichtlich des methodischen Vorgehens konnte der vermutete Zusammenhang, dass AusbilderInnen ihre Unterweisungspraxis in Abhängigkeit von lernbedeutsamen Merkmalen der Auszubildenden (schulische Vorbildung, Berufsschulleistungen und Eigeninitiative) wählen, nicht bestätigt werden. ZIELKE und POPP (1997) schlussfolgern daraus, dass „eine durchgängige, gezielte Binnendifferenzierung der Ausbilderunterweisung nach bestimmten Merkmalen der Auszubildenden [...] in der Regel in der betrieblichen Berufsausbildung nicht“ (S. 53) stattfindet. Hinsichtlich der Teilnahme an innerbetrieblichem Unterricht zeigt die Untersuchung, dass, wenn innerbetrieblicher Unterricht angeboten wird, in der Regel alle Auszubildenden daran teilnehmen. Hinsichtlich des Medieneinsatzes (der Einsatz von Handbüchern oder sonstiger Medien) hat sich gezeigt, dass dafür für die AusbilderInnen die schulische Vorbildung bedeutsam ist. In Betrieben, die überwiegend Haupt- und RealschülerInnen ausbilden, werden deutlich häufiger Medien eingesetzt, als in Betrieben, in denen überwiegend AbiturientInnen ausgebildet werden. Dafür werden Medien in Betrieben, die meist AbiturientInnen ausbilden, häufiger auf den einzelnen Auszubildenden abgestimmt. Probleme der Auszubildenden und Überforderung in der Berufsschule wirken sich hingegen nicht auf den Medieneinsatz aus. Ein untersuchter Aspekt hinsichtlich der sozialen Differenzierung in der Studie war die Bildung von Lerngruppen. Diesbezüglich zeigt sich, dass in 36,1 Prozent der Betriebe Lerngruppen gebildet werden. Dabei erfolgt die Bildung der Lerngruppen

am häufigsten erstens nach Aufgabenstellung (11,1 %), zweitens unabhängig vom Leistungsniveau der Auszubildenden (8,5 %) und drittens nach Berufsschulzeiten (6,9 %). Am seltensten werden leistungshomogene oder leistungsheterogene Lerngruppen (je 1,4 %) gebildet. Hinsichtlich des Umgangs mit leistungsstarken Auszubildenden ist das Übertragen anspruchsvollerer Aufgaben von zentraler Bedeutung. Leistungsschwächere Auszubildende werden durch das Nachholen fehlender fachlicher Kenntnisse, zusätzliche individuelle Unterweisungen und spezielle Prüfungsvorbereitungen gefördert.

Einer im Auftrag des BIBB im Jahr 2009 durchgeführten Studie zufolge sorgen mehr als die Hälfte der befragten Ausbildungsbetriebe, die eine gestiegene Heterogenität ihrer Auszubildenden wahrnehmen dafür, dass sich die Auszubildenden gegenseitig mehr unterstützen. Ferner passen sie die Ausbildung stärker dem individuellen Leistungsvermögen der Auszubildenden an und unterstützen Leistungsschwächere durch speziellen Förderunterricht (JABLONKA & TIMPER, 2009, zitiert nach WESTHOFF & ERNST, 2011; JABLONKA, 2014).

Auch wenn sich die Arbeit von BRÜNNER (2014) nicht explizit mit Heterogenität von Auszubildenden und dem Umgang damit beschäftigt, enthält sie dennoch einige Befunde zu dieser Thematik. Die Befragten äußern, dass sie bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen Überlegungen zu Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Auszubildenden einfließen lassen, wobei sie sich insbesondere an berufsschulischen Vorerfahrungen bzw. dem Vorwissen und unterschiedlichen Leistungsniveaus orientieren. So schildern einzelne AusbilderInnen, das Wissen für unterschiedliche Lerntypen aufzubereiten und veranschaulichen die Bedeutung, auf die Bedürfnisse lernschwächerer Auszubildender einzugehen (z. B. durch längere Einsätze in der Lehrwerkstatt, Nachhilfe, Anbieten einer anderen Berufsausbildung mit niedrigerem Anforderungsniveau). Als Möglichkeiten zur Förderung leistungsstärkerer Auszubildender lassen sich aus der Arbeit von BRÜNNER (2014) das Verkürzen der Ausbildungsdauer sowie betrieblicher Ausbildungsdurchläufe in einzelnen Abteilungen, das Einbinden in weiterführende komplexe Aufgabenstellungen bzw. Projekte und das Stellen höherer Anforderungen bezüglich Arbeitsmenge und Arbeitsbelastung zusammenfassen (BRÜNNER, 2014, S. 157–163). Da BRÜNNER (2014) die einzelnen Vorgehensweisen nicht quantifiziert, können an dieser Stelle keine Aussagen zu deren Bedeutung getroffen werden.

4 Empirische Studie

4.1 Fragestellung

Ausgehend von den in den Abschnitten 2 und 3 skizzierten Hintergründen werden im Rahmen einer explorativen Untersuchung die subjektiven Sichtweisen des betrieblichen Ausbildungspersonals auf Heterogenität von Auszubildenden und insbesondere

den Umgang damit untersucht. Im Einzelnen werden folgende Forschungsfragen adressiert¹:

- 1) Welche Unterschiede nehmen betriebliche AusbilderInnen zwischen Auszubildenden wahr?
- 2) Wie gehen betriebliche AusbilderInnen mit den wahrgenommenen Unterschieden um?

Die Untersuchung fokussiert damit auf die deskriptive und didaktische Bedeutungsdimension des Heterogenitätsdiskurses (vgl. Abschnitt 2).

4.2 Datenerhebung und Untersuchungsfeld

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden qualitative Interviews durchgeführt. Diese Erhebungsmethode wird, im Gegensatz zu standardisierten Fragebögen mit Antwortvorgaben, sowohl dem explorativen Charakter der Untersuchung als auch dem Forschungsinteresse, d. h. der subjektiven Perspektive der betrieblichen AusbilderInnen zu Heterogenität von Auszubildenden und zum Umgang damit, gerecht. Der Einsatz halbstrukturierter leitfadengestützter Interviews erlaubt ein offenes und differenziertes Erheben von Situationsdeutungen, Handlungsmotiven, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen (HOPF, 2007, S. 350).

Für die vorliegende Untersuchung wurde auf Basis eines modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion nach VERSTEGE und SCHWADORF (2004, S. 5) sowie BECKER, OLDENBÜRGER und PIEHL (1987, S. 433) (vgl. Abbildung 1) ein Interviewleitfaden entwickelt.

Dieser wurde im Vorfeld der Untersuchung im Rahmen von fünf Interviews getestet. Im Ergebnis wurden Fragen gestrichen, sprachlich vereinfacht und konkretisiert sowie die Reihenfolge der Fragen geändert. Der so überarbeitete Leitfaden enthielt offene, erzählgenerierende Fragen sowie Nachfragen, die bei Bedarf gestellt wurden, um zusätzliche Gesprächsimpulse zu setzen. U. a. wurden folgende Komponenten angesprochen (siehe Hervorhebung in Abbildung 1): Erstens die Wahrnehmung der Auszubildenden durch die AusbilderInnen mit Fokus auf wahrgenommene Verhaltensunterschiede, kognitive, motivationale und emotionale Unterschiede sowie Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden (Frage: Bitte erinnern Sie sich an die Auszubildenden, die Sie zuletzt betreut haben. Beschreiben Sie mir bitte, welche Unterschiede Sie zwischen den Auszubildenden wahrgenommen haben. Wie zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?), und zweitens Verhaltensweisen der AusbilderInnen, um mit diesen wahrgenommenen Unterschieden umzugehen (Frage: Bitte schildern Sie mir, wie Sie mit den wahrgenommenen Unterschieden der Auszubildenden umgehen. Wie reagieren Sie auf Unterschiede zwischen den Auszubildenden?).

1 Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung wurden noch weitere Forschungsfragen adressiert, die nicht Gegenstand dieses Beitrages sind.

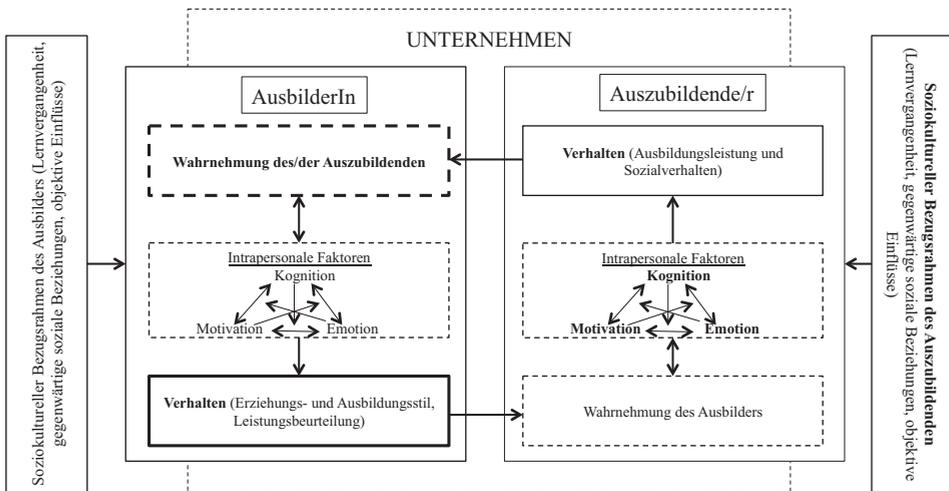


Abb. 1: modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (in Anlehnung an VERSTEGE und SCHWADORF, 2004 sowie BECKER, OLDENBÜRGER und PIEHL, 1987)

Insgesamt wurden von Mai bis Juli 2014 Interviews mit 14 betrieblichen AusbilderInnen sächsischer Betriebe² geführt. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Arbeitsstätte der Befragten statt, dauerten zwischen 50 und 90 Minuten und wurden mit Einverständnis der InterviewpartnerInnen vollständig aufgezeichnet.

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde darauf geachtet, der Heterogenität des betrieblichen Ausbildungspersonals gerecht zu werden, insbesondere hinsichtlich des Ausbildungstyps³, aber auch bezüglich des Alters und des Geschlechts⁴. Da-

2 Für die Auswahl der Betriebe wurden zunächst aus den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen des Jahres 2012 die kaufmännischen Ausbildungsberufe im Zuständigkeitsbereich der IHKn ausgewählt, die eine gewisse Heterogenität der Auszubildenden aufweisen (operationalisiert über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, wobei dort das Verhältnis je Ausbildungsberuf mindestens 15% zu 85% Studienberechtigung vs. keine Studienberechtigung bzw. umgekehrt sein sollte). Dies waren Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Bürokaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann/-frau sowie Kaufmann/-frau für Bürokommunikation. Der Anteil an Ausländern lag für diese Ausbildungsberufe für Deutschland gesamt im Jahr 2012 zwischen 2 und 9 Prozent und ist damit relativ gering im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen (vgl. BIBB, 2014). Nach Auswahl der Berufe wurden mit Hilfe der drei sächsischen IHKn sächsische Unternehmen bzw. Betriebe herausgefiltert, die mindestens insgesamt zehn Auszubildende in diesen ausgewählten Berufen ausbilden. Für Sachsen lag der Anteil an Ausländern für die ausgewählten Berufe 2012 zwischen 0 und 2 Prozent (vgl. Datenblatt des jeweiligen Ausbildungsberufes aus der „Datenbank Auszubildende“ des BIBB, Stand: 11.01.2016).

3 In Anlehnung an KECK (1995, S. 156) können für den kaufmännischen Bereich drei Idealtypen betrieblicher AusbilderInnen unterschieden werden: verantwortliche AusbilderInnen bzw. AusbildungsleiterInnen (im Folgenden als Ausbildungsverantwortliche bezeichnet), Ausbildungsbeauftragte und nebenamtliche AusbilderInnen, auch ausbildende Fachkräfte bezeichnet.

4 Einschränkend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die InterviewpartnerInnen über für die Ausbildung relevante Schlüsselpersonen der Unternehmen (z. B. LeiterIn der Personalentwicklung, GeschäftsführerIn, Ausbildungsverantwortliche/r) gewonnen wurden und die Untersuchungsleiterin keinen direkten Einfluss auf die Auswahl hatte. In einem Anschreiben (per Email versandt) wurde jedoch darum gebeten, mit

mit soll inhaltliche Repräsentation gewährleistet werden (MAYER, 2008; MERKENS, 1997). Einen Überblick über die InterviewpartnerInnen gibt Tabelle 1.

Tab. 1: Übersicht zur Beschreibung und Einordnung der befragten AusbilderInnen

Nr.	Ausbilder- typ des/der Befragten (Alter ¹⁾)	Branche (sofern vorhanden Anzahl der Mitarbeiter- Innen im Betrieb, Anzahl der Auszubilden- den in kfm. Berufen ²⁾)	zuständig für folgende Ausbildungsberufe und ggf. duale Studien- gänge im Unter- nehmen ³⁾
I01	aFK (49)	Einzelhandel (112, 10)	KEH, BH
I02	aFK (26)		KEH
I03	AV (37)		KEH, FL
I04	AV (58)	Energieversorgung (695, 12)	FKL, IK, INK, KBM, dual Studierende
I05	AB (49)		IK, INK, KBM
I06	aFK (50)		INK
I07	aFK (34)		KBM
I08	AV (38)	Bank (2000, 127)	BK, dual Studierende
I09	AV (34)	Bank (441, 28)	BK, dual Studierende
I10	AV (26)		BK
I11	aFK (36)		BK
I12	AV (32)	Großhandel (215, 27)	FKL, KBM, KGH, dual Studierende
I13	AV (35)	Großhandel (66, 13)	FKL, KBM, KGH, dual Studierende
I14	aFK (39)	Großhandel (215, 27)	FKL, KBM, KGH

1) Alter zum Zeitpunkt des Interviews
2) Angaben zum Zeitpunkt des Interviews
3) alle Ausbildungsberufe, die der Befragte betreut; kaufmännisch ausgerichtete Studiengänge betreuter dual Studierender sind an dieser Stelle nicht näher spezifiziert

Legende:
aFK: ausbildende Fachkraft AV: Ausbildungsverantwortliche/r
AB: Ausbildungsbeauftragte/r
BH: BuchhändlerIn INK: Informatikkaufmann/-frau
BK: Bankkaufmann/-frau KBM: Kaufmann/-frau für Büromanagement
FL: FachlageristIn
FKL: Fachkraft für Lagerlogistik KEH: Kaufmann/-frau im Einzelhandel
IK: Industriekaufmann/-frau KGH Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel,
Fachrichtung Großhandel

dem/der hauptamtlichen AusbilderIn i.S.d. Ausbildungsverantwortlichen sowie bis zu drei ausbildenden Fachkräften sprechen zu dürfen.

Wenn es um die Frage geht, wie betriebliche AusbilderInnen mit Heterogenität von Auszubildenden umgehen bzw. umgehen können, gilt es zu beachten, dass betriebliche AusbilderInnen in einer bestimmten Ausbildungssituation je nach Umfang ihrer wahrzunehmenden Ausbildungsaufgaben und ihres Ausbildertyps entweder mit einer Auszubildendengruppe oder einem einzelnen Auszubildenden interagieren. Ein Vergleich mehrerer Auszubildender kann demnach in einer Ausbildungssituation erfolgen (wenn mit einer Auszubildendengruppe gearbeitet wird) oder jedoch über mehrere zeitlich nacheinander folgende Ausbildungssituationen (wenn ein/e AusbilderIn zu einem Zeitpunkt immer nur eine/n Auszubildende/n betreut).

4.3 Datenauswertung

Zunächst wurden die Interviews nach den Regeln zur Erstellung eines einfachen Transkriptes vollständig transkribiert (vgl. DRESING & PEHL, 2013). Anschließend erfolgte die Auswertung des Materials mit Hilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2012). Dafür kam die Software MAXQDA zum Einsatz. Die Hauptkategorien wurden dabei im ersten Schritt deduktiv aus dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenen-Interaktion (vgl. Abbildung 1) abgeleitet. Im zweiten Schritt wurden die Hauptkategorien induktiv am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert (Bildung der Subkategorien). Das so entstandene ausdifferenzierte Kategoriensystem wurde in zwei weiteren Codierdurchgängen überarbeitet, wobei im letzten Codierdurchgang die Modifizierung anhand einer Auswahl von fünf Interviews gemeinsam mit einem zweiten Codierer erfolgte. Um die Qualität der Auswertung sicherzustellen, wurde ein detaillierter Codierleitfaden erstellt, in dem sowohl die Haupt- als auch Subkategorien definiert, Ankerbeispiele und ggf. Codierhinweise aufgeführt sind.

Zur Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung erfolgte eine komplette Zweitcodierung des Materials. Den Kategorien, welche die in diesem Beitrag zu beantwortenden Fragestellungen adressieren, wurden insgesamt 383 Sinneinheiten (280 Sinneinheiten zur Wahrnehmung der Heterogenität von Auszubildenden, 103 Sinneinheiten zum Umgang mit der wahrgenommenen Heterogenität) zugeordnet. Die Beurteilerübereinstimmung für diese Kategorien ist mit einem Wert von $\kappa = 0,74$ (Cohens Kappa) für alle Hauptkategorien zu den wahrgenommenen Unterschieden zusammen („wahrgenommene Unterschiede im Verhalten“, „wahrgenommene kognitive Unterschiede“, „wahrgenommene motivationale Unterschiede“, „wahrgenommene emotionale Unterschiede“, „wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen“ sowie „weiterer wahrgenommene Unterschiede) bzw. von $\kappa = 0,82$ (Cohens Kappa) für die Hauptkategorie „Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden“ gut bzw. sehr gut (vgl. GROUVEN, BENDER, ZIEGLER & LANGE, 2007, S. 66; WIRTZ & CASPAR, 2002, S. 59).

4.4 Zentrale Ergebnisse

4.4.1 Ergebnisse zu wahrgenommenen Unterschieden der Auszubildenden durch die betrieblichen AusbilderInnen

Insgesamt äußerten die Befragten 36 wahrgenommene Unterschiede. Von diesen konnten 26 den deduktiv gebildeten Hauptkategorien „wahrgenommene Unterschiede im Verhalten“, „wahrgenommene kognitive Unterschiede“, „wahrgenommene motivationale Unterschiede“, „wahrgenommene emotionale Unterschiede“ und „wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen“ zugeordnet werden. Zehn der wahrgenommenen Unterschiede ließen sich aufgrund der komplexen Zusammenhänge zwischen den Konzepten Kognition, Emotion und Motivation sowie dem Verhalten (vgl. BECKER, OLDENBÜRGER & PIEHL, 1987) nicht oder nicht eindeutig einer dieser Hauptkategorien zuordnen, so dass die Hauptkategorie „weitere wahrgenommene Unterschiede“ eingeführt wurde. Im Folgenden werden die am häufigsten genannten wahrgenommenen Unterschiede der einzelnen Hauptkategorien (Anzahl der Nennungen jeweils größer oder gleich vier, entspricht ca. 25 % der befragten AusbilderInnen) näher erläutert und teilweise anhand von Interviewaussagen verdeutlicht.

Im Verhalten der Auszubildenden, d. h. hinsichtlich beobachtbarer, feststellbarer oder messbarer Aktivitäten der Auszubildenden, nehmen die Befragten am häufigsten Unterschiede im Teamverhalten und in allgemeinen Umgangsformen wahr (vgl. Abbildung 2). Unterschiede im Teamverhalten beziehen sich dabei auf soziales Verhalten in der Zusammenarbeit mit anderen Auszubildenden sowie mit MitarbeiterInnen.

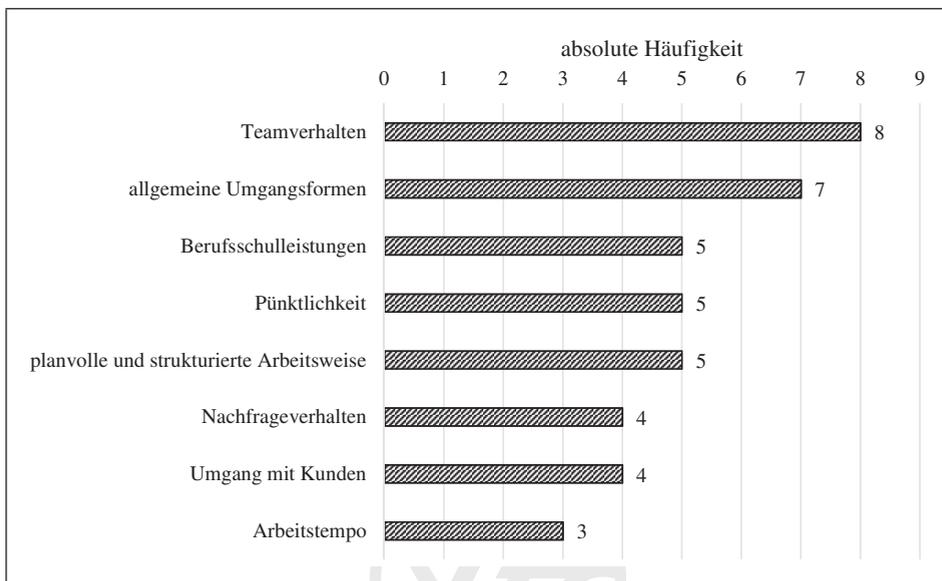


Abb. 2: Wahrgenommene Unterschiede im Verhalten der Auszubildenden (N = 14)

Als Beispiele für Unterschiede hinsichtlich allgemeiner Umgangsformen werden Dinge wie Grüßen, sich Abmelden oder (freches) Verhalten dem/der AusbilderIn gegenüber genannt.

Jeweils fünf der 14 Befragten nehmen Unterschiede in den Berufsschulleistungen, der Pünktlichkeit sowie einer planvollen und strukturierten Arbeitsweise wahr. Mit der Kategorie Pünktlichkeit werden Unterschiede angesprochen, die sich darauf beziehen, ob die Auszubildenden Termine bzw. verabredete Zeitpunkte einhalten. Ein typisches Beispiel dafür ist die rechtzeitige Vorlage der Berichtshefte oder das pünktliche Erscheinen zu Schulungen. Folgende Aussagen verdeutlichen wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich einer planvollen und strukturierten Arbeitsweise:

„... Dann irgendwann kristallisiert es sich heraus, wie sie die Arbeitsweise so strukturieren, dass [sie] vielleicht noch eher an das Ziel kommen. Wo der 16-jährige vielleicht erste einmal guckt und überlegt. Und wo der 21-jährige vielleicht sofort handelt. Holt ein Buch oder fragt nach.“ (I11, Absatz 110)

„Ja, dass vielleicht ein älterer Azubi schon seine ganze Arbeitsweise doch ein bisschen ähm planmäßiger absolviert wie vielleicht ein 16-Jähriger.“ (I04, Absatz 64).

Vier der 14 befragten AusbilderInnen schildern, dass sie Unterschiede im Nachfrageverhalten der Auszubildenden wahrnehmen.

„Und der andere, der es, ich sag einmal, gleich verstanden oder wo man sieht, der ist interessiert, der stellt auch gleich nochmal Rückfragen. Manche, denen erklärt man etwas und die schreiben es sich auf und gut. Und dann gibt es aber welche, die hinterfragen das dann auch nochmal, das Erklärte: Wieso ist denn das jetzt so? Nu, die ganz einfachen Rückfragen, die auch einmal kommen.“ (I12, Absatz 140).

Ebenfalls vier der Befragten äußern, dass sie Unterschiede im Umgang mit KundInnen wahrnehmen.

„Und es fällt natürlich den einen auch leichter so in Kundengesprächen und den Umgang mit dem Kunden.“ (I08, Absatz 89).

Auffällig ist, dass diese Kategorie von Befragten, die Bankkaufleute ausbilden, häufiger (3 von 4) angesprochen wird als von Befragten, die Einzelhändler (1 von 3) oder Großhändler (0 von 3) ausbilden, obwohl in allen drei Ausbildungsberufen der Umgang mit Kunden die tägliche Arbeit wesentlich prägt.

Hinsichtlich kognitiver Unterschiede berichten die befragten AusbilderInnen am häufigsten, Unterschiede im Fachwissen wahrzunehmen (vgl. Abbildung 3).

Zum einen wurde dies direkt so von den Befragten formuliert. Zum anderen sind damit Unterschiede hinsichtlich fachlicher Kenntnisse gemeint, die die Auszubildenden erst während der Berufsausbildung erwerben, z. B. die Verwendung und Bedeutung von Fachbegriffen, oder Kenntnisse, die im Ausbildungsberufsbild verankert sind.

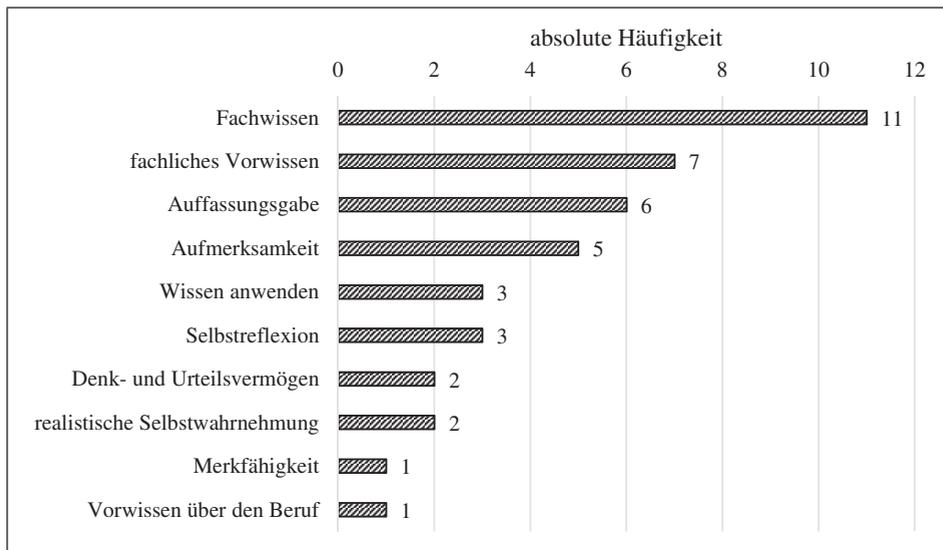


Abb. 3: Wahrgenommene kognitive Unterschiede der Auszubildenden (N = 14)

An zweiter Stelle werden Unterschiede im fachlichen Vorwissen genannt. Im Gegensatz zu Unterschieden im Fachwissen sind damit Unterschiede hinsichtlich Kenntnissen und Fertigkeiten gemeint, die die Auszubildenden vor Ausbildungsbeginn, i. d. R. in der allgemeinbildenden Schule im Sekundarbereich I, erwerben, z. B. mathematische Grundfähigkeiten oder Fähigkeiten im Umgang mit dem PC.

An dritter Stelle werden Unterschiede in der Auffassungsgabe geschildert, womit Unterschiede in der Fähigkeit, Dinge begreifen, verstehen bzw. auffassen zu können, gemeint sind. Entweder wird der Begriff „Auffassungsgabe“ (I04, Absatz 16, und I07, Absatz 162) direkt genannt oder es werden Beispiele geschildert, die diesen Sachverhalt verdeutlichen.

„Und das erklärt man. Und viele kriegen das gleich beim ersten Mal gebacken, auf Deutsch gesagt. Und die Anderen, die wollen einfach / Also das verstehen sie eben erst beim zweiten, dritten Mal.“ (I12, Absatz 12).

Fünf der Befragten geben an, dass sie Unterschiede in der Aufmerksamkeit wahrnehmen, wobei bei der Kategorisierung der Aussagen die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration synonym verwendet werden.

„Einige sind natürlich immer super bei der Sache. Einige sind noch nicht ganz angekommen. Aber das finde ich, hält sich noch relativ in Grenzen. Das jemand sagt ‚Ich schalte da total ab‘ oder. Das nicht.“ (I08, Absatz 102).

Hinsichtlich motivationaler Unterschiede zeigt sich, dass 12 der 14 Befragten Unterschiede hinsichtlich der Motivation allgemein wahrnehmen (vgl. Abbildung 4). D. h. aus den Aussagen der AusbilderInnen konnte nicht differenziert werden, bezüglich welcher Aspekte von Motivation genau Unterschiede festgestellt werden. Diese Ka-

tegorie fasst Äußerungen zusammen, die die Begriffe Motivation, Engagement und Leistungsbereitschaft enthalten.

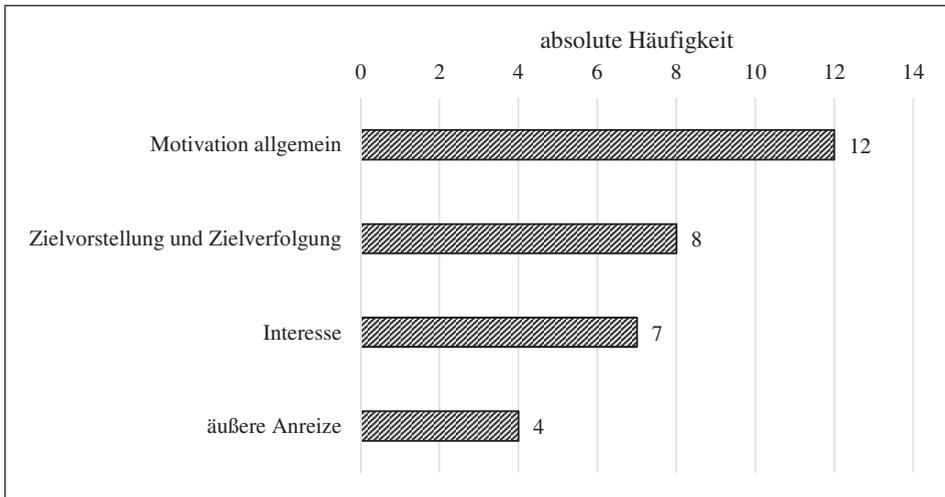


Abb. 4: Wahrgenommene motivationale Unterschiede (N = 14)

Teilweise haben die Befragten ihre Aussagen zu wahrgenommenen motivationalen Unterschieden an anderer Stelle konkretisiert, so dass eine Differenzierung dieser Hauptkategorie möglich ist. So äußern acht Befragte, dass sich die Auszubildenden dahingehend unterscheiden, ob sie eine klare Zielvorstellung haben, die sie mit der Ausbildung verfolgen, und mit welcher Intensität sie diese Ziele dann verfolgen.

„Und das ist natürlich immer, ich sag mal, die, die mit einer Erstausbildung herkommen, sind eigentlich die, die aus meiner Sicht am selbstständigsten sind, am zielorientiertesten sind.“ (I09, Absatz 89)

Sieben Befragte geben an, dass sich die Auszubildenden bezüglich des Interesses für den Ausbildungsberuf oder einzelne Ausbildungsbereiche sowie des Interesses, sich neues Wissen anzueignen, unterscheiden.

„Also es gibt welche, die da wirklich richtig auch wissensbegierig sind dann, wenn man sie gelockt hat.“ (I01, Absatz 82)

„Aber hier auf Arbeit fehlt ein bisschen das Engagement. Also in den Bereichen sich da weiterzubilden oder Wissen sich da anzueignen, weil vielleicht auch das Interesse so ein bisschen fehlt ...“ (I03, Absatz 56)

Vier AusbilderInnen konkretisieren ihre Aussagen dahingehend, dass sie angeben, Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung externer Anreize für die Auszubildenden wahrzunehmen.

„Das heißt wenn der Monatsbericht nicht abgegeben wird, wird die Prämie gestrichen. (...) Ist für viele auch ein Anreiz.“ (I13: Absatz 36)

Am schwersten fällt es den befragten AusbilderInnen, ihre Wahrnehmung hinsichtlich emotionaler Unterschiede zu benennen. Überwiegend kamen die in Abbildung 5 aufgeführten Nennungen erst durch direktes Nachfragen der Interviewerin zu Stande.

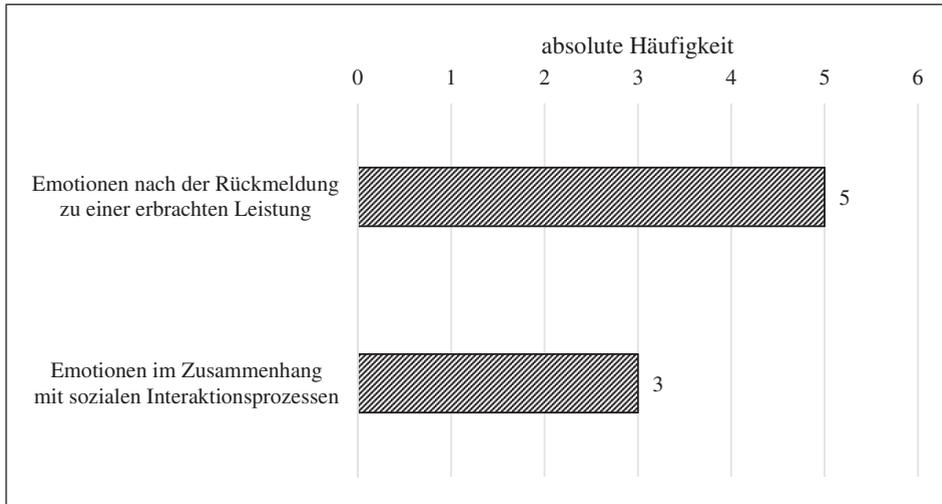


Abb. 5: Wahrgenommene emotionale Unterschiede (N = 14)

Fünf der Äußerungen lassen sich als Unterschiede hinsichtlich affektiver Reaktionen nach der Rückmeldung zu einer durch den Auszubildenden erbrachten Leistung zusammenfassen.

„Also zum Großteil haben dann schon die meisten emotionale / also ganz egal, aus welcher Altersklasse oder mit welchem Hintergrund. Die sind dann schon, ganz egal wie, entweder eher so ‚Jetzt fällt alles von mir ab. Und Gott sei Dank. Und ich bin froh. Und ich bin jetzt auch froh, dass es gut gelaufen ist‘. Oder wenn es eben nicht so gut gelaufen ist, dass dann eben die Tränen kullern und. Das gibt es schon auch, ja. Auf jeden Fall. Da merkt man auch Unterschiede.“ (I09, Absatz 109).

In Bezug auf den soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden nennen die befragten AusbilderInnen am häufigsten, dass ihnen Unterschiede in der bisherigen Bildungserfahrung auffallen (vgl. Abbildung 6). Damit werden zum einen unterschiedliche allgemeinbildende Schulabschlüsse der Auszubildenden angesprochen. Zum anderen beziehen sich die Äußerungen auf berufliche Vorerfahrungen, z. B. eine abgebrochene oder erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung.

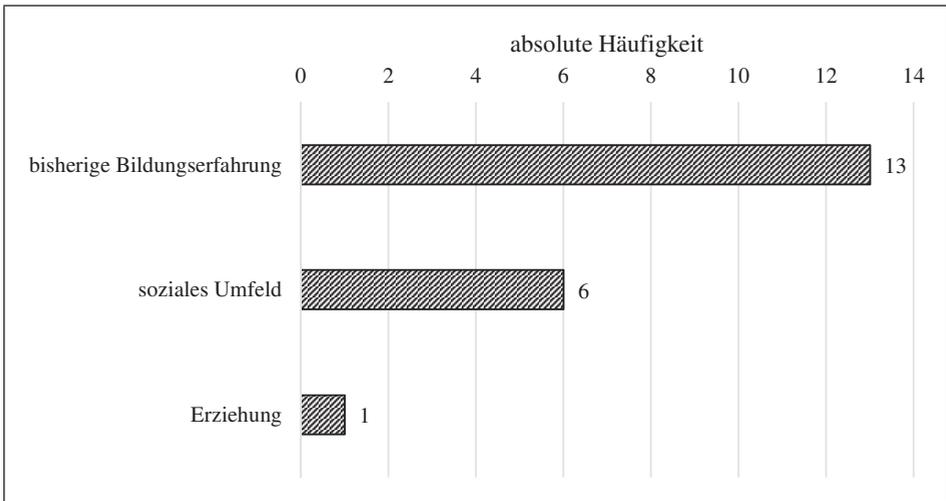


Abb. 6: Wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden (N = 14)

Mit sechs Nennungen werden Unterschiede im sozialen Umfeld der Auszubildenden wahrgenommen, womit Unterschiede in Bezug auf Bezugspersonen (z. B. Eltern, Freunde, Kollegen) angesprochen werden.

Hinsichtlich weiterer wahrgenommener Unterschiede werden am häufigsten Altersunterschiede genannt (vgl. Abbildung 7).

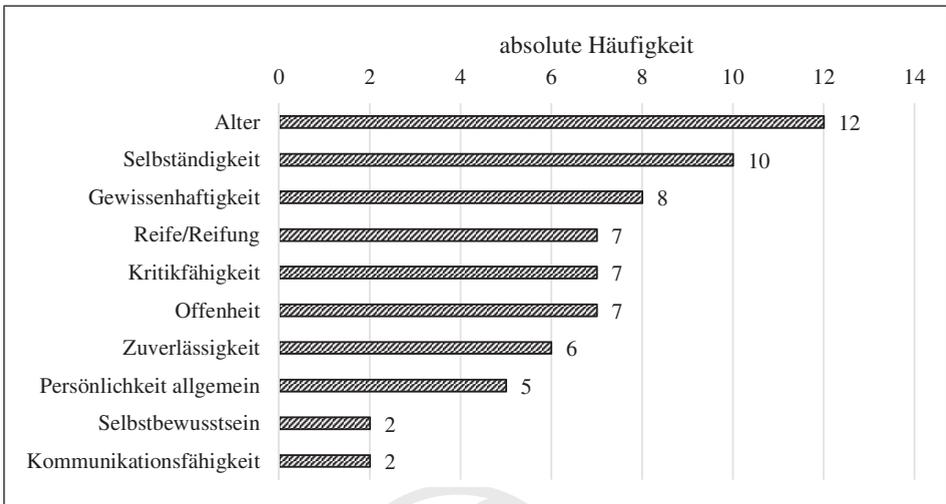


Abb. 7: Weitere wahrgenommene Unterschiede (N = 14)

Zehn der Befragten äußern, dass sie Unterschiede in der Selbständigkeit der Auszubildenden wahrnehmen. Darunter fallen Unterschiede, inwieweit die Auszubildenden

Tätigkeiten weitestgehend unabhängig von der Hilfe Dritter ausführen bzw. Tätigkeiten ausführen, ohne dass sie explizit von außen dazu angeregt werden.

„Na sicher. Manche Azubis, die kommen eben dreimal, viermal fragen und weil sie es einfach nicht bringen. Und nicht gucken wollen, wie man es macht. Und andere versuchen sich dann wirklich dort alleine reinzufuchsen.“ (I05, Absatz 150).

Weiterhin nehmen acht der Befragten Unterschiede in der Gewissenhaftigkeit wahr, d. h. wie genau und sorgfältig die Auszubildenden Aufgaben bearbeiten.

Jeweils die Hälfte der Befragten schildert, dass sie Unterschiede in der Reife, Kritikfähigkeit und Offenheit der Auszubildenden wahrnehmen. Die wahrgenommenen Unterschiede bezüglich der Reife beziehen sich dabei sowohl auf einen unterschiedlichen Entwicklungsstand der Auszubildenden zu einem bestimmten Zeitpunkt als auch auf eine unterschiedliche Entwicklung über die Ausbildungszeit hinweg.

„... wie entwickeln sie sich weiter über den Ausbildungsprozess, über die drei Jahre. Weil da gibt es ja schon Unterschiede. Es ist ja ein Unterschied, ob ich jetzt einen 16-jährigen Azubi hier habe, der sich halt bis 18, 19 weiterentwickelt. Da merkt man halt die größten Sprünge.“ (I03, Absatz 26).

„Bei den 2,5-jährigen ist es so, da haben wir eine Spanne von 18 bis 24 Jahren gehabt. Ähm die sind wirklich sehr sehr viel reifer, wobei es da auch Ausnahmen gibt.“ (I10, Absatz 40)

Unterschiede in der Kritikfähigkeit beziehen sich auf Unterschiede in der Fähigkeit, mit Fehlern anderer und insbesondere mit eigenen Fehlern konstruktiv umzugehen sowie Feedback fair geben und empfangen zu können.

„Naja, es gibt Azubis, die dann sagen ‚Ja, ich mach es besser. Ich arbeite jetzt an mir‘. Dann gibt es Azubis, die dann eben diskutieren, das gar nicht einsehen. Und dann gibt es welche, die sind sehr zurückgezogen, nehmen das alles nur entgegen. Und dann gibt es natürlich auch welche, die dann im Gespräch dann eben ihre Position aktiv verteidigen und auch gemeinsam dann an Lösungen suchen.“ (I09, Absatz 127).

Unterschiede hinsichtlich Offenheit zeigen sich darin, wie die Auszubildenden auf andere Menschen zugehen bzw. wie gehemmt sie anderen gegenüber sind.

„Natürlich hat man da jemanden/welche, die dann am Anfang ein bisschen aufgeschlossener sind und lustig und so. Und andere, die sind dann ein bisschen, naja, wirklich schüchterner“ (I03, Absatz 70).

Sechs AusbilderInnen berichten, dass sich die Auszubildenden hinsichtlich ihrer Zuverlässigkeit unterscheiden.

Weiterhin geben fünf der Befragten im Verlauf des Gespräches an, dass sich die Auszubildenden allgemein hinsichtlich ihres Charakters oder ihrer Persönlichkeit unterscheiden.

„Also im ersten Schritt muss man sagen, dass die Unterschiede meistens nicht in dem Ausbildungsberuf liegen sondern meistens in der Persönlichkeit.“ (I13, Absatz 52)

4.4.2 Ergebnisse zum Umgang der betrieblichen AusbilderInnen mit den wahrgenommenen Unterschieden

Hinsichtlich des Umgangs mit den wahrgenommenen Unterschieden werden zunächst die in den Interviews angesprochenen Maßnahmen zusammengefasst, unabhängig davon, mit welcher Maßnahme auf welche/n Unterschied/e eingegangen wird. Einen Überblick dazu gibt Abbildung 8.



Abb. 8: Maßnahmen zum Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden (N = 14)

Neun der Befragten geben an, dass sie bei der Planung und Realisierung von Ausbildungssituationen die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden berücksichtigen (Kategorie „Individualisierung allgemein“). Dabei wird nicht näher konkretisiert, wie dies genau geschieht, sondern allgemein davon gesprochen, dass auf den jeweiligen Auszubildenden eingegangen bzw. sich auf ihn eingestellt wird.

Ebenfalls neun Befragte äußern, dass sie in Abhängigkeit der kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Auszubildenden bei der Vergabe und/oder Ausgestaltung von Arbeits- bzw. Lernaufgaben Unterschiede machen (Kategorie „Aufgaben variieren“), z. B. hinsichtlich des Anspruchsniveaus oder der damit verbundenen Verantwortung.

„Also wir haben auch verschiedene Projekte, die nebenbei laufen. ... Dort ist es so, dass wir verschiedene Aufgabepakete dann schnüren. Je nachdem wie leistungsstark ein Azubi ist. Oder bzw. wir treffen dann auch eine Auswahl. Also die Azubis können sich dann für verschiedene Projekte bewerben. Und da geht es dann auch nach Leistung. Also ein Beispiel dafür ist, eine Azubigeschäftsstelle, die wir jetzt planen. Da können sich die Azubis bewerben und dann suchen wir die Leute aus, je nachdem, wie motiviert, welche vertrieblichen Leistungen sie gebracht haben und solche Sachen.“ (I10, Absatz 118).

Acht AusbilderInnen geben an, dass sie bei Bedarf Aspekte mehrfach erklären oder Aufgaben durch den Auszubildenden wiederholt geübt werden (Kategorien „Wiederholen“).

„... oder das nochmal erkläre. Bei manchen muss man eben was dreimal erklären bis es dann sitzt.“ (I07, Absatz 126)

50 Prozent der Befragten äußern, dass das Verhalten der Auszubildenden je nach Ausprägung (positiv oder negativ) positive bzw. negative Folgen nach sich zieht, z. B. Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen, Ausmaß der Kontrolle oder Entgegenkommen bei Wünschen der Auszubildenden (Kategorie „Konsequenzen aufzeigen“). Hierbei muss jedoch zwischen den Entscheidungsbefugnissen von Ausbildungsverantwortlichen auf der einen und von Ausbildungsbeauftragten sowie ausbildenden Fachkräften auf der anderen Seite unterschieden werden. Häufig haben Ausbildungsverantwortliche weitreichendere Entscheidungsbefugnisse, die für die Auszubildenden auch mit weitreichenderen Konsequenzen (z. B. Übernahmemöglichkeiten im Unternehmen) einhergehen können. Dies verdeutlichen folgende zwei Zitate, wobei I09 ein Ausbildungsverantwortlicher und I14 eine ausbildende Fachkraft ist.

„Aber man macht dann in dem Sinne schon Unterschiede wie man dann mit dem Azubi umgeht. Also welche Konsequenzen das auch hat. Und wie seine Perspektiven dann natürlich dann aber auch hier sind.“ (I09, Absatz 131)

„Man geht schon mit einem, wo du siehst der will und kann auch, mit dem gehst du anders um als wie mit einem der nicht will. ‚Herr (unv.) kann ich denn heute mal zehn Minuten eher

abhauen‘ oder ‚Ich müsste doch.‘ ‚Klar, du bist gut, kannst du machen. Bei / Du ist da gar nichts. Du musst hier bist zum Schluss, bis zum bitteren Ende.“ (I14, Absatz 143)

Mit jeweils fünf Nennungen werden die Kategorien „Art und Weise der Kommunikation anpassen“ und „Erklärungen/Arbeitsanweisungen anpassen“ angesprochen. Erst genannte Kategorie meint, dass AusbilderInnen die Art und Weise, wie sie mit den Auszubildenden sprechen (z. B. hinsichtlich Tonfall, Wortwahl und Formulierung) je nach emotionalen, motivationalen oder kognitiven Voraussetzungen der Auszubildenden anpassen.

„... also das merken die auch glaube ich, denke ich mal in der Art, wie man einfach mit denen spricht. I: Das ist jetzt nochmal ein interessanter Punkt, wenn man die zwei mal gegenüber stellt, die Punkte. Welche Unterschiede machen Sie da in der Art und Weise, wie Sie dann mit denen reden? B: Na der Tonfall schon. Wenn man einen hat, der das dritte Mal nachfragt oder das vierte Mal. Redet man lauter und deutlicher. Also nicht deutlicher, aber lauter, energischer. Und man gestikuliert vielleicht auch mehr. Und wenn einer dabei ist, der das / mal das Gegenteil, er schreibt sich schon beim ersten Mal mit und versucht man dann vielleicht auch mal im Augen / Das spielt auch manchmal eine Rolle, ob man nun von oben oder auf gleicher Augenhöhe. Da setzt man sich einmal mit daneben und sagt hier / Da ist man ruhiger.“ (I12, Absatz 136–138)

Die Kategorie „Erklärungen/Arbeitsanweisungen anpassen“ umfasst Aussagen, in denen angesprochen wird, dass Erklärungen bzw. Arbeitsanweisungen dem kognitiven Niveau der Auszubildenden angepasst werden, z. B. in ihrem Umfang, ihrer Komplexität oder hinsichtlich des Verdeutlichens an Beispielen.

Jeweils vier Befragte unterbreiten den Auszubildenden bei Bedarf Zusatzangebote, d. h. Lernmöglichkeiten, die über den regulären Ausbildungsplan hinausgehen (z. B. Nachhilfe oder innerbetrieblichen Zusatzunterricht) und variieren das Ausmaß an Aufmerksamkeit und Unterstützung je nach Bedarf des/der Auszubildenden.

„Ich nehme die Unterschiede wahr und versuche, die auszugleichen, indem ich bei dem einen mehr helfe, bei den anderen weniger helfe, bei dem einen vielleicht auch mehr lobe, wenn sie es dann hingekriegt haben.“ (I05, Absatz 426)

Interessant ist auch, dass vier AusbilderInnen äußern, dass sie je nach Persönlichkeit des Auszubildenden ein eher professionelles (ein auf ausschließlich berufliche Belange bezogenes Verhältnis) oder ein persönlicheres Verhältnis (AusbilderIn und Auszubildende/r sprechen auch über private Dinge) entwickeln bzw. pflegen.

„Na man stellt sich schon ein bisschen darauf ein, wie derjenige ist. Also, wenn man merkt, das ist jetzt kein Typ, der viel erzählt oder so aus sich heraus geht, naja, dann ist es so jemand. Wo man wieder andere hat, eben wo man sofort einen Draht hat und sich auch über persönliche Dingen und so ein bisschen mit unterhält.“ (I01, Absatz 140)

Im nächsten Schritt gilt es zu analysieren, mit welchen Maßnahmen die befragten AusbilderInnen auf welche Unterschiede zwischen den Auszubildenden reagieren.

Einen Überblick über die in den Interviews angesprochenen Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Unterschieden und entsprechenden Maßnahmen zum Umgang mit diesen gibt Abbildung 9⁵.

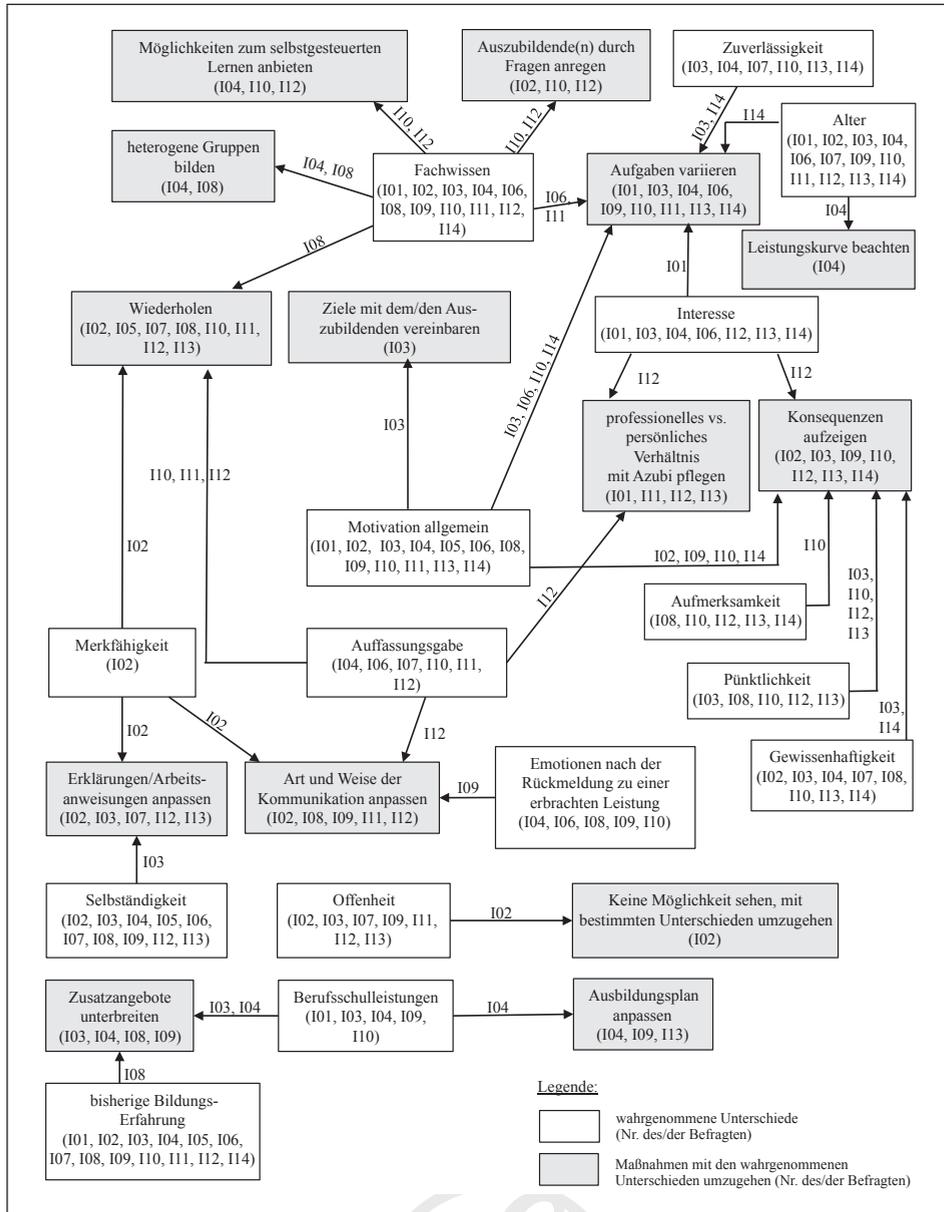


Abb. 9: Zuordnung der Maßnahmen zum Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden zu den wahrgenommenen Unterschieden

5 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sind nur die wahrgenommenen Unterschiede und Maßnahmen aufgeführt, die von den Befragten direkt im Zusammenhang genannt werden.

Zunächst fällt auf, dass nicht jede/r befragte AusbilderIn zu jedem Unterschied, den er/sie wahrnimmt, eine konkrete Maßnahme nennt. Dies ist z. B. relativ häufig bei folgenden Kategorien der Fall: „Offenheit“, „Selbständigkeit“, „Aufmerksamkeit“, „Zuverlässigkeit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Alter“, „bisherige Bildungserfahrung“ sowie „Emotionen nach der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung“. Hinsichtlich des Umgangs mit wahrgenommenen Unterschieden bezüglich der bisherigen Bildungserfahrung sowie dem Alter geben möglicherweise relativ wenige AusbilderInnen konkrete Maßnahmen zum Umgang an, da diese beiden Merkmale aus Sicht der Befragten nicht geändert werden können. Betriebliche AusbilderInnen können lediglich auf Unterschiede eingehen, die mit diesen Merkmalen zusammenhängen. Es gibt sogar Unterschiede, für die kein/e befragte/r AusbilderIn angibt, wie er/sie damit umgeht (z. B. Unterschiede hinsichtlich des Teamverhaltens, allgemeiner Umgangsformen, einer planvollen und strukturierten Arbeitsweise, des fachlichen Vorwissen, der Reife/Reifung, der Kritikfähigkeit).

Im Vergleich zu den anderen wahrgenommenen Unterschieden geben relativ viele AusbilderInnen konkrete Maßnahmen an, wie sie mit wahrgenommenen motivationalen Unterschieden umgehen. Eine häufig angeführte Maßnahme ist dabei, dass je nach Motivation der Auszubildenden die Aufgaben hinsichtlich des Anspruchsniveaus oder der damit verbundenen Verantwortung variiert werden (Kategorie „Aufgaben variieren“).

Interessant ist, dass für bestimmte wahrgenommene Unterschiede einige AusbilderInnen mehrere Möglichkeiten sehen, damit umzugehen. So äußert beispielsweise Io8 zwei Ansätze, wie sie mit Unterschieden im Fachwissen umgeht, nämlich indem Auszubildende Gelegenheit bekommen, Aufgaben noch einmal zu üben oder sie im Sinne der Bildung heterogener Gruppen Gelegenheit bekommen, mit Auszubildenden zusammenarbeiten, die eine Aufgabe schon sehr gut beherrschen.

„Und dann weisen wir im Training schon auch mal darauf hin, wo man noch mal intensiver reingehen sollte. Und das wird dann eben auch nochmal trainiert. Oder noch einmal eine Kundensituation durchgesprochen oder dann werden Formulierungshilfen gegeben. Oder dann wird nochmal ähm in der Gruppe geguckt, vielleicht mit einem zusammenzuarbeiten, der das schon sehr gut intus hat.“ (Io8, Absatz 94).

Neben wahrgenommenen Unterschieden, denen keine konkreten Umgangsformen zugeordnet werden können, benennen die Befragten auch Maßnahmen zum Umgang mit Unterschieden, die den einzelnen wahrgenommenen Unterschieden nicht bzw. nicht eindeutig zugeordnet werden können. Dies betrifft zum einen die zwei recht allgemeinen Kategorien „Individualisierung allgemein“ und „Ausmaß an Aufmerksamkeit und Unterstützung“, zum anderen die Kategorien „differenzierte Leistungsbewertung“ und „homogene Gruppen bilden“. Hinsichtlich der letztgenannten Kategorie lässt sich aus den Äußerungen von Io8 ablesen, dass in diesem Betrieb die Gruppen für den innerbetrieblichen Unterricht nach der Dauer der Ausbildung bzw. der Struktur der Ausbildung zusammengesetzt werden.

„I: Ähm könnten Sie zum Thema interner Unterricht noch ein bisschen mehr sagen. Halten Sie dann selber die Schulungen, ähm wie viele Azubis, alle Ausbildungsjahrgänge gemischt? So ein bisschen was dazu. B: Äh Ausbildungsjahrgänge sind immer alle getrennt. ... B: Erstes, zweites, drittes Lehrjahr. Und getrennt nach Realschüler, Abiturient und BA-Student. I: Ok. Schon ein interessanter Punkt. Warum trennen Sie diese Seminare nach Realschülern, Abiturienten und dann auch BA-Studenten? B: Weil wir den Realschülern ein halbes Jahr mehr Ausbildungszeit geben, die haben drei Jahre statt zweieinhalb, wie die Abiturienten. Erstens vor dem Hintergrund, dass wir zweimal im Jahr Azubis haben, die auslernen und die wir übernehmen können und nicht alle auf einmal. Aber natürlich auch vor dem Hintergrund, dass die Realschüler mehr Zeit haben, um den Beruf zu erlernen. Und auch einen Berufsschulblock mehr haben dadurch.“
(Io8, Absatz 6–8, Absatz 13–14)

5 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Es zeigt sich, dass alle befragten AusbilderInnen zusammen betrachtet Heterogenität mit insgesamt 36 genannten Unterschieden differenziert wahrnehmen. Die wesentlichen Unterschiede, die ein Großteil der befragten AusbilderInnen (mehr als sieben von 14) nennt, betreffen die bisherige Bildungserfahrung, das Alter und die Motivation allgemein, das Fachwissen, die Selbständigkeit, das Teamverhalten, die Gewissenhaftigkeit, inwieweit die Auszubildenden klare Zielvorstellungen haben und wie intensiv sie diese verfolgen. Damit nehmen die Befragten auch in empirischen Studien bereits objektiv erhobene Unterschiede (z. B. SEEBER, 2013) wahr. In den Gesprächen und in der Auswertung des Materials wurde deutlich, dass es den befragten AusbilderInnen besonders schwer fiel, emotionale Unterschiede zwischen den Auszubildenden zu benennen. Migrationsspezifische Unterschiede wurden von den Befragten nicht angesprochen. Dies kann auf die Auswahl der Ausbildungsberufe, in denen relativ wenige Ausländer, insbesondere in Sachsen, ausgebildet werden, zurückgeführt werden.

Entsprechend der anfänglichen Überlegungen konnte ein Großteil der genannten wahrgenommenen Unterschiede in Verhaltensunterschiede, kognitive, motivationale, emotionale Unterschiede sowie Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen systematisiert werden. Für aus dem Material extrahierte Subkategorien, die diesen fünf Hauptkategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, wurde eine weitere Hauptkategorie (weitere wahrgenommene Unterschiede) eingeführt. Schwierigkeiten bei der Zuordnung einzelner Aussagen zu den fünf deduktiv entwickelten Hauptkategorien lassen sich zum einen damit begründen, dass insbesondere Kognition, Motivation und Emotion keine isolierten Faktoren darstellen, sondern sich gegenseitig voraussetzen und bedingen (BECKER, OLDENBÜRGER & PIEHL, 1987) und die AusbilderInnen nicht streng zwischen ihnen trennen. Zum anderen können die betrieblichen AusbilderInnen auf diese intrapersonalen Faktoren der Auszubildenden nur aus konkreten Verhaltensweisen der Auszubildenden schließen. In den Interviews berichteten die Befragten teilweise die Ergebnisse ihrer Interpretationsprozesse von

eben konkreten Verhaltensweisen auf diese Merkmale und veranschaulichten diese ggf. anhand konkreter Beispiele. Teilweise schilderten sie aber auch nur Beispiele konkreter Verhaltensweisen, von denen im Zuge der Auswertung des Materials auf latente Merkmale geschlossen wurde. Demnach kann die Zuordnung der aus dem Material herausgearbeiteten Subkategorien zu den theoretisch hergeleiteten Hauptkategorien kritisch hinterfragt werden. Dennoch kann sie vor dem Hintergrund, betriebliche AusbilderInnen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unterstützen zu können, fruchtbar sein, beispielsweise um betriebliche AusbilderInnen für die Bedeutung und Komplexität innerpsychischer Vorgänge zu sensibilisieren.

Hinsichtlich des Umgangs der AusbilderInnen mit den wahrgenommenen Unterschieden zeigt sich, dass alle Befragten zusammengenommen grundsätzlich über ein breites Repertoire an Maßnahmen verfügen. Über recht allgemeine Aussagen, wie beispielsweise sich auf die Auszubildenden einstellen bzw. auf sie eingehen (Kategorie „Individualisierung allgemein“) und in unterschiedlichem Ausmaß zu unterstützen und zu helfen (Kategorie „Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksamkeit anpassen“), äußerten die Befragten auch zahlreiche konkrete Maßnahmen. Die meisten Befragten (mehr als sieben von 14) geben hierzu an, je nach kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Auszubildenden Arbeits- bzw. Lernaufgaben zu variieren (Kategorie „Aufgaben variieren“) und Aspekte bei Bedarf mehrfach zu wiederholen oder Auszubildende Aufgaben mehrfach üben zu lassen (Kategorie „Wiederholen“). Die im Rahmen der Untersuchung herausgearbeiteten Maßnahmen bestätigen zum einen die Erkenntnisse bisheriger Studien. Zum anderen ergänzen sie die Erkenntnisse, insbesondere die der 1992 bis 1995 vom BIBB durchgeführten Studie (vgl. ZIELKE & POPP, 1997) dahingehend, dass weitere Ansätze der Binnendifferenzierung und Individualisierung sichtbar werden bzw. bereits untersuchte Ansätze auch von AusbilderInnen genutzt werden, um mit bisher weniger beachteten Unterschieden der Auszubildenden umzugehen. Beispielsweise zeigt die Untersuchung, dass eine Variation von Arbeits-/Lernaufgaben nicht nur in Abhängigkeit der Leistung der Auszubildenden erfolgt, sondern auch in Abhängigkeit der Motivation. Als neu identifizierte Ansätze seien beispielhaft das Anpassen von Tonfall, Wortwahl oder Formulierungen in Abhängigkeit von kognitiven, motivationalen und vor allem emotionalen Besonderheiten der Auszubildenden (Kategorie „Art und Weise der Kommunikation anpassen“) sowie das Aufzeigen von positiven oder negativen Konsequenzen (z. B. Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen aufzeigen bzw. stärkere Kontrolle der Auszubildenden durch den/die AusbilderIn) genannt. Weiterhin liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass methodische Vorgehensweisen bewusst von den Befragten eingesetzt werden, um mit wahrgenommenen Unterschieden umzugehen. Es fällt jedoch auch auf, dass nicht jede/r befragte AusbilderIn zu jedem Unterschied, den er/sie wahrnimmt, eine konkrete Maßnahme nennt. Als eine Ursache kann das Antwortverhalten der AusbilderInnen gesehen werden. In einigen Fällen wurde die Frage, wie die AusbilderInnen mit den wahrgenommenen Unterschieden umgehen, entweder eher allgemein beantwortet, oder die Antworten lassen keinen eindeutigen Schluss zu, auf welche/n Unterschied/e sich die Umgangsform genau bezieht.

Insgesamt liefert die Untersuchung interessante Antworten auf die beiden Forschungsfragen. Allerdings erlauben die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobe keinen Anspruch auf Generalisierung. Weiterhin ergibt sich bei Befragungen, dass die Befragten (aus den verschiedensten Gründen) möglicherweise nicht alles thematisch Relevante mitteilen. Des Weiteren bleibt an dieser Stelle offen, inwieweit es Unterschiede in der Wahrnehmung von Heterogenität der Auszubildenden und dem Umgang damit in Abhängigkeit personaler Faktoren der AusbilderInnen (z. B. hinsichtlich des Alters oder der Erfahrung als AusbilderIn) sowie betrieblicher, ausbildungsbezogener Rahmenbedingungen (z. B. Betreuungszeitraum der Auszubildenden) gibt. Zukünftige Untersuchungen sollten zudem motivationale und emotionale Aspekte sowie Ursachen des Ausbilderhandels bezüglich wahrgenommener Unterschiede von Auszubildenden betrachten.

Literatur

- BANK, V., EBBERS, I. & FISCHER, A. (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 3–13.
- BAUMERT, J. et al. (2002). *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- BECKER, D., OLDENBÜRGER, H.-A. & PIEHL, J. (1987). Motivation und Emotion. In G. LÜER (Hrsg.). *Allgemeine Experimentelle Psychologie*. Stuttgart: Fischer.
- BRÜNNER, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In P. ULMER, R. WEISS, A. ZÖLLER (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung* (S. 237–255). Bonn: BIBB.
- BRÜNNER, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.
- BUDDE, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- BIBB (2014). Die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe 2012 und ausgewählte Indikatoren zur dualen Berufsausbildung. Zuletzt abgerufen am 16.10.2016 unter http://www.bibb.de/dokumente/xls/a21_dazubi_zusatztabellen_top_25_indikatoren_berichtsjahr_2012.xls
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2015). *Berufsbildungsbericht 2015*. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- DIETRICH, A. (2008). Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbildungspersonale. In H.-H. KRÜGER (Hrsg.), *Fremd im eigenen Land? Erkundungen in den Zonen der Verwundbarkeit. Xenos-Berichte aus der Praxis* (S. 155–168). Hamburg: VSA-Verlag.
- DRESING, T. & PEHL, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH (Eigenverlag).
- EBBINGHAUS, M. (2011). Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In U. FASSHAUER, J. AFF, B. FÜRSTENAU & E. WUTTKE (Hrsg.). *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 123–134). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

- EMMERICH, M. & HORMEL, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- FRANKE, G. & FISCHER, M. (1982). Individualisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. Ansätze, Probleme, Perspektiven. In BIBB (Hrsg.), *Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 62*. Berlin: BIBB.
- GROUVEN, U., BENDER, R., ZIEGLER, A. & LANGE, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132, 65–68.
- HANKE, P. (2005). Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In K. BRÄU & U. SCHWERDT (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 115–128). Münster: LIT.
- HOPF, C. (2007). Qualitative Interviews – Ein Überblick. In U. FLICK, E. V. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–359). Hamburg: Rowohlt.
- JABLONKA, P. (2014). Welche Schlussfolgerungen sind aus der Auswertung einer Befragung zur Heterogenität möglich? In G. ALBRECHT, G. WESTHOFF & M. ZAURITZ (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 28–32). Bonn: BIBB.
- JENEWEIN, K. (2013). Heterogenität als Chance für Fachkräftesicherung in kleinen und mittleren Unternehmen – Ausgangslage, Zielsetzung und exemplarische Handlungsansätze. In: *bwp@Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22*, hrsg. v. MÜNK, D., 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/jenewein_ws22-ht2013.pdf
- KECK, A. (1995). *Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. Diss. Göttingen.
- KUCKARTZ, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- MAYER, H. O. (2008). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenbourg.
- MERKENS, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim; München: Juventa.
- RAUSCH, A. (2009). Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interviewstudie im Einzelhandel. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 17, 1–29. Online: www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf (17-12-2009).
- SAUTER, S. & SCHROEDER, J. (2007). *Heterogenität – Eine Einführung in eine pädagogische Leitkategorie*. Hagen: Fernuniversität.
- SEEBER, S. (2010). Heterogenität und Lernerfolg. In J. SEIFRIED, E. WUTTKE, R. NICKOLAUS & P. F. E. SLOANE (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*. Stuttgart: Steiner, 89–106.
- SEEBER, S. (2013). Allgemeine kognitive, metakognitive und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler am Ende der beruflichen Ausbildung. In R. LEHMANN & S. SEEBER (Hrsg.), *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. (S. 58–96). Münster: Waxmann.
- SEMBILL, D. (2008). Führung und Zeit – institutionelle und unterrichtliche Perspektiven. In J. WARWAS & D. SEMBILL (Hrsg.), *Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht* (S. 81–98). Hohengehren: Schneider.
- STRASSER, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 14–28.

- TRAUTMANN, M. & WISCHER, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VERSTEGE, R. & SCHWADORF, H. (2004). Leistung und Beziehung: Zu den (Vor-)Urteilen von Ausbildern über ihre Auszubildenden. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 19 (37), 3–13.
- WALGENBACH, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Budrich.
- WEBER, H. (2011). Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung. Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal. In H. LOEBE & E. SEVERING (Hrsg.), *Leitfaden für die Bildungspraxis, Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Band 51*. Bielefeld: Bertelsmann.
- WENNING, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. BOLLER, E. ROSOWSKI & T. STROOT (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- WESTHOFF, G. & ERNST, H. (2011). Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland: Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse. *Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity Studies*, 2, 49–61.
- WIRTZ, M. & CASPAR, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- ZIELKE, D., DYBOWSKI, G. & MUCKE, K. (1994). Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung – Ein Beitrag zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung. In BIBB (Hrsg.), *Perspektiven der dualen Berufsausbildung* (S. 9–23). Bielefeld: Bertelsmann.
- ZIELKE, D. & POPP, J. (1997). *Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

JANA FÖRSTER-KUSCHEL

TU Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Münchner Platz 3, 01187 Dresden, Email: jana.foerster-kuschel@tu-dresden.de

