
Maßnahmen zur individuellen Förderung unter den Bedingungen der Dualen Berufsausbildung

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Wirtschaftswissenschaften der Universität Mannheim

vorgelegt

von

Carina Wichert

am 26. November 2018

Dekan: Professor Dr. Dieter Truxius
Referent: Professor Dr. Jürgen Seifried
Korreferentin: PD. Dr. Steffi Badel

Tag der mündlichen Prüfung: 07.03.2019

Vorwort und Danksagung

Die Arbeit widmet sich der Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung. Die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung zielen darauf, den Lernprozess der Auszubildenden zu unterstützen. Inwieweit diese Zielsetzung erreicht wird, hängt insbesondere auch davon ab, inwieweit die angebotenen Maßnahmen von den Lernenden als nützlich wahrgenommen bzw. interpretiert werden. Obwohl zum Bereich individuelle Förderung eine fast unüberschaubare Zahl an Arbeiten vorliegen, die sich individueller Förderung zuordnen lassen, stellt sich die Forschungslage zum angesprochenen Problembereich für die Duale Berufsausbildung bedauerlicherweise unbefriedigend dar. An diesem Forschungsdefizit setzt die vorliegende Untersuchung an. Zum Gelingen dieses Projekts haben einige Personen beigetragen, denen ich im Folgenden vielmals danken möchte.

Mein Dank gilt allen voran meiner, leider viel zu früh verstorbenen, Doktormutter Frau Prof. Dr. Sabine Matthäus. Danken möchte ich ihr für viele ermutigende Worte, konstruktive Anregungen und für eine Unterstützung, die über den Rahmen dieser Arbeit weit hinausging. Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Professor Dr. Jürgen Seifried, der die Betreuung meiner Arbeit im Anschluss übernommen hat und im Rahmen von Beratungsgesprächen mit vielen ermutigenden Worten und wertvollen Hinweisen maßgeblich dazu beigetragen hat, diese Arbeit anzufertigen. Darüber hinaus möchte ich Frau PD. Dr. Steffi Badel für die Übernahme des Korreferats, ihren Zuspruch sowie für zahlreiche interessante Gespräche herzlich danken. Weiter gilt mein Dank Herrn Professor Dr. Dirk Ifenthaler, Herrn Professor Dr. Andreas Rausch, Frau Professor Dr. Viola Deutscher und Frau Professor Dr. Carmen Aprea in ihrer Funktion als Mitglieder des Promotionsausschusses. Ein weiterer Dank gilt den Versuchspersonen, den berufstätigen Lehrkräften, Ausbildungsleitern und -leiterinnen und den Auszubildenden. Ebenso möchte ich mich bei den Verantwortlichen der beteiligten Berufsschulen und der Betriebe bedanken. Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, meinen Eltern, Schwiegereltern und meinem Mann, die an mich geglaubt und mich bei der Umsetzung meines Vorhabens unterstützt haben.

Die Arbeit ist meinen Kindern gewidmet.

Wiesebach, im November 2018

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|-----|
| I. | Tabellenverzeichnis | V |
| II. | Abkürzungsverzeichnis | VI |
| 1 | Problemstellung | 1 |
| 1.1 | Die Bedeutung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 1 |
| 1.2 | Zielsetzung der Arbeit | 2 |
| 1.3 | Aufbau der Arbeit | 3 |
| 1.4 | Methodisches Vorgehen | 4 |
| 2 | Theoretische Grundlagen von Individueller Förderung | 7 |
| 2.1 | Das Konzept individuelle Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 7 |
| 2.1.1 | Abgrenzung des Begriffs individuelle Förderung zu ausgewählten Begriffen | 7 |
| 2.1.2 | Begriffsdefinition von individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 10 |
| 2.1.3 | Die Umsetzung von individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 11 |
| 2.2 | Individuelle Förderung aus einer historischen Perspektive | 16 |
| 2.3 | Die Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 27 |
| 2.3.1 | Personenbezogene Merkmale | 27 |
| 2.3.2 | Bedingungen des Ausbildungskontextes | 29 |
| 3 | Stand der Forschung | 32 |
| 3.1 | Vorgehensweise und Systematik der Darstellung | 32 |
| 3.2 | Vorstellung der einbezogenen Forschungsarbeiten | 33 |
| 3.3 | Zusammenfassung und kritische Würdigung | 49 |
| 3.3.1 | Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einbezogenen Studien | 49 |
| 3.3.2 | Zusammenfassung zentraler Befunde | 50 |
| 3.3.3 | Kritische Würdigung | 51 |
| 4 | Empirische Untersuchung | 52 |
| 4.1 | Zielsetzung und Konzeption der empirischen Untersuchungen | 52 |
| 4.1.1 | Konzeption der ersten Untersuchung | 53 |
| 4.1.2 | Konzeption der zweiten Untersuchung | 56 |
| 4.2 | Ergebnisse der empirischen Untersuchungen | 72 |
| 4.2.1 | Empirische Befunde der ersten Untersuchung | 72 |
| 4.2.2 | Empirische Befunde der zweiten Untersuchung | 93 |
| 5 | Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der empirischen Befunde | 131 |
| 5.1 | Übersicht über zentrale empirische Befunde | 131 |
| 5.2 | Forschungsdesiderate und Implikationen für die berufsschulische Unterrichtspraxis | 148 |
| 6 | Literaturverzeichnis | 152 |
| 7 | Anhang | 161 |

I. Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Raster zu Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung | 15 |
| Tabelle 2: Übersicht zu dem Bedingungsrahmen und den Leitideen zum Problembereich individueller Förderung in ausgewählten Dekaden | 26 |
| Tabelle 3: Überblick über das Design der Untersuchungen | 53 |
| Tabelle 4: Übersicht zum Phasenverlauf der Interviews. Eigene Darstellung in Anlehnung an Misoch (2015) | 60 |
| Tabelle 5: Tabelle 5: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl 2015 | 61 |
| Tabelle 6: Codierbaum am Beispiel Förder- / Zusatzkurse in der Berufsschule | 62 |
| Tabelle 7: Die Hauptkategorien und ihre Subkategorien erster Ebene..... | 65 |
| Tabelle 8: Exemplarische Darstellung der Analyseschritte zum zweiten Analyseschritt | 67 |
| Tabelle 9: Gesamtmittelwerte der Differenzierungsbereiche „Vergabe einer Aufgabe“, „Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe“, „Leistungsbeurteilung“, „Maßnahmen in der Schule“ | 73 |
| Tabelle 10: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Gestaltung einer Aufgabe (Einzelitem-Ebene) | 74 |
| Tabelle 11: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe (Einzelitem-Ebene)..... | 75 |
| Tabelle 12: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung (Einzelitem-Ebene) | 76 |
| Tabelle 13: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen in der Berufsschule (Einzelitem-Ebene)..... | 77 |
| Tabelle 14: Zusammenfassender Überblick zu den Ergebnissen der Falldarstellung (Berufsschule)... | 79 |
| Tabelle 15: Gesamtmittelwerte der Differenzierungsbereiche „Vergabe eines Auftrags“, „Bearbeitung eines Auftrags“, „Leistungsbeurteilung“, „Maßnahmen im Ausbildungsbetrieb“ | 83 |
| Tabelle 16: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Vergabe eines Auftrags (Einzelitem-Ebene)..... | 83 |
| Tabelle 17: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung eines Auftrags (Einzelitem-Ebene) | 84 |
| Tabelle 18: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung (Einzelitem-Ebene)..... | 85 |
| Tabelle 19: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen zu Differenzierungsmaßnahmen im Ausbildungsbetrieb (Einzelitem-Ebene) | 86 |
| Tabelle 20: Zusammenfassender Überblick zu den Ergebnissen der Falldarstellung (Ausbildungsbetrieb) | 88 |
| Tabelle 21 Die Sicht der Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule | 135 |
| Tabelle 22 Die Sicht der Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb..... | 145 |

II. Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|--|
| Ab.: | Abschnitt |
| aktual.: | aktualisiert |
| BBig: | Berufsbildungsgesetz |
| Bd.: | Band |
| BS: | Berufsschüler und Berufsschülerin |
| bearb.: | bearbeitete |
| bspw.: | beispielsweise |
| DESI: | Deutsch Englisch Schülerleistungen International |
| DFG: | Deutsche Forschungsgemeinschaft |
| d. h. | das heißt |
| ebd.: | ebenda |
| erw. | erweiterte |
| et. al.: | et alii |
| etc.: | et cetera |
| f.: | folgende [Seite] |
| ff.: | fortfolgende [Seiten] |
| ggü.: | gegenüber |
| Hrsg.: | Herausgeber und Herausgeberinnen |
| IF-Lehrer: | Fragebogen zu Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Auszubildenden in der Teilzeitberufsschule |
| IF-Betrieb: | Fragebogen zu Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb |
| InLab: | Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung |
| N: | Gesamtstichprobenumfang |
| n: | (Teil-)Strichprobenumfang |
| rel.: | relative |
| RVL-fbZ: | Reha-Vorbereitungslehrgang für besondere Zielgruppen |
| S.: | Seite |
| SWE: | (ausbildungsbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung |
| u. a.: | unter anderem |
| überarb.: | überarbeitete |
| unv.: | unverständlich |

vgl.: vergleiche
vollst.: vollständig
z. B. zum Beispiel
z. T. zu Teilen

1 Problemstellung

1.1 Die Bedeutung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung

Nach dem § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes vom 23. März 2005 ist ein Ziel der Dualen Berufsausbildung den Auszubildenden in einem geordneten Ausbildungsgang, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) zu vermitteln. Hierzu bedarf es an beiden Lernorten, der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb, die Bereitstellung von Lernangeboten, die den Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglichen (Dubs, 1995, S. 890). Dies erfordert die Berücksichtigung des bei den Lernenden vorhandenen Wissens und Könnens bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb. Erfolgen kann dies durch die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung, sodass den Maßnahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen in der Dualen Berufsausbildung eine bedeutende Rolle zukommt. Die Wirkung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ist abhängig von den beim Lernenden ablaufenden Mediationsprozessen. Dieses ist zum einen die Wahrnehmung und Interpretation der Maßnahmen sowie den an die Auszubildenden gestellten Erwartungen. Zum anderen die daraus resultierenden Lern- und Denkprozesse, Motivationen und Emotionen (Helmke 2015). Ein Spezifikum der Dualen Berufsausbildung ist, dass die Auszubildenden in zwei miteinander in Verbindung stehenden Tätigkeitsfeldern, Lernen und Arbeiten, agieren. So kann eine Ausbildungssituation primär zur Veränderung der Umwelt (als Arbeitssituation) oder der eigenen Person (als Lernsituation) wahrgenommen und interpretiert werden. Ausschlaggebend hierfür ist die Nutzenerwartung des Lernenden (Kell, 1989, S. 16). Unter Zugrundelegung dieser Zusammenhänge ist anzunehmen, dass inwieweit eine Auszubildende, ein Auszubildender einer angebotenen Maßnahme zur individuellen Förderung einen Nutzen zuweisen, eine entscheidende Determinante für die Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse darstellt. Inwieweit ein Lernender für sich einen Nutzen erkennt, wird wiederum neben personenbezogenen Merkmalen von den situationalen Bedingungen und den auf den Lernenden wirkenden Anforderungen und Reizen des Ausbildungskontextes beeinflusst (Bronfenbrenner, Lüscher & Cranach, 1981; Kell, 1989). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die Ausbildung in zwei verbundenen, jedoch örtlich getrennten Orten stattfindet. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf ihre situationalen Bedingungen und die an die Auszubil-

denden gestellten Anforderungen, zum Teil stark voneinander. Es ist daher anzunehmen, dass die Nutzenerwartung von Maßnahmen zur individuellen Förderung an einem Lernort auch stark durch die jeweiligen situationalen Ausbildungsbedingungen, Anforderungen und Reize des anderen Lernorts beeinflusst wird. Die dargestellten Zusammenhänge rücken die Sicht der Lernenden bezüglich der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ins Zentrum.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

In diesem Dissertationsvorhaben soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Sicht von Auszubildenden auf in der berufsschulischen und betrieblichen Praxis umgesetzte Maßnahmen zur individuellen Förderung näher zu beleuchten. In einem ersten Schritt soll zunächst untersucht werden, inwieweit und in welcher Form Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung angeboten werden. Darauf basierend ist zu klären, inwieweit diese Maßnahmen von den Auszubildenden entsprechend wahrgenommen und unter welchen Bedingungen die Umsetzung der Maßnahmen zur individuellen Förderung von den Auszubildenden als für ihr Lernen notwendig bzw. nützlich interpretiert wird. Individuelle Förderung kann in verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt werden, der Kompetenzdiagnostik, der Curriculararbeit, und bei der Gestaltung von Lernumgebungen (Zoyke, 2012). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen. Neben Berufsschullehrerinnen und -lehrern sowie Ausbildungsleitern und -leiterinnen erfolgt die Untersuchung bei Auszubildenden im Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik. Somit stehen in dieser Arbeit Auszubildende im Fokus, die eine Ausbildung in einem Beruf aufgenommen haben, der sich häufig durch vergleichsweise einfache betriebliche Tätigkeitsfelder, ein relativ geringes kognitives Anforderungsprofil auszeichnet und als gesellschaftlich wenig prestigeträchtig gilt. Ausgehend davon, dass den Schülerinnen und Schülern des Ausbildungsberufs oft eher geringe kognitive Fähigkeiten zugeschrieben werden, liegt ein Hauptaugenmerk dieser Arbeit weiterhin auf Maßnahmen zur individuellen Förderung, die insbesondere die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden berücksichtigen.

In dieser Arbeit wird auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen gezielt:

1. *Welche Maßnahmen zur individuellen Förderung werden bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis umgesetzt?*
2. *Welche Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis werden von den Auszubildenden zur Fachkraft für Lagerlogistik als nützlich für ihren Ausbildungserfolg wahrgenommen?*
3. *Welche personen- und umweltbezogenen Faktoren werden von den Auszubildenden zur Fachkraft für Lagerlogistik als hemmend bzw. fördernd für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen wahrgenommen?*
4. *Lassen sich Zusammenhänge zwischen ausgewählten personenbezogenen Merkmalen und der Nützlichkeitswahrnehmung der befragten Auszubildenden zu Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen feststellen?*

1.3 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden die Problemstellung, die Ziele und der Aufbau der Arbeit sowie das methodische Vorgehen vorgestellt. Für die weitere Bearbeitung der oben genannten forschungsleitenden Fragestellungen werden in Kapitel zwei die theoretischen Grundlagen dargestellt. Der Problembereich um individuelle Förderung wurde in vergangenen Diskursen unter verschiedenen Begriffen und Schwerpunktsetzungen geführt. Daher wird der Begriff individuelle Förderung für dessen Präzisierung in einem ersten Schritt von nahen und verwandten Begrifflichkeiten abgegrenzt. Berücksichtigt werden solche, die eine große Nähe zu Merkmalen und Intentionen von individueller Förderung aufweisen und/ oder sich als Teilaspekt in das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von individueller Förderung integrieren lassen. So werden die Begriffe Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung und Adaptivität in der Betrachtung berücksichtigt. Im zweiten Schritt werden zentrale Merkmale von individueller Förderung aufgezeigt und diese um Spezifika der Dualen Berufsausbildung ergänzt. Die weiteren theoretischen Überlegungen beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Darstellung von Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen. Hierbei wird insbesondere auf Ansätze zur inneren Differenzierung zurückgegriffen. Innere Differenzierung umfasst Maßnahmen, die dazu dienen, individuelle Förderung bei der

Gestaltung von Lernumgebungen umzusetzen. Hierbei werden ausgewählte Konzepte für den (berufs-)schulischen und betrieblichen Teil der Ausbildung dargestellt. Da es sich bei der Frage um den Nutzen von individueller Förderung in der Berufsausbildung um ein Thema handelt, das bereits in vergangenen Dekaden intensiv diskutiert wurde, wird sich der obigen Fragestellung anschließend aus einer historischen Perspektive genähert. Hierbei wird es im Rahmen einer vergleichenden Analyse der vergangenen und aktuellen Diskurse zunächst darum gehen, (Dis-) Kontinuitäten in diesen aufzuzeigen und diese kritisch zu beleuchten. Hierbei liegt der Fokus auf den von den jeweiligen Autorinnen und Autoren erwarteten Nutzen, der Zielsetzung der Maßnahmen und den reflektierten Bedingungsfaktoren. Im letzten Teil dieses Kapitels werden personelle und umweltbezogene Faktoren aufgezeigt, die die Wahrnehmung der aufgezeigten Maßnahmen zur individuellen Förderung beeinflussen (können). Im dritten Kapitel wird ein Überblick über empirische Befunde aus der Perspektive von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung sowie die diese beeinflussenden personellen und kontextbezogenen Faktoren auf verschiedenen strukturellen Ebenen gegeben. Zunächst werden ausgewählte Studien dargestellt. Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und im Rahmen einer kritischen Würdigung Forschungslücken aufgezeigt. Die empirischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit sind Gegenstand des vierten Kapitels. Die Erläuterung des Untersuchungsdesigns der Untersuchungen erfolgt im ersten Teil. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse beider Untersuchungen. In der ersten Untersuchung wurden Lehrpersonen sowie Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen dazu befragt, inwieweit und mit welcher Schwerpunktsetzung Maßnahmen zur individuellen Förderung in der berufsschulischen und betrieblichen Praxis umgesetzt werden. Anschließend werden die Ergebnisse der zweiten Untersuchung dargestellt. Im Fokus steht hierbei die Frage nach der Sicht der Auszubildenden zu in der Praxis umgesetzten Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen. Im abschließenden, fünften Kapitel werden die empirischen Befunde zusammengefasst und diskutiert. Darüber hinaus werden Implikationen für die Berufsbildungspraxis und die Berufsbildungsforschung problematisiert sowie Limitationen der Untersuchung reflektiert.

1.4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Untersuchungen dieser Arbeit vorgestellt. In einem ersten Schritt ging es darum, zu klären, welche Maßnahmen zur individuellen Förderung in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis umgesetzt werden. In der

zweiten Untersuchung wurde anschließend die Sicht der Auszubildenden auf die angebotenen Maßnahmen erhoben. In der ersten Untersuchung wurden Berufsschullehrkräfte sowie Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter zur Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung befragt. Die Fragebögen IF-Lehrer und IF-Betrieb setzen sich jeweils aus einem standardisierten und offenen Antwortformat zusammen. Dies ermöglichte die Berücksichtigung von einzelnen Maßnahmen, außerhalb eines konkreten Anwendungskontextes. So ist beispielsweise in einem rein standardisierten Format die Intention einer Gruppierungsentscheidung nur unzureichend feststellbar. Die Befragung der Lehrpersonen erfolgte in schriftlicher Form. Dies ermöglichte die Sicherstellung einer vergleichsweise hohen Anonymität für die Probandinnen und Probanden und die Reduzierung der Gefahr eines sozial erwünschten Antwortverhaltens. Für die gewonnenen Daten im standardisierten Teil wurden mit dem Softwareprogramm Excel die Häufigkeiten und die Mittelwerte berechnet. Für die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den persönlichen Angaben und den Angaben zu den Maßnahmen zur individuellen Förderung wurden Korrelationsanalysen durchgeführt und die Mittelwerte verglichen. Die Analyse des offenen Teils erfolgte durch ein Herausfiltern der Maßnahmen aus den Aussagen der Probandinnen und Probanden. Kategorisiert wurden die Maßnahmen anhand des im theoretischen Teil erarbeiteten Rasters zu Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung. Die Datenerhebung begann zum Ende des Jahres 2015 und erstreckte sich über drei Monate. Befragt wurden Lehrpersonen, Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen. Die Befragung der Lehrpersonen fand an zwei städtischen und zwei ländlichen kaufmännischen Berufsschulen statt. Für den betrieblichen Teil der Ausbildung wurden 125 Betriebe im Neckar-Odenwald-Kreis angeschrieben, die im kaufmännischen Bereich ausbilden. So konnte weitestgehend sichergestellt werden, dass es sich bei den identifizierten Maßnahmen nicht um schul- oder betriebsspezifische, berufsspezifische und/oder ortsspezifische Maßnahmen handelt. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig. Es beteiligten sich 60 Lehrpersonen und 31 Ausbildungsleiter und -leiterinnen. Die Befragung der Auszubildenden erfolgte an einer, der in der ersten Untersuchung einbezogenen, Berufsschulen mittels leitfragengestützter Interviews. Die Auswertung wurde inhaltsanalytisch zusammenfassend nach Mayring (2015) mit Hilfe des Programms MAXqda durchgeführt. Im Rahmen der Interviews konnte, im Vergleich zu einer schriftlichen Befragung, besser sichergestellt werden, dass die Fragen von den Auszubildenden mit der entsprechenden Sorgfalt beantwortet wurden. Zudem konnten die Lernenden bei ggf. auftretenden Verständnisschwierigkeiten unmittelbar Unterstützung erhalten. Es erklärten sich alle Auszubildenden

einer Berufsschulklasse (N=18) dazu bereit, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Auszubildenden wurden zum Erhebungszeitraum von der Autorin dieser Arbeit unterrichtet. Dies wirkte sich positiv auf die Teilnahmebereitschaft und den Redefluss der Auszubildenden aus. Weiter konnte durch die „Nähe“ des Interviewers zu den Probandinnen und Probanden keine verfälschenden Wirkungen auf das Antwortverhalten der Auszubildenden festgestellt werden. Die Befragung fand an regulären Berufsschultagen in Räumen der Berufsschule zu zwei Erhebungszeiträumen statt. Hierdurch konnte der zusätzliche zeitliche Aufwand für die Auszubildenden minimiert werden. Im ersten Erhebungszeitraum erfolgte die Befragung zu den personenbezogenen Faktoren und den Maßnahmen in der Berufsschule. Die Befragung zum betrieblichen Teil der Ausbildung wurde zwei Wochen danach durchgeführt. Hierdurch konnte weitestgehend sichergestellt werden, dass die Auszubildenden die betrieblichen und berufsschulischen Maßnahmen getrennt voneinander betrachten¹.

¹ Die Prüfung der Interrater-Reliabilität für die Untersuchungen ist nicht erfolgt, weil hierzu keine entsprechenden Ressourcen zur Verfügung standen.

2 Theoretische Grundlagen von Individueller Förderung

2.1 Das Konzept individuelle Förderung in der Dualen Berufsausbildung

Im ersten Teil dieses Kapitels geht es darum, das Konzept der individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung für das vorliegende Erkenntnisinteresse zu konkretisieren. Dem Begriff individuelle Förderung lassen sich zahlreiche Begrifflichkeiten zuordnen. In die folgende Betrachtung werden die Begriffe individuelle Förderung, Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung und Adaptivität einbezogen. Die Auswahl der Begriffe begründet sich auf deren Bedeutungszuweisung für individuelle Förderung in vergangenen Diskursen sowie der aktuellen Debatte. Gezielt wird auf die Darstellung von Zusammenhängen bzw. Unterschieden zum Begriff individuelle Förderung und nicht auf eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Begriffe sowie deren Ausprägungen². Danach wird das Konzept individuelle Förderung um Charakteristika der Dualen Berufsausbildung ergänzt, konkretisiert und Maßnahmen zur Umsetzung von individueller Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen aufgezeigt.

Aufgrund der langen Tradition der Debatte, sowie der aktuellen Relevanz des Problembereichs, wird individuelle Förderung in einem nächsten Schritt aus einer historischen Perspektive betrachtet. Hierbei soll es darum gehen, aufzudecken, in welcher Form und Schwerpunktsetzung, sich in vergangenen Dekaden Bezüge zu der dargestellten Problemstellung finden lassen. In den folgenden Ausführungen werden gesellschaftliche Hintergründe von Zeitabschnitten skizziert, die maßgeblich dazu beigetragen haben, dass dem Problembereich individuelle Förderung vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Weiter werden zu den jeweiligen Zeitabschnitten die vorherrschenden Leitideen aufgezeigt und deren Relevanz für aktuelle Überlegungen und Konzeptionen zu individueller Förderung thematisiert. Berücksichtigung finden insbesondere solche Debatten, die eine Nähe zur beruflichen Bildung aufweisen.

2.1.1 Abgrenzung des Begriffs individuelle Förderung zu ausgewählten Begriffen

Eine allgemeine Fassung des Begriffs **Individuelle Förderung** formuliert Kunze (2012). „Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen, bzw. die Wirkung

² Eine umfassende Beschreibung und Abgrenzung von dargestellten und weiteren Begriffen finden sich in Bohl, Batzel, and Richey (2012) und Lipowsky und Lotz (2015).

haben, das Lernen des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2012, S. 19). Weiter geht nach Kunze mit dem Begriff „Individuelle Förderung“ ein Perspektivenwechsel einher. Es wird nicht mehr vom Lernenden, sondern vom Lehrenden aus gedacht. Förderung bedarf einen Förderbedarf, welcher in dem Ausbau von Stärken und der Überwindung von Lernschwierigkeiten liegen kann. Individuelle Förderung kann, muss jedoch nicht, im Unterricht oder gar im schulischen Rahmen erfolgen und ist nicht auf eine einzelne Person oder Personengruppe beschränkt.

Ein häufig gebrauchtes Schlagwort im Zusammenhang mit individueller Förderung ist **Heterogenität**. Hierunter fallen „soziale, kulturelle, geschlechts-, alters-, interessen- und leistungsbezogene Unterschiede in einer Lerngruppe“ (Palowski, Boller & Müller, 2014, S. 24). Definiert wird diese häufig „als Streuung um eine fiktive Norm bzw. als Differenz zu dieser und ist damit immer kontextbezogen“ (ebd., S. 24). Das Konzept der individuellen Förderung wird häufig als Ansatz für den Umgang mit der mannigfaltigen Heterogenität der Lernenden gesehen, bzw. Heterogenität als Begründung für die Notwendigkeit von individueller Förderung angeführt.

Wie in der folgenden historischen Betrachtung noch gezeigt wird, wird bzw. wurde dem Konzept der (inneren) **Differenzierung** für die Realisierung des Anspruchs nach individueller Förderung, insbesondere im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lernumgebungen, ein zentraler Stellenwert zugeordnet. Differenzierung wird in der Literatur unterschiedlich gefasst. Als ein „grundlegendes Verständnis von Unterricht“ (Bräu, 2008, S. 23), die unterschiedlichen didaktischen Maßnahmen, durch die dieses umgesetzt werden kann, oder die „Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien“ (Bönsch, 1995, S. 21). Differenzierung ist darüber hinaus nicht auf die unterrichtliche Ebene beschränkt, sondern findet auch auf den Ebenen Schule und Schulsystem Anwendung (Schittko, 1984; Winkeler, 1975). In der einschlägigen Literatur werden grundsätzlich zwei Differenzierungsformen unterschieden, die innere und die äußere Differenzierung. Unter innerer Differenzierung sind „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- und Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden“ (Klafki & Stöcker,

1976, S. 497) zu fassen. Bei der (inneren) Differenzierung handelt es sich zudem um eine besondere Form der Individualisierung. Es ist ein moderates Individualisierungskonzept, welches an dem Prinzip der heterogenen Klassenzusammensetzung festhält, auf eine Homogenisierung der Klasse verzichtet und sowohl vom Frontalunterricht als auch dem individualisierten Einzelunterricht abzugrenzen ist (Arnold, 1991). Hierbei schließen sich innere und äußere Differenzierung nicht aus. So sind sowohl Übergangs- als auch Verknüpfungsformen denkbar. Im Rahmen jeder Form von äußerer Differenzierung ist somit auch innere Differenzierung realisierbar (Klafki & Stöcker, 1976).

Das **Individualisierungskonzept** impliziert im schulischen Kontext die institutionelle Möglichkeit, verschiedene Bildungsgänge einzuschlagen oder Wahlangebote wahrzunehmen und die didaktische Maxime, einen auf den Einzelnen zugeschnittenen Unterricht anzubieten. Dieses Lernen kann im Grad der Selbständigkeit variieren, sodass individualisiertes Lernen nicht unbedingt mit selbständigem Lernen gleichgesetzt werden kann. Der Begriff der Differenzierung zielt im Gegensatz zur Individualisierung nicht zwangsläufig auf das Individuum in seinen jeweiligen Voraussetzungen und Interessen, sondern bezieht sich auf eine merkmalsbezogene Gruppierung in der Lerngruppe. Mit Maßnahmen zur Differenzierung erhöht sich zwar die Wahrscheinlichkeit, die jeweils individuellen Voraussetzungen zu 'treffen', sie werden jedoch nicht individuell erfasst und es erfolgt nicht zwangsläufig ein darauf abgestimmtes individuelles Lernangebot (Bohl et al., 2012). Daneben wird Individualisierung auch als Ziel für einen differenzierten Unterricht begriffen. Demzufolge ließen sich Differenzierungsmaßnahmen neben Kriterien wie Selbständigkeit, kooperativem Lernen und den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler danach bewerten, inwieweit diese Individualisierung ermöglichen (Schittko, 1984).

Ein häufig gebrauchter Begriff ist auch der der **Adaptivität**. Dabei wird dieser i. d. R. in zweifacher Weise gebraucht. In einer weiten Fassung wird darunter „die grundlegende pädagogische Idee, die Inhalte und Methoden des Unterrichts müssten in differenzierter Weise an die jeweils individuellen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden“ (Wember, 2001, S. 161) verstanden. Darüber hinaus wird dieser auch als „Sammelname für Strategien und Verfahren der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht, die von einzelnen methodischen Ansätzen und unterrichtlichen Bausteinen bis hin zu komplexen und umfassenden Programmen der Gestaltung ganzer schulischer Lernumwelten reichen“ (ebd., S. 161) verwendet. So umfasst das Konzept der Adaptivität wie Individuelle Förderung auch

Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung. Zudem zielt es ebenso darauf, die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu berücksichtigen.

Unter Zugrundelegung der obigen Ausführungen lässt sich folgendes resümierend festhalten: Die dargestellten Begriffe, wie auch individuelle Förderung selbst, zielen auf einen angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Lernenden. Weiter ist den Begriffen gemein, dass sie zum einen als ein Leitprinzip für die Gestaltung von Lernumgebungen beschrieben werden, und zum anderen Maßnahmen umfassen, die auf den Umgang mit Heterogenität zielen. Bei Konzepten zur Umsetzung von Adaptivität und individueller Förderung wird auf Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung zurückgegriffen. Dies gilt vor allem bei der Gestaltung von Lernumgebungen.

2.1.2 Begriffsdefinition von individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung

Zoyke (2012) erweitert bzw. konkretisiert den Ansatz von Kunze (2012) für den beruflichen Bereich. Das Konzept der Handlungskompetenz wird als Zieldimension für individuelle Förderung berücksichtigt und auf die Ganzheitlichkeit sowie den Subjektbezug des Ansatzes verwiesen. Der Kompetenzerwerb kann, muss jedoch nicht unbedingt, eine Folge von individueller Förderung sein. Demnach geht es neben einer beruflichen Qualifizierung, verstanden als den Erwerb von in der Arbeitswelt verwertbarem Wissen, auch um die Bestrebung einer Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung, welche auf eine ganzheitliche Handlungsfähigkeit des Subjekts auszurichten ist. Kompetenzentwicklung wird hierbei als lebenslanger Prozess verstanden, der darauf auszurichten ist, die Lernenden auf eine lebenslange Kompetenzentwicklung vorzubereiten (Zoyke, 2012, S. 39f).

Ein wesentliches Charakteristikum der Dualen Berufsausbildung ist die Verbindung der Tätigkeitsfelder des Individuums, Lernen und Arbeiten. Denn aus berufspädagogischer Sicht ist die Beziehung von Lernen und Arbeit „als Tätigkeiten bzw. Handlungen zentrale Dimensionen der komplexen individuellen Entwicklung“ (Kell, 1989, S. 14). Den Tätigkeitsfeldern Lernen und Arbeiten ist gemein, dass diese grundsätzlich bewusst und zielgerichtet sind. Abweichungen ergeben sich aus der jeweiligen Situation. Eine Situation wird vom Individuum „als Lernsituation wahrgenommen und definiert, wenn es diese bewusst und zielgerichtet dominant zur Veränderung der eigenen Person zu nutzen beabsichtigt“ und als „Arbeitssituation (...) wenn es diese dominant zur Veränderung seiner Umwelt zu nutzen beabsichtigt“ (ebd., S. 16). Überschneidungen von Lern- und Arbeitssituation sind nicht ausgeschlossen. Für die

Definition einer Situation sind die strukturellen Bedingungen auf Seiten des Individuums und der Umwelt wesentlich (ebd.). Demzufolge stellt die Situationsbewertung durch den Lernenden für individuelle Förderung in der Dualen Berufsausbildung einen wesentlichen Faktor dar. So ist eine Lern- bzw. Arbeitssituation in der Dualen Berufsausbildung dann als Fördersituation / individuelle Förderung zu charakterisieren, wenn über die beschriebenen Charakteristika hinaus die Situation vom Lernenden als Lernsituation wahrgenommen wird. So wird der Annahme, dass individuelle Förderung einen Perspektivenwechsel zugunsten der Fördernden impliziert, nicht gefolgt. Vielmehr umfassen Handlungen zum einen die Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse von Seiten der Fördernden und zum anderen die Wahrnehmung dieser Handlungen bzw. der jeweiligen Situationen als Förderung auf der Rezipientenseite.

Auf der Grundlage der obigen Ausführungen wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Konzept von Individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung verstanden als ein Leitprinzip für die berufliche Bildung, damit auch für die Gestaltung von Lernumgebungen. Es zielt auf die Unterstützung der Entwicklung einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit. Umgesetzt werden kann dieses an beiden Lernorten. Die Umsetzung erfolgt mit Maßnahmen, die die spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten der einzelnen Lernenden berücksichtigen. Darüber hinaus bedarf individuelle Förderung einer entsprechenden Situationswahrnehmung des Auszubildenden, da dieser, wie in Kapitel 2.3 noch vertiefend behandelt wird, für individuelle Förderung in der Dualen Berufsausbildung eine wichtige Bedeutung zukommt.

2.1.3 Die Umsetzung von individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung

Aus der Perspektive der Lehrenden kann individuelle Förderung in drei Handlungsfeldern umgesetzt werden: in der Kompetenzdiagnostik, der Curriculararbeit und bei der Gestaltung von Lernumgebungen (Zoyke, 2012). Die Kompetenzdiagnostik beinhaltet die Erfassung der Lernvoraussetzungen, die Erfassung der Bedingungen der Kompetenzentwicklung der Lernenden sowie die Analyse des Prozesses und des Ergebnisses der Kompetenzentwicklung. Bei der Curriculararbeit geht es um die Auswahl, Sequenzierung und inhaltliche Schwerpunktsetzung der Lerninhalte für die Lernenden. Im Handlungsfeld „Gestaltung von Lernumgebungen“ geht es darum die Lernumgebungen mit Hilfe von didaktischen Maßnahmen so zu gestalten, dass die Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Interessen, Neigungen, Einstellungen

und Haltungen der Lernenden einer Gruppe bzw. von einzelnen Lernenden berücksichtigt werden. Zwischen den Handlungsfeldern bestehen Überschneidungen, sodass sich Entscheidungen in einem Handlungsfeld auf ein oder mehrere Handlungsfelder auswirken. So beeinflussen beispielsweise curriculare Vorgaben die Gestaltung von Lernumgebungen (ebd., S. 152ff). In der vorliegenden Arbeit werden Maßnahmen betrachtet, die bei der Gestaltung von Lernumgebungen umgesetzt werden können. Hierbei stehen die fähigkeitsbezogenen Leistungen d. h. „das Verhalten oder Verhaltensprodukt, das einer Bewertung anhand eines Gütemaßstabes unterzogen wurde“ (Pekrun et al. 1996, S. 3) im Fokus. Für den (berufs-) schulischen Bereich liegen zur Umsetzung individueller Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen zahlreiche Konzepte vor. Die betriebliche Seite wurde hingegen weit weniger berücksichtigt. Da die Ausbildung in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb auf unterschiedliche Art und Weise erfolgt, können die für den schulischen Kontext entwickelten Ansätze nur bedingt auf den betrieblichen Kontext übertragen werden. So orientieren sich die Ausführungen zum Ausbildungsbetrieb zwar an der Systematisierung der Berufsschule, werden jedoch gesondert thematisiert.

Konzepte, wie Lernumgebungen zur individuellen Förderung in der (Berufs-)schule gestaltet werden können, wurden insbesondere in den siebziger Jahren unter dem Schlagwort (Binnen-)differenzierung veröffentlicht. Die vorliegenden Ansätze ähneln sich im Hinblick auf die verschiedenen Differenzierungsaspekte, unterscheiden sich jedoch z. T. maßgeblich in ihrer begrifflichen Verwendung, ihrem Tiefgang, Fokus und Umfang³. Dieser Arbeit wird der Ansatz von Arnold (1991) zugrunde gelegt. Dieser berücksichtigt mit seiner Schwerpunktsetzung der inneren Differenzierung in der Berufsschule zielgruppenspezifische Besonderheiten wie den beruflichen Anwendungsbezug, ohne den Fokus auf einen spezifischen Fachbereich zu legen. Zudem trägt dieser mit dem Grundgedanken eines „moderaten“ Individualisierungskonzeptes, der Annahme Rechnung, dass ein auf jeden einzelnen Lernenden abgestimmtes Konzept in der berufsschulischen Ausbildungspraxis nicht umsetzbar ist.

Arnold (1991) unterscheidet in seinem Ansatz zwei Differenzierungstiefen, die curriculare und die Prozessdifferenzierung. Grundsätzlich ist die curriculare Differenzierung der Prozessdifferenzierung vorzuschalten. So stellt die Lehrperson zunächst Überlegungen zu der Diffe-

³ Während beispielsweise einige Autorinnen und Autoren darauf zielen, einen vollständigen Überblick über die verschiedenen Differenzierungsformen zu geben (vgl. beispielsweise Bönsch (1995); Morawietz (1980); Schittko (1984); Scholz (2010); Winkeler (1975); (1979)) fokussieren sich andere wie z. B. Arnold (1991), Eginhard (1982) und Klafki und Stöcker (1976) insbesondere auf die Gestaltung des Unterrichts bzw. innere Differenzierung. Darüber hinaus finden sich verschiedene Modellvorstellungen wie beispielsweise das zielreichende Lernen (Bloom (1973); Carroll (1973)) oder für eine spezifische Zielgruppe bzw. Fachbereich entwickelte Ansätze (Arnold (1991), Krippner (1976), Mittelberg (1973), Zoyke (2012)).

renzierung im Hinblick auf das Leistungsniveau und den Berufs- und Anwendungsbezug seiner Schülerinnen und Schüler an. Darauf basierend entscheidet die Lehrperson über methodisch-didaktische Konzepte zur Realisierung von Differenzierung in den Unterrichtsphasen. Durch dieses Vorgehen wird eine variantenreiche Prozessdifferenzierung bereits angelegt. Denn die Lehrperson kann nicht an allen Stellen gleichzeitig sein, was den Einsatz von zunehmend schüleraktiven Methoden notwendig macht. So umfasst die Prozessdifferenzierung eine Variation verschiedener Methoden, Sozialformen und Medien. Dabei können grundsätzlich alle bekannten Sozialformen, Methoden und Medien zur Differenzierung eingesetzt werden. Die konkrete Ausgestaltung unterliegt der didaktisch-methodischen Kompetenz und der Phantasie der Lehrperson. Umgesetzt werden können die Maßnahmen in allen Phasen des Unterrichts (Arnold, 1991, S. 39ff).

Analog zur Berufsschule bedingen im Ausbildungsbetrieb die thematisch-intentionalen Maßnahmen zur individuellen Förderung die prozessualen Maßnahmen. Da sich jedoch die gestellten Aufgaben und Probleme in der Regel aus dem Arbeitsprozess ergeben, ist dies nur eingeschränkt, z. B. in Form von Zusatzaufgaben, dem Grad der Einbindung in die betrieblichen Prozesse oder durch die Teilnahme an Projekten denkbar. Außerhalb des Tagesgeschäftes sind als mögliche Maßnahmen das Anbieten von Förderkursen und/oder Zusatzqualifikationen, betriebsinterner Unterricht sowie eine differenzierte Abteilungszuweisung denkbar.

Ein wesentlicher Unterschied des betrieblichen Teils der Ausbildung zur Berufsschule ist, dass die soziale Interaktion im Betrieb häufiger unter vier Augen stattfindet. Hierdurch können Erklärungen, Hilfestellungen und Rückmeldungen in der Regel unmittelbar vergeben und auf den einzelnen Lernenden abgestimmt werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Kommunikation sowohl von hauptamtlichen Ausbildern und Ausbilderinnen als auch durch weitere Personen wie z. B. Schicht- und/oder Abteilungsleitungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Mitauszubildenden erfolgen. Lernen im Betrieb findet klassischerweise durch Beobachten, Anleiten und eine schrittweise Annäherung an den Sachverhalt statt (Straka 2002). Nach dem Ansatz der „Kognitiven Meisterlehre“ von Collins, Brown und Newmann kann die Vermittlung betrieblicher Sachverhalte mit folgenden Lehrmethoden erfolgen: das „modellhafte Vorführen“, „Anleiten“, „strukturiertes Unterstützen“ und der „Artikulation“. Beim modellhaften Vorführen zeigen Expertinnen und Experten, wie eine Aufgabe bearbeitet wird. Hierdurch kann sich die oder der Lernende ein Bild von den Prozessschritten machen, die für die Bearbeitung einer Aufgabe notwendig sind. Das Anleiten umfasst die Beobachtung des Lernenden bei einer Aufgabe und die Vergabe von Hinweisen, Hilfen, Rück-

meldungen, modellhaften Vorführungen und Erinnerungsstützen. Bei der strukturierten Unterstützung und allmählichen Rücknahme werden von den Lehrkräften den Lernenden Hilfestellungen, Vorschläge, Leitfäden oder Ähnliches bei der Bearbeitung einer Aufgabe gegeben. Beabsichtigt wird, dass den Lernenden stückweise mehr Verantwortung für die Bearbeitung der Aufgabe übertragen wird, sodass diese sich sukzessive aus der Aufgabenbearbeitung zurückziehen. Bei der Artikulation geht es darum, dass die oder der Lernende sein Problemlöseverhalten klar formuliert und seine Gedanken zur Problemlösung festhält (Straka, 2002, S. 126f). Jede der aufgezeigten Lehrmethoden beinhaltet und/oder ermöglicht die Umsetzung von Maßnahmen, die die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigen. So können die Lehrenden beispielsweise beim modellhaften Vorführen sowohl die Geschwindigkeit bei der Vorführung als auch die Häufigkeit der Ausführung den Bedürfnissen des einzelnen Lernenden anpassen.

Tabelle 1: Raster zu Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung

| Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Dualen Berufsausbildung | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|--|
| Berufsschule | | | | Ausbildungsbetrieb | | | |
| Thematisch-Intentional | Gestaltung der Aufgaben | | | | | | |
| | Unterschiedliche Berufs- und Anwendungsbezüge und/ oder Niveaus der zu vermittelnden Inhalte und Aufgaben im Hinblick auf <ul style="list-style-type: none"> - den Umfang der zu erlernenden Inhalte/ Aufgabenstellungen (Fundamentum und Additum) - der Aufgabenanzahl - dem Schwierigkeitsgrad/ Komplexität | | | Unterschiedliche Niveaus der zu vermittelnden Inhalte und Aufgaben <ul style="list-style-type: none"> - Vergabe von Zusatzaufgaben z. B. in Form von der Übernahme eigener (kleiner) Projekte, dem Erwerb von Zusatzqualifikationen - Einbezug in den Betriebsprozess z. B. durch den Einbezug in Projekte, Übernahme von eigenen Verantwortungsbereichen - Abteilungszuweisung | | | |
| Prozessual | Erarbeitung, Übung, Vertiefung | | | | | | |
| | Differenzierte Sozialformen | Differenzierte methodische Arrangements | Differenzierte Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel | Modellhaftes Vorführen | Anleiten | Strukturiertes Unterstützen | Artikulation |
| | Unterschiedlicher Grad der Kooperation (Einzel-/ Partner-/ Klein- oder Großgruppenarbeit) | Grad der Offenheit (Selbstorganisation/ Lehrerlenkung) Instruktion (direkt, induktiv, deduktiv, analytisch, systematisierend, dialektisch) Hilfestellung (Lehrer-/ Schülerhilfe) Zusatzangebote (Förderkurse, Zusatzqualifikationen) | Unterschiedlich gestaltete Arbeitsblätter in Form, Darstellung und Struktur Zusätzliche Materialien z. B. in Form von Formelsammlungen, Informationsblättern | Geschwindigkeit und Häufigkeit der Darstellung | Rückmeldungen, Vergabe von Hinweisen, Hilfen und Erinnerungstütsen | Hilfestellungen, Vorschläge und die Vergabe von Leitfäden oder Ähnlichem | Hilfestellung, Ermutigung und Überwachung bei der Bewusstmachung und Artikulation des Problemlöseprozesses |
| Leistungsbeurteilung/ Rückmeldung zum Lernstand | | | | | | | |
| Häufigkeit und Form der Vergabe von Rückmeldungen Bezugsnormorientierung (sozial, individuell, kriterial) | | | | | | | |

2.2 Individuelle Förderung aus einer historischen Perspektive

Bezüge zum Problembereich individuelle Förderung lassen sich, wenn auch mit den heutigen Ideen nicht deckungsgleich, bereits zu Zeiten der Spätaufklärung finden. So erhielt die Berufserziehung im ausgehenden 17. und zu Beginn des 18. Jahrhundert, durch die vom Merkantilismus vermittelten Vision nach einer den Interessen des Staates verpflichtenden Wirtschaft, Impulse zur Institutionalisierung eines Ausbildungswesens, welches eine zweckrationale Förderung der folgenden Generation gewährleisten sollte. Im Mittelpunkt der Überlegungen stand die Problematisierung des Zielkonflikts von Menschbildung auf der einen und der Brauchbarmachung des Individuums für gesellschaftliche Zwecke auf der anderen Seite. Dieses Spannungsfeld wurde neben anderen beispielsweise von Campe (1779) und auch von Villaume (1784) in ihren Werken thematisiert.

Ausgangspunkt der Kritik Villaumes ist das Recht aller Menschen auf Gleichheit. Hierbei kommt der Ausbildung der Geisteskräfte als ein von der Natur gegebenes Recht jedes Menschen eine zentrale Rolle zu. Dies ver helfe zum einen dem Menschen zur Selbständigkeit und ist darüber hinaus eine Schuldigkeit der Gesellschaft gegenüber. Die sich widersprechenden Rechte des Einzelnen auf Ausbildung der Geisteskräfte und der Bedürfnisse der Gesellschaft nach Stabilität und Funktionalität werden von Villaume gegeneinander gestellt. So wird vom Individuum zwar verlangt, dass es der Gesellschaft Opfer bringt, von der Gesellschaft aber auch, dass die Rechte der Menschen, basierend auf deren Gefühlen und Fähigkeiten, berücksichtigt werden. Der Erziehung wird für den Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit eine Schlüsselrolle zuge dacht. So wird die Aufgabe der Aufklärer und der Pädagogen darin gesehen, dass bei der Vermeidung von Einschnitten in die Rechte der Individuen, durch deren Bildung die Gesellschaft sukzessive weiterentwickelt wird, sodass wiederum das menschliche Potenzial weiterentwickelt werden kann, wobei der Gesellschaft im Widerstreit eine besondere Schutzbedürftigkeit zugestanden wird (Koneffke, 1994). Koneffke fasst den von Villaume thematisierten Widerspruch prägnant zusammen: „Die Schärfe des Problems besteht darin, dass der Gegensatz, in dem ‚Brauchbarkeit‘ und ‚Vollkommenheit‘, Funktionalität und Selbständigkeit, Bürger und Mensch als Ziel der Erziehung stehen, nicht zu schlichten ist“ (ebd., S. 114). Auch wenn die diskutierten Konzepte unter den heutigen Ideen von individueller Förderung nicht subsumiert werden können, ist es doch von Interesse, dass der Anspruch nach der individuellen Entfaltung der Berufslernenden thematisiert, dieser den gesellschaftlichen Bedingtheit gegenübergestellt und beide Ansprüche letztendlich als nicht aufzulösender Widerspruch reflektiert wurden.

Neben den aufgezeigten Überlegungen wurden die mit der Institutionalisierung von Schule einhergehenden Anforderungen auf der Schul- bzw. Unterrichtsebene problematisiert und hierbei bereits auf Konzeptionen verwiesen, die zu Teilen noch heute aktuell sind. So verweist beispielsweise Herbart (1880a) in seinem Beitrag „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ auf die Einengung des Wirkungskreises des Hauslehrers. Demnach erweitere die Schule nicht, sondern „verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit, sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden. Sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse: denn der Lektions-Plan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat. Sie macht die feinere Führung unmöglich; denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen“ (ebd., S. 45). An anderer Stelle spricht dieser die Ungleichheit der Schülerinnen und Schüler als zentrales Problem im Unterricht an. Differenzierung fordert er zum einen in der Zuweisung der Lernenden in unterschiedliche, aber durchlässige Schulformen und zum anderen in Form von klassenübergreifenden Übungsklassen, in denen es den Schülern ermöglicht wird, Rückstände aufzuholen. Im Klassenverband sollten, in einzelnen Phasen, begabteren und schnelleren Schülerinnen und Schülern zusätzliche Lernangebote gemacht werden (Herbart, 1880b).

Dem aufgezeigten Problembereich wird auch in den folgenden Jahrzehnten, insbesondere im Rahmen der Diskurse um die Frage nach der Wirkungsrichtung von Menschenbildung und Umwelt, Aufmerksamkeit geschenkt (Zabeck, 2013). Resümierend ist festzustellen, dass dem entsprechenden Umgang mit der Heterogenität der Lernenden eine besondere Bedeutung beigemessen wurde. Hierbei wurden die herrschenden Bedingungen bzw. gesellschaftlichen Notwendigkeiten als restriktive und als zu Teilen nicht aufzulösend reflektiert.

Auch im Zuge der Entstehung und Ausdifferenzierung der kaufmännischen Berufserziehung im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wurde die Thematik vermehrt problematisiert. Der Bedarf an fachlich entsprechenden Arbeitskräften wurde zunehmend wahrgenommen und unmittelbar mit dem wirtschaftlichen Erfolg in Verbindung gebracht (Thyssen, 1954). Die Akteure standen im berufsbildenden Kontext vor der Aufgabe, Lernende, die sich aufgrund ihrer verschiedenen Bildungsbiographien, insbesondere bei den Vorwissensständen unterschieden, auszubilden. Die in den berufsbildenden Bereich eintretende Generation aus gehobenen Kreisen besuchten zuvor Privatschulen und brachten hierdurch in der Regel für die folgende Berufsausbildung entsprechende Voraussetzungen mit. Kaufmannslehrlinge aus den Ständen der Handwerker, Kleingewerbetreibenden und Landwirte, die lediglich die Volksschule besuchten, verfügten hingegen nur über lückenhafte Lernvoraussetzungen. So wurde

das berufliche Fortkommen von der familiären Herkunft bzw. der hierdurch genossenen bzw. nicht-genossenen schulischen Vorbildung bestimmt. Aus diesem Grund konnte nur bei der Ausbildung von Lehrlingen, die von vorneherein über bestimmte Lernvoraussetzungen verfügten, und dadurch für gehobene kaufmännische Funktionen vorgesehen wurden, von einer geregelten und unbedenklichen Ausbildung gesprochen werden. Maßnahmen für den Umgang mit dieser Unterschiedlichkeit können beispielsweise in den Aufnahmemodalitäten der öffentlichen Handelslehranstalt der Dresdner Kaufmannschaft nachgewiesen werden, die die Aufnahme der Lernenden in eine Lehrlingsklasse vom Bestehen einer Prüfung abhängig machte. Diejenigen, die diese nicht bestanden haben, mussten ein Jahr eine kostenpflichtige Vorklasse besuchen (Zabeck, 2013).

Trotz der beschriebenen Parallelen wie z. B. den unterschiedlichen Vorwissensständen, wurde dem Individuum selbst, bzw. dessen Entwicklung im Vergleich zum Tenus späterer Diskurse keine weitreichende Bedeutung beigemessen. Vielmehr ging es „um das Einfügen des Individuums in ein größeres, von Kooperations- bzw. von Staatsinteresse bestimmtes Ganzes“ (Zabeck, 2013, S. 378).

Die Frage nach dem Recht auf Persönlichkeitsentfaltung und die Befriedigung der von der Wirtschaft gestellten Anforderungen flammte im 20. Jahrhundert neu auf. Dies erfolgte vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Arbeitswelt bzw. den damit in Verbindung stehenden Anforderungsstrukturen sowie den diese begleitenden Gegenbewegungen. So gehörten zu den berufserzieherischen Aufgaben dieser Zeit die Vermittlung beruflicher Fachkompetenz sowie die damit in Verbindung stehende Befähigung zur selbständigen Bewältigung beruflicher Aufgabenstellungen. Daneben sollte die soziale Integration der Akteure in ihr betriebliches Tätigkeitsfeld gefördert werden, wobei humane Normen zu berücksichtigen waren. Diese Aufgabenfelder sollten, unter schwer in Einklang zu bringende Bedingungen, bewältigt werden. Auf der einen Seite entwickelte sich ein sich zunehmend ausdifferenzierendes Beschäftigungswesen, auf der anderen Seite standen die Anforderungen der Arbeitsplätze, die durch die zur Anwendung kommenden Organisationsprinzipien des „Scientific Management“ geprägt waren. Diese waren gekennzeichnet durch monotone, repetitive Tätigkeiten. Im kaufmännisch-verwaltenden Sektor setzten sich zudem Organisationsmuster durch, die u.a. durch eine starke Hierarchisierung, Verantwortungszentralisierung und einer Reduktion der Arbeitsgebiete und Kompetenzbereiche gekennzeichnet waren. Hinzu kam, dass die zuletzt genannten Konzepte, die zum Ziel hatten, den Einsatz des Produktionsfaktors Mensch unter ökonomischen Aspekten zu perfektionieren, von zwei Gegenbewegungen begleitet wurden. Hierzu gehörte zum einen die durch den Anspruch einer freien Selbstbestimmung geprägten, geistes-

geschichtlichen Gegenbewegung und zum anderen die Reformpädagogik mit dem Anspruch, die Individualität des Einzelnen zu berücksichtigen (Zabeck 2013) (vgl. hierzu bspw. „Das Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key (Key, 1902).

Der Anspruch auf Chancengleichheit und soziale Integration unter Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeiten, sowie die der beruflichen Bildung hierbei zukommenden Bedeutung, spiegelt sich in Schriften von Vertretern der klassischen Berufsbildungstheorie wie beispielsweise Kerschensteiner (1931) wider. So wird von Kerschensteiner postuliert, dass den Einzelnen eine Erziehung zu teil werden soll, die neben einem Verständnis für die Staatsaufgaben den Lernenden dazu befähigt und bewilligt „den ihm nach seiner Leistungsfähigkeit zukommenden Platz im Staatsorganismus auszufüllen“ (ebd., S. 14). In den theoretischen Auseinandersetzungen der Zeitgenossen wird postuliert, dass die Entfaltung der Individualität, die Befriedigung der Qualifizierungsbedürfnisse sowie die soziale Integration bei der beruflichen Qualifizierung gleichzeitig zu erfüllen sind. Den Überlegungen liegt demnach die Idee zugrunde, dass die gesellschaftlichen Anforderungen und die Ausbildung der individuellen Potenziale gleichzeitig realisiert werden können (Zabeck, 2013).

Die Forderung nach der Berücksichtigung der individuellen Bildungsprofile, der Interessen und die Nutzbarmachung dieser für ökonomische Zwecke, finden sich auch in der aktuellen Debatte. Hierbei wird der Widerspruch von der Berücksichtigung gesteigerter Qualifikationsanforderungen und der auch heute noch relevanten Integration von Arbeitskräften für vergleichsweise einfache Tätigkeitsfelder weitestgehend außer Acht gelassen. Denn auch wenn die Veränderungen der Anforderungsprofile i.d.R. mit erhöhten Qualifikationsanforderungen einhergehen, führt dies nicht notwendigerweise für alle Beschäftigten zu gestiegenen Anforderungsprofilen. Clement und Klug (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Spaltung der Arbeitsverhältnisse in mit hohen Problemlöseanforderungen ausgestatteten Arbeitsplätze und solche ohne hohe Qualifikationsanforderungen.

In den folgenden Jahrzehnten wurde die Ausgestaltung der Berufsausbildung bestimmt durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen sowie dem Gedankengut der jeweiligen Zeit. Insgesamt scheint die persönliche Entfaltung kaum eine Rolle gespielt zu haben. Vielmehr ging es primär um die Wahrung/ Durchsetzung von wirtschaftlichen und politischen Interessenlagen. Grundsätzlich galt, dass, wer zur Befriedigung eines Personalbedarfs rekrutiert wurde, sich entsprechend einzufügen und bestenfalls im Rahmen seiner Pflichterfüllung und unter einschränkenden Bedingungen die Möglichkeit hatte, sich persönlich zu entfalten (Zabeck, 2013). So vollzog sich auch das wirtschaftliche Wachstum nach dem zweiten Weltkrieg ohne bildungspolitische Veränderungen. In den Ländern der Bundesrepublik zeichnete sich das

Schulwesen, nach einer kurzen Aufbruchszeit, vielmehr durch eine „pädagogische wie konfessionelle Rückorientierung“ (Heinemann, 1999, S. VII) aus. Demzufolge spielten auch Fragen der Berufserziehung in der bildungspolitischen Diskussion eine untergeordnete Rolle. Demnach wurden in den ersten Jahren zwar Wandlungen in den Berufsstrukturen, jedoch kein unmittelbarer Handlungsdruck wahrgenommen. Es wurde davon ausgegangen, dass auf die Veränderungen im Rahmen der bestehenden Strukturen entsprechend reagiert werden kann (Zabeck, 2013).

Zu einer intensiven, von hoher öffentlicher Resonanz begleiteten Debatte, kam es in den 1960er und 1970er Jahren. Die gesellschaftliche Wahrnehmung der Funktion des (beruflichen) Bildungswesens änderte sich. Sie wurde zu einem bedeutsamen Instrument für ökonomisches Wachstum und gesellschaftlichen Wohlstand (Bainbridge & Murray, 2000). Dies spiegelt sich auch in den im Strukturplan des Bildungswesens (1970) vom Deutschen Bildungsrat getroffenen Bewertungen zur Lehrlingsausbildung wider. Hierin wurde u. a. auf erhebliche Differenzen der Ausbildungsqualität auf betrieblicher Seite verwiesen, wodurch Bildungschancen ungleich verteilt würden. Weiter wurden die Maßnahmen zur individuellen Förderung stärkerer und schwächerer Lernender als unzureichend charakterisiert. Hierdurch käme es zu ungleichen Bildungschancen der betroffenen Jugendlichen. In diesem Kontext würde die Möglichkeit der individuellen Förderung von Auszubildenden nicht ausgeschöpft (Deutscher Bildungsrat, 1969, 14ff). Hierdurch ausgelöst wurde der Anspruch nach individueller Förderung, bzw. damit in Verbindung stehende Schlagwörter wie Chancengleichheit, Individualisierung und Differenzierung, in den Fokus der Diskurse gerückt.

Begründet wurde die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten von den Zeitgenossen mit der mannigfaltigen Unterschiedlichkeit/ Individualität der Lernenden. Demnach gehe der Versuch, an alle Lernenden die gleichen Anforderungen zu stellen, von der prinzipiell gleichen Natur aller Menschen aus. Diese Annahme würde dazu verleiten, „innerhalb des Klassenunterrichts, das Gemeinsame und Gleichartige auf Kosten des Individuellen in den Vordergrund zu stellen. Uniformierung und Schematisierung des Unterrichts sowie Anpassung des einzelnen Schülers an den <<Durchschnitt>> können die Folge sein. Der Durchschnittsschüler ist aber eine fiktive Größe, die von der Realsituation der einzelnen Schüler innerhalb der Klasse abstrahiert. Das Dilemma eines in seiner Zielsetzung, Planung und Gestaltung am <<Durchschnitt>> orientierten Unterrichts besteht somit darin, weder der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit noch den entgegengesetzten Interessenrichtungen der Schüler gerecht werden zu können“ (Geppert & Preuss, 1978, S. 15).

Weiter wurde auf die Unmöglichkeit einer vollständigen Homogenisierung der Lernenden verwiesen. Der Versuch, die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch Bildung möglichst homogener Lerngruppen aufzufangen, habe bestenfalls zu einer Reduzierung der Heterogenität geführt (Schittko, 1984, S. 13). Weiter diene die Differenzierung des Unterrichts der „besseren Ausschöpfung der Begabungsreserven“ (Oblinger, 1976, S. 61). Es könnten gesellschaftlich notwendige Spezialbegabungen besser gefördert werden, wodurch ein Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung geleistet werden kann. Neben der ökonomischen Sicht wird von zahlreichen Autorinnen und Autoren auf den Anspruch der Chancengleichheit verwiesen. So erwachse „die Forderung nach Differenzierung aus dem Anspruch der Gesellschaft an die Schule, die Einheit der Bildung aller ihrer Glieder zu gewährleisten, zugleich für alle die gleichen Bildungschancen zu eröffnen und dennoch jedem einzelnen eine angemessene Förderung seiner individuellen Fähigkeiten zuteilwerden zu lassen.“ (Fischer & Michael, 1973, S. 9).

Neben den für alle Bereiche des Bildungswesens geltenden Argumenten hebt Knaut (1969) die Bedeutung eines differenzierenden Unterrichts für die Berufsschule ergänzend hervor. So müssten Lehrlinge zwischen verschiedenen Ausbildungsschwerpunkten wählen und spezifische Fähigkeiten, unterstützt durch die Berufsschule, entwickeln können (ebd., S. 493f).

Als zentrales didaktisches Konzept wurde innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) in den Fokus der Betrachtung gerückt. Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung wurden hierunter alle Differenzierungsformen subsumiert, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse erfolgen (Klafki & Stöcker, 1976). Begründet wurde dies insbesondere auch in Verbindung mit der kritischen Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der Theorie und Praxis des Frontalunterrichts. Demnach verstünde sich innere Differenzierung, neben einer Alternative zum Frontalunterricht, auch als eine zum Einzelunterricht und der äußeren Differenzierung, „weil grundlegende Zielbereiche schulischen Lernens, insbesondere sozialer Art, in beiden Varianten keine Basis mehr haben. Die Schüler und Schülerinnen wären isoliert und hätten kaum mehr Möglichkeiten, ihre sozialen Fähigkeiten im Lernprozess zu erproben und zu entwickeln“ (Winkeler, 1979, S. 19). In dieser Argumentationslinie wird angedeutet, dass innerer Differenzierung auch in Bezug auf soziale Lernziele und dem Erwerb weiterer Kompetenzbereiche eine besondere Bedeutung zugemessen wurde. So könnten positive Effekte im Hinblick auf die „übergreifende Einstellung des Schülers zum Lernen überhaupt [...], also auf das Problem der Lernmotivation, des Interesses, der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft“ (Klafki & Stöcker, 1976, S. 519) erzielt werden. Über die theoretische Auseinandersetzung hinaus wurden zahlreiche unterrichtspraktische Vorschläge entwickelt bzw. aufgegriffen.

Hierzu gehörten u.a. Ansätze zum kooperativen Lernen und Lehren, technologischen Unterstützungen für den Unterricht wie programmierter Unterricht (Glougauer, 1976; Grünfeld, 1971), der Ansatz zum Zielerreichenden Lernen (Carroll, 1973; Guskey, 1995) sowie zahlreiche Raster, Kategorisierungsvorschläge zur (inneren) Differenzierung. Insgesamt ist Trautmann und Wischer (2009) zuzustimmen, dass in der Debatte der 1970er Jahren optimistische Erwartungen im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzbarkeit und die Wirkungen differenzierender Maßnahmen dominieren und sich lediglich vereinzelt kritische Überlegungen finden lassen, die jedoch im Hinblick auf deren determinierenden Charakter nicht untersucht wurden. Verwiesen wird u.a. auf gestiegene Anforderungen an die Lehrenden in Bezug auf die Organisation, Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, die Unübersichtlichkeit didaktischer Literatur und den Mangel an entsprechenden Lehrprogrammen und Unterrichtsmaterialien. Vereinzelt lassen sich auch auf personaler Ebene Kompetenzen wie die, der notwendigen diagnostischen Kompetenz auf Seiten der Lehrperson und auf Schülerseite, die Fähigkeiten zur Selbstorganisation identifizieren. Insgesamt verbleiben die aufgezeigten Problemaspekte jedoch auf einer äußeren Ebene, die mit Hilfe von Reformen behoben werden sollen. Sich widersprechende Ansprüche wie zum Beispiel die der Schule zukommende Aufgabe der Selektion auf der einen und dem der individuellen Förderung auf der anderen Seite und die Frage, inwieweit Differenzierung eher der Kompensation von Defiziten oder der optimalen Förderung der einzelnen Individuen dienen soll, bleiben im Hintergrund (Trautmann & Wischer, 2009).

Nachdem die Modernisierungsbestrebungen in den 1980er Jahren abflauten (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003), wurde der Diskurs in den 1990er Jahren, vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung und zunehmenden ökonomischen Entwicklungen, die auch zu veränderten bzw. höheren Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten führten (Müller, 1996), vermehrt auch im berufsbildenden Bereich, aufgegriffen. Neben den Leitideen, die die Diskurse bereits in der zuvor dargestellten Dekade bestimmten, wurden in die Überlegungen vermehrt die an die Berufsbildung gestellten Anforderungen einbezogen. So sei die Forderung nach innerer und äußerer Differenzierung in der Berufsausbildung „immer schon handlungsleitend“, stelle sich „allerdings – angesichts der steigenden und umfangreichen Anforderungen an die Berufsausbildung und angesichts einer sich komplexer darstellenden Heterogenität der Lerngruppe – in einer grundsätzlicheren Weise als bisher“ (Baumann, Hachmann & Roth 1995, S. 4). Bezug genommen wird hierbei insbesondere auf rückläufige Schülerzahlen, die hierdurch erschwerte Bildung von Fachklassen, auf den Fachkräftemangel sowie die hohe Anzahl an Jugendlichen, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (Baumann

u.a., 1995). Arnold (1991) sieht vor allem in der zunehmenden Heterogenität in den Fachklassen der Berufsschule „das Hauptmotiv für die berufspädagogische Renaissance der Differenzierungsdiskussion“ (Arnold, 1991, S. 34). Die Berufsschule könne ihre Aufgabe in der dualen Ausbildung nur erfüllen, wenn diese die sich anhaltend verändernden Rahmenbedingungen durch vermehrte Differenzierung berücksichtige (Heyne, 1993, S. 4). Zudem werden auf die bereits in vorangegangenen Jahrzehnten thematisierten Ansprüche wie dem nach Chancengleichheit, sozialer Integration, dem Erwerb überfachlicher Fähigkeiten und dem Recht einer bestmöglichen Entfaltung der Individualität verwiesen (Arnold, 1991; Bönsch, 1995). Innere Differenzierung wird als zentral für die Verwirklichung der beschriebenen Ansprüche hervorgehoben. Diese sei nichts Besonderes, sondern „Leitprinzip eines jeden Unterrichts, der das Ziel verfolgt, jeden einzelnen Schüler gemäß seiner individuellen [...] Voraussetzungen optimal zu fördern“ (Arnold, 1991, S. 33). Als erschwerende Faktoren für innere und äußere Differenzierung in der Berufsschule wird zwar u.a. auf rückläufige Schülerzahlen, die Lernbereitschaft der Auszubildenden, die Stofffülle der Lehrpläne, nicht ausreichend vorhandene räumliche, zeitliche und personale Ressourcen verwiesen (Baumann u.a., 1995), eine systematische Überprüfung der genannten Faktoren erfolgt jedoch nicht. Vielmehr wird an dem Grundprinzip der Differenzierung festgehalten, ohne die bestehenden Rahmenbedingungen ausreichend zu reflektieren bzw. zu untersuchen.

Wie in den vergangenen Dekaden spielen auch im 21. Jahrhundert die gesellschaftlichen und hierbei insbesondere die ökonomischen Veränderungen bzw. die damit einhergehenden Anforderungen an die Berufsbildung für die Relevanz des Problembereichs individuelle Förderung eine Rolle. So zeichnen sich die Arbeitsanforderungen insgesamt durch mehr Verantwortung, Selbständigkeit, ein breiteres Überblickswissen und Aufgabenspektrum aus und machen eine kontinuierliche (Weiter-) Entwicklung beruflicher Kompetenzen notwendig (Oberth, Zeller & Krings 2006). Neben dem Bedarf des Beschäftigungssystems wird von Kunze (2012) auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (vgl. beispielsweise Baumert, 2006; Klieme & DESI-Konsortium, 2008) sowie den sich hieraus ergebenden Handlungsaufforderungen, der stärkeren Individualisierung von Lebensverhältnissen und Lebensentwürfen und den Heterogenitätsdiskursen in der Erziehungswissenschaft, verwiesen (Kunze 2012., S. 15ff). Weiter ist den, bereits zu Beginn dieser Arbeit thematisierten, Erkenntnissen aus der Lehr-/ Lernforschung Bedeutung zuzumessen. Zoyke (2012) hebt ergänzend die individualpsychologische Perspektive hervor, nach der die Entwicklung von Individualität, Persönlichkeit und innerer Autonomie für das Leben in einer multinationalen Gesellschaft bedeutsam ist (ebd., S. 11). Der der individuellen Förderung in den aktuellen

Diskursen zugewiesene Nutzen basiert auf fundierten Erkenntnissen aus dem Bereich der Unterrichtsforschung sowie der Lern- und Motivationspsychologie. Zudem wird auf aus vergangenen Diskursen bekannte Argumente, wie beispielsweise dem der Chancengleichheit (Bönsch, 2012; Kaiser, 2001; Trautmann & Wischer, 2009), der Unmöglichkeit sowie den Problemen der Homogenisierung der Lernenden (Bönsch, 2012; Klafki & Stöcker, 2007; Trautmann & Wischer, 2009), der Berücksichtigung weiterer Kompetenzbereiche (Bräu, 2008; Klafki & Stöcker, 2007) und der Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses (Anslinger & Quante-Brandt, 2010; Kaiser, 2001) zurückgegriffen. Im Hinblick auf die Heterogenität der Lernenden werden im aktuellen Diskurs, vehementer als in vorangegangenen Diskursen, auf das Integrationsrecht von Menschen mit Handicap und Menschen mit Migrationshintergrund in berufliche Schulen verwiesen und verschiedene Maßnahmen initiiert (vgl. hierzu beispielhaft Schmidt, 2015; Stein, Wagner & Kranert, 2015). Die Heterogenität der Lernenden, so der grundsätzliche Konsens, sei nicht als Problem, sondern als Bereicherung zu verstehen. Diese sei „gewissermaßen die Lösung heutiger Pädagogik. Gemeinsames Lernen bereichert, individuelle Stärken kumulieren sich zu gemeinsamer Bereicherung, Schwächen werden am ehesten minimiert in einer anregenden Vielfalt. Negative Auslese unter Leistungsgesichtspunkten führt zu anregungsarmen, verödeten Lernbiotopen, die wenig hilfreich sind“ (Bönsch, 2012, S. 63). Weiter sind mehr sozialisationstheoretische Argumente zu finden, die darauf verweisen, dass mit Hilfe von Differenzierungsmaßnahmen auf die Anforderungen einer sich zunehmenden individualisierten Welt besser vorbereitet werden kann (Kunze, 2012; Trautmann & Wischer, 2009). Zur Umsetzung von individueller Förderung wird oftmals auf, insbesondere aus dem Diskurs der 1970er Jahre, bekannte Maßnahmen zurückgegriffen. Wobei wiederum der inneren Differenzierung ein zentraler Stellenwert für die unterrichtliche Umsetzung von individueller Förderung eingeräumt wird (Bönsch, 2015; Trautmann & Wischer, 2009). Die Frage nach möglichen, die Maßnahmen zur individuellen Förderungen hemmenden bzw. fördernden Faktoren, wird im aktuellen Diskurs relativ zu vorangegangenen Dekaden stärker berücksichtigt. So wird vermehrt auf Ressourcenfragen wie z. B. die Notwendigkeit geeigneter Räumlichkeiten, zeitlicher und personaler Ressourcen verwiesen und entsprechende Veränderungen gefordert (Bräu, 2008). Ein Schwerpunkt wird neben der Ressourcenfrage auch in einem Einstellungswandel von Seiten der Lehrperson gesehen, sodass der Lehrperson häufig eine Schlüsselfunktion für individuelle Förderung zugeordnet wird. Von einzelnen Autorinnen und Autoren wird zwar kritisch angemerkt, dass im Hinblick auf die Umsetzung von individueller Förderung der Handlungsrahmen, bzw. die hierdurch abgesteckten Handlungsmöglichkeiten der Akteure sowie den Konzepten zu Teilen innewohnende Widersprüche zu be-

denken sind, die bereits in den Debatten der 1970er angelegt waren (Kunze, 2012; Wischer, 2013; Wischer & Trautmann, 2010), eine umfassende Berücksichtigung dieser bei der Anspruchsstellung, Initiierung, Untersuchung und Bewertung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ist insgesamt jedoch nicht zu beobachten. Es überwiegt eine optimistische Einstellung im Hinblick auf die Umsetzbarkeit der Maßnahmen (Trautmann & Wischer, 2009).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit der Institutionalisierung von Schule vermehrt von den Zeitgenossen reflektiert, einzelne Maßnahmen problematisiert und umgesetzt wurden. Als limitierend für die Entwicklung individueller Potenziale wurden die gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Anforderungen hervorgehoben. Festzuhalten ist, dass, auch wenn die damaligen Zielsetzungen mit den heutigen nicht deckungsgleich sind, der Anspruch nach individueller Entfaltung Berücksichtigung fand und zudem dieser vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedingtheiten diskutiert wurde. Weiter ist anzumerken, dass die bereits vor geraumer Zeit vorgeschlagenen Maßnahmen noch in den heutigen Ausführungen zu finden sind und der inneren Differenzierung hierbei ein hoher Stellenwert zugeordnet wird. Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass zwischen der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Anspruch einer die Begabungen berücksichtigenden Förderung und den sich durch strukturelle Veränderungen ergebenden Qualifizierungsansprüchen ein positiver Zusammenhang besteht. Inwieweit und mit welcher Intensität entsprechende Maßnahmen initiiert wurden, hing wiederum primär von den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen ab. Neben den aufgezeigten Parallelen lassen sich insbesondere zum Diskurs der 1970er Jahre weitere Parallelen zum heutigen Diskurs feststellen, was u.a. im Hinblick auf den erwarteten Nutzen von individueller Förderung gezeigt werden konnte. Insgesamt kann in der aktuellen Debatte vergleichsweise auf weitreichendere theoretische Konzepte, praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse zurückgegriffen werden. Kritisch zu hinterfragen ist hierbei jedoch, dass insbesondere solche Erkenntnisse, die den Anspruch der individuellen Förderung vor dem Hintergrund des bestehenden Bedingungsgefüges betrachten sowie die bereits seit Jahrzehnten mit dem Konzept bekannten Widersprüchlichkeiten einbeziehen, oftmals unberücksichtigt bleiben.

Tabelle 2: Übersicht zu dem Bedingungsrahmen und den Leitideen zum Problembereich individueller Förderung in ausgewählten Dekaden

| | 17. Jahrhundert | 18. Jahrhundert | 19. Jahrhundert | 20. Jahrhundert | 21. Jahrhundert |
|-------------------------|---|---|---|---|--|
| Bedingungsrahmen | <p>Für die Realisierung der ökonomischen Ziele im Merkantilismus bedurfte es einen Fundus an qualifizierten Arbeitskräften. Dies führte zu Bestrebungen nach der Institutionalisierung eines Ausbildungswesens. Zudem war die Zeit durch einen sich zunehmend verändernden Zeitgeist, nach einer sich selbst bestimmenden Individualität und kritisch-rationalem Denken geprägt.</p> | <p>Die mit der Industrialisierung einhergehenden Veränderungen, machten eine Anpassung der beruflichen Bildung notwendig. Der Bedarf an fachlich qualifizierten Arbeitskräften wird wahrgenommen und deren Bedeutung für den wirtschaftlichen Erfolg reflektiert. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsbiographien unterschieden sich die Lernenden in der Berufsbildung stark voneinander.</p> | <p>Auf der einen Seite entwickelte sich ein zunehmend ausdifferenziertes Beschäftigungswesen. Auf der anderen Seite wurden die Anforderungen geprägt durch die aufkommenden Organisationsprinzipien des „Scientific Management“. Begleitet wurden die beschriebenen Entwicklungen durch geistesgeschichtliche und pädagogische Bewegungen, die die individuelle Entfaltung des Einzelnen in den Fokus stellten.</p> | <p>Zu Beginn der 60er Jahre kam es zu einem sinkenden wirtschaftlichen Wachstum und tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen. Das nach Kriegsende in der Bundesrepublik restaurierte Bildungswesen kam nun ein großes politisches Interesse zu. Im Bildungssystem wurde ein bedeutendes Instrument für ökonomisches Wachstum und Wohlstand gesehen.</p> | <p>Die gesamtwirtschaftlichen Veränderungen wie beispielsweise die zunehmende Internationalisierung der Märkte machten eine Anpassung der betrieblichen Organisation und der an die Arbeitnehmer gestellten Anforderungsprofile notwendig. Die Heterogenität der Lernenden in der Berufsausbildung wird als zunehmend heterogen wahrgenommen.</p> |
| Leitideen | <p>Das Recht des Menschen seine Kräfte zu entfalten wird reflektiert. Hierbei wird eingeräumt, dass dieses Recht durch die gesellschaftlichen Erfordernisse/ Bedingtheiten determiniert wird. Die Heterogenität der Lernenden wird als Problem wahrgenommen, welches den didaktischen Handlungsrahmen einengt. Eine Anpassung an das Individuum wird als nicht möglich angesehen.</p> | <p>Gezielt wird auf die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Zudem ging es darum die Jugendlichen in ihr Tätigkeitsfeld und die Gesellschaft zu integrieren. Der Entwicklung des Individuums selbst wurde keine weitreichende Bedeutung beigemessen.</p> | <p>Dem Recht nach der Entfaltung der Individualität wird eine große Bedeutung beigemessen. Auf der Grundlage der klassischen Berufsbildungstheorie wird davon ausgegangen, dass der Individualitätsidee, der Befriedigung der Qualifizierungsbedürfnisse des Beschäftigungswesens und dem Anspruch nach sozialer Integration gleichzeitig entsprochen werden kann.</p> | <p>Die Förderung individueller Potenziale wird als Recht des Einzelnen und Chance verdeckte Potenziale aufzudecken gefasst. Es wird davon ausgegangen, dass durch die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ungleich verteilte Bildungschancen ausgeglichen, der Fachkräftebedarf gesichert und die Lernenden in die Gesellschaft integriert werden können.</p> <p>Restriktive Bedingungen werden nicht bzw. nicht umfassend einbezogen. Es dominieren optimistische Einschätzung hinsichtlich der Umsetzbarkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen.</p> | <p>Neben den bereits in den voran gegangenen Dekaden im Mittelpunkt stehenden Leitideen, sollten durch die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung gewährleistet werden, dass die Lernenden flexibel auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagieren können.</p> <p>Neben den „alten“ Ideen wie u.a. der Sicherung des Fachkräftenachwuchses i. V. m. dem Recht des Einzelnen auf der Entfaltung der individuellen Potenziale wird das „Portfolio“ um das Recht von Menschen mit Handicap und Migrationshintergrund erweitert. Heterogenität wird nicht als Problem, sondern als Chance gefasst. Es werden in die Überlegungen, insbesondere in Bezug auf die Ressourcenfrage, Faktoren einbezogen, die die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung beeinflussen.</p> |

2.3 Die Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung

In diesem Abschnitt wird die Sicht des oder der Auszubildenden auf individuelle Förderung betrachtet. Ein Fokus liegt hierbei auf dem den Maßnahmen von den Auszubildenden zugewiesenen Nutzen. Denn, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit thematisiert, ist für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung zentral, dass die Auszubildenden den Maßnahmen einen subjektiven Nutzen beimessen. Der Stellenwert von Nutzeinschätzungen für die Aufnahme von Lernhandlung wird in motivationstheoretischen Modellierungen beschrieben. Die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Maßnahmen zur individuellen Förderung beziehen sich auf die Leistung der Auszubildenden. Daher wird dieser Arbeit ein die leistungsthematischen Komponenten der Motivation betrachtendes Modell, das erweiterte kognitive Motivationsmodell von Heckhausen and Rheinberg (1980) zugrunde gelegt. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist die Untersuchung und Beschreibung von Faktoren, die die Nutzenwahrnehmung der Auszubildenden beeinflussen. Eine theoretische Annäherung an diese erfolgt zum einen im Hinblick auf das Verhältnis der Auszubildenden zu ihrem Beruf und ihrem Ausbildungsbetrieb. Darüber hinaus werden im zweiten Teil dieses Abschnitts auf der Grundlage der Ausführungen von Kell (1989), der den Ansatz von Bronfenbrenner et al. (1981) zur „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ auf die Tätigkeitsfelder Lernen und Arbeiten übertragen hat, Faktoren diskutiert, die die Nutzenwahrnehmung der Auszubildenden beeinflussen können.

2.3.1 Personenbezogene Merkmale

Heckhausen und Rheinberg (1980) unterteilen in ihrem Motivationsmodell die Abfolge einer Handlungsepisode in Situation, Handlung, (Handlungs-)Ergebnis und (Handlungsergebnis-) Folgen. Die Handlungsepisoden werden von verschiedenen Erwartungen überbrückt, die Situations-Ergebnis-Erwartung, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung und die Ergebnis-Folge-Erwartung. Bei der Situations-Ergebnis-Erwartung steht die Frage im Fokus, inwieweit das Ergebnis durch die Situation bereits festgelegt ist. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung steht dieser gegenüber. Gefragt wird, inwieweit man durch eigenes Handeln eingreifen und ein erwünschtes Ergebnis herbeiführen kann. Die Erwartung, durch eigenes Handeln das Ergebnis herbeiführen zu können, ist jedoch keine hinreichende Bedingung für die Handlung. Hinzu kommen muss, dass das Ergebnis des Handelns Folgen hat, die vom Lernenden positiv eingeschätzt werden. Die Lernenden handeln demnach erst dann, wenn durch das Ergebnis von den

Lernenden positive Folgen erwartet werden und das Ergebnis durch eigenes Handeln erreichbar erscheint (ebd., S.15f). In dieser Arbeit wird die Situations-Ergebnis-Erwartung zu Maßnahmen zur individuellen Förderung in den Fokus gerückt. Es wird betrachtet, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Auszubildenden erwarten, dass sich die Nutzung der angebotenen Maßnahmen positiv auf ihr Lernen auswirkt. Betrachtet wird demnach der subjektive Nutzen der Handlungsfolge. Der subjektive Nutzen kann vom objektiven Wert des angestrebten Ergebnisses abweichen. Zudem kann sich dieser neben dem kognitiven Bereich auf weitere Aspekte wie z. B. das Gefühl der Pflichterfüllung beziehen (Esser 1999, S. 253). Weiter wird mit der Erfragung der Selbstwirksamkeitserwartung die Handlungs-Ergebnis-Erwartung berücksichtigt. Dies begründet sich auf den, in vorliegenden Arbeiten postulierten Stellenwert des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten in Förderkontexten (Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M., 2002; Nüesch & Metzger, 2010; Türling, 2010). So wird in der Förderung dieser „ein notwendiger und vielleicht nachhaltiger Schritt bei [...] der Bekämpfung von Anomie und Hoffnungslosigkeit insbesondere bei den benachteiligten Schülern“ gesehen, „die gegen pädagogische Maßnahmen zunehmend immun oder gar resistent werden.“ (Edelstein, 2002, S. 19). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kann an dem jeweiligen Grad der Generalität bzw. Spezifität beschrieben werden. So umfasst die allgemeine Selbstwirksamkeit die subjektive Gewissheit, in allen Lebensbereichen neue oder schwierige Anforderungssituationen mit Hilfe der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). In dieser Arbeit wird die Selbstwirksamkeit bereichsspezifisch für die Duale Berufsausbildung erfasst. Hierbei erfolgt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, bezogen auf einen bestimmten Bereich wie z. B. den Beruf, jedoch nicht auf spezielle Tätigkeitsfelder (Schyns & von Collani 2014). Darüber hinaus werden Faktoren berücksichtigt, die das Verhältnis des oder der Auszubildenden zu ihrem oder seinem Beruf und Ausbildungsbetrieb abbilden. Einbezogen werden die Identifizierung des oder der Auszubildenden mit dem Beruf und das berufsbezogene und betriebsbezogene Engagement. Die Identifizierung mit dem Beruf erfolgt in einem „sich lebenslang vollziehenden Prozess, in dem sich die Person mit der Arbeit und dem Beruf auseinandersetzt“ (Roeder & Grote 2006, S. 337). Die Entwicklung beruflicher Kompetenz ist mit der Identifikation einer Person mit dem Beruf untrennbar verbunden und damit eine Dimension der beruflichen Kompetenzentwicklung. Für eine Identifikation mit dem Beruf ist das Interesse, den Beruf über das bisherige Tätigkeitsfeld durchdringen zu wollen, wichtig. Dieses Interesse hängt von der Bindung der Auszubildenden an ihre Tätigkeiten ab. Diese Bindungen können sich unter anderem auf den Beruf und den Betrieb beziehen (Heinemann, Maurer & Rauner, 2009, S. 12). Engagierte Personen, zeichnen sich unter anderem

dadurch aus, dass sie eine hohe arbeitsbezogene Motivation zeigen, vermehrt bereit sind sich für den Erfolg ihres Unternehmens einzusetzen und bessere Arbeitsergebnisse erzielen (Albrecht, 2010; Halbesleben, 2010). Maßnahmen zur individuellen Förderung zielen darauf ab, die Lernenden bei der Durchdringung ihres beruflichen Tätigkeitsfelds zu unterstützen, sodass davon auszugehen ist, dass zwischen der Identifikation der Lernenden mit ihrer Berufsrolle sowie deren Bindungen zum Beruf bzw. Betrieb und der Nützlichkeitswahrnehmung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ein Zusammenhang besteht, der in dieser Arbeit berücksichtigt werden soll.

2.3.2 Bedingungen des Ausbildungskontextes

Die Lernenden in der Dualen Berufsausbildung befinden sich in einer Vernetzung verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme, die deren Wahrnehmungen beeinflussen. Die Systeme befinden sich in einer in Wechselwirkungen zueinanderstehenden stehenden Anordnung konzentrischer Strukturen. Diese werden jeweils von der nächsten umschlossen. Nach Bronfenbrenner et al. lassen sich die Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme unterscheiden (ebd., 1981; Kell, 1989). Maßnahmen zur individuellen Förderung können insbesondere in den Mikrosystemen Arbeitsplatz und Unterrichtsraum umgesetzt werden. Die dort von der oder von dem Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen werden von Bedingungen der Mesosysteme Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, des Beschäftigungs- und Bildungssystems (Exosysteme) und den gesellschaftlichen/ kulturellen Normen (Makrosysteme) beeinflusst. Zudem zeichnen sich die Mikrosysteme im Dualen System durch z. T. stark voneinander abweichende Anforderungen aus. Hierbei ist anzunehmen, dass die Anforderungen eines Systems sich auch auf die Nutzenwahrnehmung des Auszubildenden im anderen System auswirken. Im Folgenden werden Umweltfaktoren vorgestellt, von denen angenommen wird, dass diesen für die subjektive Nutzenbewertung durch die Lernende oder den Lernenden eine wesentliche Bedeutung zukommt. Der Analysefokus verbleibt somit auf Seiten des oder der Auszubildenden, sodass weitere Perspektiven, wie beispielsweise die der Lehrpersonen, nicht explizit in die Betrachtung einfließen.

Der erste Aspekt, von dem eine beeinflussende Wirkung auf die subjektive Nutzenwahrnehmung angenommen wird, ist die Berufswahl. So wird diese durch die individuelle Bildungsbiographie sowie die aktuelle Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt bestimmt. Stimmen die gegebenen Bedingungen mit den individuellen Präferenzen nicht überein, muss sich der oder die Lernende ggf. mit einer „Notlösung“ zufriedengeben. Ebenso kann eine zunächst präferierte Berufswahl, die sich in der Regel auf gesellschaftlich und individuell antizipierte Vor-

stellungen stützt, den Ansprüchen nicht genügen. Es ist anzunehmen, dass Auszubildende in den genannten Fällen Maßnahmen zur individuellen Förderung, die darauf ausgerichtet sind, das berufliche Tätigkeitsfeld theoretisch und praktisch umfassend zu durchdringen, als für sich unnötig interpretieren. Weiter wurde den Lernenden im Laufe ihrer Schulkarriere vermittelt, dass die Zuordnung zu unterschiedlichen Leistungspositionen auf eigene Anstrengungen und Begabungen zurückzuführen sind (Fend, 1981; Trautmann & Wischer, 2011). Wenn dies von den Lernenden verinnerlicht wurde, ist anzunehmen, dass Förderbemühungen, die über das von dem oder von der Auszubildenden angenommene Leistungsvermögen und die damit einhergehende akzeptierte Leistungsposition hinausgehen, als überflüssig angesehen werden. Ein wesentlicher Faktor hierbei sind auch die an die Auszubildenden gestellten Leistungserwartungen des Ausbildungsbetriebs. So besteht zwar durch den Wandel der Marktgegebenheiten ein Bedarf an der Besetzung von ganzheitlich angelegten und mit hohen Problemlöseanforderungen ausgestatteten Arbeitsplätzen, jedoch auch an der Besetzung von niedriger entlohnten Tätigkeitsfeldern ohne hohe Qualifikationsanforderungen (Clement & Klug, 2005). Die von der betrieblichen Seite den Auszubildenden kommunizierte Bedeutung von Fördermaßnahmen hängt darüber hinaus von einer pragmatischen Kosten-Nutzen-Rechnung ab. Unternehmen, die ihre Wettbewerbsfähigkeit insbesondere auf Faktoren wie Produktqualität, Liefergeschwindigkeit und Flexibilität gründen, werden Maßnahmen zur Höherqualifizierung eher positiv bewerten. Wohingegen Unternehmen, die ihre Wettbewerbsvorteile insbesondere von Inputkosten und Preisen abhängig machen, eher zurückhaltend reagieren (Hippach-Schneider et al., 2007). Dies zeigt sich u. a. daran, dass sich Ausbildungsbetriebe deutlich darin unterscheiden, wie sie das Niveau der durch Ausbildung anzustrebenden Ergebnisse definieren (Ebbinghaus & Krewerth, 2010).

Darüber hinaus werden in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb in regelmäßigen Abständen Leistungsmessungen durchgeführt. Dabei gebietet es der Grundsatz der Gleichbehandlung, diese anhand vergleichbarer und möglichst objektiver Kriterien zu bewerten. Bewertungsmaßstab sind zum einen die Inhalte, die in den Ordnungsmitteln festgehalten und deren Inhalt für die Lehrpersonen, insbesondere im Hinblick auf die Prüfungsanforderungen, bindend sind (Pahl, 2008). Die Lehrpläne orientieren sich jedoch traditionell an einer oder einem durchschnittlichen Lernenden (Weber, 2005). Gestaltungsspielräume bei der Leistungsbeurteilung, die es den Lehrpersonen in der Berufsschule ermöglichen, auf die individuelle Entwicklung einzelner Lernender einzugehen, sind begrenzt. So ist es für das Individuum nicht unbedingt rational, wenn es Angebote nutzt, die ggf. vorhandene Schwächen offenlegen. Da dies dazu führen kann, dass es die Bewertung negativ beeinflusst, was wiederum unmittel-

bare Auswirkungen auf die zukünftigen Berufs- und damit auch Lebenschancen des Einzelnen hat. Insbesondere die zuletzt genannte Bedingung wird wiederum durch die Beziehungsgestaltung bzw. dem Vorhandensein eines Vertrauensverhältnisses zwischen der Lehrperson und den Lernenden determiniert. So verweisen Forschungsergebnisse zu individueller Förderung darauf, dass der Beziehung zwischen den einzelnen Lernenden, deren Mitschülern und dem Lehrenden bei der Wahrnehmung und Interpretation von Förderangeboten eine wesentliche Bedeutung zukommt (Palowski et al., 2014; Roeder, 1997; Solzbacher, Behrensen, Sauerhering & Schwer, 2012; Zielke, 1997).

3 Stand der Forschung

3.1 Vorgehensweise und Systematik der Darstellung

Die Frage nach einem zielführenden Umgang mit Heterogenität wird in der Forschungslandschaft an unterschiedlichen Stellen und unter verschiedenen Schlagwörtern diskutiert. Zudem bestehen Verbindungen zu verwandten Diskursen wie beispielsweise dem selbstgesteuerten Lernen. So lassen sich in einer kaum zu überschauenden Anzahl von Arbeiten Hinweise zum Thema individuelle Förderung finden. Aufgrund dieser Komplexität des Forschungsbereichs wurden nicht alle Diskurse in die folgende Analyse einbezogen. So fließen Studien, die unter Schlagwörtern individuelle Förderung, Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung und Adaptivität durchgeführt wurden, in die nachfolgende Betrachtung ein (siehe auch die begrifflichen Grundlagen im Abschnitt 2.1.1). Wie bereits in Kapitel zwei dargestellt, wurde der Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden seit den 1970er Jahren einer intensiven wissenschaftlichen Prüfung unterzogen. Hierzu liegen verschiedene Übersichtsartikel vor (vgl. beispielsweise Teschner, 1971; Yates, 1972). In den Forschungsarbeiten der 70er Jahre dominieren die optimistischen Erwartungen im Hinblick auf die unterrichtliche Umsetzbarkeit und die Wirkungen differenzierender Maßnahmen. Erkenntnisse zu geeigneten Umsetzungsmöglichkeiten unter Einbezug der beeinflussenden Faktoren, wurden zunehmend in den letzten beiden Jahrzehnten in die Betrachtung einbezogen. Aus diesem Grund beschränkt sich die folgende Analyse auf empirische Forschungsergebnisse aus den letzten 25 Jahren. Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist es, die Perspektive der Lernenden auf in der Praxis umgesetzte Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen zu untersuchen. Daher wird hier lediglich exemplarisch auf Studien verwiesen, die andere Facetten betrachten. Für den Bereich der Diagnostik (Rehlich, 1995; Türling, 2010), zu vorhandenen Förderkonzeptionen sowie der Entwicklung, Überprüfung der Effekte von (geeigneten) Ansätzen (Ellenberger & Glässing, 2007; Frey 2015; Holtappels 2007; Maykus, Böttcher & Liesegang, 2011; Prell 1971; Richey, 2010; Seidel, Prenzel & Rimmele, 2006; Tillmann & Wischer, 2006; Wittek, Herrmann & Bastian 2016) für den berufsbildenden Bereich (Metzger, Gebhardt & Martínez Zaugg, 2012; Nickolaus, Mokhonko, Behrendt, Vetter & Méliani 2018, Nickolaus, Knöll & Gschwendtner, 2006; Nüesch & Metzger, 2010; Selig, 2015; Sturm, 2013), Arbeiten mit dem Fokus auf die Kompetenzen, Einstellungen, Vorstellungen der Lehrperson (Beck, Guldemann, Bischoff & Brühwiler, 2008; Förster-Kuschel, 2017; Groot, Kremer & Zoyke, 2010; Ohlms, 2012; Richey, 2010; Roeder, 1997; Solzbacher, 2012; Tillmann & Wischer, 2006; Wiebke, 2011; Wittig Ve, 2014), zur Umsetzungshäufigkeit von

Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Praxis (Gruehn, 2000; Hugener, Krammer & Pauli, 2008), für den betrieblichen Kontext (Förster-Kuschel, 2017; Lichtlein 2000). Nachfolgend findet sich, entsprechend der Zielsetzung der Arbeit, eine Übersicht von empirischen Studien, die die Sicht der Lernenden zu Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen erfassen. Von Relevanz sind Erkenntnisse zur Bewertung von Maßnahmen zur individuellen Förderung aus der Perspektive der Lernenden, unabhängig davon, ob die Einschätzung mit den von den Lernenden (tatsächlich) erbrachten Leistungen übereinstimmen. Bis auf die Studien von Boller et al. (2014) und Palowskik et al. (2014) wurden neben der Sicht der Lernenden weitere Perspektiven beispielsweise die der Lehrperson aufgenommen. Aufgrund der Zielsetzung dieser Arbeit werden diese im Folgenden nicht berücksichtigt. Die Arbeiten aus dem berufsbildenden Bereich werden vor den Arbeiten aus dem allgemeinbildenden Bereich vorgestellt. Weiter erfolgt die Reihenfolge der Darstellung nach der Relevanz der Studien für die Problemstellung dieser Arbeit. Beschrieben werden neben den Rahmendaten wie z. B. den Autorinnen und Autoren, die Zielsetzung, das methodische Vorgehen und ausgewählte Ergebnisse. Im Anschluss werden die vorgestellten Studien in einer tabellarischen Übersicht zusammengefasst dargestellt.

3.2 Vorstellung der einbezogenen Forschungsarbeiten

In der Studie von **Heyne (1993)** wurde die Erprobung geeigneter Differenzierungsmaßnahmen zur individuellen Förderung bei Schülerinnen und Schülern in Fachklassen der Berufsschule untersucht. Dabei erfolgte in der zu evaluierenden Phase eine Konzentration auf die äußere Differenzierung. Umgesetzt wurde die äußere Differenzierung durch die Bildung von Lerngruppen mit leistungsstärkeren bzw. leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Zudem erfolgte eine Differenzierung der Curricula für die beiden Lerngruppen. Die Datenerhebung wurde mittels einer Befragung und Interviews mit den Schülerinnen und Schülern, den Lehrpersonen sowie den betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern durchgeführt. Zudem basieren die Daten auf Lehrerbeobachtungen und den Beobachtungen der Begleitgruppe in der Fachstufe I (II)⁴. Die Befragung umfasste 338 Schülerinnen und Schüler sowie 108 Lehrerinnen und Lehrer in der Fachstufe I und 874 Schülerinnen und Schüler in der Fachstufe II. Interviews wurden mit 54 Schülern und 49 Lehrern geführt. Der Rücklauf von betrieblicher Seite betrug 89 Bögen. Materialien für eine innere Differenzierung wurden in einem Workshop entwickelt und die Konzeptionen zur unterrichtlichen Erprobung in sechs Klassen (Metalltechnik) einer Berufsschule eingesetzt. Die Einschätzung der Lehrpersonen

⁴ Zur Überprüfung der Hypothesen wurden zum überwiegenden Teil diese Instrumente verwendet. Darüber hinaus wurden aber auch Rückmeldungen, Gespräche, Beobachtungen herangezogen.

(N= 6) zu deren unterrichtlichen Bewährung sowie die Befragung der Schülerinnen und Schüler (N=107), die mit den Materialien gearbeitet hatten, wurde in die Analyse aufgenommen. Die Bildung von zwei Lerngruppen (Niveaugruppen) beurteilten ca. 56 Prozent der Schülerinnen und Schüler als notwendig. Weiter wurde das Konzept von Klassenunterricht und der phasenweisen Beschulung in leistungsbezogenen Lerngruppen von den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf individuelle Förderung (individuellere Betreuung/ Förderung der Schülerinnen und Schüler) mehrheitlich positiv beurteilt. So gaben die Schülerinnen und Schüler u. A. an, dass die Lehrkraft sich ihnen in den differenzierten Gruppen besser widmen konnte, mehr Fragen gestellt werden konnten und sie hierdurch bessere Lernergebnisse erzielten. Hierbei wurde die dadurch mögliche differenzierte Wiederholung und Vermittlung von Zusatzqualifikationen von den Schülerinnen und Schülern positiv beurteilt. Besonders positiv äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zu den Angeboten dann, wenn Zusatzangebote das Schülerinteresse trafen und zukunftssträchtige berufs- und praxisorientierte Lerninhalte thematisiert wurden. Der Bedarf der Schülerinnen und Schüler nach Wahl-/ Zusatzkursen nahm mit nahender Abschlussprüfung ab. Die Umsetzung der Maßnahmen an den Schulen wurde eher negativ eingeschätzt. Als Gründe wurden hierfür u. A. die fehlende „Mitte“ sowie die Bildung von Lerngruppen im Fach Betriebswirtschaftslehre genannt. Die Schülerinnen und Schüler, die mit dem differenzierten Unterrichtsmaterial gearbeitet hatten, fanden es mehrheitlich gut, dass sie das Lerntempo und den Stoffumfang selbst bestimmen konnten. Weiter präferierte es die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die Arbeitsblätter kooperativ mit einem Partner oder in einer Gruppe mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke zu bearbeiten. Der Umgang mit den Unterrichtsmaterialien machte ca. der Hälfte der Schülerinnen und Schüler Spaß.

In der Studie von **Bendig (2001)** wurde die Qualität von Modulen zur Differenzierung aus der Perspektive der Lernenden in der Berufsschule untersucht. Entwickelt wurden die Module von Lehrpersonen der teilnehmenden Berufsschulen im Rahmen des Modellversuchs „Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung“ (Diflex). Die Schwerpunktsetzung der Maßnahmen richtete sich nach länderspezifischen Zielsetzungen. So verfolgte beispielsweise Bayern das Ziel der individuellen Lernförderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, wohingegen in Hessen und Rheinland-Pfalz Ziele wie die Teambildung oder die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung im Fokus standen. Zur Evaluation des Modellversuchs wurden verschiedene Instrumente eingesetzt. Hierzu gehörten neben der im Folgenden beschriebenen Fragebogen-

erhebung auch Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrenden, die Prozessbegleitung und die Dokumentenanalyse. Die Fragebogenerhebung erfolgte mittels eines Fragebogens für Lernende und eines Mantelbogens für Lehrende. Der Mantelbogen diente der exakten Bestimmung der Grundgesamtheit. So umfasste dieser beispielsweise die Abgänge, Zugänge, Verweigerer etc. Befragt wurden alle Lernenden, die in der Zeit vom 01.08.1999 bis zum 31.01.2001 an einem Modul teilgenommen hatten, das an einer der dreizehn Modellversuchsschulen entwickelt worden war⁵. Die Untersuchung erstreckte sich über drei Schulhalbjahre. Unter den Lernenden waren Schülerinnen und Schüler des Vollzeit- und Teilzeitbereichs und Externe (Personen, die an einem Modul teilgenommen haben, jedoch nicht Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen waren). Die Grundgesamtheit umfasste 1256 Bögen. Der Rücklauf betrug 1003 Bögen. Die Lernenden wurden u. A. danach befragt, wie sie auf die Module aufmerksam wurden, die Gründe/ Motive für ihre Teilnahme sowie die Akzeptanz und die Gesamteinschätzung der Module.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler waren die Hauptinformationsquelle für die Module die Lehrpersonen. Weitere Informationsquellen waren kaum bedeutsam, wurden jedoch auch kaum angeboten/wahrgenommen. Knapp über 80 Prozent der Lernenden waren mit den Modulen zufrieden. In etwa die Hälfte der Lernenden gab an, dass sie durch die Teilnahme an den Modulen deutliche Lernfortschritte gemacht habe. Über die Hälfte der Befragten würden an Modulen teilnehmen, die in der Freizeit angeboten werden. Von hoher Bedeutung für die Teilnahme an einem Modul war für die Auszubildenden das allgemeine thematische Interesse, die wahrgenommene Verwertbarkeit der Inhalte für die Ausbildung am Arbeitsplatz sowie in weiterführenden Bildungsgängen. Zudem wurde die Möglichkeit, die fachlichen Kompetenzen zu verbessern, hervorgehoben. Die Zertifizierung der Module sowie die Verbesserung der Chancen bei der Arbeitsplatzsuche war den Auszubildenden gleich wichtig. Die Verbesserung personaler Kompetenzen war im Gegensatz dazu für die Lernenden von geringerer Bedeutung. Zu den in den Modulen umgesetzten Lernformen gaben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie u. A. den Unterricht aktiv mitgestalten konnten, häufig in Gruppen gearbeitet wurde und Raum für selbständiges Arbeiten vorhanden war. Als Themenvorschläge für weitere Module wurden von den Schülerinnen und Schülern hauptsächlich solche aus dem Bereich der Computer- und Internettechnologie genannt. Die Schülerinnen und Schüler fühl-

⁵ Für die an den Schulen umgesetzten Module gab es keine thematischen Vorgaben. Aus diesem Grund sind sehr unterschiedliche Module umgesetzt worden. Bedeutsame Aspekte waren Technikkompetenz, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, Informationstechnologischekompetenz und Lernkompetenz. Der Stundenumfang der Module lag zwischen 10 und 140 Stunden.

ten sich in den Lerngruppen angemessen unterstützt und gefördert. Das Lernklima wurde als hervorragend gekennzeichnet.

In der Studie von **Zielke (1997)** wurde untersucht, welche Ausbildungsaktivitäten, die zur Binnendifferenzierung geeignet sind, in Betrieben durchgeführt werden und welche quantitative Bedeutung diese haben. Untersucht wurde auch, inwieweit sich bei der Durchführung der Aktivitäten an den individuellen Eingangsvoraussetzungen orientiert wird. Darüber hinaus wurde die Bedeutung des Einflusses von Ausbildern, Ausbilderinnen, Ausbildungsleitern, Ausbildungsleiterinnen und den gegebenen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Aktivitäten berücksichtigt. In die Betrachtung einbezogen wurden Ausbildungsaktivitäten und die Interaktion zwischen den Jugendlichen sowie den Ausbildern und Ausbilderinnen in verschiedenen Berufen. Die schriftliche Befragung erfolgte mit 224 Ausbildungsleitern und -leiterinnen, 116 Ausbildern und Ausbilderinnen und 214 Auszubildenden im 2. und 3. Ausbildungsjahr aus Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt.

Die Teilnahme an zusätzlichen Lernangeboten wurde von knapp 70 Prozent der Auszubildenden, die nicht an entsprechenden Angeboten teilnahmen und von über 95 Prozent von Auszubildenden, die daran teilnahmen, als wichtig eingeschätzt. Weiter weisen die Ergebnisse darauf hin, dass zusätzliche Lernangebote für Auszubildende wichtiger sind, wenn die Auszubildenden weniger intensive, ausbildungsbezogene Zuwendung durch ihre Ausbilderin, ihren Ausbilder erhalten, zudem wenn die Auszubildenden ausschließlich im Betrieb ausgebildet werden. Bei den Befragten bestanden ziemlich unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf die Wichtigkeit der Themen für zusätzliche Lernangebote. Wesentlich scheinen für die Auszubildenden ein enger Berufsbezug und praktische Übungen zu sein. Mit Abstand am wichtigsten war für alle Jugendlichen eine zusätzliche Prüfungsvorbereitung. Im Bereich der Fremdsprachen konnten große Unterschiede im Hinblick auf die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden. Von Schülerinnen und Schülern mit Abitur wurden diese als besonders wichtig eingeschätzt, wohingegen Schülerinnen und Schüler mit Hauptschul- und Realschulabschluss diese als weniger wichtig einschätzten.

Ziel der Studie von **Ebbinghaus und Krewerth (2010)** war es zu klären, wie die Duale Berufsausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden durchgeführt wird. Untersucht wurde die Erfüllung sowie die Relevanz von bestimmten Qualitätskriterien aus der Sicht der Auszubildenden. Der Schwerpunkt lag auf dem betrieblichen Teil der Ausbildung. Um einen Vergleichsmaßstab zu erhalten, wurden neben den Auszubildenden 355 Berufsbildungsfachleute

befragt. Die Befragung der Auszubildenden erfolgte schriftlich mittels Fragebögen. Befragt wurden 6000 Auszubildende aus 205 Berufsschulen zu der Bedeutung von Qualitätskriterien für die Durchführung von der Ausbildung. Zudem beurteilten diese, inwieweit die Kriterien in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden. Einbezogen wurden 15 Ausbildungsberufe. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der betrieblichen Ausbildungspraxis. Der berufsschulische Teil wurde anhand einzelner Qualitätskriterien berücksichtigt.

Ein, von den Probandinnen und Probanden als bedeutsam eingestuftes, Qualitätskriterium ist das Angebot am Erwerb von Zusatzqualifikationen im Ausbildungsbetrieb. Darüber hinaus sei die zur Verfügungstellung von ausreichend Zeit zum Üben und Ausprobieren bei neuen Arbeitsaufgaben, der gegenseitigen Unterstützung/ Hilfestellung sowie verständlichen Erklärungen wichtig für die berufspraktische Ausbildung. Die Verfügbarkeit einer Ausbilderin, eines Ausbilders im Bedarfsfall sowie die Vergabe von Leistungsrückmeldungen durch die Ausbilderin, den Ausbilder werden von den Befragten ebenfalls als wichtig bewertet.

In der Arbeit von **Blindow (2014)** wurde die subjektive Sichtweise von Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Ausbildungsvorbereitung betrachtet. Ziel war es zu untersuchen, inwieweit schulische Förderangebote von den Lernenden als Unterstützung für ihre Entwicklung wahrgenommen werden. Es sollten ggf. bestehende Widersprüche von den Lernangeboten und den individuellen Lernanliegen sowie den Lebenswelten der Lernenden analysiert werden. Die subjektive Sichtweise der Lernenden wurde mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews erfasst. Interviewt wurden 18 Lernende zu zwei Erhebungszeitpunkten an jeweils einer AVJ⁶-Schule Gesundheit und Handel.

Von den Probandinnen und Probanden wurden sich positiv entwickelnden und verlässlichen⁷ Gesprächen für individuelle Förderung eine Schlüsselrolle beigemessen. Hierdurch könnten Lernproblematiken und -widerstände bearbeitet und so die Lernenden näher an ihre Zielsetzung herangeführt werden. Weiter seien diese für die Entwicklung persönlich bedeutsamer Lernbegründungen wesentlich. Von hoher Bedeutung war für die Probanden auch die Beziehung zur Lehrkraft in ihrer Rolle als Mentorin oder Mentor. Lediglich ein Drittel der Probandengruppe nahm entsprechende Gespräche wahr.

Einige der Befragten bewerteten die Kompetenzfeststellung und Ergebnismeldung als wichtige Entscheidungshilfe für die Sinnhaftigkeit der Aufgabenbearbeitung. Die Bearbeitung

⁶ Das AVJ (Ausbildungsvorbereitungsjahr) ist eine einjährige schulische Vollzeitform, die für den Übergang von Schule in Ausbildung an verschiedenen Schulen in Hamburg angeboten werden.

⁷ Die Verlässlichkeit bezieht sich neben der Terminierung und der inhaltlichen Ausgestaltung auch auf die Verlässlichkeit der Person.

von Tests zur Kompetenzfeststellung bereitete fast allen Probandinnen und Probanden Schwierigkeiten, weil diese nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügten, um diese zu bearbeiten. Andere Schülerinnen und Schüler sahen keine Gründe, sich ernsthaft mit den Aufgaben auseinanderzusetzen. Den betroffenen Schülerinnen und Schülern war die Rückmeldung zum Lernstand nicht unbedingt wichtig. Sie hatten kein Interesse daran, an den hieraus offengelegten Lernproblematiken zu arbeiten. Wesentlich hierbei war, dass die Leistungen nicht in die Schulnote eingerechnet wurden. Die Schülerinnen und Schüler nahmen keinen Nutzen für ihr Lernen wahr. Einige der Befragten äußerten die Sorge, dass sich schlechte Testergebnisse negativ auf ihre Note auswirken würden. Die Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans wurden von den Probandinnen und Probanden positiv erlebt und eine Auseinandersetzung damit insgesamt gewünscht. Von einigen Schülerinnen und Schülern wurde angegeben, dass sie die an Förderplänen orientierten konkreten Aktivitäten bei der Zielerreichung unterstützt haben. Problematisch war es bei Lernenden, die sich unrealistische Ziele gesetzt hatten. Bei diesen Befragten kam es zu Unverständnis und Missmut. Einige der Befragten äußerten sich positiv zu dem Kontakt mit den Lehrkräften und externen Unterstützungsangeboten wie beispielsweise Berufsberaterinnen und Berufsberatern. Diese Form der Unterstützung wurde als für ihre Zielerreichung nützlich interpretiert. Einige Befragten konnten sich nicht an dem Förderplan orientieren und/oder es fehlte ihnen an entsprechenden Fähigkeiten um diesen zu nutzen. Dementsprechend wurde die Arbeit mit diesem Instrument negativ bewertet.

Eine weitere Arbeit, in der die Sicht der Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung im berufsbildenden Bereich betrachtet wurde, ist die Studie von **Zoyke (2012)**. Ziel war es, ein Verständnis und Umsetzungsformen der individuellen Förderung für den beruflichen Bereich herauszuarbeiten. Hierbei wurden die Gestaltungsmöglichkeiten, Wirkungen und Probleme einer Förderkonzeption in der beruflichen Rehabilitation in den Blick genommen. Berücksichtigung fand die Perspektive der Lehrpersonen des RVL-fbZ⁸, die der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden mittels Interviews und Dokumentensammlungen sowie die subjektive Forscherperspektive z. B. über die Führung eines Forschungs- und Designtagebuchs und der Gruppendiskussionen. Es wurden drei Erhebungen mit jeweils vier Lehrkräften und sieben Rehabilitandinnen und Rehabilitanden durchgeführt. Bei den Lehrkräften handelte es sich

⁸ Organisatorisch ist der RVL-fbz in einem Berufsförderungswerk (BFW) integriert. Die Angebote richten sich an erwachsene Rehabilitanden und dienen der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung bzw. Umschulung. Zeitlich ist die Maßnahme grundsätzlich auf 6 Monate angelegt. Der RVL-fbz wurde Anfang 2007 vom BFW München eingerichtet. Hiermit sollte ein Angebot für Rehabilitanden mit besonderem Förderbedarf geschaffen werden, die Schwierigkeiten im Absolvieren eines regulären RVL hätten (vgl. Zoyke 2012, S. 47f).

um Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Psychologinnen und Psychologen.

Aus den Aussagen der Rehabilitandinnen und Rehabilitanden ging hervor, dass bei individueller Förderung, neben einer fachlichen Ausrichtung, auch persönliche Faktoren einbezogen werden sollten. Besonders hervorgehoben wurden solche, die mit Lernen, Konzentration und Durchhaltevermögen sowie mit Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl zu tun haben. Eine Individualisierung der Kompetenzdiagnose durch bspw. eine gezielte Auswahl von Beobachtungssituationen, wurde von den Rehabilitandinnen und Rehabilitanden positiv bewertet. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der Abgleich der Anforderungen mit den eigenen Kompetenzen, Interessen usw. wurde von den befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Maßnahme als wichtig für die weitere Kompetenzentwicklung und individuelle Vorbereitung auf die Umschulung angesehen. Weiter hoben die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden hervor, dass sie durch die Lehrpersonen große Unterstützung erhalten haben, Fragen gestellt und Inhalte wiederholt wurden. Zudem wurde die positive Beziehung zu den Lehrpersonen betont. Institutionalisierte Gespräche zu den Fördermaßnahmen wurden von den Rehabilitandinnen und Rehabilitanden als wenig nützlich eingeschätzt. Begründet wurde dies i.d.R. mit keinem Bedarf und der Möglichkeit, jederzeit mit den Lehrpersonen in Kontakt treten zu können. Die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden sahen im Führen eines Lerntagebuchs z.T. keinen Sinn, lehnten das Führen ab oder nutzten dieses abweichend von der Intention. Andere fanden es zum Beispiel für die Gewöhnung an das Schreiben und die Verarbeitung von Gefühlen und Gedanken hilfreich. Als erstrebenswert sahen die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden die Dokumentation von Merksätzen und Ähnlichem an, da sie die Inhalte dadurch besser behalten und bei Bedarf nachschlagen könnten. Vereinzelt wurde hervorgehoben, dass sie sich ihre eigenen Stärken und Schwächen bewusst machen und so ihr Lernverhalten anpassen konnten. Zur Aufgabenbearbeitung und gegenseitigen Hilfe gaben die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden an, dass sie Kleingruppen bevorzugen. Zudem wiesen die Befragten darauf hin, dass die Lehrperson in kleineren Gruppen besser Hilfestellung geben können. Die Teilung der Gesamtgruppe, zwecks umschulungsspezifischer Förderung, bewerteten die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden als hilfreich bzw. erforderlich.

Ziel der Studie von **Beutner, Kremer und Zoyke (2012)** war es, einen Einblick in die Einschätzungen von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern aus dem Übergangssystem zu der dort notwendigen individuellen Förderung und Berufsorientierung zu erhalten. Die Erhebung diente als explorative Basiserhebung für das Projekt InLab "Individuelle Förderung

und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung". Die Berufskollegs konnten selbständige Bildungsgänge auswählen, die nach deren Einschätzung zum Übergangssystem zuzurechnen sind. So wurden z. B. das Berufsorientierungsjahr, Brückenkurse und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen integriert. In einer Vorerhebung wurden zunächst die erweiterten Schulleitungen der teilnehmenden Berufskollegs schriftlich befragt. Die Befragung diente als Grundlage für die Arbeit im Projekt und die folgende Untersuchung. Im Anschluss folgte die schriftliche Befragung von 99 Lehrpersonen aus elf Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, die in Bildungsgängen des Übergangssystems aktiv eingesetzt waren. Zudem wurde die Sicht von 464 Schülerinnen und Schülern mittels Fragebogen erhoben.

Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Ziele des Unterrichts wurde von über 80 Prozent der Befragten als wichtig oder eher wichtig wahrgenommen. Für knapp 90 Prozent der Befragten war es für gutes Lernen wichtig oder eher wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben bekommen.

Ziel der Untersuchung von **Ellenberger and Glässing (2007)** war die Evaluation eines Förderkonzepts in der Sekundarstufe II. Die in der Schule umgesetzten Konzeptionen wurden seit 2002 entwickelt und erprobt. Das betrachtete Fördermodell wurde im Englischunterricht umgesetzt. Das Modell setzte sich aus den folgenden Teilbereichen zusammen: Curriculare Aspekte, didaktische Ausgestaltung, pädagogisch-psychologisches Handeln, äußere Differenzierung. Erhoben wurden die Eingangsvoraussetzungen und die Lerneffekte am Ende des Förderzeitraums. Zudem erfolgte die Analyse der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler auf einzelne Faktoren des Fördermodells. Die Eingangsvoraussetzungen wurden mit Einstufungstests und die Lerneffekte mittels kursübergreifender Vergleichstests erhoben. Die Erfassung der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler erfolgte mittels sogenannter Kurzreflexionen. Hierbei fand in einer Kursgruppe eine Fragebogenerhebung mit einer anschließenden Gruppendiskussion statt.

Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler hatte die Verringerung der Leistungsheterogenität in allen Kursen und eine konsekutive Niveausteigerung im Bereich der Zusatzförderung positive Effekte auf den Lernzuwachs. Zudem konnte das Gefühl der Unterforderung bei den Schülerinnen und Schülern, die einen Förder-Basiskurs besuchten, reduziert werden. Besonders positiv wurde die eigene Kompetenzentwicklung von denjenigen Schülerinnen und Schülern beurteilt, die einen kombinierten Förder-Basiskurs besucht hatten. Im Hinblick auf die Didaktik hoben die Schülerinnen und Schüler unter anderen Faktoren die intensiven Erklä-

rungen, Wiederholungen und die gute Arbeitsatmosphäre in den Kursen positiv hervor. Die Schülerinnen und Schüler der kombinierten Förder-Basiskurse betonten zudem die hohe Bedeutung der Lehrperson als Coach/Unterstützer/Unterstützerin für den eigenen Lernerfolg. Bedeutsam war für diese Gruppe zudem die Entwicklung fachlicher Grundlagen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wohingegen denjenigen Schülerinnen und Schülern, bei denen die fachlichen Grundlagen vorhanden waren, die Weiterentwicklung/der Ausbau der eigenen Fähigkeiten wichtig waren.

Ziel der Studie von **Palowski, Boller und Müller (2014)** war die Erfassung der Sicht des Individuums auf die Klassenwiederholung bzw. darauf, welche personalen und institutionellen Ursachen und Begleitumstände bei der Bilanzierung aus Schülersicht in der Sekundarstufe II eine Rolle spielen und welche individuellen Prozesse der Verarbeitung hierbei ablaufen. Hierbei wurden die subjektiven Deutungsweisen und Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern auch in Bezug auf die jeweils gegebenen schulischen Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen und Förderkulturen in der Schule betrachtet. Die Datenerhebung erfolgte an einer nordrhein-westfälischen Kollegschule und zwei hessischen Oberstufengymnasien. Hierbei wurden verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden eingesetzt. Für die Erfassung individueller Schülerbiografien und der Rekonstruktion typischer Muster der Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung wurden 22 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit den Schülerinnen und Schülern (sieben bis acht Befragte je Schule) geführt. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgte nach den Merkmalen Geschlecht, Migrationshintergrund, zuletzt besuchte Schulform und Zeitpunkt der Wiederholung. Die Formen der Handhabung von Wiederholung, die Implementation und Bereitstellung von Förder- und Beratungskonzepten durch die Schulen, wurden anhand von Dokumenten erfasst, die die Schulen selbst zur Verfügung stellten bzw. die über sie erhoben werden konnten.

Formelle schulische Angebote wurden von den Befragten nur selten in Anspruch genommen. Zudem wurden die Angebote nicht als individualisierte Hilfe angesehen und als nicht bedeutsam befunden. Ein ebenso pessimistisches Bild ergab sich für die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Fördermaßnahmen. Eine Ausnahme waren Tutorinnen und Tutoren, die zwar nur punktuell genutzt, i. d. R. aber als hilfreich angesehen wurden. Diese leisteten neben Kontroll- und Beratungsfunktionen auch sozialpsychologische Unterstützung. Gegenüber schulischen Angeboten herrschte weiter eine teilweise tabuisierende Haltung. Die Angebote wurden von den befragten Schülerinnen und Schülern z. T. als stigmatisierend empfunden. Die Beziehungsebene zu Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern war für die Schüle-

rinnen und Schüler wesentlich für die Bewertung von Förder- und Beratungsangeboten. So zogen Lernende in bestimmten Situationen Lehrende in den Problemlöseprozess ein. Dies geschah besonders dann, wenn es gelang, ein entsprechendes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Insgesamt trennten die Schülerinnen und Schüler jedoch zwischen privater und schulischer Sphäre. Ein entscheidendes Kriterium für den Wert einer Förderung aus Schülersicht war, inwieweit der Einzelne sich wahrgenommen und anerkannt fühlte. Zudem hatte das Schulklima einen wesentlichen Einfluss auf die subjektiven Sichtweisen und die Erwartungen an Förderung und Beratung sowie die damit verbundenen Handlungsorientierungen.

In der Studie von **Boller, Palowski, and Schumacher (2014)** wurde die Wahrnehmung und Nutzung schulischer Förder- und Beratungsangebote durch Schülerinnen und Schüler in der Einführungsphase der Oberstufe in ihrem Einfluss auf den Bildungsgang untersucht. Befragt wurden elfte Jahrgänge an drei Gesamtschulen und vier Berufskollegs im Raum Ostwestfalen-Lippe (N=88). Zudem wurden mit vom Sitzenbleiben bedrohten Schülerinnen und Schülern vertiefende Interviews geführt (N= 71). Es wurde eine große Spannbreite unterrichtlicher und außerunterrichtlicher, fachlicher und psycho-sozial ausgerichteter Beratungsangebote abgefragt. Den Angeboten war gemein, dass sie nicht verpflichtend waren.

Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler nutzten diese die Beratungsangebote nur selten. So gaben beispielsweise nur 18,4 Prozent an, im elften Jahrgang schon einmal mit Beratungslehrern gesprochen zu haben, Vertrauenslehrerinnen und Vertrauenslehrer sowie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeit wurden noch seltener in Anspruch genommen. Insbesondere gefährdeten Schülerinnen und Schülern waren die Beratungsangebote wenig bekannt. Tendenziell präferierten die Befragten private Unterstützungsangebote. Auch wenn vorhandene Angebote bekannt waren, wurden diese nicht zwingend bei Problemen in Anspruch genommen. Hierfür wurden unterschiedliche Gründe angeführt. Mit Blick auf Schulsozialarbeit und Schulpsychologie wurde u. A. die Befürchtung einer Stigmatisierung genannt. Dem Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis wurde im Kontext schulischer Beratung eine hohe Bedeutung beigemessen. Zudem war ein anerkennendes Sozialklima entscheidend für eine entsprechende Wahrnehmung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler. Auch organisatorische Aspekte wurden von den Schülerinnen und Schülern hervorgehoben, die unterstreichen, dass es auf eine Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ankommt. Weiter könnten sich z. B. ungünstige oder zu seltene Öffnungszeiten einer Beratungsstelle hemmend auswirken.

Übersicht über die Studien

| Autor/ Jahr/ Titel/ Zielgruppe | Zielsetzung | Metho- disches Vorgehen | Ausgewählte Ergebnisse |
|---|--|--|---|
| <p>Heyne 1993</p> <p>Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule</p> <p>Auszubildende Berufsschule</p> | <p>Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung war die Evaluation des Modellversuchs. Hierbei ging es um die Erprobung geeigneter Differenzierungsmaßnahmen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler in Fachklassen der Berufsschule.</p> | <p>Befragung und Interview der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer, Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder (Betriebe) Lehrerbeobachtung; Beobachtung der Begleitgruppe in der Fachstufe I (II)</p> | <p>Das Konzept von Klassenunterricht und der phasenweisen Beschulung in leistungsbezogenen Lerngruppen wurde von den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf individuelle Förderung mehrheitlich positiv beurteilt. Es wurde die hierdurch mögliche differenzierte Wiederholung und Vermittlung von Zusatzqualifikationen betont. Besonders positiv äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zu den Angeboten dann, wenn Zusatzangebote das Schülerinteresse treffen und zukunfts-trächtige berufs- und praxisorientierte Lerninhalte berücksichtigt. Der Bedarf nach Wahl-/Zusatzkursen hatte mit nahender Abschlussprüfung abgenommen.</p> <p>Bei der Erprobung des differenzierten Unterrichtsmaterials fanden es die Schülerinnen und Schüler gut, dass sie den Stoffumfang und das Lerntempo selbst bestimmen konnten. Mehrheitlich wollten die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsblätter kooperativ mit einem Partner oder in einer Gruppe mit Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke bearbeiten. Der Umgang mit den Unterrichtsmaterialien hatte ca. der Hälfte der Schülerinnen und Schüler Spaß gemacht.</p> |
| <p>Bendig 2001</p> <p>Module aus Sicht der Lernenden</p> <p>Schülerinnen und Schüler der betrachteten Schulen (Berufsschüler, Berufsschüle-</p> | <p>Ziel der Untersuchung war die Qualität von Modulen zur Differenzierung aus Sicht der Lernenden zu bestimmen. Die Module wurden im Rahmen eines Modellversuchs entwickelt.</p> | <p>Befragung mittels Fragebogen für Lernende, Mantelbogen für Lehrende</p> | <p>Von hoher Bedeutung für die Teilnahme an den Maßnahmen war das allgemeine thematische Interesse, die Möglichkeit, fachliche Kompetenzen zu verbessern, die Verwertbarkeit der Inhalte für die Ausbildung, den Arbeitsplatz sowie für weiterführende Bildungsgänge.</p> <p>Die Verbesserung personaler Kompetenzen war von geringerer Bedeutung. Die Zertifizierung sowie positive Effekte auf die Arbeitsplatzsuche waren gleich wichtig. Über die Hälfte gaben an, dass sie an Modulen teilnehmen würden, die in der Freizeit angeboten werden.</p> <p>Die Lernenden fühlten sich in den Lerngruppen angemessen unterstützt und gefördert. Das Lernklima wurde als hervorragend gekennzeichnet.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| rinnen, Ex-terne, Vollzeitschüler, -schülerinnen) | Die Lehrperson war als Hauptinformationsquelle für die Module sowie als Lernberater, Lernberaterin, Gesprächspartner und Gesprächspartnerin sehr bedeutsam | |
| Zielke 1997 Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung | Ziel war es die Ausbildungspraxis auf Ansätze der Individualisierung und Binnendifferenzierung zu untersuchen. Schriftliche Befragung von Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden | Die Teilnahme an zusätzlichen Lernangeboten wurde von der Mehrheit der Auszubildenden als wichtig eingeschätzt. Bei den Befragten bestanden ziemlich unterschiedliche Vorstellungen im Hinblick auf die Wichtigkeit der Themen für zusätzliche Lernangebote. Wesentlich für die Auszubildenden war ein enger Berufsbezug und praktische Übungen. Mit Abstand am wichtigsten war für alle Jugendlichen eine zusätzliche Prüfungsvorbereitung. Im Bereich der Fremdsprachen konnten vorbildungsspezifische Unterschiede bezüglich der Wichtigkeit von zusätzlichen Lernangeboten festgestellt werden. |
| Auszubildende im Betrieb | | |
| Ebbinghaus und Krewerth 2010 Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden Auszubildende ausgewählter Berufe | Ziel der Untersuchung war es zu klären, wie in den Berufsschulen und den Betrieben ausgebildet wird und inwiefern hierbei aus der Sicht der Auszubildenden bestimmte Qualitätskriterien erfüllt werden und | Auszubildende wünschen sich, deutlich mehr als in der betrieblichen Praxis angeboten, Möglichkeiten Zusatzqualifikationen zu erwerben. Die zur Verfügungstellung von ausreichend Zeit zum Üben und Ausprobieren bei neuen Arbeitsaufgaben, die gegenseitige Unterstützung/ Hilfestellung sowie verständlicher Erklärungen und die Verfügbarkeit eines Ausbilders, wenn die Auszubildenden mit der Bearbeitung einer Aufgabe Probleme haben, sind für die Auszubildenden von hoher Bedeutung. Ausreichend Zeit für die Vergabe von Leistungsrückmeldungen durch den Ausbilder sowie positive Rückmeldung bei guten Leistungen im Ausbil- |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | welche Relevanz diese Kriterien für die Auszubildenden haben. | | dungsbetrieb werden von den Befragten ebenfalls als bedeutsam bewertet. |
| Blindow 2014 | Ziel war es zu untersuchen, inwieweit schulische Förderangebote von den Lernenden als Unterstützung für ihre Entwicklung wahrgenommen werden | Leitfragen gestützte Interviews mit Schülerinnen und Schülern | Sich positiv entwickelnden, verlässlichen Gesprächen kam in der individuellen Förderung eine Schlüsselrolle zu. Hierbei war die Beziehung zur Lehrperson/der Mentorin, dem Mentor für die Probandinnen und Probanden von großer Bedeutung. Der Nutzen der Kompetenzfeststellung und Ergebnismrückmeldung wurde von den Probandinnen und Probanden differenziert wahrgenommen. Einige der Befragten bewerteten diese als sinnvoll für ihre Entwicklung, andere sahen keine Gründe, sich ernsthaft mit den Testungen und den sich daraus ergebenden Ergebnissen auseinanderzusetzen. Wesentlich hierbei war, dass die Leistungen nicht in die Schulnote eingerechnet wurden. Die Entwicklung von Lern-/Zielvereinbarungen des Förderplans wurde von den Befragten insgesamt positiv bewertet. Negativ wurde die Arbeit mit diesem Instrument von Probandinnen und Probanden wahrgenommen, die sich unrealistische Ziele gesetzt hatten und/ oder mit der Nutzung überfordert waren. |
| Die individuelle Förderung in der Ausbildungsvorbereitung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler Schüler in der Berufsvorbereitung | | | |
| Zoyke 2012 | Ziel der Untersuchung war es ein Verständnis und Umsetzungsformen der individuellen Förderung für den beruflichen Bereich herauszuarbeiten. Hierbei wurden die Gestaltungsmöglichkeiten, Wirkungen und Probleme einer Förderkonzeption in der beruflichen Re- | Gruppen-diskussion mit Lehrerinnen und Lehrern, problemzentrierten Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, Zusammenführung von Dokumenten | Maßnahmen zur individuellen Förderung sollten neben fachlichen auch persönliche Faktoren berücksichtigen. Der Berufsbezug, das Ziel der beruflichen Umschulung und zuletzt die berufliche (Re-)Integration waren für die Rehabilitandinnen und Rehabilitanden wesentliche motivationale Faktoren. Die Unterstützung durch die Lehrperson, die Möglichkeit, Fragen zu stellen und das Wiederholen von Inhalten wurde positiv wahrgenommen. Zudem wurde die positive Beziehung zu den Lehrpersonen betont. Institutionalisierte Gespräche über Fördermaßnahmen wurden als wenig nützlich eingeschätzt. Begründet wurde dies i. d. R. durch fehlenden Bedarf bzw. der Möglichkeit jederzeit Fragen stellen zu können. |
| Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung: eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation | | | |

| | | |
|---|---|--|
| Berufliche Rehabilitation | habilitation untersucht | Das Führen von Lerntagebüchern wurde z.T. abgelehnt oder diese abweichend von der Intention genutzt. |
| | | Das Verschriftlichen von Merksätzen u. Ä. wurde als Möglichkeit nachzuschlagen gesehen. Zudem fördere dies nach Einschätzung einiger Rehabilitandinnen und Rehabilitanden das Behalten von Inhalten. Für die Aufgabenbearbeitung und gegenseitigen Hilfe wurden Kleingruppen bevorzugt. Zudem konnte die Lehrperson nach Einschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in kleineren Gruppen besser Hilfestellung geben. |
| Beutner et al. 2012 | Ziel der Untersuchung war es, einen Einblick in die Einschätzungen von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern aus dem Übergangssystem zu der dort notwendigen individuellen Förderung und Berufsorientierung zu erhalten | Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer mittels Fragebogen |
| Informationen aus der Lehrer- und Schülerbefragung: Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Lehrkräften und Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem | | Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Ziele des Unterrichts wurde von über 80 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler als wichtig oder eher wichtig wahrgenommen. Für knapp 90 Prozent der Befragten war es wichtig oder eher wichtig, dass diese für gutes Lernen die gleichen Aufgaben bekommen. |
| Schülerinnen und Schüler des (beruflichen) Übergangssystems | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Ellenberger und Gläsing | Ziel der Untersuchung war die Evaluation eines Förderkonzepts in der Sekundarstufe II. Hierbei ging es neben den Lerneffekten um die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der jeweiligen Lehrperson zu einzelnen Faktoren des Fördermodells | Kurztests; Fragebogenerhebung mit anschließender Gruppendiskussion | Für die meisten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf scheint der Wunsch im Vordergrund zu stehen, sichere fachliche Grundlagen zu erarbeiten und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und zu stärken. Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Förderbedarf zielten darauf ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Verringerung der Leistungsheterogenität wurde von den Schülerinnen und Schülern als positiv für deren Leistungsentwicklung wahrgenommen. Besonders positiv wurde die eigene Kompetenzentwicklung von denjenigen Schülerinnen und Schülern beurteilt, die einen kombinierten Förder-Basiskurs besucht hatten. Im Hinblick auf die Didaktik hoben die Schülerinnen und Schüler unter anderem die intensiven Erklärungen, Wiederholungen und die gute Arbeitsatmosphäre in den Kursen positiv hervor. Der Lehrperson wurde als Unterstützer, Coach eine wesentliche Rolle zugewiesen. Die Kursgruppe wurde als geschützter Raum wahrgenommen. Durch die Einführung des Kursmodells konnte die Unzufriedenheit, die vor allem mit der großen Leistungsheterogenität und hohen Anteilen über- und unterforderter Schülerinnen und Schüler Zusammenhang erheblich reduziert werden. |
| 2007 | | | |
| Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenz im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II | | | |
| Sekundarstufe II | | | |
| Palowski et al. | Ziel war die Erfassung der Sicht des Individuums auf die Klassenwiederholung bzw. darauf welche personalen und institutionellen Ursachen und Begleitumstände bei der Bilanzierung aus Schülersicht eine Rolle | Dokumentenanalyse leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit Schülerinnen und Schülern | Formelle schulische Angebote sowie die Ansprechpartner (Ausnahme sind Tutorinnen und Tutoren) wurden von den Befragten nur selten in Anspruch genommen und nicht als hilfreich, bedeutsam empfunden. Gegenüber schulischen Angeboten herrschten teilweise tabuisierende Haltungen. Die Beziehungsebene zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern war wesentlich für die Bewertung von Förder- und Beratungsangeboten. Der Einbezug von Lehrenden in den Problemlöseprozess geschah besonders dann, wenn es gelang, ein entsprechendes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Insgesamt trennten die Schülerinnen und Schüler jedoch zwischen privater und schu- |
| 2014 | | | |
| Oberstufe aus Schülersicht: Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Sekundarstufe II | spielen und welche individuellen Prozesse der Verarbeitung hierbei ablaufen. Hierbei wurde die Schülersicht auch in Bezug auf die jeweils gegebenen schulischen Rahmenbedingungen Organisationsstrukturen, Förderkulturen betrachtet. | lischer Sphäre. | Das individuelle Gefühl von Anerkennung und Wahrnehmung war für den subjektiven Wert einer Förderung wesentlich. Zudem hatte das Schulklima einen Einfluss auf die subjektiven Sichtweisen und die Erwartungen an Förderung und Beratung sowie die damit verbundenen Handlungsorientierungen. |
| Boller et al. 2014 "Nicht nur jemand, der seinen Stoff vermittelt" Schulische Beratung aus Sicht von Schülern der Sekundarstufe II Gesamtschule/ Berufskollegs | Ziel war die Untersuchung der Wahrnehmung und Nutzung schulischer Förder- und Beratungsangebote durch Schülerinnen und Schüler in der Einführungsphase der Oberstufe. | Schülerbefragung mittels Fragebogen, vertiefende Interviews mit vom Sitzenbleiben bedrohten Schülerinnen und Schülern | Alle Beratungsangebote wurden von den Schülerinnen und Schülern nur selten genutzt und waren insbesondere gefährdeten Schülerinnen und Schülern wenig bekannt. Die Schülerinnen und Schüler präferierten eher privat organisierte Lerngruppen. Hierfür wurden unterschiedliche Gründe angeführt. Mit Blick auf Schulsozialarbeit und Schulpsychologie wurde u. A. die Befürchtung einer Stigmatisierung genannt. Dem Lehrer-Schüler-Verhältnis wurde im Kontext schulischer Beratung eine hohe Bedeutung beigemessen. Zudem war ein anerkennendes Sozialklima entscheidend für eine entsprechende Wahrnehmung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler. Als wesentlich für die Wahrnehmung der Angebote wurde zudem der Grad der Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und organisationale Faktoren wie z. B. ungünstige Öffnungszeiten einer Beratungsstelle genannt. |

3.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung

3.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einbezogenen Studien

In fast allen der betrachteten Studien wird die Perspektive der Lernenden mittels Fragebogen und/oder Interviews erfasst. So erfolgt dies in den Arbeiten von Bendig (2001), Beutner et al. (2012), Boller et al. (2014), Ebbinghaus & Krewerth (2010), Heyne (1993) und Zielke (1997) mittels Fragebogen. In den Studien von Boller et al. (2014), Heyne (1993) werden mit den Schülerinnen und Schülern zusätzlich Interviews und in der Arbeit von Ellenberger and Glässing (2007) schließt sich an die Fragebogenerhebung eine Gruppendiskussion an. In den Studien von Blindow (2014), Palowski et al. (2014) und Zoyke (2012) erfolgt die Aufnahme der Perspektive der Lernenden ausschließlich mittels Interviews. Die Spanne der Studienteilnehmer und Stundenteilnehmerinnen bei der schriftlichen Befragung reicht von 88 bis 1003. Bei den Interviews und der Gruppendiskussion von sieben bis 107, sodass die Anzahl der befragten Lernenden, in Abhängigkeit des eingesetzten Erhebungsinstruments, insgesamt in einem mittleren bis hohen Bereich liegen. So sind lediglich die Studien von Blindow (2014) und Zoyke (2012) mit einer Teilnehmerzahl von sieben Rehabilitandinnen und Rehabilitanden bzw. 18 Schülerinnen und Schülern in einem vergleichsweise niedrigen Bereich einzustufen. In vier der Studien wurden Auszubildende befragt. In der Studie von Bendig (2001) wurden neben den Auszubildenden auch weitere Lernergruppen einbezogen. In zwei Studien wurde der berufsschulische Ausbildungskontext, in einer Studie der betriebliche Ausbildungskontext und in einer Studie beide Lernorte untersucht. Dem berufsbildenden Kontext sind zudem die Arbeiten von Zoyke (2012) zur beruflichen Rehabilitation und die Studie von Beutner et al. (2012) sowie die Arbeit von Blindow (2014) zum beruflichen Übergangssystem zuzuordnen. Die Studie von Boller et al. (2014) umfasst neben Schülerinnen und Schülern der Gesamtschule auch Lernende des Berufskollegs. In den anderen Studien wurden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II befragt. Der Forschungskontext der zu Grunde gelegten Studien lässt sich in zwei Schwerpunkte einteilen. Bendig (2001), Ellenberger and Glässing (2007), Heyne (1993) sowie Zoyke (2012) berücksichtigen die Sicht der Lernenden auf individuelle Förderung im Zusammenhang mit der Evaluation eines Modellversuchs, der Erprobung einer Förderkonzeption oder wie in der Studie von Beutner et al. (2012) als explorative Basiserhebung für die Entwicklung einer Förderkonzeption. Wohingegen in den anderen Studien die schulische bzw. betriebliche Praxis untersucht wurde. Zudem lassen sich die Studien im Hinblick auf deren inhaltliche Schwerpunktsetzung kategorisieren. So lag bei drei der betrachteten Studien, den Arbeiten von Heyne (1993) sowie Blindow (2014) und Bendig (2001), ein

wesentliches Erkenntnisinteresse auf der Untersuchung der Bedeutsamkeit von Maßnahmen zur individuellen Förderung aus der Perspektive der Lernenden. In anderen Arbeiten wie den Studien von Zielke (1997) und Zoyke (2012) standen weitere oder andere Faktoren wie beispielsweise die Wirkung, Umsetzung und Ausgestaltung von Maßnahmen zur individuellen Förderung oder die Klassenwiederholung bei Palowski et al. (2014) im Fokus.

3.3.2 Zusammenfassung zentraler Befunde

Die Ergebnisse der betrachteten Studien weisen darauf hin, dass für die Lernenden der Interaktion mit der Lehrperson im Zusammenhang mit individueller Förderung eine wesentliche Bedeutung zukommt. So nehmen die Lehrpersonen neben der Rolle des Unterstützers/Coachs auch eine Informations- und Beratungsfunktion ein. Wesentlich für die Bewertung der Angebote ist hierbei das Verhältnis vom Lernenden und Lehrenden. Dem gegenüber werden institutionalisierte Förder- und Beratungsangebote wenig wahrgenommen und von den Schülerinnen und Schülern als wenig hilfreich eingeschätzt. In diesem Zusammenhang scheinen auch bestehende Stigmatisierungängste bei einigen Schülerinnen und Schülern vorzuliegen. Zur Frage, inwieweit die Maßnahmen eher fachliche oder eher überfachliche Kompetenzen fördern sollten, liegt keine einheitliche Befundlage vor. Die Arbeiten legen jedoch den Schluss nahe, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler es bevorzugen, im fachlichen Bereich gefördert zu werden, wohin gegen es leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern auch darum geht, personenbezogene Aspekte wie beispielsweise den Glauben an die eigenen Fähigkeiten auszubauen. Methodisch werden formalisierte Instrumente wie z. B. das Führen eines Lerntagebuchs, von den Lernenden eher negativ beurteilt und/oder zweckentfremdet genutzt. Zudem äußern sich die Schülerinnen und Schüler in einer Studie negativ zur Vergabe differenzierter Arbeitsblätter. Die Teilung der Lerngruppe und die Arbeit in (moderat) homogenisierten Kleingruppen wird positiv eingeschätzt. Wobei es nach Sicht der Lernenden neben der Gruppe der Leistungsstärkeren und der Leistungsschwächeren auch eine Zwischengruppe geben sollte. Unter Zugrundelegung der vorgestellten Arbeiten, ist das Angebot an zusätzlichen Lernangeboten für die Schülerinnen und Schüler wichtig. Für deren Ausgestaltung ist bedeutsam, inwieweit diese das Schülerinteresse treffen und in diesen zukunftssträchtige, berufs- und praxisorientierte Lerninhalte thematisiert werden. Wesentlich ist für die Lernenden die Möglichkeit einer zusätzlichen Prüfungsvorbereitung, differenzierte Wiederholungs-/Übungsphasen und Angebote im EDV Bereich. Dem Angebot an zusätzlichen Angeboten scheint darüber hinaus eine kompensatorische Wirkung zuzukommen, wenn sich die Lernenden durch die Lehrperson zu wenig unterstützt bzw. gefördert fühlen. Weiter weisen die Er-

gebnisse darauf hin, dass die Einschätzung der Lernenden durch klimatische Einflüsse in der Schule bzw. Klasse beeinflusst werden.

3.3.3 Kritische Würdigung

Die Analyse der Studien lässt den Schluss zu, dass die Lernenden Maßnahmen zur individuellen Förderung differenziert Bedeutung beimessen. Maßnahmen, die beispielsweise im Rahmen der Interaktion mit der Lehrperson durchgeführt werden, wurde ein hoher Nutzen beigemessen. Andere Maßnahmen werden hingegen nur begrenzt befürwortet bzw. von den Lernenden als für ihr Lernen störend empfunden. So liegen sowohl erwartungskonforme als auch erwartungswidrige Einschätzungen von Lernenden im Hinblick auf Maßnahmen zur individuellen Förderung vor. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der einer weiterführenden Klärung bedarf. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass in keiner der vorliegenden Studien, die Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung an beiden Lernorten erhoben wurden, sodass auch keine Erkenntnisse darüber vorliegen, inwieweit die Bedingungen an einem Lernort die Sicht auf die Maßnahmen am anderen Lernort beeinflussen. Zudem werden in den Arbeiten i. d. R. nur einzelne Maßnahmen berücksichtigt und der Fokus auf Maßnahmen zur äußeren Differenzierung und/oder auf außerunterrichtliche Angebote gelegt. Weiter wird die Sicht der Auszubildenden zu großen Teilen im Zusammenhang mit der Prüfung eines Modellversuchs bzw. einer vorgegebenen Förderkonzeption untersucht. Fraglich ist, ob die im Rahmen von Modellversuchen vorliegenden situationalen Bedingungen, die alltägliche berufsschulische und betriebliche Ausbildungspraxis widerspiegeln. Ebenfalls wenig berücksichtigt werden in den Studien die die Einschätzung der Lernenden beeinflussende Faktoren. So lassen sich nur vereinzelt Hinweise auf hemmende bzw. fördernde strukturelle Bedingungen finden.

In diesem Zusammenhang ist weiter zu beachten, dass nur in drei der betrachteten Studien die berufsschulische und betriebliche Ausbildungspraxis untersucht wurde, wodurch auch die spezifischen Gegebenheiten der Dualen Berufsausbildung und deren Einfluss auf die Wahrnehmung auf den Lernenden nicht entsprechend berücksichtigt wurden.

4 Empirische Untersuchung

4.1 Zielsetzung und Konzeption der empirischen Untersuchungen

In Kapitel 3 wurde thematisiert, dass in der bisherigen Forschung nicht ausreichend berücksichtigt wurde, inwieweit die Auszubildenden erwarten, dass eine in der beruflichen oder betrieblichen Praxis angebotene Maßnahme zur individuellen Förderung für ihr Lernen nützlich ist. Weiterhin ist wenig darüber bekannt, welche Aspekte die Sicht der Auszubildenden beeinflussen. Zur Erhellung dieser Fragen wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei empirische Untersuchungen durchgeführt. Hierbei stehen folgende Fragestellungen im Fokus:

1. *Welche Maßnahmen zur individuellen Förderung werden in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb umgesetzt und von den Auszubildenden zur Fachkraft für Lagerlogistik entsprechend wahrgenommen?*
2. *Welche Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis werden von den Auszubildenden zur Fachkraft für Lagerlogistik als nützlich für ihr Lernen wahrgenommen?*
3. *Welche personen- und umweltbezogenen Faktoren werden von den Auszubildenden zur Fachkraft für Lagerlogistik als hemmend bzw. fördernd für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen wahrgenommen?*
4. *Welche personenbezogenen und/ oder umweltbezogenen Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung der Maßnahmen durch die Auszubildenden?*

Ziel der Untersuchungen war es, die betriebliche und berufsschulische Ausbildungspraxis möglichst genau zu beschreiben. Aus diesem Grund wurde ein deskriptives Untersuchungsdesign gewählt. Bei der empirischen Prüfung der Fragestellungen wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden verwendet. Dieses Vorgehen wurde verwendet, weil der Annahme gefolgt wird, dass die beiden methodischen Zugänge keinen Gegensatz darstellen, sondern eine Verknüpfung beider Ansätze den Erkenntnisprozess gewinnbringend vorantreiben und die Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse stärken (Flick, 2011; Mayring, 2016). Die Integration von quantitativen und qualitativen Analysen kann auf unterschiedliche Arten erfolgen (Flick, 2011). In dieser Arbeit wird der Trianguläre Ansatz angewandt. Bei der Triangulation werden unterschiedliche Perspektiven bei der Beantwortung von Forschungsfragen berücksichtigt (ebd., S. 12). Denzin (1970) unterscheidet verschiedene Formen der Triangulation: Datentriangulation, Beobachtertriangulation, Theorietriangulation und Methodentriangu-

lation (ebd., S. 301ff). Bei der Untersuchung der Fragestellungen wurden unterschiedliche Datenquellen sowie unterschiedliche Datenerhebungsformen verwendet: quantitative Daten der Lehrpersonen und Ausbildungsleitungen, qualitative Daten der Lehrpersonen, der Ausbildungsleitungen und der Auszubildenden. Die Daten der Lehrpersonen und der Ausbildungsleiter und -leiterinnen wurden mit einem teilstandardisierten Fragebogen erhoben, die der Auszubildenden mittels leitfragengestützter Interviews.

Tabelle 3: Überblick über das Design der Untersuchungen

| | 1. Untersuchung | | 2. Untersuchung |
|--|---|---|---|
| Zielsetzung | Erfassung der Sicht der Lehrpersonen bzw. der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter auf die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Dualen Berufsausbildung | | Erfassung der Sicht der Auszubildenden auf die in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis angebotenen Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen |
| Stichprobe | 60 Berufsschullehrkräfte aus zwei ländlichen und zwei städtischen Berufsschulen | 31 Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter aus Betrieben des Neckar-Odenwald-Kreises | 18 weibliche und männliche Auszubildende zur Fachkraft für Lagerlogistik einer Berufsschulklasse zum Ende des 2. Ausbildungsjahres |
| Erhebungszeitraum | November/Dezember 2015 | Dezember 2015/Januar 2016 | Mai/ Juni 2017 |
| Methode | schriftliche Befragung | | leitfragengestützte Interviews |
| eingesetztes Befragungsinstrument | Fragebogen (IF-Lehrer) | Fragebogen (IF-Betrieb) | Fragenkatalog |

4.1.1 Konzeption der ersten Untersuchung

Im Rahmen der ersten Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, in welchem Umfang und mit welchen Schwerpunktsetzungen innerschulische bzw. innerbetriebliche Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Dualen Berufsausbildung von den verantwortlichen Akteuren angeboten werden. In der ersten Erhebungsphase ging es demnach darum, die in der Praxis umgesetzten Maßnahmen zu identifizieren, um in der zweiten Untersuchung die Auszubildenden zu den umgesetzten Maßnahmen zu befragen. Hierbei wurde die Ausbildungspraxis aus der Sicht der Lehrpersonen sowie der Ausbildungsleitung betrachtet. Die Analyse diente zudem der Prüfung der durch die Literaturanalyse fundierten Erkenntnisse zu den Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der

Gestaltung von Lernumgebungen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis.

Methodisch wurde auf eine Kombination eines quantitativen und qualitativen Zugangs zurückgegriffen. Neben den aus der Literatur bekannten Maßnahmen zur individuellen Förderung sollten auch solche Maßnahmen berücksichtigt werden, die im Rahmen des standardisierten Antwortformats nicht aufgeführt, jedoch ggf. von den Lehrpersonen im berufsschulischen bzw. betrieblichen Alltag umgesetzt werden. Erhoben wurden die Daten mittels einer Befragung der Lehrpersonen und Ausbildungsleitung an ausgewählten Berufsschulen und in Betrieben, die aktuell im kaufmännischen Bereich ausbilden. Als Erhebungsinstrument wurde ein teilstandardisierter Fragebogen eingesetzt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um zum einen mit einem vergleichsweise geringen Zeit- und Kostenaufwand einen der Zielsetzung entsprechenden Datensatz zu generieren. Zum anderen konnte hierdurch ein, ggf. durch ein im Rahmen eines Interviews, entstehender Druck zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten vermindert werden (Schnell, Esser & Hill, 2013).

In der einschlägigen Literatur liegen vereinzelt Fragenformate zum Problembereich vor. Allerdings finden sich in diesen nur partiell Fragestellungen, die dem vorliegenden Erkenntnisinteresse entsprechen. So umfassen diese Fragen u.a. auch methodische Arrangements, die den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen zwar begünstigen, jedoch deren Einsatz nicht zweifelsfrei belegen. So impliziert beispielsweise die Durchführung eines Projekts nicht zwangsweise eine den Lernvoraussetzungen entsprechende Anpassung. Für die Konzeption der Fragestellungen beider Untersuchungen dieser Arbeit wurde sich insbesondere an den Konzeptionen von Zielke (1997) orientiert. Die Basis der Fragebogenkonzeption bildet das in Kapitel 2 dargestellte Raster zu Maßnahmen zur Umsetzung von individueller Förderung bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Dualen Berufsausbildung. Da sowohl die Lehrpersonen in der Berufsschule als auch die Ausbildungsleitung befragt werden sollten, wurden zwei Fragebögen eingesetzt, zum einen ein an den Ausbildungsleiter oder die Ausbildungsleiterin adressierten Fragebogen (IF-Betrieb) und ein Fragebogen für die Lehrpersonen in der Berufsschule (IF-Lehrer). Zwecks einer reibungslosen Bearbeitung wurden zwischen den einzelnen Abschnitten Bemerkungen eingefügt, die die inhaltliche Ausrichtung der folgenden Fragen verdeutlichen. Vor der Erhebung wurden vier Lehrpersonen der Berufsschule gebeten, die Fragebögen auf ihre Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin zu prüfen. Daraufhin erfolgte eine Vereinfachung einzelner Formulierungen. Im ersten Teil der Fragebögen wurden neben persönlichen Angaben wie dem Alter und den Dienstjahren auch Fragen zu dem Einsatzbereich der Lehrperson, der Ausbildungsleiterin, des Ausbildungsleiters in ihrer Schule

bzw. in dessen Betrieb, gestellt. Im Folgenden wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, den Einsatz vorgegebener Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu beurteilen. Berücksichtigt wurden hierbei innerschulische bzw. innerbetriebliche Maßnahmen, die unter anderem bei der Vergabe einer Aufgabe/eines Auftrags und bei deren/dessen Bearbeitung und Lösung durchgeführt werden können. Zudem wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, kurz zu beschreiben, wie und mit welchen Maßnahmen sie auf ausgewählte Fälle reagieren würden. Abschließend wurde erfragt, ob sie zur Thematik eine Weiterbildung besucht haben. Insgesamt stimmten bis auf wenige Ausnahmen, die sich aus den unterschiedlichen Lernortspezifika ergeben, die Variablen des Fragebogens für die Lehrpersonen mit denen des Betriebsfragebogens überein. Die Datenerhebung erfolgte zum Ende des Jahres 2015 und erstreckte sich über drei Monate. Um ggf. bestehende Unterschiede bei der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im ländlichen und städtischen Bereich zu berücksichtigen, wurden für die Befragung der Lehrpersonen jeweils zwei städtische bzw. ländliche Schulen ausgewählt. Weiter wurde der Fragebogen an 125 Betriebe im Neckar-Odenwald-Kreis versandt, die im kaufmännischen Bereich ausbilden. Den Fragebögen für die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter wurden voradressierte und frankierte Rückumschlüsse beigelegt. Dies diente der Minimierung des Aufwands bei der Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen. Nach der Versendung wurden die Betriebe telefonisch kontaktiert, um ggf. auftretende Fragen zu beantworten. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte auf freiwilliger Basis. Befragt wurden Lehrpersonen sowie Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter, die aktuell in der kaufmännischen Berufsschule unterrichten bzw. mit der Ausbildung betraut sind. Insgesamt beteiligten sich 60 Lehrpersonen aus der Berufsschule und 31 Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter an der Befragung.

In Anlehnung an Schnell, Hill, Esser (2013) erfolgte die Umwandlung der erhobenen Daten in drei Schritten. Zunächst wurden die erhobenen Daten aus dem standardisierten Teil in eine Datenmatrix in Excel übertragen, ein Codierleitfaden (s. Anhang) erstellt und die Daten anhand dieses Leitfadens codiert. Der offene Teil des Fragebogens, die Fallbeurteilung, wurde ebenfalls im Codierleitfaden berücksichtigt sowie in der Datenmatrix erfasst. Die Fragebögen an die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie an die Lehrpersonen wurden zunächst getrennt erfasst und ausgewertet. Anschließend erfolgte die vergleichende Auswertung der Ergebnisse beider Lernorte. Die Auswertung der Befragungsdaten erfolgte in zwei Teilen. Im ersten Teil wurden die im standardisierten Teil erhobenen Daten mittels der Berechnung von Häufigkeitsverteilungen sowie ausgewählten statistischen Maßzahlen errechnet und tabellarisch aufbereitet. Im zweiten Teil wurden die Antworten der Probandinnen und Probanden

zum offenen Teil des Fragebogens nach den genannten Maßnahmen zur individuellen Förderung sowie der Häufigkeit der Nennung einer Maßnahme ausgewertet. Zudem wurden Aussagen, die Bedingungsfaktoren zur Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung enthalten, erfasst.

4.1.2 Konzeption der zweiten Untersuchung

Für diese Untersuchung wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt, denn es lassen sich zwar aus einzelnen der vorliegenden Forschungsarbeiten Erkenntnisse zum vorliegenden Erkenntnisinteresse finden, diese sind jedoch nicht umfassend genug. So wurden in den vorliegenden Arbeiten nicht alle Maßnahmenbereiche berücksichtigt. Zudem wurden in den Untersuchungen Bedingungsfaktoren, die die Sicht der Auszubildenden beeinflussen, nicht bzw. nur in Teilen einbezogen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Probandinnen und Probanden zu jedem Lernort nur einmal befragt. Des Weiteren orientiert sich das Forschungsdesign an dem des kontrastierenden Fallvergleichs. Dieses Verfahren wurde gewählt, weil hierdurch Zusammenhänge bzw. Strukturen im Hinblick auf die Nutzenerwartung der Auszubildenden aufgedeckt werden können, was eine Verallgemeinerung der Einzelfälle ermöglicht (Kelle & Kluge, 2010). Die Fallauswahl dieser Arbeit erfolgte nach dem Verfahren des selektiven Samplings. Bei diesem Verfahren werden relevante Untersuchungssituationen, Zeitpunkte, Orte und Personen vor der Untersuchung festgelegt. Bestimmt wird die Fallauswahl durch die Forschungsfragestellung, die theoretischen Vorüberlegungen und das Vorwissen über das Untersuchungsfeld. Demnach erfolgt die Datenerhebung erst nach der Festlegung des Stichprobenplans (ebd.). Auch wenn dieses Verfahren nicht erlaubt, die Deutungsmuster und/oder Situationsdefinitionen auf die Grundgesamtheit zu übertragen, ermöglicht dieses doch zu einem gewissen Maß, dass „möglichst wenig, weiße `Flecken` bleiben“ (ebd., S. 53). Entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit wurden Lernende ausgewählt, die eine Ausbildung im Dualen Berufsausbildungssystem absolvieren. Befragt werden sollten Auszubildende, die am Ende des zweiten Ausbildungsjahres stehen. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, weil anzunehmen ist, dass die Lernenden sowohl von betrieblicher als auch von berufsschulischer Seite bereits Maßnahmen zur individuellen Förderung kennen gelernt haben. Zudem erforderte die Teilnahme an der Studie von den Auszubildenden die Bereitschaft, freie (Lern-)zeiten zur Verfügung zu stellen. Aus diesem Grund wurde ein Zeitpunkt gewählt, an dem die Auszubildenden einen großen Teil der Leistungsnachweise erbracht hatten und sich nicht in der Prüfungsvorbereitungsphase befanden. Darüber hinaus wurden Probandinnen und Probanden gewählt, die die gleiche Berufsschulklasse besuchten. Hierdurch konnte sichergestellt werden,

dass den Befragten – zumindest für den berufsschulischen Teil – die gleichen Maßnahmen zur individuellen Förderung angeboten wurden. Zudem lernten die Probandinnen und Probanden in der Berufsschule unter den gleichen Klassen- bzw. schulklimatischen Bedingungen. Da in dieser Arbeit leistungsbezogene Maßnahmen zur individuellen Förderung im Fokus stehen, wurde der Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik gewählt, in dem den Auszubildenden oft eher geringe kognitive Fähigkeiten zugeschrieben werden.

In dieser Arbeit wurde zur Datenerhebung ein Interview als ein reaktives Verfahren verwendet. Durch die Interviews sollen Aussagen über die Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung gesammelt werden. Für das vorliegende Erkenntnisinteresse wurde eine halbstrukturierte Form, ein leitfragengestütztes Interview durchgeführt. Dieses Format wurde gewählt, um die Kenntnisse des Interviewers über die in der Praxis umgesetzten Maßnahmen sowie die vorliegenden Kenntnisse über die Interviewten zu berücksichtigen. Die Auszubildenden wurden zum Zeitpunkt der Befragung auch von dem Interviewer unterrichtet. Dem Interviewer lagen Daten zu Alter, Geschlecht, Vorbildung und Ausbildungsbetrieb vor. Zudem waren dem Interviewer aus der eigenen Unterrichtstätigkeit und den damit in Verbindung stehenden Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen sowie den Ausbilderinnen und Ausbildern, Kenntnisse z. B. über den Leistungsstand der Auszubildenden in der Berufsschule und zu Teilen im Ausbildungsbetrieb bekannt. Weiter konnten die Ausführungen der Interviewten beispielsweise zu der Umsetzung eines methodischen Arrangements besser nachvollzogen und gezielt am Erkenntnisinteresse orientierte Nachfragen gestellt werden. So konnte der Interviewer flexibel auf die Kenntnisstände und das Antwortverhalten der Befragten eingehen und bedarfsorientiert stärker auf die Narrationen der Auszubildenden oder unterstützend durch Nachfragen und Erklärungen reagieren. Hierdurch konnte gezielt auf eine relativ „offene“ Kommunikation zwischen dem Interviewer und dem Interviewten hingewirkt, ggf. bestehende Unsicherheiten oder Unklarheiten aufgedeckt und thematisiert werden. Darüber hinaus konnte gezielt nach den in der ersten Untersuchung identifizierten Maßnahmen sowie deren Schwerpunktsetzungen gefragt werden. Die Durchführung der Interviews wurde von der Schulleitung im Rahmen eines persönlichen Gesprächs genehmigt. Die Ausbildungsbetriebe wurden im Vorfeld postalisch über die Untersuchung informiert und gebeten, im Bedarfsfall Kontakt mit der Autorin dieser Arbeit aufzunehmen. Der eingesetzte Fragenkatalog diente als Orientierungsrahmen, Leitfaden und Strukturierungshilfe für den Interviewer. Der Fragenkatalog umfasste zu einem Bereich verschiedene Fragestellungen. So konnte die Auswahl der an den einzelnen Auszubildenden gestellten

Fragen durch den Interviewer flexibel auf das Antwortverhalten bzw. den Gesprächsverlauf im einzelnen Fall angepasst werden. Die Interviews wurden vollumfänglich mittels eines Tonträgers aufgezeichnet. Durch dieses Vorgehen konnte eine vollständige und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses möglich gemacht werden. Thematische Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf wurden vom Interviewer unmittelbar nach den Gesprächen vermerkt. In der vorliegenden Studie wurden 18 männliche und weibliche Auszubildende einer Berufsschulklasse zu zwei Erhebungszeiträumen interviewt. Demnach wurden in dieser Untersuchung 36 Interviews durchgeführt. Vor der Erhebung wurden drei Auszubildende, die zu diesem Zeitpunkt das erste Lehrjahr zur Fachkraft für Lagerlogistik absolvierten, interviewt. Im Anschluss an das Interview wurden die Auszubildenden gebeten, den Umfang der Befragung sowie die Verständlichkeit der Leitfragen und deren inhaltliche Schwerpunktsetzung zu beurteilen. Sowohl die Umsetzung als auch die inhaltliche Ausgestaltung der Interviews wurde von den Auszubildenden positiv beurteilt. Durchgeführt wurden die Interviews mit den Probandinnen und Probanden in der Berufsschule. Stattgefunden haben beide Teile der Befragung an Berufsschultagen außerhalb des regulären Unterrichts. Die Teilnahme an der Studie war für die Auszubildenden freiwillig. Um den zeitlichen (Mehr-)aufwand für die Auszubildenden so gering wie möglich zu halten, wurde darauf geachtet, dass die Interviews unmittelbar nach Unterrichtsende und/oder in Hohlstunden stattfanden. Hierdurch erstreckte sich die Interviewphase zum ersten Teil der Befragung über mehrere Berufsschultage. Darüber hinaus führte ein Krankheitsfall dazu, dass ein Auszubildender erst eine Woche nach seinen Klassenkameraden befragt werden konnte. Um den Auszubildenden die Trennung beider Lernorte zu erleichtern, erfolgte der zweite Teil der Befragung ca. zwei Wochen nach dem ersten Teil. Die Interviews folgten einem bestimmten Aufbau, an dem sich auch in der vorliegenden Untersuchung orientiert wurde. Im Folgenden wird der Ablauf der in dieser Studie durchgeführten Interviews skizziert. Der Aufbau orientiert sich an der von Misoch (2015) vorgeschlagenen Struktur eines Leitfadens, der den Verlauf eines Interviews in eine Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase, Hauptphase und Ausklang- und Abschlussphase einteilt (ebd., S. 68). In der Untersuchung wurden die Auszubildenden zweimal interviewt. In der ersten Befragung wurden diese zu deren personenbezogenen Merkmalen und deren Sicht auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule interviewt. Der zweite Teil umfasste die Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb. Durch dieses Vorgehen sollte sichergestellt werden, dass die Auszubildenden beide Lernorte getrennt voneinander betrachten. Zudem handelt es sich bei einigen der Probandinnen und Probanden um Lernende, denen es schwerfällt, sich längere Zeit auf einen Sachver-

halt zu konzentrieren. So bestand die Gefahr, dass sich die Auszubildenden bei einer Befragung, die alle interessierenden Teile umfasst, nicht ausreichend konzentrieren können, was sich negativ auf das Antwortverhalten ausgewirkt hätte. In der Informationsphase der vorliegenden Untersuchung wurden die Auszubildenden darüber aufgeklärt, dass es sich bei dem Interview über einen Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung handelt. In diesem Zusammenhang wurden die Probandinnen und Probanden auch darauf hingewiesen, dass es bei dem Interview darum geht, ihre Meinungen und subjektiven Erfahrungen zu erfassen. Zudem wurde ihnen erläutert, dass die Studie dazu beitragen soll, die Ausbildungspraxis zu verbessern. Weiter wurden die Auszubildenden über den Ablauf der Interviews aufgeklärt. Abschließend erfolgte ein Hinweis zum Datenschutz und die Einholung des Einverständnisses zur Aufzeichnung der Interviews. In der zweiten Phase der Interviews wurden die Auszubildenden nach den Gründen für ihre Berufswahl befragt. Dies diente zum einen dem Einstieg in die für die Auszubildenden bis dato unbekanntere Interviewsituation und zum anderen der Hinführung zur ersten Hauptphase der Interviews. In dieser wurden die Auszubildenden zu ausgewählten, personenbezogenen Aspekten befragt. Hierzu gehörte die wahrgenommene Relevanz der in der Ausbildung vermittelten Inhalte, die Selbstwirksamkeitserwartung, das Verhältnis/Einstellung zum Beruf, Betrieb und zum Lernen an beiden Lernorten. Die an die Auszubildenden gestellten Fragen zu den personenbezogenen Faktoren basieren unter anderem auf den Items des MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual) (Pintrich, Smith, Garcia & McKeache, 1991) zur Selbstwirksamkeit und denen von Heinemann & Rauner (2008) entwickelten Items zur Identifikation mit dem Beruf sowie dem berufs- und betriebsbezogenen Engagement. In der darauffolgenden dritten Phase des Interviews sollten die Auszubildenden nach einer Selbsteinschätzung ihre Sicht auf ausgewählte Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule darlegen. Es wurden dreizehn Bereiche berücksichtigt. Zunächst wurden die Auszubildenden danach gefragt, inwieweit sie die Umsetzung der jeweiligen Maßnahmen in ihrer berufsschulischen Praxis wahrgenommen haben. Basierend auf der Antwort des Auszubildenden, wurden im Anschluss vertiefende Fragen zu den einzelnen Maßnahmen gestellt. Hierbei wurde darauf gezielt, die von den Auszubildenden eingeschätzte Nützlichkeit der jeweiligen Maßnahme zu erfahren. So wurde beispielsweise danach gefragt, inwieweit die Auszubildenden es als sinnvoll erachten, wenn alle in der Klasse die gleichen Aufgaben erhalten. Zudem bezogen sich die Fragen darauf, unter welchen Bedingungen die Maßnahmen von den Interviewten als sinnvoll erachtet werden. In der Ausklang- und Abschlussphase wurden die Auszubildenden dazu aufgefordert, ggf. unberücksichtigte Aspekte

zum Problembereich anzusprechen. Abschließend bedankte sich der Interviewer bei den Probandinnen und Probanden für die Teilnahme am ersten Teil der Untersuchung. Der zweite Teil der Befragung umfasste die Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb. Da die Auszubildenden bereits aus dem ersten Teil der Befragung mit den situationalen Bedingungen in einem Interview vertraut waren, wurde in diesem Teil weitestgehend auf eine Einstiegsphase verzichtet, sodass nach der Informationsphase unmittelbar die Hauptphase folgte. In dieser wurden die Auszubildenden analog zur Berufsschule zu deren Wahrnehmung über die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in ihrer betrieblichen Ausbildungspraxis befragt. Für den betrieblichen Teil wurden neun Bereiche berücksichtigt. In der Ausklang- und Abschlussphase wurden die Auszubildenden ebenso wie in der Berufsschule nach einer Selbsteinschätzung gefragt und gebeten, vernachlässigte Aspekte zu nennen, es wurde sich abermals für die Teilnahme an der Studie bedankt.

Tabelle 4: Übersicht zum Phasenverlauf der Interviews. Eigene Darstellung in Anlehnung an Misoch (2015)

| PHASEN | BESCHREIBUNG (Berufsschule) | BESCHREIBUNG (Ausbildungsbetrieb) |
|--|---|--------------------------------------|
| Phase 1: Informationsphase | Die Befragten wurden über die Studie, deren Zielsetzung, das Vorgehen sowie die vertrauliche Behandlung der Daten informiert. Zudem wurde ihr Einverständnis für die Datenerfassung bzw. Aufnahme der Interviews eingeholt. | |
| Phase 2: Einstiegsphase Hauptphase (1. Teil) | Die Auszubildenden wurden nach den Gründen für ihre Berufswahl befragt. Dies diente als Einstieg in die Interviewsituation und zur Anregung des Redeflusses. | |
| Phase 3: Hauptphase (2. Teil) | Selbsteinschätzung der Auszubildenden. Befragung der Auszubildenden nach deren Sicht auf die in der Berufsschule bzw. im Ausbildungsbetrieb umgesetzten Maßnahmen zur individuellen Förderung. Gefragt wurde nach der Umsetzung, dem wahrgenommenen Nutzen sowie den Bedingungsfaktoren, unter denen die Lernenden die Umsetzung der Maßnahmen als sinnvoll erachten. | |
| Phase 4: Ausklang- und Abschlussphase | In dieser Phase wurde das Interview beendet. Die Auszubildenden wurde aufgefordert, unerwähnte, aber für den Problembereich relevante, Aspekte zu ergänzen. Zudem diente diese Phase dazu die Auszubildenden wieder aus der Befragungssituation hinauszuführen. | |

Im Schnitt dauerte die Befragung zum ersten Teil ca. 27 Minuten. Die Interviews zum zweiten Teil hatten im Schnitt eine Dauer von 13 Minuten. Es gab große Unterschiede im Antwortverhalten der Auszubildenden. Die Spanne der Interviews zum ersten Teil reichte von 15 Minuten bis zu knapp einer Stunde. Im zweiten Teil lag diese zwischen sechs Minuten und

einer knappen halben Stunde. So fiel es einigen der Probandinnen und Probanden eher leicht, sich auf die für sie neue Situation einzulassen. Andere Auszubildende taten sich hingegen schwer, ihre Sicht auf die Ausbildungspraxis (ausführlich) darzustellen und diese zu reflektieren.

Alle Interviews wurden mit der Genehmigung der Interviewten mittels eines Tonträgers aufgezeichnet. Um die Interviews mit den Auszubildenden auswerten zu können, wurden diese transkribiert. Um eine ausführliche Interpretation des Datenmaterials möglich zu machen, wurde hierbei die wörtliche Transkription gewählt (Mayring 2016). Da für das vorliegende Erkenntnisinteresse der Inhalt der Interviews im Fokus stand, wurde die Transkription nach einfachen Transkriptionsregeln durchgeführt. Hierbei wurde sich an dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) orientiert.

Tabelle 5: Tabelle 5: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl 2015

| Aspekt | Darstellung im Transkript |
|---|---|
| Abkürzung für Sprecher und Sprecherinnen | Sprecher und Sprecherinnen werden durch Großbuchstaben und Doppelpunkt gekennzeichnet. |
| Umfang | Vollständige Transkription. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Ist dies nicht möglich, wird der Dialekt beibehalten. |
| Wortverschleifungen und Satzform | Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert z. B. „so´n“ zu „so ein“ |
| Wort-/ Satzbrüche, Stottern und Wiederholungen | Wortbrüche werden an das Schriftdeutsch angenähert; Wortdopplungen nur erfasst, wenn sie zu Betonung genutzt werden; Halbsätze werden erfasst. |
| Interpunktion | Bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. |
| Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden | Wird nur transkribiert, wenn die Antwort ausschließlich aus diesem Signal besteht. In diesem Fall wird es je nach Interpretation übersetzt. |
| Betonung | Besonders betonte Wörter werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet. |
| Absätze | Es erfolgt nach jedem Sprecherwechsel ein neuer Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Ebenso werden kurze Einwürfe in einem separaten Absatz transkribiert. |
| Emotionale oder nonverbale Äußerungen | Äußerungen, die die Aussage der/des Interviewten unterstützen werden beim Einsatz in Klammern notiert. |
| Unverständliche Wörter | Werden mit unv. gekennzeichnet |

Bei der Auswertung der vorliegenden Interviews wurde mehrschrittig vorgegangen. In einem ersten Schritt wurden die Interviews mithilfe der Software MAXqda strukturiert und ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden die Interviews mit Hilfe des von Mayring (2015) vorgeschlagenen Verfahren inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Zuordnung der Codes zu den einzelnen Textstellen erfolgte durch eine theoriegeleitete Definition von neuen Codes und der entsprechenden Textstellen und durch die Zuordnung der Textpassagen zu bereits erstellten Codes. Neben den theoriegeleiteten Kriterien ergaben sich im Rahmen der Auswertung des Datenmaterials weitere Kategorien. Die theoriegeleitete Festlegung der Codes orientierte sich an dem in Kapitel drei vorgestellten Raster zu den Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Dualen Berufsausbildung. Die Antworten zum allgemeinen Teil wurden unter dem Stichwort „Allgemein“ erfasst. Diese enthält die Kategorien Berufswahl, Bedeutsamkeit der Inhalte, Selbstwirksamkeitserwartung sowie Engagement und Identifizierung mit dem Beruf. Die drei zuletzt genannten Subkategorien wurden nach „ausgeprägt“ bzw. „nicht ausgeprägt“ ausgewertet. Zudem wurden bei der Selbsteinschätzung die Antworten nach niedrig, mittel, mittel bis oben und oben sortiert. Die vereinzelte Vergabe von Subcodes dienen der Strukturierung und der Konkretisierung der Hauptkategorien für das Erkenntnisinteresse. Da eine vollständige Darstellung der Kategorien und der Subkategorien nicht möglich ist, werden im Folgenden exemplarisch der Codierbaum zu der Subkategorie „Förder-/ Zusatzkurse“ und eine Übersicht über alle Hauptkategorien bzw. den Subkategorien (1. Ebene) dargestellt.

Tabelle 6: Codierbaum am Beispiel Förder- / Zusatzkurse in der Berufsschule

| Subkategorie | Subkategorie (Ebene 2) | Subkategorie (Ebene 3) | Codierbeschreibung | Ankerbeispiel |
|----------------------|--|------------------------|--|---|
| Förder-/ Zusatzkurse | Förderung durch den Ausbildungsbetrieb | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die auf eine Unterstützung des Ausbildungsbetriebs schließen lassen. | „Mein Betrieb würde schon zustimmen und mich vielleicht auch früher gehen lassen, dass ich da rechtzeitig hin komme“ (BS15, Ab. 152). |
| | Besuch von Förderkursen | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass der/die Auszubildende derzeit einen Förder- | „Also ich persönlich habe Nachhilfe da vorne in dem Kolpingzentrum. Das ist über das Arbeitsamt“ (BS9, |

| | | | |
|---------------|-------------|---|--|
| | | kurs besucht. | Ab. 114). |
| | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen | |
| Nutzen | nützlich | darauf schließen lassen, dass der/die Auszubildende das Angebot an Förder- und/ oder Zusatzkursen als nützlich wahrnimmt und/oder diese angeboten werden sollten. | „Eigentlich finde ich es gut. Ich weiß jetzt nur nicht genau wie die Nachfrage wäre. Aber eigentlich finde ich immer, wenn es Angebote gibt, die man nutzen kann oder nicht. Also wenn es wieder freiwillig ist, sowieso“ (BS10, Ab. 160). |
| | Zeitpunkt | den Zeitpunkt an dem das Förderangebot gemacht werden sollte enthalten. | „Am besten ist das immer nach der Schule. Dann kann man gleich hierbleiben und vielleicht noch ein bis zwei Stunden dranhängen und dann (...)“ (BS9, Ab. 86). |
| | Ausrichtung | die Ausrichtung des Zusatzangebotes berücksichtigen. | „Wenn es gehen würde und es in der Zukunft was bringt, dann auf jeden Fall“ (BS17, Ab. 104). |
| | Bereiche | gewünschte Bereiche enthalten. | „Aber sinnvoll fände ich es, wenn man z. B. einmal im Monat so einen halben Tag von der Firma gestellt bekommt und dann hier EDV macht“ (BS8, Ab. 142). |
| Kein | | Mit diesem Code werden Äußerun- | |

| | | | |
|---------------|------------------------|---|--|
| Bedarf | | gen codiert, die keinen Bedarf erkennen lassen und | |
| | Angebote vom Betrieb | dies auf bestehende betriebliche Angebote zurückgeführt wird. | „Wir haben ja letztes Jahr so Computer gehabt DV und so. Ladungssicherung und so. Macht man ja in BWL auch. Und vom Betrieb war ich auch schon auf Seminaren. Also das wird eher vom Betrieb abgedeckt solche Sachen“ (BS18, Ab. 163). |
| | Stigmatisierungsängste | die Äußerung auf Stigmatisierungsängste bei der Schülerin, dem Schüler schließen lässt. | „Ja, ich bin aber schon immer. Ich bin so ein bisschen ein Image-mensch. Wenn es heißt, ich gehe in den Förderunterricht ist das für mich ein Zeichen für Dummheit und dann mache ich das nicht. Einfach nur weil ich das nicht. Weil dann heißt das der ist so doof, der muss in den Förderunterricht“ (BS14, Ab. 115). |
| | zu wenig Zeit | dies auf fehlende zeitliche Ressourcen zurückgeführt wird. | „Man hat halt zu wenig Zeit. Wenn man dann um halb 5 von der Arbeit kommt, dann ist das schon (...)“ (BS8, Ab. 132). |
| | anderer Zeitpunkt | Zusatz-/ bzw. Weiterqualifizierung zu | „Aber ich bin halt einer lie- |

einem späteren Zeitpunkt angestrebt wird.

ber eins nach dem anderen. Man kann sich auch nach der Ausbildung weiterbilden“ (BS2, Ab. 131).

Tabelle 7: Die Hauptkategorien und ihre Subkategorien erster Ebene

| Allgemein | Berufsschule | Ausbildungsbetrieb |
|---|--|--|
| Hauptkategorien ⇒ Subkategorie (1. Ebene) | Hauptkategorien ⇒ Subkategorie (1. Ebene) | Hauptkategorien ⇒ Subkategorie (1. Ebene) |
| Berufswahl ⇒ Bewertung ⇒ Entscheidungsgrundlage | Selbsteinschätzung (soziale Bezugsnorm) | Selbsteinschätzung (soziale Bezugsnorm) |
| Bedeutsamkeit der Inhalte | Passung | Passung |
| Personenbezogene Faktoren ⇒ Selbstwirksamkeitserwartung ⇒ Berufliches und betriebliches Engagement ⇒ Berufliche Identifizierung | Aufgabenvergabe ⇒ Differenziertes Fragenstellen ⇒ Differenzierte Aufgabenstellung ⇒ Interessen ⇒ Förder- und Zusatzkurse ⇒ Anwendungsbezug ⇒ Zusatzaufgaben | Auftragsvergabe und -bearbeitung ⇒ Bearbeitungszeit ⇒ Projekte ⇒ Zusatzaufgaben ⇒ Strukturiertheit ⇒ Zeitpunkt ⇒ Interessen ⇒ Schulungen |
| | Differenzierte Sozialformen ⇒ Häufigkeit ⇒ Nutzen ⇒ Kooperationsbildung | Unterweisungspraxis ⇒ Geschwindigkeit und Häufigkeit der Darstellung ⇒ Unterstützung |
| | Differenzierte methodische Arrangements ⇒ Unterstützung/ Hilfestellung ⇒ Zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | Rückmeldung zum Lernstand/ Leistungsbeurteilung ⇒ Form ⇒ Häufigkeit ⇒ Nutzen |
| | Differenzierte Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel ⇒ Präsentationsmedien ⇒ zusätzliche Hilfsmittel | |
| | Lernstandsmessung/ Leistungsbeurteilung ⇒ Rückmeldung ⇒ Zusätzliche Leistungsnachweise | |

Der erste Schritt der Analyse erfolgte für den allgemeinen Teil mit drei, für den berufsschulischen Teil mit sieben und den betrieblichen Teil mit fünf Hauptkategorien. Insgesamt ergaben sich 1481 codierte Textsegmente. Danach erfolgte die weitere Analyse des Datenmaterials. Das weitere Vorgehen orientierte sich an dem von Mayring (2015) vorgeschlagenen inhaltsanalytischen Verfahren. Dieses umfasst sieben Schritte:

- 1. Schritt** Bestimmung der Analyseeinheiten
- 2. Schritt** Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
- 3. Schritt** Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus
Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau
- 4. Schritt** Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
- 5. Schritt** Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
- 6. Schritt** Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
- 7. Schritt** Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Die Analyseeinheiten in der vorliegenden Untersuchung im ersten Durchgang war der einzelne Fall. Im zweiten Durchgang umfasste diese das vollständige Datenmaterial. Die Analyse der vorliegenden Untersuchung erfolgte analog zur Befragung in drei Teilen. So umfasste die Kodiereinheit zum ersten Teil beispielsweise alle Aussagen der Auszubildenden zu deren Berufswahl und den anderen, unter „allgemein“ erfassten Aspekten. Im zweiten bzw. dritten Teil bezog sich die Kodiereinheit auf jede Aussage eines Auszubildenden über die von den Auszubildenden wahrgenommene Maßnahmen zur individuellen Förderung. Dies umfasste die wahrgenommene Häufigkeit, die Bewertung der Maßnahmen im Hinblick auf deren Nützlichkeit und die diese bestimmenden Faktoren in der Berufsschule bzw. im Ausbildungsbetrieb. Im zweiten Schritt, der Paraphrasierung, erfolgte die Streichung von nicht oder wenig inhaltstragenden Textbestandteilen. Hierzu gehörten beispielsweise ausschmückende oder wiederholende Wendungen. Weiter wurden die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt und auf eine grammatikalische Kurzform gebracht. Im folgenden Schritt wurde das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion festgelegt. So mussten alle Paraphrasen, die unter dem festgelegten Niveau liegen, verallgemeinert werden. In Zweifelsfällen

wurden theoretische Vorannahmen zugrunde gelegt. Durch dieses Vorgehen entstanden inhaltsgleiche und/oder unwichtige/ nichtssagende Paraphrasen, die im folgenden Schritt gestrichen werden konnten. Paraphrasen, die weiterhin inhaltstragend waren, wurden belassen. In Zweifelfällen wurden wiederum theoretische Vorannahmen getroffen. Im darauffolgenden Schritt wurden Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand/ Aussage zusammengefasst und durch neue Aussagen wiedergegeben. Nun war zu prüfen, ob die Aussagen in dem zusammengestellten Kategoriensystem die Aussagen im Ausgangsmaterial noch repräsentieren. In Abhängigkeit des gewünschten Abstraktionsgrads wurden die Schritte (ab dem 3. Schritt), mit einer entsprechenden Anhebung des Abstraktionsniveaus, wiederholend durchlaufen (ebd., S. 70ff). Da auch für diesen Teil eine vollständige Darstellung der Analyseschritte nicht möglich war, wurden diese wiederum exemplarisch an der Subkategorie „Förder-/ Zusatzkurse“, beginnend mit der Paraphrase dargestellt. Das Abstraktionsniveau wurde wie folgt festgelegt: Bei der dargestellten Reduktion sollten möglichst allgemeine, aber fall-spezifische Äußerungen über die Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule bzw. im Ausbildungsbetrieb vorliegen.

Tabelle 8: Exemplarische Darstellung der Analyseschritte zum zweiten Analyseschritt

| Fall (Abschnitt) | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|--------------------------|---|--|--|
| Nutzen wird wahrgenommen | | | |
| BS10 (160) | Eigentlich finde ich es gut. Unsicher bezügl. Nachfrage; freiwillige Angebote, die genutzt werden können sind immer gut | Positiv bewertet; Nachfrage fraglich; freiwillige Angebote immer gut | Z'1: Förderangebote werden gewünscht, wenn <ul style="list-style-type: none"> - die Schülerin, der Schüler Probleme/ Defizite hat - die Prüfung ansteht - eine Klassenarbeit ansteht - Inhalte im Unterricht nicht verstanden werden - wenn die ganze Klasse Probleme hat Z'2: Es besteht kein Bedarf an Förderkursen, wenn <ul style="list-style-type: none"> - die Schülerin, der Schüler und/oder der Betrieb sich um Nachhilfe kümmert - die Schülerin, der Schüler lieber alleine lernt Z'3: Umgesetzt werden sollte Förderunterricht <ul style="list-style-type: none"> - während der regulären Un- |
| BS11 (181) | Förderangebote wären gut; zweite Chance sich im nächsten Unterricht zu verbessern | Positiv bewertet ⁹ ; zweite Chance | |
| BS4 (144) | Förderangebote für viele Schüler sinnvoll | Positiv bewertet | |
| BS4 (150) | Bedarf, wenn etwas im Unterricht nicht verstanden wurde | Im Unterricht nicht verstanden | |
| BS4 (152) | Zusatzkurse, wenn diese zertifiziert werden; Nachweis für den zukünftigen Arbeitgeber | Zusatzkurse bei Zertifizierung | |
| BS9 (113) | Förderangebot nicht schlecht | Nicht schlecht | |

⁹ Die Streichungen kennzeichnen ausschmückende oder sich wiederholende Textstellen.

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| BS17 (154) | Wenn die Schüler das annehmen würden, die wirklich Probleme haben, dann wäre ein Förderunterricht wichtig | Positiv bewertet; Nachfrage fraglich | <p>terrichtszeit oder</p> <ul style="list-style-type: none"> - unmittelbar nach Unterrichtsende - vom Fachlehrer - auf freiwilliger Basis <p>Z´4: Problematisch ist die Umsetzung von Förderangeboten, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schülerin, der Schüler keine zusätzliche Zeit zum Lernen haben - im Unterricht der Lehrplan erfüllt werden muss - Stigmatisierungsängste die Teilnahme verhindern - die Konzentrationsfähigkeit nach Arbeits-/ Unterrichtsende nicht mehr ausreichend vorhanden ist <p>Z´5: Die Teilnahme an Zusatzangeboten ist davon abhängig, ob</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schülerin, der Schüler für den Beruf und/oder seine berufliche Zukunft einen Bedarf sieht - die Lehrperson die Schülerin, den Schüler auf seinen Bedarf aufmerksam macht - diese für das Fortkommen im Beruf relevant sind - Zusatzkurse zertifiziert werden <p>Z´6: Bedarf besteht,</p> <ul style="list-style-type: none"> - im EDV-Bereich - in Form einer Weiterqualifizierungsberatung - Hauptfächern - Verwaltung (Büroarbeiten) <p>Z´7: Umgesetzt werden sollten Zusatzkurse</p> <ul style="list-style-type: none"> - auch außerhalb des Unterrichts - bei Freistellung durch den Betrieb <p>Z´8: Das Angebot wird positiv bewertet. Die Teilnahme ist fraglich</p> |
| BS13 (119-121) | Förderangebote von dem Lehrer bei dem der Schüler Schwierigkeiten hat | bei Fachlehrern | |
| BS1 (144) | Ja. auf jeden Fall (beides). Zusatzkurse und Förderangebote | Positiv bewertet | |
| BS5 (176-177) | Förderkurse könnten angeboten werden | Angebot möglich | |
| Zeitpunkt | | | |
| BS15 (141) | Für manche in der Klasse wichtig, für ihn, wenn ein Thema nicht verstanden wird | Thema nicht verstanden | |
| BS15 (143) | Zusatzkurse abends | Zusatzkurse abends | |
| BS10 (162) | Für die, die etwas nachholen wollen, mehr Zeit brauchen; nach der Schule 1-2 Stunden im Klassenzimmer mit einem Lehrer | Nachholen wollen, nach der Schule 1-2 Stunden mit Lehrer | |
| BS18 (86) | Bedarf und Teilnahme, nach der Schule; kann vor Ort bleiben; ein- bis zwei Stunden zusätzlicher Unterricht | Nach der Schule 1-2 Stunden | |
| BS7 (140-143) | Angebot gewünscht; außerhalb des Unterrichts nicht regelmäßig teilnehmen; Teilnahme meistens vor Arbeiten | Außerhalb des Unterrichts; nicht regelmäßig; vor Arbeiten | |
| BS11 (183) | Nach 8. Stunde noch Unterricht (zögert); nach 8. Stunde nicht mehr so konzentriert; Zusatzunterricht vielleicht in der Mittagspause angeboten werden – in den Tag integriert werden | In der Mittagspause; in den Berufsschultag integriert; nach 8. Stunde nicht mehr konzentrieren | |
| BS4 (154) | Teilnahme von Zusatzkursen auch außerhalb des Unterrichts | Zusatzkurse auch außerhalb des Unterrichts | |
| BS9 (124) | Wenn wir 14.50 Uhr Schluss haben, dann noch eine Stunde freiwilliges Lernen. | Nach der Schule 1 Stunde- freiwilliges Lernen | |
| BS17 (157-160) | Teilnahme an Zusatzangeboten außerhalb des Unterrichts | Zusatzkurse außerhalb des Unterrichts | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| BS13 (123) | Der Lehrer es merkt, dass der Schüler es nicht verstanden hat auf diesen zugehen; am Nachmittag den Stoff wiederholen | Lehrer auf den Schüler zugehen; bei Bedarf am Nachmittag |
| BS5 (179) | Während der Berufs-schulzeit | Während Berufsschulzeit |
| BS8 (136) | Wiederholung in der ersten Stunde | In den ersten Stunden |
| BS9 (122) | Zweimal in der Woche; freiwillige Nachhilfe; in regulärer Unterrichtszeit | Zweimal pro Woche; freiwillig; reguläre Unterrichtszeit |
| Ausrichtung | | |
| BS4 (156-158) | Bereiche, die für den Arbeitgeber interessant sind | Für Arbeitgeber interessante Bereiche |
| BS14 (117) | was man für diese Ausbildung braucht bekommen wir in diesen drei Jahren mit und alles was Zusatz ist - im Beruf voranbringen und im Berufsbild später mehr bringt; für eine Fortbildung Vorteile bringen | Inhalte werden während der Ausbildung vermittelt; Zusatz muss für Fortbildung relevant sein; Berufliches Fortkommen relevant |
| BS17 (106) | Computerkurs ist, zehn Finger schreiben. Wird im Beruf nicht viel gebraucht Wenn es irgendetwas ist - Lagerkarteien hier bisschen mehr in die Meisterabteilung reinschnuppern besteht Bedarf | Für den Beruf relevante Kenntnisse; Berufliches Fortkommen relevant |
| BS15 (146) | Zusatzkurse in Bereichen, die den Beruf betreffen | Für den Beruf relevante Kenntnisse |
| Bereiche | | |
| BS15 (148) | Arbeit am PC, dass man mit verschiedenen Betriebssystemen z. B. SAP mal was zu tun hat. Oder halt PP das ganz normale Zeug | EDV-Bereich |
| BS9 (120) | Wichtig in den Hauptfächern (BWL, SuK) | Hauptfächer |
| BS1 (150) | Englisch, Zusatzqualifikation für Powerpoint oder Word | Englisch, EDV-Bereich |
| BS2 (133) | Zusatzangebote im theoretischen Bereich, in Richtung Büro. Verwal- | Verwaltung (Büroarbeiten) |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| | tung, Lagerverwaltung so etwas, damit man da auch noch weiter tätig sein kann. Beruf kann nicht ins hohe Alter gemacht werden | |
| BS14 (119) | Sondern einfach nur hört zu ihr könnt den Meister machen. Auf euch kommt das zu, das zu. Dass man einfach auch sagen kann, das mache ich oder das mache ich nicht. | Beratung zur Weiterqualifikation |
| BS18 (120) | Die Hauptfächer | Hauptfächer |
| Kein Bedarf | | |
| BS6 (147) | Zusatzangebote neben der Ausbildung nicht machen; Bedarf erst nach der Ausbildung | Neben der Ausbildung kein Bedarf; Bedarf nach der Ausbildung |
| BS16 (145-147) | Förderangebote von der Berufsschule wären nicht schlecht; fraglich wer teilnehmen würde; über eigene Teilnahme unsicher | Angebote nicht schlecht, Teilnahme fraglich |
| BS16 (149-155) | Zusatzangebote im Lager unnötig; keine höheren Chancen; nicht schlecht in einem anderen Beruf; Kurs teilnehmen, wenn im Beruf weiterbringt | Unnötig, kein Chancengewinn; in anderen Berufen, wenn für die berufliche Zukunft relevant |
| BS11 (187-189) | Aktuell keine Probleme und Bedarf an Zusatzkursen, daher keine Ahnung welche Bereiche wichtig wären | Keine Probleme d. h. kein Bedarf an Zusatzkursen; keine Vorstellung über mögliche Bereiche |
| BS12(149) | Lernt lieber alleine | Alleine lernen bevorzugt |
| BS2 (129) | Noch nicht das Verlangen nach Nachhilfe oder Ähnliches. Information bei Bedarf | Kein Bedarf |
| BS2 (131) | Zusatzangebote schon interessant. Zweigeteilter Meinung. Während der Ausbildung eine gute Arbeit. Vielleicht viel Arbeit. Aber lieber eins | Neben der Ausbildung kein Bedarf ; Weiterbildung nach der Ausbildung |

| | | |
|------------------------|---|---|
| | nach dem anderen. Auch nach der Ausbildung Weiterbildung möglich | |
| BS5 (180-183) | Zusatzkurse nicht gewünscht | Kein Bedarf |
| BS3 (162) | <i>Kein Interesse an Zusatzqualifikationen</i> | Kein Bedarf |
| Angebote vom Betrieb | | |
| BS9 (160) | Zusatzqualifikationen werden vom Betrieb abgedeckt | Vom Betrieb abgedeckt |
| BS2 (135) | Keine Zusatzkurse von der Berufsschule aus. Von BMW AG, dass ich dann da Zusatzqualifikationen mache, dass tut sich am Ende auf die Bezahlung auswirken. Das wird unterstützt | Vom Betrieb abgedeckt |
| Stigmatisierungsängste | | |
| BS14 (115) | <i>Ich bin so ein bisschen ein Imagemensch. Wenn es heißt ich gehe in den Förderunterricht ist das für mich ein Zeichen für Dummheit und dann mache ich das nicht</i> | Stigmatisierungsängste |
| zu wenig Zeit | | |
| BS8 (132) | Bei Nachhilfe oft von der Arbeit kaputt; zu wenig Zeit; halb fünf von der Arbeit anstrengend/ zu viel; geht manchmal in Nachhilfe, manchmal nicht | zu wenig Zeit, nach der Arbeit keine Kapazitäten mehr |
| BS8 (136) | Bedarf, aber die Entfernung; nicht noch einmal in die Schule fahren; zu wenig Schule, der Plan würde nicht mehr passen | Nicht noch einmal fahren Zu wenig Schule; Plan nicht mehr passen |
| BS8 (142) | Lange Berufsschule danach noch Nachhilfe; Angebote sinnvoll, wenn z. B. einmal im Monat einen halben Tag von der Firma freigestellt wird und dann EDV angeboten wird | Lange Berufsschule; sinnvoll bei Freistellung vom Betrieb |
| BS12(150) | Zu wenig Zeit für die | zu wenig Zeit |

| | | |
|-------------------|--|------------------------------------|
| | Teilnahme | |
| BS3 (160) | Keine Zeit für die Teilnahme an Förderkursen | Keine Zeit |
| anderer Zeitpunkt | | |
| BS17 (156) | Jetzt kein Interesse an Förderkursen. Erst vor den Prüfungen | vor Prüfungen |
| BS6 (145) | Förderangebote nicht zwingend notwendig. Nur wenn die ganze Klasse mit einem Thema Probleme hat in Betracht ziehen | nur wenn ganze Klasse Probleme hat |

4.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen

4.2.1 Empirische Befunde der ersten Untersuchung

Zunächst werden in diesem Abschnitt die in der Berufsschule und in den Ausbildungsbetrieben eingesetzten Differenzierungsmaßnahmen getrennt dargestellt. Abschließend erfolgt eine Gegenüberstellung der Ergebnisse. Da sich bei der Ergebnisauswertung zwischen den Schulen keine deutlichen Abweichungen ergeben haben, wird auf die vergleichende Auswertung der einzelnen Schulen verzichtet.

4.2.1.1 Empirische Befunde zur Berufsschule

Von Seiten der Berufsschulen nahmen 28 weibliche und 30 männliche Lehrpersonen an der Untersuchung teil. Zwei der Befragten machten zu ihrem Geschlecht keine Angaben. 22 Personen sind zwischen 26 und 35 Jahren, 13 zwischen 36 und 45 Jahren, 16 zwischen 46 und 55 Jahre und 7 über 56 Jahre alt. Zwei Befragte machten zu ihrem Alter keine Angaben. Die befragten Lehrpersonen unterrichteten in 16 verschiedenen Berufsgruppen. Zwei Befragte gaben darüber hinaus an, dass diese auch in gewerblich-technischen sowie in Berufen des Gesundheitswesens unterrichteten. Zwei Lehrpersonen waren weniger als ein Jahr, 14 Lehrpersonen waren ein bis fünf Jahre, 25 Lehrpersonen waren 6 bis 15 Jahre, 10 Lehrpersonen waren 16 bis 25 Jahre, zwei Lehrpersonen 26 bis 35 Jahre im Dienst und 4 der Befragten gaben eine Dienstdauer von über 35 Jahren an. Drei der Befragten machten hierzu keine Angaben. Im Mittel unterrichteten die Lehrerinnen und Lehrer 22 Deputatsstunden (gesamt) und ca. 12 Deputatsstunden in der Teilzeitberufsschule. Zum Problembereich gaben 45 Prozent der Befragten an, eine Weiterbildung besucht und/oder sich auf sonstigen Wegen mit der Thematik näher befasst zu haben. Drei Prozent machten hierzu keine Angaben. Zum Zeitpunkt der Wei-

terbildung machten knapp 70 Prozent keine Angaben. Bei 20 Prozent lagen die Weiterbildungen nicht länger als drei Jahre, bei 12 Prozent über vier Jahre zurück.

In den folgenden Tabellen werden die Beurteilungen von Lehrpersonen über den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen in deren berufsschulischen Alltag aufgezeigt. Die Einschätzungen der Lehrpersonen wurden mit einem vierstufigen Antwortformat (von 1 = nie bis zu 4 = sehr häufig) erfasst. Niedrige Mittelwerte stehen für einen selteneren und höhere Werte für einen häufigeren Einsatz. Zunächst werden die einzelnen Differenzierungsbereiche dargestellt. Im Folgenden werden dann die Ergebnisse zu den Einzelitems aufgezeigt.

Tabelle 9: Gesamtmittelwerte der Differenzierungsbereiche „Vergabe einer Aufgabe“, „Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe“, „Leistungsbeurteilung“, „Maßnahmen in der Schule“

| Differenzierungsbereich | Mittelwert | Standard- Abweichung | Median |
|--|-------------------|---------------------------------|---------------|
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Gestaltung einer Aufgabe | 2,18 | 0,95 | 2 |
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe | 2,79 | 0,91 | 3 |
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung | 1,87 | 1,02 | 1 |
| Differenzierungsmaßnahmen in der Schule | 2,33 | 1,01 | 2 |

Anhand der Mittelwerte ist zu erkennen, dass der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen bei der Aufgabengestaltung, der Leistungsbeurteilung und außerhalb des Unterrichts eher verhalten ausfällt, wohingegen bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe diese häufiger angewendet werden.

Tabelle 10: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Gestaltung einer Aufgabe (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|--|------------|--------------------|
| Zu einem Thema erhalten ... | | | |
| Berufsschüler gleiche Aufgaben, aber mit unterschiedlichen <u>Darstellungsweisen</u> z. B. in Form von Texten, Videos oder Graphiken. (n=59) | 0,13 | 1,66 | 0,80 |
| Berufsschüler Aufgaben mit abweichenden <u>Komplexitätsgraden</u> . (n=59) | 0,44 | 2,34 | 0,92 |
| Berufsschüler Aufgaben, die sich in ihrem <u>Berufs- und Anwendungsbezug</u> unterscheiden. (n=57) | 0,28 | 2 | 0,96 |
| Berufsschüler unterschiedliche Aufgaben, die die jeweiligen <u>Interessen</u> berücksichtigen. (n=60) | 0,18 | 1,73 | 0,76 |
| leistungstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>gleichem</u> Anforderungsniveau. (n=60) | 0,46 | 2,43 | 0,93 |
| leistungstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>höherem</u> Anforderungsniveau wie das der Aufgaben für die anderen Berufsschüler. (n=60) | 0,59 | 2,68 | 0,95 |
| leistungsschwächere Berufsschüler zusätzliche Übungsaufgaben. (n=60) | 0,5 | 2,38 | 0,87 |
| Weitere Maßnahmen (n=0) | x | x | x |

Auf der Grundlage der Häufigkeitsverteilungen auf den Einzelitem-Ebenen, wird darüber hinaus deutlich, dass die Lehrpersonen innerhalb der einzelnen Bereiche verschiedene Maßnahmen vermehrt einsetzen, wohingegen andere (sehr) selten Anwendung finden. So wird Differenzierung mit Hilfe der Vergabe von Zusatzaufgaben für Leistungstärkere (höheren und gleichen Anforderungsniveaus) in der unterrichtlichen Praxis von 59 bzw. 46 Prozent der befragten Lehrpersonen häufig bzw. sehr häufig umgesetzt. Zudem gibt die Hälfte der Befragten an, für Leistungsschwächere zusätzliche Übungsaufgaben zur Verfügung zu stellen. Differenzierung durch die Gestaltung von Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden wird von 44 Prozent (sehr) häufig umgesetzt, wohingegen berufliche Anwendungsbezüge und Darstellungsweisen nur von einem geringen Teil der Befragten gemacht werden. Darüber hinaus geben lediglich 18 Prozent der Lehrpersonen an, dass sie Aufgaben gestalten bzw. vergeben, die die jeweiligen Interessen berücksichtigen.

Tabelle 11: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|---|------------|--------------------|
| In meinem Unterricht... | | | |
| gebe ich leistungsschwächeren Berufsschülern zur Bearbeitung bzw. Lösung einer Aufgabe mehr Zeit. (n=60) | 0,78 | 2,87 | 0,87 |
| biete ich zur <u>Bearbeitung</u> bzw. <u>Lösung</u> einer Aufgabe unterschiedliche Hilfsmittel z. B. Bilder, Informationstexte, Zeichnungen oder Teillösungen an. (n=59) | 0,53 | 2,47 | 0,92 |
| stelle ich für die <u>Präsentation</u> der Arbeitsergebnisse unterschiedliche mediale Materialien zur Verfügung z. B. Folien, Videokameras. (n=60) | 0,45 | 2,33 | 1 |
| plane ich für leistungsschwächere Berufsschüler zusätzliche Wiederholungs- und/oder Übungsphasen ein. (n=60) | 0,62 | 2,65 | 0,84 |
| arbeiten leistungsstärkere Schüler weitgehend selbständig, wohingegen leistungsschwächere Schüler bei der Lösungsentwicklung mehr Unterstützung erhalten. (n=60) | 0,95 | 3,4 | 0,59 |
| mache ich leistungsschwächere Berufsschüler auf schwierige Stellen bei der Bearbeitung der Aufgabe aufmerksam. (n=60) | 0,9 | 3,17 | 0,64 |
| arbeiten einige Berufsschüler in Einzelarbeit, wohingegen andere Berufsschüler das gleiche Thema kooperativ erarbeiten. (n=60) | 0,58 | 2,62 | 0,99 |
| weitere Maßnahmen (n=0) | x | x | x |

Bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe wurden aus der Perspektive der Lehrpersonen alle aufgezeigten Differenzierungsmaßnahmen von mindestens 45 Prozent der Befragten in der unterrichtlichen Praxis eingesetzt. Auch in diesem Bereich bestehen Unterschiede in der Umsetzungshäufigkeit. So wird von fast allen Probandinnen und Probanden angegeben, dass diese im Grad der Unterstützung der Lernenden, je nach deren Leistungsvermögen, variieren und Leistungsschwächere auf schwierige Stellen bei der Bearbeitung bzw. Lösung einer Aufgabe aufmerksam machen. Darüber hinaus geben knapp 80 Prozent an, dass sie leistungsschwächeren Lernenden zur Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe mehr Zeit einräumen. Zusätzliche Wiederholungs- und Übungsphasen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler werden von 62 Prozent eingeplant und das Arbeiten in differenzierten Sozialformen von 58 Prozent umgesetzt. Unterschiedliche mediale Materialien werden mit 45 Prozent hin-

gegen von weit weniger Lehrpersonen zur Verfügung gestellt. Zu weiteren Maßnahmen wurden keine Angaben gemacht.

Tabelle 12: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|---|------------|--------------------|
| Bei der Leistungsbeurteilung meiner Berufsschüler ... | | | |
| berücksichtige ich neben Noten auch den Lernprozess meiner Berufsschüler z. B. mit Hilfe von Beobachtungen und/oder eines Lerntagebuchs. (n=60) | 0,35 | 1,98 | 0,89 |
| gebe ich meinen Berufsschülern Rückmeldung zu ihrem Lernstand z. B. in Form von Gesprächen oder Notizen unter den Klassenarbeiten. (n=59) | 0,66 | 2,78 | 0,7 |
| wird der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen z. B. in Form eines Fremdsprachenzertifikats oder eines Zeugnisvermerks dokumentiert. (n=57) | 0,47 | 2,37 | 1,23 |
| biete ich allen Schülern an, neben den allgemeinen Leistungsnachweisen weitere zu erbringen. (n=56) | 0,43 | 1,71 | 0,95 |
| verwende ich alternative Beurteilungsformen z. B. | | | |
| Kompetenzraster (n=53) | 0,17 | 1,49 | 0,87 |
| Europapass (n=54) | 0,04 | 1,11 | 0,42 |
| Portfolio (n=53) | 0,09 | 1,30 | 0,64 |
| weitere Maßnahmen (n=1) | x | x | x |

Bei der Leistungsbeurteilung werden alternative Beurteilungsformen von nur (sehr) wenigen Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt. Weiter geben lediglich 35 Prozent der Befragten an, dass sie neben den Noten auch den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Von 43 Prozent wird der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen (sehr) häufig dokumentiert und weitere Leistungsnachweise von 47 Prozent (sehr) häufig angeboten, wohingegen eine Rückmeldung zum Lernstand von über der Hälfte der befragten Lehrpersonen gegeben wird. Zu weiteren Maßnahmen macht lediglich eine Probandin, ein Proband Angaben. Diese(r) gibt an, einen Feedbackbogen seiner Beurteilung zugrunde zu legen.

Tabelle 13: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen in der Berufsschule (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|---|-------------------|---------------------------|
| In meiner Schule... | | | |
| werden für Berufsschüler individuelle Förderpläne erstellt. (n=59) | 0,33 | 2,07 | 1,1 |
| werden für leistungsstärkere und leistungsschwächere voneinander abweichende Stoffverteilungspläne erstellt. (n=57) | 0,14 | 1,47 | 0,72 |
| finden mit den Ausbildungsbetrieben oder den Kollegen Kooperationsgespräche über den Lernstand der Berufsschüler statt. (n=57) | 0,58 | 2,6 | 0,75 |
| werden Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten mit dem Ausbildungsbetrieb abgesprochen. (n=55) | 0,55 | 2,55 | 0,8 |
| wird der Besuch von Zusatzkursen mit den Ausbildungsbetrieben abgesprochen. (n=54) | 0,38 | 2,24 | 1 |
| Förderkurse für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler1 (n= 25) | 0,37 | 3,16 | 0,61 |
| Förderkurse für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler2 (n=13) | 0,17 | 3,23 | 0,8 |
| Zusatzkurse für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler1 (n=11) | 0,12 | 2,9 | 1,14 |
| Zusatzkurse für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler2 (n=7) | 0,08 | 3,17 | 0,69 |

Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie sich innerhalb des Kollegiums bzw. mit dem Ausbildungsbetrieb über den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen absprechen. 58 Prozent der Befragten führen mit den Ausbildungsbetrieben oder den Kolleginnen und Kollegen Kooperationsgespräche über den Lernstand der Berufsschüler. Der Besuch von Zusatzkursen wird von 38 Prozent der Befragten mit dem Ausbildungsbetrieb abgesprochen, wohingegen differenzierte Stoffverteilungspläne und individuelle Förderpläne kaum eingesetzt werden. Zu den von der Schule angebotenen Fördermaßnahmen machen 25 Lehrerinnen und Lehrer zu Förderkursen für Leistungsschwache (1) und 13 zu Förderkursen für Leistungsschwache (2) Aussagen. Verwiesen wird auf externe Angebote wie beispielsweise Förderkurse der IHK. Schulintern wird auf die Unterstützung von leistungsschwächeren durch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler und auf Angebote im Rahmen von INDUS (individuelle Unterstützungssysteme an der Berufsschule) verwiesen. Zudem werden inhaltlich sowohl betriebswirtschaftliche Inhalte, Prüfungsvorbereitung, als auch Förderangebote in sprachlichen und ma-

thematischen Bereichen genannt. Zu Förderangeboten für Leistungsstarke werden zum ersten Bereich von elf und zum zweiten Bereich von sieben Lehrerinnen und Lehrern Angaben gemacht. Genannt werden hierbei beispielsweise Angebote zum Erwerb der Fachhochschulreife, dem Handelsassistent, der Handelsassistentin und solche zur Prüfungsvorbereitung.

Insgesamt legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass es sowohl innerhalb der Differenzierungsbereiche als auch zwischen diesen, große Abweichungen hinsichtlich deren Umsetzungshäufigkeit in der berufsschulischen Praxis gibt. Insbesondere Maßnahmen, die im Rahmen der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe eingesetzt werden, scheinen in der Praxis vermehrt angewendet zu werden, wohingegen andere Maßnahmenbereiche weit weniger Beachtung finden.

In den folgenden Ausführungen werden in einer tabellarischen Übersicht ergänzend die Ergebnisse zum dritten Teil der Befragung, der Fallbeurteilung, dargestellt und thematisiert. Der Analyseschwerpunkt liegt auf der Beantwortung der Frage, inwieweit sich die Einschätzungen der Probandinnen und Probanden, hinsichtlich dem Einsatz verschiedener Differenzierungsmaßnahmen in der Beurteilung vorgegebener Fälle widerspiegeln. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit weitere Maßnahmen genannt werden, die im Rahmen des standardisierten Antwortformats keine Berücksichtigung fanden. Bei der Beurteilung des Handlungsbedarfs wurde die Grundgesamtheit (N=60) zugrunde gelegt. Bei der Nennung der jeweiligen Maßnahmen wurden die Aussagen berücksichtigt, bei denen die Lehrerinnen und Lehrer einen Handlungsbedarf gesehen haben und die Maßnahmen auch als umsetzbar eingeschätzten (vgl. fette Hervorhebung in der Tabelle). In der tabellarischen Übersicht und den folgenden Ausführungen werden Maßnahmen thematisiert, die sich in mindestens 10 Prozent der Aussagen finden lassen.

Tabelle 14: Zusammenfassender Überblick zu den Ergebnissen der Falldarstellung (Berufsschule)

| Fall | Beurteilung des Handlungsbedarfs bei der ... | | | Genannte Maßnahmen bei der ... | | | |
|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---|-----|---|-----|
| 1. Sie haben eine Eingangsklasse für angehende Fachkräfte der Lagerlogistik mit fünf Stunden Betriebswirtschaftslehre in der Woche übernommen. Die Berufsschüler dieser Klasse unterscheiden sich in ihrer Vorbildung stark voneinander. So befinden sich in der Klasse neben drei Abiturienten 10 Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss und 10 Schüler mit einem Hauptschulabschluss. Nach wenigen Wochen stellt sich zudem heraus, dass die Schüler mit einem geringeren Vorbildungsstand für die Erarbeitung einer Aufgabenstellung mehr Zeit benötigen, wohingegen andere mit diesen zu Teilen unterfordert sind. | | Stoffverteilungsplanung | Vergabe von Aufgaben | Stoffverteilungsplanung | | Vergabe von Aufgaben | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 5% | 0% | Weitere Maßnahmen: | | Vergabe von Aufgaben mit abweichenden Komplexitätsgraden | 45% |
| | wird nicht gesehen | 2% | 2% | Vergabe von Zusatzaufgaben | 23% | Vergabe von Zusatzaufgaben | 21% |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 23% | 7% | | | Vergabe von zusätzlichen Übungsaufgaben | |
| | wird gesehen und auch als umsetzbar eingeschätzt | 37% | 63% | Grad der Unterstützung | 14% | Weitere Maßnahmen: | |
| | keine Angaben | 33% | 28% | | | Grad der Kooperation/ Gruppenbildung | 21% |
| Zusätzliche Unterstützung durch die Lehrperson | | | | | | 18% | |
| 2. Im Rahmen der Korrektur einer Klassenarbeit in obiger Klasse (Fall 1) fällt Ihnen auf, dass es einigen Schülern schwer gefallen ist, einfache Rechenoperationen auszuführen. Demgegenüber mangelt es anderen Schülern nicht am mathematischen Verständnis, sie haben jedoch Mühe wesentliche Informationen aus einem Text herauszuarbeiten. | | Gruppierung | Form und Intensität der Unterstützung | Gruppierung | | Form und Intensität der Unterstützung | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 0% | 3% | Grad der Kooperation, Gruppenbildung, Unterstützung Stärkere - Schwächere | 71% | Grad der Unterstützung von der Lehrperson | 40% |
| | wird nicht gesehen | 5% | 0% | | | Anbieten von Förderkursen | 22% |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 3% | 7% | | | peer-teaching, | 13% |
| | wird gesehen und auch als umsetzbar eingeschätzt | 59% | 53% | | | Vergabe von zusätzlichen Aufgaben | |
| | keine Angaben | 33% | 37% | | | Vergabe von zusätzlichen Hilfsmitteln | |
| 3. Einigen Schülern in Ihrer Klasse (Fall 1) fällt es sehr schwer, dem Unterricht zu folgen. Sie vermuten, dass dies auf eine mangelhafte Konzentrationsfähigkeit und sprachliche Defizite zurückzuführen ist. Neben zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten entstehen hierdurch kontinuierlich zunehmende Lernrückstände. Es ist zu befürchten, dass das Ausbildungsziel von den betroffenen Berufsschülern nicht erreicht wird. | | Form und Intensität der Unterstützung | Maßnahmen außerhalb des Unterrichts | Form und Intensität der Unterstützung | | Maßnahmen außerhalb des Unterrichts | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 3% | 0% | Rückmeldung zum Lernstand | 27% | Führen von Kooperationsgesprächen | 38% |
| | wird nicht gesehen | 7% | 3% | Grad der Unterstützung von der Lehrperson | 17% | Anbieten von Förderkursen | 27% |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 7% | 5% | Weitere Maßnahmen: | | Absprache der Maßnahmen mit dem Kooperationspartner und/oder den Kollegen | |
| | wird gesehen und auch als umsetzbar eingeschätzt | 50% | 62% | Anbieten von Förderkursen | 37% | Rückmeldung zum Lernstand | 11% |
| | keine Angaben | 33% | 30% | Führen von Kooperationsgesprächen | 14% | | |

Zum **ersten Fall** wird von 37 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der *Stoffverteilungsplanung* Handlungsbedarf gesehen sowie die Umsetzbarkeit der Maßnahme positiv eingeschätzt. Lediglich von einer Lehrperson wird jedoch auf den Einsatz differenzierter Stoffverteilungspläne verwiesen. Begründet wird dies insbesondere mit den in den Ordnungsmitteln vorgegebenen Inhalten, die im Unterricht vermittelt werden müssen. Darüber hinaus verweist jeweils eine Probandin, ein Proband auf mangelnde zeitliche Ressourcen und fehlende differenzierte Unterrichtsmaterialien. Von den Probandinnen und Probanden werden zu diesem Fall Maßnahmen thematisiert, die u.a. eine vermehrte Unterstützung des Lernenden und/oder die Vergabe von Zusatzaufgaben für Leistungsstärkere betreffen. Beide Maßnahmen werden im Vergleich zum Einsatz von differenzierten Stoffverteilungsplänen auch im standardisierten Teil relativ häufig genannt. Von 63 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer wird Handlungsbedarf hinsichtlich der *Vergabe von Aufgaben* gesehen. Hierbei nennen 45 Prozent den Einsatz von Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden. Dies deckt sich weitestgehend mit den Angaben aus dem standardisierten Teil, indem die Vergabe von Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden von 43 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer als häufig bzw. sehr häufig eingeschätzt wird. Vereinzelt wird mit 21 bzw. 18 Prozent die Vergabe von Zusatzaufgaben, zusätzlichen Übungsaufgaben, der Grad der Kooperation/Gruppenbildung und die Unterstützung durch die Lehrperson angeführt.

Zum zweiten Fall wird hinsichtlich der Gruppierung der Lernenden von 59 Prozent, zur Form und Intensität der Unterstützung von 53 Prozent der berücksichtigten Probandinnen und Probanden Handlungsbedarf gesehen und entsprechende Maßnahmen als umsetzbar eingeschätzt. Auf Gruppierungsmaßnahmen wird wiederum von 71 Prozent hingewiesen. Hierbei wird von ca. 30 Prozent der Probandinnen und Probanden, die auf Gruppierungsmaßnahmen verweisen, der Unterstützung von Schwächeren durch stärkere Lernende eine bedeutsame Rolle zuge-dacht. Die Bildung von heterogen zusammengesetzten Gruppen wird von mehr als der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer, die die Differenzierung mittels Gruppierung umsetzen würden, genannt, wohingegen sich ca. 40 Prozent für eine homogen zusammengesetzte Gruppe entscheiden würden. Der Aussage einer Probandin, eines Probanden kann nicht eindeutig entnommen werden, für welche Gruppierungsform sich dieser entscheiden würde. Auch in diesem Fall sind die Ergebnisse der Fallbeurteilungen mit denen des standardisierten Teils konform, indem die überwiegende Mehrheit der Befragten angibt, dass sie individuelle Förderung mittels Gruppierungsentscheidungen (sehr)häufig umsetzen würden. Auf eine vermehrte *Unterstützung* der leistungsschwächeren Lernenden wird von 40 Prozent der Lehrerinnen und

Lehrer verwiesen. Dies ist mit Bezug auf die Ergebnisse aus dem standardisierten Teil des Fragebogens wenig, da in diesem alle Probandinnen und Probanden angeben, dass leistungsschwächere Lernende bei der Lösungsentwicklung mehr Unterstützung erhalten würden. Zudem wird von jeweils 13 Prozent der Befragten das peer-teaching, die Vergabe von zusätzlichen Aufgaben, die Vergabe von zusätzlichen Hilfsmitteln und in 22 Prozent der Aussagen schulinterne Unterstützungsangebote genannt. Einige der Probandinnen und Probanden weisen in ihren Aussagen auf die fehlenden zeitlichen und personalen Ressourcen hin, die deren Handlungsmöglichkeiten einschränken.

Dies spiegelt sich auch in den Aussagen zum Handlungsbedarf beim **dritten Fall** wider. So verweisen einige der Befragten auf die gegebenen zeitlichen Vorgaben und große Klassen. Darüber hinaus wird der für entsprechende Angebote notwendige „gute Wille“ und die „Eigeninitiative der Schüler“ genannt. Zudem fällt auf, dass Maßnahmen genannt werden, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen umgesetzt werden. Hierzu zählen Bewegung im Unterricht und die strikte Ahndung des wahrgenommenen Fehlverhaltens. Zum dritten Fall wird zur *Form und Intensität der Unterstützung* von 27 Prozent auf das Geben von Rückmeldung zum Lernstand und von lediglich 17 Prozent auf eine vermehrte Unterstützung der Lehrperson verwiesen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse des standardisierten Teils des Fragebogens ist dies erstaunlich, da insbesondere bei der Form und Intensität der Unterstützung nahezu alle Lehrerinnen und Lehrer angaben, dass sie diese Maßnahme umsetzen. Zudem nennen 37 Prozent das Anbieten von Förderkursen und 14 Prozent das Führen von Kooperationsgesprächen.

Auch mit Blick auf *Maßnahmen außerhalb des Unterrichts* zeigt sich im standardisierten Teil des Fragebogens ein positiveres Bild. Mit 38 Prozent wird zum dritten Fall am häufigsten das Führen von Kooperationsgesprächen genannt. Auch dem Angebot von Förderkursen für Leistungsschwache wird in diesem Zusammenhang von 27 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer Bedeutung beigemessen. 19 Prozent der Befragten geben an, dass sie die entsprechenden Maßnahmen mit dem Kooperationspartner, der Kooperationspartnerin und/oder den Kolleginnen und Kollegen absprechen würden. 11 Personen verweisen auf das Geben von Rückmeldung zum Lernstand.

Neben den erfragten bzw. im theoretischen Teil dieser Arbeit aufgezeigten Maßnahmen werden von den Befragten im Rahmen der Fallbeurteilung keine weiteren Maßnahmen zur individuellen Förderung genannt.

4.2.1.2 Empirische Befunde zum Ausbildungsbetrieb

Von betrieblicher Seite nahmen 15 weibliche und 15 männliche Ausbildungsleiter an der Untersuchung teil. Jeweils eine Probandin, ein Proband machte zu ihrem/seinem Geschlecht keine Angaben bzw. war unter 25 Jahre alt. 15 Personen waren zwischen 46 und 55 Jahren und jeweils 5 zwischen 26 und 35, 36 und 45 und über 56 Jahre alt. Zwei der Befragten machten zu ihrem Alter keine Angaben. Zwei Befragte waren weniger als ein Jahr, sieben Befragte ein bis fünf Jahre, 10 Befragte zwischen 6 und 15 Jahren, 11 Befragte zwischen 16 und 25 Jahren und zwei zwischen 26 und 35 Jahren als Ausbilderin und Ausbilder tätig. 16 Befragte waren als hauptamtliche(r) Ausbilderin und Ausbilder tätig. Zwei Befragte machten hierzu keine Angaben. Über die Ausbildereignungsprüfung oder eine ähnliche Qualifikation verfügten fast alle der Probandinnen und Probanden. Lediglich zwei gaben an, dass diese über keinen entsprechenden Nachweis verfügen. Im Mittel beschäftigten die Betriebe knapp 32 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (drei der Befragten machten hierzu keine Angaben) und 12 Auszubildende (einer der Befragten macht hierzu keine Angaben). Zum Erhebungszeitpunkt wurde in den Betrieben die Berufe Industriekaufmann/-frau (n=11); Bürokaufmann/-frau (n=7), Groß- und Außenhändler/-in (n=5), Einzelhändler/-in (n=6), Verkäufer/-in (n=1), Fachkräfte für Lagerlogistik und Fachlageristen (n=7), Bankkaufleute und Finanzassistenten (n=6) sowie im Bereich der Informationstechnologie (n=4) ausgebildet. Weiter gaben die Befragten an, dass ihnen im Mittel 11,25 Stunden für die Ausbildung zur Verfügung stehen. Zwei verwiesen auf eine dem Bedarf entsprechende Stundenzahl, jeweils einer auf die Integration der Ausbildung in den Alltag und das Fehlen einer Stundenvorgabe. Im Schnitt gaben die befragten Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter an, dass diese für die Ausbildung von sechs Auszubildenden verantwortlich sind. Zum Problembereich haben 39 Prozent der Befragten eine Weiterbildung besucht und/oder sich auf sonstigen Wegen mit der Thematik näher befasst. Sechs Prozent machten hierzu keine Angaben. Zum Zeitpunkt der Weiterbildung machten 77 Prozent keine Angaben. Bei 6 Prozent lagen die Weiterbildungen nicht länger als ein Jahr, bei jeweils drei Prozent zwischen ein und drei bzw. vier und sechs Jahre zurück. In den folgenden Tabellen werden die Beurteilungen von Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern über den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen in der betrieblichen Ausbildungspraxis aufgezeigt. Die Einschätzungen der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter wurden durch ein vierstufiges Antwortformat (von 1 = nie bis zu 4 = sehr häufig) erfasst. Niedrige Mittelwerte stehen für einen selteneren und höhere Werte für einen häufigeren Einsatz stehen.

Tabelle 15: Gesamtmittelwerte der Differenzierungsbereiche „Vergabe eines Auftrags“, „Bearbeitung eines Auftrags“, „Leistungsbeurteilung“, „Maßnahmen im Ausbildungsbetrieb“

| Differenzierungsbereich | Mittelwert | Standardabweichung | Median |
|--|------------|--------------------|--------|
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Vergabe eines Auftrags | 2,59 | 0,74 | 3 |
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung eines Auftrags | 2,83 | 0,81 | 3 |
| Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung | 3,05 | 0,91 | 3 |
| Differenzierungsmaßnahmen im Ausbildungsbetrieb neben der regulären Unterweisung | 2,24 | 0,89 | 2 |

Differenzierungsmaßnahmen werden in der betrieblichen Ausbildungspraxis aus der Perspektive der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter bei der Bearbeitung und der Leistungsbeurteilung häufig umgesetzt. Maßnahmen bei der Vergabe eines Auftrags und neben der regulären Unterweisung werden vergleichsweise selten durchgeführt.

Tabelle 16: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Vergabe eines Auftrags (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|--|------------|--------------------|
| Zu einem Aufgabenfeld erhalten ... | | | |
| Auszubildende Arbeitsaufträge mit abweichenden <u>Komplexitätsgraden</u> . (n=29) | 0,76 | 2,86 | 0,68 |
| Auszubildende unterschiedliche Aufgaben, die die jeweiligen <u>Interessen</u> berücksichtigen. (n=31) | 0,58 | 2,39 | 0,79 |
| leistungsstärkere Auszubildende Zusatzaufträge des <u>gleichen</u> Anforderungsniveaus. (n=31) | 0,58 | 2,61 | 0,66 |
| leistungsstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>höherem</u> Anforderungsniveau wie das der Aufgaben für die anderen Berufsschüler. (n=31) | 0,61 | 2,71 | 0,73 |
| leistungsschwächere Auszubildende zur Übung zusätzliche Aufträge wie die der anderen Auszubildenden. (n=31) | 0,42 | 2,42 | 0,71 |
| Weitere Maßnahmen (n=0) | x | x | x |

Anhand der Häufigkeitsverteilung auf der Einzel-Itemebene zur Vergabe eines Arbeitsauftrags wird deutlich, dass die genannten Differenzierungsmaßnahmen relativ häufig bzw. sehr häufig in den betrieblichen Ausbildungsalltag integriert werden. So wird die Berücksichtigung von individuellen Interessen, die Vergabe von Zusatzaufträgen mit gleichem und höherem

Anforderungsniveau von ca. 60 Prozent der Befragten (sehr) häufig umgesetzt. Weiter wird die Vergabe von Aufträgen mit abweichenden Komplexitätsgraden mit 76 Prozent von den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern als am bedeutsamsten eingestuft, wohingegen die Vergabe von zusätzlichen Aufträgen für leistungsschwächere Lernende relativ weniger häufig genannt wird. Weitere Maßnahmen werden nicht genannt.

Tabelle 17: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung eines Auftrags (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|---|------------|--------------------|
| Im Rahmen meiner Ausbildertätigkeit... | | | |
| gebe ich leistungsschwächeren Auszubildenden zur Bearbeitung eines Auftrags mehr Zeit. (n= 30) | 0,70 | 2,77 | 0,67 |
| biete ich zur <u>Bearbeitung bzw. Lösung</u> eines Auftrags unterschiedliche Hilfsmittel z. B. Informationstexte, Zeichnungen oder Teillösungen an. (n= 30) | 0,73 | 2,87 | 0,72 |
| plane ich für leistungsschwächere Auszubildende zusätzliche Wiederholungs- und/oder Übungsphasen ein. (n=29) | 0,69 | 3,7 | 0,67 |
| arbeiten leistungsstärkere Auszubildende weitgehend selbständig, wohingegen leistungsschwächere Auszubildende bei der Lösungsentwicklung vermehrt Unterstützung erhalten. (n= 30) | 0,90 | 3,23 | 0,62 |
| mache ich leistungsschwächere Auszubildende auf schwierige Stellen bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags aufmerksam. (n= 30) | 0,63 | 2,83 | 0,82 |
| arbeiten leistungsschwächere Auszubildende mit einem erfahrenen Mitarbeiter zusammen. | 0,77 | 3,17 | 0,78 |
| arbeiten einige Auszubildende in Einzelarbeit, wohingegen andere Auszubildende das gleiche Thema kooperativ erarbeiten. (n= 30) | 0,30 | 2,13 | 0,85 |
| biete ich allen Auszubildenden an, neben den aufgetragenen Arbeitsaufträgen, weitere zu übernehmen. (n=29) | 0,66 | 2,90 | 0,84 |
| weitere Maßnahme (n=0) | x | x | x |

Bis auf Gruppierungsmaßnahmen/die Arbeit im Team wird die Umsetzungshäufigkeit aller genannten Differenzierungsmaßnahmen bei der Bearbeitung eines Auftrags von mindestens 60 Prozent der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter als häufig bzw. sehr häufig eingeschätzt. Die Differenzierung mit Hilfe eines variierenden Grads der Unterstützung scheint

in der betrieblichen Ausbildungspraxis eine bedeutsame Maßnahme zu sein, mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden umzugehen. Diese wird von 90 Prozent der Befragten in ihrer Umsetzung häufig bzw. sehr häufig eingestuft. Weitere Maßnahmen werden nicht genannt.

Tabelle 18: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen bei der Leistungsbeurteilung (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|---|-------------------|---------------------------|
| Bei der Leistungsbeurteilung meiner Auszubildenden... | | | |
| berücksichtige ich neben dem Arbeitsergebnis auch den Lernprozess meiner Auszubildenden z. B. mit Hilfe von Beobachtungen. (n=30) | 0,93 | 3,27 | 0,57 |
| gebe ich meinen Auszubildenden Rückmeldung zu ihrem Lernstand z. B. in Form von Gesprächen. (n=30) | 0,97 | 3,57 | 0,56 |
| wird der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen z. B. in Form eines Fremdsprachenzertifikats ermöglicht. (n=30) | 0,43 | 2,3 | 1 |
| weitere Maßnahmen (n=2) | x | x | x |

Über die „klassische“ Leistungsbeurteilung hinaus werden nach Aussage nahezu aller Befragten, alternative Beurteilungsformen angewendet und den Auszubildenden (sehr) häufig Rückmeldung zu ihrem Lernstand gegeben. Der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen wird vergleichsweise selten ermöglicht. Von zwei der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter werden zu diesem Bereich weitere Maßnahmen genannt. Diese beziehen sich auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen im sprachlichen und EDV-Bereich und auf den Einsatz eines Beurteilungsbogens. Zur Häufigkeit des Einsatzes der Maßnahmen machen beide Probanden keine Angaben.

Tabelle 19: Relative Häufigkeiten und Mittelwerte zu Differenzierungsmaßnahmen zu Differenzierungsmaßnahmen im Ausbildungsbetrieb (Einzelitem-Ebene)

| Item | rel. Häufigkeit (sehr häufig bis häufig) | Mittelwert | Standardabweichung |
|--|---|-------------------|---------------------------|
| In meinem Betrieb... | | | |
| werden für Auszubildende individuelle Förderpläne erstellt. (n=31) | 0,35 | 2,39 | 0,83 |
| werden für leistungsstärkere und leistungsschwächere voneinander abweichende Ausbildungspläne erstellt. (n=30) | 0,10 | 1,67 | 0,65 |
| finden mit den Berufsschulen Kooperationsgespräche über den Lernstand der Auszubildenden statt. (n=30) | 0,37 | 2,3 | 0,94 |
| werden Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten mit den Berufsschulen abgesprochen. (n=30) | 0,43 | 2,3 | 0,94 |
| wird der Besuch von Zusatzkursen mit den Berufsschulen abgesprochen. (n=30) | 0,30 | 2,1 | 0,79 |

Im Vergleich zu den einzelnen Bereichen werden Differenzierungsmaßnahmen außerhalb der regulären Unterweisung in nur einzelnen Betrieben umgesetzt. So werden fast alle Maßnahmen im Schnitt von lediglich einem guten Drittel praktiziert. Am häufigsten wird in diesem Bereich von den Befragten angegeben, dass diese Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten mit den Berufsschulen absprechen. Darüber hinaus werden, in Einklang mit den Ergebnissen der Berufsschule, voneinander abweichende Ausbildungspläne am seltensten eingesetzt. Zu der Frage, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß für Leistungsschwächere Förderkurse angeboten werden, wird von 14 Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern zu Maßnahme eins und von 4 Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern zu Maßnahme zwei Angaben gemacht. Verwiesen wird auf externe Anbieter wie beispielsweise Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit oder Kurse an Volkshochschulen. Weiter wird allgemein auf Nachhilfe, berufsbegleitende Hilfen und Schulungen verwiesen. Inhaltlich stehen sowohl berufsfachliche, als auch allgemeinbildende Schwerpunkte im Vordergrund. Zu Zusatzangeboten für Leistungsstarke machen 13 Befragte zu Maßnahme eins und vier zu Maßnahme zwei Angaben. Äquivalent zu den Angeboten für Leistungsschwache werden ausbildungsbe-

gleitende Hilfen genannt, darüber hinaus der Besuch von Fort- und Weiterbildungen bzw. Schulungen und die Möglichkeit, die Lehrzeit zu verkürzen. Inhaltlich werden Schwerpunkte wie Sprachkurse, Verwaltung, Schulstoff und Auslandsreisen angeführt. Weiter wird differenziert, indem leistungsstärkeren Auszubildenden eine eigene Abteilung und/oder die Beteiligung bzw. Durchführung an Projekten übertragen wird.

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse der Fallbeurteilung zusammengefasst dargestellt und im Anschluss thematisiert. Wie bereits im Rahmen der Analyse zur Berufsschule angeführt, dienen diese als Ergänzung zum standardisierten Teil des Fragebogens. Bei der Beurteilung des Handlungsbedarfs wird die Grundgesamtheit (N=31) zugrunde gelegt. Bei der Nennung der jeweiligen Maßnahmen werden die Aussagen berücksichtigt, bei denen die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter einen Handlungsbedarf gesehen haben und die Maßnahmen auch als umsetzbar eingeschätzt haben (vgl. fette Hervorhebung in der Tabelle). Analog zur Berufsschule werden in der tabellarischen Übersicht und den folgenden Ausführungen Maßnahmen berücksichtigt, die sich in mindestens 10 Prozent der Aussagen finden lassen.

Tabelle 20: Zusammenfassender Überblick zu den Ergebnissen der Falldarstellung (Ausbildungsbetrieb)

| Fall | Beurteilung des Handlungsbedarfs bei der... | | | Genannte Maßnahmen bei der.... | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|-----|
| | | Ausbildungsplanung | Vergabe von Aufträgen | Ausbildungsplanung | | Vergabe von Aufträgen | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 0% | 10% | voneinander abweichende Ausbildungsplanung | 21% | Vergabe von Aufträgen mit abweichenden Komplexitätsgraden | 50% |
| | | | | | | Vergabe von Zusatzaufgaben | 17% |
| 1. Sie sind mit der Ausbildung in ihrem Unternehmen betraut. Ihre Auszubildenden unterscheiden sich in ihrer Vorbildung stark voneinander. So befinden sich in der Gruppe neben einem Abiturienten, zwei Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss und zwei Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss. Weiter konnten Sie bereits Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsmotivation und des Lernwillens der Auszubildenden feststellen. Nach einigen Wochen stellt sich zudem heraus, dass die Schüler mit einem geringeren Vorbildungsstand für die Erarbeitung einer Arbeitsaufgabe mehr Zeit benötigen, wohingegen andere mit diesen zu Teilen unterfordert sind. | wird nicht gesehen | 10% | 0% | Weitere Maßnahmen: | | Weitere Maßnahmen: | |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 0% | 0% | Gewährung von mehr Zeit für Leistungsschwächere | 26% | Grad der Kooperation/ Gruppenbildung | 39% |
| | wird gesehen und als auch umsetzbar eingeschätzt | 61% | 58% | Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeitern | 16% | Grad der Unterstützung | 17% |
| | keine Angaben | 29% | 32% | Vergabe von Zusatzaufgaben Grad der Unterstützung Grad der Kooperation/ Gruppenbildung | 11% | Gewährung von mehr Zeit für Leistungsschwächere Zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | 11% |
| 2. Einigen Auszubildenden fällt es schwer Arbeitsaufträge zu bearbeiten, für die diese einfache Rechenoperationen anwenden müssen, wohingegen es bei anderen nicht am mathematischen Verständnis mangelt, diese jedoch Mühe haben, wesentliche Informationen aus einem Text herauszuarbeiten. | | Gruppierung | Form und Intensität der Unterstützung | Gruppierung | | Form und Intensität der Unterstützung | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 3% | 0% | Grad der Kooperation/Gruppenarbeit/Arbeiten im Team | 74% | Grad der Unterstützung | 21% |
| | wird nicht gesehen | 10% | 3 | Weitere Maßnahmen: | | Zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | 26% |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 0% | 0% | | | Grad der Kooperation/ Gruppenarbeit | 16% |
| | wird gesehen und als auch umsetzbar eingeschätzt | 61% | 61% | Grad der Unterstützung | 11% | Vergabe von Zusatzaufgaben | 16% |
| | keine Angaben | 26% | 35% | | | Rückmeldung zum Lernstand | 16% |
| | | | | | Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeitern Führen von Kooperationsgesprächen | 11% | |
| 3. Einigen Ihrer Auszubildenden fällt es sehr schwer, sich für eine längere Zeit zu konzentrieren. Sie vermuten, dass dies neben einer mangelhaften Konzentrationsfähigkeit auch auf sprachliche Defizite zurückzuführen ist. Neben zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten entstehen hierdurch kontinuierlich zunehmende Lernrückstände. Es ist zu befürchten, dass das Ausbildungsziel von den betroffenen Auszubildenden nicht erreicht wird | | Form und Intensität der Unterstützung | Maßnahmen außerhalb der regulären Ausbildung | Form und Intensität der Unterstützung | | Maßnahmen außerhalb der regulären Ausbildung | |
| | unklar, inwieweit Handlungsbedarf gesehen wird | 3% | 0% | zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | 41% | Zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | 28% |
| | wird nicht gesehen | 6% | 0% | | | Führen von Kooperationsgesprächen | 11% |
| | wird gesehen, jedoch als nicht umsetzbar eingeschätzt | 0% | 3% | Rückmeldung/ Gespräche mit dem Auszubildenden | Weitere Maßnahmen: | | |
| | wird gesehen und als auch umsetzbar eingeschätzt | 55% | 58% | Grad der Unterstützung | 24% | Grad der Kooperation/ Gruppenarbeit Rückmeldung zum Lernstand | 11% |
| | keine Angaben | 35% | 35% | Weitere Maßnahmen: | | | |
| | | | | Führen von Kooperationsgesprächen | 18% | | |

Im Rahmen der Fallbeurteilung wird bei allen Fällen von ca. 60 Prozent der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter, die entsprechende Maßnahmen auch als umsetzbar einschätzten, Handlungsbedarf gesehen. Zur Frage nach einer *differenzierten Ausbildungsplanung* beim **ersten Fall** geben jedoch lediglich 21 Prozent an, dass diese den Lernvoraussetzungen ihrer Auszubildenden entsprechende Ausbildungspläne einsetzen würden. Diese Einschätzung zeigt sich auch in den Ergebnissen im standardisierten Teil. Neben den erfragten Maßnahmen werden von einigen der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter die Gewährung von mehr Zeit zum Erlernen der Inhalte (26 Prozent), von 16 Prozent die Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie mit jeweils 11 Prozent die vermehrte Unterstützung, das Arbeiten im Team und die Vergabe von Zusatzaufgaben aufgezeigt.

Mit insgesamt knapp 70 Prozent sind die Aussagen zu der *Vergabe von Aufträgen* mit den Angaben des standardisierten Teils weitestgehend konform. Hervorzuheben ist jedoch, dass mit 17 Prozent vergleichsweise wenig Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter auf die Vergabe von Zusatzaufgaben zurückgegriffen haben, wohingegen deren Vergabe im standardisierten Teil von ca. 60 Prozent als (sehr) häufig angegeben wird. Die Vergabe von Aufgaben mit abweichenden Komplexitätsgraden wird von 50 Prozent einbezogen. Zusätzlich wird auf den Grad der Unterstützung von 17 Prozent, auf den Grad der Kooperation/ Gruppenbildung von 39 Prozent und auf die Gewährung von mehr Bearbeitungszeit sowie die Umsetzung von zusätzlichen Wiederholungs-/ Übungsphasen von jeweils 11 Prozent zurückgegriffen.

Abweichend von dem standardisierten Teil, wird beim **zweiten Fall** in der *Gruppierung/ der Arbeit im Team* mit 74 Prozent der Aussagen von den befragten Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter eine wichtige Maßnahme gesehen. Zudem wird von 11 Prozent auf eine zusätzliche Unterstützung des Auszubildenden verwiesen. Bei der Frage nach der *Form und Intensität der Unterstützung* geben 21 Prozent an, dass sie die Betroffenen vermehrt unterstützen würden. 26 Prozent verweisen auf die Ermöglichung von entsprechenden Übungs- oder Wiederholungsphasen. Weiter wird von jeweils 16 Prozent die Anwendung eines unterschiedlichen Grads der Kooperation, der Rückmeldung zum Lernstand, der Vergabe von Zusatzaufgaben und von 11 Prozent das Führen von Kooperationsgesprächen sowie die Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern genannt. Eine von ca. 40 Prozent beim **dritten Fall** im Zusammenhang mit der Beurteilung des Handlungsbedarfs im Hinblick auf die *Form und Intensität der Unterstützung* von den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern aufgezeigte Maßnahme ist das Angebot an zusätzlichen Wiederholungs-/ und Übungs-

phasen. Im Vergleich zum standardisierten Teil, in dem knapp 70 Prozent der Befragten angeben für leistungsschwächere Auszubildende zusätzliche Übungs-/ Wiederholungsphasen einzuplanen, wird diese Maßnahme im Rahmen der Fallbeurteilung mit 41 Prozent relativ gesehen wenig genannt. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Geben von Rückmeldung bzw. dem Führen von Gesprächen mit dem Auszubildenden über dessen Leistungsverhalten. So geben im standardisierten Teil nahezu alle Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter an, dass diese ihren Auszubildenden Rückmeldung zu ihrem Lernstand geben, wohin gegen im dargestellten Fall lediglich 41 Prozent diese Maßnahme einsetzen würden. Daneben würden 24 Prozent der Ausbildungsleiter im Grad der Unterstützung variieren und 18 Prozent Kooperationsgespräche führen. *Maßnahmen außerhalb der regulären Unterweisung* finden, wie sich bereits im standardisierten Teil gezeigt werden konnte, nur selten statt. Verwiesen wird von lediglich 11 Prozent auf das Führen von Kooperationsgesprächen. Zudem nennen 28 Prozent der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter, die einen umsetzbaren Handlungsbedarf sehen, zusätzliche Wiederholungs- und Übungsphasen. Darüber hinaus wird von jeweils 11 Prozent auf Maßnahmen beim Grad der Kooperation und der Rückmeldung zum Lernstand hingewiesen. Darüber hinaus nennen einzelne Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter die Durchführung eines Konzentrations- und Motivationstrainings.

4.2.1.3 Vergleich beider Lernorte

Maßnahmen bei der Gestaltung einer Aufgabe/der Vergabe eines Auftrags

Bei der Vergabe von Zusatzaufgaben mit einem höheren Anforderungsniveau weichen die Angaben von den Lehrpersonen und den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter lediglich um 2 Prozent voneinander ab. Auch bei der Frage nach der Vergabe von zusätzlichen Übungsaufgaben und der Vergabe von Zusatzaufgaben mit dem gleichen Anforderungsniveau ist die Differenz mit 9 bzw. 11 Prozent relativ gering. Deutliche Unterschiede zugunsten des Ausbildungsbetriebs bestehen bei der Berücksichtigung von Interessen (40 Prozent) und der Vergabe von Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden (32 Prozent).

Maßnahmen bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe bzw. eines Auftrags

Bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe werden an beiden Lernorten vergleichsweise häufig Differenzierungsmaßnahmen eingesetzt. Nennenswerte Abweichungen bestehen bei dem Grad der Kooperation/Arbeit im Team (Abweichung 28 Prozent zugunsten der Berufsschule), der zur Verfügung Stellung differenzierter Hilfsmittel (20 Prozent zugunsten des

Ausbildungsbetriebs) und dem Aufmerksam machen auf schwierige Stellen (27 Prozent zugunsten der Berufsschule).

Maßnahmen bei der Leistungsbeurteilung

Der Einsatz "erweiterter" Beurteilungsformen wie z. B. individuelle Beobachtungen und eine individualisierte Rückmeldung zum Lernstand wird in der betrieblichen Ausbildungspraxis im Vergleich zur Berufsschule deutlich häufiger umgesetzt. Auch die Rückmeldung zum Lernstand wird in der betrieblichen Ausbildungspraxis mit einer Differenz von 31 Prozent häufiger umgesetzt. Die Ermöglichung zusätzlicher Qualifikationen wird an beiden Lernorten mit einem Unterschied von lediglich 4 Prozent in etwa gleich häufig angeboten.

Maßnahmen außerhalb des Berufsschulunterrichts bzw. der betrieblichen Unterweisungspraxis

Differenzierte Stoffverteilungs-/Ausbildungsplanung und der Einsatz individueller Förderpläne findet an beiden Lernorten in etwa gleich wenig statt. Das Führen von Kooperationsgesprächen und die Absprache der Maßnahmen sowie die Absprachen über den Besuch von Zusatzkursen weichen jeweils um 11, 12 bzw. 8 Prozentpunkte voneinander ab.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Fallbeurteilung fällt auf, dass im Hinblick auf den Handlungsbedarf zu **Fall 1** die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter bei der Ausbildungsplanung häufiger angeben, dass diese einen umsetzbaren Handlungsbedarf sehen. Entsprechende Maßnahmen werden jedoch von keiner der beiden Probandengruppen thematisiert. Bei der Vergabe von Aufgaben sehen die Probandinnen und Probanden in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb zu annähernd gleichen Teilen Handlungsbedarf und verweisen auf das Angebot von Aufgaben bzw. Aufträgen mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden und der Vergabe von Zusatzaufgaben.

Zu **Fall 2** geben wiederum von beiden Probandengruppen zwischen 50 und 60 Prozent an, dass diese einen umsetzbaren Handlungsbedarf sehen, und nennen in ihren Ausführungen zu ca. 70 Prozent Differenzierungsmaßnahmen beim Grad der Kooperation/Arbeit im Team. Bei der Frage nach der Form und Intensität der Unterstützung weichen die Aussagen bzw. die thematisierten Maßnahmen in ihrer Form und der Häufigkeit ihrer Nennung voneinander ab. Während bei den Lehrpersonen der Fokus auf der Unterstützung durch die Lehrperson zu liegen scheint, thematisieren die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter verschiedene Maßnahmen. Lediglich 21 Prozent verweisen hierbei auf eine zusätzliche Unterstützung durch ihre Person. Zum **3. Fall** geben wiederum zwischen 50 und 60 Prozent der Probandinnen und

Probanden an, dass diese einen umsetzbaren Handlungsbedarf sehen. Beide Probandengruppen verweisen bei ihren Ausführungen auf Maßnahmen, die die Lernenden unterstützen sollen. Bei Maßnahmen außerhalb des Unterrichts bzw. der regulären Unterweisungspraxis wird von Seiten der Lehrpersonen vermehrt auf entsprechende Maßnahmen hingewiesen.

Insgesamt lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass Maßnahmen zur Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis in unterschiedlichem Maße umgesetzt werden. So können sowohl zwischen als auch innerhalb der unterschiedlichen Differenzierungsbereiche zu Teilen große Abweichungen festgestellt werden. Zudem legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass lernortspezifisch verschiedene Maßnahmen in unterschiedlichem Ausmaß realisiert werden. Ein Schwerpunkt bei der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung an beiden Lernorten scheint im Bereich der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe, eines Auftrags zu liegen. Ein wesentlicher Faktor ist hierbei der Grad der Unterstützung und Hilfestellung. Bei der Vergabe einer Aufgabe werden insbesondere die Vergabe von Zusatzaufgaben bzw. weiterer Aufträge sowie der Grad der Kooperation als Maßnahmen umgesetzt. Im Bereich der Leistungsbeurteilung sind zur individuellen Förderung die Rückmeldungen zum Lernstand an beiden Lernorten und der Einsatz „erweiterter“ Beurteilungsformen im Ausbildungsbetrieb hervor zu heben.

Bei beiden Probandengruppen konnten nur vereinzelt Zusammenhänge zwischen einigen der persönlichen Angaben der Lehrpersonen, der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie den Angaben zu den Ausbildungstätigkeiten im Betrieb festgestellt werden. So konnte von Seiten der Lehrpersonen bei dem Alter und der Ermöglichung des Erwerbs von Zusatzqualifikationen ($r = .27, p < .05$) sowie der Vergabe von Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau ($r = .28, p < .05$), den Dienstjahren und der Ermöglichung des Erwerbs von Zusatzqualifikationen ($r = .38, p < .01$) und der Gewährung von zusätzlichen Übungs- und Wiederholungsphasen ($r = .30, p < .05$) nur schwache und sehr schwache positive Korrelationen nachgewiesen werden.

Von Seiten der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sind positive Zusammenhänge zwischen der Vergabe von Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau und dem Alter ($r = .56, p < .01$) zu nennen. Weiter zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der Auszubildenden im Betrieb und dem Führen von Kooperationsgesprächen ($r = .46, p < .01$) sowie ein negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Auszubildenden und der

Gestaltung von differenzierten Ausbildungsplänen ($r = -.37, p < .01$)¹⁰. Vorstellbar ist, dass Lehrpersonen bzw. Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter mit zunehmendem Alter über einen größeren Fundus an zusätzlichen Materialien und Informationen über Qualifizierungsmöglichkeiten verfügen und es ihnen daher möglich ist, mit einem vergleichsweise geringen Aufwand die genannten Maßnahmen umzusetzen. Darüber hinaus ist denkbar, dass es den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen eher schwer fällt für eine relativ große Anzahl individuelle Ausbildungspläne zu gestalten. Weiter erscheint es plausibel, dass bei einer größeren Anzahl an Auszubildenden auch häufiger der Bedarf an einer Kontaktaufnahme mit den Kooperationspartnern besteht. Für eine genauere Prüfung der Zusammenhänge müssten jedoch weitere Untersuchungen folgen¹¹.

4.2.2 Empirische Befunde der zweiten Untersuchung

4.2.2.1 Personenbezogene Merkmale der untersuchten Auszubildenden

Im Folgenden werden anfangs strukturelle Merkmale, die Gründe für die Berufswahl sowie die wahrgenommene Bedeutsamkeit der Inhalte beschrieben. Zudem erfolgt die Darstellung der personenbezogenen Merkmale der befragten Auszubildenden.

Strukturelle und personenbezogene Merkmale der Auszubildenden

Die Auszubildenden sind zum Befragungszeitraum zwischen 18 und 29 Jahren alt. Das durchschnittliche Alter liegt bei 20,9 Jahren. Fünfzehn der Befragten sind männlich. Sechs der Befragten haben einen mittleren Bildungsabschluss an einer Realschule, zwei an einer Werkrealschule und zwei an einer Berufsfachschule erworben. Über einen Hauptschulabschluss verfügen fünf der Auszubildenden. Eine Probandin, ein Proband hat vor der Ausbildung das einjährige Berufskolleg, eine Probandin, ein Proband das zweijährige Berufskolleg absolviert. Fünf der Auszubildenden haben zuvor eine oder mehrere Berufsausbildungen abgebrochen oder wurden in der Probezeit gekündigt.

Berufswahl

Zwölf der Befragten haben sich über den Beruf zur Fachkraft für Lagerlogistik im Vorfeld informiert und/oder bereits Erfahrungen in Form von Praktika o. Ä. gesammelt, sie haben sich

¹⁰ Rangkorrelationen nach Spearman (zweiseitig getestet).

¹¹ Für den Besuch einer Weiterbildung sowie die Absolvierung einer Ausbildungseignungsprüfung wurden die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen verglichen. Da jedoch keine auffälligen Unterschiede bei den Mittelwerten festgestellt werden konnte, wurde auf eine weitere Analyse verzichtet.

mit den Eigenheiten und den Anforderungen vertraut gemacht und sich dann bewusst für den Beruf zur Fachkraft für Lagerlogistik entschieden.

„Also ich habe halt vorher ein Praktikum gemacht. Das war bei uns in der Realschule schon so. Das hat sich BOS genannt. Da war ich halt auch im Büro vorher und da hat man dann auch so einen Rundgang gemacht in dem Betrieb wo ich war und für mich persönlich war es im Büro. Ich wollte eben eine Mischung. Dann war ich dort einen Tag im Lager und da hat mir das gefallen und ich habe dort im Lager auch einen Ferienjob gemacht und Praktikum woanders noch im Lager und der Beruf hat mir am besten gefallen, weil ich teils am kommissionieren ist draußen. Man ist viel in Bewegung und man sollte ja auch so ein bisschen PC Sachen machen. Weil es für mich jetzt die perfekte Abwechslung ist“ (BS9, Ab. 3).

Bei einem Auszubildenden begründet sich die Berufswahl weniger auf die Inhalte und Anforderungen des Berufs, sondern auf Erfahrungen einer vorherigen Ausbildung, die abgebrochen wurde.

„Weil ich davor schon einmal eine Ausbildung auf dem Bau angefangen habe und etwas neutrales wollte. Das heißt ich habe meine geregelten Arbeitszeiten und meinen festen Arbeitsplatz und wusste halt was auf mich zukommt“ (BS8, Ab. 3).

Bei fünf der Befragten wurde der Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik als „Notlösung“ gewählt. So hatten diese in ihrem Wunschberuf keinen Ausbildungsplatz erhalten, wurden in der Probezeit gekündigt oder gehen davon aus, dass sie aufgrund ihrer Vorbildung keine alternative Berufswahl treffen konnten. Bei einem der Interviewten wurde der Beruf gewählt, um zeitnah eine Ausbildung machen zu können. Der Beruf an sich spielte hierbei keine bzw. eine untergeordnete Rolle. Der Proband hatte zuvor bereits mehrere Ausbildungen abgebrochen.

„Aus keinem bestimmten Grund. Das war die einzigste und schnellste Möglichkeit eine Ausbildung zu machen. Es gab keinen Hintergrund, ich habe vorher keine Ahnung gehabt vom Beruf. Ich habe ein halbes Jahr in der Firma, in der ich jetzt bin, gearbeitet gehabt. Aber spontan. Ich bin zum Chef und habe gesagt ich brauche eine Ausbildung, der hat gesagt ich habe gerade einen fertig und ja“ (BS14, Ab. 3).

Alle Auszubildenden, die den Beruf nicht noch einmal wählen würden (N=5), haben ihre Berufswahl bewusst getroffen. So würden es zwei der Befragten vorziehen, weiter die Schule zu besuchen. Zwei Auszubildende haben während der Ausbildung gemerkt, dass ihnen ein anderer Beruf mehr zusagen würde. Einer der Befragten führt seine Entscheidung auf die Gegebenheiten im Ausbildungsbetrieb zurück.

„Das hängt auch ein bisschen mit dem Betrieb zusammen. Ich bin in einem Betrieb. Das ist etwas ganz anderes wie hier in der Schule, weil wir sind eher ein Versand. Wir sind kein Lager. Also eher langweilige Arbeiten“ (BS5, Ab. 11).

Alle Auszubildenden, die den Beruf zur Fachkraft für Lagerlogistik nicht bewusst gewählt haben (n=6), würden den Beruf noch einmal wählen. Hierbei unterscheiden sich die Gründe für diese Entscheidung. So sind vier der Betroffenen mit dem Beruf zufrieden und möchten sich im Beruf fortbilden, wohingegen zwei der Auszubildenden darauf verweisen, dass sie diese vor dem Hintergrund der damaligen Situation (Vorbildungsniveau bzw. ergebnislose Bewerbungen) im Sinne eines „Zwischenschritts“ für das berufliche Fortkommen getroffen haben und vermutlich auch wieder treffen würden.

„Wenn es genauso laufen würde, wie jetzt auch mit Hauptschulabschluss wahrscheinlich ja. Weil was sollte ich sonst machen. Höchstens halt weiter auf die Schule und den Schritt hier überspringen“ (BS16, Ab. 5).

Fünf der Befragten, die den Beruf noch einmal wählen würden, haben sich bewusst für diesen entschieden. Zwei der Auszubildenden sind sich unsicher, inwieweit sie sich noch einmal für den Beruf entscheiden würden. Beide der zuletzt genannten Auszubildenden verweisen hierbei auf Entscheidungen in ihrer vorherigen Bildungsbiografie, die ihre Berufswahl (mit-) bestimmten.

„Das weiß ich jetzt nicht genau. Früher gab es eine andere Schiene, die ich gehen wollte. Aber durch das, dass ich nie in dieser Schiene gearbeitet habe, war es für mich einfach einfacher durch das, dass ich auch schon älter war und ich die Ausbildung unbedingt machen wollte, war es für mich einfach zu krass, nochmal alles zu ändern und bin dann halt in der Schiene geblieben“ (BS10, Ab. 5).

Bedeutsamkeit der Inhalte

Ein Auszubildender macht hierzu keine Aussage. Die Hälfte der Befragten finden insgesamt alle Inhalte, die in der Ausbildung vermittelt werden, bedeutsam. Hierbei lassen fast alle Aussagen darauf schließen, dass zwar die in der Berufsschule vermittelten Inhalte z. T. stark von den Anforderungen des betrieblichen Tätigkeitsfelds abweichen, die vermittelten Inhalte jedoch zum Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik gehören und/oder bei einem Wechsel des Arbeitgebers relevant werden könnten und aus diesem Grund vermittelt werden sollten.

„An sich. Ich denke schon, dass man die Dinge. Es gehört schon zum Beruf, aber. Das was ich hier lerne ist nichts was ich im Betrieb wie meinem wirklich anwenden kann. Weil wir werfen das alles über den Tisch und machen unser eigenes Zeug“ (BS16, Ab. 9).

Lediglich einer der Auszubildenden bestätigt in seinen Ausführungen, dass sich die in der Berufsschule theoretisch vermittelten Inhalte mit den praktischen Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb weitestgehend übereinstimmen. Die Differenz der theoretischen Inhalte und des Tätigkeitsfelds im Betrieb zeichnet sich auch bei den Auszubildenden ab, die manche der vermittelten Inhalte als unnötig einschätzen. Hierbei unterscheiden sich die Einschätzungen hinsichtlich des Lernortes. So kommt einer der Auszubildenden zu dem Schluss, dass einige in der Berufsschule vermittelten Inhalte unnötig sind, weil diese in der betrieblichen Ausbildungspraxis nicht „verwertet“ werden können, wohingegen die Aussage eines anderen Auszubildenden darauf verweist, dass Tätigkeiten im Ausbildungsbetrieb unnötig sind, weil einige Aspekte im Ausbildungsbetrieb keine Berücksichtigung finden. Zwei der Auszubildenden empfinden allgemeinbildende Fächer als unnötig. Aus einer Aussage einer anderen Auszubildenden, eines anderen Auszubildenden geht hervor, dass er einige Inhalte, die in der Berufsschule vermittelt werden, als unnötig einschätzt, weil diese aufgrund der technischen Möglichkeiten in der betrieblichen Praxis nicht mehr relevant sind.

„Manchmal ja. Weil, heutzutage gibt es so viele Möglichkeiten, unser System am Computer. So einige Sachen, die wir so ausführlich bearbeiten in der Zukunft nicht mehr brauchen. Der Rest ist aber schon angemessen“ (BS8, Ab. 9).

Selbstwirksamkeitserwartung

Bis auf einen der Befragten sehen sich die Auszubildenden dazu in der Lage, die an sie in der Ausbildung gestellten Anforderungen zu bewältigen. Zehn der Auszubildenden verweisen bei ihren Aussagen auf verschiedene Bedingungen, die erfüllt sein müssen. So weisen sechs der Auszubildenden darauf hin, dass die Einstellung und Motivation zum Lernen entscheidend ist.

B: „Ja, wenn die Einstellung da ist. Definitiv“. I: „Was meinst du mit Einstellung“? B: „Ja, wenn ich es jetzt nicht schleifen lasse oder die Lust am Lernen wegfällt. Aber so würde ich schon sagen“ (BS10, Ab.17-19).

Drei der Auszubildenden verweisen auf fachspezifische Unterschiede. Ein Auszubildender weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Beschulung im Blockunterricht für sein Lernen vorteilhafter wäre. Dieser Auszubildende sagt auch, dass er sich den Anforderungen in der Berufsschule nicht gewachsen fühlt. Jedoch die an ihn von betrieblicher Seite gestellten Anforderungen erfüllen kann und die Ausbildung mit Abschluss beenden wird.

„Es kommt darauf an was gemacht wird. Thema, von Thema zu Thema halt. Mathe kapiere ich. Deutsch dann halt wieder schwieriger. Englisch auch ok und BWL ist was Neues, meistens check ich gar nichts. Wie schon gesagt“ (BS3, Ab. 24).

Auch wenn zu den anderen Bereichen nicht von allen Auszubildenden Aussagen vorliegen, verweist das vorliegende Datenmaterial darauf, dass diese sich den an sie in der Ausbildung gestellten Anforderungen gewachsen fühlen. So gaben beispielsweise fast alle Auszubildenden, von denen zum Ausbildungsabschluss eine Aussage vorliegt (N=11) an, dass diese davon ausgehen, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Lediglich ein Auszubildender verweist darauf, dass er sich nicht festlegen möchte.

„Nein. Es kann immer sein, dass bei der Abschlussprüfung was dazwischen kommen kann oder man halt mal. Es halt nicht schafft. Keine Ahnung. Also darauf vertrauen kann ich jetzt nicht“ (BS8, Ab. 17).

Berufsbezogenes Engagement

Etwa bei einem Drittel der Befragten verweisen die Aussagen darauf, dass deren berufsbezogenes Engagement nicht ausgeprägt ist. So möchten fünf der Befragten nicht langfristig in dem Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik arbeiten, zeigen kein tiefergehendes Interesse über Inhalte und erzählen wenig bis gar nicht über ihren Beruf bzw. das berufliche Tätigkeitsfeld. Zudem geben sechs der Auszubildenden an, dass sie nicht stolz darauf sind, in diesem Beruf zu arbeiten. Die Aussagen einiger der Auszubildenden verweisen hierbei darauf, dass deren Bindung zum Beruf auch von dem gesellschaftlichen Ansehen/Berufsbild (mit) bestimmt wird.

„Weil, (zögert) es nicht der Traumberuf ist und der Beruf wird auch als schlecht abgestempelt. Als Lagerlogistiker wird man immer so, ja deswegen“ (BS1, Ab. 29).

„Na ja. Es gibt deutlich bessere und angesehenere Berufe als Fachkraft für Lagerlogistik“ (BS16, Ab. 27).

Elf Befragte haben vor, in dem Beruf bzw. dem Berufsbereich weiter zu arbeiten. Hierbei gaben sechs an, dass sie sich kurz- bzw. mittelfristig im Beruf weiter entwickeln möchten. Zudem sagen hiervon sieben Auszubildende, dass sie stolz auf den Beruf sind. Fünf dieser Probandinnen und Probanden erläutern ein vertiefendes thematisches Interesse. Bis auf zwei Befragte erzählen die Auszubildenden, die gerne weiter im Beruf arbeiten möchten von ihrem Beruf und/oder den Tätigkeiten, die sie im Betrieb ausführen. Zwei der Auszubildenden sind sich unsicher, inwieweit sie nach der Ausbildung im Beruf bleiben möchten oder ggf. eine andere Ausbildung machen wollen.

Betriebsbezogenes Engagement

Die Hälfte der Befragten möchte nach der Ausbildung langfristig nicht im Ausbildungsbetrieb bleiben. Vier der Auszubildenden geben keinen Grund für ihre Entscheidung an. Zwei der Auszubildenden begründen dies mit ihrem Tätigkeitsfeld im Ausbildungsbetrieb. Dieses sei geprägt durch monotone, repetitive und/ oder anspruchslose Aufgaben.

„Ja, also für mich ist es halt schwierig. Wie ich es auch schon gesagt habe. Für mich ist es halt schwierig. Wenn ich jetzt in einem anderen Betrieb bin, wo ich auch richtig im

Lager arbeite. Weil bei uns ist es so in unserem Betrieb von der Produktion kommen Waren, wir stehen an der Strumpfmachine, wickeln die ein und wickeln die aus. Dann fahren wir sie raus auf den Hof. Dann werden sie geladen. Nicht einmal von uns selber. Obwohl ich einen Staplerschein habe. Also alle Lagerarbeiten, wo normal anfallen machen wir nicht“ (BS5, Ab. 39-40).

Ein anderer Auszubildender strebt einen Betriebswechsel an, weil dieser andere Lagersysteme kennenlernen möchte. Ein Auszubildender möchte ein Studium beginnen und aus diesem Grund nicht mehr im Betrieb arbeiten. Ein Auszubildender äußert sich grundsätzlich gegen den Verbleib eines Auszubildenden in seinem Ausbildungsbetrieb.

„Nein. Als Azubi sollte man nie in der Firma bleiben, in der man gelernt hat. Da würde man nie als normales Arbeitsmitglied geschätzt werden“ (BS8, Ab. 29).

Nahezu alle Auszubildenden, die nach der Ausbildung nicht im Ausbildungsbetrieb bleiben möchten, erzählen nicht über den Betrieb und/oder fühlen sich nicht mit dem Betrieb verbunden und/oder sind nicht stolz darauf bei diesem Betrieb zu arbeiten. Abweichungen liegen lediglich bei einem Auszubildenden vor. Hierbei bezieht sich die Aussage zur Verbundenheit jedoch nicht direkt auf den Ausbildungsbetrieb, sondern auf die Kolleginnen und Kollegen bzw. das Arbeitsklima im Betrieb. Beinahe alle Auszubildenden, die nach der Ausbildung im Betrieb bleiben möchten, geben an, dass sie stolz darauf sind, bei dem Betrieb zu arbeiten, über den Betrieb erzählen und sich mit diesem verbunden fühlen. Lediglich die Aussage einer Auszubildenden weicht bei der Frage, inwieweit sie stolz auf ihren Betrieb ist ab. Dies begründet diese mit ihren (ursprünglichen) beruflichen Zielsetzungen.

„Gerade dadurch, dass ich mal studieren wollte, hätte es besser sein können. Also es ist nicht so, dass ich sage ja geil. Ich hab eigentlich höhere Ziele gehabt, aber ich kann mich nicht beschweren. Aber Stolz ist es glaube ich nicht“ (BS17, Ab. 46).

Berufliche Identifizierung

Insgesamt legen die Aussagen der Auszubildenden den Schluss nahe, dass sich die Mehrzahl der Auszubildenden mit dem Beruf identifizieren. So wissen vierzehn der Befragten, was ihre Tätigkeiten mit dem Beruf zu tun haben. Von zwei Auszubildenden liegen keine eindeutigen Aussagen vor und ein Auszubildender verweist darauf, dass seine Tätigkeiten nur bedingt mit

dem Beruf zu tun haben, da diese sich auf eine monotone und repetitive Tätigkeit beschränken. Alle der Befragten geben an, dass es für sie von hoher Bedeutung ist, dass sie bei ihrer Arbeit Qualität abliefern. Dreizehn Befragte geben an, dass sie Verbesserungsvorschläge einbringen, mit denen ihre Arbeit schneller oder qualitativ hochwertiger bewältigt werden kann. Fünf der Auszubildenden verneinen dies. Zwei der Aussagen lassen auf keinen eindeutigen Grund schließen. Einer der Befragten fühlt sich noch nicht ausreichend kompetent, um Verbesserungsvorschläge einzubringen.

„Ja, weil ich in dem Sinn noch nicht soweit bin, um halt so etwas zu machen. Weil ich halt noch nicht jeden Ablauf weiß und ich halt noch nicht alles gut kann deswegen will ich da noch nichts verbessern. Das meiste was ich da lerne ist neu und nur weil mir da was nicht so passt oder noch nicht so gut kann, will ich da noch nicht rummeckern. Sage ich mal“ (BS18, Ab. 56).

Die Aussage von zwei der Auszubildenden verweisen darauf, dass die Auszubildenden sich gerne vermehrt einbringen möchten, jedoch aus Erfahrungen und/oder Erwartungen zu dem Schluss gekommen sind, dass ihre Beiträge nicht gewünscht sind. Die z. T. von den Auszubildenden wahrgenommene Unerwünschtheit von Verbesserungsvorschlägen zeigt sich auch in zwei Aussagen von Auszubildenden, die in ihrem Ausbildungsbetrieb Verbesserungsvorschläge machen. Beide begründen dies mit den Einstellungen/ Befindlichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Ausbildungsbetrieb, die ihre Motivation und Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge zu machen einschränken.

„Grundsätzlich stehe ich dahinter. Es ist halt je nach Abteilung in der Firma vielleicht nicht so gerne gesehen, weil sich dann andere vielleicht übergangen fühlen“ (BS16, Ab. 46).

Nahezu alle Auszubildenden, die Verbesserungsvorschläge einbringen bzw. nicht einbringen, äußern sich entsprechend auch zum Wunsch, im Ausbildungsbetrieb mitreden zu können. Bei drei der Auszubildenden, die zu diesem Aspekt eine Aussage machen, liegen nicht in beiden Bereichen eindeutige Aussagen vor. Drei Auszubildende gaben an, dass sie nicht gerne im Beruf arbeiten und lieber einen anderen Beruf ausüben würden. Zehn Auszubildende arbeiten

gerne in dem Beruf. Von drei der Probanden, die sich hierzu geäußert haben, liegen keine eindeutigen Aussagen vor.

Selbsteinschätzung

Sechs der Auszubildenden schätzen sich im Hinblick auf ihre Leistungen im Vergleich zu den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden im oberen Drittel der Klasse ein: Zehn Auszubildende im mittleren Teil, ein Auszubildender zwischen dem unteren und dem mittleren Teil und ein Auszubildender sieht sich im unteren Teil der Klasse.

4.2.2.2 Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule

Passung

Dreizehn der Probandinnen und Probanden fühlen sich in manchen Situationen in der Berufsschule unter- oder überfordert. Begründet wird dies von drei Auszubildenden mit Problemen in einem oder mehreren Fächern. Acht der Aussagen beziehen sich auf Aspekte, die im Zusammenhang mit der gestalteten Lernumgebung stehen. Die Aussagen von zwei Auszubildenden weisen darauf hin, dass diese einen Bedarf an zusätzlichen Wiederholungsphasen haben. Weiter lassen die Aussagen den Schluss zu, dass bei den Auszubildenden zwar Bedarf an der Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung besteht, jedoch verweisen Aussagen wie beispielsweise „*ab und zu*“ (BS7, Ab. 57, BS4, Ab. 56, BS15, Ab. 55) „*gegen schwerere hätte ich jetzt aber auch nichts*“ (BS16, Ab. 59) darauf, dass die Auszubildenden diesen nicht unbedingt, moderat bzw. situativ eingeschränkt wünschen. Ein Auszubildender weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „zu viel“ Förderung bei vielen Auszubildenden zu anhaltenden, negativen motivationalen Effekten führt.

„Ich finde auch man sollte gerade in der Ausbildung nicht zu viel gefordert und überfordert werden. Weil dann ist diese kein Bock Einstellung. Ich merke bei vielen in den ersten zwei Stunden das fängt damit an. Das kann schon damit zusammenhängen, dass du zwei Blätter ausgeteilt bekommst und dann fängt das schon an. Ach ich habe keine Lust. Und dann ist den ganzen Tag wirklich bei dieser Einstellung (BS14, Ab. 87).“

Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Vergabe einer Aufgabe

Differenziertes Fragenstellen

Bei dem differenzierten Fragenstellen beziehen sich zwei der Aussagen nicht auf die angesprochene Maßnahme. Bei einer Probandin, einem Probanden liegen zu dieser Maßnahme keine Aussagen vor. Fünf der Auszubildenden nehmen ein den Lernvoraussetzungen angepasstes Frageverhalten der Lehrpersonen wahr. Neun Probandinnen und Probanden konnten dies bis dato nicht feststellen. Ein Auszubildender ist sich bezüglich der Nützlichkeit der Maßnahme unschlüssig. Dieser Auszubildende verweist darauf, dass bei einem nicht angepassten Frageverhalten die schwächere Schülerin, der schwächere Schüler eine schlechte Note bekommen könnte. Jedoch bestünde bei anspruchsvollen Fragestellungen, die nicht den Leistungen der schwächeren Schülerin, des schwächeren Schülers angepasst sind, die Chance, die Schülerin, den Schüler so zu fördern, dass diese/dieser zukünftig bessere Leistungen erbringen kann. Neun der Befragten bewerten differenziertes Fragenstellen als für ihr Lernen nützlich. So könnten mit differenziertem Fragen alle Schülerinnen und Schüler mitarbeiten, die Konzentration aufrechterhalten, Langweile vermieden und auch schwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, eine gute Note zu erhalten.

*„Ob ich das gut finde? Eigentlich schon. Dann sieht man halt was die anderen drauf haben. Also bevor der andere sich langweilt und die ganze Zeit neben bei nur mit-schlummert. Weil er alles andere eh schon weis. Ist es glaube ich nicht schlecht“
(BS17, Ab. 64).*

Ein Auszubildender weist darüber hinaus darauf hin, dass die Lehrperson angepasste Fragen stellen kann und hierdurch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden können, die sich positiv auf die Moral auswirken. Fünf Auszubildende bewerten differenziertes Fragenstellen als nicht sinnvoll. Von zwei dieser Auszubildenden liegen keine Begründungen vor. Die anderen bewerten differenziertes Fragen als nicht nützlich, weil alle gleichbehandelt werden sollten und die Schülerinnen und Schüler sonst vom Lehrer stigmatisiert werden.

„Nein. Weil dann wird irgendwie so eingeteilt halt. Also dann wird die Klasse in schlau und dumm oder nicht so lernfähig eingeteilt (BS1, Ab.67).

Differenziertes Aufgabenstellen

In der betrachteten Klasse wurden Arbeitsblätter vergeben, die sich hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus unterscheiden. So wurden die Schülerinnen und Schüler zunächst gebeten, sich selbst mithilfe eines Rasters einzuschätzen, um im Anschluss ein Arbeitsblatt des Niveaus A, B oder C zu wählen. Dieses methodische Arrangement wurde von 14 der Befragten entsprechend wahrgenommen. Vier der Auszubildenden gaben jedoch an, dass die Aufgaben nicht differenziert vergeben wurden. Elf der Auszubildenden bewerteten die differenzierte Aufgabenvergabe als für ihr Lernen nützlich. So ermöglicht die differenzierte Aufgabenwahl mehr Flexibilität bei der Erarbeitung, eine bessere Anpassung des Aufgabenniveaus an die Fähigkeiten der Schülerin, des Schülers und damit höhere Lerneffekte.

„Ja, weil man dann je nach Thema. Wenn dann mal ein Thema kommt, bei dem man merkt, dass man es nicht so gut kann, kann man dann A nehmen und wenn man dann merkt, es geht trotzdem dann kann man sich immer noch das B-Blatt nehmen“ (BS 12, Ab. 78)

Weiter wird angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Setting die Möglichkeit bekommen, sich auch an schwierigen Aufgaben zu erproben. Zudem hätten die Schülerinnen und Schüler Freude daran, sich selbst herauszufordern. Ein Auszubildender gibt an, dass es für ihn bzw. sein Lernen keine Rolle spielt, ob die Aufgaben differenziert vergeben werden. Sechs Auszubildende haben keinen Bedarf an der Vergabe von differenzierten Aufgabenblättern. Ein Auszubildender begründet hierbei seine Entscheidung nicht. Kritisch angemerkt wird von den Auszubildenden, dass einige der Schülerinnen und Schüler in der Klasse nicht über ausreichend „Reife“ verfügen, um über das Anspruchsniveau der Aufgaben selbst zu entscheiden. So würden sich die betroffenen Schülerinnen und Schüler immer für die einfachste Aufgabenvariante entscheiden, um schnellstmöglich mit der Bearbeitung fertig zu werden. Zudem geben einzelne Auszubildende an, dass sich dies negativ auf ihre Lernmotivation auswirkt. Weiter würden häufiger Fragen auftreten, die zu einer höheren Unruhe in der Klasse führen. Letztlich könnten die (Zwischen-)ergebnisse nicht verglichen werden, was sich nach der Aussage der Auszubildenden ebenfalls negativ auf das Lernen auswirkt.

„Weniger motiviert, weil man es sich dann leichter machen kann theoretisch. Ich bin eigentlich eher so von Klassen her, dass jeder das Gleiche bekommt und das dann durchgeht (BS6, Ab. 77).

Förder- und Zusatzkurse

Bis auf drei, sind alle Befragten der Meinung, dass der Ausbildungsbetrieb die Teilnahme an einem von der Berufsschule angebotenen Förder-/ Zusatzkurs unterstützen würde. Zwei der Auszubildenden gaben an, dass ihr Ausbildungsbetrieb Zusatzkurse, die von ihm angeboten werden, eher fördern. Eine Auszubildende verweist darauf, dass die Unterstützung vom Ausbildungsbetrieb z. B. in Form einer Freistellung davon abhängig ist, in welchem Ausmaß der Auszubildende vom Betrieb freigestellt werden müsste bzw. inwieweit die betrieblichen Gegebenheiten den „Ausfall“ vom Auszubildenden erlauben. Vier der Auszubildenden besuchen derzeit ein Förderangebot, welches vom Ausbildungsbetrieb initiiert wurde. Die Aussagen von dreizehn Auszubildenden lassen darauf schließen, dass die Option, an einem Förder-/ Zusatzkurs teilzunehmen zwar begrüßt wird, hierbei jedoch fraglich ist, wer das Angebot nutzen würde.

„Eigentlich finde ich es gut. Ich weiß jetzt nur nicht genau wie die Nachfrage da wäre. Aber eigentlich finde ich immer, wenn es Angebote gibt, die man nutzen kann oder nicht. Also wenn es wieder freiwillig ist, sowieso. Ja, also ich denke das ...“ (BS10, Ab. 160).

„Das wäre sicherlich nicht schlecht. Aber da frage ich mich auch wer da dann hingeh“ (BS16, Ab.145).

Zehn Auszubildende haben zum Erhebungszeitraum keinen Bedarf an zusätzlichen Förder- und/oder Zusatzkursen. Die Aussagen lassen den Schluss zu, dass Förderkurse von den Auszubildenden nur dann gewünscht werden, wenn diese für sich einen entsprechenden Bedarf wahrnehmen. Demnach ist ein wesentlicher Faktor, dass die Auszubildenden Probleme bzw. Defizite in einem oder mehreren Fächern wahrnehmen und/oder eine Leistungsmessung in Form einer Klassenarbeit oder Prüfung ansteht.

„Nein. Finde ich jetzt nicht unbedingt zwingend. Wir hatten jetzt mal, das war an einer anderen Schule, dass mal eine ganze Klasse mit einem Thema Probleme gehabt hat und dann gab es das Angebot, dass es Zusatzstunden gibt mit unserem Lehrer, unserem Fachlehrer da sind alle dageblieben. Das man das dann noch einmal zusammen gemacht hat. Aber jetzt noch mal extra im Allgemeinen jetzt nicht. Nur wenn die ganze Klasse oder ein Großteil Probleme bei einem Fach oder einem größeren Thema hätte, dann in Betracht ziehen“ (BS6, Ab. 145).

Die Nutzenbewertung von zusätzlichen Lernangeboten im Sinne einer Zusatzqualifizierung/Schulung hängt davon ab, inwieweit die/der Auszubildende einen Bedarf für den Beruf bzw. sein berufliches Fortkommen erkennt bzw. die Inhalte für das berufliche Fortkommen relevant sind. Ein Auszubildender weist darauf hin, dass für den Beruf der Lagerlogistik keine Fort-/ oder Weiterqualifizierung notwendig ist.

„Na, ja da wir ja in der Lagerlogistik sind. Ist es jetzt nichts was man zwingend bräuchte oder dadurch später höhere Chancen hätte. Es ist sicherlich nicht schlecht. Aber nicht in dem Beruf“ (BS16, Ab. 149).

Vier Auszubildende äußern sich zu einem Bedarf im EDV- und/ oder im Bereich der (Lager-)verwaltung. Ein Auszubildender sieht einen Bedarf in Form einer Berufs- bzw. Laufbahnberatung. Ein weiterer Faktor ist, inwieweit der individuelle Bedarf bereits über den regulären Berufsschulunterricht und Angebote vom Ausbildungsbetrieb abgedeckt wird. Einige Auszubildende weisen darüber hinaus darauf hin, dass sie eine Weiter-/Fortbildung erst nach der abgeschlossenen Ausbildung anstreben. Organisatorisch sollten die Förderkurse in den regulären berufsschulischen Alltag integriert werden. Stattfinden könnte dieser in Form eines Zeitfensters oder unmittelbar nach Unterrichtsende. Angebote, die für den Auszubildenden einen großen zeitlichen Mehraufwand zur Folge haben, werden von einigen Probandinnen und Probanden negativ beurteilt. Begründet wird dies durch fehlende zeitliche und personelle Ressourcen. Ein Befragter verweist darauf, dass der Förderunterricht vom jeweiligen Fachlehrer durchgeführt werden sollte.

„Das würde ich machen. Wobei noch nach der 8. Stunde noch so zwei Stunden so freiwilligen Unterricht ... (zögert). Nach der achten Stunde ist man halt nicht mehr so

konzentriert wie nach den ersten zwei Stunden, 3. Stunde, 4. Stunde. So ein freiwilliger Unterricht sollte vielleicht. Keine Ahnung, wenn man vielleicht Mittagspause hätte, vielleicht da angeboten werden“ (BS11, Ab. 183).

Ein Auszubildender lehnt zusätzliche Förderangebote ab, weil dieser lieber alleine lernt. Ein Auszubildender weist darauf hin, dass er aufgrund von Stigmatisierungsängsten die Teilnahme an Förderkursen verweigert.

„Ja, ich bin aber schon immer. Ich bin so ein bisschen ein Imagemensch. Wenn es heißt ich gehe in den Förderunterricht ist das für mich ein Zeichen für Dummheit und dann mache ich das nicht. Einfach nur weil ich das nicht. Weil dann heißt das der ist so doof, der muss in den Förderunterricht. Ich war damals auch in der Ausbildung im Förderunterricht, weil ich einfach das erste Lehrjahr zu diesem Zeitpunkt nachholen konnte. Aber nein. Also da würde ich auch nie teilnehmen freiwillig. Weil ich einfach sage nein“ (BS14, Ab. 115).

Anwendungsbezug

Die Hälfte der Befragten nimmt im Berufsschulunterricht wahr, dass die Lehrerin, der Lehrer die betrieblichen Gegebenheiten differenziert berücksichtigt. Ein Auszubildender macht hierzu keine eindeutige Aussage. Acht Auszubildende haben dies noch nicht wahrgenommen. Die Aussagen von neun Auszubildenden weisen darauf hin, dass diese es als nützlich für ihr Lernen ansehen, wenn die Lehrerin, der Lehrer die betriebliche Ausbildungspraxis berücksichtigt, da die theoretischen Inhalte besser mit der betrieblichen Praxis verknüpft werden können. Zudem erleichtere dies, insbesondere schwächeren Schülerinnen und Schülern, den Einstieg in ein neues Themengebiet und die Mitarbeit. Weiter würde es den Auszubildenden ermöglichen, über ihre eigene betriebliche Ausbildungspraxis hinaus, Einblicke in andere, moderner ausgerichtete Unternehmen zu erlangen. Acht Auszubildende halten es für nicht erforderlich, dass die betriebliche Ausbildungspraxis in der Berufsschule berücksichtigt wird. Begründet wird dies durch die Unterschiedlichkeit in der betrieblichen Praxis und der z. T. bestehenden Differenz der theoretisch vermittelten Inhalte und den in den Ausbildungsbetrieben umgesetzten Verfahren. So sollten in der Berufsschule Grundkenntnisse bzw. ein Überblick über alle möglichen Methoden, Verfahren, Ausstattungen etc., die in der betrieblichen Praxis Anwen-

dung finden können, vermittelt werden. Die Spezialisierung erfolge dann im Ausbildungsbetrieb bzw. beim zukünftigen Arbeitgeber.

„Nein, ich würde eigentlich sagen, dass es so passt. Ich bin eher so einer, der sagt lieber jedem so das Grundding beibringen und dann im Betrieb, dass es da spezialisiert werden. Weil, wenn ich es jetzt einem bei meinem Betrieb was beibringen, der kann damit vielleicht gar nichts anfangen. Lieber so jedem dasselbe Wissen und dann im Betrieb spezialisieren“ (BS2, Ab. 141).

Berücksichtigung der Interessen

Sechs Auszubildende nehmen wahr, dass ihre Interessen in der Berufsschule berücksichtigt werden. Ein Auszubildender macht keine eindeutige Aussage und von elf der Befragten wird dies nicht wahrgenommen. Acht Auszubildende begrüßen es, wenn ihre Interessen z. B. bei der Themenwahl berücksichtigt würden. Zehn Auszubildende haben keinen Bedarf an der Berücksichtigung individueller Interessen. Bei acht Auszubildenden liegt kein weiterführendes thematisches Interesse vor. Zudem wird von zwei Auszubildenden hervorgehoben, dass die Klasse das Interesse teilen müsste. Da die Auszubildenden in der Klasse sehr unterschiedliche Interessen im Hinblick auf den Umfang und die Tiefe der Inhalte haben, sei das jedoch nicht möglich.

„Schwierig. Weil jeder glaube ich andere Ziele, andere Interessen hat. Ich glaube das würde dann im Chaos enden. Wenn jeder einbringen würde was er gerne oder wie tief er dieses Thema angehen würde. Da kommt es einfach bei jedem. Ich glaube dazu sind wir einfach zu unterschiedlich also ich glaube das wäre schwierig“ (BS10, Ab. 98).

Darüber hinaus weisen die Aussagen von drei Auszubildenden darauf hin, dass sich die Auszubildenden nicht kompetent genug bzw. überfordert fühlten, wenn diese bei der Themenwahl oder bei der Schwerpunktsetzung in einem Themengebiet mitbestimmen sollten.

„Nein, das würde mich überfordern irgendwann. Ich finde auch man sollte gerade in der Ausbildung nicht zu viel gefordert und überfordert werden. Weil dann ist diese kein Bock Einstellung“ (BS14, Ab. 87).

Die Aussagen von zwei Probanden deuten darauf hin, dass die Interessen aufgrund der Lehrplanvorgaben nicht entsprechend berücksichtigt werden können.

„Ja, dadurch dass halt in jedem Fach ein gewisser Lehrplan da ist und drei Jahre hört sich viel an, aber am Ende würde ich sagen, wenn man sich den Lehrplan so anschaut sind drei Jahre - es reicht gerade so. Also deshalb finde ich, dass da jetzt nicht so viel Platz ist um da was zu bestimmen, weil wenn man da an der einen Stelle oder an der anderen Stelle ein bisschen mehr macht, dann fehlt am Ende vielleicht die Zeit dafür. Vielleicht am Ende könnte man vielleicht etwas Bestimmtes machen. Aber solange man nicht mit allem durch ist, würde ich das nicht machen“ (BS2, Ab. 76).

Zusatzaufgaben

Von zehn der Probanden wird wahrgenommen, dass von der Lehrperson zusätzliche Aufgaben vergeben werden. Von zwei Befragten liegt keine eindeutige Aussage vor. Sechs Auszubildende nehmen dies nicht wahr. Über 80 Prozent der Befragten erachten es als für ihr Lernen nützlich, wenn sie zusätzliche Aufgaben erhalten. Dies ermögliche eine Förderung der Schülerinnen und Schüler, Selbstkontrolle zum Lernstoff und den individuellen Potenzialen, eine effektive Lernzeitnutzung, die Vermeidung von Langeweile, Trägheit und Störungen.

„Ich fände es eigentlich sehr wichtig. Weil dadurch, dass ich eigentlich; ja, dadurch dass es unterschiedliche Geschwindigkeiten gibt in der Klasse es einfach dann zu einem Stillstand kommt in dem man die Zeit nutzen kann, um einfach entweder gleiche Aufgaben noch mal zu bearbeiten um sicherer zu werden oder einfach anspruchsvollere Aufgaben, um selber auch einfach zu merken wo die Grenzen für sich selber sind“ (BS10, Ab. 82).

Vier der Befragten wünschen sich, dass sie Aufgaben erhalten, die sie eigenverantwortlich zuhause und/oder im Ausbildungsbetrieb erarbeiten können. Acht der Befragten möchten Zusatzaufgaben innerhalb des regulären Unterrichts bearbeiten, da diese außerhalb des Unterrichts keine Zeit hätten oder sich nicht entsprechend motivieren können.

„Ich würde sie zwar bekommen. Aber ich würde es nicht machen, glaube ich. Ich hätte keine Zeit dafür das zu machen“ (BS3, Ab.78).

72 Prozent der Auszubildenden möchten selbst entscheiden, inwieweit sie eine Zusatzaufgabe bearbeiten. Begründet wird dies von den Auszubildenden damit, dass sie für ihr Lernen bzw. den eigenen Lernerfolg selbst verantwortlich sein können. Zudem wird es hierdurch ermöglicht, individuelle Bedürfnisse z. B. im Hinblick auf das Arbeitstempo oder das Pausenbedürfnis zu berücksichtigen. Weiter würden Auszubildende, die gefördert werden wollen, auch Zusatzaufgaben machen. Die Pflicht, Zusatzaufgaben machen zu müssen, würde bei einigen Auszubildenden hingegen zu einer Verweigerungshaltung führen und/oder als Bestrafung für gutes/schnelles Arbeiten empfunden werden.

„Also ich weiß nicht was besser wäre. Wenn sie freiwillig wären, dann würde ich sagen ich mache es für mich. Aber wenn sie Pflicht sind, dann mache ich sie halt weil ich sie machen muss. Also ich denke mal eher freiwillig, weil wenn es eine Pflicht wäre, bin ich eher dazu geneigt zu sagen, dass mache ich jetzt nicht. Das hört sich vielleicht blöd an, aber...“ (BS18, Ab. 104).

„Ja. Es dürfte keinen Zwang geben. Weil irgendwie ist das dann auch eine Bestrafung für den einen, der fertig ist“ (BS3, Ab. 82).

Dem entgegen stehen die Aussagen von drei Auszubildenden, die darauf hindeuten, dass Zusatzaufgaben eher bearbeitet werden, wenn der Lehrer das vorgibt.

„Eigentlich, wenn der Lehrer das vorgibt. Wenn der Lehrer sagt, das muss fertig sein, dann macht man das halt auch meistens“ (BS9, Ab. 75).

Eine Auszubildende verweist hierbei darauf, dass diese die freiwillige Bearbeitung bevorzugt, es für die Auszubildenden jedoch besser ist, wenn der Lehrer die Bearbeitung vorgibt.

„Ich persönlich würde sagen Wahl. Wobei es anders für den Schüler besser wäre. Ich würde sagen Wahl, weil manchmal ist halt - keine Lust mehr“ (BS17, Ab. 72).

Ein Auszubildender möchte Zusatzaufgaben, die zur Bearbeitung innerhalb der Berufsschulzeit vergeben werden, vorgegeben bekommen, wohingegen dessen Aussage über die Bearbeitung von Zusatzaufgaben darauf schließen lässt, dass er darüber selbst entscheiden möchte.

Fünf Auszubildende bewerten Zusatzaufgaben zwar als nützlich, haben selbst jedoch keinen bzw. nur einen eingeschränkten Bedarf. Von denjenigen Auszubildenden, die für sich keinen bzw. nur einen eingeschränkten Bedarf äußern, beziehen sich die Aussagen der Auszubildenden auf Zusatzaufgaben, die während der Berufsschulzeit vergeben werden können. So ziehen es drei der Auszubildenden vor, in der freien Lernzeit früher in die Pause bzw. nach Hause zu gehen oder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu unterstützen.

„Eigentlich dann nach Hause gehen. Das wäre auch am fairsten. Dann sehen die anderen Mitschüler, der ist schon fertig, der kann jetzt nach Hause warum habe ich nicht von Anfang an richtig gearbeitet. Jetzt sitze ich noch hier“ (BS7, Ab. 91).

Differenzierte Sozialformen

Knapp 90 Prozent der Befragten geben an, dass im Berufsschulunterricht in unterschiedlichen Sozialformen gelernt wird. Die Aussagen von zwei Auszubildenden lassen nicht eindeutig darauf schließen, dass unterschiedliche Sozialformen umgesetzt werden. 83 Prozent bewerten die Zusammenarbeit in unterschiedlichen Sozialformen als nützlich für das Lernen. Hierdurch könnten individuelle Vorlieben und Bedürfnisse berücksichtigt und das Lernen erleichtert werden. Zudem verweisen die Aussagen auf positive motivationale Effekte.

„Ja, das finde ich gut. Jeder ist da anders. Manche können sich einfach besser einbringen in der Gruppe. Manche machen es lieber einzeln. Das sollte schon jeder selbst sagen können wie er es machen will. Solange er es versteht ist es ja ok, ob er es dann in Gruppen macht oder allein“ (BS6, Ab. 115).

Die Hälfte der Befragten möchte selbst bestimmen, mit wem sie zusammen arbeitet, weil die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Vorlieben und Fähigkeiten hätten, die sie bei der Partnerwahl berücksichtigen wollen. Zudem verweisen die Auszubildenden darauf, dass die Stärken und Schwächen der Mitschülerinnen und Mitschüler bekannt sind, sodass der bzw. die Kooperationspartner gezielt ausgewählt werden können. In diesem Zusammenhang wird von einigen der Befragten hervorgehoben, dass bei den Kooperierenden ein entsprechender Lern- bzw. Arbeitswille vorhanden sein muss.

„Also für mich ist es, wenn wir das selber machen besser. Weil man auch nicht mit allen so gut zusammenarbeiten kann und so wie wir jetzt sitzen, wir kennen uns und wissen unsere Stärken.“ (BS4, Ab. 117).

Ein Drittel der Auszubildenden findet es für das Lernen von Vorteil, wenn die Lehrperson die Gruppen festlegt, da ansonsten immer die gleichen starken bzw. schwachen Schüler in einer Gruppe zusammenarbeiten. Dies hätte zur Folge, dass in den Gruppen mit den schwachen Schülerinnen und Schülern keine bzw. nur schlechte Lernergebnisse erzielt werden. In heterogen zusammengesetzten Gruppen könnten schwächere Schülerinnen und Schüler von stärkeren unterstützt werden. Zudem würden durch die Vorgabe der Kooperationspartner Kontaktmöglichkeiten geschaffen werden.

„Eigentlich, wenn der Lehrer das bestimmt. Weil, wenn die Schüler das bestimmen. Dann ist es immer so der setzt sich mit dem zusammen. Es wäre besser, wenn z. B. ein guter Schüler in der Gruppe wäre mit z. B. zwei anderen, die jetzt nicht so viel wissen. Dass er denen das dann erklären kann. Aber am Ende setzen sich dann drei Leute zusammen, die eh keine Ahnung vom Thema haben und am Ende wird dann eh nichts gemacht“ (BS1, Ab. 117).

Von einem Auszubildenden liegt keine Aussage vor. Drei Auszubildende äußern sich zu beiden Formen der Kooperationsbildung kritisch, sodass deren Aussagen nicht eindeutig zuzuordnen sind. Einer dieser Auszubildenden betont hierbei, dass weniger die Form der Kooperationsbildung entscheidend ist, sondern, dass sich die Auszubildenden der Ernsthaftigkeit des Arbeitsauftrags, der Lernsituation bewusst sind.

„Manchmal beides nicht gut. Manchmal kommen zwei zusammen, die nur Quatsch machen. Manchmal kommen zwei zusammen, die sich nicht verstehen. Es muss halt schon. Man muss wissen, dass es ernst ist und nicht Quatsch machen“ (BS8, Ab. 107).

Differenzierte methodische Arrangements

Zusätzliche Wiederholungs- und Übungsphasen

Vierzehn der Befragten nehmen zusätzliche Wiederholungs- oder Übungsphasen wahr. Von vier Auszubildenden liegen hierzu keine Aussagen vor. Bedarf wird von den Auszubildenden insbesondere vor Prüfungen, bevor ein Thema abgeschlossen wird und bei theorielastigen

Themen geäußert. Umgesetzt werden sollten Wiederholungs- oder Übungsphasen während des Unterrichts. Ein Auszubildender schlägt vor, dass die Klasse geteilt wird und die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern, die noch Bedarf haben, den Sachverhalt noch einmal bespricht. Ein Auszubildender weist darauf hin, dass er selbst keinen Bedarf an zusätzlichen Lern- oder Übungsphasen hat, er jedoch im Sinne der Klasse auch nichts dagegen hätte. Einige Auszubildenden weisen zudem darauf hin, dass zusätzliche Lern- und/oder Übungsphasen nur umgesetzt werden sollten, wenn bei den Schülerinnen und Schülern ein entsprechender Lernwille/Lernbereitschaft vorhanden ist.

„Na, ja bei einigen, die wollen halt auch grundsätzlich nicht und dann bringt es halt auch nichts wenn der Lehrer weiter darauf eingeht. Weil, es bringt ja niemanden weiter. Bei manchen ist es nicht wirklich zwingend notwendig“ (BS16, Ab. 103).

Unterstützung und Hilfestellung

Bis auf eine Probandin, einen Probanden nehmen alle Auszubildenden, von denen eindeutige Aussagen zur gegenseitigen Unterstützung/Hilfe vorliegen (N=17), diese auch wahr und bewerten sie als nützlich. Durch die gegenseitige Unterstützung könnte Langeweile vermieden, die Lernzeit effektiver genutzt und der Förderbedarf bei vielen Schülerinnen und Schülern gedeckt werden. Weiter verweisen die Aussagen darauf, dass hierdurch sowohl die Rezipientin, der Rezipient als auch die/der Erklärende gefördert und gefordert wird. Weitere Aussagen beziehen sich auf fördernde Effekte auf die Teamfähigkeit und das Klassengefüge.

„Wenn man jemand etwas erklärt, weiß man ja auch selbst, dass man es kann. Ja, finde ich gut, wenn man sich hilft“ (BS8, Ab. 97).

„Das finde ich sehr wichtig. Die Klassengemeinschaft stärkt, Teamfähigkeit wird ja auch damit verbessert. Das finde ich schon recht wichtig“ (BS15, Ab. 91).

Die Aussagen der Probandinnen und Probanden lassen den Schluss zu, dass es für die Umsetzung dieses methodischen Arrangements wesentlich ist, dass der Bedarf von den Schülerinnen und Schülern und/oder der Lehrerin, dem Lehrer entsprechend kommuniziert wird. Die Lehrerin, der Lehrer sollte demnach bei Bedarf als Vermittler/-in zwischen den hilfsbedürftigen Schülerinnen und Schülern und den Schülerinnen und Schülern, die gerne helfen möchten,

agieren. Ein weiterer Faktor für die Umsetzung ist ein besseres Klassenklima und die Möglichkeit der erklärenden Schülerinnen und Schüler, ihre Ergebnisse zuvor zu kontrollieren.

„Also, wenn z. B. der Lehrer etwas erklärt und die es nicht kapieren, kann der Lehrer sagen, dass sie jemanden in der Klasse fragen, ob es jemand leichter erklären kann“ (BS13, Ab. 117).

Von zehn Auszubildenden wird eine individualisierte Hilfe von der Lehrperson nicht wahrgenommen. Acht Auszubildende nehmen diese entsprechend wahr. Gewünscht wird diese dann, wenn von der/dem Auszubildenden Bedarf festgestellt wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn eine Leistungserhebung in Form einer Klassenarbeit oder Prüfung ansteht.

„Ja, finde ich schon wichtig. Gerade, wenn man vor Arbeiten eine Frage hat wo richtig sein muss, wo sich der Lehrer dann Zeit nimmt. Wo vielleicht speziell für mich jetzt, wo die anderen vielleicht jetzt gar nicht irgendwie brauchen. Für mich ist das schon wichtig, dass der sich dann Zeit nimmt. In der Pause oder so. Sich mal anschaut oder sagt er nimmt es mit und tut es für mich dann bewerten oder so. Ja“ (BS6, Ab. 91).

Sieben Auszubildende sehen für sich keinen Bedarf an einer Einzelbetreuung oder -hilfe durch die Lehrperson. Einige Auszubildende verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Lehrperson.

„Mehr ist schwieriger. Ich stelle mir das gerade aus ihrer Sicht vor als Lehrer. Ich kann ja nicht zu 25 Schülern in zwei Stunde gehen und jedem 15 Minuten extra etwas erklären. Das macht ja die Zeit schon gar nicht mit. Ich weiß nicht, gibt es da vielleicht noch Nachhilfe oder so. Es gibt hier ja genug Möglichkeiten“ (BS9, Ab. 111).

Ein weiterer von den Auszubildenden hervorgehobener Aspekt ist, dass die/der Auszubildende den Bedarf auch entsprechend kommuniziert oder die Lehrperson den Bedarf erkennt und auf die Schülerin, den Schüler zugeht. So würde es einigen Schülerinnen und Schülern schwer fallen, den eigenen Bedarf zu kommunizieren, wohingegen andere Schülerinnen und Schüler keine Initiative von der Lehrperson wünschen bzw. benötigen, sondern die Unterstützung selbst einfordern.

„Ich glaube es sollte vom Lehrer kommen, wenn er merkt, dass beim Schüler etwas nicht so läuft. Dann wäre es leichter für den Schüler. Weil der Schüler geht, glaube ich ungern zum Lehrer und sagt gerade. Es ist einfach leichter, wenn der Lehrer zum Schüler gehen würde“ (BS17, Ab. 94).

Differenzierte Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel

Wahl der Präsentationsmedien

Drei Auszubildende machen zum Nutzen das Präsentationsmediums wählen zu können und der Häufigkeit des wahrgenommenen Einsatzes dieser Maßnahme keine eindeutige Aussage. Sieben der Befragten gaben an, dass sie überwiegend selbst entscheiden können, mit welchem Medium sie ein Arbeitsergebnis präsentieren. Von neun Auszubildenden wird das nicht wahrgenommen. Von zwei Probanden liegt hierzu keine eindeutige Aussage vor. Knapp 90 Prozent der Befragten bewerten die Wahl des Präsentationsmediums als nützlich. Hierdurch könnten die Vorlieben berücksichtigt, Stärken gezeigt und bessere Noten erzielt werden. Ein Auszubildender verweist darüber hinaus darauf, dass dieses für die berufliche Entwicklung wichtig ist.

B: „Teils. Teils. Man bekommt gewisse Vorschriften. Welches Thema, was man am Ende dann präsentieren muss, aber den Rest entscheiden wir selber“. I: „Findest du es gut, dass es so ist“? B: „Ja. In Zukunft wird dir ja auch nicht jeder alles vorkauen“ (BS8, Ab. 113-115).

Eine Auszubildende weist darauf hin, dass die Lehrperson das Präsentationsmedium vorgeben sollte, da hierdurch die Schülerin, der Schüler gezwungen ist, sich auch mit anderen Medien als dem von ihm präferierten .

Zusätzliche Hilfsmittel

Von einer, einem Auszubildenden liegt zum Nutzen von zusätzlichen Hilfsmitteln keine eindeutige Aussage vor. Von 77 Prozent wird der Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel wahrgenommen. Vier Auszubildende verneinen das. Ca. 60 Prozent bewerten die zur Verfügungstellung von zusätzlichen Hilfsmitteln für die Förderung und Forderung der Schülerinnen und Schüler als nützlich. Jedoch verweisen auch Aussagen darauf, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler der Klasse über die Fähigkeiten verfügen, mit umfangreicheren Materialien umzugehen.

Aus diesem Grund sollten sie dazu nicht gezwungen werden, sondern diese als Option zur Verfügung gestellt werden.

„Also ich bin eigentlich ein Fan davon, dass man Sachen zur Verfügung gestellt bekommt, die jetzt nicht komplett auf diese Aufgabe zugeschnitten sind. So, dass man es noch herausfinden muss. Also, dass man z. B. ein Gesetzbuch hingelegt bekommt und man da drin dann die Gesetze finden muss, die man dann für die Aufgabe, dass man vielleicht eine gewisse Eingrenzung hat. Man aber trotzdem noch ein bisschen selber suchen muss und man nicht sofort alles hingelegt bekommt, sodass jeder nur einfach lesen muss, dass man jetzt aufsteht und man hat alle Informationen. Aber das ist jetzt auch wieder so. Für manche ist das zu viel Arbeit; für andere ist das genau richtig. Ist auch wieder schwer. Aber man könnte es zumindest hinlegen für die die es nutzen wollen, könnte man das so machen“ (BS10, Ab. 132).

Von einigen Auszubildenden wird auch darauf verwiesen, dass die Nutzung des Internets über den PC oder das Smartphone und das Lehrbuch ausreichend sind.

Lernstandsmessung/ Leistungsbeurteilung

Rückmeldung zum Lernstand

77 Prozent der Befragten gaben an, dass sie neben der Notenbekanntgabe keine Rückmeldung zu ihrem Lernstand erhalten. Vier Auszubildende nahmen eine solche Rückmeldung wahr. Ca. 83 Prozent erachten individuelle Rückmeldungen zum Lernstand als nützlich für ihr Lernen. Hierdurch könnten individuelle Verbesserungspotenziale offengelegt werden. Die Rückmeldung diene zudem der Selbstkontrolle bzw. des Abgleichs von der Fremd- und Eigenwahrnehmung. Zudem verweisen die Auszubildenden auf positive motivationale Effekte.

„Weil, wenn man sieht, dass man gute Leistung bringt, bekommt man auch Motivation. Ich finde immer zwei Monate nach dem Zeugnis, fängt man an zu schleifen. Wenn man sieht, dass die Leistung gut war, dann bleibt man dabei“ (BS8, Ab. 119).

Die Aussagen der Auszubildenden verweisen darauf, dass es den Auszubildenden insbesondere darum geht, ihre Note zu verbessern bzw. einen drohenden Leistungsabfall zu vermeiden. Die Aussagen bezüglich der gewünschten Häufigkeit weichen zu Teilen stark voneinander ab.

So wünschen sich einige Auszubildende die Rückmeldung regelmäßig, wohingegen andere Auszubildende diese nur im Bedarfsfall als wichtig einschätzen.

„Ja, wenn ich jetzt in zwei oder drei Wochen abschleifen würde und ich das persönlich nicht merke und mir das vielleicht nicht ganz bewusst ist, dann wäre es nicht schlecht, wenn ich vom Lehrer angesprochen werden würde“ (BS11, Ab. 161).

Sieben Auszubildende weisen darauf hin, dass sie sich die Rückmeldung im Rahmen eines Einzelgesprächs wünschen. Ein Auszubildender präferiert die Rückmeldung in schriftlicher Form. Drei Auszubildende äußern keinen bzw. lediglich einen eingeschränkten Bedarf an Rückmeldungen zum individuellen Lernstand. Als problematisch für die Umsetzung dieser Maßnahme werden von den Auszubildenden die hierdurch in der Klasse entstehende Unruhe durch die Tendenz zu sozialen Vergleichen und die fehlenden zeitlichen Ressourcen angeführt.

Zusätzliche Leistungsnachweise

Die Möglichkeit, neben den regulären Klassenarbeitsterminen zusätzliche Leistungsnachweise erbringen zu können, wird von der Hälfte der Befragten wahrgenommen. Eine Probandin, ein Proband macht hierzu keine eindeutige Aussage. Acht Auszubildende nehmen dies nicht wahr. Fast alle Auszubildenden bewerten die Möglichkeit, zusätzliche Leistungsnachweise erbringen zu können, als nützlich. Hierbei weisen neun Aussagen darauf hin, dass es den Auszubildenden hierbei insbesondere darum geht, ihre Note zu verbessern. Die Angebote werden von den Auszubildenden als Option gewünscht, die sie bei Bedarf annehmen können.

„Also gerade für die Verbesserung von Noten. Wenn man jetzt kippt, dann finde ich das schon gut“ (BS7, Ab. 134).

Ein Auszubildender wünscht sich zusätzliche Leistungsnachweise im Sinne einer unbenoteten Lernstandskontrolle. Ein Auszubildender weist darauf hin, dass die Umsetzung dieser Maßnahme nur begrenzt sinnvoll ist, weil dieses nur von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern angenommen werden würde.

„Meiner Meinung nach ist es aber fast unnötig. Weil die, die von Anfang an eine schlechte Leistung bringen, werden dann auch keine Zusatzleistung machen und die, die schon gute Noten haben, haben es auch nicht nötig“ (BS14, Ab. 113).

Zusammenfassende Betrachtung

Die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule wird von den Auszubildenden unterschiedlich wahrgenommen. Dies trifft auch auf Maßnahmen zu, von denen auszugehen ist, dass diese von allen Auszubildenden gleichermaßen wahrgenommen werden. So wurde beispielsweise die Vergabe von differenzierten Aufgabenstellungen von vier der Befragten abgelehnt. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, dass insbesondere stark individualisierte Angebote, wie beispielsweise die individuelle Beratung und Hilfestellung in der berufsschulischen Praxis von den Auszubildenden wahrgenommen wird, wenn diese von den Auszubildenden eingefordert wird oder die Lehrerin, der Lehrer die Initiative ergreift. Die Aussagen der Auszubildenden lassen darauf schließen, dass es den Auszubildenden vordergründig darum geht, für sie akzeptable Noten zu erzielen. Demnach liegt der Fokus nicht auf der Entfaltung ihrer individuellen Potenziale. Die Maßnahmen sollten organisatorisch in den berufsschulischen Alltag integriert werden (können). So beschreiben viele der Probandinnen und Probanden, dass sie keine weiteren zeitlichen Ressourcen zur Verfügung haben. Weiter scheint es für einige der Befragten wesentlich zu sein, dass sie sich über die Ernsthaftigkeit des jeweiligen Settings bewusst sind und die Lehrerin, der Lehrer Präsenz zeigt. Einige Schülerinnen und Schüler weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Lehrerin, der Lehrer entsprechend (enge) Strukturen vorgeben sollte. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Mehrzahl der Auszubildenden eine entsprechend enge Führung vonseiten der Lehrperson ablehnt. So möchte die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden über die Nutzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung selbst entscheiden. Hierbei weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine „falsche“ Förderung bei einigen Auszubildenden zu Trotz, Arbeitsverweigerung und einer negativen Arbeitseinstellung führt. Diese Einstellung ist sehr nachhaltig und lässt sich nicht bzw. nur bedingt durch Gegenmaßnahmen revidieren. Hinzu kommt, dass einige Auszubildende erläutern, dass ihr Wille gefördert zu werden, oftmals von der jeweiligen Tagesform abhängt. Vereinzelt wird von den Auszubildenden angesprochen, dass vor allem die etwas jüngeren Auszubildenden nicht über die nötige „Reife“ verfügen würden, um unterrichtliche Angebote entsprechend zu nutzen. Auszubildende, die bezogen auf ihre Leistungen, zum Mittelmaß zu zählen sind, beurteilen einige Maßnahmen zwar als

grundsätzlich nützlich, weisen jedoch oftmals darauf hin, dass sie selbst keinen Bedarf haben bzw. diese nur im Bedarfsfall (bei abfallenden Noten, anstehender Prüfung) nutzen würden. Demnach werden einige Maßnahmen von den Auszubildenden zwar als nützlich interpretiert, ein Bedarf wird jedoch nur dann gesehen, wenn sie einen notenrelevanten Leistungsabfall wahrnehmen und/oder dieser von der Lehrperson entsprechend mitgeteilt wird. Vor allem leistungsschwächere Auszubildende zeigen nur eingeschränkt Bedarf an Angeboten zur individuellen Förderung, die für sie Mehraufwand bedeuten (könnten). Hierbei ist unklar, inwieweit dies auf das Fehlen von, für die Nutzung der Maßnahmen notwendigen überfachlichen Kompetenzen zurückzuführen ist oder ob vordergründig der von den Lernenden häufig angeführte Mangel an zeitlichen Ressourcen ursächlich ist. Nahezu alle Auszubildenden gaben an, dass sie eigenverantwortlich entscheiden möchten, inwieweit sie eine Maßnahme zur individuellen Förderung nutzen. Auszubildende, die leistungsbezogen eher dem Mittelfeld zuzuordnen sind, wünschen sich insgesamt nur einen „moderaten“ Einsatz von Maßnahmen zur individuellen Förderung. So legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass die Befragten viele Maßnahmen zwar als nützlich einschätzen, jedoch keinen unmittelbaren Bedarf feststellen. So scheinen die Bereitschaft Ressourcen für die Nutzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung einzusetzen sowie die hierfür in Teilen notwendigen überfachliche Kompetenz vor allem bei leistungsstärkeren Auszubildenden vorzuliegen. Für die leistungsbezogen stärkeren Auszubildenden ist wesentlich, dass diese den Nutzen der Maßnahmen für ihre berufliche Zukunft bzw. ihr berufliches Fortkommen wahrnehmen und die Förderbedürfnisse nicht anderweitig z. B. über den Ausbildungsbetrieb befriedigt werden. Vereinzelt weisen die Auszubildenden auch darauf hin, dass der Grundsatz der Chancengleichheit bei den umgesetzten Maßnahmen nicht verletzt werden darf und mit der Maßnahme keine Stigmatisierung von schwächeren Schülerinnen und Schülern einhergeht. Weitere Faktoren, die bei der Umsetzung von Maßnahmen eine Rolle spielen, ist das Klassenklima bzw. die Lern- und Arbeitseinstellung der ganzen Klasse. Diese sollte nach den Aussagen einiger Auszubildenden nicht zu heterogen sein, da ansonsten die Umsetzung von einigen Maßnahmen unnötig oder für das Lernen der Auszubildenden hinderlich ist.

4.2.2.3 Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb

Passung

61 Prozent der Auszubildenden fühlen sich im Ausbildungsbetrieb weder unter- noch überfordert. Sieben Auszubildende fühlen sich in ihrer betrieblichen Ausbildungspraxis regelmä-

Big unter- oder überfordert. Begründet wird dies von den Auszubildenden durch deren monotonen, repetitiven Tätigkeitsfeld im Betrieb bzw. den betrieblichen Gegebenheiten.

B: „Eigentlich läuft das nur so ab. Der legt mir Zettel hin mit den Lagerplätzen ich hole die Artikel und tu die komplett bekleben und bla bla bla und so geht das eigentlich den ganzen Tag so.“ I: „Und wechselst du dann auch die Abteilungen?“ B: „Nein, nur im Lager“. I: „Also du bist praktisch seid du die Ausbildung angefangen hast nur im Lager und machst dasselbe“. B: „Ja, ja“ (BS8 Ab 27-29).

Auftragsvergabe und -bearbeitung

Bearbeitungszeit

Zu der Frage, inwieweit sich die Auszubildenden für die Bearbeitung einer Aufgabe so viel Zeit lassen können, wie sie möchten, liegen von 13 Auszubildenden eindeutige Aussagen vor. Elf Auszubildende geben an, dass sie zur Bearbeitung ihrer Aufgaben ausreichend Zeit bekommen. Zwei Befragte verweisen darauf, dass sie kontinuierlich unter Zeitdruck arbeiten. Weiter verweisen zehn Auszubildende darauf, dass sie in der betrieblichen Ausbildungspraxis kontinuierlich beschäftigt werden wollen und sich im Fall von „Leerläufen“ auch eigenständig Aufgaben suchen oder diese zugeteilt werden sollen. Vier Auszubildende geben an, dass sie sich in ihren Arbeitstag Pausen legen können, bzw., dass ihnen diese nach der Erledigung einer Aufgabe zugestanden werden, um sich kurz zu erholen.

Teilnahme an Projekten

Von vierzehn der Befragten wird die Möglichkeit, sich an Projekten zu beteiligen und/oder eigene Projekte durchzuführen, nicht wahrgenommen. Zwei Auszubildende verweisen darauf, dass sie bereits kleinere Projekte durchgeführt haben. Von einer Probandin, einem Probanden wird dies rückblickend positiv beurteilt. Die, der andere Auszubildende äußert sich negativ zu der Durchführung dieses Projekts und zu Projekten im Allgemeinen. Insgesamt äußern sich sieben Befragte positiv zu der Möglichkeit, sich an Projekten zu beteiligen oder diese selbst durchzuführen. Zwei Auszubildende sind der Teilnahme an einem Projekt zwar nicht abgeneigt, haben jedoch auch keinen unmittelbaren Bedarf. Neben dem bereits erwähnten Probandinnen und Probanden hat eine weiterer Proband keinen Bedarf. Von den anderen Auszubildenden liegen hierzu keine bzw. keine eindeutigen Aussagen vor.

Zusatzaufgaben

17 Prozent der Auszubildenden erhalten die Möglichkeit, in ihrem Ausbildungsbetrieb weitere Aufgaben zu übernehmen. Von knapp 50 Prozent wird dies nicht wahrgenommen. Von den restlichen Auszubildenden liegt hierzu keine (eindeutige) Aussage vor. Sieben Befragte bewerten die Übernahme von Zusatzaufgaben als nützlich. Gewünscht werden von den Auszubildenden vor allem anspruchsvollere oder tiefer gehende Aufgabengebiete. Einem Auszubildenden geht es weniger um Förder- bzw. Forderung, sondern um mehr Abwechslung in seinem beruflichen Tätigkeitsfeld. Fünf Befragte geben in diesem Zusammenhang an, dass die Möglichkeiten, im Ausbildungsbetrieb zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, aufgrund der betrieblichen Gegebenheiten, sehr begrenzt bzw. nicht vorhanden ist.

„Ja. Aber bei uns gibt es halt nichts was man anderes noch machen kann. Bei uns gibt es nur packen, kommissionieren. Dann Kartons schneiden also sauber machen und und und was habe ich denn jetzt gesagt packen, kommissionieren ja und auffüllen halt. Die Ware auffüllen und meistens, wenn ein Container kommt wie jetzt morgen, dann muss man im Lager halt ein bisschen umstrukturieren. Das macht halt Spaß. Aber sonst gibt es halt nichts Besonderes bei uns“ (BS3 Betrieb, Ab. 11).

Fünf Auszubildende haben keinen Bedarf an der Übernahme weiterer Aufgaben. Die Aussagen weisen darauf hin, dass diese Auszubildenden mit ihrem Tätigkeitsfeld zufrieden sind bzw. aufgrund ihrer Entlohnung keine weiteren Aufgaben übernehmen möchten.

„Ja, da ich ja nur Azubi bin und einen relativ geringen Stundenlohn habe, will ich eigentlich gar nicht mehr Aufgaben übernehmen“ (BS16 Betrieb, Ab. 19).

Strukturiertheit der Aufgaben

Fünf Auszubildende geben an, dass die von ihnen zu erledigenden Aufgaben klar strukturiert und die Abläufe eindeutig vorgeschrieben sind. Vier Auszubildende haben bei der Auftragsbearbeitung Freiräume. Fünf Auszubildende erhalten sowohl klar strukturierte als auch offene Aufgaben. Von vier Auszubildenden liegen hierzu keine (eindeutigen) Aussagen vor. Sieben Auszubildende bewerten Freiräume bei der Aufgabenbearbeitung als nützlicher als fest vor-

gegebenen Strukturen. Hierdurch könnten Neigungen eingebracht, die Kompetenzen erweitert und die/der Auszubildende gefordert werden. Zudem dient das Arbeitsergebnis auch der Selbstkontrolle.

„Ich finde es eigentlich besser, wenn man Freiräume hat, dann sieht man besser was man kann“ (BS15 Betrieb, Ab. 25).

Vier Auszubildende wünschen sich klare Vorgaben für die Auftragsbearbeitung. Begründet wird dies von einer, einem Auszubildenden durch Probleme, wenn die/der Auszubildende eigenständige Entscheidungen treffen muss. Ein anderer Auszubildender verweist darauf, dass er sich zu Beginn der Ausbildung eindeutige Vorgaben wünscht und die „Führung“ erst abnehmen sollte, wenn er sich im Betrieb auskennt. Zwei Auszubildende machen hierzu keine genaueren Angaben.

Zeitpunkt

Bei knapp 78 Prozent der Auszubildenden werden die zu erledigenden Aufgaben täglich vergeben. Von einem Auszubildenden liegt hierzu keine Antwort vor. Zehn Auszubildende machen Aussagen dazu, inwieweit sie die Aufgaben lieber wochenweise oder tageweise erhalten möchten. 50 Prozent dieser Auszubildenden möchten keine Freiräume erhalten und täglich die Aufgaben vorgegeben bekommen. Ein Auszubildender weist darauf hin, dass es für ihn bedeutsam ist, dass er kontinuierlich beschäftigt ist und keine Langeweile aufkommt. Ein anderer Auszubildender verweist darauf, dass er keine Freiräume möchte, weil sonst die Gefahr bestünde, dass er Aufgaben vor sich herschiebt.

Aufgaben vorschlagen/auswählen

Von vier Auszubildenden liegen keine eindeutigen Aussagen vor, sodass diese zwar darauf hinweisen, dass sie Aufgaben vorschlagen können, geben jedoch an anderer Stelle an, dass sie fest vorgegebene Aufgabengebiete haben und wenig bis gar nicht mitbestimmen können. Acht Auszubildende nehmen es wahr, dass sie aus vorgegebenen Aufgaben auswählen können und/oder Aufgaben, die sie bearbeiten möchten, vorschlagen können. Von sechs Auszubildenden wird dies nur manchmal oder gar nicht wahrgenommen. Zur Nutzenbewertung liegen zehn Aussagen von acht Probandinnen und Probanden vor. Sieben Auszubildende erachten es

als nützlich, wenn Aufgaben vorgeschlagen oder ausgewählt werden können. Drei Auszubildende äußern keinen eigenen Bedarf. Einer dieser Auszubildenden weist darauf hin, dass er bereits alle Arbeiten, die eine Fachkraft für Lagerlogistik übernehmen kann, durchgeführt hat und er aus diesem Grund keinen (weiterführenden) Bedarf hat.

Förder- und Zusatzangebote

Von den Befragten geben acht an, dass vom Betrieb zusätzliche Angebote gemacht werden. Acht Auszubildende haben bereits an Förder- und/oder Zusatzangeboten vom Ausbildungsbetrieb teilgenommen und diese im Hinblick auf die wahrgenommene Nützlichkeit bewertet. Fünf Auszubildende bewerten die Angebote als positiv. Durch die Teilnahme fühlen sich die Auszubildenden unterstützt und gefördert. Zudem würde sich die Möglichkeit, eine Schulung zu besuchen, positiv auf die berufliche Zukunft auswirken. Drei Auszubildende bewerten die Möglichkeit an einem Zusatzangebot teilzunehmen zu Teilen positiv und zu Teilen negativ. Ein Auszubildender berichtet, dass er auch Schulungen besuchen musste, die er als nicht notwendig wahrgenommen hat. Ein anderer Auszubildender erläutert, dass er nur als „Lückenbüsser“ für einen ausgefallenen Kollegen eingesprungen ist und er sich daher nicht gefördert gefühlt hat. Ein weiterer hebt positiv hervor, dass er durch die regelmäßigen betrieblichen Angebote mehr Einsicht in die betrieblichen Prozesse erhält und dies positive Auswirkungen auf seine Verbundenheit mit dem Unternehmen hat. Kritisch merkt er den ihm hierdurch entstehenden Lernaufwand an. Zehn Auszubildende bewerten die Teilnahme an Zusatzkursen als nützlich für die Durchführung der beruflichen Tätigkeit und das berufliche Fortkommen. Ein Auszubildender wünscht sich Angebote in der Produktion. Fünf Auszubildende äußerten Bedarf im EDV-Bereich. Acht Auszubildende geben an, dass sie keinen eigenen Bedarf an Zusatzangeboten vom Betrieb haben. Zwei Auszubildende geben an, dass es in dem Beruf zur Fachkraft für Lagerlogistik bzw. im Betrieb nicht notwendig ist, Zusatzangebote zu besuchen, da das Tätigkeitsfeld beschränkt ist.

I: „Nimmst du an zusätzlichen Lernangeboten teil“? B: „Gibt es keine“. I: „Wäre das was wo du sagst das wäre wichtig für mich“? B: „Nein, also wie gesagt bei uns ist nur das Lager unten. Wir versenden eigentlich nur. Da gibt es nichts. Das andere ist alles in E. und die machen alles. Die schreiben die Aufträge und holen die Angebote rein und ...“ (BS3 Betrieb, Ab. 102-105).

Ein anderer Auszubildender gibt an, dass er bereits über alle notwendigen Kenntnisse verfügen würde. Zwei Probanden lehnen Fortbildungen während der Ausbildung ab, weil sie diese erst nach der Ausbildung wahrnehmen möchten.

„Mir wurde vom Betrieb Weiterbildungsmaßnahmen vorgeschlagen. Aber ich habe die am Anfang abgelehnt, weil ich erst mal die Ausbildung fertigmachen will. Quasi eins fertigmachen will und dann Weiterbildung neue Richtung vielleicht orientieren will. Weil während dessen kommt man vielleicht nicht hinter her und dann die Noten oder so. Das wollte ich nicht“ (BS2 Betrieb, Ab. 39).

Unterweisungspraxis

Geschwindigkeit und Häufigkeit der Darstellung

Fünfzehn Auszubildende machen Aussagen dazu, wie häufig ihnen ein Sachverhalt erläutert wird. Dreizehn dieser Auszubildenden geben an, dass diese einen Sachverhalt so häufig erklärt bekommen, bis sie ihn verstanden haben. Ein Auszubildender verweist darauf, dass ihm Sachverhalte nicht immer umfassend erläutert werden. Ein Auszubildender bekommt einen Sachverhalt nur ein- bis zweimal erklärt. Die Aussagen einiger Auszubildenden lassen darauf schließen, dass die Unterweisung in der Ausbildungspraxis in der Regel durch „traditionelles“ Vor- und Nachmachen erfolgt. Lediglich die Aussagen eines Auszubildenden lassen darauf schließen, dass bei ihm die Unterweisung nach „neueren“ Ansätzen erfolgt.

B: „Nein, also am Anfang war das so, dass ich das halt gezeigt bekommen habe von einem anderen Kollegen und der hat halt noch geredet was man beachten muss und ja.“ I: „Und dann hast du es gleich selber gemacht“? B: „Ja, aber der war dann halt noch neben dran, beobachtet halt und hat mir dann noch Tipps gegeben und so“. I: „Dann hast du es jetzt alleine ...“ B: „Ja“ (BS9 Betrieb, Ab. 38-43).

Unterstützung und Bezugsperson

Dreizehn Auszubildende geben an, dass ihnen im Bedarfsfall immer geholfen wird. Ein Auszubildender verweist auf abteilungsspezifische Unterschiede. Ein Auszubildender sagt, dass er Ärger bekomme, wenn er etwas nicht bei der ersten Erklärung verstehe. Von drei Auszubildenden liegen hierzu keine (eindeutigen) Aussagen vor. In diesem Zusammenhang weisen 13 Auszubildende darauf hin, dass diese in ihrer Ausbildung eine oder mehrere Bezugspersonen

haben, die sie unterstützen. Hierbei geben neun Auszubildende an, dass ihnen fast ausschließlich die „normalen“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Drei Probanden wenden sich bei Fragen an ihre Kolleginnen und Kollegen oder ihre Ausbilderin, ihren Ausbilder. Zwei Auszubildende verweisen darauf, dass sie nicht wissen, wer im Betrieb für ihre Ausbildung zuständig ist.

Rückmeldung zum Lernstand/ Leistungsbeurteilung

Zehn Auszubildende nehmen eine Rückmeldung zum Lernstand wahr. Bei acht Auszubildenden ist dies nicht oder nur selten der Fall. Alle Auszubildenden bewerten eine Rückmeldung zum Lernstand als nützlich. Neun Auszubildende machen Aussagen zu der gewünschten Ausgestaltung der Rückmeldung. So wünschen sich die Auszubildende eine regelmäßige und umfassende Rückmeldung zu ihrem Lern- bzw. Leistungsstand. Ein Auszubildender weist darüber hinaus darauf hin, dass es für seine Arbeitsmotivation von hoher Bedeutung ist, dass er bis dato nur bei Fehlern Rückmeldung erhalten habe und sich dies hemmend auf seine Arbeitsmotivation ausgewirkt hat.

„Also ich bin jemand, der den Kontakt braucht, sucht und will auch. Dass man auch reden sollte. Ob es jetzt monatlich ist oder nach jeder Abteilung. Sollte aber doch ein Termin mit dem jeweiligen Abteilungsleiter gemacht werden wo man sich dann mal in Ruhe hinsetzt an einen Tisch und über alles redet, sondern auch die schlechten Sachen besprochen werden können, was verbessert werden muss. Also eine detaillierte Aussage über die Leistung“ (BS10 Betrieb, Ab. 83)..

B: „Ich sage es mal so. Ich habe noch nie. Man bekommt halt nur was zu hören, wenn man mal Scheiße baut. Wenn man gut ist, kann man machen was man will. Aber wenn man mal einen kleinen Fehler baut, ist man halt gleich dran so“. I: „Also negative Rückmeldung gibt es schon.“ B: „Ja.“ I: „Welche Auswirkungen hat das auf dein Lernen oder Arbeiten?“ I: „Keine Motivation. Es ist viel besser, wenn man schöne Sachen hört. Dann hat man mehr Motivation aber wenn man denkt. Man gibt sein Bestes und bekommt nur Scheiße zu hören“ (BS8 Betrieb, Ab. 86-92).

Sieben Auszubildende verweisen darauf, dass sie keinen bzw. keinen weiteren Bedarf an zusätzlicher Rückmeldung haben. Bei einem dieser Auszubildenden finden einmal in der Woche Rückmeldegespräche mit allen Auszubildenden des Unternehmens statt. Für andere Auszu-

bildende ist es ausreichend, wenn sie im Arbeitsablauf und/oder im Bedarfsfall kurze Rückmeldungen erhalten. Die Beurteilung und Rückmeldung der Ausbildung erfolgt in den Unternehmen unterschiedlich. Von sieben Auszubildenden liegen hierzu Aussagen vor. Ein Auszubildender gibt an, dass seiner Beurteilung ein Beurteilungsbogen zugrunde gelegt wird. Von vier Auszubildenden verweisen die Aussagen auf verschiedene Instrumente. Hierzu gehören neben Beobachtungen auch Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen sowie statistisches Datenmaterial wie z. B. Fehlerprotokolle. Die Leistungen von zwei Auszubildenden wird im Unternehmen primär über ihre Arbeitsergebnisse in Form von Fehlerprotokollen o. Ä. gemessen.

Zusammenfassende Betrachtung

Den Aussagen der Auszubildenden folgend, wird die Ausbildungs- bzw. Förderpraxis im Ausbildungsbetrieb bestimmt durch die betrieblichen Bedingtheiten wie z. B. Sicherheitsvorschriften, das zu erledigende Tagesgeschäft, die personelle Ausstattung sowie das den Auszubildenden im Betrieb zugewiesene Tätigkeitsfeld. Die Aussagen von einigen Auszubildenden lassen in diesem Zusammenhang darauf schließen, dass deren Tätigkeitsfeld geprägt ist durch einfache, monotone und repetitive Tätigkeiten. Die Aussagen der Auszubildenden erwecken den Anschein, dass es beim betrieblichen Teil der Ausbildung vor allem darum geht, die Auszubildenden dazu zu befähigen, die im Ausbildungsbetrieb anfallenden Tätigkeiten ausführen zu können. Der Umfang und der Anspruch dieser Tätigkeiten richten sich hierbei nach den betrieblichen Gegebenheiten bzw. Notwendigkeiten und nicht unbedingt bzw. nicht vollständig an den in den Ordnungsmitteln vorgegeben zu vermittelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Aufgrund der angenommenen Fokussierung auf die Funktionserfüllung bei der Ausbildung, ist zu vermuten, dass Ausbildungssituationen von den betroffenen Lernenden vordergründig als Arbeitssituationen – Situationen, die primär auf eine Veränderung der Umwelt ausgerichtet sind – interpretiert werden. Unter Zugrundelegung dieser Annahme werden Maßnahmen von den Auszubildenden dann als erforderlich bzw. nützlich interpretiert, wenn die Funktionserfüllung im Ausbildungsbetrieb dies erforderlich erscheinen lässt.

Ein weiterer wesentlicher Faktor ist zum einen die Beziehung des Auszubildenden zu seinen Kolleginnen und Kollegen sowie der Ausbilderin, des Ausbilders und zum anderen die Einstellung der Ausbilderin, des Ausbilders zur Ausbildung. So wird von einigen Auszubildenden wahrgenommen, dass der Ausbilderin, dem Ausbilder bzw. dem Unternehmen eine gute Ausbildung wichtig ist.

„Also ich bin zufrieden mit dem Betrieb. In der Ausbildung wird mir sehr viel geholfen. Die legen auch sehr viel Wert darauf, dass man die Ausbildung richtig macht (BS18 Betrieb, Ab. 105).

Im Gegensatz dazu lassen die Aussagen anderer Probandinnen und Probanden darauf schließen, dass die Ausbildung den betrieblichen Notwendigkeiten untergeordnet wird. Die Betroffenen agieren in einem sehr begrenzten Tätigkeitsfeld und nehmen Maßnahmen zur individuellen Förderung nicht oder nur sehr eingeschränkt wahr. Das Datenmaterial lässt darauf schließen, dass ein umfassender Bedarf an Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb bei Auszubildenden besteht, die keine bzw. eine nur sehr eingeschränkte Passung wahrnehmen und dies nicht auf die Eigenheiten des Berufs zurückführen. Zudem wird Förderbedarf im Ausbildungsbetrieb von Auszubildenden geäußert, die das Tätigkeitsfeld des Berufs im Betrieb als monoton wahrnehmen und darum Nachteile für ihre berufliche Entwicklung erwarten. Schwerpunktmäßig wünschen sich diese Auszubildenden vonseiten der Ausbildenden Verständnis und Vertrauen in deren Potenziale. Ein eingeschränkter bzw. partieller Bedarf besteht bei Auszubildenden, die das Tätigkeitsfeld als monoton/eintönig wahrnehmen. Dies jedoch als für den Beruf und die Arbeit in diesem Beruf als normal akzeptieren. Gewünscht wird von diesen Auszubildenden Abwechslung im Tagesgeschäft und moderat dosierte Aufgaben oder Projekte, die anspruchsvoller sind. Befragte, die ihr eingeschränktes Tätigkeitsfeld als normal und für sie passend akzeptieren, äußern ebenfalls keinen oder nur sehr begrenzt Bedarf an Maßnahmen zur individuellen Förderung. Weitere wesentliche Faktoren für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung sind, der von den Auszubildenden wahrgenommene Bedarf, die vorhandenen zeitlichen Ressourcen und ob eine entsprechende Forderung erst nach der Ausbildung angestrebt wird. Ein Auszubildender verweist auf die geringe Entlohnung, was aus der Perspektive des Auszubildenden kein weiteres Engagement rechtfertigt. Zudem weist das Datenmaterial darauf hin, dass einige Auszubildenden eindeutige und „traditionelle“ Strukturen/Weisungen präferieren und/oder die Tätigkeitsmöglichkeiten im Beruf als ausgeschöpft wahrnehmen.

4.2.2.4 Kontrastierender Vergleich von drei Einzelfällen

In den folgenden Darstellungen werden drei Fälle vorgestellt. Hierbei liegt der Fokus auf der Veranschaulichung der in den obigen Abschnitten dargestellten Zusammenhänge und Unterschiede der Befragten mit dem Schwerpunkt auf deren Sicht auf Maßnahmen zur individuellen Förderung, bzw. die diese beeinflussenden Faktoren. Ausgewählt wurden drei (Extrem)fälle. So wird das Datenmaterial von einem leistungsstarken und vergleichsweise lebenserfahrenen Auszubildenden (Auszubildender BS10), einem Auszubildenden, der leistungsbezogen dem Mittelmaß zugeordnet werden kann (Auszubildender BS15) und einem relativ leistungsschwachen und im Vergleich jungen Probanden (Auszubildender BS3) gegenübergestellt.

Der Auszubildende BS10 hat vor Beginn seiner Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik bereits eine Ausbildung abgebrochen und mehrere Jahre im Berufsfeld Lagerlogistik als Hilfsarbeiter gearbeitet. Für diesen Beruf hat er sich entschieden, weil ihm die Tätigkeiten im Beruf gefallen haben. Zudem schätzt dieser die Sicherheit, die ihm dieser Beruf bietet. BS10 konstatiert, dass Fachkräfte für Lagerlogistik für ein Unternehmen eine wichtige Rolle spielen und auch zukünftig gebraucht werden. Jedoch verweist er auch darauf, dass er, wenn er sich noch einmal entscheiden könnte, nicht unbedingt noch einmal diesen Beruf wählen würde. Aufgrund seines fortgeschrittenen Alters bzw. seines bisherigen beruflichen Werdegangs, wäre es ihm jedoch zu viel gewesen, noch einmal eine andere berufliche Richtung einzuschlagen. Die Aussagen des Auszubildenden deuten auf eine enge Bindung zu dem Ausbildungsbetrieb und dem Beruf hin. So wird von diesem u. a. hervorgehoben, dass er sich mit dem Unternehmen sowie den Produkten identifizieren kann. Er mag seine Arbeit, leistet freiwillig Zusatzarbeit und hat den Wunsch sich einzubringen, um die betrieblichen Abläufe zu optimieren. Einschränkend erwähnt er, dass er sich mit Verbesserungsvorschlägen zurückhält, da er die Erfahrung gemacht habe, dass diese nicht entsprechend gewünscht werden. Er erzählt gerne und umfangreich über seinen Beruf, die von ihm auszuführenden Tätigkeiten und zeigt ein weiterführendes Interesse an seinem Beruf und dem Ausbildungsbetrieb. Er äußert konkrete Vorstellungen für seine berufliche Zukunft. Die Förderpraxis ist im Unternehmen abteilungsspezifisch unterschiedlich. So fühlt sich der Auszubildende in einigen Abteilungen ausreichend gefördert und gefordert, wohingegen er in anderen Abteilungen keine Passung wahrnimmt. Dort werden ihm sehr einfache, monotone und repetitive Tätigkeiten zugewiesen, mit denen er sich unterfordert fühlt und Aufgaben, bei denen er mehr Unterstützung bräuchte.

Im zuletzt genannten Fall erhält er nicht die benötigte Instruktion und Unterstützung. Die Aufgabe wird ihm entzogen. BS10 konnotiert, dass er alle Aufgaben bewältigen möchte und es bedauert, dass er die Aufgabe dann nicht mehr erlernen kann. Die Ausbildung und die dazugehörigen Inhalte bewertet BS10 als bedeutsam für das berufliche Fortkommen. BS10 engagiert sich für seine eigene berufliche Qualifizierung und zeigt sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb großes Engagement und einen ausgeprägten Willen, sich beruflich weiter zu entwickeln. So sucht er sich selbstständig Aufgaben, fordert Förderung indem er beispielsweise vertiefende Fragen stellt, Einzelgespräche und im Bedarfsfall Unterstützung einfordert. Maßnahmen zur individuellen Förderung nehmen für ihn einen hohen Stellenwert ein. Er möchte die Lernzeit effektiv nutzen, sich selbst herausfordern. Sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb äußert BS10 einen großen Bedarf an den thematisierten Maßnahmen zur individuellen Förderung. BS10 stört sich an dem unmotivierten Arbeitsverhalten einiger Mitschülerinnen und Mitschüler, da diese seine eigene Entwicklung ausbremst. Dementsprechend wird von BS10 betont, dass Maßnahmen zur individuellen Förderung nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler angeboten werden sollten, die einen entsprechenden Willen zeigen. Wesentlich sei hierbei, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die eigenen Potenziale bewusst sind und über die notwendige „Reife“ verfügen. Dies impliziert auch, dass bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern Klarheit über ihre eigenen beruflichen Ziele herrscht. Weitere, vom Auszubildenden im Zusammenhang mit den erfragten Maßnahmen determinierende Faktoren, betreffen den betrieblichen Teil der Ausbildung. Hervorgehoben werden hierbei die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen im Ausbildungsbetrieb.

Der Auszubildende BS15 hat vor dem Beginn der Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik ein Praktikum absolviert und sich darauf basierend bewusst für den Beruf entschieden. BS15 fühlt sich sowohl den Anforderungen, die an ihn in der Berufsschule als auch denen, die an ihn im Ausbildungsbetrieb gestellt werden, gewachsen. Er konnotiert, dass seine Leistungen besser sein könnten, er jedoch mit seinen Noten nicht unzufrieden sei. Im sozialen Vergleich sieht er sich sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb im mittleren Drittel. Das Berufsbild wird positiv bewertet. Dies zeigt sich daran, dass BS15 sich wieder für den Beruf entscheiden würde. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei der Abwechslungsreichtum des beruflichen Tätigkeitsfelds. Der Beruf entspricht den beruflichen Zielen des Auszubildenden. Interesse zeigt BS15 an allen Aufgaben. Der Bedarf, sich vertiefend oder weiterführend mit

Inhalten zu beschäftigen ist nicht zu erkennen. Im Ausbildungsbetrieb möchte BS15 die Arbeiten in dem ihm zugewiesenen Tätigkeitsfeld zufriedenstellend erledigen. Mit der Ausbildung im Betrieb und der Berufsschule ist er insgesamt zufrieden. Er äußert keinen umfassenden Förderbedarf. Im Ausbildungsbetrieb wird er gefördert und gefordert, indem ihm auch anspruchsvollere Aufgaben zugeteilt werden. So wird er zwar auch mit einfachen und repetitiven Aufgaben betraut, mit denen er sich unterfordert fühlt, dies werde jedoch durch die anspruchsvolleren Aufgaben ausgeglichen. Im berufsschulischen Teil der Ausbildung lassen die Aussagen darauf schließen, dass er mit der „normalen“ Unterrichtspraxis zufrieden ist. Der Wunsch nach Maßnahmen zur individuellen Förderung besteht nur im Bedarfsfall z. B. wenn er ein Thema nicht verstanden hat. Wesentlich ist es BS15, dass er die Möglichkeit hat, entsprechende Angebote anzunehmen bzw. einzufordern. Der Wunsch nach einer umfassenden Förderkonzeption ist nicht zu erkennen. Wenn BS15 einen Bedarf erkennt, ist er auch bereit, zusätzliche zeitliche Ressourcen zu investieren, um das Angebot anzunehmen.

Der Auszubildende BS3 wollte ursprünglich einen anderen Beruf erlernen. Er hat sich nach seinem mittleren Bildungsabschluss bei verschiedenen Unternehmen erfolglos beworben. Bei einem Waldspaziergang im Heimatort ist er zufällig auf eine Anzeige seines derzeitigen Ausbildungsbetriebs gestoßen, hat ein Praktikum absolviert und die Ausbildung begonnen. Rückwirkend würde sich der Auszubildende nochmals für den Beruf, jedoch nicht für den Betrieb entscheiden. Die Ausführungen lassen den Schluss zu, dass er sich an den Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik gebunden fühlt. Die Aussagen verweisen auf ein eher angespanntes Verhältnis zum Ausbildungsbetrieb. So wird die Beziehung zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die familiäre Atmosphäre hervorgehoben, von einer Verbundenheit mit dem Betrieb ist jedoch nicht auszugehen. Auch wenn der Auszubildende darauf verweist, dass er sich dem Unternehmen gegenüber verpflichtet fühlt, seine Arbeit korrekt auszuführen, zeigt dieser kein Interesse daran, sich über seine reguläre Arbeitszeit im bzw. für das Unternehmen zu engagieren. Die Bereitschaft, über den Ausbildungsbetrieb und die Tätigkeiten zu erzählen, hat im Ausbildungsverlauf abgenommen. Verbesserungsvorschläge werden vermieden, da diese im Betrieb negativ bewertet werden. Auf Weiterbildungsbestrebungen im Beruf wird hingewiesen, jedoch hat der Auszubildende keine genauen Vorstellungen über die eigenen beruflichen Ziele. Die ihm zugewiesenen Tätigkeiten beschreibt BS3 als monoton und repetitiv. Hierbei verweist er darauf, dass das Tätigkeitsfeld im Unternehmen an sich sehr begrenzt ist, er demnach auch keine Möglichkeiten hat, mehrere Abteilungen zu durchlaufen. Der Aus-

zubildende arbeitet seit Beginn seiner Ausbildung in der gleichen Abteilung. BS3 verweist darauf, dass fast keine der in der Berufsschule vermittelten Inhalte für die betriebliche Praxis bedeutsam und damit unnötig sind. Für den betrieblichen Teil der Ausbildung zeigt er kein Interesse, sich für seine berufliche Qualifizierung zu engagieren. Die Aussagen verweisen darauf, dass BS3 im Rahmen des ihm zugewiesenen und eingeschränkten Tätigkeitsfeld seine Arbeit korrekt und qualitativ hochwertig absolvieren möchte. Darüber hinaus jedoch keinen weiteren Bedarf feststellt. Er wünscht sich lediglich ab und zu etwas anspruchsvollere Aufgaben. Für den berufsschulischen Teil der Ausbildung wird von BS3 reflektiert, dass er viele Inhalte wiederholen bzw. nachholen muss und er sich im Vergleich mit seinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden im unteren Drittel befindet. Jedoch werden von BS3 Maßnahmen zur individuellen Förderung, die darauf zielen, ihn entsprechend zu fördern, nicht oder nur bedingt als nützlich interpretiert. Er äußert wenig Bereitschaft, sich zusätzlich zu engagieren. So möchte er beispielsweise bei freien Lernzeiten keine weiteren Aufgaben erhalten, sondern lieber eine Pause zugestanden bekommen. Weiter hebt er hervor, dass er Zusatzaufgaben nur bearbeiten möchte, wenn er dazu an diesem Tag Lust hat. Es fällt ihm sehr schwer, sich zum Lernen zu motivieren. Seine Motivationsprobleme führt er auf die Ausbildungsorganisation und die hohe Arbeitsbelastung im Betrieb zurück. BS3 wünscht sich, dass die Lehrperson die Initiative ergreifen sollte und ihn (häufiger) auf seinen Förderbedarf hinweisen. Jedoch möchte er selbst entscheiden können, inwieweit er eine Maßnahme zur individuellen Förderung nutzt. BS3 betont, dass eine Fördermaßnahme von ihm als nicht zu viel wahrgenommen werden darf. Das Gefühl der Überforderung führe zur Arbeitseinstellung und Resignation. Mit zu viel Selbstorganisation fühlt er sich ebenfalls überfordert. So werden von BS3 kleinschrittige Zielvorgaben und die Präsenz der Lehrerin, des Lehrers benötigt, um einen Arbeitsauftrag in einem selbstorganisierten Lehr-/ Lernsetting zu erarbeiten. Zudem äußert er die Befürchtung, dass durch die Umsetzung von einzelnen Maßnahmen die Schülerinnen und Schüler stigmatisiert werden.

5 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der empirischen Befunde

5.1 Übersicht über zentrale empirische Befunde

Ein wesentlicher Aspekt für die Wirkung von Maßnahmen zur individuellen Förderung sind die bei den Auszubildenden ablaufenden Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse. Ein wichtiger Faktor ist hierbei, die den Maßnahmen von der/dem Auszubildenden zugewiesene Nutzen. Die Nutzenerwartung der Auszubildenden wird neben personenbezogenen Merkmalen von den situativen Bedingungen und den auf die Lernenden wirkenden Anforderungen und Reizen des Ausbildungskontextes beeinflusst. Einige dieser Aspekte werden in aktuellen Arbeiten zum Problembereich einbezogen. Um die Lernprozesse der Auszubildenden mithilfe von Maßnahmen zur individuellen Förderung unterstützen zu können, sind jedoch weiterführende Erkenntnisse darüber notwendig, inwieweit, in welcher Form und Schwerpunktsetzung Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule von den Auszubildenden als nützlich interpretiert werden. In einem großen Teil der vorliegenden Arbeiten wird die Sicht der Lernenden im Zusammenhang mit der Prüfung eines Modellversuchs bzw. einer bestimmten Förderkonzeption untersucht. Inwieweit die gegebenen Bedingungen in einer solchen Konzeption mit denen der alltäglichen Ausbildungspraxis übereinstimmen ist fraglich. In der ohnehin überschaubaren Anzahl an Arbeiten, die die (reguläre) berufsschulische und betriebliche Ausbildungspraxis zum Problembereich untersuchen, werden die Lernorte nicht gemeinsam betrachtet, sodass bisher keine ausreichenden Befunde darüber vorliegen, inwieweit sich die Ausbildungsbedingungen an einem Lernort auf die Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse des Auszubildenden zu dem anderen Lernort auswirken. Als ebenfalls defizitär sind Erkenntnisse darüber, welche Faktoren für die Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung bedeutsam sind. So liegen aus den vorliegenden Arbeiten nur vereinzelt Hinweise auf hemmende bzw. fördernde Faktoren vor. Ausgehend von den beschriebenen Forschungsdefiziten wurde folgende Zielsetzung mit der vorliegenden Untersuchung verfolgt:

1. *Identifizierung von den Maßnahmen zur individuellen Förderung, die in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis umgesetzt werden*

In der ersten Untersuchung wurden 60 Lehrpersonen und 31 Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter zu denen in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis umgesetzten Maßnahmen zur individuellen Förderung befragt. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse dienten als Basis für die darauffolgende Befragung der Auszubildenden.

2. *Analyse der Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb*

In der zweiten Untersuchung wurden 18 Auszubildende zu ihrer Sicht auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb interviewt. Schwerpunkt der Untersuchung war, inwieweit und unter welchen Bedingungen Maßnahmen zur individuellen Förderung von den Auszubildenden wahrgenommen und als nützlich interpretiert werden.

3. *Aufdecken von Zusammenhängen zwischen ausgewählten personenbezogenen Faktoren und der Nützlichkeitswahrnehmung der befragten Auszubildenden*

Schließlich wurden Zusammenhänge zwischen ausgewählten personenbezogenen Merkmalen (den Motiven für die Berufswahl, die Selbstwirksamkeitserwartung, das berufsbezogene, betriebsbezogene Engagement und die berufliche Identifizierung) und der Nützlichkeitswahrnehmung in der Analyse berücksichtigt.

Ad (1) Identifizierung von den Maßnahmen zur individuellen Förderung, die in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis umgesetzt werden

Die Auskünfte der befragten Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter (n= 31) und der Lehrpersonen (n=60) verweisen darauf, dass in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis Maßnahmen zur individuellen Förderung in unterschiedlichem Maße umgesetzt werden. So konnten sowohl zwischen den betrachteten Maßnahmenbereichen als auch innerhalb der Bereiche Unterschiede festgestellt werden. Sowohl im berufsschulischen als auch im betrieblichen Teil der Ausbildung werden vor allem bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe Maßnahmen zur individuellen Förderung angeboten. Besonders hervorzuheben sind hierbei für beide Lernorte die Unterstützung und Hilfestellung sowie variierende Lernzei-

ten. In den Ausbildungsbetrieben werden zudem zusätzliche Hilfsmittel, Wiederholungs- und Übungsphasen sowie die Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vergleichsweise häufig angeboten. Hierbei sind von betrieblicher Seite die Vergabe von Aufgaben mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden und die Berücksichtigung individueller Interessen zu nennen. Die Vergabe von Zusatzaufgaben wird von etwa der Hälfte der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie den Lehrpersonen angeboten. Bei den Maßnahmen zum Bereich der Leistungsbeurteilung wurde die Rückmeldung zum Lernstand von fast allen Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern sowie von nahezu 70 Prozent der Lehrpersonen genannt. Für den betrieblichen Teil sticht zudem der Einsatz „erweiterter“ Beurteilungsformen hervor. Ergänzend gaben ca. 50 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer an, Maßnahmen zur individuellen Förderung mit dem Ausbildungsbetrieb und/oder den Kolleginnen und Kollegen abzusprechen. Im Rahmen des Vergleichs des standardisierten Teils der Befragung mit dem offenen Teil des Fragebogens kam es in Teilen zu abweichenden Ergebnissen. So gaben bei einem Fall, im Vergleich zum standardisierten Teil, wesentlich weniger Lehrerinnen und Lehrer an, dass diese Maßnahmen zur individuellen Förderung einsetzen würden. In diesem Zusammenhang verwiesen einige Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Aussagen auch auf personenbezogene und umweltbezogene Faktoren wie z. B. fehlende zeitliche Kapazitäten, die fehlende Bereitschaft aufseiten der Lernenden, um entsprechende Maßnahmen umsetzen zu können. Der Vergleich zu der Befundlage mit vorliegenden Forschungsarbeiten ist in Teilen problematisch, weil sich die Arbeiten im Hinblick auf die untersuchten Maßnahmenbereiche und den berücksichtigten Einzelmaßnahmen unterscheiden. Insgesamt verweisen die Ergebnisse dieser Arbeit jedoch darauf, dass der sich in den vorliegenden Arbeiten abzeichnende Eindruck, dass Maßnahmen zur individuellen Förderung in beruflichen Schulen nicht umfassend angeboten werden (vgl. hierzu beispielsweise Anslinger & Quante-Brandt, 2010; Beutner et al., 2012; Weißflog, 1996; Wittig Ve, 2014) nicht für alle betrachteten Maßnahmen bestätigt wird. So zeichnet sich beispielsweise bei Maßnahmen wie dem Grad an Unterstützung insgesamt ein deutlich positiveres Bild ab. Für den betrieblichen Teil verweisen die Ergebnisse auf ein ähnliches Bild. Wobei die Erkenntnisse, im Vergleich zu den für die betriebliche Praxis vorliegenden Arbeiten von Zielke (1997) und Zielke und Lemke (1991), auf ein etwas positiveres Bild hindeuten. Demnach wurden neben der Interaktionsebene, die auch von Zielke (1997) hervorgehoben wurde, auch andere Maßnahmen identifiziert, die in der Mehrheit der berücksichtigten Ausbildungsbetriebe umgesetzt werden.

Ad (2) Analyse der Sicht der Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb

Am häufigsten werden von den Schülerinnen und Schülern das Arbeiten in differenzierten Sozialformen, die Vergabe von differenzierten Aufgabenstellung, peer-teaching, zusätzliche Wiederholungs- und Übungsphasen sowie die Vergabe von zusätzlichen Hilfsmitteln wahrgenommen. Die Vergabe von Zusatzaufgaben, die Berücksichtigung der betrieblichen Gegebenheiten und zusätzliche Leistungsnachweise, eine individualisierte Unterstützung durch die Lehrperson wurden von etwa der Hälfte der Befragten genannt. Wohingegen die Rückmeldung durch die Lehrperson, die Berücksichtigung individueller Interessen, differenziertes Fragenstellen und die Wahl des Präsentationsmediums von weniger als 50 Prozent der Auszubildenden wahrgenommen werden. Nach dem Angebot an Förder- und Zusatzkursen wurden die Auszubildenden nicht befragt, da dem Verfasser dieser Arbeit bekannt war, dass diese für diese Klasse von Seiten der Berufsschule zum Erhebungszeitpunkt (noch) nicht angeboten wurden.

Die sich in vorangegangenen Untersuchungen abzeichnende Problematik, dass einige der angebotenen Fördermaßnahmen von einigen Lernenden nicht wahrgenommen werden, zeigt sich auch in den Befunden dieser Untersuchung. Erstaunlich ist hierbei, dass dies selbst auf Maßnahmen zutrifft, von denen angenommen wurde, dass diese von allen Auszubildenden gleichermaßen wahrgenommen werden (müssen). So gaben beispielsweise einige Auszubildende an, dass das Arbeiten mit differenzierten Arbeitsblättern nicht stattgefunden hat, obwohl diese Maßnahme in der betrachteten Klasse nachweislich umgesetzt wurde. Wie es zu in Teilen unerwarteten Abweichungen in den Wahrnehmungen der Lernenden einer Berufsschulklasse kommt, kann auf der Basis der erhobenen Daten nicht beantwortet werden.

In der folgenden Übersicht werden zu den einzelnen Maßnahmen zentrale Ergebnisse zusammengefasst dargestellt. Hierbei richtet sich die Reihenfolge der Darstellung nach der einer Maßnahme von den Auszubildenden zugewiesenen Nützlichkeit. So werden die von den meisten Auszubildenden als nützlich eingeschätzten Maßnahmen als erstes dargestellt.

Tabelle 21 Die Sicht der Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung in der Berufsschule

| Maßnahme | Bedingungsfaktoren | Wahrgenommene Nutzen |
|---------------------------------------|--|---|
| peer-teaching | <p><i>Bedarfssituation</i> Der Bedarf muss vom Lernenden erkannt oder von einer anderen Person, der Lehrperson oder dem Mitschüler kommuniziert werden. Ein Bedarf wird von den Lernenden insbesondere dann wahrgenommen, wenn eine Leistungserbringung bevorsteht und/oder sie Probleme bei der Lösung einer Aufgabe haben, der Lernende den Erläuterungen der Lehrperson nicht folgen kann.</p> <p><i>Lehrer als Vermittler</i> Die Lehrperson tritt bei Bedarf als Vermittler zwischen der hilfsbedürftigen Schülerin, dem hilfsbedürftigen Schüler und der helfenden Schülerin, dem helfenden Schüler auf.</p> <p><i>Förderliche klassenklimate Bedingungen</i> Zwischen den Lernenden einer Klasse besteht ein wertschätzendes Miteinander.</p> <p><i>Kontrolle der Ergebnisse</i> Der helfenden Schülerin, dem helfenden Schüler wird die Möglichkeit gegeben, ihre/seine Ergebnisse zuvor zu kontrollieren.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Die Schülerinnen und Schüler werden sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich gefördert - Es trägt zu einem besseren Verständnis der unterrichtlichen Inhalte bei und ermöglicht es dem Lernenden dem Unterricht zu folgen - Gefördert wird sowohl der Helfende als auch derjenige, der geholfen bekommt - Es trägt zu einer effektiven Lernzeitnutzung bei - Durch den Einsatz des peer-teachings kann der Förderbedarf von vielen Schülerinnen und Schülern gedeckt werden, das kann der Lehrende nicht leisten |
| zusätzliche Leistungsnachweise | <p><i>Bedarfssituation</i> Das Angebot wird als unnötig bewertet, weil es nur von leistungsstarken Auszubildenden angenommen würde und diese aufgrund ihrer Leistungen keinen Bedarf haben. Die Auszubildenden in ihrer Ausbildung so ausgelastet sind, dass sie keine entsprechenden zeitlichen Ressourcen haben.</p> <p><i>Form</i> Die Lernenden sollten die Form der Leistungserbringung selbst wählen können, sodass die Präferenzen/ Stärken sowohl fachspezifische Unterschiede berücksichtigt werden können.</p> <p><i>Zeitpunkt</i> Die Mehrheit der Auszubildenden wünscht sich die Möglichkeit, einen zusätzlichen Leistungsnachweis zu erbringen, wenn diese dies aufgrund ihrer Noten für notwendig erachten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Es ermöglicht dem Lernenden seine Noten zu verbessern - Dem Schüler, der Schülerin wird ein Einblick in seinen/ ihren aktuellen Lern- bzw. Leistungsstand gewährt (bei unbenoteten Leistungen) - Stärken und Schwächen des Einzelnen können sichtbar gemacht werden |
| Medienwahl | Einige Probandinnen und Probanden weisen | - Dem Lernenden wird es |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | <p>darauf hin, dass die Lehrperson das Medium für alle Schülerinnen und Schüler vorgeben sollte, weil sich die Lernenden sonst nicht mit unterschiedlichen Medien befassen.</p> | <p>ermöglicht seine Stärken zu zeigen und effektiver zu Arbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Vorlieben können berücksichtigt werden - Es können bessere Noten erzielt werden - Die berufliche Entscheidungskompetenz wird geschult |
| <p>kooperatives Lernen</p> | <p><i>Lern-/ Arbeitswille</i> Bei den Kooperierenden muss eine entsprechende Bereitschaft vorliegen, mitzuarbeiten und die Aufgabe zu lösen. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei, dass den Lernenden die Ernsthaftigkeit des Settings bewusst ist.</p> <p><i>Kooperation</i> Die Form und der Grad der Kooperation sollten von den Schülerinnen und Schülern selbst bestimmt werden, weil nur so die jeweilige Tagesform berücksichtigt werden kann.</p> <p><i>Kooperationsbildung</i> Zu der Frage, ob die Kooperationspartner von der Lehrperson oder von den Lernenden festgelegt werden sollten, liegen sehr unterschiedliche Aussagen vor. Die Zusammensetzung durch die Lehrperson wird von einigen Probandinnen und Probanden positiv bewertet, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - andernfalls immer die gleichen, leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten und die leistungsschwächeren so keine Lerneffekte erzielen können - schwächere Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen in der Regel größere Lerneffekte erzielen. - für auch sich unbekannte Schülerinnen und Schüler Kontaktmöglichkeiten geschaffen werden - Außenseiterinnen und Außenseiter in die Klassengemeinschaft integriert werden können <p>Eine selbstbestimmte Kooperationsbildung wird hingegen als nützlich angesehen, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lernenden unterschiedliche Vorlieben und Fähigkeiten haben, die sie bei der Wahl ihrer Kooperationspartner berücksichtigen wollen | <ul style="list-style-type: none"> - Durch den Kompetenzaustausch können einzelne Schülerinnen und Schüler gefördert werden - Unterschiedliche Lerntypen können berücksichtigt werden - Es kommt zu positiven motivationalen Effekten - Lern-/ Arbeitsphasen können abwechslungsreich gestaltet werden |

| | | |
|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - die Stärken und Schwächen der bisherigen Kooperationspartner bekannt sind. Dies ermöglicht einen effektiveren Kompetenzaustausch | |
| <p>Zusatz- aufgaben</p> | <p><i>Bedarfssituation</i> Bei einigen liegt kein oder nur eingeschränkter Bedarf vor, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - für die Schülerinnen und Schüler die regulären Aufgaben ausreichend sind um die Inhalte zu verstehen - die Schülerinnen und Schüler die freien Lernzeiten lieber dazu nutzen, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu unterstützen - die Schülerinnen und Schüler die freien Lernzeiten lieber als Pause nutzen möchten - der Bedarf nur vor einer Leistungserbringung vorliegt <p><i>Zeitpunkt</i> Für die Mehrheit der Auszubildenden ist es wichtig, dass die Bearbeitung von Zusatzaufgaben in den Unterricht integriert werden, weil die Schülerinnen und Schüler andernfalls,</p> <ul style="list-style-type: none"> - für die Bearbeitung keine Zeit haben und sich sonst überfordert fühlen - sich für die Bearbeitung nicht motivieren können <p><i>Freiwilligkeit</i> Die Mehrheit der Auszubildenden vertritt den Standpunkt, dass es dem Schüler, der Schülerin freigestellt werden sollte, inwieweit eine Zusatzaufgabe bearbeitet wird, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - jede Schülerin, jeder Schüler für sein Lernen selbst verantwortlich ist - diejenigen Schülerinnen und Schüler, die wollen, Zusatzaufgaben bearbeiten werden - Zwang/ Überforderung bei den Schülerinnen und Schülern zu einer anhaltenden Verweigerungshaltung führt und diese von den Schülerinnen und Schülern als Bestrafung für effektives Arbeiten empfunden wird - Die Tagesform berücksichtigt werden kann <p>Gegen eine selbstbestimmte Bearbeitung spricht, dass Lernende durch die Bearbeitung von Zusatzaufgaben gefördert werden, die</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Schülerinnen und Schüler - Effektivere Lernzeitnutzung und Vermeidung von Langeweile - Ermöglichen Selbstkontrolle - Vermeidung von Störungen - Arbeitsfluss kann beibehalten werden. Hierdurch wird Trägheit vermieden |

| | | |
|---|--|---|
| | Bearbeitung ohne Vorgaben verschieben und/oder einen erhöhten Anspruch meiden und sich nicht anstrengen. | |
| Zusatzangebote in Form von Förderkursen oder Angebote zur Weiterqualifizierung | <p><i>Bedarfssituation (Förderangebote)</i> Von den meisten Auszubildenden wird das Angebot an Förderkursen zwar als nützlich interpretiert, jedoch kein eigener Bedarf geäußert. Ein möglicher Bedarf wird im Fall einer anstehenden Leistungserbringung vermutet. Zudem werden von einigen der Befragten Bedenken darüber geäußert, wer ein solches Angebot annehmen würde. Es besteht kein Bedarf, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Lehrperson aufkommende Fragen während oder nach dem Unterricht beantwortet - die Schülerin, der Schüler und/oder der Betrieb sich um externe Nachhilfe kümmert oder gekümmert hat - die Schülerin, der Schüler keine Hilfe in Anspruch nehmen möchte - die Schülerin, der Schüler keine zusätzliche Zeit zum Lernen hat - Stigmatisierungsängste die Teilnahme verhindern - die Konzentrationsfähigkeit nach Arbeits- bzw. Unterrichtsende nicht mehr ausreichend vorhanden ist <p><i>Zeitpunkt</i> Umgesetzt werden sollten Förderkurse während der regulären Unterrichtszeit oder unmittelbar nach Unterrichtsende von der Fachlehrerin, dem Fachlehrer.</p> <p><i>Bedarfssituation (Zusatzangebote)</i> Die Aussagen der Auszubildenden verweisen darauf, dass der Nutzen eines Zusatzangebots davon abhängt, inwieweit</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Schülerin, der Schüler für den Beruf und/oder seine berufliche Zukunft Bedarf sieht - das Angebot subjektiv als relevant für das berufliche Fortkommen interpretiert wird. - der Bedarf nicht extern z. B. durch Angebote vom Ausbildungsbetrieb gedeckt wird | <ul style="list-style-type: none"> - Verständnis der Inhalte - Abbau von Defiziten - Aneignung von relevanten Kenntnissen für die berufliche Zukunft |
| Einzelbetreuung/ Hilfe von der Lehrperson | <p><i>Bedarfssituation</i> Es muss vonseiten der Schülerin, des Schülers ein Bedarf (notenorientiert) wahrgenommen und die Hilfe eingefordert werden oder die Lehrerin, der Lehrer den Bedarf erkennen und</p> | unterstützt das Lernen und das Verständnis der Inhalte |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Kontakt mit der Schülerin, dem Schüler aufnehmen. In diesem Fall ist wesentlich, dass die Schülerin, der Schüler den Sachverhalt erlernen möchte.</p> <p>Bedarf wird insbesondere geäußert, wenn eine Leistungserhebung in Form einer Klassenarbeit oder Prüfung ansteht und Probleme in einem Themengebiet wahrgenommen werden und keine externe Hilfe wie zum Beispiel in einem Nachhilfeinstitut in Anspruch genommen werden kann.</p> | |
| <p>Rückmeldung zum Lernstand</p> | <p><i>Bedarfsituation</i> Zur Frage, wie häufig die Rückmeldung zum Lernstand erfolgen sollte, haben die Auszubildenden sehr unterschiedliche Vorstellungen. Viele der Probandinnen und Probanden benötigen die Rückmeldung ausschließlich im Bedarfsfall, sodass diese nur erfolgen sollte, wenn die Noten aus Sicht der Schülerin, des Schülers nicht zufriedenstellend sind bzw. die Lehrperson dies feststellt. Einige der Befragten weisen darauf hin, dass sie sich in regelmäßigen Abständen wie zum Beispiel vor oder nach einer Leistungserbringung eine Rückmeldung zum Stand der Noten wünschen, um ihr Lernverhalten ggf. anpassen zu können.</p> <p><i>Schwerpunkt</i> Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich Informationen über ihre Noten ggf. in Verbindung mit Empfehlungen, wie sie eine bestimmte Note (noch) erreichen können. Hierbei sollte sich die Lehrerin, der Lehrer zuvor mit den Fachlehrern absprechen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ermöglicht die Offenlegung von Verbesserungspotenzialen - hat positive Auswirkungen auf die Motivation - Unterstützt das Durchhaltevermögen - ermöglicht die Selbstkontrolle der Schülerin, des Schülers und ggf. eine Anpassung des Lernverhaltens durch den Abgleich von Eigen- und Fremdwahrnehmung |
| <p>Wiederholungs-/Übungsphasen</p> | <p><i>Bedarfsituation</i> Bedarf besteht bei den Befragten insbesondere vor einer Leistungserbringung. Von einer Probandin, einem Probanden wird auf Bedarf bei theorielastigen Themen verwiesen.</p> <p><i>Zeitpunkt</i> Für den größten Teil der Auszubildenden ist wesentlich, dass zusätzliche Wiederholungs-/Übungsphasen in die reguläre Berufsschulzeit integriert werden. Vorgeschlagen wird hierbei vonseiten der Befragten eine Form der äußeren Differenzierung (Teilung der Klasse).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - unterstützt das Lernen - dient als Kompensation für die begrenzte Berufsschulzeit |
| <p>Differenzierte</p> | <p><i>Bedarfsituation</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - ermöglicht Flexibilität bei |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Arbeitsblätter/ Aufgabenstellungen</p> | <p>Bedarf besteht nicht bei allen der Befragten, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> - sie hierdurch keine besseren Lernergebnisse erzielen konnten - einige Schülerinnen und Schüler nicht über die notwendige „Reife“ verfügen, die Aufgaben auszuwählen bzw. sich auf der Grundlage der Selbsteinschätzung für das entsprechende Arbeitsblatt zu entscheiden. Aus diesem Grund suchen sich die Schülerinnen und Schüler in der Regel die leichten Aufgaben aus. - es würden vermehrt Fragen gestellt, was zu einer größeren Unruhe führt. - die Ergebnisse nicht im gleichen Maße verglichen werden können, als wenn alle die gleichen Aufgabenstellungen bekommen. - das Setting sich negativ auf die Motivation auswirkt. | <p>der Aufgabenwahl</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Tagesform kann berücksichtigt werden - eine Anpassung an die Fähigkeiten der Schülerin, des Schülers kann erfolgen - es können höhere Lerneffekte erzielt werden - die Schülerinnen und Schüler äußern Freude an der Herausforderung und die Möglichkeit sich auch an schwierigeren Aufgaben zu erproben |
| <p>Zusätzliche Hilfsmittel</p> | <p><i>Bedarfssituation</i> Die Nutzung der „normalen“ Arbeitsmaterialien sowie die Möglichkeit, das Internet zu nutzen und/oder entsprechende Verweise von der Lehrperson, auf das Lehrbuch sind für die Mehrheit der Auszubildenden ausreichend. Es sollte nur das Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt werden, das für die Lösung/ Bearbeitung einer Aufgabe notwendig ist.</p> <p><i>Notwendige Kompetenzen</i> Nicht alle Schülerinnen und Schüler besitzen die notwendigen Kompetenzen um mit umfangreicheren Materialien zu arbeiten. Aus diesem Grund sollte die Nutzung der Materialien freiwillig sein.</p> | <p>Forderung und Unterstützung der Schülerin, des Schülers</p> |
| <p>Differenziertes Fragen</p> | <p><i>Stigmatisierungsängste</i> Eine von einigen Schülerinnen und Schülern geäußerte Sorge ist, dass hierdurch die Schülerinnen und Schüler einer Klasse in „schlau“ und „dumm“ eingeteilt werden. Darüber hinaus werden Maßnahmen abgelehnt, weil hierdurch der Grundsatz der Chancengleichheit verletzt wird.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Förderung von schwächeren und stärkeren Schülerinnen und Schülern - Ermöglicht die Aufrechterhaltung der Konzentration/ Aufmerksamkeit von stärkeren Schülerinnen und Schülern - Ermöglicht Erfolgserlebnisse, die sich positiv auf die Moral auswirken - Ermöglicht es schwächeren Schülerinnen und |

| | | |
|--|---|--|
| | | Schülern mitzuarbeiten und so ihre Noten zu verbessern |
| Mitbestimmung über Lernziele/ Inhalte des Unterrichts und Berücksichtigung von individuellen Interessen | <i>Bedarfssituation</i> Von der Mehrheit der Befragten wird die Umsetzung dieser Maßnahme als nicht nützlich/ notwendig eingeschätzt, weil <ul style="list-style-type: none"> - kein weiterführendes Interesse besteht. - der Lehrplan zunächst abgearbeitet werden muss und aus diesem Grund nicht (ausreichend) Zeit zur Verfügung steht. - einige Schülerinnen und Schüler wünschen sich eindeutige Vorgaben. Diese dienen den Befragten als Orientierung für die Ausrichtung und ggf. Anpassung ihres Arbeits- und Lernverhaltens. - die Schülerinnen und Schüler hierfür nicht über die notwendigen Kompetenzen und Erfahrungen verfügen. - die Interessen der Schülerinnen und Schüler so stark voneinander abweichen, dass es zur Überforderung und Verweigerung einiger Schülerinnen und Schüler kommt. | Interessen können berücksichtigt werden |

Nahezu alle der befragten Auszubildenden bewerten das Angebot an zusätzlichen Leistungsnachweisen, peer-teaching, die Wahl des Präsentationsmediums, das Lernen in differenzierten Sozialformen, Zusatzangebote und die Vergabe von Zusatzaufgaben als grundsätzlich nützlich, um das Lernen zu unterstützen. Der Nutzen von einer Rückmeldung zum Lernstand, individualisierten Hilfe von der Lehrperson, wird von ca. 70 Prozent der Probandinnen und Probanden angegeben. Das differenzierte Aufgabenstellen von 61 Prozent. Das differenzierte Fragenstellen, ein differenzierter Bezug auf die betriebliche Ausbildungspraxis, die Berücksichtigung individueller Interessen, zusätzliche Wiederholungs- und Übungsphasen sowie die Vergabe von zusätzlichen Hilfsmitteln wird von ungefähr der Hälfte der Befragten als nützliche Maßnahmen eingeschätzt.

Die genauere Betrachtung der Aussagen macht deutlich, dass die Auszubildenden schwerpunktmäßig auf die Erreichung von für sie akzeptablen Noten und nicht auf der Entwicklung individueller Potenziale zielen. So werden Maßnahmen zur individuellen Förderung insbesondere dann als nützlich interpretiert, wenn die Auszubildenden durch diese den gewünschten Effekt auf ihre Noten erwarten. Hierbei werden von den Probandinnen und Probanden zwar einige Maßnahmen als grundsätzlich nützlich angesehen, aufgrund ihrer Zufriedenheit

mit den Noten bzw. der Überzeugung, dass sie auch mit den „traditionellen“ unterrichtlichen Angeboten die gewünschten Ergebnisse erzielen, kein Bedarf festgestellt.

Neben den Noten ist für die Nutzenzuweisung auch von Interesse, inwieweit die Auszubildenden durch die Teilnahme positive Effekte auf ihre berufliche Zukunft, ihr berufliches Fortkommen erkennen und die Förderbedürfnisse nicht über Angebote des Ausbildungsbetriebs gedeckt werden können. Dieser Aspekt wird vor allem von leistungsstärkeren Auszubildenden hervorgehoben. Die Ergebnisse verweisen ergänzend darauf, dass die dem Angebot vom Auszubildenden zugewiesene Relevanz mit dem Beruf bzw. dem subjektiven Berufsbild des Auszubildenden zusammenhängt. So liegen von einigen Auszubildenden Aussagen vor, die darauf schließen lassen, dass die an den Auszubildenden gestellten Anforderungen im Beruf aus deren Sicht keine weitere Qualifizierung notwendig macht. Dieser Aspekt zeigt sich bei einigen Probanden auch in der Frage nach der Relevanz der berufsschulischen Inhalte. So äußern sich einige Auszubildende dahingehend, dass die in der Berufsschule vermittelten Inhalte in Teilen unnötig sind, da sie in der betrieblichen Praxis keine Relevanz besitzen. Wohin gegen andere Auszubildende eine ähnliche Kluft zwischen den theoretischen Inhalten und der betrieblichen Praxis feststellen, die Vermittlung des theoretischen Wissens jedoch als wichtig für ihre beruflichen Perspektiven einschätzen.

Ein weiterer Faktor, der sich hemmend bzw. fördernd auf die Nützlichkeits einschätzung der Maßnahmen auswirkt, ist der mit deren Inanspruchnahme verbundene zeitliche (Mehr)aufwand. So werden die Maßnahmen von einem großen Teil der Befragten als nützlich interpretiert, wenn diese in den berufsschulischen Alltag integriert werden. Begründet wird dies von den Probandinnen und Probanden durch fehlende zeitliche und personelle Ressourcen.

Ein weiteres Ergebnis ist der unterschiedliche Bedarf der Auszubildenden im Ausmaß und der Intensität an Führung. Bemerkenswert ist hierbei, dass Auszubildende, die auf Defizite an einem oder beiden Lernorten verweisen und/ oder sich selbst im sozialen Vergleich im unteren und in Teilen im mittleren Drittel einordnen, nicht bzw. nur sehr begrenzt bereit zu sein scheinen, aktiv zu werden und zeitliche sowie personale Ressourcen einzubringen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass alle leistungsschwächeren Auszubildenden und insgesamt die überwiegende Mehrheit der Befragten im berufsschulischen Kontext betonen, dass sie selbst entscheiden möchten, inwieweit und zu welchem Zeitpunkt eine Maßnahme zur individuellen Förderung genutzt wird. Dabei verweisen die Auszubildenden auch darauf, dass die Gefahr besteht, dass Maßnahmen zur individuellen Förderung von den Auszubildenden als zu viel

oder gar als Gängelung/ Bestrafung wahrgenommen werden. Dies führe dann zu einer anhaltend negativen Lern- bzw. Arbeitseinstellung. Weiter legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass einige Maßnahmen von den Auszubildenden einzufordern sind. Dies trifft vor allem auf Maßnahmen in der Berufsschule zu, die sich durch einen hohen Individualisierungsgrad auszeichnen. Die beschriebene Form der „Vorleistung“ zeichnet sich auch in Arbeiten ab, die die Perspektive der Lehrperson erfasst haben. So kam beispielsweise Solzbacher (2008) zu dem Ergebnis, dass die Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern eine entsprechende „Eigenleistung“ erwarten, bevor sie individuell gefördert werden können. Auch die Ergebnisse von Roeder (1997), Wiebke (2011) weisen darauf hin, dass die Lernenden bei individueller Förderung eine engagierte Rolle einnehmen müssen. Jedoch scheint es manchen Schülerinnen und Schülern nicht möglich zu sein, diese „Eigenleistung“ zu erbringen. Die Betroffenen haben Hemmungen, auf die Lehrerin, den Lehrer zuzugehen und entsprechende Maßnahmen einzufordern. Aus diesem Grund kommt der Lehrperson für die betroffenen Schülerinnen und Schüler eine initiale Rolle zu. Mit diesem Befund konnte die, bereits in vorangegangenen Arbeiten nachgewiesene Bedeutung der Lehrperson als Beratungs- und Informationsinstanz für einige der untersuchten Probandinnen und Probanden bestätigt werden. Darüber hinaus scheint es insbesondere bei Maßnahmen, die von den Schülerinnen und Schülern ein höheres Maß an Eigeninitiative und Eigenverantwortung bedürfen, primär für schwächere und lebensunerfahrene Auszubildende bedeutsam zu sein, dass sich diese über die Ernsthaftigkeit sowie den Anspruch bewusst sind, die Lehrerin, der Lehrer Präsenz zeigt und entsprechend (enge) Strukturen vorgibt. So liegen auch Aussagen vor, dass die Lehrperson die Initiative ergreifen sollte und es fraglich ist, inwieweit bzw. von wem freiwillige Angebote zur individuellen Förderung genutzt werden. Einige Auszubildende verweisen hierbei darauf, dass manche ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler nicht über die notwendige Reife/ Lebenserfahrung verfügen, um eigenverantwortlich zu agieren. Betont wird dies auch im Zusammenhang mit kooperierenden Lernformen. Auszubildende, die leistungsbezogen eher dem Mittelfeld zuzuordnen sind, äußern einen Bedarf nach einem insgesamt nur „moderaten“ Einsatz von Maßnahmen zur individuellen Förderung. So schätzen diese Probandinnen und Probanden viele Maßnahmen zwar als nützlich ein, stellen für sich jedoch keinen unmittelbaren Bedarf fest. Zudem scheint es bei einigen Auszubildenden tagesformspezifische Unterschiede zu geben, sodass derselbe Auszubildende in einem Fach oder gar zu einem Sachverhalt zeitversetzt auf Maßnahmen zur individuellen Förderung unterschiedlich reagiert bzw. den umgesetzten Maßnahmen einen differenzierten Nutzen zuweist. Besonders relevant scheint dies bei Maßnahmen zu

sein, deren Nutzung für die Auszubildenden einen zusätzlichen Lern- bzw. Arbeitsaufwand bedeuten. Hierzu gehören beispielsweise die Bearbeitung von Zusatzaufgaben außerhalb des regulären Unterrichts und die Teilnahme an Förder- oder Zusatzkursen, die nicht in die „normale“ Unterrichtszeit integriert werden (können). Eine positive Nutzenbewertung in Verbindung mit einem wahrgenommenen Bedarf und der Bereitschaft aktiv zu agieren, scheint vor allem bei leistungsstärkeren Auszubildenden vorzuliegen.

Neben den genannten Aspekten ist für die Einschätzung der Auszubildenden wesentlich, inwieweit diese durch deren Umsetzung der Grundsatz der Chancengleichheit gewahrt wird und keine Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler in leistungsstärkere und leistungsschwächere erfolgt. In den in Kapitel 3 vorgestellten Arbeiten zum Themenbereich wird die Bedeutung von Stigmatisierungsängsten insbesondere im Zusammenhang mit formellen schulischen Angeboten wie beispielsweise der Schulsozialarbeit nachgewiesen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen darauf, dass Stigmatisierungsängste auch im Zusammenhang mit differenziertem Fragenstellen und der Teilnahme an Förderkursen bedeutsam sind. Die Bedeutung eines guten Klassenklimas wurde von den Auszubildenden insbesondere in Verbindung mit der gegenseitigen Unterstützung und Hilfestellung sowie dem Arbeiten in differenzierten Sozialformen hervorgehoben. Zudem wiesen die Auszubildenden der in der Klasse herrschenden Lern- und Arbeitseinstellung für die Nützlichkeit von Maßnahmen zur individuellen Förderung Bedeutung zu. So dürfte diese nicht zu heterogen sein, da ansonsten Maßnahmen wie beispielsweise die Berücksichtigung individueller Interessen nicht sinnvoll umzusetzen sind.

In der betrieblichen Praxis werden die erfragten Maßnahmen zur individuellen Förderung bei der Unterweisung und der Möglichkeit individuelle Interessen einzubringen, von den meisten Auszubildenden wahrgenommen. Zudem nehmen relativ viele Auszubildenden wahr, dass sie Freiräume bei der Aufgabenbearbeitung haben. Nicht bzw. von wenigen Probandinnen und Probanden werden hingegen die Möglichkeit an Projekten teilzunehmen und Zusatzaufgaben zu übernehmen, aufgezeigt. Darüber hinaus verweisen nur einzelne Befragte auf Freiräume bei der Einteilung/ Sequenzierung der zu erledigenden Aufgaben. Die Möglichkeit zu haben, an Förder- und/oder Zusatzangeboten teilzunehmen und regelmäßig Rückmeldungen zum Lernstand zu erhalten, wird von der Hälfte der Befragten genannt. Für den betrieblichen Teil der Ausbildung liegen zur Nutzenzuweisung keine mit dem berufsschulischen Teil vergleichbar umfassenden und differenzierten Aussagen vor. So liegen zu einigen Maßnahmen von einigen Auszubildenden keine (ausführlichen) Begründungen für deren Nutzeneinschätzung

vor. Die vorliegenden Aussagen deuten jedoch darauf hin, dass es zwar für einzelne Maßnahmenbereiche spezifische Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes und der Ausgestaltung einzelner Maßnahme gibt, die Wahrnehmung und Interpretation von Maßnahmen zur individuellen Förderung oftmals jedoch von den gleichen oder zumindest ähnlichen Faktoren bestimmt werden. Aus diesem Grund werden in der folgenden Übersicht nur Maßnahmen berücksichtigt von denen entsprechende Aussagen vorliegen. Im Anschluss werden ergänzend Faktoren aufgezeigt, von denen auf Basis der vorliegenden Daten davon auszugehen ist, dass diese für die Wahrnehmung und Interpretation von Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb relevant sind.

Tabelle 22 Die Sicht der Lernenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb

| <i>Maßnahme</i> | <i>Bedingungsfaktoren</i> | <i>Wahrgenommene Nutzen</i> |
|--|---|--|
| <i>Zusatzaufgabe</i> | <p><i>Bedarfssituation</i> Einigen Auszubildenden geht es schwerpunktmäßig darum, kontinuierlich beschäftigt zu sein, sodass keine Langeweile aufkommt und weniger um den Ausbau ihrer Fähigkeiten bzw. dem Abbau von Defiziten. Einige Auszubildende sind mit ihrem „normalen“ Tätigkeitsfeld zufrieden und sehen daher für sich keinen (weiteren) Bedarf, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Ein Auszubildender lehnt es ab, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, weil er aufgrund seines Status als Auszubildender und der geringen Entlohnung hierzu keinen Grund sieht.</p> <p><i>Anspruchsniveau</i> Bedarf wird von den Auszubildenden insbesondere bei anspruchsvolleren Aufgabengebieten geäußert.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Beschäftigung - Vermeidung von Langeweile - Förderung/ Ausbau der Kompetenzen |
| <i>Freiräume bei der Bearbeitung einer Aufgabe</i> | <p><i>Bedarfssituation</i> Einige Auszubildende wünschen sich grundsätzlich klar strukturierte Aufgaben. Die vorliegenden Aussagen verweisen darauf, dass manche Auszubildenden</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Neigungen können berücksichtigt werden - Kompetenzen werden erweitert - Auszubildende werden gefordert |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Probleme haben eigenständige Entscheidungen zu treffen. Eine andere Aussage verweist darauf, dass Freiräume bei der Aufgabenbearbeitung erst als nützlich erachtet werden, wenn sich der Auszubildende im Ausbildungsbetrieb auskennt.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Selbstkontrolle wird ermöglicht |
| <p>Zusatzangebote</p> | <p><i>Bedarfssituation</i> Als nicht nützlich und daher unnötig wird die Teilnahme an Schulungen oder Ähnlichem bewertet, wenn die Auszubildenden der Meinung sind, dass für die Ausübung des Berufs keine weiteren Schulungen notwendig sind. Die Inhalte der Schulungen müssen vom Auszubildenden als relevant für seine/ihre berufliche Tätigkeit und/oder sein/ihr berufliches Fortkommen wahrgenommen werden. Negativ wird von einem Auszubildenden der durch die Teilnahme der Schulungen entstehende Lernaufwand bewertet. Einige Auszubildende möchten sich erst nach der Ausbildung im Beruf oder außerhalb des Berufs weiterqualifizieren, weil sie mit einer solchen Teilnahme während der Ausbildung überfordert sind.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Die Auszubildenden fühlen sich unterstützt und gefördert - Die Teilnahme wirkt sich positiv auf die berufliche Zukunft aus - Fördert die Einsicht in betriebliche Prozesse - Positive Auswirkungen auf die Verbundenheit mit dem Ausbildungsbetrieb |
| <p>Rückmeldung zum Lern- und Leistungsstand</p> | <p><i>Bedarfssituation</i> Alle der befragten Auszubildenden wünschen sich regelmäßige Rückmeldung zu ihrem Lern- und Leistungsstand. Hierbei unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der gewünschten Häufigkeit. Während sich einige Auszubildende die Rückmeldung in regelmäßigen Abständen und in Teilen in einem institutionalisierten Rahmen wünschen, genügt es einigen, wenn sie im Bedarfsfall und/oder im</p> | <ul style="list-style-type: none"> - positive Auswirkungen auf die Arbeitsmotivation - dient der Selbstkontrolle |

Arbeitsablauf ein kurzes Feedback erhalten.

Ausrichtung

Während es für einige Auszubildende von Bedeutung ist, ausführlich über ihre Arbeit sowie Verbesserungspotenziale und Zukunftsperspektiven informiert zu werden, betonen andere, dass es für sie insbesondere von Bedeutung ist, dass sie auch positive Rückmeldungen erhalten.

Im Ausbildungsbetrieb wird sowohl die Möglichkeit so häufig Fragen zu können wie erforderlich, als auch die Rückmeldung zum Lernstand von allen Auszubildenden als nützlich eingeschätzt. Wohingegen die Aussagen zu der Inanspruchnahme von Förder-/ oder Zusatzangeboten nicht eindeutig sind. Zu den anderen Maßnahmenbereichen liegen nicht von allen Probandinnen und Probanden Aussagen vor. Das vorliegende Datenmaterial lässt jedoch darauf schließen, dass die Mehrheit der Auszubildenden auch diese Maßnahmen als nützlich einschätzen. Für den betrieblichen Teil ist festzuhalten, dass Auszubildende für sich vor allem dann einen umfassenden Bedarf an Maßnahmen zur individuellen Förderung erkennen, wenn diese keine bzw. nur eine eingeschränkte Passung wahrnehmen und dies nicht direkt auf die Eigenheiten des Berufs zurückführen oder hierdurch Nachteile für die eigene berufliche Entwicklung erwarten. Als am häufigsten von den Auszubildenden genannten Bedingungsfaktor für die Umsetzung von individueller Förderung werden betriebliche Bedingtheiten in Verbindung mit dem ihnen zugewiesenen Tätigkeitsfeld aufgezeigt. Hierzu gehören vor allem fehlende zeitliche und personelle Ressourcen sowie das Arbeiten unter Zeitdruck. Weiter verweisen die Befragten auf im Betrieb bestehende Sicherheitsvorschriften und strukturelle Gegebenheiten sowie die Einstellung der Ausbilderin, des Ausbilders zur Ausbildung. Als ein weiterer wesentlicher Faktor wird die Beziehung des Auszubildenden zu seiner Ausbilderin, seinem Ausbilder sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die in den meisten Fällen, als Beraterin und Berater oder Unterstützerin und Unterstützer fungieren, hervorgehoben.

Ad (3): Aufdecken von Zusammenhängen zwischen ausgewählten personenbezogenen Faktoren und der Nützlichkeitswahrnehmung der befragten Auszubildenden

Wie in Kapitel drei dargestellt, wird der einer Maßnahme zugewiesene Nutzen von personenbezogenen und umweltbezogenen Faktoren beeinflusst. Unter Berücksichtigung der Charakte-

ristika des dualen Berufsausbildungssystems wurden in der vorliegenden Arbeit die Berufswahl, die Selbstwirksamkeitserwartung und die Bindung des Auszubildenden an den Beruf, den Betrieb und die Identifizierung mit dem Beruf als die Nutzenwahrnehmung beeinflussende Faktoren einbezogen. Aus dem vorliegenden Datenmaterial konnten diese Zusammenhänge nicht entsprechend festgestellt werden. Weiter lassen die Aussagen nicht den Schluss zu, dass sich die Ausbildungsbedingungen an einem Lernort umfassend auf die Nutzenwahrnehmung von Maßnahmen zur individuellen Förderung am anderen Lernort auswirken.

Wie bereits zu Ad.2 erwähnt, ist ein von vielen Auszubildenden betonter Faktor Zeit und das von den Probandinnen und Probanden abzuleistende Arbeitsaufkommen im Ausbildungsbetrieb. So gaben einige Auszubildende an, dass sie für verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise die Teilnahme an Zusatzkursen und/oder die Bearbeitung einer Zusatzaufgabe außerhalb der Berufsschule, keine Zeit haben, weil sie von der betrieblichen Seite sehr eingespannt sind. Ansonsten lassen z. B. einige Aussagen darauf schließen, dass Auszubildende, die ihr Tätigkeitsfeld als monoton und repetitiv beschreiben, wenig bis sehr eingeschränkt Interesse zeigen, sich für die Teilnahme an Maßnahmen zur individuellen Förderung im Ausbildungsbetrieb zu engagieren. Dies spiegelt sich jedoch nicht in deren Äußerungen zum berufsschulischen Teil wieder. Neben diesen Aspekten sind die, bereits angesprochenen, Vorgaben in den Curricula, die bei den Auszubildenden in einer Klasse bestehende Lern- bzw. Arbeitseinstellung und das thematische Interesse zu nennen.

5.2 Forschungsdesiderate und Implikationen für die berufsschulische Unterrichtspraxis

Im folgenden Abschnitt wird thematisiert, welche Rückschlüsse die vorliegenden Befunde auf die berufsschulische Ausbildungspraxis zulassen. Zum betrieblichen Teil in der zweiten Untersuchung liegen, wie im Folgenden noch problematisiert wird, keine ausreichend umfassenden Aussagen vor. Aus diesem Grund wird darauf verzichtet entsprechende Rückschlüsse auf den betrieblichen Teil der Ausbildung zu ziehen. Weiter sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Einschränkungen zu diskutieren. Auf dieser Grundlage wird zudem auf nötige Forschungsarbeiten verwiesen.

Zuerst sind die in Teilen voneinander abweichenden Ergebnisse vom standardisierten und offenen Teil der ersten Untersuchung zu thematisieren. Einschränkend ist hierbei zu berücksichtigen, dass nicht alle Probandinnen und Probanden zu den dargestellten Fällen Aussagen gemacht haben. Denkbar ist darüber hinaus, dass Lehrpersonen bzw. Ausbildungsleiterinnen

und Ausbildungsleiter die einbezogenen Maßnahmen zur individuellen Förderung nicht in den genannten aber in anderen situationellen Kontexten einsetzen. Aus diesem Grund wäre in folgenden Untersuchungen zu prüfen, wie Lehrpersonen sowie Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter den Einsatz von Maßnahmen zur individuellen Förderung bei anderen Falldarstellungen bewerten. Darüber hinaus sollten die Zusammenhänge zwischen persönlichen Angaben sowie Aspekten zur Ausbildertätigkeit und der Sicht auf Maßnahmen zur individuellen Förderung aus der Perspektive der Lehrpersonen sowie der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter in folgenden Untersuchungen einer genaueren Prüfung unterzogen werden.

Weiter ist für die zweite Untersuchung die Wahl der Stichprobe zu nennen. In der vorliegenden Untersuchung wurden Auszubildende eines Berufs, der Fachkraft für Lagerlogistik, in den Blick genommen. Dem ausgewählten Beruf werden vergleichsweise einfache betriebliche Tätigkeitsfelder und ein relativ geringes kognitives Anforderungsprofil zugeschrieben. Zudem handelt es sich um einen Beruf, der gemeinhin als wenig prestigeträchtig gilt. Zu prüfen wäre zum einen, inwieweit sich die vorliegenden Ergebnisse auf, in Bezug auf die genannten Merkmale, ähnliche Berufe wie zum Beispiel dem Beruf des Kaufmanns, der Kauffrau im Einzelhandel übertragen lassen. Zum anderen ist jedoch auch von Interesse, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in Berufen zeigen, die sich von den Charakteristika des in dieser Arbeit betrachteten Berufs unterscheiden. Ebenso ungeklärt ist, inwieweit Lernende von verschiedenen Schulformen im berufsschulischen Vollzeitbereich zu vergleichbaren Einschätzungen kommen. Darüber hinaus ist zu klären, inwieweit sich die Einschätzung der Auszubildenden der betrachteten ländlichen Berufsschule auch bei Auszubildenden zeigen, die in städtischen Berufsschulen beschult werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Auszubildenden zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres befragt. Um nachzeichnen zu können, inwieweit sich die Einschätzungen der Auszubildenden während der Ausbildung und darüber hinaus verändern und welche Aspekte diese Entwicklung beeinflussen, müssten längsschnittliche Analysen folgen. Von Interesse wäre in diesem Zusammenhang auch, inwieweit sich die festgestellte Fokussierung auf die Noten während der Ausbildung und nach dem Ausbildungsabschluss verändern bzw. inwieweit die Probandinnen und Probanden retrospectiv zu anderen Einschätzungen oder Schwerpunktsetzungen kommen.

Ein weiterer Aspekt ist die Schwerpunktsetzung dieser Arbeit auf Maßnahmen zur individuellen Förderung, die darauf zielen die Auszubildenden in ihren leistungsbezogenen Fähigkeiten zu fördern. Aus diesem Grund wurden Maßnahmen, die vor allem auf den emotionalen und/

oder motivationalen Bereich zielen, nicht berücksichtigt. Um jedoch Schlüsse im Sinne einer ganzheitlichen Förderung ziehen zu können, müssen Forschungen folgen, in denen die Sicht der Auszubildenden auf andere Maßnahmenbereiche untersucht werden. Weiter ist noch zu prüfen, inwieweit die Berücksichtigung der in dieser Untersuchung identifizierten Aspekte in der Ausbildungspraxis dazu beitragen, dass die angebotenen Maßnahmen zur individuellen Förderung die intendierten Wirkungen erzielen. In diesem Zusammenhang sollten auch die durch die Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse resultierenden Lern-/ Denkprozesse, Motivationen und Emotionen genauer betrachtet werden. Weiter müssten Untersuchungen folgen, die weitere personenbezogene und/ oder umweltbezogenen Aspekte berücksichtigen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen hierbei nahe, dass insbesondere auch Faktoren wie das Berufsbild, das Ansehen des Berufs, sowie das damit in Verbindung gebrachte Anspruchsniveau der auszuführenden Tätigkeiten in folgenden Arbeiten beachtet werden sollten. Einer weiteren Prüfung bedarf auch die Tatsache, dass nachweislich in einer Klasse angebotene Maßnahmen von einigen Auszubildenden nicht wahrgenommen wurden. Weiter ist noch offen, inwieweit die Einschätzungen der Lehrpersonen sowie der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter bzw. der mit der Ausbildung betrauten Personen im Ausbildungsbetrieb mit der Sicht der Auszubildenden übereinstimmt und welche Ursachen ggf. bestehenden Abweichungen zugrunde liegen.

Ziel dieser Untersuchung war es, die Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen zur individuellen Förderung an beiden Lernorten zu erhellen. Jedoch konnten nur zum berufsschulischen Teil zu allen Maßnahmen zufriedenstellend (umfangreiche) Aussagen generiert werden. So antworteten einige Auszubildende zum betrieblichen Teil einsilbig und zeigten sich in Teilen gleichgültig oder gelangweilt. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Fokussierung auf die Funktionserfüllung könnte ein Grund für dieses Antwortverhalten darin liegen, dass es den Auszubildenden schwergefallen ist, die erfragten Maßnahmen im Sinne einer individuellen Förderung, zu interpretieren. So legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass aus der Perspektive der Auszubildenden der betriebliche Teil der Ausbildung primär auf die Erfüllung der im Betrieb anfallenden Tätigkeiten ausgerichtet ist, wohin gegen pädagogische Ansprüche nicht oder nur vereinzelt handlungsleitend sind. Dem zufolge wird aus der Perspektive der Auszubildenden pädagogische Ansprüche in den Hintergrund gestellt, um ökonomische Rationalitäten zu folgen. In folgenden Untersuchungen sollte dieser Aspekt einbezogen und die Fragestellungen bzw. das Datenerhebungsverfahren angepasst werden. Dem Interviewer ist es zudem besser gelungen den Erzählfluss der Befragten zum berufsschulischen Teil anzuregen

bzw. aufrecht zu erhalten. Dies begründet sich vor allem auf die eigenen berufsschulischen Erfahrungen und Kenntnisse über den Leistungsstand, das Verhalten sowie die Eigenheiten, die die Probanden im berufsschulischen Kontext zeigen.

Die vorliegende Studie kann als ein Schritt dazu gesehen werden, sich dem Bedingungsrahmen und damit den Möglichkeiten und Grenzen von individueller Förderung in der Dualen Berufsausbildung zu nähern. Für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in der berufsschulischen Praxis verweisen die Ergebnisse darauf, dass Lernende den Nutzen von einigen Maßnahmen sehr unterschiedlich einschätzen. Aus diesem Grund sollte die Wahl der eingesetzten Maßnahme zur individuellen Förderung in der Ausbildungspraxis ebenso differenziert und vor dem Hintergrund der individuellen Nutzeneinschätzung und aktuellen Bedarfssituation der Lernenden erfolgen. Denkbar wäre dies bei den, im Zusammenhang mit individueller Förderung umgesetzten, diagnostischen Maßnahmen einzubeziehen. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass es den meisten der Befragten nicht darum geht, ihre individuellen Potenziale auszuschöpfen, was dazu führt, dass darauf ausgerichtete Maßnahmen von den Lernenden nicht deren Intention entsprechend wahrgenommen und interpretiert werden. An dieser Stelle sei betont, dass nicht auszuschließen ist, dass einige der Probandinnen und Probanden nicht über den notwendigen Weitblick verfügen, um sich über den „Wert“ einer didaktischen Maßnahme bewusst zu sein oder, dass sich ihnen deren Bedeutung für ihre persönliche und berufliche Zukunft erst (viel) später erschließt. Jedoch ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit eine einseitige Fixierung auf den Anspruch nach individueller Förderung ohne die Berücksichtigung der personenbezogenen sowie umweltbezogenen Gegebenheiten sowie die dadurch beeinflussten Einschätzungen auf Rezipientenseite sinnvoll ist. Ein solches Vorgehen kann dazu führen, dass der Anspruch nach individueller Förderung zum Topos erhoben wird, der an der berufsschulischen und betrieblichen Praxis vorbeigeht. An die beteiligten Akteure werden hierdurch Ansprüche erhoben, die unter den herrschenden Bedingungen nicht oder nur bedingt erfüllt werden können. Dies kann zur Verweigerung, Entmutigung bis hin zur Resignation sowohl auf der Seite der Lehrpersonen als auch auf der der Lernenden beitragen.

6 Literaturverzeichnis

- Albrecht, S. L. (2010). Employee engagement: 10 key questions for research and practice. In S. L. Albrecht (Hrsg.), *New horizons in management. Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (S. 3–19). Cheltenham (u.a.): Edward Elgar.
- Anslinger, E. & Quante-Brandt, E. (2010). Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Online*. (18). Abgerufen Oktober 2014. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/uploads/media/anslinger_quante-brandt_bwpat18.pdf
- Arnold, R. (1991). Innere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule: 10 Hinweise für die Entwicklung eines pragmatischen Konzepts. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87(1), 32–44.
- Bainbridge, S. & Murray, J. (2000). Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union: Teil I - Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastrich. *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift*, (20), 5–22.
- Baumann, R., Hachmann, A. & Roth, W. (1995). *Differenzierung in der Berufsschule: Allgemeine Aufgabenbeschreibung, Erfahrungsmodelle und Gestaltungsvorschläge, organisatorische Hinweise*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Baumert, J., Cortina, K. S. & Leschinsky, A. (2003). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In J. Baumert & K. S. Cortina (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 52–144). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baumert, J. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S. & Brühwiler, C. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bendig, B. (2001). Module aus Sicht der Lernenden. In U. Fasshauer, B. Bendig, D. Giebenhain & J. Rützel (Hrsg.), *Beweglichkeit ohne Beliebigkeit: Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 111–135). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beutner, M., Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2012). Informationen aus der Lehrer- und Schülerbefragung: Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Lehrkräften und Jugendlichen im beruflichen Übergangssystem. In M. Beutner, A. Zoyke & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem: Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab* (2. Band, S. 37–66). Paderborn: Eusl.
- Blindow, J. (2014). *Die individuelle Förderung in der Ausbildungsvorbereitung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Bloom. (1973). Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses: Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (S. 251–270). Stuttgart: Klett.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung-Differenzierung-Individualisierung-Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl & M. Bösch (Hrsg.), *Bin-*

- nendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht.* (17. Band, 18. Band, S. 40–71). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Boller, S., Palowski, M. & Schumacher, C. (2014). "Nicht nur jemand, der seinen Stoff vermittelt" Schulische Beratung aus Sicht von Schülern der Sekundarstufe II. In T. Bohl & A. Feindt (Hrsg.), *Fördern* (S. 91–94). Seelze: Friedrich.
- Bönsch, M. (2015). Binnendifferenzierung - Ein entscheidendes Merkmal guten Unterrichts. *Wirtschaft & Erziehung*, 67(8), 292–296.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (2012). *Gemeinsam verschieden lernen: Lernen in heterogenen Gruppen; Angebote zur Differenzierung und Individualisierung - Für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.
- Bräu, K. (2008). Lehrerhandeln im Kontext Innerer Differenzierung. *TRIOS. Forum Für Schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 3(1), 21–34.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A. v. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Campe, J. H. (1979). *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (unveränd. Neudr. der Ausg. Wien und Wolfenbüttel 1787). Vaduz u.a.: Topos Verl.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses: Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (S. 234–250). Stuttgart: Klett.
- Clement, U. & Klug, C. (2005). Berufliche Bildung zwischen Sparzwang und Standortsicherung - Volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Kalküle. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft* (7. Band, S. 27–44). Frankfurt am Main u.a.: P. Lang.
- Dahllöf, U. (1971). Grundbegriffe in der Differenzierungsdiskussion (1967). In W.-P. Teschner (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts* (S. 43–64). Göttingen.
- Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2. Aufl.). Chicago u.a.: Aldine.
- Deutscher Bildungsrat Bildungskommission. (1969). *Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969*. Bonn.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch [20.08.2018]
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 889–903.
- Ebbinghaus, M. & Krewerth, A. (2010). *Forschungsprojekt 2.2.201 Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung, Forschungsprojekt 2.2.202 Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden: Gemeinsamer Abschlussbericht*. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22202.pdf [05.10.2018]

- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform: Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft, S. 13-27). Weinheim u.a.: Beltz.
- Eginhard, J. (1982). *Unterrichtsdifferenzierung in Klassen mit jugendlichen Problemgruppen: Grundlagen, Möglichkeiten und Planung; eine Handreichung für Unterrichtende und Studierende*. Darmstadt: Winkler.
- Ellenberger, T. & Glässing, G. (2007). Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenz im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II. In S. Boller (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (1. Aufl., S. 140–147). Weinheim, Bergstr.: Beltz.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Situationslogik und Handeln* (Band 1). Frankfurt u.a.: Campus-Verl.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. durchges. Aufl.). München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fischer, M. & Michael, B. (1973). Einleitung. In M. Fischer (Hrsg.), *Kleine pädagogische Texte: Differenzierung im Schulunterricht* (S. 9–27). Weinheim u.a.: Beltz.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Förster-Kuschel, J. (2017). Wie gehen betriebliche AusbilderInnen mit Heterogenität von Auszubildenden um? Ergebnisse einer Interviewstudie in ausgewählten kaufmännischen Berufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (2), 276-302
- Frey, U. (2015). *Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen: Herausforderung am Übergang zwischen Schule und Ausbildung*. Berlin: Lit.-Verl.
- Geppert, K. & Preuss, E. (1978). *Differenzierender Unterricht konkret: Analyse, Planung und Gestaltung: ein Modell zur Reform des Primarbereichs*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Glougauer, W. (1976). *Neue Konzeptionen für individualisierendes Lehren und Lernen. Klinkhardts pädagogische Quellentexte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Groot, C. de, Kremer, H.-H. & Zoyke, A. (2010). Individuelle Förderplanung-Rezeption und Einsatz im Übergangssystem. In H.-H. Kremer (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung: Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 121-141). Paderborn: Eusl.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grünfeld, W. (1971). Individualisierung durch programmierte Unterweisung (1966). In W.-P. Teschner (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts* (S. 102–115). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Guskey, T. R. (1995). Mastery Learning. In L. W. Anderson (Hrsg.), *Resources in education. International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. Aufl., S. 161–166). Oxford u.a.: Pergamon.
- Halbesleben, J. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationship with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker & M. Leiter (Hrsg.), *Work engagement. A handbook of essential theory and research* (S. 102–117). Hove: Psychology Press.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8(1), 7–47.
- Heinemann, L., Maurer, A. & Rauner, F. (2009). *Engagement und Ausbildungsorganisation: Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung*. Verfügbar unter <http://www.ibb.uni->

- bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/IE_Studie_Bhv_240609.pdf [03.03.2015]
- Heinemann, L. & Rauner, F. (2008). *Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität*. Verfügbar unter https://www.ibb.uni-bremen.de/files/upload/documents/publications/AB_01.pdf [03.03.2015]
- Heinemann, M. (1999). Vorwort. In M. Heinemann (Hrsg.), *Zwischen Restauration und Innovation: Bildungsreformen in Ost und West nach 1945*. Köln: Böhlau.
- Helmke, A. & Weinert, F. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet* (6. aktual. Aufl. berücksichtigt die Hattie-Studien). Seelze-Velber: Klett.
- Herbart, J. F. (1880a). Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung: Nach der Idee des Herrn Regierungsrath Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht. 1818. In O. Willmann (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften* (2. Aufl., S. 69–117). Leipzig: Voss.
- Herbart, J. F. (1880b). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung 1810. In O. Willmann (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Pädagogische Schriften* (2. Aufl., S. 37–50). Leipzig: Voss.
- Heyne, M., (Hrsg.). (1993). *Innere und äussere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule*. Mainz: Hase und Koehler.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland: Kurzbeschreibung*. Verfügbar unter <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13005.aspx> [09.09.2014]
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Hugener, I., Krammer, K. & Pauli, C. (2008). Kompetenzen der Lehrperson im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 47–66). Münster u.a.: Waxmann.
- Kaiser, E. (2001). Unterrichtsformen, Differenzierung und Individualisierung. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 816–828). München: Oldenbourg.
- Kell, A. (1989). Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In A. Kell & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Lernen und arbeiten* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: 8. Beiheft, S. 9–25). Stuttgart: Steiner.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kerschensteiner, G. (1931). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: gekrönte Preisschrift* (10., neu bearb. Aufl.). Erfurt: Villaret.
- Key, E. (1902). *Das Jahrhundert des Kindes: Studien* (8. Aufl.). Berlin: Fischer
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 22(4), 497–523.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). "Innere Differenzierung des Unterrichts". In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung*

- und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl., S. 173–208). Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, E. & DESI-Konsortium. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Knaut, H. (1969). Leistungsdifferenzierender Unterricht auch in Berufsschulen. *Wirtschaft & Erziehung*, 21, 492–494.
- Koneffke, G. (1994). *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung* (3.Band). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Krippner, D. (1976). Innere Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. In Staatsinsitut für Schulpädagogik München (Hrsg.), *Handreichung zur Inneren Differenzierung im Unterricht der Grundschule*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Kunze, I. (2012). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl., S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lichtlein, M. (2000): *Selbstkonzeptentwicklung in der beruflichen Erstausbildung unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Aspekte*. Dissertation, Universität der Bundeswehr München. München: Herbert Utz Verlag.
- Maykus, S., Böttcher, W. & Liesegang, T. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. In L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 125–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Basel.
- Metzger, C., Gebhardt, A. & Martínez Zaugg, Y. (2012). *Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung: Erweiterter Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. Verfügbar unter: https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Zitation/Christoph_Metzger/230778 [06.10.2018]
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft, S. 145-173). Weinheim u.a.: Belz.
- Mittelberg, E. (1973). Flexible Differenzierung und soziale Integration. *Gesamtschule (Braunschweig)*, 5(3), 23–30.
- Morawietz, H. (1980). *Unterrichtsdifferenzierung: Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse*. Weinheim: Beltz.
- Müller, W. (1996). *Betriebliche Restrukturierung und Reorganisation als betriebspädagogisches Problem*. In K. Beck & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung; [Jürgen Zabeck zum 65. Geburtstag am 14. Oktober 1996 gewidmet]* (S. 209–224). Weinheim: Dt. Studien-Verl.

- Nickolaus, R., Mokhonko, S., Behrendt, S., Vetter, D. & Méliani, K. (2018). Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung. *Unterrichtswissenschaft*. Verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-017-0009-1#Fn7> [10.10.2018]
- Nickolaus, R., Knöll, B. & Gschwendtner, T. (2006). Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung - Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(4), 552–577.
- Nüesch, C. & Metzger, C. (2010). Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106(1), 36–51.
- Oberth, C., Zeller, B. & Krings, U. (2006). *Lernort Betrieb. Berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen. Methodische Ansätze für Ausbilder und Ausbilderinnen. Eine Expertise der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz) gGmbH bfz Bildungsforschung für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Beruflichen Bildung (GPC)*. Verfügbar unter http://www.good-practice.de/expertise_lernort_betrieb.pdf [17.04.2014]
- Oblinger, H. (1976). Unterrichtsdifferenzierung und Unterrichtskreativität. In O. Meissner, H. Zöpfl (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtspraxis* (1. Band, 3. Aufl., S. 61–66). München: Ehrenwirth.
- Ohlms, M. (2012). Diagnosekompetenz durch Kompetenzdiagnose - Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Online*. (22). Abgerufen Oktober 2014. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf
- Pahl, J.-P. (2008). *Berufsschule: Annäherung an eine Theorie des Lernortes* (2., erw. und aktual. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Palowski, M., Boller, S. & Müller, M. (2014). *Oberstufe aus Schülersicht: Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeache, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning Questionnaire (MLSQ)*. Universität Michigan, Michigan.
- Prell, S. (1971): Theorie und Methoden der Überprüfung eines Lerngruppenexperiments zur Leistungsdifferenzierung an einem Münchner Gymnasium. München: Oberländer.
- Rehlich, H. (1995). *Begabungsausprägungen im Bereich der Mathematik: Modellierungsansätze zur Verbesserung der Querdifferenzierung im Schulunterricht*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Richey, P. (2010). Innere Differenzierung in Schülerarbeitsphasen (Magisterarbeit). Eberhard Karls Universität Tübingen. Verfügbar unter <http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/schulpaedagogik/qualifikationsarbeiten/abgeschlossene-arbeiten.html> [20.07.2015]
- Roeder, S., Grote, G. (2006). Berufliche Identität. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, (2. Aufl., S. 337-342). Bielefeld: WBV.

- Roeder, P. M. (1997). Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 97(2), 241–259.
- Schittko, K. (1984). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ziele - Konzepte - Beispiele*. München: Ehrenwirth.
- Schmidt, C. (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. *Die Berufsbildende Schule*, 67(10), 343–347.
- Schnell, R., Esser, E. & Hill, P. B. (Hrsg.). (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarb. Aufl.). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Scholz, I. (2010). *Pädagogische Differenzierung* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB: Profile.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik: 44. Beiheft S. 28-53). Weinheim u.a.: Beltz.
- Schyns, B. & von Collani, G. (2014). Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. In D. Danner & A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* Abgerufen Oktober 2015. Verfügbar unter <http://zis.gesis.org/ZisApplication/title/Berufliche%20Selbstwirksamkeitserwartung>.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Rimmel, R. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 799–821.
- Selig, R. M. (2015). *Auswirkung von innerer Differenzierung auf die Motivation und Lernleistung von erwachsenen Schülern: Eine empirische Untersuchung im Englischunterricht der Fachschule für Technik*. Dissertation, Universität Stuttgart. Berlin: epubli.
- Solzbacher, C. (2012). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (4. Aufl., S. 27–42). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Link.
- Stein, R., Wagner, S. & Kranert, H.-W. (2015). Der Modellversuch Inklusive berufliche Bildung (IBB) - erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung. *Die Berufsbildende Schule*, 67(10), 328–333.
- Straka, G., Macke, G. & Universität Bremen Forschungsgruppe LOS. (2002). *Lern-lehrtheoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Teschner, W.-P. (Hrsg.). (1971). *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thyssen, S. (1954). *Die Berufsschule in Idee und Gestaltung*. Essen: W. Girardet.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule: Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*. 58(3), 44–49.
- Trautmann M., Wischer B. (2009) Das Konzept der Inneren Differenzierung — eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer M.A., Prenzel M., Hellekamps S. (Hrsg.) *Perspektiven der Didaktik* (9. Aufl., S. 159–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verl.

- Türling, J.-M. (2010). Individuelle Förderung in komplexen Lernumgebungen. In H.-H. Kremer (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung: Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (1. Band, S. 55–69). Paderborn: Eusl.
- Villaume, P. (1784). *Villaume über die Erziehung zur Menschenliebe: Eine Preisschrift welche in Padua das erste Acceßit erhalten*. Dessau u.a.: Verlagskasse für Gelehrte und Künstler, Buchhandlung der Gelehrten.
- Weber, S. (2005). Effektivität und Effizienz der beruflichen Bildung - Zur Notwendigkeit der Ausweitung und Vertiefung empirisch gesicherten Wissens. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft* (7. Band, S. 45–58). Frankfurt am Main u.a.: P. Lang.
- Weißflog, I. (1996). Ausgewählte Untersuchungsergebnisse aus Forschungsprojekten zur dualen Berufsausbildung. In E. Holldack (Hrsg.), *Bildung im Wandel zwischen Ostdeutschland und Westeuropa: Erkenntnisse aus Forschungsprojekten* (S. 72–98). Berlin: WIFO.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31(3), 161–181.
- Wiebke, A.-S. (2011). *Individuelle Förderung: Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW -Schulgesetzweiterung in der Sekundarstufe I*. Dissertation, Universität Bielefeld. Verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2425216&fileId=2426145> [30.05.2014]
- Winkeler, R. (1975). *Differenzierung: Funktionen, Formen u. Probleme*. Ravensburg: Otto Maier.
- Winkeler, R. (1979). *Innere Differenzierung: Begriff, Formen und Probleme*. Ravensburg: Otto Maier.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2010). Innere Differenzierung als (unterschätzte) pädagogische Herausforderung. Zu den Grenzen einer Reformstrategie. In S. Boller & S. Bathe (Hrsg.), *Pädagogik. Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II: Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen* (S. 158–166). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Wittek, D., Herrmann, J. & Bastian, J. (2016). Individualisierung und Professionalisierung: Umgang mit Heterogenität als pädagogische Herausforderung. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens* (S. 76-92). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Wittig Ve, M.-T. (2014). *Heterogenität - Belastung oder pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung von Lehrertypen an staatlichen Berliner Berufsschulen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in Bezug auf den Umgang mit Schülervarianzen*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.
- Yates, A., Opitz, K., Arneth, G. & Institute for Education. (1972). *Lerngruppen und Differenzierung: Bericht und Dokumentation im Auftrag des Unesco-Instituts für Pädagogik, Hamburg*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2., erw. und überarb. Aufl). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

- Zielke, D. (1997). *Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zielke, D. & Lemke, I. G. (1991). *Die betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Befunde zur Ausbildungspraxis in Handwerks- und Industriebetrieben*. Berlin u.a.: BiBB.
- Zoyke, A. (2012). *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung: Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn: Eusl.

7 Anhang

Codierleitfaden IF-Lehrer des ersten Teils: Biografische Angaben, Angaben zum Einsatzbereich in der Schule und den Ausbildungsberufen

| Persönliche Angaben | | |
|----------------------------|------------------------------------|--|
| Variable | Label | Kodierung |
| sex | Geschlecht des Probanden. | 0 = männlich 1 = weiblich 99 = keine Angaben |
| alter | Alter des Probanden. | 0 = unter 25 Jahre 1 = 26 – 35 Jahre 2 = 36 – 45 Jahre 3 = 46 – 55 Jahre 4 = über 56 Jahre 99 = keine Angaben |
| dienstjahre | Dienstjahre (mit Refendariat) | 0 = unter einem Jahr 1 = 1 – 5 Jahre 2 = 6 – 15 Jahre 3 = 16 – 25 Jahre 4 = 26 – 35 Jahre 5 = über 35 Jahre 99 = keine Angaben |
| Anzahl der Deputatsstunden | | |
| Variable | Label | Kodierung |
| depges | Anzahl der Deputatstunden (gesamt) | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |
| depkbs | Anzahl der Deputatstunden (KBS) | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |
| Ausbildungsberufe | | |
| Variable | Label | Kodierung |
| aberuf | Bezeichnung der Ausbildungsberufe | 0 = wird nicht genannt 1 = wird genannt |

Codierleitfaden IF-Lehrer des zweiten Teils: Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität

| 2.1 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Vergabe einer Aufgabe | | |
|---|--|--|
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| aufdarstellung | unterschiedliche Darstellungsweisen | |
| akomplexität | abweichende Komplexitätsgrade | |
| aanwendungsbezug | abweichende Berufs- und Anwendungsbezüge | 1 = sehr selten |
| ainteressen | Berücksichtigung der Interessen | 2 = selten |
| azusatzgleichesanforderungsniveau | Zusatzaufgaben mit gleichem Anforderungsniveau | 3 = häufig |
| azusatzhöheresanforderungsniveau | Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau | 4 = sehr häufig |
| azusatzübung | zusätzliche Übungsaufgaben | 99 = keine Angaben |
| aweiteremaß | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| bewerweiteremaß | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| 2.2 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe | | |
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| bzeit | mehr Zeit für Leistungsschwächere | |
| bhilfsmittel | unterschiedliche Hilfsmittel zur Bearbeitung bzw. Lösung | |
| bpräsimaterial | zur Präsentation unterschiedliche mediale Materialien | 1 = sehr selten |
| bübung | zusätzliche Wiederholungs- / Übungsphasen | 2 = selten |
| bunterstützung | Grad der Unterstützung | 3 = häufig |
| bschwierigestellen | auf schwierige Stellen aufmerksam machen | 4 = sehr häufig |
| bkooperation | Grad der Kooperation | 99 = keine Angaben |
| bweiteremaß1 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |

| | | |
|-------------------|------------------------|--|
| bbewerweiteremaß1 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bweiteremaß2 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbewerweiteremaß2 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

2.3 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Leistungsbeurteilung

| Variable | Label | Kodierung |
|---------------------|--------------------------------|--|
| lbeurteilungsformen | „erweiterte“ Beurteilungsform | 1 = sehr selten 2 = selten |
| lrückmeldung | Rückmeldung zum Lernstand | 3 = häufig 4 = sehr häufig |
| lzusatzquali | zusätzliche Qualifikationen | 99 = keine Angaben |
| lweiterenachweise | weitere Leistungsnachweise | |
| | alternative Beurteilungsformen | |
| lkompraster | Kompetenzraster | 1 = sehr selten |
| leuropapass | Europapass | 2 = selten |
| lportfolio | Portfolio | 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lweiteremaß1 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| lbweiteremaß1 | weitere Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lweiteremaß2 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| lbweiteremaß2 | weitere Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

2.3 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule

| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
|----------------|---|--------------------------|
| sförderpläne | individuelle Förderpläne | 1 = sehr selten |
| ssvp | voneinander abweichende Stoffverteilungspläne | 2 = selten 3 = häufig |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| skooperation | Kooperationsgespräche | 4 = sehr häufig |
| sabsprachemaßnahmen | Absprache der Maßnahmen | 99 = keine Angaben |
| sabsprachezusatzkurse | Absprache über den Besuch von Zusatzkursen | |
| | Bereich von Förderkursen für leistungsschwächere | |
| sbereichschwach1 | Förderbereich1 für leistungsschwache | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| sbewbereichschwach1 | Bewertung des Förderbereichs 1 für leistungsschwache | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| sbereichschwach2 | Förderbereich 2 für leistungsschwache | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| sbewbereichschwach2 | Bewertung des Förderbereichs 2 für leistungsschwache | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| | Bereiche von Förderkursen für leistungsstärkere | |
| sbereichstark1 | Förderbereich 1 für leistungsstarke | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| sbewbereichschstark1 | Bewertung des Förderbereichs für leistungsstarke 1 | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| sbereichstark2 | Förderbereich 2 für leistungsstarke | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| sbewbereichschstark2 | Bewertung des Förderbereichs für leistungsstarke 2 | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

Codierleitfaden IF-Lehrer des dritten Teils: Fallbeurteilung

| 3 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität (Fälle) | | |
|---|---------------------------------------|---|
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| svplanung | Stoffverteilungsplanung | - (Maßnahmen eintragen) 99 = keine Angaben |
| aufgverg | Vergabe von Aufgaben | |
| grup | Gruppierung | |
| stütz1 | Form und Intensität der Unterstützung | |
| stütz2 | Unterstützung | |
| aunt | außerhalb des Unterrichts | |
| 3.4 Besuch von Weiterbildungen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen | | |
| bweiterbildung | Besuch einer Fortbildung | 0 = ja 1 = nein 99 = keine Angaben |
| zeitweiterbildung | Zeitpunkt der Weiterbildung | 0 = vor unter 1 Jahr 1 = vor 1 – 3 Jahren 2 = vor 4 – 6 Jahren 3 = vor über 6 Jahren 99 = keine Angaben |
| beschrweiterbildung | Beschreibung der Weiterbildung | - (Weiterbildung eintragen) 99 = keine Angaben |

Codierleitfaden des ersten Teils: biografische Angaben, Angaben zum Einsatzbereich im Betrieb und den Ausbildungsberufen

| Persönliche Angaben | | |
|----------------------|---|--|
| Variable | Label | Kodierung |
| sex | Geschlecht des Probanden. | 0 = männlich 1 = weiblich 99 = keine Angaben |
| alter | Alter des Probanden. | 0 = unter 25 Jahre 1 = 26 – 35 Jahre 2 = 36 – 45 Jahre 3 = 46 – 55 Jahre 4 = über 56 Jahre 99 = keine Angaben |
| ausbjahre | Anzahl der Jahre als (aktiver) Ausbilder | 0 = unter einem Jahr 1 = 1 – 5 Jahre 2 = 6 – 15 Jahre 3 = 16 – 25 Jahre 4 = 26 – 35 Jahre 5 = über 35 Jahre 99 = keine Angaben |
| Ausbildertätigkeiten | | |
| Variable | Label | Kodierung |
| amit | Anzahl der Mitarbeiter im Betrieb | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |
| aazubi | Anzahl der Auszubildenden | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |
| aberuf | Bezeichnung der Ausbildungsberufe | 0 = nein 1 = ja |
| haupta | Hauptamtlicher Ausbilder | 0 = nein 1 = ja 99 = keine Angaben |
| ausbeig | Besitz einer Ausbildereignungsprüfung oder einer gleichwertigen Qualifikation | 0 = nein 1 = ja 99 = keine Angaben |
| verfst | verfügbare Ausbildungsstunden | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |
| aazubi | Anzahl verantwortlicher Azubis | - (Wert eintragen) 99 = keine Angaben |

**Codierleitfaden des zweiten Teils:
Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität**

| 2.1 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Vergabe eines Arbeitsauftrags | | |
|---|--|--|
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| akomplexität | abweichende Komplexitätsgrade | |
| ainteressen | Berücksichtigung der Interessen | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| azusatzgleichesanforderungsniveau | Zusatzaufgaben mit gleichem Anforderungsniveau | |
| azusatzhöheresanforderungsniveau | Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau | |
| azusatzauftrag | zusätzliche Aufträge für leistungsschwächere | |
| aweiteremaß1 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| baweiteremaß1 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| aweiteremaß2 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| baweiteremaß2 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| 2.2 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Bearbeitung eines Arbeitsauftrags | | |
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| bzeit | mehr Zeit für Leistungsschwächere | |
| bhilfsmittel | unterschiedliche Hilfsmittel zur Bearbeitung bzw. Lösung | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bübung | zusätzliche Wiederholungs- / Übungsphasen | |
| bunterstützung | Grad der Unterstützung | |
| bschwierigestellen | auf schwierige Stellen aufmerksam machen | |
| bzusammenarbeit | Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeitern | |
| bkooperation | Grad der Kooperation | |

| | | |
|------------------|-----------------------------|--|
| bweitereaufträge | Übernahme weiterer Aufträge | |
| bweiteremaß1 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbweiteremaß1 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bweiteremaß2 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbweiteremaß2 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

2.3 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der **Leistungsbeurteilung**

| Variable | Label | Kodierung |
|---------------------|---------------------------------|--|
| lbeurteilungsformen | „erweiterte“ Beurteilungsformen | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lrückmeldung | Rückmeldung | 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lzusatzquali | zusätzliche Qualifikationen | 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lweiteremaß1 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| blweitremaß1 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| lweiteremaß2 | weitere Maßnahme | - (Maßnahme eintragen) 99 = keine Angaben |
| blweitremaß2 | Bewertung der Maßnahme | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

2.3 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität im **Betrieb**

| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
|-----------------------|--|--|
| bförderpläne | individuelle Förderpläne | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bapläne | voneinander abweichende Ausbildungspläne | 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bkooperation | Kooperationsgespräche | 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| babsprachemaßnahmen | Absprache der Maßnahmen | 99 = keine Angaben |
| babsprachezusatzkurse | Absprache über den Besuch | |

| von Zusatzkursen | | |
|--|------------------------------|--|
| Bereich von Förderkursen für leistungsschwächere | | |
| bbereichschwach1 | Förderbereich | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbewbereichschwach1 | Bewertung des Förderbereichs | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bbereichschwach2 | Förderbereich | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbewbereichschwach2 | Bewertung des Förderbereichs | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| Zusatzkurse für leistungsstärkere | | |
| bbereichstark1 | Förderbereich | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbewbereichstark1 | Bewertung des Förderbereichs | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |
| bbereichstark2 | Förderbereich | - (Bereiche eintragen) 99 = keine Angaben |
| bbewbereichstark2 | Bewertung des Förderbereichs | 1 = sehr selten 2 = selten 3 = häufig 4 = sehr häufig 99 = keine Angaben |

Codierleitfaden des dritten Teils: Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität (Fälle)

| 3. Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität (Fälle) | | |
|---|---------------------------------------|--|
| Variable (Nr.) | Label | Kodierung |
| aplanung | Ausbildungsplanung | - (Maßnahmen eintragen) |
| aufverg | Vergabe von Aufträgen | 99 = keine Angaben |
| grup | Gruppierung | |
| stütz | Form und Intensität der Unterstützung | |
| stütz | Form und Intensität der Unterstützung | |
| aaus | außerhalb der regulären Ausbildung | |
| 3.4 Besuch von Weiterbildungen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen | | |
| bweiterbildung | Besuch einer Weiterbildung | 0 = ja 1 = nein 99 = keine Angaben |
| zeitweitebildung | Zeitpunkt der Weiterbildung | 0 = vor unter 1 Jahr 1 = vor 1 -3 Jahren 2= vor 4 -6 Jahren 3 = vor über 6 Jahren 99 = keine Angaben |
| beschrweiterbildung | Beschreibung der Weiterbildung | - (Weiterbildung eintragen) 99 = keine Angaben |

**Fragebogen zu Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen
Lernvoraussetzungen von Auszubildenden der Dualen Berufsausbildung
in der Berufsschule**

(iF-Schule)

Fragebogen für Lehrpersonen der Berufsschule

Sehr geehrte Damen und Herren,

die in das Duale Berufsausbildungssystem eintretenden Schülerinnen und Schüler zeichnen sich durch eine zunehmende Heterogenität aus. Sie als Lehrperson stehen vor der Herausforderung mit den Unterschieden bei den Vorwissenständen umzugehen.

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens beabsichtige ich Maßnahmen zu identifizieren, die im berufsschulischen Alltag in der Teilzeitberufsschule umgesetzt werden, um mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler umzugehen.

Ziel ist es, die in der berufsschulischen Praxis eingesetzten Maßnahmen zu beschreiben. Eine Bewertung der Maßnahmen erfolgt nicht.

Hierfür bitte ich um Ihre Mithilfe.

Die Daten werden in **anonymisierter** Form ausgewertet und vertraulich behandelt. Rückschlüsse auf einzelne Schulen und Personen können dadurch ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse dienen ausschließlich dem Forschungsvorhaben. Die Weitergabe an Dritte ist ebenso ausgeschlossen.

Aufbau des Fragebogens:

Der **erste Teil** des Fragebogens umfasst neben persönlichen Angaben auch solche, die Ihren Einsatzbereich in der Schule betreffen.

Im **zweiten Teil** bitte ich Sie anzugeben, inwieweit die angegebenen Maßnahmen in Ihrem berufsschulischen Alltag umgesetzt werden.

Im **dritten Teil** bitte ich Sie, Maßnahmen zu beschreiben, mit denen Sie im berufsschulischen Alltag auf die angegebenen Fälle reagieren würden.

Zudem bitte ich Sie um Auskunft darüber, inwieweit Sie sich in den letzten Jahren zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen weitergebildet haben.

Ich bedanke mich vorab für Ihre Unterstützung und stehe Ihnen bei Rückfragen jederzeit zur Verfügung!

Carina Wichert

1. Teil:

Auf dieser Seite finden sich verschiedene Fragen zu persönlichen Angaben, den Einsatzbereichen in der Schule und Ihrem Deputat.

Bitte beantworten Sie die Fragen entweder durch Ankreuzen oder durch Ausfüllen der freien Felder.

1.1 Persönliche Angaben

| | | |
|--|------------------|--------------------------|
| Geschlecht | männlich | <input type="checkbox"/> |
| | weiblich | <input type="checkbox"/> |
| Alter | unter 25 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 26 - 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 36 - 45 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 46 - 55 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | über 56 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| Dienstjahre (mit Referendariat) | unter einem Jahr | <input type="checkbox"/> |
| | 1 - 5 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 6 - 15 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 16 - 25 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | 26 - 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |
| | über 35 Jahre | <input type="checkbox"/> |

1.2 Anzahl der Deputats-Stunden

| | |
|--|----------------------|
| Anzahl der Deputats-Stunden in diesem Schuljahr (gesamt): | <input type="text"/> |
| Anzahl der Deputats-Stunden in der Teilzeitberufsschule: | <input type="text"/> |

1.3 Ausbildungsberufe

| |
|--|
| In welchen Ausbildungsberufen unterrichten Sie? |
|--|

2. Teil:

In diesem Teil finden Sie, aufgeteilt in vier Abschnitte mögliche Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Geben Sie bitte an, wie häufig Sie die angegebenen Maßnahmen in der **Teilzeitberufsschule** umsetzen. In den freien Feldern können Sie darüber hinaus weitere Maßnahmen angeben, die Sie in Ihrem berufsschulischen Alltag umsetzen.

Ich bitte Sie jede Maßnahme mittels eines vierstufigen Antwortformats (von 1 = *nie* bis zu 4 = *sehr häufig*) zu beurteilen.

2.1

Bitte beurteilen Sie im ersten Teilabschnitt den Einsatz der genannten Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der **Vergabe von Aufgaben**.

WICHTIGER HINWEIS: Bitte denken Sie daran, dass nur solche Maßnahmen erfasst werden sollen, die Sie in der **Teilzeitberufsschule** umsetzen.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Vergabe einer Aufgabe | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|--|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Zu einem Thema erhalten ... | | | | | |
| 1 | Berufsschüler gleiche Aufgaben, aber mit unterschiedlichen <u>Darstellungsweisen</u> z. B. in Form von Texten, Videos oder Graphiken. | | | | |
| 2 | Berufsschüler Aufgaben mit abweichenden <u>Komplexitätsgraden</u> . | | | | |
| 3 | Berufsschüler Aufgaben, die sich in ihrem <u>Berufs- und Anwendungsbezug</u> unterscheiden. | | | | |
| 4 | Berufsschüler unterschiedliche Aufgaben, die die jeweiligen <u>Interessen</u> berücksichtigen. | | | | |
| 5 | leistungsstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>gleichem</u> Anforderungsniveau. | | | | |
| 6 | leistungsstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>höherem</u> Anforderungsniveau wie das der Aufgaben für die anderen Berufsschüler. | | | | |
| 7 | leistungsschwächere Berufsschüler zusätzliche Übungsaufgaben. | | | | |
|  | | | | | |

2.2

Bitte beurteilen Sie im zweiten Teilabschnitt den Einsatz der aufgeführten Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der **Bearbeitung und Lösung** einer Aufgabe.

WICHTIGER HINWEIS: Bitte denken Sie daran, dass nur solche Maßnahmen erfasst werden sollen, die Sie in der **Teilzeitberufsschule** umsetzen.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Bearbeitung und Lösung einer Aufgabe | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|---|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| In meinem Unterricht... | | | | | |
| 8 | gebe ich leistungsschwächeren Berufsschülern zur Bearbeitung bzw. Lösung einer Aufgabe mehr Zeit. | | | | |
| 9 | biete ich zur <u>Bearbeitung</u> bzw. <u>Lösung</u> einer Aufgabe unterschiedliche Hilfsmittel z. B. Bilder, Informationstexte, Zeichnungen oder Teillösungen an. | | | | |
| 10 | stelle ich für die <u>Präsentation</u> der Arbeitsergebnisse unterschiedliche mediale Materialien zur Verfügung z. B. Folien, Videokameras. | | | | |
| 11 | plane ich für leistungsschwächere Berufsschüler zusätzliche Wiederholungs- und/oder Übungsphasen ein. | | | | |
| 12 | arbeiten leistungsstärkere Schüler weitgehend selbständig, wohingegen leistungsschwächere Schüler bei der Lösungsentwicklung mehr Unterstützung erhalten. | | | | |
| 13 | mache ich leistungsschwächere Berufsschüler auf schwierige Stellen bei der Bearbeitung der Aufgabe aufmerksam. | | | | |
| 14 | arbeiten einige Berufsschüler in Einzelarbeit, wohingegen andere Berufsschüler das gleiche Thema kooperativ erarbeiten. | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

2.3

Im dritten Teilabschnitt geht es darum, den Einsatz verschiedener Maßnahmen zu beurteilen, die Sie insbesondere bei der **Leistungsbeurteilung** anwenden.

WICHTIGER HINWEIS: Bitte denken Sie daran, dass nur solche Maßnahmen erfasst werden sollen, die Sie in der **Teilzeitberufsschule** umsetzen.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Leistungsbeurteilung | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|--|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Bei der Leistungsbeurteilung meiner Berufsschüler ... | | | | | |
| 15 | berücksichtige ich neben Noten auch den Lernprozess meiner Berufsschüler z. B. mit Hilfe von Beobachtungen und/oder eines Lerntagebuchs. | | | | |
| 16 | gebe ich meinen Berufsschülern Rückmeldung zu ihrem Lernstand z. B. in Form von Gesprächen oder Notizen unter den Klassenarbeiten. | | | | |
| 17 | wird der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen z. B. in Form eines Fremdsprachenzertifikats oder eines Zeugnisvermerks dokumentiert. | | | | |
| 18 | biete ich allen Schülern an, neben den allgemeinen Leistungsnachweisen weitere zu erbringen. | | | | |
| 19 | verwende ich alternative Beurteilungsformen z. B. | | | | |
| | Kompetenzraster | | | | |
| | Europapass | | | | |
| | Portfolio | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

2.4

Neben den von Ihnen im Zuge Ihrer Unterrichtstätigkeit initiierten Maßnahmen beurteilen Sie bitte im Folgenden, inwieweit die aufgeführten Maßnahmen in Ihrer **Schule** umgesetzt werden.

WICHTIGER HINWEIS: Bitte denken Sie daran, dass nur solche Maßnahmen erfasst werden sollen, die in der **Teilzeitberufsschule** umgesetzt werden.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität in meiner Schule | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|--|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| In meiner Schule.... | | | | | |
| 20 | werden für Berufsschüler individuelle Förderpläne erstellt. | | | | |
| 21 | werden für leistungsstärkere und leistungsschwächere voneinander abweichende Stoffverteilungspläne erstellt. | | | | |
| 22 | finden mit den Ausbildungsbetrieben Kooperationsgespräche über den Lernstand der Berufsschüler statt. | | | | |
| 23 | werden Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten mit dem Ausbildungsbetrieb abgesprochen. | | | | |
| 24 | wird der Besuch von Zusatzkursen mit den Ausbildungsbetrieben abgesprochen. | | | | |
| 25 | werden für leistungsschwächere Berufsschüler in den folgenden Bereichen Förderkurse angeboten: | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |
| 26 | werden für leistungsstarke Berufsschüler in den folgenden Bereichen Zusatzkurse angeboten: | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

Teil 3:

Im **dritten Teil** bitte ich Sie, kurz zu beschreiben, inwieweit Sie und ggf. mit welchen Maßnahmen Sie auf die beschriebenen Gegebenheiten in Ihrem alltäglichen Unterricht bzw. bei Ihrer Unterrichtsplanung reagieren würden.

Bitte beachten Sie, dass nur solche Maßnahmen erfasst werden sollen, die Sie in der **Teilzeitberufsschule** umsetzen würden.

3.1

Sie haben eine Eingangsklasse für angehende Fachkräfte der Lagerlogistik mit fünf Stunden Betriebswirtschaftslehre in der Woche übernommen. Die Berufsschüler dieser Klasse unterscheiden sich in ihrer Vorbildung stark voneinander. So befinden sich in der Klasse neben drei Abiturienten 10 Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss und 10 Schüler mit einem Hauptschulabschluss. Nach wenigen Wochen stellt sich zudem heraus, dass die Schüler mit einem geringeren Vorbildungsstand für die Erarbeitung einer Aufgabenstellung mehr Zeit benötigen, wohingegen andere mit diesen zu Teilen unterfordert sind.

Inwieweit sehen Sie Handlungsbedarf bei

- der **Stoffverteilungsplanung**
- der **Vergabe von Aufgaben?**

Handlungsbedarf bei der Stoffverteilungsplanung

Handlungsbedarf bei der Vergabe bzw. Auswahl und/oder Gestaltung von Arbeitsaufträgen

3.4 Besuch von Weiterbildungen zum Umgang mit Heterogenität

| | |
|--|-------------------------------|
| Haben Sie schon einmal Fortbildungen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen besucht und/oder sich auf sonstigen Wegen mit der Thematik befasst? | ja <input type="checkbox"/> |
| | nein <input type="checkbox"/> |

Sollte dies zutreffen, geben Sie bitte an, welche Fortbildung Sie besucht bzw. in welcher Form Sie sich mit der Thematik befasst haben.

Zeitpunkt der Weiterbildung (z. B. im Frühjahr 2014)

Beschreibung der Weiterbildung

Vielen Dank

für Ihre Unterstützung!

**Fragebogen zu Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen
Lernvoraussetzungen von Auszubildenden der Dualen Berufsausbildung
im Ausbildungsbetrieb**

(IF-Betrieb)

Fragebogen für die Ausbilder/-innen im Betrieb

Sehr geehrte Damen und Herren,

die in das Duale Berufsausbildungssystem eintretenden Schülerinnen und Schüler zeichnen sich durch eine zunehmende Heterogenität aus. Sie als Ausbilder stehen vor der Herausforderung mit den Unterschieden bei den Vorwissensständen umzugehen.

Im Rahmen meines Promotionsvorhabens beabsichtige ich Maßnahmen zu identifizieren, die im Ausbildungsbetrieb umgesetzt werden, um mit der Unterschiedlichkeit der Auszubildenden umzugehen.

Ziel ist es, die in der betrieblichen Ausbildungspraxis eingesetzten Maßnahmen zu beschreiben. Eine Bewertung der Maßnahmen erfolgt nicht.

Hierfür bitte ich um Ihre Mithilfe.

Die Daten werden in **anonymisierter** Form ausgewertet und vertraulich behandelt. Rückschlüsse auf einzelne Betriebe und Personen können dadurch ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse dienen ausschließlich dem Forschungsvorhaben. Die Weitergabe an Dritte ist ebenso ausgeschlossen.

Aufbau des Fragebogens:

Der **erste Teil** des Fragebogens umfasst neben persönlichen Angaben auch solche, die Ihren Einsatzbereich im Betrieb betreffen.

Im **zweiten Teil** bitte ich Sie anzugeben, inwieweit die angegebenen Maßnahmen in Ihrem betrieblichen Alltag umgesetzt werden.

Im **dritten Teil** bitte ich Sie, Maßnahmen zu beschreiben, mit denen Sie im betrieblichen Alltag auf die angegebenen Fälle reagieren würden.

Zudem bitte ich Sie um Auskunft darüber, inwieweit Sie sich in den letzten Jahren zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen weitergebildet haben.

Ich bedanke mich vorab für Ihre Unterstützung und stehe Ihnen bei Rückfragen jederzeit zur Verfügung!

Carina Wichert

1. Teil:

Auf dieser Seite finden sich verschiedene Fragen zu persönlichen Angaben, Ihrer Tätigkeit als Ausbilder und allgemeine Fragen zur Ausbildung in Ihrem Betrieb.

Bitte beantworten Sie die Fragen entweder durch Ankreuzen oder durch Ausfüllen der freien Felder.

1.1 Persönliche Angaben

| | |
|--|---|
| Geschlecht | männlich <input type="checkbox"/> |
| | weiblich <input type="checkbox"/> |
| Alter | unter 25 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 26 - 35 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 36 - 45 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 46 - 55 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | über 56 Jahre <input type="checkbox"/> |
| Anzahl der Jahre, die sie mit der Ausbildung von Auszubildenden betraut sind. | unter einem Jahr <input type="checkbox"/> |
| | 1 - 5 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 6 - 15 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 16 - 25 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | 26 - 35 Jahre <input type="checkbox"/> |
| | über 35 Jahre <input type="checkbox"/> |

1.2 Ausbildungstätigkeiten im Betrieb

| | |
|--|--|
| Wie viele Mitarbeiter sind in Ihrem Betrieb beschäftigt? | <input type="text"/> |
| Wie viele Auszubildende werden zurzeit in Ihrem Betrieb insgesamt ausgebildet? | <input type="text"/> |
| In welchen Ausbildungsberufen bildet Ihr Betrieb aus? | <hr/> |
| Sind Sie der hauptamtliche Ausbilder in ihrem Betrieb? | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> |
| Haben Sie eine Ausbildereignungsprüfung oder eine gleichwertige Qualifikation z. B. Meister? | ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> |
| Wie viele Stunden pro Woche werden Ihnen vom Betrieb für die Betreuung der Auszubildenden zur Verfügung gestellt? | <input type="text"/> |
| Für wie viele Auszubildende sind Sie durchschnittlich verantwortlich? | <input type="text"/> |

2. Teil:

In diesem Teil finden Sie, aufgeteilt in vier Abschnitte, mögliche Maßnahmen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Geben Sie bitte an, wie häufig Sie die angegebenen Maßnahmen während der **Ausbildung** umsetzen. In den freien Feldern können Sie darüber hinaus weitere Maßnahmen angeben, die Sie in Ihrem betrieblichen Alltag umsetzen.

Ich bitte Sie jede Maßnahme mittels eines vierstufigen Antwortformats (von 1 = *nie* bis zu 4 = *sehr häufig*) zu beurteilen.

2.1

Bitte beurteilen Sie im ersten Teilabschnitt den Einsatz der genannten Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der **Vergabe eines Arbeitsauftrags**.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Vergabe eines Arbeitsauftrags | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|---|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Zu einem Aufgabenfeld erhalten ... | | | | | |
| 1 | Auszubildende Arbeitsaufträge mit abweichenden <u>Komplexitätsgraden</u> . | | | | |
| 2 | Auszubildende unterschiedliche Aufgaben, die die jeweiligen <u>Interessen</u> berücksichtigen. | | | | |
| 3 | leistungsstärkere Auszubildende Zusatzaufträge des <u>gleichen</u> Anforderungsniveaus. | | | | |
| 4 | leistungsstärkere Berufsschüler Zusatzaufgaben mit <u>höherem</u> Anforderungsniveau wie das der Aufgaben für die anderen Berufsschüler | | | | |
| 5 | leistungsschwächere Auszubildende zur Übung zusätzliche Aufträge wie die der anderen Auszubildenden. | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

2.2

Bitte beurteilen Sie im zweiten Teilabschnitt den Einsatz der aufgeführten Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der **Bearbeitung** eines Arbeitsauftrags.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Bearbeitung eines Arbeitsauftrags | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|---|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Im Rahmen meiner Ausbildertätigkeit ... | | | | | |
| 6 | gebe ich leistungsschwächeren Auszubildenden zur Bearbeitung eines Auftrags mehr Zeit. | | | | |
| 7 | biete ich zur <u>Bearbeitung bzw. Lösung</u> eines Auftrags unterschiedliche Hilfsmittel z. B. Informationstexte, Zeichnungen oder Teillösungen an. | | | | |
| 8 | plane ich für leistungsschwächere Auszubildende zusätzliche Wiederholungs- und/oder Übungsphasen ein. | | | | |
| 9 | arbeiten leistungsstärkere Auszubildende weitgehend selbständig, wohingegen leistungsschwächere Auszubildende bei der Lösungsentwicklung vermehrt Unterstützung erhalten. | | | | |
| 10 | mache ich leistungsschwächere Auszubildende auf schwierige Stellen bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags aufmerksam. | | | | |
| 11 | arbeiten leistungsschwächere Auszubildende mit einem erfahrenen Mitarbeiter zusammen. | | | | |
| 12 | arbeiten einige Auszubildende in Einzelarbeit, wohingegen andere Auszubildende das gleiche Thema kooperativ erarbeiten. | | | | |
| 13 | biete ich allen Auszubildenden an, neben den aufgetragenen Arbeitsaufträgen, weitere zu übernehmen. | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

2.3

Im dritten Teilabschnitt geht es darum, den Einsatz verschiedener Maßnahmen zu beurteilen, die Sie insbesondere bei der **Leistungsbeurteilung** anwenden.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität bei der Leistungsbeurteilung | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|--|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| Bei der Leistungsbeurteilung meiner Auszubildenden ... | | | | | |
| 14 | berücksichtige ich neben dem Arbeitsergebnis auch den Lernprozess meiner Auszubildenden z. B. mit Hilfe von Beobachtungen. | | | | |
| 15 | gebe ich meinen Auszubildenden Rückmeldung zu ihrem Lernstand z. B. in Form von Gesprächen. | | | | |
| 16 | wird der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen z. B. in Form eines Fremdsprachenzertifikats ermöglicht. | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

2.4

Neben den von Ihnen im Zuge Ihrer Ausbildungstätigkeit initiierten Maßnahmen, beurteilen Sie bitte im Folgenden, inwieweit die aufgeführten Maßnahmen in Ihrem **Betrieb** umgesetzt werden.

| Nr. | Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität in meinem Betrieb | sehr selten [1] | selten [2] | häufig [3] | sehr häufig [4] |
|---|---|--------------------|---------------|---------------|--------------------|
| In meinem Betrieb.... | | | | | |
| 17 | werden für Auszubildende individuelle Förderpläne erstellt. | | | | |
| 18 | werden für leistungsstärkere und leistungsschwächere voneinander abweichende Ausbildungspläne erstellt. | | | | |
| 19 | finden mit den Berufsschulen Kooperationsgespräche über den Lernstand der Auszubildenden statt. | | | | |
| 20 | werden Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten mit den Berufsschulen abgesprochen. | | | | |
| 21 | wird der Besuch von Zusatzkursen mit den Berufsschulen abgesprochen. | | | | |
| 22 | werden für leistungsschwächere Auszubildende in den folgenden Bereichen Förderkurse angeboten: | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |
| 23 | werden für leistungsstarke Auszubildende in den folgenden Bereichen Zusatzangebote bereitgestellt: | | | | |
|  | | | | | |
|  | | | | | |

Teil 3:

Im **dritten Teil** bitte ich Sie, kurz zu beschreiben, inwieweit Sie und ggf. mit welchen Maßnahmen Sie auf die beschriebenen Gegebenheiten in Ihrem betrieblichen Alltag bzw. bei Ihrer Ausbildungsplanung reagieren würden.

3.1

Sie sind mit der Ausbildung in ihrem Unternehmen betraut. Ihre Auszubildenden unterscheiden sich in ihrer Vorbildung stark voneinander. So befinden sich in der Gruppe neben einem Abiturienten, zwei Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss und zwei Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss. Weiter konnten Sie bereits Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsmotivation und des Lernwillens der Auszubildenden feststellen. Nach einigen Wochen stellt sich zudem heraus, dass die Schüler mit einem geringeren Vorbildungsstand für die Erarbeitung einer Arbeitsaufgabe mehr Zeit benötigen, wohingegen andere mit diesen zu Teilen unterfordert sind.

Inwieweit sehen Sie Handlungsbedarf bei

- der **Ausbildungsplanung** und
- der **Vergabe von Arbeitsaufträgen**?

Handlungsbedarf bei der Ausbildungsplanung

Handlungsbedarf bei der Vergabe bzw. Auswahl von Arbeitsaufträgen

3.3

Einigen Ihrer Auszubildenden fällt es sehr schwer, sich für eine längere Zeit zu konzentrieren. Sie vermuten, dass dies neben einer mangelhaften Konzentrationsfähigkeit auch auf sprachliche Defizite zurückzuführen ist. Neben zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten entstehen hierdurch kontinuierlich zunehmende Lernrückstände. Es ist zu befürchten, dass das Ausbildungsziel von den betroffenen Auszubildenden nicht erreicht wird.

Inwieweit sehen Sie Handlungsbedarf bei

1. der **Form und Intensität der Unterstützung** Ihrer Auszubildenden und
2. **Maßnahmen außerhalb der regulären Ausbildung?**

Handlungsbedarf bei der Form und Intensität der Unterstützung

Handlungsbedarf bei Maßnahmen außerhalb der regulären Ausbildung

3.4

Besuch von Weiterbildungen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

| | |
|--|-------------------------------|
| Haben Sie schon einmal Fortbildungen zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen besucht und/oder sich auf sonstigen Wegen mit der Thematik befasst? | ja <input type="checkbox"/> |
| | nein <input type="checkbox"/> |

Sollte dies zutreffen, geben Sie bitte an, welche Fortbildung Sie besucht bzw. in welcher Form Sie sich mit der Thematik befasst haben.

Zeitpunkt der Weiterbildung (z. B. im Frühjahr 2014)

Beschreibung der Weiterbildung

**Vielen Dank
für Ihre Unterstützung!**

Fragenkatalog für die Interviews

Hinführung/Begrüßung

Dieses Interview ist Teil einer wissenschaftlichen Studie zu Differenzierungsmaßnahmen in der dualen Berufsausbildung. Ich möchte mit Ihnen über Ihre Ausbildungszeit sprechen. Diese Studie will unter anderem herausfinden, wie die Ausbildungspraxis verbessert werden kann. Es geht mir um Ihre persönliche Meinung und Ihre subjektive Erfahrung.

Ich habe keinen festen Ablaufplan, sondern einen Leitfaden, an dem ich mich orientiere. Am besten ist es, wenn Sie das Gespräch aktiv mitgestalten und Ihre Meinungen und Einschätzungen möglichst genau beschreiben. Ich frage dann nach, wenn ich etwas besser nachvollziehen möchte.

Noch ein Hinweis zum Datenschutz: Um die Daten später genau auswerten zu können, möchte ich unser Gespräch gern aufzeichnen. Alle Interviews werden danach anonymisiert. Sind Sie damit einverstanden?

| Kriterium | Fragestellung |
|---|--|
| Zum Beruf (Allgemein) | |
| Berufswahl/ berufliche Ziele | Aus welchen Gründen haben Sie sich für Ihren Beruf entschieden (Interesse, Stärken, Erfahrungen, Mangel an Alternativen, Verbesserung der beruflichen Chancen)? |
| | Würden Sie sich noch einmal für Ihren Beruf entscheiden (ggf. Gründe erfragen)? |
| | Sie sind jetzt im zweiten Lehrjahr. Vielleicht haben Sie sich schon überlegt, wie es danach weitergehen soll (berufliche Ziele, Lebensplanung)? |
| Einstellung ggü. dem Lernen | Kommt es vor, dass Inhalte, die ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt werden, für den Beruf unnötig bzw. nicht lernenswert vorkommen (Beschreibung der Inhalte, Begründung)? |
| SWE | Sind Sie zuversichtlich, dass Sie das Wesentliche der Ausbildungsinhalte verstehen? |
| | Sind Sie zuversichtlich, dass Sie auch schwierigere Ausbildungsinhalte verstehen? |
| | Sind Sie sicher, dass Sie den Anforderungen der Ausbildung gewachsen sind? |
| | Sind Sie zuversichtlich, dass Sie auch komplexeren Erklärungen ihres Lehrers folgen können? |
| | Sind Sie zuversichtlich, dass Sie in Klassenarbeiten und Tests gute Noten schreiben? |
| | Unter Berücksichtigung der Schwierigkeiten dieser Ausbildung, der Lehrer und ihrer Fähigkeiten werden Sie diese Ausbildung erfolgreich beenden? |
| Berufsbezogenes Engagement | Erzählen Sie anderen z. B. ihren Freunden gern, welchen Beruf Sie haben/lernen? |
| | Welche Inhalte interessieren Sie in ihrem Beruf besonders? |
| | Kommt es vor, dass Sie ihren Freunden erzählen welche Tätigkeiten Sie in ihrem Beruf ausführen? |
| | Sind Sie stolz auf Ihren Beruf? |
| | Möchten Sie auch in Zukunft in Ihrem Beruf arbeiten? |
| Betriebsbezogenes Engagement | Möchten Sie auch nach der Ausbildung bei Ihrem Betrieb bleiben – auch wenn Sie die Möglichkeit haben, woanders hin zu wechseln? |
| | Erzählen Sie anderen z. B. ihren Freunden gern von Ihrem Ausbildungsbetrieb? |
| | Fühlen Sie sich mit Ihrem Ausbildungsbetrieb verbunden? |
| | Sind Sie stolz darauf bei Ihrem Betrieb zu arbeiten? |
| Identifizierung mit dem Beruf | Wissen Sie, was die Arbeiten, die Sie ausführen, mit Ihrem Beruf zu tun haben? |
| | Ist es Ihnen wichtig, dass Sie in Ihrem Beruf Qualität abliefern? |
| | Machen Sie sich manchmal Gedanken darüber, wie sich Ihre Arbeit so verändern lässt, dass die besser oder hochwertiger auszuführen ist? |
| | Gehen Sie in ihrer Tätigkeit auf? |
| | Möchten Sie über die Inhalte Ihrer Arbeit mitreden? |

| Differenzierungsmaßnahmen in der Berufsschule | |
|--|--|
| Passung | <ul style="list-style-type: none"> • Langweilen Sie sich oft bei der Erarbeitung der berufsschulischen Inhalte? • Fühlen Sie sich häufig überfordert mit der Erarbeitung der berufsschulischen Inhalte? • Würden Sie sich wünschen, dass Sie schwierigere bzw. leichtere Aufgaben erhalten? • Stellt ihr Lehrer an die Klasse unterschiedlich schwierige Fragen, je nachdem wie leistungsstark der Schüler ist? |
| Zusatzaufgaben (höheres, gleiches, geringeres Anforderungsniveau) | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass Sie von ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer zusätzliche Aufgaben erhalten? • Inwieweit unterscheiden sich diese von den „normalen“ Aufgaben? • Wo sollten Sie diese Aufgaben bearbeiten (während des Unterrichts, außerhalb des Unterrichts, im Betrieb)? • Würden Sie sich wünschen, häufiger Zusatzaufgaben zu bekommen? |
| Voneinander abweichende Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> • Ist es schon einmal vorgekommen, dass Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer zu einem Thema unterschiedliche Aufgaben ausgeteilt hat (z. B. Anforderungsniveau, Darstellungsweise)? • Hat Ihnen dieses Vorgehen das Verständnis der Inhalte erleichtert und/oder Sie motiviert die Inhalte zu erarbeiten, sich vertiefend damit auseinander zu setzen? • Halten Sie es für sinnvoll, wenn alle in ihrer Klasse die gleichen Aufgaben erhalten? |
| Interessen werden berücksichtigt | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass sie Lernziele sowie Ziele für ihren Entwicklungsprozess mitbestimmen können? Ist Ihnen das wichtig? • Gibt es Themengebiete im Unterricht, mit denen Sie sich vertiefend auseinandersetzen möchten? Welche sind das? • Kommt es vor, dass Themen bearbeitet oder vertiefend betrachtet werden, die Sie vorgeschlagen haben? • Hatten Sie schon einmal die Möglichkeit, aus verschiedenen Aufgaben zu wählen? Inwiefern unterschieden sich die Aufgaben? Für welche Aufgabe haben Sie sich entschieden und warum? Wie ging es ihnen dabei (überfordert, ernst genommen)? |
| Unterstützung von Leistungsschwächeren (durch die Lehrperson und/oder Mitschüler) | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass sich Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer alleine Ihnen und Ihren Fragen widmet? • Haben Sie den Eindruck, dass ihr Lehrer von guten Schülerinnen und Schülern deutlich mehr verlangt? • Erhielten Sie oder einer ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler von Ihrer Lehrperson schon einmal eine Einzelbetreuung, individuelle Hilfe? Wie ging (geht) es Ihnen dabei (angenehm, unangenehm, übervorteilt, bedrängt)? • Haben Sie den Sachverhalt hierdurch besser verstanden? • Fühlen Sie sich- im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrperson- gerecht behandelt? • Kommt es vor, dass Sie von Ihren Klassenkameraden et- |

| | |
|---|---|
| | <p>was erklärt bekommen? Hat ihnen dies das Lernen erleichtert?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist es schon einmal vorgekommen, dass Sie einem Klassenkameraden unterstützt haben (Häufigkeit, Bereitschaft)? Hatten Sie den Eindruck, dass Sie diesem helfen konnten? • Inwieweit finden Sie es sinnvoll, wenn leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler leistungsschwächeren in der Berufsschule einen Sachverhalt erklären (sollen)? • Gab es irgendeine Beratung, Förderung oder Hilfe, die Sie sich gewünscht hätten? Wie hätte die aussehen müssen? • Haben Sie den Eindruck, dass die Lehrerin, der Lehrer Schülern oder Schülergruppen unterschiedlich schwere Fragen stellt? Denken Sie das ist sinnvoll? |
| Zeitliche Bewältigung | <ul style="list-style-type: none"> • Was wünschen Sie sich, wenn Sie mit einer Aufgabe früher oder später fertig werden (Beschäftigungen nach eigenen Wünschen (Pause), Zusatzaufgaben, zusätzliche Arbeitszeit, eigenständiges Nacharbeiten)? |
| Einräumen von zusätzlichen Übungs-/Wiederholungsphasen | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Maßnahmen werden Ihrerseits und/oder von Seiten Ihrer Lehrerin/ Ihres Lehrers ergriffen, wenn Sie ein Themengebiet im Unterricht nicht verstehen (eigenständiges Nacharbeiten, zusätzliche Erklärung, zusätzliche Zeit zum Üben, Ignoranz)? • Gab es schon einmal eine Situation, in der Sie sich zusätzliche Lernzeit gewünscht hätten? |
| Variation der Sozialform | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass manche in Ihrer Klasse eine Aufgabe alleine erarbeiten, wohingegen andere diese mit einem oder anderen Mitschülerinnen und Mitschülern erarbeiten (Grund, Präferenz, Entscheidung (Schüler, Lehrer)? • Trägt dieses Vorgehen dazu bei, dass die Inhalte von Ihnen und Ihren Mitschülern leichter erlernt werden? |
| Unterschiedliche Hilfsmittel für die Bearbeitung/ Lösung Unterschiedliche mediale Materialien zur Präsentation | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass Ihr Lehrer zur Bearbeitung einer Aufgabe oder zur Präsentation Ihrer Arbeitsergebnisse unterschiedliche Hilfsmittel (z. B. zusätzliche Tabellen oder Graphiken, PowerPoint, Folien) zur Verfügung stellt? • Sind Sie der Meinung, dass Sie den Sachverhalt hierdurch leichter erlernen können (konnten)? • Ist es Ihnen hierdurch eher möglich ihre Stärken zu zeigen und/oder Schwächen auszugleichen (Umgang mit neuen Medien, Rechtschreibdefizite)? |
| Individuelle Rückmeldung zum Lernstand | <ul style="list-style-type: none"> • Hat Ihnen ihr Lehrer schon einmal Rückmeldung zu Ihrem aktuellen Lernstand, Stärken und Entwicklungsbedarfe gegeben (Form (Einzel- vs. Gruppengespräch, Notizen unter der Klassenarbeit o.Ä.), Häufigkeit)? • Fanden Sie das Gespräch hilfreich (Lernfortschritt, Motivation)? • Ist es schon einmal vorgekommen, dass sie ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse selbst eingeschätzt haben z. B. mit Hilfe eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung. Finden Sie das für ihr Lernen wichtig? • Führen Sie Lerntagebücher oder Ähnliches, in denen der ei- |

| | |
|---|--|
| | <p>gene Lernfortschritt dokumentiert wird? Finden Sie dies notwendig?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werden Sie von ihrer Lehrerin, ihrem Lehrer meistens gelobt, wenn Sie sich besonders anstrengen – auch wenn andere Schülerinnen und Schüler noch besser sind als Sie? |
| Weitere Leistungsnachweise | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass Sie außer den „normalen“ schriftlichen Arbeiten andere Leistungsnachweise erbringen (können) (Form, Motiv, Themenwahl (Lehrer vs. Schüler)) • Mit welcher Form der Leistungsbeurteilung können Sie eher zeigen, was Sie können? |
| Angebote außerhalb des regulären Unterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfahrungen haben sie mit Förderunterricht zur Kompensation von Leistungsdefiziten oder zum Erwerb von Zusatzqualifikationen gemacht (Teilnahme, Gründe für die Teilnahme, individueller Erfolg der Maßnahme)? • Haben Sie eine mögliche Teilnahme an einem solchen Angebot schon einmal abgelehnt (Gründe)? • In welchen Bereichen würden Sie sich wünschen, dass entsprechende Angebote gemacht werden? • Wirkt sich die Teilnahme, ihrer Meinung nach, positiv auf ihre berufliche Zukunft aus? • Würden Sie einem Freund zu der Teilnahme an Lernangeboten außerhalb des Unterrichts raten (Bereiche/Gründe)? |
| Lernortkooperation | <ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit unterstützt ihr Ausbildungsbetrieb die Teilnahme an schulischen Zusatzangeboten – auch außerhalb des Berufsschulunterrichts? • Kommt es vor, dass im Berufsschulunterricht ihre betrieblichen Gegebenheiten und Anforderungen berücksichtigt werden? • Haben Sie im Betrieb schon einmal an zusätzlichem Unterricht bzw. Hilfen bei den Schularbeiten und/oder Hausaufgaben teilgenommen (Gründe, Freiwilligkeit)? |
| Differenzierungsmaßnahmen im Ausbildungsbetrieb | |
| übertragene Aufgaben (Routine- vs. Ausbildungsaufgaben; Passung) | <ul style="list-style-type: none"> • Langweilen Sie sich oft bei der Erledigung Ihrer Aufgaben? • Fühlen Sie sich insgesamt überfordert mit der Erledigung Ihrer Aufgaben? • Würden Sie sich wünschen, dass Sie schwierigere bzw. leichtere Aufgaben erhalten? |
| Interessen bei der Vergabe eines Auftrags werden berücksichtigt | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass sie Ausbildungsziele und Ziele für ihren Entwicklungsprozess mitbestimmen können? Ist Ihnen das wichtig? • Kommt es auch vor, dass Sie Arbeiten übernehmen, die Sie vorgeschlagen haben? • Hatten Sie schon einmal die Möglichkeit, aus verschiedenen Aufgaben zu wählen? Inwiefern unterschieden sich diese Aufgaben? Für welche Aufgabe haben Sie sich entschieden und warum? Wie fühlten Sie sich dabei (überfordert, ernstgenommen)? |
| Zeit | <ul style="list-style-type: none"> • Können Sie sich für Ihre Arbeit so viel Zeit lassen, wie Sie für deren Erledigung brauchen? |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Was wünschen Sie sich, wenn Sie mit einem Auftrag früher oder später fertig werden (Beschäftigungen nach eigenen Wünschen (Pause), Zusatzaufträge, zusätzliche Arbeitszeit)? |
| Zur Vergabe von Zusatzaufträgen | <ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie gerne zusätzliche/weitere Aufgaben im Betrieb übernehmen? • Kommt es vor, dass Sie Zusatzaufgaben übernehmen dürfen, die Sie vorgeschlagen haben? |
| Unterstützung durch den Ausbilder, weitere Personen und/oder andere Auszubildende | <ul style="list-style-type: none"> • Was machen Sie, wenn Sie nicht wissen wie Sie eine Arbeit erledigen sollen oder mit der Erledigung der Arbeit noch Probleme haben? • Wie häufig und umfassend werden Ihnen schwierige Arbeitsabläufe/ Handgriffe erklärt? • Wie häufig kommt es vor, dass Sie von einem anderen Auszubildenden oder einem anderen Mitarbeiter etwas erklärt bekommen oder anderweitig unterstützt werden (Zusammenarbeit, Bereitstellung von Orientierungshilfen (z. B. Handbücher, Tabellen)? • Gab es irgendeine Beratung, Förderung oder Hilfe, die Sie sich gewünscht hätten? Wie hätte die aussehen müssen? |
| Grad der Selbstständigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Wie sind ihre Arbeitsaufgaben ausgestaltet (klar beschrieben vs. grob skizziert). • Wie wird in Ihrem Ausbildungsbetrieb vorgegangen, wenn Sie eine schwierige Aufgabe lösen sollen (der Auszubildende wird an der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten beteiligt vs. die Probleme werden vom Auszubildenden selbstständig erarbeitet) • Kommt es vor, dass Sie einzelne Handgriffe oder Arbeitsschritte wiederholt vorgemacht bekommen? • Wurden Ihre Aufträge schon einmal wochenweise festgelegt, sodass sie diese eigenverantwortlich bearbeiten mussten? • Haben Sie schon einmal an einem Projekt außerhalb der Produktion durchgeführt, indem Sie ihre Fertigkeiten und/oder fachtheoretische Kenntnisse erwerben konnten? |
| Einräumen von zusätzlichen Übungs-/Wiederholungsphasen | <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird in Ihrem Ausbildungsbetrieb vorgegangen, wenn Sie einzelne Handgriffe oder Arbeitsschritte schwerfallen (Wiederholung einzelner Handgriffe, Arbeitsschritte, zusätzliche Informationsmaterialien, Zusammenarbeit mit erfahrenen Mitarbeitern, anderen Auszubildenden, zusätzliche Erklärungen, wird auf schwierige Stellen aufmerksam gemacht)? |
| Individuelle Rückmeldung zum Lernstand Beurteilungsformen | <ul style="list-style-type: none"> • Kommt es vor, dass Sie Gespräche über Ihre Ausbildungsergebnisse führen? Von wem erhalten Sie Rückmeldung? Wie häufig kommt es vor, dass Sie über Ihre Leistungen Rückmeldung erhalten? • Fühlen Sie sich im Hinblick auf ihre Leistungsbeurteilung gerecht behandelt? • Worauf basieren die Beurteilungen (Beobachtungen strukturiert vs. unstrukturiert, Kundenrückmeldungen)? |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ist es schon einmal vorgekommen, dass sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse selbst eingeschätzt haben z. B. mit Hilfe eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung. • Welche Auswirkungen hatte dies für Ihren folgenden Lern- und Entwicklungsprozess? |
| Zusatzangebote im Betrieb | <ul style="list-style-type: none"> • Nehmen Sie in Ihrem Betrieb an zusätzlichen Lernangeboten teil, bei denen man z. B. etwas Spezielles lernen oder etwas wiederholen kann? Welche Erfahrungen haben sie mit diesen Angeboten gemacht? (Form, Teilnahme (Gründe für die Teilnahme (freiwillig oder vorgeschrieben), individueller Erfolg der Maßnahme)? • Haben Sie eine mögliche Teilnahme an einem solchen Angebot schon einmal abgelehnt (Gründe)? • In welchen Bereichen würden Sie sich wünschen, dass entsprechende Angebote gemacht werden? • Inwieweit fühlen Sie sich durch die Teilnahme an diesen Angeboten unterstützt? • Wirkt sich die Teilnahme, ihrer Meinung nach positiv auf ihre berufliche Zukunft aus? • Würden Sie einem Freund zu der Teilnahme an Zusatzkursen raten (Gründe)? |

Abschluss

Damit sind wir am Ende unseres Gesprächs. Gibt es etwas, das Sie gerne noch sagen würden, oder ist etwas zu kurz gekommen? Ich danke Ihnen ganz herzlich, dass Sie sich Zeit für das Interview genommen und damit meine Studie unterstützt haben.

Interviewsituation (Raum, Dauer, Störungen, Gesprächsatmosphäre etc.)

Themen, über die der/die Interviewpartner/in besonders gern gesprochen hat

Themen, über die der/die Interviewpartner/in weniger gern gesprochen hat/Schwierigkeiten

Sonstige Anmerkungen (z. B. roter Faden des Interviews, persönliche Eindrücke des Interviewers, Interpretationsansätze)

Codierbaum

| Hauptkategorie | Subkategorie (Ebene 1) | Subkategorie (Ebene 2) | Subkategorie (Ebene 3 und 4) | Codierbeschreibung | Ankerbeispiel |
|----------------------------------|--|---------------------------------|------------------------------|--|---|
| ALLGEMEIN | | | | | |
| Berufswahl | Bewertung | | | Ausprägung codieren: Noch einmal entscheiden Nicht noch einmal entscheiden unsicher | |
| | Entscheidungsgrundlage | Bewusste Berufsentcheidung | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass der Beruf bewusst gewählt wurde, durch nennen von Charakteristika des Berufs oder z. B. durch Sammlung von Erfahrungen im Beruf z. B. in Form eines Praktikums. | <i>„Ich glaube eine Seite von der Arbeitsagentur ist das, wo man dann so Kurzklipps anschauen kann. Da habe ich dann mit meiner Mutter ein paar Sachen rausgesucht. Da hat mir das dann zugesagt und dann habe ich in den Pfingstferien zwei Wochen ein Praktikum gemacht wo ich dann reinschauen konnte, ob es mir überhaupt gefällt. Also in dem Betrieb hat es mir dann der Beruf auch gut gefallen und dann habe ich gesagt ja das mache ich“ (BS6, Ab. 5).</i> |
| | | Keine bewusste Berufswahl | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass die Berufswahl nicht bewusst erfolgte, sondern aus praktischen Gründen oder weil es für den Auszubildenden keine andere Alternative gab. | <i>„Aus keinem bestimmten Grund. Das war die einzige und schnellste Möglichkeit eine Ausbildung zu machen“ (BS14, Ab. 3).</i> |
| Bedeutsamkeit der Inhalte | Findet alles bedeutsam | | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass alle Inhalte der Ausbildung als bedeutsam charakterisiert werden. | <i>„Nein. Ich finde alles was wir in der Schule machen hat schon seinen Grund. Manche Betriebe machen das mehr manche weniger. Aber als Grundwissen einfach man hat danach eine abgeschlossene Ausbildung und dann sollte man das schon wissen“ (BS17, Ab. 11).</i> |
| | Findet manches unnötig/veraltet | | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass Inhalte, die in der Berufsschule oder im Ausbildungsbetrieb vom Auszubildenden als unnötig oder veraltet charakterisiert werden. | <i>„Ja, eigentlich schon. Also manche Sachen“ (BS7, Ab. 11).</i> |
| | | Allgemeinbildende Fächer | | Mit diesem Code wird codiert, wenn sich die Äußerungen auf bestimmte Fächer und/oder | <i>„Religion ist für mich das Unnötigste vom Unnötigen. Deutsch und Englisch mitlerweile genauso“ (BS14, Ab. 14).</i> |

| | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|--|--|---|
| | | | Tätigkeiten beziehen | |
| | | Theorie vs. Praxis | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Äußerungen darauf schließen lassen, dass sich die Einschätzung der Auszubildenden auf die Differenz der theoretischen und praktischen Anforderungen in der Ausbildung beziehen. | <i>„Also das was wir in der Schule haben, haben wir fast gar nichts bei uns im Betrieb. Nur das Stapler fahren halt und Paletten manchmal anmelden im Internet aber sonst ist schon unnötig“ (BS3, Ab. 11).</i> |
| | | Monotone, repetitive Tätigkeiten im Betrieb | Mit diesem Code wird codiert, wenn sich die Einschätzung auf monotone, betriebliche Tätigkeiten beziehen. | <i>„Im Betrieb mache ich eh jeden Tag fast das gleiche“ (BS12, Ab. 11).</i> |
| Selbst-wirksam-keits-erwartung | | Wesentliche Ausbildungsinhalte verstehe | Ausprägung codieren: Ja Nein Keine eindeutige Aussage | |
| | | schwierige Ausbildungsinhalte verstehen | | |
| | | Anforderungen gewachsen | | |
| | | Auch komplexe Erklärungen verstehen | | |
| | | Gute Noten schreiben | | |
| | | Erfolgreicher Abschluss | | |
| | | Bedingungen | | |
| //Engagement | Berufs-bezogenes Engagement | Ansehen des Berufs | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Beruf der Fachkraft für Lagerlogistik als nicht angesehen wahrgenommen wird. | <i>„Die meisten denken eben, dass ein Lagerist nur Pakete ein- und aussortiert“ (BS11, Ab. 33).</i> |
| | | Erzählung über den Beruf | Ausprägung codieren: Ja Nein | |
| | | Interesse an Inhalten | | |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---|--|--|
| | | des Berufs | | Keine eindeutige Aussage Ausprägung codieren: | |
| | | Stolz im Beruf zu arbeiten | | | |
| | | Langfristig im Beruf bleiben | | | |
| | | | Im Beruf weiter entwickeln | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende sich im Beruf weiter entwickeln möchte. | <i>„Dann mal schauen vielleicht weitermachen, vielleicht Meister machen“ (BS3, Ab. 7).</i> |
| | Betriebsbezogenes Engagement | Stolz im Betrieb zu arbeiten | | Ausprägung codieren: Ja Nein Keine eindeutige Aussage | |
| | | Verbundenheit mit dem Betrieb | | | |
| | | Erzählen über den Betrieb | | | |
| | | Im Betrieb bleiben | | | |
| Identifizierung mit dem Beruf | Tätigkeitsfeld im Betrieb | | Einfache, repetitive oder monotone Arbeiten | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende im Ausbildungsbetrieb hauptsächlich oder ausschließlich einfache und/oder repetitive und/oder monotone Tätigkeiten ausführt. | <i>„Also mein ganzes Leben will ich diesen Job auf keinen Fall machen. Dafür ist es, meiner Meinung nach viel zu eintönig. Weil da würde ich jeden Tag das allergleiche machen“ (BS12, Ab. 9).</i> |
| | Tätigkeiten mit dem Beruf zu tun haben | | | Ausprägung codieren: Ja Nein Keine eindeutige Aussage | |
| | Bedeutung von Qualität | | | | |
| | Gedanken über Verbesserungspotenziale | | | | |
| | | | | Wird nicht gerne gesehen | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende im Ausbildungsbe- |

| | | | | | |
|--|-------------------------------------|--|--|--|--|
| | | | | trieb Verbesserungsvorschläge macht, diese jedoch nicht gerne entgegen genommen und/oder nicht umgesetzt werden. | |
| | Über Inhalte mitreden wollen | | | Ausprägung codieren: Ja Nein Keine eindeutige Aussage | |

| BERUFSSCHULE | | | | | |
|---------------------|--|--------|---------------------------------|--|--|
| Passung | Unter- oder Überforderung | | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass sich der Auszubildende in manchen Situationen über- oder unterfordert fühlt. | „Also überfordert eher selten. Unterfordert, ja schon. Hat schon fast eine Regelmäßigkeit. Ja.“ (BS10, Ab. 64). |
| | | Gründe | Gestaltung der Lernumgebung | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende den Grund für die Unter- oder Überforderung in der gestalteten Lernumgebung sieht | „Es geht. Also überfordert nicht, sondern eher überfordert, wenn wir ein Thema abschließen und ich habe es noch nicht 100 Prozent drauf und wir schon das nächste anfangen“ (BS8, Ab. 60). |
| | | | Vorgaben in den Ordnungsmitteln | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende den Grund für die Unter- oder Überforderung auf die Vorgaben in den Ordnungsmitteln zurückführt. | „Letztes Jahr war es auf jeden Fall so. Das war ja wirklich nur Grundwissen was wir da gemacht haben. Also Dinge, die ich auch wirklich schon in der Hauptschule hatte, das war wirklich langweilig“ (BS16, Ab. 54). |
| | | | Probleme in einem Fach | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende den Grund für die Unter- oder Überforderung auf Probleme in einem oder mehreren Fächern zurückführt. | „Eher generell in BWL. Weil in BWL. Das ist nicht mein Fach“ (BS5, Ab. 65). |
| | Weder Unter- noch Überforderung | | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass sich der | „Schwierigere jetzt nicht. Aber leichtere jetzt eigentlich auch nicht. Nein, es ist eigentlich ganz ok wie es ist“ (BS6, Ab. 55). |

| | | | | | |
|--|--|------------|-------------|--|--|
| | | | | Auszubildende weder über- noch unterfordert/ gelangweilt fühlt. | |
| Gestaltung und Vergabe der Aufgaben | Differenziertes Fragenstellen | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende differenziertes Fragenstellen als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese umgesetzt werden sollte. | <i>„Ja das wäre gut. Weil wenn so ein Schwächerer. Z. B. die vordere Reihe bei uns ist ein bisschen stärker. Es wäre halt kacke, wenn da eine leichte Aufgabe wäre und die es sagen und z. B. ich oder die anderen halt so eine schwere haben. Da stehen wir halt dumm da. Es wäre halt schon gut, wenn die stärkeren schon stärkere Fragen bekommen und die schwächeren bisschen schwächere“ (BS3, Ab. 70).</i> |
| | | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass differenziertes Fragen nicht nützlich ist und/oder dieses nicht umgesetzt werden sollte. | <i>„Kann man schlecht machen, oder? Man sollte jedem die gleichen Chancen geben und wenn dann einer extrem gut ist und so eine einfache Frage kommt also ich weiß nicht“ (BS9, 65).</i> |
| | | | Unschlüssig | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen nicht darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass differenziertes Fragen nicht nützlich bzw. nützlich ist und/oder inwieweit dieses umgesetzt werden sollte. | <i>„Kann man von zwei Seiten sehen. Wenn ein schwächerer Schüler mit schwierigen Fragen befragt wird und er sie nicht weiß, wird er vielleicht eine schlechte mündliche Note ihn runterziehen. Vielleicht schwierige Fragen wird auch den schwächeren Schüler fördern, dass dieser dann vielleicht durch die schwierige Frage auch andere Fragen dann lösen kann“ (BS11, Ab. 75)</i> |
| Gestaltung und Vergabe der Aufgaben | Differenzierte Aufgabenstellung | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Maßnahme als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese umgesetzt | <i>„Das finde ich eigentlich voll gut. Z. B. habe ich dann angenommen. Das hat alles gut gepasst halt. Das war nicht zu schwer. So was wäre echt gut, wenn man das öfters machen könnte“ (BS3, Ab. 66).</i> |

| | | | | |
|-----------------------------|--|-------------|---|---|
| | | | werden sollte. | |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass die Maßnahme nicht nützlich ist und/oder diese nicht umgesetzt werden sollte. | „Ich finde es eher besser, wenn jeder die selbe Aufgabe bekommt“ (BS7, Ab. 73). |
| | | neutral | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass es für den Auszubildenden keine Rolle spielt, ob die Aufgaben differenziert sind. | „Mir war es gleich. Also ob ich es jetzt so mache oder anders. Ich glaube bei mir wäre es auf das gleiche gekommen (BS16, Ab. 65). |
| Förder-/ Zusatzkurse | Förderung durch den Ausbildungsbetrieb | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die auf eine Unterstützung des Ausbildungsbetriebs schließen lassen. | „Mein Betrieb würde schon zustimmen und mich vielleicht auch früher gehen lassen, dass ich da rechtzeitig hin komme“ (BS15, Ab. 152). |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende das Angebot an Förder- und/oder Zusatzkursen als nützlich wahrnimmt und diese angeboten werden sollten. | „Eigentlich finde ich es gut. Ich weiß jetzt nur nicht genau wie die Nachfrage da wäre. Aber eigentlich finde ich immer, wenn es Angebote gibt, die man nutzen kann oder nicht. Also wenn es wieder freiwillig ist, sowieso“ (BS10, Ab. 160). |
| | | Zeitpunkt | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen den Zeitpunkt an dem das Förderangebot gemacht werden sollte enthalten. | „Am besten ist das immer nach der Schule. Dann kann man gleich hierbleiben und vielleicht noch ein- bis zwei Stunden dranhängen und dann (...)“ (BS9, Ab. 86). |
| | | Ausrichtung | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen die Ausrichtung des Zusatzangebotes berücksichtigen. | „Wenn es gehen würde und es in der Zukunft was bringt, dann auf jeden Fall“ (BS17, Ab. 104). |
| | | Bereiche | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen gewünschte Bereiche enthalten. | „Aber sinnvoll fände ich es, wenn man z. B. einmal im Monat so einen halben Tag von der Firma gestellt bekommt und dann hier EDV macht“ (BS8, Ab. 142). |
| | Kein Bedarf | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die keinen Be- | |

| | | | | |
|------------------------|------------|------------------------|---|---|
| | | | darf erkennen lassen und | |
| | | Angebote vom Betrieb | dies auf bestehende betriebliche Angebote zurückgeführt wird. | „Wir haben ja letztes Jahr so Computer gehabt DV und so Ladungssicherung und so macht man ja in BWL auch und vom Betrieb war ich auch schon auf Seminaren. Also das wird eher vom Betrieb abgedeckt solche Sachen“ (BS18, Ab. 163). |
| | | Stigmatisierungsängste | die Äußerung auf Stigmatisierungsängste bei der Schülerin, dem Schüler schließen lässt. | „Ja, ich bin aber schon immer. Ich bin so ein bisschen ein Imagemensch. Wenn es heißt ich gehe in den Förderunterricht ist das für mich ein Zeichen für Dummheit und dann mache ich das nicht. Einfach nur weil ich das nicht. Weil dann heißt das der ist so doof, der muss in den Förderunterricht“ (BS14, Ab. 115). |
| | | zu wenig Zeit | dies auf fehlende zeitliche Ressourcen zurückgeführt wird. | „Man hat halt zu wenig Zeit. Wenn man dann um halb 5 von der Arbeit kommt, dann ist das schon (...)“ (BS8, Ab. 132). |
| | | anderer Zeitpunkt | Zusatz-/ bzw. Weiterqualifizierung zu einem späteren Zeitpunkt angestrebt wird. | „Aber ich bin halt einer lieber eins nach dem anderen. Man kann sich auch nach der Ausbildung weiterbilden“ (BS2, Ab. 131). |
| Anwendungsbezug | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Berücksichtigung der betrieblichen Ausbildungspraxis als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese umgesetzt werden sollte. | „Ja, dann kann ich es mir vielleicht auch bildlich besser vorstellen und durch dieses bildliche vorstellen mir das auch besser merken“ (BS11, Ab. 199). |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass die Berücksichtigung der betrieblichen Ausbildungspraxis nicht nützlich ist und/oder diese nicht umgesetzt werden sollte. | „Das ist auch wieder kritisch. Jeder Betrieb ist ja ein bisschen anders. Die Grundlagen vom Kommissionieren oder Warenannahme. Das ist ja immer das gleiche. Es gibt halt immer noch so eine Eigenart von Betrieb zu Betrieb. Ja, das kann man schlecht machen würde ich sagen. Eher so eine allgemeine Form“ (BS9, Ab. 166). |
| | | unsicher | Mit diesem Code wird codiert, | „Vielleicht so im Allgemeinen vielleicht, dass man von |

| | | | | |
|-----------------------------|------------|-------------|---|---|
| | | | wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende sich nicht sicher ist, ob die Ausbildungspraxis berücksichtigt werden sollte, | <i>jedem Betrieb mal. Ich weiß nicht. Das kann ich nicht sagen“ (BS18, Ab. 186).</i> |
| Interessen | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Berücksichtigung individueller Interessen als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese berücksichtigt werden sollten. | <i>„Ja, allgemein wenn ich da in der Klasse so ein bisschen mitreden kann mit dem Lehrer, dann finde ich das eine gute Idee“ (BS11, Ab. 105)</i> |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass die individuellen Interessen nicht berücksichtigt werden sollten. | <i>„Nein, die Lehrer. Wir sind untererfahren, die Lehrer zeigen uns wie die Routine ist. Wir sind ja dann neu. Ja und das wäre ja dann schwachsinnig, wenn wir uns dann selbst die Themen raussuchen würden. Dann wäre es in der falschen Reihenfolge und was weiß ich“ (BS8, Ab. 87).</i> |
| Zusatz- aufgaben | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Vergabe von Zusatzaufgaben als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese vergeben werden sollten. | <i>„Ich fände es eigentlich sehr wichtig. Weil dadurch, dass ich eigentlich; ja, dadurch dass es unterschiedliche Geschwindigkeiten gibt in der Klasse es einfach dann zu einem Stillstand kommt in dem man die Zeit nutzen kann, um einfach entweder gleiche Aufgaben nochmal zu bearbeiten um sicherer zu werden oder einfach anspruchsvollere Aufgaben, um selber auch einfach zu merken wo die Grenzen für sich selber sind“ (BS10, Ab. 82)</i> |
| | | Zeitpunkt | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen den Zeitpunkt an dem die Aufgaben |

| | | | | |
|------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|--|--|
| | | | bearbeitet werden sollten enthalten. | |
| | | Freiwilligkeit | | |
| | | - Wahl | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass Auszubildende selbst entscheiden sollten, ob diese Zusatzaufgaben bearbeiten. | „Ich bin eher dafür, dass man die freiwillig macht. Dass die nur gemacht werden, wenn Luft ist und wenn man schon erklärt hat“ (BS2, Ab. 68). |
| | | - Pflicht | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass Auszubildende nicht selbst entscheiden sollten, ob diese Zusatzaufgaben bearbeiten. | „Eigentlich, wenn der Lehrer das vorgibt. Wenn der Lehrer sagt, dass muss fertig sein, dann macht man das halt auch meistens. Wenn man jetzt sagen würde, du kannst das selber entscheiden, dann würde es bestimmt wieder heißen ja mach das daheim“ (BS9, Ab. 75). |
| | | - Keine eindeutige Aussage | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen nicht eindeutig darauf schließen lassen, ob die Aufgaben freiwillig oder verpflichtend bearbeitet werden sollten | „(Zögert) Weiß ich nicht“ (BS18, Ab. 137). |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass die Vergabe von Zusatzaufgaben nicht nützlich, notwendig ist und/oder diese nicht vergeben werden sollten. | „Muss nicht sein, weil ich auch theoretisch meine Qualitäten nutzen könnte, um anderen zu helfen. Deshalb muss in der Zeit wo ich die ein- oder andere Zusatzaufgabe machen könnte, könnte ich auch versuchen dem andern das so zu erklären, dass er es versteht“ (BS2, Ab. 64). |
| Differenzierte Sozialformen | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende differenzierte Sozialformen als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese | „Für diejenigen, die in einer Gruppe arbeiten für die ist es sinnvoll und diejenigen, die lieber alleine arbeiten ist es sinnvoll“ (BS12, Ab. 106). |

| | | | | | |
|--|---|---|------------|---|---|
| | | | | umgesetzt werden sollten. | |
| | Kooperati- onsbildung | Selbst bestimmt | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende den Grad der Kooperation und/oder die Kooperationspartner selbst bestimmen möchte. | <i>„Ja, aber nur wenn man sich auch wirklich seinen Partner aussucht und auch wirklich darauf achtet, dass derjenige auch was auf dem Kasten hat (BS14, Ab. 71).“</i> |
| | | Lehrer legt fest | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende den Grad der Kooperation und/oder die Kooperationspartner vorgegeben bekommen möchte. | <i>„Eigentlich, wenn der Lehrer das bestimmt. Weil, wenn die Schüler das bestimmen. Dann ist es immer so der setzt sich mit dem zusammen. Es wäre besser, wenn z. B. ein guter in der Gruppe wäre mit z. B. zwei anderen, die jetzt nicht so viel wissen. Dass er denen das dann erklären kann. Aber am Ende setzen sich dann drei Leute zusammen, die eh keine Ahnung vom Thema haben und am Ende wird dann eh nichts gemacht (BS1, Ab. 116).“</i> |
| | | Selbst bestimmt und Lehrer legt fest | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende beide Formen der Kooperationsbildung befürwortet oder sich unsicher ist, inwieweit dieser den Grad der Kooperation und/oder die Kooperationspartner vorgegeben bekommen möchte. | <i>„An sich würde ich schon sagen, dass sich die Leute selber zusammensetzen. Weil, dann suchen sich die Leute auch die, die Interesse daran haben. Aber dann bleiben halt die anderen auf der Strecke. Andererseits wenn der Lehrer das dann halt bestimmt, dann passt das vielleicht nicht jedem. Aber es kann unter Umständen dazu führen, dass vielleicht alle mehr davon haben“ (BS16, Ab. 111).“</i> |
| Differenzierte methodische Arrangements | Unterstützung/ Hilfestellung | Peer-teaching | Häufigkeit | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass peer-teaching für sein Lernen nützlich ist und umgesetzt werden sollte. | <i>„Die jüngeren Mitschüler aber neuere Systeme haben wo es einfacher ist, dann schaue ich es mir auch gerne an, weil ich mich einfach weiter entwickeln will. Sachen vielleicht auch leichter machen kann, wie es damals war“ (BS14, Ab. 106).“</i> |
| | | Lehrer | Häufigkeit | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen | |

| | | | | |
|---|------------|--------------------|--|---|
| | | | wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass Einzelbetreuung/ Unterstützung von der Lehrperson für sein Lernen nützlich ist und umgesetzt werden sollte. | |
| | | - Zeitpunkt | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, inwieweit bzw. wann sich der Auszubildende Unterstützung durch die Lehrperson wünscht. | „Also, wenn ich jetzt Probleme hätte, fände ich es gut. Aber momentan brauche ich es eigentlich nicht“ (BS4, Ab. 95). |
| | | - Initiator | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, von wem die Initiative ergriffen werden sollte. | „Ja, ich glaube eher der Lehrer. Der Lehrer kennt uns ja schon ein bisschen länger. Wenn der dann weiß der kann das nicht so gut. Dann gehe ich mal öfters auch zu ihm. Also vom Lehrer halt. Dass der Lehrer das sieht“ (BS3, Ab. 98). |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass keine (weitere) Unterstützung/ Hilfestellung nötig ist. | „Von meiner Seite aus reicht das so wie es jetzt gerade ist“ (BS15, Ab. 87). |
| Zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende der Meinung ist, dass die zusätzliche Wiederholungs-/ Übungsphasen für sein Lernen nützlich sind und diese umgesetzt werden sollten. | „Ja, das wäre schon nicht schlecht. Gerade in der Berufsschule wo man nicht so oft in der Schule ist und das oft vergisst oder gar nicht drin behalten kann, wenn man nur einen Tag in der Woche Schule hat und die Ferien dann noch zwischen drin. Ja, Wiederholung ist schon wichtig, damit man den Stoff dran bleibt und nicht vergisst“ (BS6, Ab. 109). |

| | | | | | |
|---|--------------------------------|------------|------------------------------|---|--|
| | | | - Zeitpunkt | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen auf den Zeitpunkt und/ oder Anlass schließen lässt, zudem zusätzliche Wiederholungs- oder Übungsphasen angeboten werden sollten. | „Meiner Meinung nach sollten die eingebaut werden, wenn es um Themen geht, bei denen es viel um Theorie geht. Wo viele Informationen im Kleintext steht. Wo viele Fachbegriffe sind. Mit ganz vielen Beispielen. Da sollte man das vielleicht öfters machen“ (BS2, Ab. 96). |
| | | | - Bedingungs-faktoren | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen Aspekte enthalten, die vorliegen müssen, dass zusätzliche Wiederholungs- oder Übungsphasen vom Auszubildenden als nützlich eingestuft werden. | „Na, ja bei einigen, die wollen halt auch grundsätzlich nicht und dann bringt es halt auch nichts, wenn der Lehrer weiter darauf eingeht, weil es bringt ja niemanden weiter. Bei manchen ist es nicht wirklich zwingend notwendig.“ (BS16, Ab. 103). |
| Differenzierte Arbeitsmittel und Hilfsmittel | Präsentationsmedien | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | Wahl | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende es als nützlich wahrnimmt, wenn er das Präsentationsmedium selbst wählen kann. | „Ja. In Zukunft wird dir ja auch nicht jeder alles vorkauen“ (BS8, Ab. 115). |
| | | | Vorgabe | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende es als nützlich wahrnimmt, wenn das Präsentationsmedium vom Lehrer festgelegt wird. | „Klar. Manche haben vielleicht bessere Kenntnisse in PP und könnten dann vielleicht eine viel bessere Präsentation machen. Ich würde es aber so lassen aus dem einfachen Grund, weil nicht jeder immer Plakate schreibt und das hilft einem dann mehr anstatt jedes Mal nur eine PP zu machen“ (BS2, Ab. 109). |
| | Zusätzliche Hilfsmittel | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die zur Verfügung | „Vielleicht immer. Also was mir persönlich helfen würde, wäre nach dem Thema oder vor dem Thema, die grobe Zusammenfassung. So ein Datenblatt vielleicht“ (BS18, 159). |

| | | | | | |
|--|--------------------|------------|-------------|---|---|
| | | | | Stellung von zusätzlichen Hilfsmitteln nützlich wahrnimmt und diese zur Verfügung gestellt werden sollten z. B. Informationsblätter, Handbücher etc.. | |
| | | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die zur Verfügung Stellung von zusätzlichen Hilfsmitteln als nicht notwendig wahrnimmt. | „Ich finde es ist eigentlich schon recht viel Material. Wir haben ja Bücher, Internet“ (BS9, Ab. 136). |
| Lernstandsmessung/ Leistungsbeurteilung | Rückmeldung | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende individuelle Rückmeldung zum Lernstand als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese gegeben werden sollte. | „Ich weiß nicht. Vielleicht - das kann man schlecht sagen, finde ich. Vielleicht so jeden Monat mal kurz mit dem Lehrer reden. Kurzes Feedback. Also ich fände es eigentlich nicht schlecht. Dann weiß man was Sache ist sozusagen“ (BS9, 146). |
| | | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende individuelle Rückmeldung zum Lernstand als für sein Lernen nicht notwendig wahrnimmt und/ oder diese nicht umgesetzt werden sollte. | „Ich brauche es nicht ehrlich gesagt“ (BS15, Ab. 123). |
| | | Formen | schriftlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Rückmeldung in Schriftform wünscht. | „Schriftlich. Wir haben früher einen Streifen bekommen. Da standen die schriftlichen und mündlichen Noten und das Verhalten drauf und da sieht man das dann. Dann braucht man kein Gespräch. Man sieht ja, ob man auf einem guten Stand ist oder nicht und das fand ich ganz gut“ (BS8, Ab. 121). |

| | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------|--|--|
| | | Einzelgespräche | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Rückmeldung im Rahmen eines Einzelgesprächs wünscht. | „Ja, also einen Überblick wie man von den Noten überall steht. Man kann ja der Klassenlehrer mit den anderen Lehrern so ein bisschen besprechen und kann dem Schüler dann sagen wie er sich im Allgemeinen sich verbessern kann oder die Lehrer einzelnen. Je nachdem wie“ (BS6, Ab. 135). |
| Zusätzliche Leistungsnachweise | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende zusätzliche Leistungsnachweise als nützlich wahrnimmt und diese angeboten werden sollten. | „Ja, wenn man könnte, wäre es nicht schlecht“ (BS17 139). |
| | Kein Bedarf | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende zusätzliche Leistungsnachweise als nicht notwendig wahrnimmt und/ oder diese nicht angeboten werden sollten. | „Eher weniger. Für mich wäre es nichts, nein“ (BS16, Ab. 137). |
| Selbsteinschätzung | | | Ausprägung codieren: unten mittel mittel bis oben oben | |
| BETRIEB | | | | |
| Selbsteinschätzung | | | Ausprägung codieren: unten mittel mittel bis oben oben | |
| Passung | Weder Unter- noch Über- | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf | „Nein, passt eigentlich so wie es ist. Es ist eine gute Mischung“ (BS2, Ab. 9). |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|-------------|----------------------------|---|--|
| | forderung | | | schließen lässt, dass sich der Auszubildende weder unter- noch überfordert fühlt. | |
| | Unter- oder Überforderung | | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass sich der Auszubildende unter- oder überfordert fühlt. | <i>„Ja, also wenn es so Aufgaben sind, die ich noch nicht gemacht habe. So Computergeschichten bin ich halt manchmal eher überfordert. Aber so was lagertechnisch angeht, bin ich eigentlich eher unterfordert sozusagen“ (BS18, Ab. 7).</i> |
| | | Gründe | Betriebliche Gegebenheiten | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende den Grund für die Unter- oder Überforderung in den betrieblichen Gegebenheiten sieht z. B. Sicherheitsvorschriften oder der Betriebsorganisation. | <i>„Wenn ich alleine mal im Lager arbeite, fühle ich mich dann manchmal durchaus überfordert, ja“ (BS16, Ab. 5.)</i> |
| | | | Tätigkeitsfeld | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende den Grund für die Unter- oder Überforderung auf das ihm übertragene Tätigkeitsfeld zurückführt. | <i>„Ja. Das ist halt schwierig zu sagen. Es sind halt leichte Aufgaben“ (BS5, Ab. 7).</i> |
| Auftragsvergabe und –bearbeitung | Bearbeitungszeit | Zeitdruck | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende unter Zeitdruck arbeiten muss bzw. nicht so viel Zeit erhält wie er zur Bewältigung einer Aufgabe bräuchte. | <i>„Nein, ich bin auch schon Druck ausgesetzt. Ich muss mich schon beeilen. Ich kann nicht gerade mein Tempo arbeiten“ (BS4, Ab. 17).</i> |
| | | genug Zeit | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende so viel Zeit bekommt wie er für die Bewältigung einer Aufgabe benötigt. | <i>„Nein, ich kann mir so viel Zeit nehmen wie ich will. Zeitdruck habe ich eigentlich nie“ (BS5, Ab. 38).</i> |
| | | „Leerläufe“ | Beschäftigung | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf | <i>„Das ich dann gleich den nächsten Auftrag machen kann, dass ich da dann nicht rumstehe und nichts mache“ (BS13,</i> |

| | | | | |
|-----------------------|------------|--------------------------|---|--|
| | | | schließen lässt, dass der Auszubildende kontinuierlich beschäftigt ist und/ oder sein möchte, sodass keine Leerläufe entstehen. | Ab. 17). |
| | | Pause | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage darauf schließen lässt, dass der Auszubildende sich bei Leerläufen eine Pause wünscht und/oder gewährt bekommt. | „So ein Freiraum hat uns der Meister gestattet. Wenn jetzt wirklich großer Freiraum ist, dass wir auch ab und zu mal einen Kaffee trinken dürfen. (...) Ja, da erholt man sich in diesen 5 Minuten. Aber es sollte halt nicht zu oft vorkommen (BS11, Ab. 25). |
| Projekte | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Teilnahme an Projekten als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und dies ermöglicht werden sollte. | „z. B. fände ich es interessant. Bei uns kommen oft Schüler zur Besichtigung. Wenn dann z. B. die Azubis sich zusammentun um die Firma zu präsentieren. Das z. B. fände ich schon interessant. Aber ja (...)“ (BS8, Ab. 71). |
| | | Kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Teilnahme an Projekten als für sein Lernen nicht notwendig wahrnimmt und diese nicht angeboten werden müssen. | „Nein, mich interessiert es eigentlich auch nicht. Also ich gehe von 8 bis 5 Uhr arbeiten und danach interessiert mich mein Job nicht mehr so“ (BS3, Ab. 74). |
| | | Keine eindeutige Aussage | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen nicht oder nicht eindeutig darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Teilnahme an einem Projekt als für sein lernen nützlich wahrnimmt. | „Vielleicht so besonders wäre das für mich jetzt nicht so ein Projekt. Aber ich würde jetzt auch nicht nein sagen“ (BS11, Ab. 75). |
| Zusatzaufgaben | Häufigkeit | Ausprägung codieren: | | |

| | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|--|---|---|
| | | wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen Keine eindeutige Aussage | | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Übernahme von Zusatzaufgaben als nützlich wahrnimmt und dies ermöglicht werden sollte. | „Also z. B. öfters mit einer Zugmaschine fahren oder generell. Ja eben alles was das Fahren angeht so“ (BS7, Ab. 41). |
| | Tätigkeitsfeld ist begrenzt | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass das Tätigkeitsfeld im Ausbildungsbetrieb eingeschränkt ist und daher keine Zusatzaufgaben übernommen werden können. | „Na ja jetzt geht es ja eh nicht mehr, weil es ist ja nur unten das Lager und da kann man eigentlich nichts mehr machen“ (BS3, Ab. 42). |
| | Kein Bedarf | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Übernahme von Zusatzaufgaben als nicht notwendig wahrnimmt und/ oder diese nicht umgesetzt werden sollte. | „Ja, da ich ja nur Azubi bin und einen relativ geringen Stundenlohn habe, will ich eigentlich gar nicht mehr Aufgaben übernehmen“ (BS16, Ab. 19) . |
| Strukturiert-heit | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: offen strukturiert unterschiedlich | |
| | Nutzen | Freiräume | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende Freiräume als für sein Lernen nützlich wahrnimmt und diese gewährt werden sollten. | „Ja, ich finde es eigentlich nicht schlecht, dass man nicht nur so ein bisschen einfältig so hier hinstellen, daraus nehmen und da verpacken. Man wird schon mehr gefordert und schon handwerklich ein bisschen was sollte man schon können um Sachen zu machen. Da geht halt die Zeit auch ein bisschen schneller rum, wenn man da einen Auftrag hat, der ein bisschen länger dauert und so. Also es ist |

| | | | | |
|-------------------|------------------------------------|-------------------|---|---|
| | | | | <i>so für den Beruf gut ausgeglichen. Abwechslungsreicher wie jetzt so der Standardlagerarbeiter. Also ich bin - gut so, ja“ (BS6, Ab. 54).</i> |
| | | Vorgaben | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende klar strukturierte Aufgaben als für sein Lernen notwendig wahrnimmt. | <i>„Wo ich genaue Vorgaben habe, weil ich bei denen wo ich Spielraum habe schlecht entscheiden kann“ (BS2, Ab. 35)</i> |
| Zeitpunkt | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: Wochenweise täglich | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende mehr Freiräume in Form einer wochenweisen Festlegung der zu erledigenden Aufgaben als für sein Lernen nützlich einschätzt und/ oder dies umgesetzt werden sollte. | <i>„Ja, es ist mir schon wichtig. Weil man so einen gewissen Alltag rein kriegt und man sagt oh ich habe jetzt ein bisschen frei da kann ich mich jetzt um die Aufgabe kümmern“ (BS2, Ab. 43).</i> |
| | Kein Bedarf | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende mehr Freiräume in Form einer wochenweisen Festlegung der zu erledigenden Aufgaben als für sein Lernen als nicht nützlich einschätzt und die tageweise Vergabe von Aufträgen präferiert. | <i>„Ich habe es schon lieber gerne vorgegeben. Weil wenn man so frei ding hat dann schiebt man es vielleicht noch raus. Also, nein. Es sollte schon vorgegeben. So wie es ist, ist es ok für mich“ (BS6, Ab. 63).</i> |
| Interessen | Aufgaben vorschlagen/ auswählen | Häufigkeit | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen wird manchmal wahrgenommen | |
| | | Nutzen | | |
| | | - nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Aus- | <i>„Schlecht wäre es nicht. Also mitbestimmen hat schon immer seine Vorteile. Also wenn ich ein bisschen was mitreden könnte wäre schon schön“ (BS2, Ab. 15).</i> |

| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------------|--|--|---|
| | | | zubildende das Einbringen der individuellen Interessen als nützlich für sein Lernen und/oder dies häufiger ermöglicht werden sollte. | | |
| | | - kein Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende keinen (weiteren) Bedarf hat, dass seine individuellen Interessen berücksichtigt werden. | „Weis nicht so genau. Schwer zu sagen. Ja nachdem. Ne es ist ok“ (BS6, Ab. 11). | |
| Schulungen | Häufigkeit | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht wahrgenommen | | |
| | Nutzen | nützlich | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Teilnahme an Schulungen als nützlich für sein Lernen einschätzt und/oder diese häufiger angeboten werden sollen. | „Also bei mir war das jetzt ein Ladungssicherungslehrgang und das ist halt schon und das war halt direkt auf unsere Firma mit den Ziegeln und so und das hat halt schon was geholfen“ (BS18, Ab. 58). | |
| | | Bereiche | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen gewünschte Bereiche enthalten. | „Also jetzt auf das Arbeiten bezogen. So ein bisschen mehr Computer. Weil wir sind halt so im Betrieb. Bei uns ist alles noch so wie früher in den 80er Jahren. Wir arbeiten halt noch mit Karteikarten und so. So mal mit SAP und so wäre bestimmt cool“ (BS5, Ab. 85). | |
| | | Keinen Bedarf | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussagen darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Teilnahme an einer Schulung als nicht nötig wahrnimmt. | „ja, ja also ich finde die Ausbildung lastet schon recht gut aus. Ob das natürlich nur ich so sehe. Aber ich denke, dass ist bei allen so“ (BS14, Ab. 77). | |
| Unterweisungspraxis | Geschwindigkeit und Häufigkeit der Darstellung | Häufigkeit | | Mit diesem Code wird codiert, wenn diese Aussagen darüber enthalten wie häufig der Auszubildenden eine Aufgabe erklärt bekommt. | „Doch ich kann immer nachfragen, wenn ich irgendetwas (...)“ (BS5, Ab. 46). |

| | | | | | |
|--|-------------------|---------------------------|--|---|---|
| | | Vorgehensweise | | Mit diesem Code wird codiert, wenn diese Aussagen darüber enthalten wie bei der Unterweisung (didaktisch) vorgegangen wird. | <i>„Also, wenn ich etwas nicht gewusst habe, dann hole ich mir einen anderen, der ausgelernt hat. Erkläre mir das bitte oder hilf mir mal und dann erklärt er es mir und dann weiß ich halt wie ich es machen soll“ (BS3, Ab. 60).</i> |
| Unterstützung | Häufigkeit | eingeschränkt unterstützt | | Mit diesem Code wird codiert, wenn der Auszubildende nicht immer Unterstützung erhält. | <i>„Ja, dann wird mir auch abteilungsabhängig in Abteilungen geholfen. Mir wird ausführlich alles noch einmal erklärt und gezeigt. Es gibt auch Abteilungen, in denen es dann heißt. Ja, es übernimmt jemand anders und damit bin ich dann raus aus der Aufgabe“ (BS10, Ab. 28).</i> |
| | | keine eindeutige Aussage | | Mit diesem Code wird codiert, wenn die Aussage nicht eindeutig ist. | <i>„Das weiß ich nicht“ (BS18, Ab. 19).</i> |
| | | bekommt immer geholfen | | Mit diesem Code wird codiert, wenn diese Aussagen darüber enthalten, dass der Auszubildende im Bedarfsfall immer geholfen bekommt. | <i>„Immer, immer. Das ist so klein. Jetzt sind wir halt größer. Aber das Lager ist immer so familiär halt und es ist halt wirklich entspannt da zu arbeiten“ (BS3, Ab. 62)</i> |
| | Bezugsperson | Ansprechpartner verfügbar | | Mit diesem Code wird codiert, wenn diese Aussagen darüber enthalten, dass der Auszubildende bei Bedarf einen Ansprechpartner hat. | <i>„Ich frage einen Arbeitskollegen oder meinen Ausbilder. Das ist ganz unterschiedlich. Also derjenige, der wo halt gerade in der Nähe ist. Ich habe schon jeden gefragt, wenn ich mir unsicher war und da hilft mir auch jeder, wenn ich was nicht weiß oder kann“ (BS6, Ab. 44).</i> |
| | | unklar | | Mit diesem Code wird codiert, wenn diese Aussagen darüber enthalten, dass der Auszubildende keinen (eindeutigen) Ansprechpartner hat. | <i>„Bei mir ist es auch nicht wirklich so ersichtbar wer jetzt da mein Ausbilder ist“ (BS12, Ab. 42).</i> |
| Rückmeldung zum Lernstand/ Leistungsbeurteilung | Häufigkeit | | | Ausprägung codieren: wird wahrgenommen wird nicht/ selten wahrgenommen | |
| | Form | | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die die Umsetzung von der Rückmeldung zum Lernstand und/ oder der Leistungsbeurteilung enthalten | <i>„Ja gut. Da gibt es öfters halt Lob. Ja öfters. So Daniel du hast das und das gut gemacht und so“ (Daniel, Ab. 91).</i> |

| | | | | |
|---------------|--------------------------|--|---|---|
| | | | z. B. Beobachtungen, Beurteilungsbögen u. A. | |
| Nutzen | nützlich | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass der Auszubildende die Maßnahme als nützlich für sein Lernen wahrnimmt und/oder diese vermehrt gewünscht wird. | <i>„Ja, manchmal vielleicht schon ein bisschen mehr Bewertung wie man ist oder so und was vielleicht besser machen kann oder wie sie halt so zufrieden sind“ (BS6, Ab. 24).</i> |
| | keinen (weiteren) Bedarf | | Mit diesem Code werden Äußerungen codiert, die darauf schließen lassen, dass der Auszubildende mit der Ausbildungspraxis zufrieden ist und keine weitere Rückmeldung zum Lernstand und/oder Leistungsbeurteilung wünscht. | <i>„Ja, ich denke so einmal im Jahr passt das eigentlich“ (BS9, Ab. 78).</i> |

KURZLEBENS LAUF

Universitärer Werdegang

| | |
|----------------|--|
| 2015 – 03/2019 | Universität Mannheim Externe Doktorandin an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen Professorin Dr. Sabine Matthäus Professor Dr. Jürgen Seifried |
| 2014 – 2016 | Universität Mannheim Teilabordnung als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Professorin Dr. Sabine Matthäus |
| 2006 – 2011 | Universität Mannheim Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik mit Wahlfach Geschichte |
| 07/2011 | Abschluss als Diplom-Handelslehrerin |

Beruflicher Werdegang

| | |
|--------------|---|
| 2013 – heute | Ludwig-Erhard-Schule Mosbach Studienrätin |
| 2011 – 2013 | Seminar Berufliche Schulen Karlsruhe Studienreferendarin |
| 05/2013 | Ernennung zur Studienrätin |