

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Fakultät Wirtschaftswissenschaften

Professur für Wirtschaftspädagogik

Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Kontext
der Heterogenität von Auszubildenden - Empirische Untersu-
chung und Entwicklung eines Unterstützungsangebotes

Dissertationsschrift

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor rerum politicarum

vorgelegt von

Jana Förster-Kuschel

vorgelegt am:	29.06.2023
verteidigt am:	27.11.2023
Erstgutachterin:	Prof. Dr. Bärbel Fürstenau
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Frank Schirmer

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung.....	1
2 Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden	8
2.1 Der Arbeit zugrundeliegendes Verständnis des Heterogenitätsbegriffs.....	8
2.2 Zur deskriptiven Bedeutungsdimension	11
2.3 Zur didaktischen Bedeutungsdimension.....	17
2.3.1 Ausgewählte Umgangsweisen mit Heterogenität im Überblick.....	17
2.3.2 Gestufte Lernhilfen im Besonderen.....	25
3 Handlungskontext betrieblicher Ausbilder im kaufmännischen Bereich	32
3.1 Betriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich	32
3.2 Definition und Differenzierung des Ausbilderbegriffs.....	37
3.3 Einflussfaktoren auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden.....	40
3.3.1 Überblick anhand des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion.....	40
3.3.2 Intrapersonale Komponenten.....	42
3.3.3 Weitere Faktoren	48
4 Erkenntnisse zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder.....	55
4.1 Studien mit explizitem Heterogenitätsbezug.....	55
4.2 Studien mit implizitem Heterogenitätsbezug.....	68
4.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes.....	71

5	Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden	73
5.1	Forschungsfrage.....	73
5.2	Datenerhebung mit teilstandardisierten Interviews	74
5.3	Stichprobe und Untersuchungsfeld.....	76
5.3.1	Vorgehen bei der Stichprobenauswahl	76
5.3.2	Erster Zugang zu Heterogenität von Auszubildenden anhand primärer Strukturmerkmale	78
5.3.3	Überblick über die Interviewpartner.....	86
5.4	Inhaltsanalytische Datenauswertung.....	89
5.5	Ergebnisse.....	95
5.5.1	Wahrgenommene Unterschiede der Auszubildenden.....	95
5.5.2	Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden.....	107
5.5.3	Emotionale und motivationale Aspekte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität.....	119
5.5.4	Kognitive Aspekte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität	121
5.5.5	Weitere betriebliche Rahmenbedingungen des Ausbilderhandelns	125
5.5.6	Differenzierte Betrachtung in Abhängigkeit ausgewählter weiterer Faktoren	127
5.6	Diskussion.....	137
5.6.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	137
5.6.2	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	152
5.6.3	Implikationen.....	158
6	Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden als Thema in Lehrbüchern für betriebliche Ausbilder.....	164
6.1	Forschungsfragen.....	164
6.2	Beschreibung der Stichprobe	166

6.3	Inhaltsanalytische Datenauswertung	167
6.3.1	Grundsätzliche Vorgehensweise und Datenaufbereitung.....	167
6.3.2	Inhaltlich-thematische Auswertung.....	168
6.3.3	Qualitative Auswertung.....	175
6.4	Ergebnisse.....	187
6.4.1	Inhalte zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden	187
6.4.1.1	Heterogenitätsdimensionen.....	187
6.4.1.2	Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik und des Umgangs mit Heterogenität.....	202
6.4.2	Qualität der heterogenitätsrelevanten Inhalte	214
6.5	Diskussion.....	220
6.5.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	220
6.5.2	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	224
6.5.3	Implikationen.....	226
7	Exemplarisches Unterstützungsangebot: Ein Leitfaden zum Einsatz gestufter Lernhilfen	228
7.1	Ausgangspunkt und Zielsetzung.....	228
7.2	Das Konzept der Arbeits- und Lernaufgaben	231
7.3	Auswahl und inhaltliche Bestimmung des Lerngegenstandes.....	235
7.4	Beschreibung des Leitfadens	240
7.5	Kritische Würdigung des Leitfadens	247
8	Gesamtfazit und Ausblick	249
	Literaturverzeichnis	253
	Anhang	269

Abkürzungsverzeichnis

HK	Hauptkategorie(n)
AB	Ausbildungsbeauftragter
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
aFK	ausbildende Fachkraft
AV	Ausbildungsverantwortlicher
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BH	Buchhändler
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BK	Bankkaufmann/-frau, Bankkaufmann/-frau
BüK	Bürokaufmann/-frau
BüKo	Kaufmann/-frau für Bürokommunikation
dS	dual Studierende
FKL	Fachkraft für Lagerlogistik
FL	Fachlagerist, Fachkraft für Lagerlogistik
FR	Fachrichtung
IFT	implizite Führungstheorie(n)
IHK	Industrie- und Handelskammer
IK	Industriekaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau
INK	Informatikkaufmann/-frau
IPT	Implizite Persönlichkeitstheorien
KBM	Kaufmann/-frau für Büromanagement
KEH	Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Kaufmann/-frau im Einzelhandel
KGH	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung Großhandel
RLP	Rahmenlehrplan
S	Schüler
SK	Subkategorie(n)
TK	Themenkomplex(e)
ZWH	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Arbeit.....	7
Abbildung 2: Merkmale von Heterogenität.....	11
Abbildung 3: Maßnahmen für den binnendifferenzierenden Unterricht.....	21
Abbildung 4: Systematisierung von Lernstrategien.....	27
Abbildung 5: Ansätze zur Förderung von Problemlösefähigkeit.....	28
Abbildung 6: modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion.....	41
Abbildung 7: Die Handlungsfelder des Modellversuchsförderschwerpunktes <i>Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung</i>	61
Abbildung 8: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.....	89
Abbildung 9: explizit angesprochene Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen.....	106
Abbildung 10: Zuordnung Maßnahmen zum Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden und wahrgenommenen Unterschieden.....	114
Abbildung 11: Beispiel für Codierregel 4.....	172
Abbildung 12: Beispiel 1 für Codierregel 5.....	173
Abbildung 13: Beispiel 2 für Codierregel 5.....	174
Abbildung 14: Ablauf einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse.....	175
Abbildung 15: Codierbeispiel 1 zum Veranschaulichen der Ausprägungen <i>im</i> und <i>ex</i>	177
Abbildung 16: Codierbeispiele 2 zum Veranschaulichen der Ausprägungen <i>im</i> und <i>ex</i> ...	178
Abbildung 17: Codierbeispiel für die Ausprägung BD0.....	179
Abbildung 18: Codierbeispiel für die Ausprägung BD 1.....	179
Abbildung 19: Codierbeispiel für die Ausprägung BD2.....	180
Abbildung 20: Codierbeispiel für die Ausprägung BD3.....	181
Abbildung 21: Codierbeispiel für die Ausprägung BD1.....	181
Abbildung 22: Codierbeispiel für die Ausprägung VK0.....	182

Abbildung 23: Codierbeispiel für die Ausprägung VK1	183
Abbildung 24: Codierbeispiel für die Ausprägung VK2	184
Abbildung 25: Beispiel zum Veranschaulichen des Codiervorgehens bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse.....	185
Abbildung 26: Beispiel zum Veranschaulichen des Verdichtens der Fundstellen und Codierungen.....	186
Abbildung 27: angesprochene Zusammenhänge zwischen Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten (Teil 1)	211
Abbildung 28: angesprochene Zusammenhänge zwischen Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten (Teil 2)	212
Abbildung 29: Grobstruktur zur Erstellung und zum Einsatz einer Arbeits- und Lernaufgabe	232
Abbildung 30: Ablaufschema der Vorwärtskalkulation	238
Abbildung 31: Ausgangssituation und Arbeitsauftrag aus dem <i>Leitfaden Gestufte Lernhilfen</i>	241
Abbildung 32: exemplarischer Arbeitsauftrag aus dem <i>Leitfaden Gestufte Lernhilfen</i>	243
Abbildung 33: im Leitfaden verwendete Piktogramme und deren Bedeutung.....	244
Abbildung 34: Beispiel für den Aufbau und die Gestaltung einer Lernhilfe aus dem <i>Leitfaden Gestufte Lernhilfen</i>	245
Abbildung 35: Vorschlag zur Präsentation der Lernhilfen aus dem <i>Leitfaden Gestufte Lernhilfen</i>	247

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation von lern- und leistungsrelevanten Emotionen.....	16
Tabelle 2: Aufgabenmerkmale für den didaktisch fundierten Umgang mit differenzierenden Aufgaben.....	22
Tabelle 3: Handlungsaufforderungen und Umsetzungsbeispiele	30
Tabelle 4: Handlungsbereiche und zugehörige exemplarische Teilbereiche kaufmännischer Ausbildungsberufe	33
Tabelle 5: Vor- und Nachteile des Lernens am Arbeitsplatz.....	36
Tabelle 6: Zusammenfassung von Studien, die sich explizit mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder befassen.....	67
Tabelle 7: Zusammenfassung von Studien, die sich implizit mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder befassen.....	71
Tabelle 8: schulische und berufliche Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	81
Tabelle 9: Geschlecht der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	82
Tabelle 10: Staatsangehörigkeit der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen	83
Tabelle 11: Alter der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen ..	85
Tabelle 12: Übersicht zur Beschreibung der befragten Ausbilder.....	88
Tabelle 13: Bezugsrahmen der Themenkomplexe und zugehörigen Hauptkategorien	91
Tabelle 14: Übersicht zu den thematischen Hauptkategorien und Beurteilerübereinstimmung	93
Tabelle 15: wahrgenommene Unterschiede im Verhalten der Auszubildenden.....	95
Tabelle 16: wahrgenommene kognitive Unterschiede der Auszubildenden	98
Tabelle 17: wahrgenommene motivationale Unterschiede.....	100
Tabelle 18: wahrgenommene emotionale Unterschiede.....	101

Tabelle 19: wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden.....	102
Tabelle 20: weitere wahrgenommene Unterschiede	103
Tabelle 21: Maßnahmen zum Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden	108
Tabelle 22: geplante Veränderungen im Verhalten	117
Tabelle 23: Wünsche der Ausbilder, um ihr Verhalten ändern zu können	118
Tabelle 24: Emotionen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden.....	119
Tabelle 25 angestrebte Ziele im Umgang mit Unterschieden von Auszubildenden.....	120
Tabelle 26: Ursachen für die Art und Weise des Umgangs.....	122
Tabelle 27: Folgen aus der Art des Umgangs mit den Unterschieden.....	124
Tabelle 28: Bewertung der Heterogenität	125
Tabelle 29: betriebliche Rahmenbedingungen.....	126
Tabelle 30: Anzahl angesprochener Subkategorien der Themenkomplexe Wahrnehmung von Unterschieden und Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden.....	129
Tabelle 31: wahrgenommene Unterschiede, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren	130
Tabelle 32: Umgangsmöglichkeiten, differenziert nach ausgewählten, weiteren Faktoren	133
Tabelle 33: geplante Veränderungen und dafür benötigte Rahmenbedingungen, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren	134
Tabelle 34 emotionale Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren.....	135
Tabelle 35: motivationale Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren .	135
Tabelle 36: weitere kognitive Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren	136
Tabelle 37: Übersicht über die ausgewählten Lehrbücher.....	168
Tabelle 38: Grundstruktur des Kategoriensystems mit deduktiv gebildeten Hauptkategorien, induktiv gebildeten Subkategorien und übergeordneten Subkategorien.....	170

Tabelle 39: Übersicht zu den thematischen Hauptkategorien und Beurteilerübereinstimmung	174
Tabelle 40: Kategoriensystem der evaluativen Inhaltsanalyse und Beurteilerübereinstimmung	176
Tabelle 41: Anzahl relevanter Fundstellen für die qualitative Auswertung	187
Tabelle 42: übergeordnete, individuelle Merkmale	188
Tabelle 43: angesprochene verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen	191
Tabelle 44: angesprochene kognitive Heterogenitätsdimensionen.....	193
Tabelle 45: soziokulturelle soziodemografische Merkmale	196
Tabelle 46: emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen	198
Tabelle 47: soziale Heterogenitätsdimensionen	199
Tabelle 48: Somatische Heterogenitätsdimensionen	200
Tabelle 49: weitere Heterogenitätsdimensionen.....	201
Tabelle 50: Möglichkeiten zur Diagnostik von Heterogenität.....	202
Tabelle 51: Umgangsmöglichkeiten auf mikrodidaktischer Ebene	203
Tabelle 52: Umgangsmöglichkeiten sowohl auf mikro- als auch auf makrodidaktischer Ebene	207
Tabelle 53: Umgangsmöglichkeiten auf makrodidaktischer Ebene	209
Tabelle 54: Einschätzung zur Deutlichkeit heterogenitätsbezogener Inhalte (bezogen auf alle thematischen Haupt- und Subkategorien).....	215
Tabelle 55: Einschätzung zur Deutlichkeit heterogenitätsbezogener Inhalte (differenziert nach den drei thematischen Hauptkategorien).....	216
Tabelle 56: Einschätzung zur Definition relevanter Begriffe (bezogen auf alle thematischen Haupt- und Subkategorien).....	217
Tabelle 57: Einschätzung zur Definition relevanter Begriffe (differenziert nach den drei thematischen Hauptkategorien)	218
Tabelle 58: Einschätzung zur Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeiten	219

Tabelle 59: mögliche Fragen an Arbeitsexperten	234
Tabelle 60: curriculare Verankerung des Themas Kalkulation in den primär betrachteten Ausbildungsberufen	236
Tabelle 61: adressierte Lernschwierigkeiten und zugehörige Lernhilfen.....	244

1 Einleitung

Jugendliche, die eine Berufsausbildung beginnen, unterscheiden sich zum Teil stark hinsichtlich des Alters, schulischer und motivationaler Voraussetzungen (Lerneinstellung und -verhalten, Lernpotentiale, Sozialverhalten, Vorbildung) sowie hinsichtlich ihrer Berufs-, Arbeits- und Lebenserfahrung (Seeber, 2010, S. 89; detaillierter siehe Seeber, 2013; Zielke, Dybowski und Mucke, 1994, S. 9). Diese Heterogenität der Lernenden in der (dualen) Berufsausbildung, sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb, ist kein neues Phänomen (Keimes & Rexing, 2016, S. 3; Ziegler & Minnameier, 2019, S. 7). Aufgrund von Umbrüchen auf dem Ausbildungsmarkt gelingt es jedoch immer weniger, durch Selektionsmechanismen „eine Strategie der Homogenisierung [von Lern- und Auszubildendengruppen] umzusetzen“ (Severing & Weiß, 2014, S. 5). Dies gilt besonders für Ausbildungsbetriebe. Zudem führt eine gestiegene „Sensibilität für Besonderheiten aufgrund gesellschaftlich-kultureller Veränderungen“ (Kohl, 2014, S. 39) dazu, dass solche Homogenisierungsbestrebungen zunehmend weniger gewollt sind. Daher wird Heterogenität von Lernenden und ein adäquater Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der beruflichen Bildung seit circa 2010 vermehrt von berufsbildungspolitischer und wissenschaftlicher Seite diskutiert. Dies gilt insbesondere für die Berufsschule, in deutlichem geringerem Maße für ausbildende Betriebe. Dabei sind Ausbildungsbetriebe gleichermaßen mit heterogenen Lerngruppen konfrontiert, wenn auch anders geartet als Berufsschulen. Besonders Betriebe, die in weniger attraktiven Ausbildungsberufen ausbilden oder in Regionen mit schwierigen Ausbildungsstellen-Nachfrage-Relationen (z. B. Regionen mit hoher Abwanderung oder in einigen Ballungsräumen mit hohem Fachkräftebedarf) ansässig sind, können ihre Ausbildungsplätze oftmals nicht mit ihren Wunschkandidaten¹ oder generell sehr schwer besetzen (Severing & Weiß, 2014, S. 6). Sie sind folglich zunehmend gefordert, auch bisher weniger beachtete Bewerbergruppen bei der Entscheidung über die Besetzung betrieblicher Ausbildungsplätze zu berücksichtigen. Ferner gibt es seit 2014 mit dem Programm „JOBSTARTER plus“ verstärkt staatliche Bemühungen um eine bessere Integration von Studienabbrechern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die duale Berufsausbildung (BMBF, 2021). Daher ist davon aus-

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulin verwendet. Formulierungen dieser Art beziehen alle Geschlechter gleichberechtigt ein. Ausnahmen bilden Inhalte, die sich nur auf eine Geschlechtsform beziehen und entsprechend deutlich gemacht werden.

zugehen, dass Auszubildende hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen sowie hinsichtlich sozialer, kultureller und sprachlicher Gesichtspunkte zunehmend heterogener werden (Faßhauer & Vogt, 2013, S. 1; Severing, 2018, S. 21) bzw. Unternehmen eine zunehmende Heterogenität ihrer Auszubildenden wahrnehmen (Bauer et al., 2008a; Brater & Wagner, 2008, S. 5; Vogel & Scheiermann, 2019).

Insbesondere betriebliche Ausbilder, die über die Gestaltung betrieblicher Ausbildungsprozesse maßgeblich das Lernen im Betrieb und damit die Qualität der betrieblichen Ausbildung bzw. betrieblicher Lernprozesse (z. B. Brünner, 2012, S. 237f.; Bahl, 2012, S. 21) prägen, sind mit dieser (zunehmenden) Heterogenität der Auszubildenden konfrontiert, und müssen damit angemessen umgehen. Daraus resultieren hohe Anforderungen an die pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen sowie das Verhalten betrieblicher Ausbilder (Severing & Weiß, 2014, S. 13). Ganz konkret müssen Ausbilder wissen, mit welchen didaktischen Konzepten sie auf heterogene Auszubildendengruppen reagieren und wie sie Unterschiede zwischen Auszubildenden produktiv nutzen bzw. individualisiertes Lernen im Arbeitsprozess umsetzen können (Severing, 2018, S. 21). Im Vergleich zu schulischem Lehrpersonal verfügen betriebliche Ausbilder jedoch in der Regel über keine umfassende, systematische pädagogische Qualifizierung (Bahl, 2012, S. 49; Severing & Weiß, 2014, S. 13 f.). Zudem „bewegen [sie] sich im Spannungsfeld zwischen Interessen des Gesetzgebers, Interessen des Betriebes und den Interessen der Auszubildenden selbst“ (Bahl & Brünner, 2018, S. 363). Ausbilder sollen sich erstens an die Vorgaben der Ausbildungsordnungen halten und Auszubildende zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss führen, zweitens im Sinne der Betriebe neue betriebsspezifisch qualifizierte und loyale Mitarbeiter heranbilden und dabei drittens die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden adäquat berücksichtigen. Insbesondere für ausbildende Fachkräfte und nebenberufliche Ausbilder kommt noch erschwerend hinzu, dass sie überwiegend ökonomischen Ansprüchen gerecht werden müssen (Bahl, 2011, S. 17, 2012, S. 38; Pätzold & Drees, 1989, S. 133) und zwar nicht nur im Hinblick auf die Nachwuchsqualifizierung, sondern auch im Rahmen der Erfüllung anderer, nicht ausbildungsbezogener Fachaufgaben. Es ist daher davon auszugehen, dass der Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden eine besondere Herausforderung für Ausbilder, insbesondere für ausbildenden Fachkräfte und nebenberufliche Ausbilder darstellt (Dietrich, 2008, S. 164; Ebbinghaus, 2011, S. 123; Weber, 2011, S. 13). Um trotzdem eine

qualitativ hochwertige Ausbildung sicherzustellen, sollten betriebliche Ausbilder entsprechend im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen unterstützt und gefördert werden (Albrecht, Ernst, Westhoff, & Zauritz, 2014; Eckert, 2014, S. 191).

Die bedeutendste Qualifizierungsmöglichkeit für betriebliche Ausbilder, in der sie ihr pädagogisches und methodisch-didaktisches Wissen erwerben können, stellt die Ausbilderqualifizierung nach der Ausbildereignungsverordnung [AEVO] dar. Sie zielt darauf ab, dass Ausbilder die gesetzlich geforderte berufs- und arbeitspädagogische Eignung „über die (freiwillige) Teilnahme an einem entsprechenden Lehrgang und die erfolgreiche“ (Bahl & Schneider, 2022, S. 9) Absolvierung der Ausbildereignungsprüfung erlangen bzw. nachweisen. Die AEVO wurde im Jahr 2009 umfassend novelliert. Eine der Neuerungen betrifft eine stärkere Berücksichtigung der Heterogenität von Auszubildenden. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen und unterschiedlichen Auszubildenden wird insbesondere im Handlungsfeld 3 der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung adressiert (§ 3 Abs. 3 AEVO). Jedoch weisen verschiedene Autoren auf Grenzen der formalen Qualifizierung nach AEVO im Allgemeinen sowie hinsichtlich des Themas Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden im Speziellen hin (Härtel, Zöllner, Kupfer, Schneider, & Mpangara, 2021, S. 11; S. 16; Severing, 2018, S. 21). Zudem verweisen Härtel et al. (2021, S. 11) auf die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote für betriebliche Ausbilder, auch jenseits formaler Qualifizierungsangebote, die die zeitlichen und finanziellen Ressourcen in den Betrieben berücksichtigen. Auch Wagner (2012, S. 56) spricht sich insbesondere für auszubildende Fachkräfte für Formen arbeitsintegrierten und informellen Lernens aus, bei denen ein Erfahrungsaustausch sowie die Beantwortung konkreter individueller Fragen der auszubildenden Fachkräfte im Mittelpunkt stehen. Hinsichtlich des konkreten Gegenstandes (Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen) legt eine Recherche zu solchen Weiterbildungs- und Unterstützungsangeboten den Schluss nahe, dass bis dato kaum solche Angebote existieren, die dieses Thema explizit adressieren. Die wenigen verfügbaren Praxisleitfäden und Handbücher (Rieleit, 1992; Weber, 2011) geben eher relativ allgemeine Hinweise. Angebote, die betrieblichen Ausbildern konkrete Hilfestellungen zum Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen bieten und dabei branchen- und berufsfeldspezifischen Rahmenbedingungen der Ausbilder (Brünner, 2014, S. 123) Rechnung tragen, liegen bis dato nicht vor. Die Entwicklung solcher Unterstützungsangebote sollte an den alltäglichen Erfahrungen und Erfordernissen der Ausbilder anknüpfen und die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in den Blick nehmen. Dabei ist die Sicht

der Ausbilder in einem ganzheitlichen Sinne zu fokussieren, da das Verhalten, insbesondere in komplexen und intransparenten Interaktionssituationen, wie beispielsweise der Interaktion mit heterogenen Auszubildendengruppen bzw. unterschiedlichen Auszubildenden, von einem komplexen Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Prozesse bestimmt wird (Becker, Oldenbürger, & Piehl, 1987; Schweer, Thies, & Lachner, 2017). Ein Blick auf den bisherigen Forschungsstand zum Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder zeigt diesbezüglich eine Forschungslücke auf. Dies kann auf zwei zentrale Gründe zurückgeführt werden: Erstens sind betriebliche Ausbildungs- und Lernprozesse und das betriebliche Ausbildungspersonal im Allgemeinen relativ selten Gegenstand empirischer (berufs- und wirtschaftspädagogischer) Forschung (Dietrich & Vonken, 2009, S. 13 f.; Severing & Weiß, 2014, S. 14) und zweitens wird der Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung im Speziellen bisher nur in einzelnen Studien untersucht. Die Hinweise aus dem Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung [BIBB] auf eine entsprechende Erforschung didaktischer Handlungsstrategien von u. a. betrieblichen Ausbildern, insbesondere hinsichtlich ihres didaktischen Handelns in heterogenen Lerngruppen (Ernst, Jablonka, Jenewein, Marchl, & Westhoff, 2015, S. 31) unterstreichen diese Argumentation.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslücken in Bezug auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Allgemeinen, im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden im Besonderen sowie einem Mangel an Angeboten, die betriebliche Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unter Berücksichtigung betrieblicher Rahmenbedingungen unterstützen, verfolgt die Arbeit zwei Ziele.

- 1) Zunächst wird angestrebt, Erkenntnisse zum Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder zu generieren, indem ihr Erleben und Verhalten im Kontext von heterogenen Auszubildendengruppen ganzheitlich erfasst wird. Mit dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden wird auch ein Beitrag zur Ausbilderforschung allgemein geleistet.
- 2) Darüber hinaus verfolgt die Arbeit ein praxisorientiertes Ziel. Dieses besteht darin, unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Grundlagen einen Leitfaden zu entwickeln, der Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unterstützt.

Folgende zwei Fragestellungen leiten dabei das Vorgehen:

- 1) *Wie nehmen Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden wahr, wie beschreiben sie ihr Erleben und Verhalten im Kontext der wahrgenommenen Heterogenität und welche Rolle spielen dabei ausgewählte Faktoren ihres Erlebens und Verhaltens?*

Diese Fragestellung wird im Rahmen einer explorativen Studie beantwortet, in der mittels qualitativer teilstandardisierter Interviews die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden erfasst wird. Dabei wird eine ganzheitliche Sicht auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder fokussiert, die eine Betrachtung intrapersonaler (kognitiver, motivationaler und emotionaler) Komponenten der Ausbilder sowie weiterer Faktoren einschließt und zwischen unterschiedlichen Ausbildergruppen differenziert.

- 2) *Wie können Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unterstützt werden?*

Hierzu werden zunächst bisherige Unterstützungsangebote auf vorhandene Hinweise zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen geprüft. Dieser Aspekt wird im Rahmen einer zweiten Studie mit Hilfe einer Dokumentenanalyse exploriert. Dabei wird auf Lehrbücher fokussiert, die Ausbilder primär auf die Ausbildereignungsprüfung vorbereiten sollen.

Aus beiden Studien werden schließlich Erkenntnisse für die Entwicklung von Angeboten abgeleitet, die Ausbilder im Umgang mit heterogenen Lerngruppen unterstützen können. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird dann unter Berücksichtigung methodisch-didaktischer Grundlagen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ein Leitfaden für betriebliche Ausbilder als ein konkretes Beispiel für ein solches Unterstützungsangebot entwickelt.

Vor dem Hintergrund branchen- und berufs-(gruppen-)spezifischer Rahmenbedingungen betrieblicher Ausbildung fokussiert diese Arbeit die betriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile: einen Grundlagenteil, einen empirischen sowie einen konzeptionellen Teil (vgl. Abbildung 1)

Die Kapitel 2 bis 4 bilden den ersten Teil, in dem die Grundlagen zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen geschaffen werden. In Kapitel 2 wird sich zunächst mit Heterogenität von Lernenden auseinandergesetzt. Dabei wird als erstes das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Heterogenitätsbegriffs dargelegt (vgl. Kapitel 2.1). Daraus abgeleitet werden dann die im Rahmen der Arbeit besonders interessierenden Aspekte vertieft. Dies ist

zum einen die Klärung der Frage, welche Merkmale herangezogen werden können, um Heterogenität von Lernenden allgemein und von Auszubildenden im Besonderen zu beschreiben (vgl. Kapitel 2.2). Zum anderen werden Ansätze vorgestellt, die im Rahmen der betrieblichen Ausbildung geeignet sind, mit Heterogenität von Lernenden auf didaktisch-methodischer Ebene umzugehen. Dabei wird auf Aspekte der pädagogischen Diagnostik sowie die Ansätze Individualisierung und Binnendifferenzierung eingegangen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Binnendifferenzierung. Dieser Ansatz wird zunächst in Kapitel 2.3.1 im Überblick erläutert, bevor gestufte Lernhilfen als eine Form der Binnendifferenzierung in Kapitel 2.3.2 vertieft werden.

Kapitel 3 beschreibt den Handlungskontext betrieblicher Ausbilder mit Fokus auf den kaufmännischen Bereich. Dafür werden zunächst die zentralen Charakteristika betrieblicher kaufmännischer Ausbildung herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.1). Im nächsten Schritt werden der Ausbilderbegriff geklärt und unterschiedliche Ausbildertypen differenziert (vgl. Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3 werden anschließend anhand des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018) zentrale Komponenten erläutert, die das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder bestimmen.

Schließlich wird in Kapitel 4 der Forschungsstand zum Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus Sicht betrieblicher Ausbilder aufgearbeitet. Aufgrund der insgesamt schwachen Studienlage zum Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Kontext heterogener Lerngruppen ist an dieser Stelle eine Betrachtung nur für den kaufmännischen Bereich nicht geboten. Daher werden in Anlehnung an das Vorgehen von Baumgartner (2015, S. 107) empirische Erkenntnisse zum Sachverhalt unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsbereich dargestellt.

Die Kapitel 5 und 6 bilden den empirischen Teil der Arbeit. Jeweils ausgehend von den zentralen Forschungsfragen der beiden Untersuchungen werden das Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung skizziert, bevor im Anschluss daran die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

Kapitel 7 stellt den konzeptionellen Teil der Arbeit dar, in dem der entwickelte Leitfaden für betriebliche Ausbilder fundiert, beschrieben und kritisch reflektiert wird.

In Kapitel 8 wird die gesamte Arbeit zusammengefasst, kritisch gewürdigt und ein Ausblick formuliert. Abbildung 1 fasst die Struktur der Arbeit zusammen.

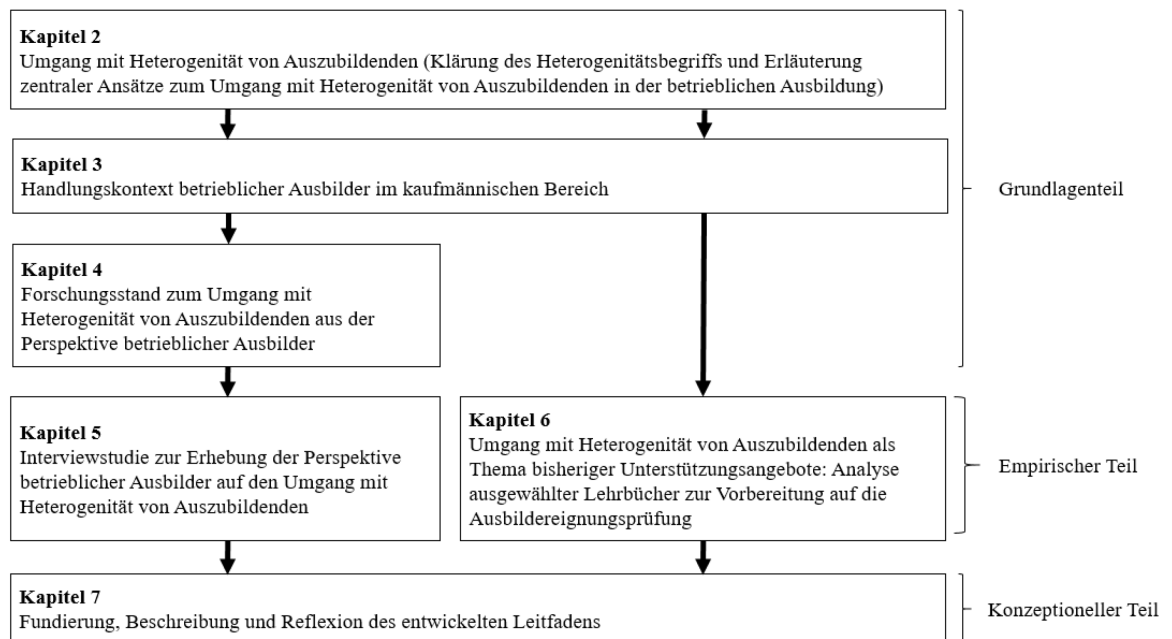


Abbildung 1: Struktur der Arbeit

2 Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

2.1 Der Arbeit zugrundeliegendes Verständnis des Heterogenitätsbegriffs

Der Begriff *Heterogenität* wird in der Erziehungswissenschaft bisher vorrangig für die Institution Schule diskutiert (Emmerich & Hormel, 2013, S. 152). Publikationen zu Heterogenität in der beruflichen Bildung und speziell in der betrieblichen Ausbildung, beziehen sich in der Regel auf Ausführungen aus der Schulpädagogik. Daher stützen sich die folgenden Ausführungen auf Arbeiten aus dem schulischen Kontext, insbesondere auf die von Trautmann und Wischer (z. B. 2011) sowie Wenning (z. B. 2007). Nach Wenning (2007) ist Heterogenität ein relativer Begriff, der das neutrale Ergebnis eines Vergleichs zwischen mehreren Objekten oder Subjekten darstellt. Ausschlaggebend dafür, ob diese Objekte oder Subjekte als heterogen bezeichnet werden, sind das zugrunde gelegte Vergleichskriterium sowie der angelegte Vergleichsmaßstab. Beides kann von Beobachter zu Beobachter und von Situation zu Situation variieren. Daraus ergeben sich zwei weitere Merkmale des Heterogenitätsbegriffs. Erstens ist Heterogenität keine objektive Eigenschaft, sondern wird von einem Beobachter zugeschrieben. Zweitens ist Heterogenität eine zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibung in einem spezifischen Kontext, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen kann sich ein Vergleichsergebnis durch eine gewandelte Betrachtungsweise (je nach Akteur und Kontextbedingungen) ändern. Zum anderen kann Heterogenität durch positive oder negative Entwicklungen auch objektiv zu- oder abnehmen. Schließlich ist Heterogenität immer auch mit Homogenität verbunden, da ein Vergleich impliziert, dass alle betrachteten Objekte oder Subjekte nach gemeinsamen Merkmalen beschrieben werden können, deren Ausprägungen aber unterschiedlich sein können (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39; Wenning, 2007, S. 23).

Der Begriff Heterogenität wird in der Pädagogik nicht einheitlich verwendet, was auf unterschiedliche bildungstheoretische, fachdidaktische, bildungssoziologische oder lerntheoretische Begründungsmuster zurückzuführen ist (Walgenbach, 2017, S. 25f.). Je nachdem, worauf die Diskussion von Heterogenität fokussiert wird, wird der Begriff anders verwendet. Nach Walgenbach (2017), in Anlehnung an Sauter und Schroeder (2007) sowie Emmerich und Hormel (2013) lassen sich vier Bedeutungsdimensionen zusammenfassen:

- 1) Eine *evaluative Bedeutungsdimension* fokussiert die Bewertung von Heterogenität. Hierbei geht es um eine Wertung – Heterogenität als Belastung bzw. Herausforderung vs. Heterogenität als Chance bzw. Ressource.
- 2) Eine *ungleichheitskritische Bedeutungsdimension* reflektiert „Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften [und] die ungleichen Lebenslagen, soziale Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen, Herkunftskontexte, Sozialisationsbedingungen, soziale Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen“ (Walgenbach, 2017, S. 29) von Individuen. Heterogenität wird als gesellschaftliches Problem gesehen, was im Bildungskontext zum einen von außen an Lerninstitutionen herangetragen und zum anderen durch Lerninstitutionen selbst erzeugt wird (vgl. hierzu auch Budde, 2012, S. 530 ff.).
- 3) Eine *deskriptive Bedeutungsdimension* konzentriert sich auf „Heterogenität als Unterschiede“ (Walgenbach, 2017, S. 36). Dabei werden sowohl Unterschiede, die auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden zurückgeführt werden können (z. B. Leistung, Motivation, lernbezogene Interessen etc.) als auch kulturelle Unterschiede (z. B. Mehrsprachigkeit, Religion) in den Blick genommen.
- 4) Eine *didaktische Bedeutungsdimension*, die mit der „Formel ‚Umgang mit Heterogenität‘“ (Walgenbach, 2017, S. 43) zusammengefasst werden kann. Im Mittelpunkt stehen dabei handlungspraktische Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen (Wischer, 2009, S. 69, zit. nach Walgenbach, 2017, S. 43). Zum einen steht hierbei die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts (Bank, Ebbers, & Fischer, 2011, S. 7) im Mittelpunkt und damit verbunden Unterrichtskonzepte wie Individualisierung und Differenzierung. Zum anderen werden das Lehrpersonal, seine Einstellungen zu Heterogenität, seine Wahrnehmungen und diagnostischen Fähigkeiten in den Blick genommen (Walgenbach, 2017, S. 43f.). Insbesondere mit dem Aspekt der Wahrnehmung von Heterogenität durch das Lehrpersonal zeigt sich der unmittelbare Bezug zur deskriptiven Bedeutungsdimension, d. h. der Frage, welche Unterschiede zwischen Auszubildenden in den Blick genommen werden.

Diese vier Bedeutungsdimensionen stehen in Wechselbeziehung zueinander und können nur analytisch getrennt werden (Walgenbach, 2017, S. 49). In dieser Arbeit werden mit Blick auf das in Kapitel 1 formulierte Erkenntnisinteresse der Arbeit die deskriptive und didaktische Bedeutungsdimension fokussiert. Daher werden diese in den Kapiteln 2.2 und 2.3 ausführlicher erläutert.

Im Diskurs zum Umgang mit Heterogenität wird häufig auch der Begriff Diversität verwendet, teils synonym (Hahn, 2020, S. 20). Dennoch plädieren z. B. Sliwka (2010) und Saalfrank (2008) für eine Abgrenzung beider Begriffe. Sie weisen darauf hin, dass der international gebräuchlichere Terminus Diversität (Emmerich & Moser, 2020, S. 76) im Gegensatz zu Heterogenität nicht nur einzelne Merkmale und diesbezüglich bestehende Unterschiede rekurriert, sondern die Vielfalt von Individuen (Saalfrank, 2008, S. 337) fokussiert. Eine Person lässt sich anhand unzähliger Merkmale beschreiben, von denen manche Merkmale bei anderen Personen gleich oder eben unterschiedlich sein können, was die Einzigartigkeit von Individuen hervorhebt (Hermann, 2012, S. 277; Robak, Sievers, & Hauenschild, 2013, S. 15). Daneben unterscheiden sich die Begriffe in ihrer Konnotation. Auch wenn Heterogenität nach Wenning (2007, S. 23) zunächst nur eine neutrale Feststellung eines Vergleichsergebnisses hinsichtlich eines bestimmten Vergleichskriteriums und -maßstabs ist, wird der Begriff häufig im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension negativ konnotiert, d. h. Heterogenität als Herausforderung, mit der umgegangen werden muss. Demgegenüber ist der Begriff Diversität in der Regel positiv besetzt, im Sinne von Unterschiedlichkeit als Vorteil und Chance (Sliwka, 2010, S. 213; Walgenbach, 2017, S. 92). Diversität adressiert auf politischer, ethischer und normativer Ebene häufig die Forderung nach Anerkennung des einzelnen Individuums (Robak et al., 2013, S. 29) und Chancengleichheit. Demgegenüber wird der Heterogenitätsbegriff, wie im vorangegangenen Absatz ausgeführt, breiter verwendet (Gillen & Koschmann, 2013, S. 171). Im Rahmen dieser Arbeit wird bewusst der Begriff Heterogenität verwendet. Zum einen, da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf dem didaktischen Umgang mit Heterogenität von Lernenden, insbesondere im betrieblichen Kontext liegt. Zum anderen reiht sich diese Arbeit in bisherige Literatur aus dem Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des BIBB zum Thema Heterogenität in der beruflichen Bildung ein und schließt sich dem dort hauptsächlich verwendeten konzeptuellen Zugang über den Heterogenitätsbegriff an².

² Die Dissertation von Kimmelman (2009) ist eine der wenigen wirtschaftspädagogischen Arbeiten, die im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit kulturellen Merkmalen von Lernenden und dem Ziel, für das berufliche Bildungspersonal Kompetenzstandards zum Umgang mit kultureller Vielfalt von Lernenden zu entwickeln den Zugang über Diversität bzw. Diversity Management wählt. Kimmelmans Arbeit adressiert u. a. auch methodisch-didaktische Aspekte des Handelns pädagogischer Fachkräfte, akzentuiert aber eine ungleichheitskritische Auseinandersetzung mit dieser kulturellen Vielfalt.

2.2 Zur deskriptiven Bedeutungsdimension

Im Hinblick auf die deskriptive Bedeutungsdimension stellt sich die Frage, welche Unterschiede zwischen Individuen in Lerngruppen betrachtet werden. Die Vielfalt möglicher Merkmale, die mit Heterogenität, insbesondere in der beruflichen Bildung verbunden sind, veranschaulicht Abbildung 2. Diese ist an eine Darstellung der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk [ZWH] angelehnt.



Abbildung 2: Merkmale von Heterogenität (eigene Darstellung in Anlehnung an ZWH-Gutachten, 2009, zit. nach Westhoff & Ernst, 2011, S. 51)

Im pädagogischen Kontext sind jene Merkmale auf Individualebene besonders bedeutsam, “von denen angenommen wird, dass sie einen direkten oder indirekten Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse haben“ (Walgenbach, 2017, S. 13, vgl. auch Rebel, 2011, S. 15). Die Lehr-Lernforschung (Jahn, Götzl, & Ketschau, 2020, S. 553) sowie die Verhaltenspsychologie geben Hinweise, die bei einer Konkretisierung dieser Aussage helfen. Grundsätzlich sind alle Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam. Nach Becker, Oldenbürger und Piehl (1987) sowie Hofer, Pekrun und Zielinski (1993) unterscheiden sich Lernende in ihrem Erleben und Verhalten, wobei die Autoren bestehende Unterschiede jeweils in die Kategorien Motive, Kognitionen, Gefühle und Verhalten klassifizieren. Neben Intelligenz und Vorwissen als kognitive Merkmale nennen auch Trautmann und Wischer (2011, S. 44f.) motivationale und affektive Merkmale. Mit Bezug auf Wellenreuther (2005, S. 437) ergänzen Trautmann und Wischer (2011, S. 44f.) zudem metakognitive Fähigkeiten als besonders relevant. Unterschiede in diesen voran genannten Merkmalen erklären in besonderem Maße Lern- und Leistungsunterschiede von Lernenden (Jahn et al., 2020, S. 553). Im Vergleich zu diesen eben

genannten Merkmalen haben „andere, teils beobachtbare, sichtbare oder leicht zu erfassende Merkmale“ (Jahn et al., 2020, S. 553) (z. B. Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Bildungsbiografie) keinen unmittelbaren Erklärungswert für Lern- und Leistungsunterschiede zwischen Lernenden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 46). Die Ausführungen von Jahn et al. (2020) sowie Trautmann und Wischer (2011) ähneln denen von Strasser (2011, S. 15). Er beschreibt Heterogenität von Lernenden anhand primärer Strukturmerkmale (soziale und kulturelle Herkunft, Geschlecht) sowie durch sie beeinflusste sekundäre Effekte (kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie motivationale und affektive Merkmale). Im Gegensatz zu Auflistungen konkreter Merkmale, die häufig in der Literatur zu finden sind, um Heterogenität von Lernenden zu beschreiben (exemplarische Auflistungen siehe Hofmann, 2007, S. 13) und in die sich auch Abbildung 2 einfügt, bieten die oben skizzierten Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung eine Möglichkeit, Heterogenität beschreibende Merkmale anhand übergeordneter und empirisch abgesicherter Kategorien zu systematisieren³. Fasst man die obenstehenden Aussagen zusammen, lassen sich Heterogenität beschreibende Merkmale von Lernenden in sichtbare bzw. leicht erfassbare Aspekte im Sinne primärer Strukturmerkmale (soziodemografische bzw. soziokulturelle Merkmale) sowie sekundäre Faktoren (lern- und leistungsrelevantes Verhalten, Kognitionen inkl. Metakognitionen, Motivation, Emotionen) differenzieren. Dieser Systematik folgend, werden in dieser Arbeit Heterogenitätsdimensionen gefasst und betrachtet. Hierzu werden zunächst sekundäre Faktoren (Verhalten, Kognition, Motivation, Emotion) und anschließend soziodemografische und soziokulturelle Merkmale erläutert.

Verhalten

Verhalten allgemein beschreibt alle beobachtbaren, feststellbaren oder messbaren Aktivitäten einer Person (Fröhlich, 2010, S. 500; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 750) und „umfasst willkürliche und unwillkürliche, bewusste und unbewusste Reaktionen“ (Aebli, 2001, S. 19).

³ Fichtner (2015) und Koller (2014) weisen auf eine eingeschränkte Orientierungsleistung von Auflistungen konkreter Merkmale zur Beschreibung von Heterogenität der Lernenden hin. Fichtner (2015) begründet dies zum einen damit, dass sich die Bedeutung einzelner Merkmale im Zeitverlauf verändern kann. Zum anderen argumentiert sie damit, dass Heterogenität ein relativer Begriff (Wenning, 2007) sei und sich daher „situativ innerhalb des jeweiligen ... Unterrichtskontextes“ (Fichtner, 2015, S. 30) darstellt. Koller (2014) weist darauf hin, dass solche Auflistungen offen lassen „inwieweit damit die als ‚lernrelevant‘ einzuschätzenden Merkmale vollständig erfasst sind“ (Koller, 2014, S. 11) und „in welchem Verhältnis die aufgelisteten Kategorien zueinander stehen“ (Koller, 2014, S. 11).

Findet Verhalten bewusst, zielgerichtet und kontrolliert statt, spricht man von Handeln⁴ (Fröhlich, 2010, S. 233). Unter das Verhalten von Auszubildenden können in Anlehnung an Verstege (2007, S. 204) die *Ausbildungsleistung* und das *Sozialverhalten* subsumiert werden.

Der Begriff *Ausbildungsleistung* ist relativ vage und schwer zu fassen. Im Folgenden wird er über den Leistungsbegriff allgemein, wie ihn Jung (2013) und Jürgens (1997) im Kontext von Schülerleistungen definieren, über die verhaltensbezogene Definition tätigkeitsbezogener Arbeitsleistung aus dem Kontext der Arbeits- und Organisationspsychologie (Blickle, 2014, S. 27 f.) sowie mit Bezug zu empirischen Studien aus dem Ausbildungskontext konkretisiert.

Leistung allgemein lässt sich als Prozess, als Ergebnis oder als Zusammenspiel von Prozess und Ergebnis verstehen (Jung, 2013, S. 30). Für die Leistung von Auszubildenden sind grundsätzlich alle drei Aspekte relevant. Aus ökonomischer Sicht streben Betriebe im Rahmen der betrieblichen Ausbildung an, dass Auszubildende gute Ergebnisse, sowohl beim Arbeiten als auch beim Lernen erzielen. Es geht also zum einen darum, dass Auszubildende bereits während der Ausbildung Produkte herstellen oder Dienstleistungen erbringen, die verwertbar sind und so zum Geschäftserfolg eines Unternehmens beitragen (Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21). Zum anderen zielt die betriebliche Ausbildung darauf ab, dass Auszubildende möglichst gut in der Zwischen-/Abschlussprüfung abschneiden oder gute Berufsschulleistungen erbringen. Neben der Qualität/Güte lässt sich dieser ergebnisbezogene Teil der Arbeits- und Lernleistung aus betrieblicher Perspektive danach bewerten, in welchem Ausmaß der Auszubildende „bei seiner Tätigkeit Verhaltensweisen zeigt, die nach übereinstimmender Meinung [von Experten] mit hoher Wahrscheinlichkeit zu positiven Ergebnissen für die Organisation führen“ (Blickle, 2014, S. 275). Darunter fallen z. B. Selbständigkeit, Geschicklichkeit sowie Disziplin im Sinne von Ordnung und Pünktlichkeit (Jungkunz & Bodinet, 1989, S. 337; Leidner, 2001, S. 161). Daneben zielt die betriebliche Ausbildung aus (berufs- und wirtschafts-)pädagogischer Sicht auf die Entwicklung und Förderung von Auszubildenden. Dementsprechend sollte der prozessorientierte Leistungsbegriff im Vordergrund stehen (Jung, 2013, S. 50 f.; Jürgens, 1997, S. 26). Dieser berücksichtigt, unter

⁴ Auf eine ausführliche Abgrenzung der Begriffe Handeln und Verhalten wird an dieser Stelle verzichtet. Dazu kann bei Aebli (z. B. 2001) und Groeben (1986) nachgelesen werden. In dieser Arbeit wird sich der Sichtweise Aebli angeschlossen. Er fasst Handeln als eine Teilmenge des Verhaltens auf, wobei sich Handeln durch einen hohen Grad der Bewusstheit und Zielgerichtetheit auszeichnet.

welchen Bedingungen und über welche Vorgänge eine Leistung zustande gekommen ist (Jürgens, 1997, S. 27). Diese aus pädagogischer Sicht nachvollziehbare Forderung ist mit pragmatischen Herausforderungen verbunden, die insbesondere darauf zurückzuführen sind, dass sich Anstrengung sowie Arbeits- und Denkabläufe häufig nur indirekt beobachten und rekonstruieren lassen. Zwischen einer beobachteten Anstrengung und einem bestimmten Arbeits- oder Lernergebnis muss nicht zwangsläufig eine Kausalität bestehen (Jung, 2013, S. 50).

Das *Sozialverhalten* meint im Allgemeinen alle Verhaltensweisen von Menschen, die auf Reaktionen und Aktionen anderer Menschen zielen (Leschnik, 2021, S. 3). Für den spezifischen Kontext dieser Arbeit umfasst das Sozialverhalten das gesamte Spektrum an Verhaltensweisen der Auszubildenden gegenüber wesentlichen Interaktionspartnern. Zu diesen Interaktionspartnern gehören sowohl betriebsinterne Personengruppen (insbesondere andere Auszubildende, Ausbilder und Fachkräfte) als auch betriebsfremde Personengruppen (z. B. Kunden, Lieferanten, externe Dienstleister). Das Sozialverhalten umfasst Formen wohlgesinnten Verhaltens sowie agonistische Verhaltensweisen, d. h. Verhaltensweisen, die sich in der Auseinandersetzung mit gegnerischen Personen zeigen (z. B. Aggression, Rivalität, Beharren, Zurückweisen, Flucht, Imponieren) (Leschnik, 2021, S. 3).

Kognitionen

Der Begriff Kognition umfasst „Prozesse und Strukturen, die sich auf die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen beziehen“ (Hänsel, Baumgärtner, Kornmann, Ennigkeit, & Lay, 2022, S. 26). Kognitionen können demnach als Produkt und als Prozess aufgefasst werden. Im Sinne eines Produktes handelt es sich um interne, psychische Repräsentationen von tatsächlichen oder fiktiven Sachverhalten (Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 3). Als Prozess umfassen Kognitionen mentale Prozesse, die beim Erkenntnisgewinn beteiligt sind, z. B. Wahrnehmen, Denken, Begreifen, Beurteilen, Argumentieren und Problemlösen (Snow, Corno, & Jackson III, 1996, S. 243; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 408). Im Zusammenhang mit dem Lernen spielen insbesondere allgemeine kognitive Fähigkeiten, inhaltspezifische Vorkenntnisse sowie metakognitive Kompetenzen und Lernstrategien eine Rolle (Weinert, 1996, S. 21).

Motivation

Motivation beschäftigt sich mit dem ‚Warum‘ bzw. ‚Wozu‘ menschlichen Verhaltens, also den Ursachen bzw. Zielen menschlichen Verhaltens (Becker et al., 1987, S. 439; Nerdinger,

2014a, S. 420) und lässt sich „als eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel verstehen“ (Nerdinger, 2014b, S. 728). Es geht um den Vorgang der Zielbildung und die Regulation des Verhaltens, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, hängt von personenbezogenen und situationsbezogenen Faktoren ab (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 3). Zu den personenbezogenen Faktoren zählen Handlungsziele, die im Sinne von Beweggründen für menschliches Handeln „nach gemeinsamen Themen zusammengefasst und mit allgemeinen Begriffen, wie z. B. Leistung, Macht oder sozialem Anschluss umschrieben“ (Nerdinger, 2014a, S. 420) werden. Situationsbezogene Faktoren, die Motive anregen, werden als Anreize bezeichnet (Nerdinger, 2014a, S. 420). Anreize können dabei an die Handlungstätigkeit selbst, das Handlungsergebnis oder Handlungsergebnisfolgen geknüpft sein (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 5). An die Handlungstätigkeit selbst sowie das Handlungsergebnis geknüpfte Anreize sind sog. intrinsische Anreize. An Handlungsergebnisfolgen geknüpfte Anreize stellen sog. extrinsische Anreize dar (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 6).

Emotionen

Emotionen sind situativ bedingt (Sann & Preiser, 2017, S. 215) und können nach Rothermund und Eder (2011) als „objektgerichtete, unwillkürlich ausgelöste affektive Reaktionen, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergehen“ (S. 166), definiert werden. Aus dieser Definition wird deutlich, dass Emotionen ein mehrdimensionales Konstrukt sind. So reagiert eine Person auf für sie bedeutsame Situationen mit einer simultanen Veränderungen in mehreren Komponenten, nämlich in einer affektiven, kognitiven, physiologischen, expressiven bzw. verhaltensbezogenen und motivationalen Komponente (Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 4; Rothermund & Eder, 2011, S. 167f.). Die affektive Komponente meint das subjektive Fühlen bzw. Empfinden im Sinne von Lust bzw. Unlust (Brehm, 2001, S. 206; Sembill, 1992, S. 130) und kann als Kernstück von Emotionen aufgefasst werden (Keller & Becker, 2018, S. 166; Seifried & Sembill, 2005, S. 658). Der kognitive Teil von Emotionen lässt sich auf die Annahme zurückführen, dass emotional relevante Ereignisse und Sachverhalte bzw. Situationen wahrgenommen, subjektiv interpretiert und damit kognitiv gehandhabt werden. Insbesondere in die Interpretation von wahrgenommenen konkreten Ereignissen und Sachverhalten fließen in der spezifischen Situation gemachte Erfahrungen ein (Brehm, 2001, S. 206f.). Emotionen sind mit physiologischen Begleiterscheinungen im Sinne körperlicher Veränderungen verbunden, z. B. Beschleunigung von Puls- und Atemfrequenz, und lösen ein emotionsbezogenes Verhalten sowie vielfältige

Ausdruckserscheinungen verbaler und nonverbaler Art aus, z. B. Gestik, Mimik, Körperhaltung, Stimmlage (Brehm, 2001, S. 207; Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 4). Die motivationale Komponente umfasst Handlungsimpulse, z. B. Wünsche zur Vermeidung von Lern- oder Leistungssituationen (Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 4).

Mit dem Lernen und Arbeiten von Auszubildenden sind insbesondere lern- und leistungsrelevante Emotionen verbunden. Diese können nach Pekrun und Jerusalem (1996, S. 7) in

- positive und negative Emotionen,
- in aufgabenbezogene sowie soziale Emotionen unterschieden werden.

Die aufgabenbezogenen Emotionen unterteilen sich weiter in prospektive, prozessbezogene und retrospektive Emotionen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Klassifikation von lern- und leistungsrelevanten Emotionen (in Anlehnung an Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 7)

		<i>positiv</i>	<i>negativ</i>
<i>aufgabenbezogen</i>	prospektiv	Hoffnung, Vorfreude	Angst, Hoffnungslosigkeit
	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile
	retrospektiv	Ergebnisfreude, Erleichterung, Stolz	Traurigkeit, Enttäuschung, Scham/Schuld
<i>sozial</i>		Dankbarkeit, Empathie, Bewunderung, Sympathie/Liebe	Ärger, Neid, Verachtung, Antipathie/Hass

Soziokulturelle und soziodemografische Merkmale

Soziokulturelle Merkmale umfassen insbesondere soziale und kulturelle Faktoren, die über die eigene Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und objektive Einflüsse die Wahrnehmung und das Verhalten von Auszubildenden beeinflussen (Nickel, 1983, S. 147). Ergänzend dazu betonen *soziodemografische Merkmale* soziale und wirtschaftliche Aspekte, anhand derer Auszubildende charakterisiert werden können. Zur Beschreibung von Heterogenität von Auszubildenden sind insbesondere die soziodemografischen bzw. soziokulturellen Merkmale relevant, die im Rahmen der amtlichen Berufsbildungsstatistik erfasst und dort als Gruppierungsmerkmale herangezogen werden (Alter, Nationalität, Geschlecht, Schulbildung, berufliche Vorbildung). Daneben können weitere kulturelle Merkmale eine Rolle spielen, z. B. die Religion, der ein Auszubildender angehört oder der soziale Status der Eltern bzw. des nahen sozialen Umfelds der Auszubildenden.

2.3 Zur didaktischen Bedeutungsdimension

2.3.1 Ausgewählte Umgangsweisen mit Heterogenität im Überblick

Nach Weinert (1997, zit. nach Hahn, 2020, S. 22) gibt es grundsätzlich vier Möglichkeiten mit Heterogenität von Auszubildenden umzugehen:

- 1) das Ignorieren von Unterschieden (passive Reaktion),
- 2) das Anpassen der Lernenden an die Anforderungen der Lernsituation (substitutive Reaktion),
- 3) das Anpassen der Lernsituation an die lernrelevanten Unterschiede der Lernenden (aktive Reaktion) sowie
- 4) die gezielte Förderung der einzelnen Lernenden durch adaptive Gestaltung der Lernsituation (proaktive Reaktion).

Für die betriebliche Ausbildung werden zum aktiven und proaktiven Umgang insbesondere die Konzepte Individualisierung und Binnendifferenzierung erörtert⁵ (Franke & Fischer, 1982; Wichert, 2019; Zielke & Popp, 1997). Eine effektive Individualisierung und/oder Binnendifferenzierung setzt eine lernprozessbegleitende Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden im Sinne der pädagogischen Diagnostik voraus (Klieme & Warwas, 2011, S. 811; Vogt, 2011, S. 2). Daher wird zunächst kurz auf die pädagogische Diagnostik eingegangen, bevor die Konzepte Individualisierung und Binnendifferenzierung erläutert werden.

Pädagogische Diagnostik

Ingenkamp und Lissmann (2008) definieren *pädagogische Diagnostik* wie folgt:

Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Einteilung von Qualifikationen zum Ziel haben. (S. 13)

⁵ Im schulischen Kontext werden darüber hinaus weitere Ansätze zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht diskutiert, z. B. adaptiver Unterricht und offener Unterricht (Bohl, 2013; Bohl, Batzel, & Richey, 2012; Dumont, 2019) Auf eine Erläuterung dieser Ansätze wird an dieser Stelle verzichtet. Eine gute Zusammenfassung und Abgrenzung dieser Konzepte findet sich bei Dumont (2018) und Bohl (2013).

Diese Definition drückt die Bedeutung der pädagogischen Diagnostik als notwendige Voraussetzung für die Optimierung individuellen bzw. differenzierenden Lernens aus. Dabei geht es im Kern um eine lernprozessbegleitende Diagnose, die in den Lernalltag eingebettet ist und „den jeweiligen Lernstand, den Lernfortschritt, individuelle Lernprobleme und Lernpotentiale zu erkennen hilft“ (Vogt, 2011, S. 1). Demnach sollte pädagogische Diagnostik originäre Aufgabe von grundsätzlich allen Ausbildern sein, und nicht nur eine Zusatzqualifikation oder Sonderaufgabe einzelner Ausbilder (vgl. Vogt, 2011, S. 2 für den Schulkontext). Damit geht einher, dass sich pädagogische Diagnostik relativ leicht im Ausbilderalltag handhabbarer Verfahren bedient (z. B. Lerntagebüchern, Schülerbeobachtung) und ohne aufwändige psychologische Testverfahren, wie sie in der psychologischen Diagnostik⁶ eingesetzt werden, auskommt. Die pädagogische Diagnostik geht über die reine Leistungsbeurteilung hinaus. Neben kognitiven sowie methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden Motivation und Emotionen der Lernenden sowie die konkrete Lernsituation mitbedacht. Dabei sind diese Dimensionen zunächst analytisch zu trennen, bevor ihre Wirkungen und Wechselwirkungen zu hinterfragen sind (Vogt, 2011). Aufbauend auf dieser Analyse können Lehrende zum einen Lernangebote kontinuierlich an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden anpassen (Dumont, 2019, S. 265) und zum anderen interindividuellen Unterschieden angemessen begegnen (Eberle, Kuch, & Track, 2014, S. 12; Meschede & Hardy, 2020, S. 568). Dies kann, je nachdem, ob in einer Lernsituation nur ein Auszubildender involviert ist oder mehrere Auszubildende involviert sind, über Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung erfolgen. Beide Konzepte werden nachfolgend erläutert. Aufgrund ihrer praktischen Relevanz sowie Bedeutsamkeit für die weitere Arbeit wird dabei ein besonderer Fokus auf die Binnendifferenzierung gelegt.

Individualisierung

Der Begriff *Individualisierung* wird in der betrieblichen Ausbildung in zweifacher Hinsicht verwendet. Individualisierung ist einerseits ein Aspekt „eine[s] gewandelten Verständnis[ses] betrieblicher Ausbildung und von Ausbildungsqualität“ (Severing & Weiß, 2014, S. 10), das sich stärker am einzelnen Individuum orientiert. Andererseits ist sie eine mögliche „Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden“ (Severing & Weiß, 2014,

⁶ Mittels der psychologischen Diagnostik soll menschliches Verhalten klassifiziert und typologisiert werden. Dazu widmen sich Experten in dafür geschaffenen Situationen ohne Zeitdruck und unter Nutzung spezieller psychologischer Testverfahren einem Klienten. Häufig wird nur ein bestimmter Aspekt, z. B. eine sich andeutende Sprachentwicklungsstörung, untersucht (Vogt, 2011, S. 4 f.).

S. 10), bei der individuelle Lernvoraussetzungen der Auszubildenden bei der Planung und Realisierung von Lehr-Lernprozessen berücksichtigt werden (Franke & Fischer, 1982, S. 31). Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen (Severing & Weiß, 2014, S. 10). Auf der *systemischen Ebene* können durch ordnungspolitische Vorgaben flexible Einstiege und Übergänge ermöglicht werden, z. B. durch die Einführung gestufter Abschlüsse oder die Nutzung anrechenbarer Ausbildungsbausteine (Severing & Weiß, 2014, S. 10). Auf *organisatorischer Ebene* tragen flankierende Maßnahmen dazu bei, im Rahmen einer gegebenen Ausbildung individuelle Bedürfnisse von Auszubildenden zu adressieren (Severing & Weiß, 2014, S. 10). Zu solchen Maßnahmen gehören Zusatzqualifikationen, Wahlmöglichkeiten sowie die Möglichkeit der Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit gemäß § 8 Berufsbildungsgesetz [BBiG]. Individualisierung spielt aber insbesondere auf *der methodisch-didaktischen Ebene, d. h. der Ebene der konkreten Lehr-Lernsituation und der Unterweisung* eine wichtige Rolle, um Auszubildende mit ihren Bedürfnissen individuell anzusprechen (Severing & Weiß, 2014, S. 11). Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit steht dieser Punkt nachfolgend im Vordergrund.

Zur weiteren Konkretisierung des Begriffs Individualisierung wird auf Arbeiten aus dem schulpädagogischen Kontext Bezug genommen. Dumont (2019) macht deutlich, dass Individualisierung kein klar umgrenztes Konzept ist, sondern der Begriff sehr unterschiedlich verstanden wird (Dumont, 2019, S. 258). Es lassen sich grob zwei unterschiedliche Auffassungen über den Begriff zusammenfassen. Die erste Sichtweise versteht Individualisierung als Extremform der Binnendifferenzierung, in der Differenzierung für jeden einzelnen Lernenden erfolgt (Dumont, 2019, S. 258). Individualisierung in diesem Sinn fokussiert die Ausrichtung des Unterrichts bzw. eines Lernangebotes an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und „umfasst das Auswählen und Bereitstellen individuell passender Lernangebote auf ... Basis einer zuvor erfolgten Erfassung der Lernvoraussetzungen einzelner [Lernender]“ (Bohl, 2013, S. 250). Bei dieser Variante unterbreitet der Lehrende im Extremfall jedem einzelnen Lernenden ein für ihn passendes Lehrangebot (Bohl, Batzel, & Richey, 2012, S. 45). In der zweiten Perspektive wird der Begriff als Oberbegriff verwendet, mit dem ein dezentraler Unterricht beschrieben wird, in dem die Lernenden zur gleichen Zeit unterschiedliches tun und Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Lehrperson und allen Lernenden in den Hintergrund treten (Dumont, 2019, S. 258). Individualisierung in diesem Sinn erfordert entsprechende Organisations- und Unterrichtsformen wie Differenzierung und Formen offenen Unterrichts (Schorch, 2007, zit. nach Haag & Streber, 2014, S.

43) und bedeutet, ein Lernangebot bereitzustellen, „das ausreichend Anschlussmöglichkeiten für möglichst alle [Lernenden] bietet“ (Bohl et al., 2012, S. 45). Inwieweit die einzelnen Lernenden dieses Angebot entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen nutzen, liegt weit- aus stärker bei ihnen selbst als bei der ersten Sichtweise. Dabei ist für Lehrende die Frage zentral, wie die Lernenden bei einer ihren Voraussetzungen entsprechenden Auswahl am besten unterstützt werden können (Bohl et al., 2012, S. 45).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Individualisierung mit Blick auf die Charakteristika betrieblichen Lernens, die in Kapitel 3.1 beschrieben werden, als Extremform der Binnendifferenzierung aufgefasst.

Binnendifferenzierung

In Abgrenzung zur Individualisierung fokussiert *Binnendifferenzierung* nicht auf die einzelnen Lernenden (Bohl, 2013, S. 251), sondern knüpft an der Lernausgangslage einer Teilgruppe innerhalb der bestehenden Lerngruppe an (Bohl, Kohler, & Kucharz, 2013, S. 287; Trautmann & Wischer, 2011, S. 120). Binnendifferenzierung kommt demnach nur für Betriebe in Betracht, in denen mehrere Auszubildende ausgebildet werden, wohingegen „Individualisierung (...) völlig unabhängig von der Zahl der Auszubildenden wirksam werden kann“ (Zielke & Popp, 1997, S. 18). Binnendifferenzierung ist ein didaktisches Konzept, das seinen Ursprung in der allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik hat. Sein Schwerpunkt liegt auf der konkreten praktischen Umsetzung im Unterricht (Dumont, 2019, S. 257), weshalb es auch für die Gestaltung betrieblicher Lernsituationen im Kontext der Heterogenität von Lernenden besonders geeignet scheint.

Es lassen sich verschiedene Formen der Binnendifferenzierung unterscheiden. Zu deren Systematisierung haben verschiedene Autoren Kategorisierungen vorgenommen (z. B. Bönsch, 2014; Klafki & Stöcker, 2007; Leuders & Prediger, 2016; Pozas & Schneider, 2019). Aufgrund ihrer Aktualität und ihrer Umfänglichkeit wird in dieser Arbeit auf die Taxonomie binnendifferenzierender Maßnahmen nach Pozas und Schneider (2019) rekurriert, um nachfolgend einen Überblick über zentrale binnendifferenzierende Maßnahmen zu geben. Die Taxonomie von Pozas und Schneider (2019) basiert auf einer Sichtung von 123 deutsch- und englischsprachiger Publikationen, die sich mit binnendifferenzierendem Unterricht befassen (Pozas & Schneider, 2019, S. 77). Die Autoren kategorisieren darin „alle aus wissenschaftlicher und an Schulpraktiker ... adressierten [sic] Literatur bekannten Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität der Lerngruppe“ (Letzel & Otto, 2019, S. 380).

Pozas und Schneider (2019) unterscheiden in ihrer Taxonomie sechs Kategorien binnendifferenzierender Maßnahmen, die jeweils verschiedene Ausgestaltungsvarianten der Binnendifferenzierung zusammenfassen (vgl. Abbildung 3). Die einzelnen Kategorien werden nachfolgend kurz erläutert.

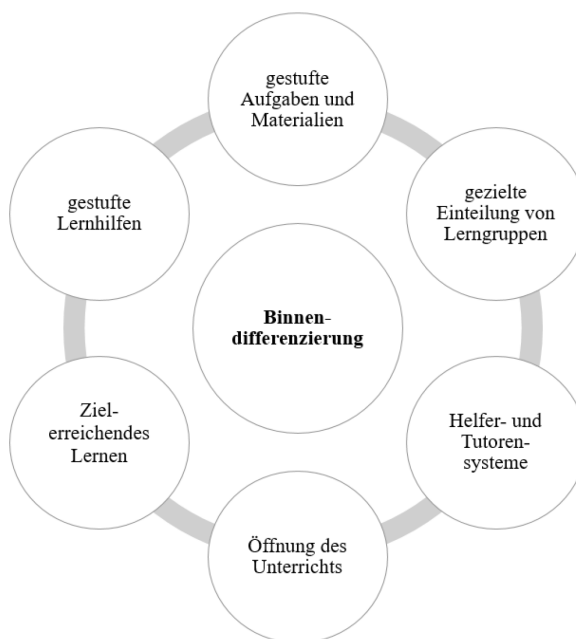


Abbildung 3: Maßnahmen für den binnendifferenzierenden Unterricht (eigene Darstellung in Anlehnung an Pozas und Schneider, 2019)

Gestufte Aufgaben und Materialien sind die am häufigsten eingesetzte binnendifferenzierende Maßnahme (Pozas & Schneider, 2019, S. 78). Unter Fokussierung auf ein bestimmtes Lernziel oder Thema werden den Lernenden je nach Lernvoraussetzungen unterschiedliche Aufgaben und/oder Arbeits- und Lernmaterialien zur Verfügung gestellt (Pozas & Schneider, 2019, S. 78). Sowohl Aufgaben als auch Materialien können in qualitativer (d. h. hinsichtlich ihrer Komplexität) und/oder quantitativer Hinsicht (d. h. hinsichtlich der Anzahl der Aufgaben oder der zur Verfügung stehenden Bearbeitungszeit) variiert werden (z. B. Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Van Luit, 2015, S. 99). Ein Beispiel für gestufte Aufgaben in qualitativer Hinsicht ist das Entwickeln unterschiedlich komplexer Aufgaben, wobei leistungsschwächere Lernende weniger komplexe Aufgaben und leistungstärkere Lernende komplexere Aufgaben bearbeiten sollten. Leuders und Prediger (2017) unterscheiden drei Aufgabenmerkmale, die eine fundierte Konstruktion qualitativ gestufter Aufgaben in Abhängigkeit möglicher zu berücksichtigender Heterogenitätsdimensionen gewährleisten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Aufgabenmerkmale für den didaktisch fundierten Umgang mit differenzierenden Aufgaben (in Anlehnung an Leuders & Prediger, 2017, S. 8)

<i>Merkmale von Aufgabe bzw. Aufgabengruppe</i>	<i>zu berücksichtigende Heterogenitätsdimensionen</i>
<p>Inhaltliche Merkmale (Aufgabeninhalt, Aufgabenfokus)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ nötiges Vorwissen ▪ Grundvorstellungsgehalt ▪ Art der kognitiven Aktivität 	<p>Differenzieren vor allem nach Lernzielen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernbedarf ▪ Lerninhalte und -ziele (inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen) ▪ Vorkenntnisse ▪ Interessen
<p>Innere Struktur der Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Komplexität ▪ Kompliziertheit ▪ Offenheit/Geschlossenheit ▪ Vertrautheit des Kontextes/der Lerninhalte ▪ sprachliche Komplexität ▪ Grad der Formalisierung/Konkretisierung ▪ Umfang von Wiederholung 	<p>Differenzieren vor allem nach Niveau und Zugangsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leistungsfähigkeit ▪ Fähigkeit zur Strukturierung ▪ Konzentrations-/Durchhaltevermögen ▪ Transferfähigkeit ▪ Sprach- und Lesekompetenz ▪ Zugangsweisen
<p>Äußere Struktur von Aufgaben(-gruppen)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parallel- und gestuft differenzierende Aufgaben ▪ selbstdifferenzierende Aufgaben ▪ Aufgabengruppen mit Wahl/Pflicht 	<p>Differenzieren vor allem nach Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zugangsweisen ▪ Selbstregulationsfähigkeit ▪ Lerntempo

Diese Differenzierungsaspekte sind:

- 1) *Inhaltliche Merkmale von Aufgaben bzw. Aufgabengruppen*, zu denen das zur Aufgabenlösung benötigte Vorwissen, Lerngelegenheiten zum Verstehen und die Art der kognitiven Aktivitäten zählen (Leuders & Prediger, 2017, S. 8). Mit diesen Merkmalen werden z. B. unterschiedliche Lernbedarfe, Vorkenntnisse und Interessen von Lernenden berücksichtigt.
- 2) *Aspekte der inneren Struktur von Aufgaben*, mit den folgenden Merkmalen: Komplexität, Kompliziertheit, Offenheit bzw. Geschlossenheit, Vertrautheit des Kontextes bzw. Lerninhaltes, sprachliche Komplexität, Grad der Formalisierung bzw. Konkretisierung sowie Umfang der Wiederholung. Mit diesen Aspekten können z. B. unterschiedliche Leistungsfähigkeit, unterschiedliches Konzentrations- und Durchhaltevermögen sowie unterschiedliche Sprach- und Lesekompetenz angesprochen werden.
- 3) Merkmale von Aufgaben, die sich auf die *äußere Struktur von Aufgaben(-gruppen)* beziehen, wobei zwischen parallel- und gestuft differenzierenden Aufgaben, selbstdifferenzierenden Aufgaben sowie Aufgabengruppen mit Wahlmöglichkeit und/oder

Pflichtcharakter⁷ unterschieden wird. Mit diesen Aufgabemerkmale können Unterschiede hinsichtlich der Selbstregulationsfähigkeit oder des Lerntempos adressiert werden.

Im Rahmen von gestuften Aufgaben in quantitativer Hinsicht erhalten leistungsstärkere Lernende zusätzliche Aufgaben oder können nach dem Bearbeiten einer Aufgabe zur nächsten Aufgabe übergehen.

Hinsichtlich der *gezielten Einteilung von Lerngruppen* kann zwischen der Bildung homogener und heterogener Gruppen unterschieden werden. Dabei kann die Gruppenbildung anhand unterschiedlicher Kriterien erfolgen, z. B. auf Basis der Leistungen, der Bereitschaft oder des Interesses der Lernenden (z. B. Lou, Abrami, & Spence, 2000, S. 102). Das Ziel *bewusst homogen zusammengesetzter Lerngruppen* besteht aus Sicht der Lehrperson zumeist darin, leistungsschwächere Lernende stärker unterstützen zu können, während leistungsstärkere Lernende selbständig an Aufgaben arbeiten. Dabei erfordern bewusst homogen zusammengesetzte Gruppen den Einsatz abgestufter Aufgaben oder verschiedener Lernhilfen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lerngruppen gerecht zu werden (Pozas & Schneider, 2019, S. 81; Wilbers, 2021, S. 67). Wilbers (2021) weist auf zwei Probleme homogener Gruppen hin. Erstens können sich Lernende, die in eine Gruppe kommen, stigmatisiert fühlen, z. B. als leistungsschwach. Um dies zu vermeiden, muss es dem Lehrenden gelingen, ein Klima in der gesamten Lerngruppe (z. B. einer Klasse) aufzubauen, das Binnendifferenzierung in dieser Form unterstützt (Wilbers, 2021, S. 67). Zweitens werden „häufig mit homogenen Gruppen Konflikte vermieden, deren Bearbeitung die Entwicklung der Lernenden stimulieren würde“ (Wilbers, 2021, S. 67). *Bewusst heterogen zusammengesetzte Gruppen* intendieren demgegenüber häufig *Helfer- und Tutorensysteme*, bei denen leistungsstärkere Lernende als Assistenten des Lehrenden fungieren und leistungsschwächere Lernende unterstützen (Pozas & Schneider, 2019, S. 81). Von diesen Helfer- und Tutorensystemen können sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende profitieren. Leistungsschwächere Lernende profitieren dadurch, dass sie von den leistungsstärkeren Lernenden eine weitere/andere Erklärung zu einem Thema/Lerninhalt erhalten. Leistungsstärkere

⁷ Paralleldifferenzierende Aufgaben sind „Aufgaben zum gleichen Lerninhalt auf unterschiedlichem Anspruchsniveau, die von Teilgruppen [einer Lerngruppe] parallel und alternativ bearbeitet werden“ (Leuders & Prediger, 2016, S. 11). Selbstdifferenzierende Aufgaben meinen gleiche Aufgaben für alle Lernenden, wobei die Lernenden jeweils für sich Umfang und Tiefe der Bearbeitung bestimmen (Leuders & Prediger, 2016, S. 15). Aufgabengruppen mit Wahl- und Pflichtaufgaben umfassen mehrere Aufgaben, von denen ein Teil der Aufgaben von allen Lernenden zu lösen ist (Pflichtaufgaben) und aus einem anderen Teil Aufgaben von den Lernenden ausgewählt werden können (Wahlaufgaben).

Lernende wiederum können durch das Erklären den Lernstoff vertiefen. Bei der Umsetzung von Helfer- und Tutorensystemen muss die Lehrperson drei Dinge beachten. Erstens muss sie die leistungsstärkeren Lernenden sorgfältig auswählen und sie auf ihre Aufgabe(n) gut vorbereiten. Zweitens sollte sie sowohl bei den leistungsstärkeren als auch bei den leistungsschwächeren Lernenden Rollenklarheiten herstellen. Drittens sollte sie auf eine produktive Lernatmosphäre achten (Pozas & Schneider, 2019, S. 80).

Zielerreichendes Lernen zielt darauf ab, dass alle Lernenden einen von der Lehrkraft definierten Mindeststandard erreichen. Voraussetzungen dafür sind, dass Lehrende die Lerninhalte und Lernziele in Minimal-, Norm- oder Zwischenstandards sowie Maximalstandards differenzieren und darauf aufbauend entsprechende Lernaktivitäten entwickeln, die diesen Leistungsniveaus entsprechen (Pozas & Schneider, 2019, S. 80; S. 83). Damit hängt zielerreichendes Lernen mit abgestuften Aufgaben und Materialien zusammen. Die Lehrkraft muss sowohl Aufgaben und Materialien vorbereiten, die es leistungsschwächeren Lernenden ermöglichen, die Mindeststandards zu erreichen als auch erweiterte bzw. angereicherte Aktivitäten entwickeln, die sich an leistungsstärkere Lernende richten.

Eine *Öffnung des Unterrichts* bietet Lernenden Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Bohl & Kucharz, 2010, S. 18) und fördert damit selbstgesteuertes Lernen (Pozas & Schneider, 2019, S. 81). Im geöffneten Unterricht kann eine Beteiligung der Lernenden in organisatorischer und methodischer Hinsicht stattfinden. Die organisatorische Dimension bietet den Lernenden Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen, z. B. an welchem Ort oder zu welchem Zeitpunkt sie lernen. Bei der methodischen Dimension können die Lernenden über den Lernweg (z. B. Lösungsmöglichkeiten) mitentscheiden (Bohl et al., 2012, S. 50). Daneben sprechen Bohl und Kucharz (2010, S. 19) von offenem Unterricht, wenn den Lernenden eine Mitbestimmung in inhaltlicher und/oder politisch-partizipativer Hinsicht ermöglicht wird. Die inhaltliche Mitbestimmung ermöglicht den Lernenden, über die Auswahl von Aufgaben oder Themen zu entscheiden. Die politisch-partizipative Dimension zielt auf Mitbestimmung beim Unterrichtsablauf und bei Unterrichtsregeln (Bohl et al., 2012, S. 51).

Gestufte Lernhilfen als sechste Möglichkeit, Binnendifferenzierung konkret umzusetzen, werden ausführlicher in Kapitel 2.3.2 dargestellt. Dies resultiert erstens daraus, dass gestufte Lernhilfen sowohl im Sinne einer individualisierten Ausbildung am Arbeitsplatz für einen Auszubildenden als auch in Gruppensettings mit mehreren Auszubildenden zu einem Zeit-

punkt (z. B. im Rahmen des innerbetrieblichen Unterrichts) eingesetzt werden können. Daneben unterstützen gestufte Lernhilfen das betriebliche Lernen von Auszubildenden nachhaltig, da sie Auszubildende nicht nur beim unmittelbaren Lösen von Aufgaben unterstützen, sondern auch die Entwicklung von Lern- und Problemlösestrategien im Sinne überfachlicher Kompetenzen fördern.

Bevor auf gestufte Lernhilfen detailliert eingegangen wird, sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass die konkrete Ausgestaltung von differenzierenden bzw. individualisierenden Lernumgebungen zum einem davon abhängt, welche Heterogenitätsdimension(en), d. h. welche Aspekte, hinsichtlich derer sich Lernende potentiell unterscheiden können (vgl. Kapitel 2.2), berücksichtigt bzw. adressiert werden sollen. Zum anderen ist zentral, welches übergeordnete Ziel hinsichtlich bestehender Unterschiede zwischen Lernenden angestrebt wird (Leuders & Prediger, 2016, S. 21, S. 31). Leuders und Prediger (2016, S. 22–24) sprechen diesbezüglich von Differenzierungsziel. Die beiden Autoren unterscheiden vier Differenzierungsziele: 1. Unterschieden gerecht werden im Sinne einer adaptiven Förderung, 2. Unterschiede ausgleichen im Sinne einer ausgleichenden Förderung, 3. Vielfalt zulassen und wertschätzen und 4. Vielfalt anregen und nutzen. Differenzierungsziele und zu beachtende Heterogenitätsdimensionen beeinflussen sich gegenseitig. Bestehen z. B. größere Diskrepanzen hinsichtlich eines zu beachtenden Heterogenitätsaspektes, ist zunächst zu entscheiden, ob die Unterschiede im Sinne einer adaptiven oder einer ausgleichenden Förderung adressiert werden (Leuders & Prediger, 2016, S. 31 f.).

2.3.2 Gestufte Lernhilfen im Besonderen

*Gestufte Lernhilfen*⁸ können das Lösen relativ komplexer Aufgaben durch schriftlich formulierte, aufeinander folgende Hilfen ergänzen und unterstützen (Wodzinski, Hänze & Stäudel, 2006, S. 251). Dabei ermöglichen sie, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden, insbesondere kognitiven und motivationalen Unterschieden

⁸ Pozas und Schneider (2019, S. 78) verwenden den Begriff gestufte *nonverbale* Lernhilfen. Aus ihren Erläuterungen dieser Kategorie (Pozas & Schneider, 2019, S. 80, 82f.) wird nicht deutlich, warum die Autoren von gestuften *nonverbalen* Lernhilfen sprechen. Mit Blick auf die angeführten Beispiele (z. B. Fragen, Hilfe-Karten) ist die Charakterisierung der Lernhilfen als nonverbal nicht nachvollziehbar. Daher wird in dieser Arbeit in Anlehnung an andere Autoren (z. B. Hänze, Schmidt-Weigang, & Stäudel, 2010; Kleinert, Isaak, Textor, & Wilde, 2021; Stäudel & Wodzinski, 2010) von gestuften Lernhilfen gesprochen. Gestufte Lernhilfen werden insbesondere für den naturwissenschaftlichen Unterricht diskutiert (Arnold, Kremer, & Mayer, 2017, S. 26), was die in dieser Arbeit zitierte Literatur zeigt.

(Wodzinski et al., 2006, S. 251). Leistungsstärkere Lernende können Aufgaben ohne Nutzung der Lernhilfen lösen, während leistungsschwächere Lernende „durch die Lernhilfen eng geführt werden können“ (Wodzinski et al., 2006, S. 251). Mit Bezug auf das SEASITE⁹-Modell (Renkl, 2001, 2002) empfiehlt sich, Lernhilfen zweigeteilt zu gestalten (Schmidt-Weigand, Franke-Braun, & Hänze, 2008, S. 369). Der erste Teil enthält eine Frage oder Aufforderung zu lernrelevanten kognitiven Handlungen (sog. Prompt). Im zweiten Teil folgt dann eine Lösung oder inhaltliche Erläuterung im Sinne einer instruktionalen Erklärung. Instruktionale Erklärungen sollten progressiv sein, d. h. sich im Ausmaß ihrer enthaltenen Hilfestellung steigern. Dadurch können größere Vorwissensdefizite abgedeckt werden. Auszubildende sollten selbst entscheiden, ob sie eine instruktionale Erklärung abrufen (Schmidt-Weigand, Franke-Braun, & Hänze, 2008, S. 368). Praktisch umgesetzt werden kann dies beispielsweise über zweiseitig gestaltete Hilfekärtchen. Auf der einen Seite findet sich eine Frage oder Handlungsaufforderung, ggf. mit spezifischen Hinweisen zur Aufgabe, und auf der anderen Seite eine Beispiellösung mit Erklärungen zu der Frage oder Handlungsaufforderung.

Lernhilfen können inhaltlicher und lernstrategischer Natur sein (Stäudel, Franke-Braun, & Schmidt-Weigand, 2007, S. 117). *Inhaltliche Lernhilfen* können einerseits als direkte Hilfen formuliert werden (z. B.: „Die monatliche Annuität ist die Höhe der monatlichen Kreditrate und setzt sich aus monatlichem Tilgungs- und Zinsanteil zusammen“). Andererseits können sie als Frage formuliert werden (z. B.: „Wie lautet die Formel zur Berechnung der Tageszinsen?“) (Stäudel et al., 2007, S. 117). *Lernstrategische Lernhilfen* können sich an allgemeinen Lern- und Problemlösestrategien (Schmidt-Weigand, Franke-Braun, & Hänze, 2008, S. 369) orientieren und verschiedene kognitive Aktivitäten bei den Lernenden anregen. Im Sinne einer theoretischen Fundierung wird nachfolgend auf wesentliche Aspekte zu allgemeinen Lern- und Problemlösestrategien eingegangen. Damit wird auch eine bessere Nachvollziehbarkeit der dann folgenden Aussagen angestrebt.

⁹ SEASITE steht für „self-explanation activity supplemented by instructional explanations“ und bedeutet eine Integration von Selbsterklärungen und instruktionalen Erklärungen. Den Selbsterklärungen der Lernenden folgen instruktionale Erklärungen im Sinne einer Rückmeldung auf die Selbsterklärung. „Instruktionale Erklärungen sollten [von den Lernenden] selbstgesteuert abgerufen werden können ... und progressiv sein, um größere Vorwissensdefizite abzufedern“ (Schmidt-Weigand, Franke-Braun, & Hänze, 2008, S. 368).

Allgemeine Lernstrategien

Friedrich und Mandl (2006) differenzieren hinsichtlich allgemeiner Lernstrategien in einem ersten Schritt zwischen Motivations- und Emotionsstrategien, kognitiven Lernstrategien sowie Strategien für kooperatives Lernen (vgl. Abbildung 4).

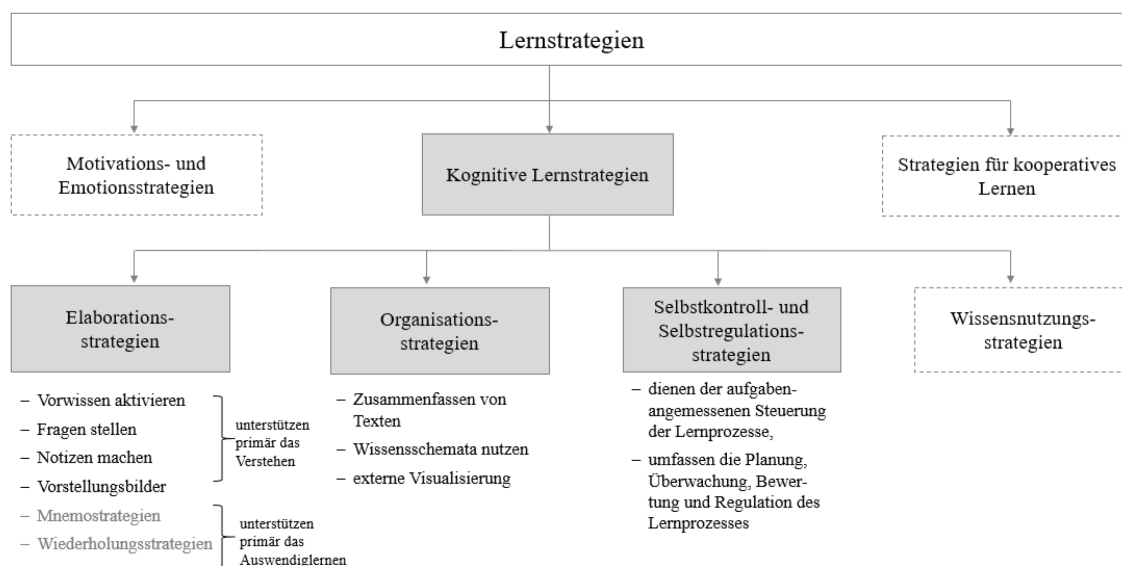


Abbildung 4: Systematisierung von Lernstrategien (eigene Darstellung in Anlehnung an Friedrich & Mandl, 2006, S. 1-8)

Mit Bezug zu Schmidt-Weigand et al. (2008) sind insbesondere kognitive Lernstrategien geeignet für die Gestaltung von gestuften Lernhilfen. Diese sowie zugehörige Unterstrategien sind daher in der Abbildung 4 hervorgehoben. Friedrich und Mandl (2006) unterscheiden dahingehend in einem zweiten Schritt in Elaborations-, Organisations-, Selbstkontroll- und Selbstregulations- sowie Wissensnutzungsstrategien, wobei besonders die drei erstgenannten Arten kognitiver Lernstrategien Anwendung bei der Formulierung von Lernhilfen finden (vgl. hierzu die Systematisierung von Schmidt-Weigand et al., 2008 auf S. 369). Daher werden diese nachfolgend näher erläutert.

Elaborationsstrategien zielen darauf ab, das Verstehen und dauerhafte Behalten von Informationen zu unterstützen, indem neue Informationen in bestehende Wissensstrukturen integriert werden. Dabei lassen sich die konkreten Strategien dieser Kategorie dahingehend unterscheiden, ob sie primär das Auswendiglernen oder primär das Verstehen unterstützen (vgl. Abbildung 4). Für das Erstellen von Lernhilfen im Zusammenhang mit dem Lösen von beruflich relevanten Aufgaben- und Problemstellungen werden insb. Lernstrategien als wesentlich erachtet, die das Verstehen fördern. Dazu zählen beispielsweise das Stellen von Fra-

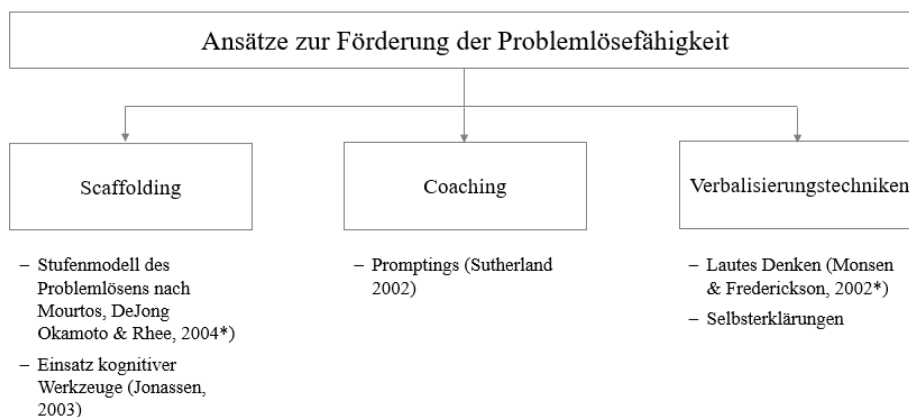
gen sowie das Notizenmachen. Erstgenanntes soll die Aufmerksamkeitssteuerung und vertiefte Informationsverarbeitung fördern. Das Anfertigen von Notizen führt „zu einer verstärkten Aufmerksamkeit, zu vermehrter Elaboration der präsentierten Inhalte und zu deren vertiefter Strukturierung“ (Staub, 2006, S. 60). Zudem stellen die Notizen als Ergebnis des Notizenmachens einen externen Speicher von Informationen dar, auf den für weitere Lernaktivitäten zurückgegriffen werden kann (Staub, 2006, S. 61).

Organisationsstrategien zielen darauf ab, Wissen zu organisieren und zu strukturieren, indem zwischen Wissenselementen bestehende Zusammenhänge herausgearbeitet werden (Friedrich & Mandl, 2006, S. 4). Neben dieser organisierenden und strukturierenden Komponente weisen Organisationsstrategien, wie das Schreiben von Textzusammenfassungen und das Visualisieren mit z. B. Concept Maps, eine reduktive Komponente auf. Das bedeutet, dass eine Vielzahl an Informationen auf das Wesentlichen reduziert wird (Friedrich & Mandl, 2006, S. 4).

Selbstregulations- und Selbstkontrollstrategien sind metakognitive Strategien, die einer situations- und aufgabenangemessenen Steuerung von Lernprozessen dienen. Sie zielen primär auf die Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation von Lernprozessen ab, was insbesondere bei nicht-trivialen Transfer- und Wissensanwendungsaufgaben wichtig ist (Friedrich & Mandl, 2006, S. 5).

Problemlösestrategien

Aus den Ausführungen von Funke und Zumbach (2006, S. 213–215) zu Ansätzen einer direkten Förderung von Problemlöseprozessen lassen sich weitere Anregungen entnehmen, die in die Gestaltung von Lernhilfen einfließen können. Diese fasst Abbildung 5 zusammen.



* zitiert nach Funke & Zumbach, 2006

Abbildung 5: Ansätze zur Förderung von Problemlösefähigkeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Funke & Zumbach, 2006, S. 213-215)

Funke und Zumbach (2006) unterscheiden zwischen Methoden im Sinne des Scaffolding¹⁰, direkteren Methoden im Sinne des Coachings sowie Verbalisierungstechniken (vgl. Abbildung 5).

Methoden im Sinne des Scaffolding unterstützen „allgemein übliche, beim Problemlösen bewährte Verfahrensschritte in systematischer Form“ (Herget, 2014, S. 17). Ein Beispiel dafür ist das *Stufenmodell des Problemlösens* nach Mourtos et al. (2004, zit. nach Funke & Zumbach). Dieses Verfahren umfasst „eine Mischung aus motivationale[n], heuristische[n] und organisatorische[n] Schritten für das Problemlösen“ (Herget, 2014, S. 17), wobei einzelne Schritte anhand von Handlungsimpulsen konkretisiert werden (in der folgenden Aufzählung in Klammern angegeben). Die insgesamt sieben Schritte sind:

1. Motivation (Ich kann/möchte es schaffen.),
2. Problemeingrenzung (Trage möglichst alle Informationen zum Problem zusammen, greife das Problem auf, suche die wesentlichen Informationen, bestimme Einschränkungen und Grenzen, definiere Kriterien für die Problemlösung.),
3. Erkunden des Problems (Bestimme den Zielzustand, bestimme involvierte Sachverhalte),
4. Planen des Lösungsweges (Entwickle einen Plan, identifiziere Teilprobleme, wähle angemessene Theorien oder Prinzipien, bestimme zusätzlich benötigte Informationen),
5. Umsetzen des Plans,
6. Überprüfen der Lösung und
7. Evaluation und Reflexion (Ist meine Lösung stimmig und sinnvoll, sind meine Vermutungen angemessen, gibt es Abweichungen?) (Mourtos et al., 2004, zitiert nach Funke & Zumbach, 2006, S. 213).

Auch der von Jonassen (2003) zur Unterstützung des Problemlösens vorgeschlagene *Einsatz kognitiver Werkzeuge* kann als Scaffolding aufgefasst werden (Funke & Zumbach, 2006, S. 213). Unter kognitiven Werkzeugen (z. B. Concept oder Mind Maps) sind alle Technologien zu verstehen, die kognitive Aktivitäten anregen und erleichtern (Jonassen, 2003, S. 372). Mit ihrer Hilfe können Problemlösende verfügbare Informationen grafisch systematisieren und externalisieren, wodurch ihr Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Zudem unterstützt der Einsatz

¹⁰ Diese Methoden geben ein generelles Gerüst zur Vorgehensweise beim Problemlösen vor, an denen sich Problemlösende orientieren können.

kognitiver Tools „den Prozess der Wissensaktivierung und der Erschließung des Problemlöserraums“ (Funke & Zumbach, 2006, S. 213), da mit ihrer Hilfe mögliche Ziele und Lösungswege, vorhandene Informationen und Einschränkungen erfasst werden können (Funke & Zumbach, 2006, S. 213f.). Kognitive Werkzeuge können als Techniken der externen Visualisierung aufgefasst werden (vgl. die Ausführungen zu Organisationsstrategien unter dem Abschnitt Lernstrategien)

Als Methode im Sinne des Coachings können sog. *Promptings* (Funke & Zumbach, 2006, S. 214) aufgefasst werden. Darunter sind gezielte Fragen zu verstehen, die Hinweise zum Stand und zur Richtung des Prozesses geben (Herget, 2014, S. 17). Beispiele dafür sind „Was ist das Schlüsselproblem?“, „Welche Informationen kann ich der Aufgabenstellung entnehmen?“ (Funke und Zumbach, 2006, S. 214) oder „Wie passt mein verfügbares Wissen zu den Informationen, die ich aus der Aufgabenstellung entnehmen kann?“ (Funke und Zumbach, 2006, S. 214).

In Anlehnung an Schmidt-Weigand et al. (2008), ergänzt um die obigen Ausführungen zu Lern- und Problemlösestrategien, können Lernhilfen unterschiedliche Aktivitäten bei den Lernenden anregen. Tabelle 3 veranschaulicht die unterschiedliche Ausrichtung von Handlungsaufforderungen an konkreten Beispielen aus der kaufmännischen Ausbildung.

Tabelle 3: Handlungsaufforderungen und Umsetzungsbeispiele (in Anlehnung an (Schmidt-Weigand et al., 2008, S. 369)

<i>Paraphrasieren</i> Beispiel: Erkläre die Aufgabenstellung noch einmal in eigenen Worten
<i>Fokussieren</i> Beispiele: Schau dir die Informationen aus dem Aufgabentext an. / Trage möglichst alle Informationen zur Aufgabe zusammen.
<i>Elaborieren von Unterzielen bzw. Planen von Teilschritten</i> Beispiele: Identifiziere Teilschritte/-probleme zur Lösung der Aufgabe. / Überlege dir, welche Informationen dir fehlen. Überlege dir, woher du fehlende Informationen bekommst.
<i>Aktivieren von Vorwissen</i> Beispiele: Erinner dich an die Tageszinsformel. / Erinner dich: Welche Schritte sind bei der Ermittlung des Bruttoverkaufspreises zu durchlaufen?
<i>Visualisieren</i> Beispiele: Erstelle ein Schema mit den einzelnen Schritten zur Berechnung des Betriebsergebnisses. / Veranschauliche den Prozess zur Ermittlung des Bruttoverkaufspreises grafisch.
<i>Verifizieren</i> Beispiele: Schreibe die einzelnen Lösungsschritte noch einmal nacheinander auf. / Vergleiche deine Lösung mit der Musterlösung.

Je nach Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Lernenden kann sowohl die Anzahl der zur Verfügung gestellten Hilfen als auch deren Art variieren (Stäudel et al., 2007, S. 118). So

können inhaltliche Fragen und als Fragen formulierte lernstrategische Lernhilfen durch eine Antwort ergänzt werden. Stäudel et al. (2007, S. 118) weisen jedoch darauf hin, dass eine Beschränkung der Lernhilfen auf ausschließlich lernstrategische Hilfen den Bearbeitungs- und Problemlöseprozess nicht unterstützen, und dem entsprechend um (direkte) inhaltliche Lernhilfen zu ergänzen sind.

Die Entwicklung adäquater gestufter Lernhilfen setzt voraus, dass die Lehrenden die Schwierigkeiten der Lernenden beim Lösen von Aufgaben einschätzen können (Wodzinski et al., 2006, S. 252). Demnach ist eine Analyse typischer Fehler bzw. Probleme bei der Bearbeitung einer Aufgabe, die um Lernhilfen ergänzt werden soll, unerlässlich.

Beim erstmaligen Einsatz gestufter Lernhilfen sind die Lernenden darauf hinzuweisen, dass sie selbst entscheiden können, ob und zu welchem Zeitpunkt sie eine Hilfe in Anspruch nehmen. Dabei sollten Lernende „im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens eine Balance zwischen noch-nicht-Wissens oder -Verstehens und der Annahme einer Hilfe finden“ (Stäudel et al., 2007, S. 118). Sofern Lernende zu lange zögern, eine Hilfe in Anspruch zu nehmen, sollten sie von der Lehrperson dazu ermutigt werden, um Misserfolgserlebnisse und ein Aussteigen aus dem Bearbeitungs- und Lernprozess zu vermeiden (Stäudel et al., 2007, S. 118).

3 Handlungskontext betrieblicher Ausbilder im kaufmännischen Bereich

3.1 Betriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich

Befunde weisen darauf hin, dass sich Ausbildungskonzepte und damit einhergehend Aufgaben betrieblicher Ausbilder sowie die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion als solches je nach Berufsfeld (gewerblich-technischer oder kaufmännischer Bereich) unterscheiden (Brünner, 2014, S. 123). Daher wird in diesem Kapitel zunächst die betriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich beschrieben. Basierend auf einer kurzen Erläuterung, was Kern des Kaufmännischen ist, werden sowohl inhaltliche als auch organisatorische Spezifika der kaufmännischen betrieblichen Ausbildung dargestellt.

Kaufmännische Angestellte finden sich nahezu in allen Unternehmen und Branchen, z. B. in Industriebetrieben, im Handel oder dem Finanzwesen (Brötz & Kaiser, 2015, S. 58). Sie erfüllen in arbeitsteilig organisierten Geschäftsprozessen¹¹ einerseits auf innerbetriebliche Funktionen (z. B. Organisation, Rechnungswesen, Personalwesen) gerichtete Tätigkeiten und andererseits eher nach außen gerichtete Tätigkeiten (Vertrieb und Verkauf, Marketing). Dabei agieren kaufmännische Angestellte auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (von der Unternehmensleitung über die Abteilungs- und Gruppenleitung bis hin zur Sachbearbeitung) (Brötz & Kaiser, 2015, S. 58; Kaiser, 2014, S. 75). Dadurch tragen sie zur Realisierung übergeordneter betrieblicher Ziele bei (Keck, 1995, S. 54). Das Handeln kaufmännischer Angestellter ist sozial eingebunden, interaktiv und wird von rechtlichen, politischen und marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Werten einer Gesellschaft bestimmt (Brötz & Kaiser, 2015, S. 63 f.). Charakteristisch für kaufmännische Angestellte ist primär geistige Arbeit, die sich auf symbolische Repräsentationen, vor allem in Form menschlicher Sprache, Daten, Ziffern und Zahlen bezieht (Keck, 1995, S. 55 unter Bezugnahme auf Straka und Macke, 1981, S. 135 f.).

¹¹ Geschäftsprozesse können als zusammenhängende Folge von Unternehmensaktivitäten verstanden werden, die zur Erfüllung von Unternehmens- bzw. Organisationszielen erledigt werden (Staud, 2006, S. 5). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Ziel bzw. mehrere Ziele haben, in Teilaufgaben zerlegt werden können, regelhaft mehrere Abteilungen durchlaufen, von Aufgabenträgern ausgeführt werden, die zur Bearbeitung ihrer Aufgaben Ressourcen und Informationen benötigen und einen Nutzen für interne und externe Kunden darstellen (Rump, 1999, S. 19; Staud, 2006, S. 7 f.).

Diese Charakteristika kaufmännischer Tätigkeiten schlagen sich auf die inhaltliche Gestaltung (betrieblicher) kaufmännischer Ausbildung nieder. Diesbezüglich haben sich im Rahmen des BIBB-Projektes *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe* [GUK]¹² folgende neun gemeinsame Handlungsbereiche kaufmännischer Ausbildungsberufe herauskristallisiert (vgl. Tabelle 4), deren Teilbereiche je nach Ausbildungsberuf quantitativ und inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt sind (Brötz et al., 2014, S. 14).

Tabelle 4: Handlungsbereiche und zugehörige exemplarische Teilbereiche kaufmännischer Ausbildungsberufe (eigene Darstellung in Anlehnung an Brötz et al., 2014, S. 14-18)

<i>Handlungsbereich</i>	<i>exemplarische Teilbereiche</i>
Kaufmännische Steuerung und Kontrolle	internes und externes Rechnungswesen, Statistik/Controlling
Absatzwirtschaft	Kundenberatung und -orientierung, Marketing
Information und Kommunikation	Textverarbeitung und Büro-IT, Gesprächsführung und Teamarbeit
Recht und Vertrag	nationales und internationales Recht, Vertragsrecht
Unternehmensorganisation	Betriebs- und Unternehmensstruktur, Strategie, Unternehmensprozesskette und Prozessgestaltung
Logistik	Warenannahme und Reklamation, Lagerung und Lagerhaltung
volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen	Wirtschaftstheorie, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik
Personalwesen/Personalwirtschaft	Personalsachbearbeitung
Einkauf	keine Ausdifferenzierung erfolgt

Aufgrund der Tatsache, dass kaufmännische Angestellte Dienstleistungen für interne und externe Kunden erbringen, kann grundsätzlich auch in nahezu allen Unternehmen und Branchen in kaufmännischen Berufen ausgebildet werden. Typischerweise bilden große und mittlere Industrieunternehmen sowie Unternehmen unterschiedlicher Dienstleistungsbranchen¹³ in kaufmännischen Ausbildungsberufen aus. In Industriebetrieben, in denen materielle Güter produziert werden und folglich die Ausbildung in gewerblich-technischen Berufen dominiert, wird insbesondere in den kaufmännischen Ausbildungsberufen Industriekaufmann und Kaufmann für Büromanagement ausgebildet. Unternehmen unterschiedlicher Dienstleistungsbranchen (z. B. Banken, Handel) produzieren hingegen keine materiellen Güter, sondern unterstützen, begleiten oder versorgen Kunden (Bauer et al., 2008a, S. 11). Typisch für

¹² Im Rahmen des BIBB-Projektes GUK wurde eine Dokumentenanalyse der Ausbildungsordnungen mit ihren Prüfungsordnungen sowie der Rahmenlehrpläne von 54 kaufmännischen Ausbildungsberufen durchgeführt. Diese Analyse zielte darauf ab, Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Ausbildungsberufe herauszuarbeiten (Brötz et al., 2014, S. 9; S. 12).

¹³ Diese Unterscheidung bezieht sich auf eine Unternehmenstypologie, die die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München 2008 im Rahmen einer Vorstudie des BIBB-Projektes *Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Berufsausbildung* erarbeitet hat (Bauer et al., 2008a, S. 5 ff.).

diese Unternehmen ist ein System von Filialen bzw. Niederlassungen (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 11; Wagner, 2012, S. 49).

Charakteristisch für die Organisation betrieblicher Ausbildung im kaufmännischen Bereich ist, dass Auszubildende verschiedene Abteilungen bzw. im Dienstleistungsbereich Filialen durchlaufen (Bauer et al., 2008a, S. 16; Wagner, 2012, S. 51). Die Abteilungen bzw. Filialen, in denen die Auszubildenden eingesetzt sind, decken dabei inhaltlich die typischen Handlungs- und Inhaltsbereiche des jeweiligen Ausbildungsberufsbildes ab. Dabei werden die Auszubildenden an den Arbeitsplätzen von „Fachleute[n] für die Regelprozesse der Unternehmen, sog. ‚ausbildende Fachkräfte‘, nebenamtlich“ (Wagner, 2012, S. 51) ausgebildet. Betriebliches Lernen findet demnach primär im Arbeitsprozess im Sinne eines arbeitsgebundenen Lernens¹⁴ statt (Bauer et al., 2008a, S. 231, 2008b, S. 7; Dehnbostel, 2022, S. 50). Dieses *Lernen im Prozess der Arbeit* zeichnet sich nach Schaper (2004, S. 201–204) zunächst dadurch aus, dass Auszubildende an realen Arbeitsaufgaben unter technisch, arbeitsorganisatorisch sowie sozial authentischen Bedingungen arbeiten und lernen. Sie übernehmen direkte und indirekte Aufgaben, die anfallen und sind damit in den betrieblichen Wertschöpfungsprozess sowie in reale Kunden- und ggf. Lieferantenbeziehungen integriert. Lerninhalte ergeben sich dabei direkt aus den Arbeitsanforderungen. Indem sich Auszubildende handelnd und problemlösend mit Anforderungen der zukünftigen Arbeitssituation auseinandersetzen, sind Wissenserwerb und Wissensanwendung miteinander verbunden. Lernen im Prozess der Arbeit zielt darauf ab, Auszubildende zum selbständigen Handeln in komplexen beruflichen Arbeitssituationen zu befähigen (Schaper, 2003, S. 186). Dabei stärkt bzw. erzeugt es „über den Ernstcharakter von Arbeit ... Erfahrungen, Motivation und soziale Bezüge“ (Dehnbostel, 2022, S. 52) und ermöglicht Auszubildenden zudem, Gewohnheiten, Einstellungen und Werte (Dehnbostel, 2022, S. 53) sowie „Denkstile, Expertenkniffe ... [und] ethische Standards“ (Schaper, 2004, S. 202) zu erwerben. Ausbilder fungieren beim Lernen im Arbeitsprozess als Lernberater oder Lernbegleiter, die Arbeits- und Lernerfahrungen der Auszubildenden gezielt und systematisch vor- und nachbereiten. Sie können die Tiefenverarbeitung des jeweiligen Lerngegenstandes dadurch unterstützen, dass sie die Reflexion der Arbeits- und Lernerfahrung anleiten sowie erforderliches Hintergrund- und Ver-

¹⁴ Alternativ zur Bezeichnung arbeitsgebundenes Lernen wird auch vom Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen in der Arbeit oder Lernen am Arbeitsplatz gesprochen (Dehnbostel, 2022, S. 19). Diese Begriffe werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

tiefungswissen vermitteln, z. B. durch zusätzliche Unterweisung und Instruktion (Dehnbostel, 2022, S. 52). Dies ist insbesondere bei der Ausbildung kaufmännischer Fachkräfte zentral, da im Rahmen kaufmännischer Tätigkeiten überwiegend mit geistigen Repräsentationen und in technikgestützten Geschäftsprozessen gearbeitet wird, wodurch einzelne Prozessschritte mitunter nicht sichtbar und unmittelbar erlebbar sind. Daher ist es umso wichtiger, diese nicht sichtbaren Prozesse für Auszubildende nachvollziehbar zu machen. Ihr Vorgehen bei der Lernprozessbegleitung können Ausbilder z. B. an dem Cognitive Apprenticeship Ansatz (Schaper, 2004, S. 202), der Vier-Stufen-Methode¹⁵ sowie der Leittext-Methode¹⁶ (Berthel & Becker, 2017, S. 550 f.) ausrichten. Ferner können Arbeitsaufgaben gezielt im Sinne von Arbeits- und Lernaufgaben¹⁷ (Dehnbostel, 2022, S. 118) aufbereitet werden. Auch wenn Ausbilder Auszubildende im Sinne der Lernprozessbegleitung methodisch-didaktisch unterstützen, sollten die Auszubildenden ihre Lernwege und -strategien im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens möglichst selbst organisieren (Schaper, 2004, S. 201 f.), nachdem sie Lernziele und -inhalte mit dem Ausbilder individuell und partizipativ bestimmt haben.

Möglichkeiten und Grenzen des Lernens im Arbeitsprozess hängen maßgeblich von Betriebs- und Branchenspezifika sowie den arbeits- und berufspädagogischen Kompetenzen der ausbildenden Fachkräfte bzw. Ausbilder ab, da diese Faktoren die Lernförderlichkeit von Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben entscheidend beeinflussen (Dehnbostel, 2022, S. 52). Noß (2000, S. 31) weist deutlich auf Restriktionen des Lernens am Arbeitsplatz hin, die sich daraus ergeben, dass „die Arbeitswelt ... nicht unter berufspädagogischen, sondern unter betriebswirtschaftlichen und technologischen Gesichtspunkten gestaltet“ (Noß, 2000, S. 31) ist. Konkrete Restriktionen ergeben sich z. B. aus unstrukturierten Arbeitsanforderungen, einer Intensivierung der Arbeit (Noß, 2000, S. 31) sowie einem hohen Grad an

¹⁵ Dem Cognitive Apprenticeship Ansatz und der Vier-Stufen-Methode ist gemein, dass sie grundsätzlich dem Vermittlungsprinzip des Informierens, Vormachens, Nachmachens und Einübens folgen (Rebmann, Tenfelde, & Schlömer, 2011, S. 211). Der Ansatz des Cognitive Apprenticeship erweitert dabei diese vier Stufen und betont stärker die Bedeutung des Externalisierens nicht sichtbarer kognitiver Vorgänge durch explizites Anleiten und instruktionale Methoden (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 877). Diese instruktionale Methoden umfassen das Modellieren „von Vorgehensweisen, das Gewähren und die Rücknahme von Unterstützungsmaßnahmen, die Artikulation, Reflexion und die Exploration“ (Rebmann et al., 2011, S. 211).

¹⁶ Die Leittext-Methode folgt dem Modell einer vollständigen Handlung mit den Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten. Der Einsatz von Leittexten unterstützt Auszubildende dabei, solche vollständigen Handlungen selbständig auszuführen. Leittexte sind zumeist schriftliche Materialien mit Leitfragen oder direkten Anweisungen an die Lernenden. Sie strukturieren und unterstützen den Auszubildenden beim Ausführen einer Handlung (Rebmann et al., 2011, S. 186 f.).

¹⁷ Arbeits- und Lernaufgaben stellen didaktisch erweiterte und aufbereitete reale betriebliche Arbeitsaufgaben dar, wobei die zentralen Merkmale der Arbeitsaufgabe nicht verändert werden (Dehnbostel, 2015, S. 81). Das Konzept der Arbeits- und Lernaufgabe wurde bei der Gestaltung des Leitfadens aufgegriffen und wird daher ausführlich in Kapitel 7.2 erläutert.

Arbeitsteilung (Keck, Weymar, & Diepold, 1997, S. 133). Vor- und Nachteile des Lernens am Arbeitsplatz fasst Tabelle 5 zusammen.

Tabelle 5: Vor- und Nachteile des Lernens am Arbeitsplatz (Dehnbostel, 2022, S. 89)

<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ernstcharakter, Praxisbezug und Verbindlichkeit ▪ Kompetenzentwicklung unter Realbedingungen ▪ Sinn, Motivation und Identitätsbildung durch reale Arbeit ▪ Flexibilität, Offenheit und Modernität von Lerninhalten ▪ unmittelbarer Anwendungs- und Transferbezug des Lernens 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominanz einzelbetrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse ▪ Kompetenzentwicklung in situativer Zufälligkeit und Abhängigkeit ▪ Lernwiderstände durch monotone oder fremdbestimmte Arbeit ▪ Abhängigkeit der Lerninhalte von betrieblichen Gegebenheiten ▪ einseitige Steuerung des Lernens durch Arbeitsaufgabe und -logik

Das Lernen am Arbeitsplatz kann durch *Schulungen, Kurse, Seminare oder innerbetrieblichen Unterricht* in systematischer Weise ergänzt werden (Rebmann, Tenfelde, & Uhe, 1998, S. 140). Diese formalisierten Lernsettings sind besonders bedeutsam, wenn betriebliche Ausbildung in weiten Teilen nur wissensbasiert erfolgen kann und Auszubildende folglich betriebliche Erfahrungen nur eingeschränkt machen können. Darüber hinaus spielen sie bei der gezielten Prüfungsvorbereitung eine wesentliche Rolle und können eine sinnvolle Ergänzung zum Berufsschulunterricht sein, insbesondere für lernschwächere Auszubildende (Rebmann et al., 1998, S. 140).

Gegebenenfalls wird die kaufmännische Ausbildung durch *weitere Entwicklungsmaßnahmen* flankiert, z. B. regelmäßige Beurteilungs- oder Feedbackgespräche (Bauer et al., 2008a, S. 21).

Abteilungs- und/oder Filialdurchläufe sowie Seminare, Kurse oder Einheiten innerbetrieblichen Unterrichts werden für jeden Auszubildenden in einem individuellen betrieblichen Ausbildungsplan festgehalten (Bauer et al., 2008a, S. 16). Dieser bildet die zeitliche Planung der einzelnen vom Auszubildenden zu durchlaufenden Stationen ab und gibt an, wann welche Abteilungen bzw. innerbetrieblichen Unterrichtseinheiten für wie lange zu durchlaufen sind (Jacobs & Preuße, 2013, S. 38).

Aufgrund der Dominanz des Lernens im Arbeitsprozess ist die betriebliche Ausbildung im kaufmännischen Bereich durch einen hohen Anteil an ausbildenden Fachkräften bzw. nebenamtlichen Ausbildern gekennzeichnet (Bahl, 2012, S. 25; Baumgartner, 2015, S. 99; Keck, 1995, S. 156). Daneben gibt es jeweils Ausbilder, die stärker mit planerischen und

organisatorischen Aufgaben betraut sind. Auf diese Differenzierung unterschiedlicher Ausbildertypen wird im nächsten Kapitel (Kapitel 3.2) eingegangen.

3.2 Definition und Differenzierung des Ausbilderbegriffs

In der betrieblichen Ausbildung ist die Ausführung von Ausbildungstätigkeiten nicht mit einem Berufsstand verbunden, sondern es handelt sich um eine Funktion, „die im Betrieb auf viele Schultern verteilt ist“ (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 6). Die Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals umfasst grundsätzlich alle Personen in Betrieben, die in irgendeiner Form an der Ausbildung von Auszubildenden beteiligt sind und ist somit sehr heterogen (Bahl & Schneider, 2022, S. 8; Brünner, 2012, S. 7). Üblicherweise wird zwischen Ausbildern im engeren und Ausbildern im weiteren Sinne unterschieden (Reetz, 2002, S. 9). *Ausbilder im engeren Sinne* werden ausdrücklich mit der Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben beauftragt, müssen gemäß der §§ 29 und 30 BBiG persönlich und fachlich geeignet sein und werden gegenüber der zuständigen Stelle als verantwortliche Ausbilder benannt (§36 Abs. 2 i. V. m. § 34 Abs. 2 Nr. 9 BBiG). In der Literatur werden Ausbilder im engeren Sinne häufig als hauptamtliche Ausbilder bezeichnet (z. B. Rausch, 2009, S. 5; Reetz, 2002, S. 9). Wenn als Hauptkriterium für Ausbilder im engeren Sinne die Registrierung bei der zuständigen Stelle zählt, gehören auch nebenberufliche Ausbilder zu dieser Gruppe, da der Großteil der bei den zuständigen Stellen gemeldeten offiziellen Ausbilder Ausbildungsaufgaben häufig zusätzlich zu seinen sonstigen Tätigkeiten (sozusagen nebenberuflich) wahrnimmt (Neuhaus & Härtel, 2022, S. 166)¹⁸. Zu den *Ausbildern im weiteren Sinne* gehören auch Fachkräfte, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit ausbildungsbezogene Teilaufgaben wahrnehmen (sog. „Mitwirkende“ gem. § 28 Abs. 3 BBiG). Sie werden häufig auch als ausbildende Fachkräfte¹⁹ bezeichnet. Anders als Ausbilder im engeren Sinne müssen Ausbilder im weiteren Sinne keine berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gemäß AEVO nachweisen, sondern lediglich über die für die Vermittlung der Aus-

¹⁸ Nach Schätzungen des BIBB sind rund 94% der Ausbilder nur nebenberuflich mit Ausbildungsaufgaben betraut (Bahl & Diettrich, 2008, S. 12). Aktuelle Zahlen sind nicht bekannt, da die Berufsbildungsstatistik kaum statistische Daten zu betrieblichen Ausbildern erfasst. Bahl und Schneider (2022, S. 9) weisen darauf hin, dass weder bekannt ist, wie viele Ausbilder hauptamtlich tätig sind noch wie viele Beschäftigte als Ausbildungsbeauftragte oder ausbildende Fachkräfte in der betrieblichen Ausbildung mitwirken.

¹⁹ In Anlehnung an Rausch (2009) grenzen sich nebenberufliche Ausbilder von ausbildenden Fachkräften dahingehend ab, dass sie offiziell bei den zuständigen Stellen gemeldet sind. Darüber hinaus grenzt Brünner (2014) die beiden Ausbildertypen anhand der übernommenen Aufgaben ab. Nebenberufliche Ausbilder kommen gewöhnlich in klein- und mittelständischen Unternehmen vor.

bildungsinhalte erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen und persönlich geeignet sein. Gleichwohl verfügen viele von ihnen über den entsprechenden Nachweis gemäß AEVO (Ulmer & Gutschow, 2009, S. 48). Im Fokus der hier vorgestellten Studie stehen Ausbilder im weiteren Sinne. Diese können für den kaufmännischen Bereich in drei Idealtypen unterschieden werden:

- 1) verantwortliche Ausbilder bzw. Ausbildungsleiter (im Folgenden als *Ausbildungsverantwortliche* bezeichnet),
- 2) Ausbildungsbeauftragte und
- 3) ausbildende Fachkräfte bzw. Ausbilder vor Ort (Tuschling, 1991, S. 47 f., zitiert nach Keck, 1995, S. 156).

Diese Differenzierung dient als Orientierung für die begriffliche Differenzierung der befragten Ausbilder der in Kapitel 5 vorgestellten Studie.

Zur Charakterisierung betrieblicher Ausbilder gehört es, die Aufgaben, die von den verschiedenen Ausbildertypen wahrgenommen werden, näher zu betrachten. Nach Sloane (2006) können Ausbilderaufgaben in mikro- und makrodidaktische Aufgaben differenziert werden. Zu den *mikrodidaktischen Aufgaben* zählen die „genuin-didaktischen Aufgaben“ (Sloane, 2006, S. 486), d. h. Aufgaben, die die methodisch-didaktische Gestaltung von betrieblichen Lernarrangements bzw. Lernprozessen für einzelne Auszubildende oder Auszubildendengruppen betreffen (Brünner, 2014, S. 12; S. 224). Hierzu sollen im Folgenden auch weitere Betreuungsaufgaben, wie das Führen von Feedback- und Beurteilungsgesprächen zählen. Zu den *makrodidaktischen Aufgaben* gehören Aufgaben des Bildungsmanagements (Sloane, 2006, S. 486), d. h. Aufgaben der Planung, Organisation und Koordination der betrieblichen Ausbildung, konzeptionelle Aufgaben und Führungsaufgaben gegenüber den Auszubildenden inklusive der Beteiligung an bzw. der Vorbereitung von Übernahmeentscheidungen (Brünner, 2014, S. 12; S. 220).

Mit dieser Unterscheidung lassen sich die oben für den kaufmännischen Bereich herausgearbeiteten Ausbildertypen unter Bezugnahme auf Bauer et al. (2008a, S. 232 f.), Brünner (2014, S. 12 f.; S. 219-235) sowie Selka und Tilch (1981, S. 364, zitiert nach Keck, 1995, S. 157) wie folgt näher charakterisieren und voneinander abgrenzen:

- 1) *Ausbildungsverantwortliche* übernehmen primär makrodidaktische Aufgaben, d. h. sie planen, organisieren und koordinieren den gesamten Ausbildungsprozess in organisa-

torischer und inhaltlicher Hinsicht und entwickeln hierzu die erforderlichen Instrumente. Dabei stehen sie betriebsintern Ausbildungsbeauftragten und ausbildenden Fachkräften als Ansprechpartner zur Verfügung und kooperieren extern mit Berufsschulen. Weiterhin nehmen sie Führungs- und Entwicklungsaufgaben wahr, indem sie regelmäßig mit allen Auszubildenden oder einer Gruppe von Auszubildenden in Kontakt stehen. Dies geschieht zum einen im Rahmen formalisierter Gesprächsanlässe (Probezeitgespräch, Jahresgespräch, Entwicklungsgespräche zum Ende der Ausbildung), zum anderen ggf. im Rahmen der Ausbildung am Arbeitsplatz. Stärker als andere Ausbildertypen überwachen sie die Leistungen der Auszubildenden und erarbeiten bei Bedarf spezifische Förder- und/oder Unterstützungsmaßnahmen für leistungsschwächere bzw. leistungsstärkere Auszubildende. Darüber hinaus gestalten sie Lehr-Lernprozesse zu überfachlichen Themen, z. B. in Form von innerbetrieblichen Workshops, Kommunikations- oder Verkaufstrainings. In Einzelfällen übernehmen Ausbildungsverantwortliche auch mikrodidaktische Aufgaben. Sie tragen insgesamt die Verantwortung für Betreuungs- und Vermittlungsaufgaben im Rahmen der Ausbildung, delegieren die konkrete Organisation und Durchführung aber in der Regel an Ausbildungsbeauftragte bzw. ausbildende Fachkräfte. Großbetriebe verfügen häufig über eine eigenständige Aus- und Weiterbildungsabteilung, die von einem Ausbildungsleiter geführt wird. In mittelständischen Betrieben sind Ausbildungsverantwortliche oftmals in der Personalabteilung angesiedelt und übernehmen dort noch andere Aufgaben.

- 2) *Ausbildungsbeauftragte* übernehmen makro- und mikrodidaktische Aufgaben. Zum einen planen und organisieren sie die Ausbildung innerhalb eines Funktionsbereichs, einer Abteilung oder Arbeitsgruppe und sind verantwortlich für den Einsatz von Ausbildern in ihrem Funktionsbereich. Zum anderen obliegen ihnen Betreuungs- und Vermittlungsaufgaben, wobei ihr Fokus auf der Beurteilung und Beratung der Auszubildenden liegt. Teilweise übernehmen sie, je nach Funktionsbereich ihrer eigentlichen Tätigkeit, auch arbeitsplatzbezogene oder arbeitsplatzübergreifende Unterweisungen für einzelne Auszubildende oder Auszubildendengruppen im Sinne mikrodidaktischer Aufgaben.
- 3) *Ausbildende Fachkräfte* sind Fachkräfte, die in unterschiedlichen kaufmännischen Funktionsbereichen (vgl. Kapitel 3.1) tätig sind und zusätzlich umfassende Vermittlungsaufgaben im Sinne mikrodidaktischer Ausbildungsaufgaben, in der Regel für einzelne Auszubildende, übernehmen. Sie gestalten Lehr-Lernprozesse basierend auf ihrer

eigenen Arbeitsaufgabe, indem sie Auszubildenden Arbeitsaufgaben aus ihrem Aufgabengebiet zuweisen und die Auszubildenden dabei im Sinne einer Lernprozessbegleitung unterstützen (vgl. Kapitel 3.1). Zu diesem Zweck erklären sie Zusammenhänge, bieten Hilfen an und kontrollieren Lern- und Arbeitsergebnisse von Auszubildenden. Dabei agieren sie in der Regel intuitiv und erfahrungsgeleitet und kaum gezielt nach methodisch-didaktischen Gesichtspunkten. Neben dem Vermitteln fachlicher Kenntnisse fühlen sich ausbildende Fachkräfte auch für die soziale und persönliche Entwicklung der Auszubildenden verantwortlich. Teilweise gehört es zur Aufgabe ausbildender Fachkräfte am Ende eines Ausbildungsabschnitts die Fähigkeiten und Kenntnisse der Auszubildenden, zumeist mit Hilfe eines standardisierten Beurteilungsbogens, einzuschätzen. Ausbildende Fachkräfte besprechen diese Einschätzung entweder direkt selbst mit dem Auszubildenden oder leiten sie an den Ausbildungsbeauftragten ihrer Fachabteilung oder den Ausbildungsverantwortlichen weiter.

3.3 Einflussfaktoren auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden

3.3.1 Überblick anhand des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion

Das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen lässt sich anhand des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion²⁰ (Förster-Kuschel, 2018, vgl. Abbildung 6) ganzheitlich beschreiben. Dieses Modell rahmt in dieser Arbeit die Beschreibung und Erklärung des Ausbilderverhaltens. Gleichsam umfasst es im Sinne seines transaktionalen Charakters auch die Perspektive der Auszubildenden und Einflussfaktoren ihres Erlebens und Verhaltens. Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ist dieser Aspekt bedeutsam, wenn es um die Beschreibung der von Ausbildern wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen geht. Die Systematisierung der intrapersonalen Variablen der Auszubildenden (im Sinne möglicher Heterogenitätsdimensionen) lehnt sich an Becker et al. (1987) an, um eine begriffliche Stringenz zu gewährleisten. Vergleicht man diese Systematisierung mit den Erkenntnissen der

²⁰ Das Modell ist eine Synthese des Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion nach Verstege (2007) sowie der Struktur des psychophysischen Systems im Person-Umwelt-Bezug nach Becker et al. (1987). Verstege überträgt mit seinem Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung von Nickel (1976, 1983) auf den Kontext der betrieblichen Ausbildung.

Lehr-Lernforschung zur Klassifizierung von Lernvoraussetzungen (vgl. Kapitel 2.2), zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung.

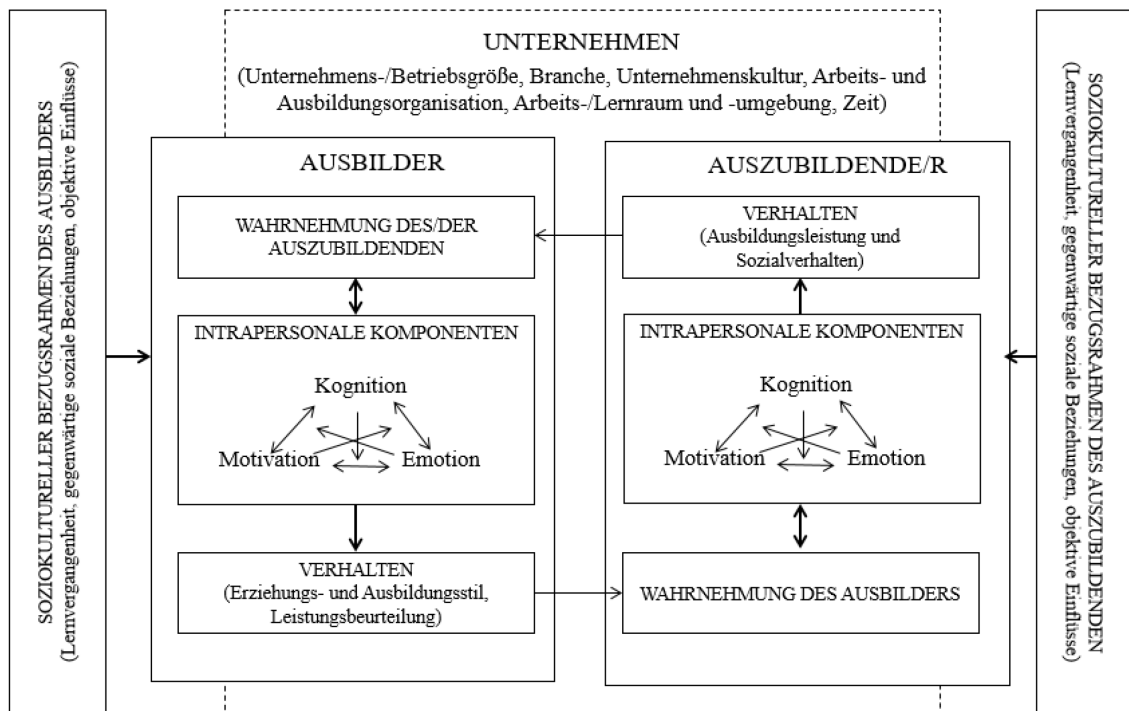


Abbildung 6: modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (in Anlehnung an Förster-Kuschel, 2018, S. 14)

Aus dem Modell wird deutlich, dass das Verhalten betrieblicher Ausbilder im Umgang mit Auszubildenden im Allgemeinen und im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden im Speziellen von zahlreichen Aspekten bestimmt wird. Zentraler Ausgangspunkt für das Verhalten betrieblicher Ausbilder ist die Wahrnehmung eines Auszubildenden bzw. mehrerer Auszubildender und seines bzw. ihres Verhaltens. Diese subjektiven Wahrnehmungen des Ausbilders werden in einem komplexen Zusammenspiel aus kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozessen im Sinne intrapersonaler Komponenten verarbeitet und führen letztlich zu einem bestimmten Verhalten des Ausbilders gegenüber dem bzw. den Auszubildenden. Sowohl die Wahrnehmung des/der Auszubildenden, die Ausprägung bzw. der Zustand der intrapersonalen Komponenten als auch das Verhalten des Ausbilders werden zudem durch weitere Faktoren, insbesondere den soziokulturellen Bezugsrahmen des Ausbilders sowie den spezifischen Unternehmenskontext beeinflusst (vgl. Abbildung 6). Das modifizierte Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018) unterscheidet dabei bewusst zwischen dem soziokulturellen Bezugsrahmen von Ausbilder und

Auszubildendem im Sinne eines jeweils personenspezifischen Bezugsrahmens und dem Unternehmen als gemeinsamen Bezugssystem, das gleichermaßen auf Ausbilder und Auszubildenden wirkt.

Nachfolgend werden zunächst die intrapersonalen Komponenten²¹ erläutert. Anschließend wird auf die Bedeutung weiterer Faktoren eingegangen.

3.3.2 Intrapersonale Komponenten

Für den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden ist zunächst relevant, welche Verhaltensweisen ein Ausbilder bei einem Auszubildenden bzw. welche (gegebenenfalls unterschiedlichen) Verhaltensweisen er bei mehreren Auszubildenden wahrnimmt und verarbeitet. Im Zuge dieser Informationsaufnahme und -verarbeitung wirken intrapersonale (kognitive, emotionale und motivationale) Komponenten des Ausbilders als Filtermechanismen, die schnelle (Handlungs-)Entscheidungen ermöglichen (Schweer, Thies, & Lachner, 2017, S. 122). In Abhängigkeit seines momentanen emotionalen und motivationalen Zustands sowie seiner kognitiven Entwicklung nimmt der Ausbilder jeweils nur bestimmte Ausschnitte einer Situation und somit auch nur einen Teil der Verhaltensweisen von Auszubildenden wahr (Langfermann, 2012, S. 30). Daraus schließt er dann wiederum aufgrund seiner intrapersonalen Komponenten auf nicht unmittelbar zugängliche intrapersonale Komponenten sowie ggf. auf weitere Faktoren des bzw. der Auszubildenden²². Die intrapersonalen Komponenten auf Seiten des/der Auszubildenden lassen sich wiederum in emotionale, motivationale und kognitive Komponenten differenzieren (vgl. Abbildung 6). Aufbauend auf dem Bild, welches sich der Ausbilder von dem/den Auszubildenden gemacht hat, sowie der Wahrnehmung weiterer Faktoren und bei ihm vorherrschender Vorstellungen über angemessene Verhaltensweisen in dieser Gesamtsituation, zeigt der Ausbilder dann ein entsprechendes Verhalten.

Im Folgenden werden die intrapersonalen Komponenten *Kognition*, *Emotion* und *Motivation* näher erläutert. Dabei erfolgt eine Fokussierung auf die Aspekte, die besonders relevant für den spezifischen Kontext „Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen“ sind.

²¹ Die Bezeichnung *Komponenten* geht auf Becker et al (1987) zurück und wird nachfolgend verwendet, wenn die intrapersonalen Prozesse bzw. Faktoren der Ausbilder thematisiert werden.

²² An dieser Stelle der Arbeit werden die intrapersonalen Komponenten sowie der soziokulturelle Bezugsrahmen der Auszubildenden nicht weiter ausgeführt, da der Fokus auf dem Erleben und Verhalten von Ausbildern liegt. Diese Aspekte wurden in Kapitel 2.2 bereits aufgegriffen, als die deskriptive Bedeutungsdimension des Heterogenitätsbegriffs konkretisiert wurde.

Kognitionen

An dieser Stelle wird zunächst noch einmal das allgemeine Verständnis von Kognitionen aufgegriffen, welches bereits in Kapitel 2.2 eingeführt wurde. Demnach können Kognitionen als Produkt und als Prozess aufgefasst werden. Im Sinne eines Produktes handelt es sich um interne, psychische Repräsentationen von tatsächlichen oder fiktiven Sachverhalten (Pekrun & Jerusalem, 1996, S. 3). Als Prozess umfassen Kognitionen mentale Prozesse, die beim Erkenntnisgewinn beteiligt sind, z. B. Wahrnehmen, Denken, Begreifen, Beurteilen, Argumentieren und Problemlösen (Snow et al., 1996, S. 243; Tenorth & Tippelt, 2012, S. 408). An dieser Stelle wird insbesondere auf das produktbezogene Verständnis rekurriert, d. h. es werden zentrale Kognitionen erläutert, die das Handeln betrieblicher Ausbilder allgemein sowie in der Interaktion mit Auszubildenden beeinflussen. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass diese Kognitionen in besonderem Maße auf kognitive Prozesse der Ausbilder wirken, die in der Interaktion mit Auszubildenden ablaufen, insbesondere Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse. Handlungsrelevante Kognitionen in diesem Sinne können grob in vier Bereiche zusammengefasst werden:

- 1) Erwartungshaltungen an den/die Auszubildenden (sog. interpersonale Erwartungen)
- 2) Erwartungshaltungen des Ausbilders an sich selbst bzw. seine Rolle als Ausbilder (sog. intrapersonale Erwartungen),
- 3) Einstellungen sowie
- 4) unterschiedliche subjektive Theorien²³ (vgl. Förster-Kuschel, 2018, S. 21; Verstege, 2007, S. 204).

Im Folgenden werden diese vier Bereiche kurz erläutert.

Im Kontext sozialer Interaktionsprozesse sind *interpersonale Erwartungen* bedeutsam. Darunter sind „Erwartungen, die eine Person hinsichtlich des Verhaltens oder die Persönlichkeitsmerkmale einer anderen Person“ (Rosemann, 1978, S. 40) hat, zu verstehen. Interpersonale Erwartungen können wiederum in normative und antizipatorische Erwartungen unterschieden werden (Rosemann, 1978, S. 40). Ausbilder haben zum einen Rollenvorstellungen darüber, wie Auszubildende sein sollten (Schweer et al., 2017, S. 125) und verfügen damit „über normative Erwartungen (im Sinne von Ansprüchen) an ‚gute‘ [Auszubildende]“

²³ Alternative Bezeichnungen für subjektive Theorien sind implizite Theorien (Nickel, 1976, 1983; Verstege, 2007), (subjektive) Überzeugungen (z. B. Negrini, 2016), naive Theorien (Laucken, 1974), Sichtweisen (Rausch, 2009; Seifried, 2009), Konzeptionen (Baeriswyl, Wandeler, & Oswald, 2006) sowie Alltagstheorien, Alltagswissen bzw. Alltagsorientierungen (Leu & Otto, 1981).

(Schweer et al., 2017, S. 125). Diese normativen Erwartungen beeinflussen den Wahrnehmungsprozess und das Verhalten des Ausbilders. Im Zuge der ersten Eindrucksbildung, d. h. wenn Ausbilder erstmals mit einem bzw. mehreren Auszubildenden interagieren, lenken Ausbilder ihre Aufmerksamkeit überwiegend auf die Merkmale des bzw. der Auszubildenden, „die für sie im Rahmen ihres normativen Erwartungssystems subjektiv bedeutsam sind, darüber hinausgehende Verhaltensweisen nehmen sie lediglich peripher wahr“ (Schweer et al., 2017, S. 127). Ausbilder beurteilen Auszubildende danach, ob sie ihren normativen Erwartungen entsprechen. Ist dies der Fall, d. h. stimmen normative Erwartungen und wahrgenommene Realität überein, liegt Erwartungskonkordanz vor. Damit verbunden sind positive emotionale Reaktionen, die beim Ausbilder vor allem unterstützendes und anregend-förderndes Verhalten gegenüber Auszubildenden hervorrufen. Weichen normative Erwartungen und wahrgenommene Realität voneinander ab, liegt Erwartungsdiskordanz vor, die mit negativen emotionalen Reaktionen verbunden ist und in der Folge ein distanziert-ablehnendes Verhalten hervorbringt (Nickel, 1983, S. 145). Zum anderen verfügen Ausbilder über antizipatorische Erwartungen. Darunter sind gedankliche Vorwegnahmen hinsichtlich des zukünftigen Verhaltens anderer Personen, etwa von Auszubildenden, zu verstehen, die auf konkreten Erfahrungen mit diesen Personen beruhen und ebenfalls das Verhalten steuern. Sie können sich im Sinne von Sich-Selbst-Erfüllender-Prophezeiungen bestätigen (Schweer et al., 2017, S. 128).

Neben interpersonalen Erwartungen wirken *intrapersonale Erwartungen*, d. h. Erwartungen des Ausbilders an sein Verhalten bzw. seine Rolle auf seine Wahrnehmung von Auszubildenden sowie sein Verhalten. Aus Studien wird deutlich, dass das Selbstverständnis betrieblicher Ausbilder facettenreich ist. Es reicht vom Bild des primär als Fachexperte agierenden Ausbilders (Bahl, 2011, S. 17; Brünner, 2014, S. 230; Keck, 1995, S. 381; Niedermair, 1995, S. 38) über ein stärker pädagogisch geprägtes Selbstbild des Erziehers und Lernbegleiters (Brünner, 2014, S. 227; Nickolaus, 1992, S. 159; Tutschner & Haasler, 2012, S. 106) bis hin zum Ratgeber und Helfer bei privaten Problemen oder zwischenmenschlichen Schwierigkeiten (Niedermair, 1995, S. 38). Dabei hängt das Selbstverständnis stark vom Ausbildungstyp ab. Auszubildende Fachkräfte betonen deutlich häufiger ihre Rolle als Ansprechpartner für Fachfragen, wohingegen sich Ausbildungsverantwortliche stärker als Pädagogen sehen. Dabei sind sich Ausbilder durchaus darüber bewusst, dass ihre Rolle je nach Lernsituation,

Auszubildendenklientel und Phase des Lernprozesses variiert bzw. variieren sollte (Tutschner & Haasler, 2012, S. 106), was häufig mit Problemen einhergeht (Tutschner & Haasler, 2012, S. 107).

Einstellungen beziehen sich „auf die konkrete Bewertung spezieller Personen, Objekte, Handlungen oder Ereignisse, die wahrgenommen oder vorgestellt werden“ (Herzberg & Roth, 2014, S. 88). Sie entwickeln sich u. a. durch eigene Erfahrungen mit dem jeweiligen Einstellungsobjekt/-subjekt, Bildung sowie soziale Einflüsse (Kanning, 2011, S. 468) und beinhalten eine kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponente (Rosenberg & Hovland, 1960, zitiert nach Kanning, 2011, S. 469). Eine Einstellung drückt demnach aus, wie eine Person über das jeweilige Einstellungsobjekt/-subjekt denkt (kognitive Komponente), welche Emotionen sie bezogen auf das Einstellungsobjekt/-subjekt empfindet (affektive Komponente) und schließlich wie sie sich dem Einstellungsobjekt/-subjekt gegenüber verhält (verhaltensbezogene Komponente) (Herzberg & Roth, 2014, S. 88). Einstellungen drücken sich schließlich in Erwartungshaltungen, Gefühlen und dem Verhalten aus (Wimmer, 2013, S. 32). Die grundlegende Funktion von Einstellungen ist die Wissensfunktion. Einstellungen können einfach abgerufen werden. Dadurch verfügen Menschen über eine Art Standardverhalten, das sie gegenüber dem spezifischen Einstellungsobjekt bzw. -subjekt zeigen sollten (Wimmer, 2013, S. 32). Damit erleichtern sie letztlich die Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung.

Subjektive Theorien meinen individuelle Überzeugungen und Annahmen zu unterschiedlichen Lebensbereichen und erfüllen drei zentrale Funktionen:

- 1) eine handlungsleitende und -steuernde Funktion (Becker et al., 1987, S. 460),
- 2) eine Orientierungsfunktion (Laucken, 1974, S. 227) sowie
- 3) eine Erklärungs- und Rechtfertigungsfunktion (Wahl, 1981, S. 71).

Diese Funktionen subjektiver Theorien kommen vor allem in komplexen und intransparenten Interaktionssituationen zum Tragen, wie z. B. der Ausbildung von Auszubildenden am Arbeitsplatz (Keck, 1995, S. 170). Damit gehen subjektive Theorien über die Leistungsfähigkeit objektiver Theorien hinaus. Objektive Theorien müssen erst in subjektive Theorien integriert werden, um letztlich handlungswirksam zu werden (Becker et al., 1987, S. 460). Ähnlich wie objektive bzw. wissenschaftliche Theorien weisen subjektive Theorien eine Argumentationsstruktur im Sinne von Wenn-Dann-Aussagen auf und können somit zur Erklä-

rung und Prognose herangezogen werden (Becker et al., 1987, S. 460)²⁴. Subjektive Theorien müssen nicht explizit formuliert und ihrem Besitzer nicht oder nicht vollständig bewusst sein (Jungkunz & Bodinet, 1989, S. 327). Subjektive Theorien entstehen im Zuge von Sozialisations- und Bildungsprozessen durch unterschiedliche Erfahrungen (persönliche Erfahrungen, eigene Schul- und Lernerfahrungen als Lernender sowie Erfahrungen mit formalem Wissen). Daraus lässt sich ableiten, dass subjektive Theorien grundsätzlich veränderbar sind, auch wenn sie als relativ zeitstabil angesehen werden können (Dann, 1994, S. 166). Dies ist insbesondere wahrscheinlich, wenn eine Person in einem für sie noch unbekanntem Kontext agiert, der sich nicht mit vorhandenen subjektiven Theorien vereinbaren lässt (Köller, 2013, S. 33). Eine Veränderung subjektiver Theorien bedarf jedoch gezielter Interventionen (Wahl, 2013), in denen (z. B. inadäquate) subjektive Theorien expliziert und anschließend gezielt verändert werden, indem eine Person mit neuem Wissen konfrontiert wird oder neue Erfahrungen macht (Köller, 2013, S. 33). Konkrete subjektive Theorien, die das Ausbilderverhalten bestimmen, sind implizite Persönlichkeitstheorien [IPT], implizite Führungstheorien (Negrini, 2016; Verstege, 2007), subjektive Theorien über das Lernen und Wissen (sogenannte epistemologische Überzeugungen) sowie subjektive Theorien über das Lehren (sogenannte pädagogische Überzeugungen)²⁵ (Negrini, 2016, S. 64f.). Aus Forschungsarbeiten zur subjektiven Wahrnehmung und Einschätzung von Unterrichtssituationen durch Lehrkräfte in Schulen kann abgeleitet werden, dass in Interaktionsprozessen zwischen Ausbildern und Auszubildenden in konkreten Lernsituationen neben interpersonalen Erwartungen insbesondere IPT relevant sind (Schweer et al., 2017, S. 134). Daher wird dieses Konzept für ein besseres Verständnis nachfolgend erläutert.

IPT sind implizite Annahmen einer Person über Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften (Nickel, 1976, S. 158) bzw. Bündel von Eigenschaften, die eine Person als subjektiv zusammengehörig erlebt (Schweer et al., 2017, S. 123). „Wird [...] eine der als zusammengehörig erlebten Eigenschaften wahrgenommen, schließt das Individuum automatisch auf das Vorliegen weiterer Eigenschaften, unabhängig davon, ob diese [...] tatsächlich gehäuft gemeinsam auftreten“ (Schweer et al. 2017, S. 124). IPT treten in Alltagssituationen unmerklich und unwillentlich hervor (Fröhlich, 2010, S. 255). Äußert ein Ausbilder

²⁴ Eine ausführliche Gegenüberstellung subjektiver und wissenschaftlicher/objektiver Theorien findet sich bei Negrini (2016, S. 78–80) sowie Patry und Gastager (2011).

²⁵ Calderhead (1996, S. 720) zählt zu den subjektiven Theorien auch Überzeugungen zum Selbst und zur Rolle der Lehrperson. Mit Verweis auf Verstege (2004) wurden diese in dieser Arbeit unter den Erwartungen erläutert.

beispielsweise „jüngere Auszubildende sind unsicherer als ältere“, wird dadurch ein Teil seiner IPT deutlich. IPT haben bei der Eindrucksbildung eine ordnende, informationsreduzierende und damit entlastende Funktion (Jungkunz & Bodinet, 1989, S. 327). Dadurch begünstigen sie eine zügige Eindrucksbildung (Schweer et al., 2017, S. 124), können sich jedoch in mangelnder Urteilsnuancierung und Beurteilungsfehlern (z. B. Halo-Effekt) äußern (Fröhlich, 2010, S. 255). IPT haben für den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden eine besondere Relevanz, da sie beeinflussen, aus welchen relativ offensichtlichen Auszubildendenmerkmalen Ausbilder auf mögliche weitere Merkmale, auch im Sinne möglicher Heterogenitätsdimensionen schließen.

Motivation

Der Begriff *Motivation* wurde bereits in Kapitel 2.2 erläutert. Auf die dortigen Ausführungen sei entsprechend verwiesen. An dieser Stelle werden diese Ausführungen ergänzt, wodurch dem Handlungskontext betrieblicher Ausbilder Rechnung getragen werden soll. Vor dem Hintergrund, dass Ausbildung in Unternehmen selbstverständlich stattfindet und die dahinterstehende Arbeit von Ausbildern wenig gesehen und wertgeschätzt wird (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 22), stellt sich die Frage, was Ausbilder motiviert. Dabei geraten zum einen die Ziele, die Ausbilder mit ihrem Handeln erreichen wollen, in den Fokus und zum anderen situative Faktoren (sog. Anreize). Hinsichtlich des erst genannten Aspekts spielen

- karrierebezogene Motive (Baeriswyl, Wandeler, & Oswald, 2006, S. 21; Brünner, 2014, S. 231),
- die Möglichkeit bzw. das Interesse daran, Fachwissen und eigene Berufserfahrung weitergeben zu können (Baeriswyl et al., 2006, S. 22; Niedermair, 1995, S. 39),
- die Übernahme einer kreativen, vielfältigen und abwechslungsreichen Tätigkeit (Baeriswyl et al., 2006, S. 22) sowie
- die grundsätzliche Freude und das Interesse an der Arbeit mit Auszubildenden bzw. Jugendlichen (Baeriswyl et al., 2006, S. 21; Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 26; Brünner, 2014, S. 231) eine Rolle.

Im Sinne von externen Anreizen sind sehr gute Ausbildungsabschlüsse und Erfolge bei Ausbildungswettbewerben, Lernfortschritt und hohe Motivation bei den Auszubildenden, Lob und Dank für geleistete Ausbildungsarbeit durch den Chef, die Eltern der Auszubildenden

oder die Auszubildenden selbst für Ausbilder motivierend (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 26; Brünner, 2014, S. 227; Niedermair, 1995, S. 38).

Emotionen

Der Begriff *Emotion* wurde ebenfalls bereits in Kapitel 2.2 definiert. Die dort getätigten Aussagen, insbesondere zum Verständnis des Begriffs als mehrdimensionales Konstrukt mit Fokus auf der affektiven Komponente, werden auch für Ausbilder und deren Verhalten zugrunde gelegt. Im folgenden Abschnitt werden die Ausführungen aus Kapitel 2.2 für die Perspektive betrieblicher Ausbilder und deren Verhalten mit Bezug zum Konstrukt der Arbeitsemotionen (Brehm, 2001) spezifiziert. Emotionen wirken auf das Verhalten und Wohlbefinden von Ausbildern, auf die Ausbilder-Auszubildenden-Beziehung und dadurch auch auf den Ausbildungserfolg von Auszubildenden (vgl. Hagenauer & Hascher, 2018, S. 142 für Lehreremotionen). Brehm (2001, S. 207) klassifiziert arbeitsbezogene Emotionen zum einen in positive und negative Emotionen. Zum anderen unterscheidet sie in Anlehnung an Temme und Tränkle (1996, S. 286) zwischen tätigkeitsbezogenen, ergebnisbezogenen und ereignisbezogenen Emotionen. Tätigkeitsbezogene Emotionen beziehen sich auf den Prozess der Ausübung einer Tätigkeit, ergebnisbezogene Emotionen auf das Ergebnis eines Soll-Ist-Vergleichs im Rahmen der Erfüllung einer Aufgabe. Ereignisbezogene Emotionen werden durch unerwartete Ereignisse ausgelöst und können „als Nebenprodukt der Verfolgung eines Zieles“ (Temme & Tränkle, 1996, S. 286) aufgefasst werden. Die Unterscheidung zwischen positiven und negativen arbeitsbezogenen Emotionen entspricht der Differenzierung leistungsrelevanter Emotionen in positive und negative Emotionen von Jerusalem und Pekrun (1996, S. 7; vgl. Kapitel 2.2).

3.3.3 Weitere Faktoren

Neben den drei intrapersonalen Komponenten spielen für das Verhalten des Ausbilders im Allgemeinen und den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen im Speziellen weitere Faktoren eine Rolle. Dazu können der soziokulturelle Bezugsrahmen des Ausbilders und unternehmensspezifische Rahmenbedingungen gezählt werden. Diese Faktoren werden im Folgenden erläutert.

Soziokultureller Bezugsrahmen

Der soziokulturelle Bezugsrahmen des Ausbilders umfasst alle ökologischen, insbesondere sozialen und kulturellen Faktoren, die seine Wahrnehmung und sein Verhalten über die eigene Lernvergangenheit, gegenwärtige soziale Beziehungen und objektive Einflüsse beeinflussen (Nickel, 1983, S. 147).

Die *Lernvergangenheit* schließt all jene Erfahrungen ein, die Ausbilder im Rahmen familiärer und außerfamiliärer Sozialisation mit Erziehungspersonen bzw. Pädagogen im weitesten Sinne in Elternhaus, Schule, Hochschule und/oder betrieblicher Ausbildung gesammelt haben (Nickel, 1983, S. 146). Studien zeigen, dass zurückliegende Erfahrungen der eigenen Ausbildung einen wesentlichen Einfluss auf das Ausbilderverhalten haben (Brünner, 2014, S. 201; Leidner, 2001, S. 126). Diese Erfahrungen führen zur Ausbildung bestimmter Verhaltensdispositionen und Erwartungshaltungen (vgl. Kapitel 3.3.2), die sich später in konkreten erzieherischen Beziehungen, z. B. der Interaktion mit Auszubildenden, zeigen.

Zu den *gegenwärtigen sozialen Beziehungen* zählen einerseits Personengruppen aus dem beruflichen Umfeld, insbesondere Kollegen, andere Ausbilder sowie Vorgesetzte, mit denen sich Ausbilder z. B. in innerbetrieblichen Netzwerken oder Prüfungsausschüssen über inhaltliche und methodische Fragen der Ausbildung austauschen oder Problemsituationen mit Auszubildenden reflektieren (Brünner, 2014, S. 226; Burchert, 2012, S. 69 f.). Andererseits prägen Personengruppen außerhalb des beruflichen Umfelds, wie Freunde, Bekannte oder Familienmitglieder, das Ausbilderverhalten (Brünner, 2014, S. 201).

Im Sinne *objektiver Einflüsse* können mit Bezug zu Nickel (1983, S. 146) primär unternehmensübergreifende, ausbildungsspezifische Normen, insbesondere die AEVO und Ausbildungsordnungen (Nickolaus, 1992, S. 100) sowie unternehmensspezifische Normen (z. B. in Form von Unternehmensrichtlinien, Dienstanweisungen) auf Erwartungen und Einstellungen von Ausbildern im Umgang mit Auszubildenden wirken. Aufgrund ihrer Bedeutung für das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder wird nachfolgend kurz auf die AEVO sowie die Ausbildungsordnungen als ausbildungsbezogene Vorschriften eingegangen. Unternehmensspezifische Normen werden mit Verweis auf die bewusste Entscheidung, zwischen soziokulturellem Bezugsrahmen von Ausbilder und Auszubildendem im Sinne eines jeweils personenspezifischen Bezugsrahmens sowie dem Unternehmen als gemeinsamen Bezugssystem von Ausbilder und Auszubildendem zu unterscheiden (vgl. Kapitel 3.3.1), gesondert unter dem Punkt *unternehmensspezifische Rahmenbedingungen* erörtert.

Die *AEVO* als wesentliche Rechtsgrundlage der Ausbilderqualifizierung regelt, über welche Kompetenzen betriebliche Ausbilder verfügen müssen, um berufs- und arbeitspädagogisch für die Ausbildung geeignet zu sein und wie diese Kompetenzen nachzuweisen sind. In der Fassung vom 21. Januar 2009 ist in § 2 festgeschrieben, dass „die berufs- und arbeitspädagogische Eignung die Kompetenz zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern: 1) Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, 2) Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken, 3) Ausbildung durchführen und 4) Ausbildung abschließen“ (§ 2 *AEVO*) umfasst.

Insbesondere in § 3 Abs. 3 der *AEVO*, in dem das Handlungsfeld 3 *Ausbildung durchführen* und zugehörige Kompetenzen spezifiziert werden, finden sich folgende Kompetenzen, die für einen angemessenen Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen zentral sind:

1. Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen (vgl. § 3 Abs. 3 Nr. 4 *AEVO*),
2. Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen, bei Bedarf ausbildungsunterstützende Hilfen einzusetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen (vgl. § 3 Abs. 3 Nr. 5 *AEVO*),
3. Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen (vgl. § 3 Abs. 3 Nr. 6 *AEVO*),
4. Leistungen festzustellen und zu bewerten. Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auszuwerten, Beurteilungsgespräche zu führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf zu ziehen (vgl. § 3 Abs. 3 Nr. 8 *AEVO*).

Diese Kompetenzen adressieren sowohl makro- als auch mikrodidaktische Aufgaben des betrieblichen Bildungspersonals (vgl. Kapitel 3.2).

Die *AEVO* wurde im Jahr 2009 umfassend novelliert. Eine wesentliche Änderung betrifft eine stärkere Berücksichtigung der Heterogenität von Auszubildenden. In der Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom 25.06.2009/Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder heißt es dazu:

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Bewerber und Bewerberinnen auf dem Ausbildungsmarkt (z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, Lernbeeinträchtigte, Abiturienten, Realschüler, Hauptschüler) kommt der spezifischen Orientierung an den unterschiedlichen Zielgruppen, Kulturen und Vorkenntnissen eine besondere Bedeutung zu. In der neuen AEVO wird dieser Entwicklung noch stärker Rechnung getragen. (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, 2009, S. 6).

Der Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation gemäß AEVO wird in der Regel über eine Prüfung²⁶ nachgewiesen. Auf diese Prüfung können sich Ausbilder über Kurse vorbereiten, die beispielsweise von den Kammern angeboten werden.

Ausbildungsordnungen sind bundeseinheitliche Rechtsverordnungen zur Regelung der betrieblichen Ausbildung. Sie definieren Mindeststandards, die ausbildende Betriebe abbilden müssen. Konkret sind in den Ausbildungsordnungen die Bezeichnung des Ausbildungsberufsbildes, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsberufsbild (im Sinne von zu erlangenden Fertigkeiten und Kenntnissen), die sachliche und zeitliche Gliederung (der sog. Ausbildungsrahmenplan) sowie die Prüfungsanforderungen festgelegt (Schanz, 2010, S. 45). Insbesondere das Ausbildungsberufsbild und der Ausbildungsrahmenplan stellen den curricularen Rahmen der betrieblichen Ausbildung für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe dar. Studien zeigen jedoch, dass Ausbilder curricularen Vorgaben eher keine bzw. eine geringe Rolle für ihr Handeln zuschreiben (Keck, 1995, S. 381; Leidner, 2001, S. 276; Noß, 2000, S. 193), auch wenn sie stellenweise angeben, ordnungspolitische Vorgaben und Ziele seien handlungsleitend für die Gestaltung der Ausbildung (Brünner, 2014, S. 241; Nickolaus, 1992, S. 100 f.).

Neben unternehmensübergreifenden, ausbildungsspezifischen Normen können *Weiterbildungen* sowie (ausbildungsspezifische) *Fachliteratur und weitere Medien* als objektive Einflüsse aufgefasst werden. Hinsichtlich der Frage, inwieweit Ausbilder in diesen Angeboten eine Unterstützung für ihr Handeln sehen, zeigen sich divergente Befunde. Einerseits weisen Untersuchungen darauf hin, dass Ausbilder kaum eine „Verbesserung ihrer pädagogischen Kompetenz durch ... Kurse oder ähnliches“ (Leidner, 2001, S. 276) wahrnehmen und „selbstgesteuert erworbenes Erfahrungswissen formal erworbenem Wissen vorziehen“ (Kirschbaum-Böckmann, 2020, S. 360). Andere Untersuchungen machen hingegen deutlich, dass Ausbilder dem erfahrungsbasierten Lernen durch Arbeit eine strukturierte Wissensver-

²⁶ Die Prüfung gemäß AEVO besteht zum einen aus einem theoretischen Teil, in dem „fallbezogene Aufgaben aus allen vier Handlungsfeldern zu bearbeiten“ (§ 4 Abs. 2. AEVO) sind. Zum anderen kann der Prüfling für den praktischen Teil wählen, ob er die Gestaltung einer berufstypischen Ausbildungssituation präsentiert oder praktisch durchführt (§ 4 Abs. 3 AEVO).

mittlung in Weiterbildungskursen vorziehen (Nicklich, Blank, & Pfeiffer, 2022, S. 36). Jedoch stoßen formale Weiterbildungsangebote, die pädagogisches und methodisch-didaktisches Wissen adressieren, an Grenzen. So wird aus der Studie von Nicklich et al. (2022) auch deutlich, dass Ausbilder überwiegend an inhaltlich-fachlichen Weiterbildungen teilnehmen, obwohl sie in stärkerem Maße gestiegene Anforderungen im pädagogischen und didaktisch-methodischen Bereich sehen (Blank, Nicklich, & Pfeiffer, 2022, S. 13 f.). Als eine Begründung dafür geben die Autoren der Studie mangelnde zeitliche und finanzielle Ressourcen an, die betrieblichen Ausbildern den Besuch von fachlichen und dazu zusätzlichen pädagogischen und didaktisch-methodischen Weiterbildungen nicht ermöglichen. Auch die vom BIBB im Jahr 2021 durchgeführte Kurzstudie zu Evaluierungsbedarfen der AEVO (Härtel et al., 2021) zeigt Modernisierungsbedarfe der formalen Ausbilderqualifizierung auf. Dies betrifft zum einen Qualifizierungsinhalte. So werden als wichtige zu adressierende Themen die folgenden in der Kurzstudie genannt: „moderne Methoden, Formulierung von Aufgabenstellungen sowie Heterogenität der Auszubildenden“ (Härtel et al., 2021, S. 15; S. 18). Zum anderen wird der Bedarf an ergänzenden Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten sowie arbeitsplatznaher Qualifizierung angeführt. Zu diesen ergänzenden Angeboten, anhand derer sich Ausbilder im Ausbildungsalltag mit konkreten Fragen der Gestaltung betrieblicher Ausbildungssituationen auseinandersetzen können, zählen

- an Ausbilder adressierte Fachzeitschriften (z. B. *wirAusbilder*, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*),
- Lehrbücher für Ausbilder, insbesondere zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO sowie
- Internetportale (z. B. <https://www.foraus.de/de/>), die Zugang zu Arbeitshilfen, Diskussionsforen oder Online-Kursen bieten.

Unternehmensspezifische Rahmenbedingungen

Das Einbeziehen unternehmensspezifischer Rahmenbedingungen trägt der Tatsache Rechnung, dass Fragen des Ausbilderverhaltens, insbesondere der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden, zu kurz greifen, wenn organisationale und institutionelle Aspekte des Lernortes, hier des Betriebs, nicht berücksichtigt werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 105 für den Lernort Schule). Zu den unternehmensspezifischen Rahmenbedingungen, die das Ausbilderverhalten beeinflussen, zählen die Unternehmens- bzw. Betriebsgröße, die Branche, die Arbeitsorganisation (Gestaltung von Arbeitsaufgaben,

-abläufen und -mitteln sowie Verantwortlichkeiten), die Unternehmenskultur, die Gestaltung von Arbeits- und Lernräumen im Sinne der physikalischen, technischen und sozialen Arbeits- und Lernumgebung (Rausch, 2009, S. 3f.) sowie zeitliche Aspekte (Noß, 2000, S. 182). Auf die Arbeitsorganisation, die Unternehmenskultur, die Gestaltung von Arbeits- und Lernräumen sowie zeitliche Aspekte wird nachfolgend detaillierter eingegangen.

Mit der *Arbeitsorganisation* in einem Unternehmen und/oder Betrieb existieren formale Grundlagen, an denen die Akteure im Unternehmen/Betrieb ihr Handeln ausrichten (sollten) und die z. B. Handlungs- und Gestaltungsspielräume von Ausbildern beeinflussen. Dabei hängt der (wahrgenommene) Entscheidungs- und Kontrollspielraum von Ausbildern davon ab, ob sie sich in einer leitenden oder nicht-leitenden Position befinden (Nickolaus, 1992, S. 143). Darüber hinaus spielt die hierarchische Einordnung der Ausbilderfunktion im Unternehmen eine Rolle. So schildern beispielsweise Ausbildungsleiter bzw. Ausbildungsverantwortliche mangelnde Weisungsbefugnis gegenüber auszubildenden Fachkräften bzw. Ausbildungsbeauftragten (Brünner, 2014, S. 213; S. 217; S. 234). Eine weitere Einschränkung ausbildungsbezogenen Handlungsspielraums zeigt sich in fehlender Budgetverantwortung (Brünner, 2014, S. 205).

Die *Unternehmenskultur* im Sinne ungeschriebener „Annahmen und Überzeugungen [über wünschenswertes Verhalten], die erlernt und von den Mitgliedern einer Organisation geteilt werden“ (Nerdinger, Blickle, & Schaper, 2014, S. 153) hat einen normativen Charakter und beeinflusst das Verhalten von Ausbildern und Auszubildenden im Umgang miteinander (Nerdinger et al., 2014, S. 153). Mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden ist relevant, wie Heterogenität bzw. Vielfalt des Personals generell in einer Organisation gesehen und wie dementsprechend damit umgegangen wird. Neben diesem Aspekt ist das Betriebsklima für die Situation und das Verhalten betrieblicher Ausbilder bedeutsam. Ein kooperatives Betriebsklima bzw. der Rückhalt des unmittelbaren Vorgesetzten spielen eine wichtige Rolle für die Erfüllung von Ausbildungsaufgaben und das Wohlbefinden der Ausbilder (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012, S. 32). Diesen Aspekt sowie die bereits angesprochene Bedeutung der Aufbau- und Ablauforganisation fasst die folgende Formulierung von Bahl et al. (2012) sehr gut zusammen: „Je segmentierter und intransparenter die Unternehmensstruktur, je schlechter die Informationspolitik ..., desto ... isolierter arbeiten die Ausbilder/-innen mit entsprechenden Nachteilen für die Auszubildenden“ (S. 32). Bahl et al. (2012, S. 32) sprechen zudem allgemein an, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Ausbil-

der neben der Arbeitsorganisation stark von der Betriebsgröße bestimmt werden, konkretisieren dies jedoch nicht weiter. Ähnlich lässt sich die Aussage von Niedermair (1995) interpretieren, der schreibt, dass gerade in kleinen (Handwerks-)Betrieben „die Arbeitskraft des Ausbilders bei der unmittelbaren Leistungserstellung unabkömmlich“ (S. 40) ist.

Die *Gestaltung von Arbeits- und Lernräumen und der Arbeits- und Lernumgebung* sowie *zeitliche Aspekte* beeinflussen maßgeblich Möglichkeiten der Interaktion zwischen Ausbilder und Auszubildendem und damit, welche Unterschiede Ausbilder zwischen Auszubildenden überhaupt wahrnehmen (können) und welche Möglichkeiten sie im Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden haben. Dabei spielt z. B. eine entscheidende Rolle, wie viele Auszubildende ein Ausbilder zeitgleich betreut. Ausbildungsverantwortliche und/oder Ausbildungsbeauftragte haben in der Regel mit mehreren Auszubildenden zeitgleich oder in zeitlicher Nähe zu tun, so dass anzunehmen ist, dass ihnen Unterschiede zwischen Auszubildenden bewusster werden als ausbildenden Fachkräften, die häufig einzelne Auszubildende nacheinander betreuen. Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung ist mit Blick auf die Möglichkeiten der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität zudem relevant, 1. wie lange Auszubildende in einer Abteilung eingesetzt sind, 2. in welchem Abstand Ausbilder unterschiedliche Auszubildende betreuen und 3. über welche zeitlichen Ressourcen Ausbilder verfügen. Studien zeigen, dass gerade wenig zur Verfügung stehende Zeit den Ausbildern die Erfüllung von Ausbildungsaufgaben erschwert. Insbesondere bei ausbildenden Fachkräften ist ein grundsätzlicher Zeitmangel für Ausbildungsaufgaben aufgrund erlebten Zeitdrucks durch die eigentliche Fachaufgabe zu nennen, der sich durch Personalengpässe noch verschärft (Noß, 2000, S. 182).

4 Erkenntnisse zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder

4.1 Studien mit explizitem Heterogenitätsbezug

Es lassen sich drei zentrale Projekte ausmachen, die das Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden mit (teilweisem) Fokus auf die Perspektive betrieblicher Ausbilder explizit untersucht haben. Die für die vorliegende Arbeit zentralen Erkenntnisse dieser Projekte werden nachfolgend vorgestellt.

Erkenntnisse aus dem BIBB-Projekt Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung

Das BIBB hat im Zeitraum von Juli 1992 bis Dezember 1995 in dem Projekt *Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung* untersucht, ob und inwieweit Ansätze der Binnendifferenzierung (insbesondere methodische Aspekte der Ausbildung, Medieneinsatz, Vermittlung von Zusatzqualifikationen, soziale Differenzierung und Variation der Lernzeit) gezielt im Hinblick auf die Heterogenität von Auszubildenden eingesetzt werden (Zielke, Dybowski, & Mucke, 1994; Zielke & Popp, 1997). Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Ausbildungsleiter, Ausbilder und Auszubildende aus Handwerks- und Industriebetrieben sowie Schulleiter und Berufsschullehrer aus Berufsschulen der Bundesländer Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt befragt²⁷. Es wurden folgende Ausbildungsberufe in die Untersuchung einbezogen: Elektroinstallateur, Industriemechaniker in der Fachrichtung Maschinen- und Systemtechnik, Kaufmann im Einzelhandel und Industriekaufmann (Zielke et al., 1994, S. 10).

In einer *qualitativen Vorstudie* wurden zunächst Interviews geführt, mit dem Ziel, „erste Konturen der Praxis der Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung“ (Zielke et al., 1994, S. 11) herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass zunehmend heterogene Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in den befragten Betrieben durchaus ein Thema sind, jedoch mit dieser Wahrnehmung nicht unbedingt Initiativen für eine differenzierte Ausbildungsgestaltung verbunden sind. Sofern Betriebe die Aus-

²⁷ Im Rahmen dieser Arbeit wird sich vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses auf die Befunde aus den Betriebsbefragungen beschränkt.

bildung unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Auszubildenden anpassen, konzentrieren sie sich insbesondere auf die Förderung leistungsschwächerer Auszubildender, insbesondere darauf, Schwächen und Defizite im fachtheoretischen Bereich auszugleichen, z. B. durch Zusatzunterricht außerhalb der normalen Ausbildungszeit oder mittels ausbildungsbegleitender Hilfen der Bundesagentur für Arbeit. Neben solchen Zusatzmaßnahmen setzen einzelne Betriebe methodische Differenzierung im innerbetrieblichen Unterricht sowie im Rahmen der betrieblichen Unterweisung und Aufgabenstellungen zur Förderung leistungsschwächerer Auszubildender um, z. B. in Form von unterschiedlichen Arbeitsmaterialien, unterschiedlich schwierigen Aufgaben oder dem Einsatz von Medien zur besseren Veranschaulichung von abstraktem Wissen (Zielke et al., 1994, S. 11f.). Betriebe, in denen eine methodische Binnendifferenzierung nicht umgesetzt wird, verweisen teilweise darauf, unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen ihrer Auszubildenden mit Formen sozialer Binnendifferenzierung zu begegnen. Dazu zählen neben Patenschaften in der Ausbildung, bei denen jüngeren, leistungsschwächeren Auszubildenden ältere, leistungsstärkere Auszubildende zur Seite gestellt werden, auch gezielt zusammengesetzte Gruppen innerhalb einzelner Ausbildungsjahrgänge. Bei letzterem sprechen sich die Befragten häufiger für heterogene statt für homogene Leistungsgruppen aus, um die Potenziale und Kompetenzen leistungsstärkerer Auszubildender gezielt für die Unterstützung leistungsschwächerer Auszubildender zu nutzen. Eine Anpassung der Inhalte sowie des Ablaufs der betrieblichen Ausbildung wird in den befragten Betrieben kaum vorgenommen. Die Gestaltung der Ausbildung wird von betrieblichen Gegebenheiten und Erfordernissen gegenüber individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden dominiert. Insgesamt zeigen diese Ergebnisse das Bewusstsein von Ausbildungsleitern und Ausbildern für eine Förderung schwächerer Auszubildender. Demgegenüber findet eine Identifizierung und Förderung des Potenzials leistungsstärkerer Auszubildender kaum statt. Selbst wenn Ausbilder diese als wünschenswert erachten, sehen sie wenige Möglichkeiten und benennen kaum Ansätze, um das Anspruchsniveau von Aufgaben und betrieblichen Einsatzbereichen den jeweiligen Stärken der Auszubildenden anzupassen. Von der Möglichkeit, die Ausbildungszeit für leistungsstärkere Auszubildende zu verkürzen, macht ein Teil der befragten Betriebe Gebrauch. Sofern Betriebe über den gemäß Ausbildungsordnung geltenden Ausbildungsrahmenplan hinausgehende Zusatzangebote unterbreiten, gelten diese für alle Auszubildenden, orientieren sich an den späteren Berufsanforderungen und nicht an den besonderen Fähigkeiten oder Wünschen der Auszubildenden. Aus den Interviews werden zudem Grenzen der Individualisierung und Binnendifferenzie-

rung in der betrieblichen Ausbildung deutlich. Insbesondere die finanzielle Lage der Betriebe bestimmt die Umsetzung von Maßnahmen zur Individualisierung der Ausbildung maßgeblich. Daneben stehen einer Individualisierung Termindruck, geringe Variationsmöglichkeiten im Ablauf von Arbeitsprozessen, geringe Lernchancen von Arbeitsgängen und Überforderung der Mitarbeiter in den Fachabteilungen im Wege. Als eine Reaktion auf diese Schwierigkeiten berichten die Befragten, dass sie einer allzu großen Heterogenität der Auszubildenden bereits im Bewerbungsprozess über gewisse Mindeststandards (z. B. Noten, Einsatz von Eignungstests) versuchen entgegenzuwirken (Zielke et al., 1994, S. 12–15).

Aufbauend auf den Ergebnissen der Interviewstudie fand in der *Hauptuntersuchung* eine standardisierte Befragung statt, die insbesondere folgende Fragestellungen adressierte:

- 1) Welche zur Binnendifferenzierung geeigneten Ausbildungsaktivitäten (hinsichtlich methodischer, inhaltlicher, sozialer und zeitlicher Aspekte sowie hinsichtlich der Förderung leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Auszubildender) werden in Betrieben durchgeführt und welche quantitative Bedeutung haben sie?
- 2) Orientieren sich die Betriebe bei der Durchführung der Aktivitäten an den Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen?
- 3) Wie wichtig sind dabei der Einfluss von Ausbildern und Ausbildungsleitern und die gegebenen Rahmenbedingungen?

Als betriebliche Rahmenbedingungen wurden in der Studie der Ausbildungsberuf, die Betriebsgröße²⁸, die lernortspezifische Situation im Sinne einer reinen betrieblichen bzw. rein außerbetrieblichen Berufsausbildung sowie weitere bei den Ausbildern erfragten ungünstigen Faktoren (z. B. Termindruck in der Ausbildung, geringe Motivation der Fachabteilungen an der Ausbildung mitzuwirken und unzureichende materielle Ausbildungsausstattung) einbezogen. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden insgesamt 340 Fragebögen ausgewertet, 224 von Ausbildungsleitern und 116 von Ausbildern. Die zentralen Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage nach den in den Betrieben umgesetzten Maßnahmen zur Binnendifferenzierung auf methodischer Ebene und deren quantitativer Bedeutung²⁹

²⁸ Zielke und Popp (1997) nennen explizit folgende weitere Rahmenbedingungen, die in der Regel mit der Betriebsgröße einhergehen: das Vorhandensein einer Lehrwerkstatt, die Durchführung innerbetrieblichen Unterrichts, Möglichkeit zur Ausbildung in Gruppen sowie das Vorhandensein von Mitarbeitern, die ausschließlich Ausbildungsaufgaben übernehmen (S. 15).

²⁹ Die quantitative Bedeutung wurde über Selbsteinschätzungen der Ausbilder darüber operationalisiert, wie häufig sie vorgegebene Vorgehensweisen wählen (Zielke & Popp, 1997, S. 46).

sind folgende methodischen Vorgehensweisen am bedeutendsten, wobei diese nach Relevanz absteigend sortiert sind.

- Hilfestellung, wenn ein Auszubildender nicht weiß, wie er eine Arbeit machen soll („Hilfe Praxis“)
- Hilfestellung, wenn ein Auszubildender etwas in einem Benutzerhandbuch, einer Zeichnung oder einer Bedienungsanleitung nicht versteht („Hilfe Theorie“)
- der Auszubildende bekommt klare Arbeitsaufgaben
- Wenn der Auszubildende in eine neue Abteilung kommt, wird ihm erst erklärt, welche Aufgaben dort insgesamt zu erledigen sind (Orientierungswissen)
- Nach dem Abschluss einer Arbeit hat der Auszubildende Gelegenheit, mit dem Ausbilder darüber zu reden (Abschlussbetrachtung)
- Der Auszubildende kann Arbeitsschritte so lange üben, bis er sie beherrscht (Üben)
- Dem Auszubildenden werden Arbeitsvorgänge/Zusammenhänge so lange erklärt, bis er keine Fragen mehr hat (Erklären von Zusammenhängen)
- Dem Auszubildenden werden Arbeitsschritte so lange vorgemacht oder erklärt, bis er sie kann (Vormachen)
- dem Auszubildenden werden Arbeitsaufgaben grob skizziert, die er weitgehend selbständig erledigen soll
- Wenn dem Auszubildenden etwas erklärt wurde, soll er die Erklärung wiederholen (Erklärung wiederholen)
- dem Auszubildenden wird ein Problem vorgegeben, das er selber lösen soll

Zudem kann aus den Antworten der Ausbildungsleiter sowie der Ausbilder auf die Frage, welche Fördermaßnahmen für leistungsstarke bzw. leistungsschwache Auszubildende durchgeführt werden, auf weitere binnendifferenzierende Vorgehensweisen geschlossen werden³⁰. Leistungsstarken Auszubildenden werden besonders häufig anspruchsvollere Arbeitsaufgaben übertragen und sie werden in Gruppenarbeiten relativ häufig aufgefordert, leistungsschwächeren Auszubildenden zu helfen. Zudem setzen sich sowohl Ausbildungsleiter als auch Ausbilder relativ häufig für eine Verkürzung der Ausbildungszeit bei leistungsstarken Auszubildenden ein (S. 143). Zu den wesentlichen Fördermaßnahmen für leis-

³⁰ Aufgrund der separaten Darstellung dieser Aspekte bei Zielke und Popp (1997) wird an dieser Stelle nicht zwischen Maßnahmen der methodischen, inhaltlichen oder sozialen Differenzierung unterschieden.

tungsschwache Auszubildende gehören das Nachholen fehlender fachlicher Kenntnisse, zusätzliche individuelle Unterweisung, spezielle Prüfungsvorbereitungen und der Einsatz dafür, dass leistungsschwache Auszubildende an ausbildungsbegleitenden Hilfen der Bundesagentur für Arbeit teilnehmen (S. 157). Hinsichtlich des Medieneinsatzes als Möglichkeit der Binnendifferenzierung zeigen die Antworten, dass 29,2 Prozent der Ausbilder keine Medien (z. B. Handbücher) einsetzen, 53,1 Prozent für alle Auszubildenden gleiche Medien einsetzen und 17,7 Prozent für einzelne Auszubildende Medien geben, die sich im Anspruchsniveau unterscheiden (S. 108). In Bezug auf eine soziale Differenzierung wurde in der Studie die Bildung von Lerngruppen untersucht. Diesbezüglich zeigt sich, dass in 36,1 Prozent der Betriebe Lerngruppen gebildet werden. Dabei erfolgt die Bildung der Lerngruppen am häufigsten nach Aufgabenstellung (11,1 Prozent), weiterhin unabhängig vom Leistungsniveau der Auszubildenden (8,5 Prozent) sowie nach Berufsschulzeiten (6,9 Prozent). Am seltensten werden leistungshomogene oder leistungsheterogene Lerngruppen (je 1,4 Prozent) gebildet (S. 124). Zudem geben die befragten Ausbildungsleiter an, dass gute Auszubildende aufgefordert werden, leistungsschwächeren Auszubildenden zu helfen (S. 133).

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage lässt sich zunächst festhalten, dass der vermutete Zusammenhang, dass die Ausbilder ihre methodische Vorgehensweise in Abhängigkeit von lernbedeutsamen Merkmalen der Auszubildenden (schulische Vorbildung, Berufsschulleistungen und Eigeninitiative) wählen, nicht bestätigt werden konnte. Zielke und Popp (1997) schlussfolgern daraus, dass „eine durchgängige, gezielte [methodische] Binnendifferenzierung der Ausbilderunterweisung nach bestimmten Merkmalen der Auszubildenden [...] in der Regel in der betrieblichen Berufsausbildung nicht“ (S. 53) stattfindet. Hinsichtlich der Teilnahme an innerbetrieblichem Unterricht zeigt die Untersuchung, dass, wenn innerbetrieblicher Unterricht angeboten wird, in der Regel alle Auszubildenden daran teilnehmen. Es besteht demnach kein Zusammenhang zwischen Merkmalen der Auszubildenden und der Teilnahme an innerbetrieblichem Unterricht. Es zeigte sich jedoch, dass innerbetrieblicher Unterricht häufiger in Betrieben durchgeführt wird, in denen vermehrt Jugendliche mit Hauptschulabschluss ausgebildet werden. Hinsichtlich des Medieneinsatzes, d. h. des Einsatzes von Handbüchern oder sonstiger Medien, hat sich gezeigt, dass dafür die schulische Vorbildung bedeutsam ist. In Betrieben, die überwiegend Haupt- und Realschüler ausbilden, werden deutlich häufiger Medien eingesetzt, als in Betrieben, die überwiegend Abiturienten ausbilden. Dafür werden in Betrieben, die meist Abiturienten ausbilden und dennoch Medien

einsetzen, diese häufiger auf den einzelnen Auszubildenden abgestimmt. Probleme der Auszubildenden und Überforderung in der Berufsschule wirken sich hingegen nicht auf den Medieneinsatz aus. Auf die Bildung von Lerngruppen sowie die zeitliche Gestaltung der Ausbildung (z. B. individuelle Durchlaufgeschwindigkeit der Auszubildenden, Dauer des innerbetrieblichen Unterrichts, Variation der Bearbeitungszeit von Aufgaben) haben individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden keinen Einfluss. Vielmehr bestimmen betriebliche Rahmenbedingungen, ob Maßnahmen der sozialen und zeitlichen Differenzierung umgesetzt werden (S. 130, S. 178).

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage zum Einfluss der Ausbilder und Ausbildungsleiter sowie der betrieblichen Rahmenbedingungen zeigt die Untersuchung, dass der Grad der Selbständigkeit, die Ausbilder bei didaktischen Fragen haben, die Ausbildung der Ausbilder sowie die Erfahrung als Ausbilder keine Auswirkungen auf das Niveau der Unterweisungspraxis und die Art der Durchführung von innerbetrieblichem Unterricht haben (S. 52 f., S. 84).

Als Fazit der Studie halten Zielke und Popp (1997, S. 181f.) fest, dass auf didaktischer Ebene „erst ansatzweise eine Anpassung der Ausbildung an die individuellen Voraussetzungen der [Auszubildenden] vorgenommen wird“ und „betriebspezifische Gegebenheiten, berufsspezifische Besonderheiten und nicht zuletzt der Zufall“ entscheidend sind, „in welchem Ausmaß Ansätze der Binnendifferenzierung ... eingesetzt werden“ (Zielke & Popp, 1997, S. 181f.).

Erkenntnisse aus dem BIBB-Modellversuchsschwerpunkt Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung

Mit etwas anderem Fokus hat das BIBB den Modellversuchsschwerpunkt *Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung*³¹ initiiert. Von 2011 bis 2014 haben sich 17 Modellversuche mit der Frage beschäftigt, wie insbesondere kleine und mittlere Unternehmen vor dem Hintergrund rückläufiger Bewerberzahlen und eines spürbaren Fachkräftemangels bei der Integration zunehmend heterogener Bewerbergruppen unterstützt werden können, um damit die vorhandenen Potenziale an zukünftigen

³¹ Dem BIBB oblag die fachwissenschaftliche und administrative Betreuung sowie die Projektleitung. Die wissenschaftliche Begleitung lag bei der SALSS sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH in Kooperation mit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und dem Institut für sozialwissenschaftliche Beratung, isob GmbH Regensburg (Albrecht, Ernst, Westhoff, & Zauritz, 2014, S. 4).

Fachkräften zu erschließen. Dafür wurden übertragbare Konzepte, Instrumente und Methoden entwickelt (Vogel & Scheiermann, 2019, S. 15). Die Modellversuche zielten einerseits darauf ab, die Attraktivität des dualen Systems zu steigern. Andererseits wurde der in einigen Berufsfeldern, Branchen und Sektoren zunehmende Fachkräftebedarf bzw. -mangel adressiert. Die Fokussierung auf Heterogenität von Jugendlichen sollte neuen Gruppen von Jugendlichen den Weg in die duale Berufsausbildung ermöglichen, die bisher aus unterschiedlichen Gründen auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligt waren (Vogel & Scheiermann, 2019, S. 15). Die geförderten Modellversuche lassen sich fünf Handlungsfeldern zuordnen (vgl. Abbildung 7).

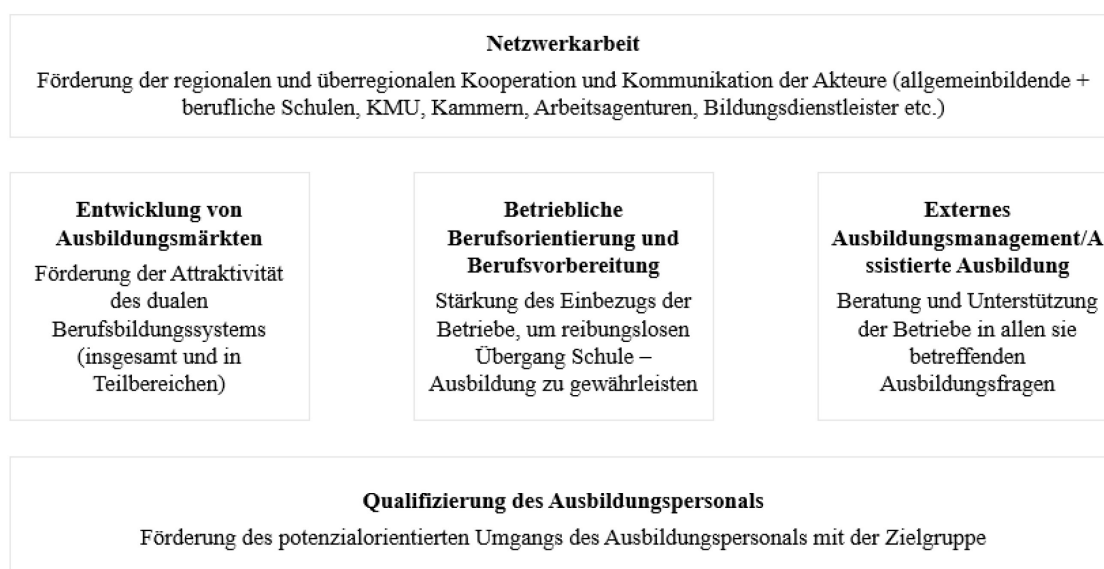


Abbildung 7: Die Handlungsfelder des Modellversuchsförderschwerpunktes *Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung* (in Anlehnung an Jablonka, Jenewein, & Marchl, 2016, S. 98)

Die drei Handlungsfelder *Entwicklung von Ausbildungsmärkten*, *betriebliche Berufsorientierung und Berufsvorbereitung* sowie *externes Ausbildungsmanagement bzw. assistierte Ausbildung* folgen dem Prinzip der Bildungskette. Daneben gibt es die Handlungsfelder *Netzwerkarbeit* und *Qualifizierung des Ausbildungspersonals*, die im Sinne von Querschnittsaufgaben in den anderen drei Handlungsfeldern zum Tragen kommen. Für den Kontext dieser Arbeit ist insbesondere der Aspekt der Qualifizierung des Ausbildungspersonals relevant. Im Rahmen des Modellversuchsschwerpunktes adressiert das gleichnamige Handlungsfeld spezifische Kompetenzen, die das Ausbildungspersonal benötigt, um erstens überzeugend für eine betriebliche Ausbildung zu werben bzw. Jugendliche gezielt auf eine betriebliche Ausbildung vorzubereiten sowie zweitens unterschiedliche Talente und Stärken

von Auszubildenden wahrzunehmen, diesen mit Wertschätzung zu begegnen und die Auszubildenden so zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu führen (Ernst et al., 2015, S. 8). Mit diesem Projektzuschnitt arbeitet der Modellversuchsschwerpunkt die Notwendigkeit eines veränderten Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden vor dem Hintergrund des sich zuspitzenden Fachkräftemangels sowie eines sich zu Gunsten junger Menschen gewandelten Ausbildungsmarktes auf.

Aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Förderschwerpunktes wurden keine umfassenden und empirisch abgesicherten Erkenntnisse zu den Wirkungen der Modellversuchsarbeit gewonnen. Zudem finden sich keine (publizierten) Erkenntnisse zur Sichtweise betrieblicher Ausbilder auf die in den Modellversuchen adressierten Instrumente bzw. Maßnahmen. Dennoch lassen sich zum einen aus den Kommunikations- und Kooperationsprozessen des Modellversuchsförderschwerpunktes Erfahrungen und Rückmeldungen der Beteiligten in Bezug auf die Sicht der Betriebe, insbesondere des betrieblichen Bildungspersonals auf Heterogenität von Auszubildenden entnehmen. So fassen Ernst et al. (2015) in Bezug auf die Qualifizierung des Ausbildungspersonals zusammen, dass in vielen Betrieben den dort für Personal- und Ausbildungsfragen Verantwortlichen die veränderte Situation auf dem Ausbildungsmarkt noch nicht bewusst ist und Betriebe häufig weder in der Lage sind, sich im „Wettbewerb um junge, an einer guten Ausbildung interessierte Menschen angemessen zu präsentieren, noch ... über geeignete Instrumente“ (Ernst et al., 2015, S. 14) verfügen, geeignete Bewerber auszuwählen. Ferner fehlen oft die erforderlichen Kompetenzen, um die Ausbildung besser an die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden anzupassen (Ernst et al., 2015, S. 14). Zum anderen entstanden im Kontext des Förderschwerpunktes wissenschaftliche (Vor-)Studien, teilweise im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten der beteiligten Hochschulen (Ernst et al., 2015, S. 34), die Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Heterogenität (potenzieller) Auszubildender durch Betriebe bzw. des betrieblichen Bildungspersonals liefern. Relevant für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit sind die Studien der SALSS Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH (Jablonka, 2014, 2016) sowie von Nepom'yashcha (2014), deren zentrale Ergebnisse nachfolgend kurz dargestellt werden.

Die *SALSS Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH* hat im Auftrag des BIBB im Jahr 2009 eine Untersuchung durchgeführt, in der 259 Ausbildungsbetriebe befragt wurden, inwieweit sie eine gestiegene Heterogenität von Bewerbern auf angebotene Ausbildungsplätze bzw. ihrer Auszubildenden wahrnehmen und wie sie ggf. darauf reagieren (Jablonka,

2014, 2016). Hinsichtlich der Wahrnehmung von Heterogenität der Bewerber bestätigen 53 Prozent der befragten Betriebe, dass die Heterogenität der Bewerber sehr viel bzw. etwas gestiegen ist (Jablonka, 2014, S. 29, 2016, S. 69). Hinsichtlich der Konsequenzen für die Betriebe äußern sich die Befragten unterschiedlich. Mehrheitlich rechnen die Betriebe mit Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter Auszubildender, wohingegen 50 Prozent meinen, dadurch eher für den Betrieb geeignete Auszubildende zu finden. Ein Drittel der Betriebe gibt an, die Anforderungen an die Auszubildenden zukünftig senken zu müssen (Jablonka, 2014, S. 29, 2016, S. 70). Im Hinblick auf die Heterogenität von Auszubildenden sind nur die Ergebnisse der Betriebe relevant, die mehr als zwei Auszubildende haben. Das sind in der Untersuchung mit 166 Betrieben zirka zwei Drittel. Von diesen Betrieben berichten 50 Prozent „ihre Auszubildenden seien hinsichtlich Motivation, Leistungsfähigkeit oder Lernvoraussetzungen ‚eher‘ oder ‚sehr‘ unterschiedlich“ (Jablonka, 2014, S. 31). Für 23 Prozent der Betriebe mit mindestens drei Auszubildenden sind die Unterschiede zwischen den Auszubildenden größer geworden, 62 Prozent geben an, dass die Unterschiede weder geringer noch größer geworden sind (Jablonka, 2014, S. 31, 2016, S. 74). Jablonka weist vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses darauf hin, dass die Erkenntnisse in Bezug auf wahrgenommene Konsequenzen gesteigener Heterogenität von Auszubildendengruppen vorsichtig zu interpretieren sind. Von den Betrieben mit mehr als zwei Auszubildenden, die eine gestiegenen Heterogenität wahrnehmen (n = 37) bemühen sich 73 Prozent darum, dass sich die Auszubildenden gegenseitig mehr unterstützen. 65 Prozent dieser Betriebe passen die Ausbildung stärker dem individuellen Leistungsvermögen der Auszubildenden an, 57 Prozent unterstützen Leistungsschwächere durch speziellen Förderunterricht und 38 Prozent bieten leistungsstarken Zusatzqualifikationen an (Jablonka, 2014, S. 32, 2016, S. 74).

In ihrer im Rahmen des Modellversuchsschwerpunktes entstandenen Masterarbeit fokussiert *Nepom'yashcha* (2014) nicht Heterogenität allgemein, sondern das Geschlecht von Auszubildenden als eine konkrete Heterogenitätsdimension. In ihrer Studie rekonstruiert sie auf Basis von fünf Interviews, wie betriebliche Ausbilder, die in technischen Berufen ausbilden, Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden erleben und wie sie damit umgehen (S. 18). Die Interviews machen deutlich, dass die befragten Ausbilder eine Gleichstellung von männlichen und weiblichen Auszubildenden anstreben und Auszubildende individuell unterstützen (S. 19). Zudem schildern die Befragten Unterschiede im Sozialverhalten, hinsichtlich Ausbildungsängsten und in der Lern- und Leistungsmotivation zwischen weiblichen und männlichen Auszubildenden. *Nepom'yashcha* weist darauf hin,

dass diese Merkmale im Zusammenhang miteinander stehen und erläutert dazu, dass weibliche Auszubildende anspruchsvolle berufliche Ziele verfolgen und dadurch lern- und leistungsmotivierter sind. Um ihre Ziele zu erreichen, nutzen weibliche Auszubildende ihre Selbstorganisation, Selbstdisziplin, zeigen Verantwortungsbewusstsein für Betriebseigentum und streben einen respektvollen Umgang mit den Ausbildern an. Aufgrund ihrer ehrgeizigeren Ziele und stärkeren Emotionen erleben weibliche Auszubildende mehr Angst vor Misserfolg als männliche Auszubildende (Nepom'yashcha, 2014, S. 19). Hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit und Sprachkompetenz berichten die Befragten der Studie keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Ferner berichten die befragten Ausbilder, dass weibliche Auszubildende bzw. Mitarbeiterinnen die Teamkommunikation bzw. den Umgangston positiv beeinflussen und zu Beginn der Ausbildung etwas zurückhaltender sind, nach der Integration in den Betrieb bzw. in das männliche Berufsumfeld ihre Interessen jedoch durchsetzen (Nepom'yashcha, 2014, S. 20). Das systematische und logische Denken sowie das Vorstellungsvermögen schätzen die befragten Ausbilder zu Beginn der Ausbildung schwach ausgeprägt ein, wobei zwei der fünf Befragten männliche und weibliche Auszubildende gleichermaßen unterentwickelt beurteilen. Ferner bescheinigen die Ausbilder weiblichen Auszubildenden eine bessere Informationsaufnahme sowie eine schnellere Wahrnehmungsgeschwindigkeit. Auch in Bezug auf die Herangehensweise an neue Aufgaben zeigen sich laut der Befragten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Auszubildenden. Weibliche Auszubildende sind vorsichtiger und gehen planvoller an neue Aufgaben heran, was die Ausbilder positiver einschätzen. Die Ausbilder der Studie berichten, dass die Unterstützung der weiblichen Auszubildenden bei der Herangehensweise an eine Aufgabe viel Zeit in Anspruch nimmt. An dieser Stelle wird aus den Ausführungen von Nepo'yashcha nicht deutlich, woraus sich diese Aussage ableitet. Die Handlungsaktivitäten der männlichen Auszubildenden werden mit wachsamer Distanz beobachtet und die Ausbilder versuchen, ihnen Vertrauen zu zeigen (Nepom'yashcha, 2014, S. 21).

Neben den oben skizzierten Erträgen des Modellversuchsförderschwerpunktes für den wissenschaftlichen Diskurs zu Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder konnten im Rahmen des Förderschwerpunktes Herausforderungen und Forschungslücken identifiziert und entsprechende Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden. So formulieren Ernst et al. (2015, S. 27–31) einen Auftrag an die Wissenschaft, der sich u. a. auf folgende drei Aspekte bezieht. Erstens sehen die Autoren Bedarf, den Handlungs- und Gestaltungskontext aller beteiligten Personen für einen zukunftsweisenden Umgang mit

Heterogenität von Lernenden in der beruflichen Bildung genauer zu analysieren und damit besser verstehen zu können. Zweitens weisen Ernst et al. (2015, S. 31) auf die dringende Erforschung didaktischer Handlungsstrategien von betrieblichen Ausbildern, Berufsbildnern von überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschullehrern hin, insbesondere hinsichtlich ihres didaktischen Handelns in heterogenen Lerngruppen. Drittens betonen Ernst et al. (2015, S. 31) Forschungsbedarf hinsichtlich der Herausarbeitung von Handlungsansätzen und Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen und deren theoretische Einbindung sowie deren Implementierung in die Ausbildung betrieblicher Ausbilder.

Erkenntnisse aus der Dissertation von Wichert (2019)

Wichert (2019) setzt sich in ihrer Dissertation mit in der Ausbildungspraxis eingesetzten Maßnahmen der Binnendifferenzierung auseinander. Ihr geht es insbesondere um die Sicht von Auszubildenden auf Maßnahmen der individuellen Förderung. In einem ersten Schritt erhebt sie dafür u. a. Maßnahmen zur individuellen Förderung, die Betriebe in der Ausbildung umsetzen. Wichert (2019) befragte dafür 31 Ausbildungsleiter aus Betrieben, die in kaufmännischen Berufen ausbilden mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens mit Fallbearbeitung. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit werden die Ergebnisse dieser Teilstudie vorgestellt. Wichert (2019) unterscheidet zwischen Differenzierungsmaßnahmen bei der Vergabe eines Auftrages, bei der Bearbeitung eines Auftrages, bei der Leistungsbeurteilung sowie Maßnahmen im Ausbildungsbetrieb, die neben der regulären Unterweisung umgesetzt werden. Die Antworten der befragten Ausbildungsleiter zeigen zunächst, dass in der betrieblichen Ausbildung relativ häufig bei der *Bearbeitung eines Auftrages* und bei der *Leistungsbeurteilung* differenziert wird. Maßnahmen bei der *Vergabe eines Auftrages* sowie *weitere Maßnahmen neben der regulären Unterweisung* werden den Aussagen nach vergleichsweise selten durchgeführt (Wichert, 2019, S. 83).

Hinsichtlich der *Vergabe eines Auftrages* erhalten Auszubildende häufig unterschiedlich komplexe Arbeitsaufträge. So geben 76 Prozent der Befragten an, dass Auszubildende sehr häufig bis häufig Arbeitsaufträge mit abweichenden Komplexitätsgraden bekommen. Dieses Ergebnis wird durch die Aussagen im Rahmen der Fallbearbeitung gestützt. Daneben bekommen insbesondere leistungsstärkere Auszubildende Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau. Diese Maßnahme wird von 61 Prozent der Befragten berichtet. In der

Fallbeurteilung wird dieser Aspekt jedoch von vergleichsweise wenigen Ausbildungsleitern genannt. Dass leistungsschwächere Auszubildende zur Übung zusätzliche Aufträge erhalten, spielt hingegen eine geringere Rolle. Diesbezüglich geben in der standardisierten Befragung nur 42 Prozent der Befragten an, dass dies sehr häufig bis häufig umgesetzt wird.

Bei der *Bearbeitung eines Auftrages* sind folgende Maßnahmen besonders relevant:

- leistungstärkere Auszubildende arbeiten weitgehend selbständig, wohingegen leistungsschwächere Auszubildende bei der Lösungsentwicklung vermehrt Unterstützung erhalten, z. B. indem sie mit einem erfahrenen Mitarbeiter zusammenarbeiten,
- Ausbilder bieten zur Bearbeitung bzw. Lösung eines Auftrages unterschiedliche Hilfsmittel an, z. B. Informationstexte oder Teillösungen,
- leistungsschwächere Auszubildende erhalten für die Bearbeitung eines Auftrages mehr Zeit.

Für diese Maßnahmen schätzen mindestens 70 Prozent der befragten Ausbildungsleiter ein, dass sie sehr häufig bis häufig umgesetzt werden. Demgegenüber wird aus der standardisierten Befragung deutlich, dass der gezielte Einsatz von Einzelarbeit bzw. kooperativem Arbeiten bei der Bearbeitung gleicher Themen eine untergeordnete Rolle spielt. Diesbezüglich ergeben sich aus der Fallbeurteilung andere Ergebnisse. Dort wird mit 74 Prozent der Aussagen in der Gruppierung bzw. Teamarbeit eine wichtige Maßnahme gesehen.

Hinsichtlich der *Leistungsbeurteilung* geben nahezu alle Befragten in dem standardisierten Fragebogen an, dass den Auszubildenden (sehr) häufig Rückmeldung zu ihrem Lernstand gegeben wird und dass Ausbilder dabei (sehr) häufig neben Arbeitsergebnissen auch den Lernprozess berücksichtigen. Diese Punkte finden sich in den Einschätzungen und Antworten der Fallbeurteilung nicht wieder. Dort geben nur 41 Prozent an, dass sie als Reaktion auf die im Fall geschilderte Situation Gespräche mit dem Auszubildenden über sein Leistungsverhalten führen würden. Hinsichtlich des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen schätzen nur 43 Prozent der Befragten ein, dass dieser (sehr) häufig ermöglicht wird. Weitere Differenzierungsmaßnahmen im Ausbildungsbetrieb (z. B. individuelle Förderpläne oder unterschiedliche Ausbildungspläne für leistungstärkere und leistungsschwächere Auszubildende, Abstimmung von Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten) spielen insgesamt eine untergeordnete Rolle. Hierfür geben lediglich jeweils weniger als 45 Prozent der be-

fragten Ausbildungsleiter an, dass diese (sehr) häufig in der betrieblichen Ausbildung eingesetzt werden. Diese Ergebnisse zeigen sich auch im Rahmen der Fallbeurteilung (Wichert, 2019, S. 83-86).

Tabelle 6 fasst die beschriebenen Studien anhand methodischer Aspekte und zentraler Ergebnisse zusammen.

Tabelle 6: Zusammenfassung von Studien, die sich explizit mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder befassen

Studie	Methodik der Studie	zentrale Ergebnisse
Zielke u. a. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie in 16 Betrieben (Anzahl geführter Interviews nicht angegeben) • einbezogene Ausbildungsberufe: Elektrotechniker, Industriemechaniker, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Industriekaufmann/-frau 	<ul style="list-style-type: none"> • heterogene Lernvoraussetzungen der Auszubildenden werden in den Betrieben wahrgenommen, aber kaum eine darauf ausgerichtete differenzierte Gestaltung der Ausbildung • genannte Differenzierungsmaßnahmen: Zusatzunterricht und Inanspruchnahme ausbildungsbegleitender Hilfen zur Förderung leistungsschwächerer Auszubildender, unterschiedliche Arbeitsmaterialien, unterschiedlich schwierige Aufgaben, Bildung leistungsheterogener Gruppen • kaum eine Anpassung der Inhalte oder des Ablaufs der Ausbildung • Fokus auf Förderung leistungsschwächerer Auszubildender • Grenzen von Individualisierung/Binnendifferenzierung: finanzielle Ressourcen, Termindruck, geringe Variationsmöglichkeiten und Lernchancen von Arbeitsprozessen, Überforderung ausbildender Fachkräfte
Zielke und Popp (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenstudie (n = 340 Fragebögen) 	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Vorbildung, Berufsschulleistungen und Eigeninitiative der Auszubildenden haben kaum einen Einfluss auf die methodische, soziale, inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Ausbildungsgestaltung • Betriebs- und Berufsspezifika sowie der Zufall bestimmen primär die Gestaltung der Ausbildung sowie die Umsetzung von Individualisierung/Binnendifferenzierung
Jablonka (2014) Jablonka (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • keine Aussage zur Datenerhebungsmethode • n = 259 ausbildende Betriebe 	<ul style="list-style-type: none"> • 53 Prozent Betriebe berichten gestiegene Heterogenität der Bewerber • 50 Prozent der Betriebe mit mind. 3 Auszubildenden berichten Unterschiede in der Motivation, Leistungsfähigkeit und den Lernvoraussetzungen • Mehrheitlich nehmen diese Betriebe aber <i>keine gestiegene</i> Heterogenität wahr • Umgangsmöglichkeit von Betrieben, die eine gestiegene Heterogenität berichten: gegenseitige Unterstützung der Auszubildenden fördern, Anpassen der Ausbildung, Förderunterricht für leistungsschwächere und Zusatzqualifikationen für leistungsstärkere Auszubildende
Nepom`ya shcha (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = 5 Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbilder berichten geschlechtsspezifische Unterschiede im Sozialverhalten, hinsichtlich Ausbildungsängsten, in der Lern- und Leistungsmotivation, der Informationsaufnahme, der Wahrnehmungsgeschwindigkeit und der Herangehensweise an neue Aufgaben, jedoch nicht hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit und Sprachkompetenz • Umgangsmöglichkeiten: Zeit investieren, Vertrauen schenken, Beobachten
Wichert (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • quantitative Fragebogenstudie mit Fallbearbeitung • n = 31 Ausbildungsleiter 	<ul style="list-style-type: none"> • bedeutsame Maßnahmen: Arbeitsaufträge mit unterschiedlichem Komplexionsgrad, Zusatzaufgaben mit höheren Anforderungen und weitgehend selbständiges Arbeiten für leistungsstärkere Auszubildende, stärkere Unterstützung und mehr Zeit für leistungsschwächere Auszubildende, häufige Rückmeldung • weniger bedeutsame Maßnahmen: zusätzliche Übungsaufgaben für leistungsschwächere Auszubildende, gezielter Einsatz von Einzelarbeit bzw. kooperativem Arbeiten, Zusatzqualifikationen, individuelle Förder- oder Ausbildungspläne

4.2 Studien mit implizitem Heterogenitätsbezug

Weiterhin finden sich zur Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen Hinweise in Studien, in denen das Ausbilderhandeln allgemein untersucht wird (Brünner, 2014; Burchert, 2014; Leidner, 2001; Nickolaus, 1992; Rausch, 2011; Tutschner & Haasler, 2012; Wagner, 2012). Die für den Kontext dieser Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Studien werden nachfolgend vorgestellt.

Brünner (2014) exploriert anhand von Interviews unterschiedliche Aufgabenkategorien betrieblicher Ausbilder. Im Zusammenhang mit mikrodidaktischen Prozessen bei der Gestaltung betrieblicher Lehr-Lernarrangements spielt die Analyse individueller Voraussetzungen der Auszubildenden eine zentrale Rolle. Hierzu geben die von Brünner (2014) befragten Ausbilder an, dass sie bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen Überlegungen zu Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Auszubildenden einfließen lassen, wobei sie sich insbesondere an berufsschulischen Vorerfahrungen bzw. dem Vorwissen und unterschiedlichen Leistungsniveaus orientieren. Einzelne Ausbilder schildern, dass sie das Wissen für unterschiedliche Lerntypen aufbereiten und veranschaulichen die Bedeutung, auf die Bedürfnisse lernschwächerer Auszubildender einzugehen (z. B. durch längere Einsätze in der Lehrwerkstatt, Nachhilfe, Anbieten einer anderen Berufsausbildung mit niedrigerem Anforderungsniveau). Als Möglichkeiten zur Förderung leistungsstärkerer Auszubildender lassen sich aus der Arbeit von Brünner (2014) das Verkürzen der Ausbildungsdauer sowie betrieblicher Ausbildungsdurchläufe in einzelnen Abteilungen, das Einbinden in weiterführende komplexe Aufgabenstellungen bzw. Projekte und das Stellen höherer Anforderungen bezüglich Arbeitsmenge und Arbeitsbelastung zusammenfassen (Brünner, 2014, S. 157-163). Brünner (2014) quantifiziert die einzelnen Vorgehensweisen nicht. Daher können an dieser Stelle keine Aussagen zu deren Bedeutung getroffen werden.

Burchert (2014) hat im Rahmen ihrer Interviewstudie als eine Facette des pädagogischen Handelns und Denkens erfragt, wie Ausbilder mit Leistungsunterschieden umgehen. Die 15 befragten Ausbilder aus unterschiedlichen Unternehmen der Metall- und Elektrobranche sehen den Umgang mit verschiedenen Leistungsniveaus zum einen kritisch. Zum anderen beschreiben sie die Heterogenität der Auszubildenden als „spannende Herausforderung, auch als Anreiz zur Ausübung des Berufes“ (Burchert, 2014, S. 86). Als Möglichkeiten, unterschiedliche Auszubildende individuell zu fördern, nennen die befragten Ausbilder die ge-

zielte Zuordnung von Aufgaben sowie Gruppen- oder Projektarbeiten. Die Studie zeigt darüber hinaus, dass Ausbilder im Sinne einer individuellen Förderung der Auszubildenden auch die Unterstützung bei individuellen Problemen als ihre Aufgabe sehen.

Leidner (2001) hat mithilfe von Gruppendiskussionen und problemzentrierten Interviews subjektive Sinndeutungen und subjektive Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk untersucht. Aus den Beschreibungen des eigenen Ausbilderhandelns der 42 befragten Ausbilder wird hinsichtlich des Themas Umgang mit Heterogenität deutlich, dass die befragten Ausbilder zumeist ohne Vorannahmen über den Auszubildenden agieren und eine Differenzierung ihres Handelns allenfalls nach den Erfordernissen der Arbeitssituation stattfindet, nicht nach den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden (*Leidner*, 2001, S. 125).

Im Rahmen des Projektes *Lehrende in der Berufsbildung* untersuchte *Nickolaus* (1992) die subjektiven Sichtweisen betrieblicher Ausbilder zu wesentlichen Ausschnitten des Ausbildungsgeschehenes. Dafür wurden 96 Ausbilder, überwiegend aus dem gewerblich-technischen Bereich, mittels eines standardisierten Fragebogens, der durch offene Fragestellungen ergänzt war, befragt. Ein für den Kontext dieser Arbeit relevantes Ergebnis ist, dass 87,5 Prozent der befragten Ausbilder die Anforderungen an Ausbilder als hoch bzw. sehr hoch einschätzen. Als Ursachen dafür nennen die Befragten veränderte Eingangsvoraussetzungen, vereinzelt auch Unterschiede im Bildungsniveau, im Alter oder in der nationalen Herkunft (*Nickolaus*, 1992, S. 56f.).

Rausch (2011) untersuchte in einer Studie u. a. mithilfe von Interviews, welche Sichtweisen hauptberufliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte auf das Lernen im Arbeitsprozess, die Ziele der Ausbildung und das pädagogische Handeln haben. Es wird deutlich, dass sowohl ausbildende Fachkräfte als auch hauptberufliche Ausbilder ihre Betreuung der Auszubildenden (z. B. das Zuteilen von Aufgaben oder die Intensität der Betreuung) von Persönlichkeitseigenschaften der Auszubildenden (z. B. Engagement, Selbständigkeit) abhängig machen. Jedoch können die Befragten nicht detailliert angeben, wie sie Unterschiede zwischen Auszubildenden hinsichtlich dieser Merkmale diagnostizieren. Aus den von den Ausbildern getätigten Aussagen schließt *Rausch* (2011), dass die Einschätzungen der Ausbilder ausschließlich auf IPT beruhen, wobei insbesondere Extraversion und Selbstwirksamkeit als positive Eigenschaften sowie Neurotizismus und Desinteresse als negative Eigenschaften von den Ausbildern zur Beurteilung herangezogen werden. Die von den befragten Ausbildern geschilderten Maßnahmen zur Differenzierung fasst *Rausch* (2011) wie folgt zusammen: bessere Auszubildende im Sinne der vorgenannten Merkmale bekommen komplexe

Tätigkeiten und können selbständiger arbeiten, wohingegen schlechtere Auszubildende intensiver betreut werden (Rausch, 2011, S. 306–308).

Tutschner und Haasler (2012) fokussieren in ihrer Untersuchung den Rollenwandel des betrieblichen Bildungspersonals aufgrund struktureller Veränderungen betrieblicher Ausbildung. In ihre Interviewstudie bezogen sie fünf Berufsschullehrer, sechs haupt- und nebenberufliche Ausbilder, einen Hochschullehrer, zwei Aus- und Weiterbildner und einen freien Trainer ein. Eine wesentliche Erkenntnis der Studie ist, dass die Befragten die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden als Hauptfaktor für einen Rollenwandel des beruflichen Bildungspersonals sehen (Tutschner & Haasler, 2012, S. 102). Alle Befragtengruppen berichten immer größer werdende Unterschiede zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Auszubildenden sowie eine wachsende kulturelle Heterogenität der Auszubildenden. Einen adäquaten Umgang mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden sowohl in fachlicher als auch pädagogischer Hinsicht sehen die Befragten als große Herausforderung (Tutschner & Haasler, 2012, S. 104).

Auch in der explorativen Studie von *Wagner* (2012), in der 77 Weiterbildungsleiter sowie haupt- und nebenberufliche Ausbilder interviewt wurden, wird deutlich, dass sich Auszubildende aus Sicht der Befragten zunehmend hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Herkunft unterscheiden und demnach nach mehr Individualisierung verlangen (Wagner, 2012, S. 51).

Tabelle 7 fasst die für den Kontext dieser Arbeit relevanten Ergebnisse sowie methodischen Aspekte der beschriebenen Studien zusammen.

Tabelle 7: Zusammenfassung von Studien, die sich implizit mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder befassen

<i>Studie</i>	<i>Methodik der Studie</i>	<i>zentrale Ergebnisse</i>
Brünner (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = insgesamt 42 haupt- und nebenberufliche Ausbilder, ausbildende Fachkräfte, Ausbildungs- und Betriebsleiter 	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Vorwissen und berufsschulischer Vorerfahrungen der Auszubildenden sowie unterschiedlicher Leistungsniveaus bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen
Burchert (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = 15 Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus einerseits kritisch gesehen, andererseits als spannende Herausforderung beschrieben • Maßnahmen zur individuellen Förderung: gezielte Zuordnung von Aufgaben sowie Gruppen- und Projektarbeiten • individuelle Förderung beinhaltet für Ausbilder auch Unterstützung der Auszubildenden bei individuellen Problemen
Leidner (2001b)	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppendiskussionen, Interviewstudie • n = 42 nebenberufliche Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbilderhandeln erfolgt zumeist ohne Vorannahmen über die Auszubildenden • Differenzierung allenfalls nach Erfordernissen der Arbeitssituation, nicht nach Lernvoraussetzungen der Auszubildenden
Nickolaus (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • standardisierte Fragebogenstudie • n = 96 Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • veränderte Eingangsvoraussetzungen und Unterschiede hinsichtlich des Bildungsniveaus, des Alters sowie der nationalen Herkunft der Auszubildenden als Ursache für hohe bis sehr hohe Anforderungen an die Ausbildertätigkeit
Rausch (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = insgesamt 15 ausbildenden Fachkräfte und hauptberufliche Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • Befragte machen Betreuung der Auszubildenden von deren Persönlichkeitseigenschaften (Engagement, Selbständigkeit) abhängig • Differenzierung erfolgt über Komplexitätsgrad der Aufgaben/Tätigkeiten sowie der Intensität der Betreuung • Einschätzung der Ausbilder über die Auszubildenden beruht auf IPT und nicht auf einer pädagogischen Diagnostik
Tutschner und Haasler (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = 6 Ausbilder, 5 Berufsschullehrer, 2 Aus- und Weiterbildner, 1 Hochschullehrer, 1 freier Trainer 	<ul style="list-style-type: none"> • alle Befragtengruppen berichten zunehmende Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden und eine wachsende kulturelle Heterogenität • Umgang mit diesen Unterschieden als Herausforderung in fachlicher und pädagogischer Hinsicht erachtet
Wagner (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Interviewstudie • n = 77 Weiterbildungsleiter sowie Ausbilder 	<ul style="list-style-type: none"> • es werden zunehmende soziale und kulturelle Unterschiede zwischen Auszubildenden berichtet, die mehr Individualisierung verlangen

4.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Die oben zusammengefassten Erkenntnisse verdeutlichen die in der Einleitung formulierte Aussage, dass der Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aus der Sicht betrieblicher Ausbilder bis dato kaum Gegenstand systematischer Forschung ist. Die wenigen Studien liefern allenfalls Erkenntnisse dazu, welche Unterschiede zwischen Auszubildenden Ausbilder wahrnehmen bzw. berichten und wie Ausbilder mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen. Hinsichtlich des erst genannten Punktes werden in den Studien insbesondere Unterschiede in der Leistung (Brünner, 2014; Burchert, 2014; Jablonka, 2014, 2016;

Tutschner & Haasler, 2012; Zielke et al., 1994; Zielke & Popp, 1997), der schulischen Vorbildung (Brünner, 2012; Nickolaus, 1992; Zielke et al., 1994; Zielke & Popp, 1997) sowie der nationalen bzw. kulturellen Herkunft (Nickolaus, 1992; Tutschner & Haasler, 2012; Wagner, 2012) angesprochen. Unterschiede in der Motivation, insbesondere im Engagement und in der Lern- und Leistungsmotivation (Jablonka, 2014, 2016; Nepom'yashcha, 2014; Rausch, 2011), im Sozialverhalten (Nepom'yashcha, 2014; Wagner, 2012) und hinsichtlich kognitiver Aspekte wie Vorwissen und Leistungsfähigkeit (Brünner, 2014; Jablonka, 2014, 2016; Nepom'yashcha, 2014) werden weniger thematisiert. Hinweise auf emotionale Unterschiede finden sich nur in der Studie von Nepom'yashcha (2014). In Bezug auf Umgangsmöglichkeiten lässt sich folgendes zusammenfassen: In mehreren Studien (Burchert, 2014; Rausch, 2011; Wichert, 2019) wird ersichtlich, dass Ausbilder Aufgaben in Abhängigkeit der Voraussetzungen der Auszubildenden auswählen bzw. den Auszubildenden zuweisen, wobei sich die Ausbilder insbesondere am Leistungsniveau der Auszubildenden orientieren (z. B. komplexere Aufgaben oder Zusatzaufgaben mit höherem Anforderungsniveau für leistungsstärkere Auszubildende). Hinsichtlich einer sozialen Differenzierung im Sinne der Variation der Sozialform zeigt sich, dass Ausbilder leistungsstarke Auszubildende eher selbständig arbeiten lassen und leistungsschwächere Auszubildende durch Mitarbeiter oder andere (leistungsstarke) Auszubildende unterstützt werden (Jablonka, 2014, 2016; Wichert, 2019). Zusatzangebote werden teilweise gezielt angeboten, insbesondere für leistungsschwächere Auszubildenden, z. B. in Form von Förderunterricht (Brünner, 2014; Jablonka, 2014, 2016). Darüber hinaus finden sich in mehreren Studien Hinweise darauf, dass die Lernzeit angepasst wird (Brünner, 2014; Wichert, 2019). Darunter kann einerseits fallen, dass leistungsschwächere Auszubildende mehr Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe bekommen oder länger in der Lehrwerkstatt eingesetzt werden. Andererseits kann darunter auch zählen, dass leistungsstarke Auszubildende die Möglichkeit auf Verkürzung der Ausbildungszeit bekommen. Insbesondere emotionale und motivationale Aspekte des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen, aber auch weitere kognitive Aspekte diesbezüglich wurden bisher noch nicht erforscht.

5 Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

5.1 Forschungsfrage

Ausgehend von den begrifflichen, theoretischen und empirischen Grundlagen wird angestrebt, die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden ganzheitlich zu ergründen. Konkret soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Wie nehmen Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden wahr, wie beschreiben sie ihr Erleben und Verhalten im Kontext der wahrgenommenen Heterogenität und welche Rolle spielen dabei ausgewählte Faktoren ihres Erlebens und Verhaltens?

Die Studie³² fokussiert damit insbesondere die didaktische und deskriptive Bedeutungsdimension des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1). Im Vordergrund der Betrachtung stehen betriebliche Ausbilder mit ihrer Wahrnehmung von Heterogenität der Auszubildenden und ihrem Verhalten diesbezüglich. Dieser Zugang ergibt sich aus dem der Arbeit zugrundeliegenden Verständnis des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1), konkret daraus, dass die Einschätzung darüber, ob eine Lerngruppe heterogen ist oder nicht, eine subjektive Einschätzung einer Person in einem spezifischen Kontext ist. Dabei wird entsprechend des theoretischen Rahmens (vgl. Kapitel 3.3) ein ganzheitlicher Zugang gewählt, der neben der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden die Betrachtung sowohl intrapersonaler Komponenten (kognitive, motivationale und emotionale Faktoren) als auch weiterer Faktoren (soziokultureller Bezugsrahmen, unternehmensspezifische Rahmenbedingungen) einschließt. Schließlich impliziert diese Forschungsfrage vor dem Hintergrund des aufgezeigten Handlungsrahmens betrieblicher Ausbilder (vgl. Kapitel 3.3) sowie der in Kapitel 4 aufgezeigten Forschungsdefizite zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zu untersuchen, welche Rolle ausgewählte weitere Faktoren für das Erleben und Verhalten von betrieblichen Ausbildern im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden spielen.

³² Ein Teil der Ergebnisse der vorgestellten Studie wurde bereits vorab veröffentlicht (siehe Förster-Kuschel, 2017; Förster-Kuschel & Fürstenau, 2020). Im Rahmen dieser Dissertationsschrift werden die Studie und ihre Ergebnisse in überarbeiteter Form ausführlicher dargestellt und erläutert. Anhang A- 1 können die Beiträge der einzelnen Autoren des in Ko-Autorenschaft entstandenen Artikels entnommen werden.

5.2 Datenerhebung mit teilstandardisierten Interviews

Zur Beantwortung der in Kapitel 5.1 adressierten Fragestellung eignen sich qualitative Methoden. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung sowie dem Forschungsinteresse, die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf ihr Erleben und Verhalten im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden ganzheitlich zu rekonstruieren, wurden teilstandardisierte Interviews geführt. Der Einsatz dieser Form qualitativer Interviews erlaubt es, Situationsdeutungen, Handlungsmotive sowie Alltagstheorien und Selbstinterpretationen offen und differenziert zu erheben (Helfferrich, 2011, S. 21; S. 38; Hopf, 2008, S. 350). Teilstandardisierte Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass sich der Interviewer an einem Interviewleitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen orientiert. Der Einsatz eines Leitfadens erfüllt zum einen eine inhaltliche Steuerungsfunktion (Misoch, 2019, S. 65). Zum anderen erhöht er durch die im Leitfaden enthaltenen Gesprächsstimuli die Vergleichbarkeit und Struktur der Daten (Flick, 2016, S. 224; Friebertshäuser, 1997, S. 376). Auch wenn der Einsatz des Leitfadens das Interview strukturieren und sicherstellen soll, dass alle relevanten Aspekte angesprochen werden, ist darauf zu achten, dass er „Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen“ (Hopf, 2008, S. 351) lässt. Dieses Vorgehen entspricht dem Grundprinzip der Offenheit qualitativer Forschung (Lamnek, 2002, S. 166). Ferner wird damit eine möglichst natürliche Gesprächsatmosphäre angestrebt, in der sich die Befragten auch äußern. Hinsichtlich der Kommunikation ist darauf zu achten, dass sich der Interviewer möglichst an das Sprachniveau des Befragten anpasst und Fragen adressatengerecht und verständlich formuliert. Dies lässt sich erreichen, indem auf Fachtermini weitgehend verzichtet, die Fragestruktur einfach gehalten und nur eine Frage zur gleichen Zeit gestellt wird (Misoch, 2019, S. 67).

Für die vorliegende Untersuchung wurde basierend auf dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018, S. 14 f., vgl. Kapitel 3.3) sowie den Ausführungen zur Kategorisierung von Heterogenitätsdimensionen ein Interviewleitfaden (siehe Anhang A- 2 und Anhang A- 3) entwickelt³³. Dieser enthielt, entsprechend den Grundsätzen qualitativer Interviews, offen formulierte, erzählgenerierende Erzählstimuli

³³ Die Untersuchung zielt darauf ab, die Ausbildungssituation bzw. den Ausbildertyp mit zu berücksichtigen. Wie in Kapitel 3.2 erläutert, unterscheiden sich insbesondere ausbildende Fachkräfte und Ausbildungsverantwortliche hinsichtlich ihrer Aufgaben. Daher wurden zwei Versionen des Leitfadens entwickelt, die sich lediglich im Abschnitt Ausbildungssituation unterscheiden und damit den jeweiligen Besonderheiten von ausbildenden Fachkräften bzw. Ausbildungsverantwortlichen gerecht werden.

(Helfferich, 2011, S. 102; Lamnek, 2010, S. 310) und Fragen zu folgenden Themenkomplexen:

1. Beschreibung der Ausbildung im jeweiligen Unternehmen und konkreter Ausbildungssituationen
2. Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Auszubildenden und des Umgangs mit diesen wahrgenommenen Unterschieden
3. emotionales Erleben der Ausbilder in Bezug auf den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden
4. weitere kognitive Aspekte in Bezug auf den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden
5. motivationale Aspekte in Bezug auf den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden
6. prospektive verhaltensbezogene Aspekte in Bezug auf den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden
7. wahrgenommene Ziele und Stellenwert der Ausbildung im jeweiligen Unternehmen
8. personale Merkmale der Ausbilder.

Den Empfehlungen von Friebertshäuser (1997, S. 376) folgend, wurden Nachfrage-Themen vorab festgelegt und formuliert, um die Explikation bei den zu Befragenden unterstützen zu können und eine Entlastung für den Interviewer zu ermöglichen. Für das Erfassen der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Auszubildenden wurden die Befragten zudem gebeten, sich zunächst an die Auszubildenden zu erinnern, die sie zuletzt betreut haben und zu beschreiben, welche Unterschiede sie zwischen diesen Auszubildenden wahrgenommen haben. Um die Bedeutung, die die Ausbilder dabei genannten Begriffen beimessen, herausarbeiten zu können, wurde nachgefragt, wie sich die Unterschiede zeigen oder woran die Ausbilder diese festmachen. Bei Bedarf wurde gezielt nach kognitiven, motivationalen und emotionalen Unterschieden zwischen den Auszubildenden gefragt.

Der eingesetzte Leitfaden wurde im Vorfeld der Hauptuntersuchung im Rahmen von fünf Interviews getestet. Im Ergebnis wurden Fragen bzw. Erzählaufforderungen gestrichen, sprachlich vereinfacht und konkretisiert sowie die Reihenfolge der Fragen geändert.

Neben den inhaltlich zu adressierenden Themenkomplexen enthielt der Interviewleitfaden zu Beginn eine kurze Einführung, die die Ausbilder zunächst über das Ziel und den Ablauf des Interviews informierte. An dieser Stelle wurde auch kurz das der Untersuchung zu

Grunde liegende Verständnis des Heterogenitätsbegriffs im Sinne einer Unterschiedlichkeit zwischen Auszubildenden dargelegt und um Erlaubnis gebeten, das Interview aufzeichnen zu können. Zum Abschluss erhielten die Ausbilder Gelegenheit, bisher nicht angesprochene Aspekte zu thematisieren.

5.3 Stichprobe und Untersuchungsfeld

5.3.1 Vorgehen bei der Stichprobenauswahl

Die Auswahl der zu befragenden Ausbilder erfolgte systematisch in einem mehrstufigen Prozess, wobei in folgenden Schritten vorgegangen wurde.

1. Zunächst galt es die zu *betrachtenden Ausbildungsberufe einzuschränken*. Hierfür wurden aus den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen des Jahres 2011³⁴ in Sachsen die Ausbildungsberufe im Zuständigkeitsbereich der Industrie- und Handelskammer [IHK] ausgewählt, die eine gewisse Heterogenität der Auszubildenden aufweisen (operationalisiert über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, wobei der Anteil an Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag mit Studienberechtigung bei mindestens 15 Prozent und maximal 85 Prozent liegen sollte³⁵). Anhang A- 4 gibt einen Überblick über die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe sowie die letztlich ausgewählten Berufe (grau unterlegt). Dies sind:
 - Kaufmann/-frau im Einzelhandel [KEH],
 - Bürokaufmann/-frau [BüK],
 - Kaufmann/-frau für Bürokommunikation³⁶ [BüKo]
 - Industriekaufmann/-frau [IK],

³⁴ Bezugspunkt ist das Jahr 2011, da die Konzeption der Studie im Frühjahr 2013 begann und sich daher zu diesem Zeitpunkt mit Kriterien zur Stichprobenziehung auseinandergesetzt wurde. Die Ausbildungsdauer in den ausgewählten Berufen beträgt typischerweise drei Jahre. Mit Blick auf eine angestrebte Durchführung der Interviews in 2014 ergab sich somit das Jahr 2011 als Referenzpunkt.

³⁵ Der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Einzelhandel ist sowohl in Sachsen als auch in Deutschland regelmäßig der Top-Ausbildungsberuf (gemessen an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen). Daher wurde dieser trotz knapper Abweichung von den festgelegten 15 Prozent Neuanfänger mit Studienberechtigung im Jahr 2011 in Sachsen in die Betrachtung einbezogen.

³⁶ Die Ausbildungsberufe Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation sowie Fachangestellte für Bürokommunikation wurden 2014 zum neu geordneten Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Büromanagement zusammengefasst. Zum Zeitpunkt der Vorbereitung und der Durchführung der Datenerhebung galten jeweils die Ausbildungsordnungen der alten Ausbildungsberufe, weshalb diese Ausbildungsberufe an dieser Stelle aufgelistet sind.

- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Fachrichtung [FR] Großhandel³⁷ [KGH] sowie
 - Bankkaufmann/-frau [BK]
2. Im nächsten Schritt wurden mit Hilfe der drei sächsischen IHKn *Unternehmen bzw. Betriebe herausgefiltert*, die mindestens zehn Auszubildende in mindestens einem dieser Ausbildungsberufe ausbilden. Aus den von den IHKn bereitgestellten Informationen konnten für die drei Kammerbezirke Dresden, Leipzig und Chemnitz 38 Unternehmen bzw. Betriebe herausgefiltert werden, die diese Kriterien erfüllten.
3. Zum Schluss galt es in den ausgewählten Unternehmen bzw. Betrieben *betriebliche Ausbilder für ein Interview zu gewinnen*. Dafür wurden für die Ausbildung relevante Schlüsselpersonen der Unternehmen bzw. Betriebe (z. B. Leiter der Personalentwicklung, Geschäftsführer) telefonisch oder per E-Mail kontaktiert. Eine Kurzskeizze zu dem Forschungsvorhaben (vgl. Anhang A- 5) informierte über Hintergrund und Zielstellung des Projektes und formulierte gleichsam die Bitte, mit dem hauptamtlichen Ausbilder im Sinne des Ausbildungsverantwortlichen sowie bis zu drei ausbildenden Fachkräften ein Interview führen zu dürfen³⁸. Damit stellte das Merkmal *Ausbildertyp* im Sinne der absichtsvollen Stichprobenziehung³⁹ das wichtigste Auswahlkriterium dar. Weitere Kriterien, die die zu befragenden Ausbilder erfüllen sollten und die aus Forschersicht für die Stichprobenziehung interessant wären (z. B. Alter, Erfahrung als Ausbilder, Betreuungszeitraum), wurden bewusst nicht an die Betriebe bzw. Schlüsselpersonen herangetragen, um die Teilnahmebereitschaft an der Studie nicht zu gefährden.

Von Mai bis Juli 2014 wurden 14 betriebliche Ausbilder sächsischer Betriebe befragt. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Arbeitsstätte der Befragten statt,

³⁷ Der Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandel wurde im Jahr 2020 modernisiert. Damit wurde auf veränderte Kompetenzanforderungen reagiert, die sich insbesondere durch die wachsende Bedeutung von elektronischen Geschäftsprozessen ergeben. Damit ist die Umbenennung des Ausbildungsberufes von Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel zu Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandelsmanagement verbunden. Zum Zeitpunkt der Vorbereitung und der Durchführung der Datenerhebung galt die Ausbildungsordnung von 2006 und damit die Bezeichnung Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel. Bei diesem Ausbildungsberuf handelt es sich um einen Ausbildungsberuf mit Spezialisierung nach FR, wobei in den FR Großhandel und Außenhandel ausgebildet wird. In dieser Arbeit wird sich auf die FR Großhandel fokussiert.

³⁸ Da ausbildende Fachkräfte den größeren Anteil des betrieblichen Bildungspersonals ausmachen, insbesondere in der kaufmännischen Ausbildung (vgl. Kapitel 3.1), wurde in der Stichprobe auch ein größerer Anteil von ihnen im Vergleich zu Ausbildungsverantwortlichen angestrebt.

³⁹ Bei der absichtsvollen Stichprobenziehung werden auf Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse gezielt Fälle in die Stichprobe aufgenommen, die besonders aussagekräftig oder relevant für die Fragestellung sind (Döring & Bortz, 2016, S. 302; Schreier, 2011, S. 245).

dauerten zwischen 45 und 90 Minuten und wurden mit Einverständnis der Interviewpartner vollständig aufgezeichnet.

Nachfolgend wird das Untersuchungsfeld näher beschrieben, wobei zunächst die ausgewählten Ausbildungsberufe anhand zentraler Merkmale aus der amtlichen Berufsbildungsstatistik hinsichtlich der Heterogenität von Auszubildenden eingeschätzt werden (vgl. Kapitel 5.3.2). Anschließend folgt in Kapitel 5.3.3 ein Überblick über die Interviewpartner.

5.3.2 Erster Zugang zu Heterogenität von Auszubildenden anhand primärer Strukturmerkmale

Im Folgenden wird für die für die Stichprobenziehung ausgewählten Ausbildungsberufe (vgl. Kapitel 5.3.1) anhand von Kriterien der amtlichen Berufsbildungsstatistik aufgezeigt, inwieweit in diesen Berufen von heterogenen Auszubildendengruppen gesprochen werden kann. Auch wenn in der Studie die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf Heterogenität von Auszubildenden im Vordergrund steht, sind diese Daten relevant, um die Aussagen der Ausbilder einordnen zu können. Neben dem für die Stichprobenziehung herangezogenen Merkmal des *höchsten allgemeinbildenden Schulabschlusses* werden mit Bezug zu den Erkenntnissen der ZHW (vgl. Abbildung 2 aus Kapitel 2.2) die Merkmale *berufliche Vorbildung*, *Alter*, *Geschlecht* sowie *Staatsangehörigkeit* im Zeitraum von 2010 bis 2020 betrachtet. Dabei wird sich auf die Daten aus dem *Datensystem Auszubildende* (DAZUBI) des BIBB bezogen⁴⁰. Die Daten für das Jahr 2014 (Jahr, in dem die Interviews geführt wurden) sind in den Tabellen 8 bis 11 jeweils fett umrandet. Vor dem Hintergrund der regionalen Einschränkung der Studie werden an dieser Stelle die Ausführungen primär auf Sachsen bezogen (grau hinterlegt in den Tabellen 8 bis 11). Zusätzlich finden sich Angaben für Gesamtdeutschland in den Tabellen, um aufzeigen zu können, inwieweit Sachsen für Gesamtdeutschland repräsentativ ist. Zudem werden die Daten im zeitlichen Verlauf von zehn Jahren dargestellt, um zum einen dem Kontext der Datenerhebung im Jahr 2014 Rechnung zu tragen und zum anderen um eine Einordnung in das aktuelle Ausbildungsgeschehen zu ermöglichen. Dabei gilt es zu beachten, dass es sich hier um für die Region Sachsen bzw. Gesamtdeutschland aggregierte Daten der amtlichen Berufsbildungsstatistik handelt, aus denen nicht automatisch auf

⁴⁰ Die Abfrage und Aufbereitung der Daten erfolgte im Zeitraum Februar/März 2022. Der Einstieg in die Datenauswahl erfolgte über die Seite „Datensystem Auszubildenden - Zeitreihen“ (<https://www.bibb.de/dienst/dazubi/de/2235.php>). In der Eingabemaske auf dieser Seite können die interessierenden Ausbildungsberufe über die Stichwortsuche gesucht sowie interessierende Merkmale und regionale Einheiten ausgewählt werden.

die Zusammensetzung von Auszubildendengruppen auf konkreter betrieblicher Ebene geschlossen werden kann. Diese Zusammensetzung hängt in starkem Maße von betrieblichen Strategien zur Gewinnung von Auszubildenden ab. Dennoch bieten die Daten Anhaltspunkte zur Einschätzung der Heterogenität von Auszubildenden hinsichtlich der ausgewählten Merkmale, die als mögliche Heterogenitätsdimensionen betrachtet werden können.

Höchster allgemeinbildender Schulabschluss und berufliche Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag

In Tabelle 8 sind der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung⁴¹ sowie der Anteil der Auszubildenden mit beruflicher Vorbildung⁴² dargestellt. Zunächst wird deutlich, dass in den aufgeführten Ausbildungsberufen mit Ausnahme des *Kaufmanns/der Kauffrau für Einzelhandel* der Anteil Jugendlicher mit Hochschulzugangsberechtigung in der Regel bei über 15 Prozent liegt und demnach hinsichtlich des Merkmals allgemeinbildender Schulabschluss von relativ heterogenen Auszubildendengruppen gesprochen werden kann. Hinsichtlich der beruflichen Vorbildung ist hingegen zwischen Ausbildungsberufen mit einer relativ homogenen Auszubildendenstruktur (Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau) und Ausbildungsberufen mit einer relativ heterogenen Auszubildendenstruktur (Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kaufmann/-frau für Büromanagement) zu differenzieren. Im Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im Einzelhandel* ist der Anteil der neuen Auszubildenden mit Studienberechtigung für Sachsen dabei am geringsten mit Werten zwischen 11 Prozent im Jahr 2012 und 17 Prozent im Jahr 2015. Dafür ist in diesem Ausbildungsberuf im Vergleich zu den anderen vier Ausbildungsberufen der Anteil der neuen Auszubildenden mit beruflicher Vorbildung mit Werten zwischen 33 Prozent im Jahr 2020 und 44 Prozent im Jahr 2012 besonders hoch. Auszubildende, die eine Ausbildung als *Einzelhandelskaufmann/-frau* neu beginnen, unterscheiden sich hinsichtlich der schulischen bzw. beruflichen Vorbildung also eher weniger in ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss, sondern deutlich stärker in ihrer beruflichen Vorbildung. Relativ ausgewogen sind die Anteile der neuen Auszubildenden mit bzw. ohne Studienberechtigung im Ausbildungsberuf *Industriekaufmann/-frau*. Die Werte für den Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit jungen

⁴¹ Für eine bessere Übersichtlichkeit wird an dieser Stelle lediglich zwischen Auszubildenden mit und ohne Studienberechtigung unterschieden.

⁴² Die Berufsbildungsstatistik unterscheidet hierbei zwischen dualer und schulischer Berufsausbildung (jeweils erfolgreich/nicht erfolgreich beendet). Nicht darunter zählen berufsvorbereitende Qualifizierungen oder Maßnahmen der beruflichen Grundbildung. Für eine bessere Übersichtlichkeit wird nur der Anteil der Auszubildenden angegeben, die über berufliche Vorbildung verfügen.

Erwachsenen mit Studienberechtigung liegt für den betrachteten Zeitraum zwischen 43 Prozent im Jahr 2014 und 55 Prozent im Jahr 2015. Den größten Anteil an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit studienberechtigten Jugendlichen mit Werten zwischen 57 Prozent im Jahr 2013 und 73 Prozent im Jahr 2017 weist der Beruf *Bankkaufmann/-frau* auf. Der Anteil neu abgeschlossener Ausbildungsverträge mit jungen Erwachsenen, die bereits eine berufliche Ausbildung begonnen oder abgeschlossen haben, ist neben dem Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im Einzelhandel* auch im Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau für Büromanagement* (inkl. Vorgängerberufe) mit Werten zwischen 17 Prozent in 2019 und 30 Prozent in 2013 relativ groß. Demgegenüber ist der Anteil an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit jungen Menschen, die bereits über berufliche Vorbildung verfügen, im Ausbildungsberuf *Bankkaufmann/-frau* am geringsten. Hier variieren die Werte für Sachsen in den Jahren 2010 bis 2020 von 3 Prozent bis 13 Prozent. Vergleicht man die Anteile an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit studienberechtigten Jugendlichen sowie Jugendlichen mit beruflicher Vorbildung für alle betrachteten Ausbildungsberufe zwischen Sachsen und Gesamtdeutschland, fällt auf, dass die Anteile für Sachsen für beide Merkmale durchweg größer sind.

Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

Tabelle 8: schulische und berufliche Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen

Jahr	Anzahl neu abgeschlossene Ausbildungsverträge*									
	<i>(davon Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung/Anteil der Auszubildenden mit beruflicher Vorbildung, jeweils in Prozent**)</i>									
	Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Kaufmann/-frau für Büromanagement (mit Vorgängerberufen)		Industriekaufmann/-frau		Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel		Bankkaufmann/-frau	
SN	D	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D	
2010	1.425 (14/40)	33.213 (13/25)	1.095 (23/25)	29.382 (31/8)	381 (54/14)	17.934 (62/3)	291 (39/24)	13.380 (43/5)	321 (62/9)	13.113 (69/2)
2011	1.245 (13/37)	33.075 (14/26)	921 (26/24)	28.317 (32/8)	387 (54/16)	20.19 3 (64/4)	306 (43/18)	14.415 (46/5)	279 (63/10)	13.662 (72/2)
2012	924 (11/44)	31.797 (14/28)	774 (24/29)	27.084 (34/10)	402 (50/13)	19.689 (65/5)	273 (37/18)	12.426 (45/6)	273 (62/11)	13.323 (72/4)
2013	936 (13/38)	31.33 (16/27)	681 (23/30)	25.101 (35/11)	378 (45/19)	18.726 (66/6)	279 (30/23)	13.377 (48/8)	228 (57/13)	13.044 (71/4)
2014	921 (13/40)	30.984 (18/28)	657 (26/27)	23.991 (38/8)	348 (43/14)	18.084 (66/5)	276 (35/20)	13.326 (49/6)	237 (62/8)	12.270 (71/3)
2015	906 (17/37)	30.369 (19/22)	624 (31/26)	23.706 (41/7)	342 (55/13)	17.826 (69/4)	273 (34/20)	12.984 (51/5)	195 (69/8)	11.184 (73/2)
2016	948 (12/36)	29.043 (21/27)	651 (30/24)	23.391 (43/8)	327 (55/14)	17.589 (70/5)	273 (34/15)	13.083 (52/7)	162 (69/6)	9.288 (73/3)
2017	903 (12/36)	28.389 (21/28)	606 (29/19)	23.268 (43/8)	360 (52/12)	17.583 (71/5)	273 (32/14)	12.951 (52/6)	156 (73/6)	8.103 (74/4)
2018	924 (16/33)	27.168 (21/29)	606 (33/22)	22.734 (42/7)	345 (45/10)	17.811 (70/4)	270 (29/14)	12.405 (51/5)	168 (63/7)	8.262 (73/4)
2019	993 (13/35)	26.034 (20/27)	591 (28/17)	21.675 (41/7)	345 (44/10)	16.794 (70/4)	255 (36/13)	11.931 (51/5)	180 (58/3)	9.048 (71/3)
2020	1.014 (13/33)	24.849 (20/30)	564 (27/19)	19.098 (42/7)	279 (45/6)	14.289 (70/4)	222 (28/11)	10.257 (51/6)	177 (59/8)	8.370 (69/3)

* die angegebene Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge ist sowohl die Bezugsgröße für den Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung als auch für den Anteil der Auszubildenden, die bereits eine Ausbildung angefangen oder beendet haben; ** gerundete Werte, jeweils bezogen auf die absolute Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge

Geschlecht der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag

Tabelle 9 gibt den Anteil weiblicher Auszubildender mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag für die betrachteten Ausbildungsberufe wieder.

Tabelle 9: Geschlecht der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen

Jahr	<i>Anzahl neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (davon Anteil weiblicher Auszubildender in Prozent*)</i>									
	Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Kaufmann/-frau für Büromanagement (mit Vorgängerberufen)		Industriekaufmann/-frau		Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel		Bankkaufmann/-frau	
	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D
2010	1.425 (63)	33.213 (56)	1.095 (78)	29.382 (74)	381 (65)	17.934 (62)	291 (48)	13.380 (42)	321 (61)	13.113 (56)
2011	1.245 (64)	33.075 (56)	921 (76)	28.317 (74)	387 (62)	20.193 (60)	306 (42)	14.415 (41)	279 (57)	13.662 (52)
2012	924 (63)	31.797 (55)	774 (79)	27.084 (75)	402 (63)	19.689 (61)	273 (40)	12.426 (42)	273 (52)	13.323 (53)
2013	936 (60)	31.33 (55)	681 (78)	25.101 (75)	378 (69)	18.726 (60)	279 (48)	13.377 (41)	228 (53)	13.044 (53)
2014	921 (59)	30.984 (54)	657 (77)	23.991 (74)	348 (60)	18.084 (60)	276 (45)	13.326 (41)	237 (54)	12.270 (53)
2015	906 (60)	30.369 (53)	624 (79)	23.706 (74)	342 (62)	17.826 (59)	273 (38)	12.984 (40)	195 (48)	11.184 (52)
2016	948 (59)	29.043 (53)	651 (77)	23.391 (73)	327 (63)	17.589 (59)	273 (40)	13.083 (40)	162 (50)	9.288 (53)
2017	903 (57)	28.389 (51)	606 (76)	23.268 (72)	360 (58)	17.583 (58)	273 (37)	12.951 (38)	156 (44)	8.103 (52)
2018	924 (60)	27.168 (50)	606 (76)	22.734 (71)	345 (55)	17.811 (57)	270 (35)	12.405 (34)	168 (55)	8.262 (50)
2019	993 (55)	26.034 (49)	591 (75)	21.675 (72)	345 (57)	16.794 (57)	255 (38)	11.931 (39)	180 (52)	9.048 (51)
2020	1.014 (54)	24.849 (48)	564 (71)	19.098 (72)	279 (57)	14.289 (58)	222 (33)	10.257 (39)	177 (48)	8.370 (52)

* gerundete Werte

Es wird deutlich, dass die Auszubildendengruppen in allen betrachteten Berufen eine gewisse Heterogenität bezüglich des Geschlechts aufweisen. Der Anteil weiblicher Auszubildender ist dabei für den Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im Büromanagement* am größten mit Werten zwischen 71 Prozent im Jahr 2020 und 79 Prozent im Jahr 2012. Demgegenüber weist der Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel* relativ zu den anderen aufgeführten Ausbildungsberufen den geringsten Anteil weiblicher Auszubildender auf. Hier liegen die Werte zwischen 33 Prozent in 2020 und 48 Prozent in 2013. Vergleicht man den Anteil weiblicher Auszubildender in den betrachteten Ausbildungsberufen zwischen Sachsen und Gesamtdeutschland, zeigen sich insgesamt keine großen Abweichungen.

Staatsangehörigkeit der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen

Aus Tabelle 10 wird zunächst deutlich, dass der Anteil ausländischer Auszubildender mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in Sachsen in allen Ausbildungsberufen (zum Teil deutlich) geringer ist als in Gesamtdeutschland. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass der Anteil ausländischer Auszubildender in Sachsen in allen Ausbildungsberufen im Zeitraum von 2010 bis 2020 leicht zunimmt und sich teilweise dem gesamtdeutschen Niveau angleicht. Dennoch kann aus den Daten geschlussfolgert werden, dass sowohl für Sachsen als auch für Gesamtdeutschland die Auszubildendengruppen in den betrachteten Ausbildungsberufen als weitgehend homogen betrachtet werden können, wenn das Merkmal Staatsangehörigkeit als Bewertungskriterium zugrunde gelegt wird.

Tabelle 10: Staatsangehörigkeit der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen

Jahr	<i>Anzahl neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (davon Anteil ausländischer Auszubildender in Prozent*)</i>									
	Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Kaufmann/-frau für Büromanagement (mit Vorgängerberufen)		Industriekaufmann/-frau		Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel		Bankkaufmann/-frau	
	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D
2010	1.425 (0)	33.213 (8)	1.095 (1)	29.382 (5)	381 (1)	17.934 (2)	291 (0)	13.380 (4)	321 (1)	13.113 (3)
2011	1.245 (1)	33.075 (8)	921 (1)	28.317 (5)	387 (0)	20.193 (2)	306 (1)	14.415 (4)	279 (1)	13.662 (3)
2012	924 (1)	31.797 (9)	774 (1)	27.084 (6)	402 (1)	19.689 (2)	273 (0)	12.426 (4)	273 (2)	13.323 (3)
2013	936 (1)	31.33 (9)	681 (2)	25.101 (6)	378 (1)	18.726 (2)	279 (1)	13.377 (4)	228 (0)	13.044 (3)
2014	921 (1)	30.984 (8)	657 (2)	23.991 (6)	348 (0)	18.084 (2)	276 (1)	13.326 (4)	237 (3)	12.270 (3)
2015	906 (1)	30.369 (9)	624 (1)	23.706 (6)	342 (1)	17.826 (3)	273 (1)	12.984 (4)	195 (2)	11.184 (3)
2016	948 (1)	29.043 (9)	651 (3)	23.391 (7)	327 (3)	17.589 (3)	273 (2)	13.083 (5)	162 (2)	9.288 (3)
2017	903 (1)	28.389 (10)	606 (2)	23.268 (7)	360 (1)	17.583 (3)	273 (2)	12.951 (6)	156 (6)	8.103 (5)
2018	924 (2)	27.168 (10)	606 (2)	22.734 (8)	345 (3)	17.811 (3)	270 (3)	12.405 (6)	168 (4)	8.262 (6)
2019	993 (2)	26.034 (10)	591 (4)	21.675 (8)	345 (2)	16.794 (3)	255 (1)	11.931 (6)	180 (3)	9.048 (6)
2020	1.014 (2)	24.849 (10)	564 (3)	19.098 (8)	279 (3)	14.289 (3)	222 (4)	10.257 (5)	177 (5)	8.370 (5)

* gerundete Werte

Alter der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag

In allen betrachteten Ausbildungsberufen sind alle Altersklassen mit mindestens ca. 15 Prozent vertreten, wobei Auszubildende mittleren (18 bis 20 Jahre) und höheren (21 Jahre und

älter) Alters dominieren (vgl. Tabelle 11). Folglich kann in den betrachteten Ausbildungsberufen von altersheterogenen Auszubildendengruppen gesprochen werden. Bis zum Jahr 2014 finden sich für Sachsen in den Ausbildungsberufen *Kaufmann/-frau im Einzelhandel* sowie *Kaufmann/-frau für Büromanagement* im Vergleich zu den anderen Ausbildungsberufen mit um die 40 Prozent relativ viele ältere Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag. Deutschlandweit gesehen gilt dies für den Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im Einzelhandel* für den gesamten betrachteten Zeitraum. Für die Ausbildungsberufe *Kaufmann/-frau im Einzelhandel*, *Industriekaufmann/-frau* sowie *Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel*, *FR Großhandel* steigt der Anteil der jungen Erwachsenen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in Sachsen, die 17 Jahre oder jünger sind, im betrachteten Zeitraum tendenziell auf knapp bzw. reichlich 30 Prozent an. Diese Entwicklung zeigt sich für Gesamtdeutschland nicht. Für Sachsen zeigen sich mit Ausnahme des Ausbildungsberufes *Bankkaufmann/-frau* im Vergleich zu Gesamtdeutschland für die betrachteten Ausbildungsberufe geringere Unterschiede hinsichtlich der Anteile der drei Altersklassen, insbesondere zwischen Auszubildenden, die 17 Jahre und jünger sind und Auszubildenden zwischen 18 und 20 Jahren.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass für die fünf ausgewählten Ausbildungsberufe für die Region Sachsen hinsichtlich der Merkmale *Alter*, *schulische Vorbildung* sowie *Geschlecht* von einer gewissen Heterogenität der Auszubildendengruppen auszugehen ist. Hinsichtlich der Staatsangehörigkeit können die Auszubildendengruppen für alle betrachteten Ausbildungsberufe aufgrund des geringen Anteils *ausländischer* Auszubildender als durchweg homogen angesehen werden. Für das Merkmal *berufliche Vorbildung* ist zwischen Ausbildungsberufen mit (eher) homogenen Auszubildendengruppen (Ausbildungsberufe *Bankkaufmann/-frau* und *Industriekaufmann/-frau*) und (eher) heterogenen Auszubildendengruppen (Ausbildungsberufe *Kaufmann/-frau im Einzelhandel*, *Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel*, *FR Großhandel* sowie *Kaufmann/-frau für Büromanagement*) zu differenzieren.

Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

Tabelle 11: Alter der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen

Jahr	Anzahl neu abgeschlossene Ausbildungsverträge (davon Anteil der Auszubildenden in den Altersgruppen 17 Jahre und jünger/18 - 20 Jahre/ 21 Jahre und älter, jeweils in Prozent* ⁴³)									
	Kaufmann/-frau im Einzelhandel		Kaufmann/-frau für Büromanagement (mit Vorgängerberufen)		Industriekaufmann/-frau		Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel		Bankkaufmann/-frau	
	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D	SN	D
2010	1.425 (20/43/38)	33.213 (15/45/40)	1.095 (19/41/40)	29.382 (18/45/37)	381 (21/45/34)	17.934 (18/56/26)	291 (20/35/45)	13.380 (18/48/34)	321 (21/52/27)	13.113 (19/58/23)
2011	1.245 (21/37/41)	33.075 (15/44/42)	921 (18/36/45)	28.317 (18/45/37)	387 (22/36/43)	20.193 (17/57/26)	306 (19/39/43)	14.415 (17/50/33)	279 (18/52/31)	13.662 (18/60/22)
2012	924 (25/36/39)	31.797 (15/41/43)	774 (26/31/44)	27.084 (17/44/39)	402 (30/37/33)	19.689 (17/57/25)	273 (30/36/34)	12.426 (19/49/32)	273 (23/46/31)	13.323 (19/61/20)
2013	936 (27/33/40)	31.33 (15/40/44)	681 (28/31/41)	25.101 (18/43/39)	378 (29/37/33)	18.726 (17/58/24)	279 (33/30/37)	13.377 (19/49/33)	228 (28/46/26)	13.044 (20/62/19)
2014	921 (30/37/33)	30.984 (15/41/44)	657 (27/33/40)	23.991 (16/43/40)	348 (33/40/28)	18.084 (17/57/26)	276 (29/41/30)	13.326 (18/50/32)	237 (23/49/29)	12.270 (20/60/20)
2015	906 (28/42/29)	30.369 (15/42/43)	624 (29/37/32)	23.706 (16/44/40)	342 (27/43/30)	17.826 (16/60/25)	273 (34/39/27)	12.984 (18/50/32)	195 (17/57/28)	11.184 (19/62/19)
2016	948 (30/43/27)	29.043 (16/43/41)	651 (27/38/35)	23.391 (15/46/39)	327 (27/47/27)	17.589 (15/61/24)	273 (32/46/23)	13.083 (17/52/31)	162 (19/54/28)	9.288 (18/63/18)
2017	903 (30/45/26)	28.389 (15/43/42)	606 (29/41/30)	23.268 (15/46/39)	360 (30/45/25)	17.583 (15/60/25)	273 (33/40/27)	12.951 (16/52/32)	156 (15/52/33)	8.103 (17/63/20)
2018	924 (30/45/26)	27.168 (15/43/42)	606 (26/41/32)	22.734 (14/45/40)	345 (35/44/21)	17.811 (15/59/26)	270 (29/41/31)	12.405 (16/51/33)	168 (18/57/23)	8.262 (15/61/23)
2019	993 (29/47/24)	26.034 (16/42/42)	591 (26/41/32)	21.675 (15/44/40)	345 (29/47/23)	16.794 (15/59/26)	255 (28/48/24)	11.931 (16/50/34)	180 (27/45/27)	9.048 (16/59/25)
2020	1.014 (29/47/23)	4.849 (16/42/42)	564 (26/41/32)	19.098 (15/44/41)	279 (31/48/22)	14.289 (15/58/26)	222 (34/38/27)	10.257 (17/49/34)	177 (25/49/27)	8.370 (17/59/24)

* gerundete Werte

⁴³ Kumuliert man die Angaben für die einzelnen Altersklassen, ergeben sich aufgrund von Ungenauigkeiten in den Rohdaten teilweise Werte von unter/über 100 Prozent.

5.3.3 Überblick über die Interviewpartner

Einen Überblick über die Interviewpartner gibt Tabelle 12⁴⁴.

Bei den Interviewpartnern handelt es sich um Ausbilder aus Groß- und Einzelhandelsunternehmen, Kreditinstituten sowie einem Energieversorger. Damit wird ausschließlich der Dienstleistungssektor repräsentiert. Die befragten Ausbilder waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 38,8 Jahre alt und im Mittel 7,4 Jahre als betriebliche Ausbilder tätig. Hinsichtlich des Ausbildungstyps differenziert sich die Stichprobe in sieben Ausbildungsverantwortliche, einen Ausbildungsbeauftragten und sechs ausbildende Fachkräfte. Sieben der Befragten verfügen über den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenz im Sinne des § 30, Absatz 5 und 6 BBiG i. V. m. der AEVO. Bezüglich der beruflichen Qualifikation verfügen sechs der Interviewpartner über eine abgeschlossene Berufsausbildung, zwei zudem über einen beruflichen Fortbildungsabschluss und fünf über einen Hochschulabschluss. Zehn der Befragten gaben an, dass sie mehrere Auszubildenden gleichzeitig betreuen, z. B. im Rahmen innerbetrieblichen Unterrichts. In Bezug auf den Betreuungszeitraum lässt sich festhalten, dass die Hälfte der Befragten, nämlich die Ausbildungsverantwortlichen, im Zuge der gesamten Ausbildungsdauer regelmäßig (mit mehr oder weniger großen Unterbrechungen) in fachlichen (z. B. innerbetrieblichem Unterricht) und überfachlichen Situationen (z. B. Feedbackgesprächen) mit den Auszubildenden zu tun haben. Von den restlichen sieben Befragten betreuen zwei die Auszubildenden in der Regel weniger als drei Monate, drei zwischen drei und sechs Monaten und zwei mehr als sechs Monate. Darüber hinaus betreut ein Großteil der Befragten (knapp 65 Prozent) Auszubildende unterschiedlicher Ausbildungsberufe bzw. Auszubildende in einer dualen Berufsausbildung und dual Studierende.

Diese Faktoren bestimmen, wie betriebliche Ausbilder mit Heterogenität von Auszubildenden umgehen bzw. umgehen können. So gilt es beispielsweise zu beachten, dass betriebliche Ausbilder in einer bestimmten Ausbildungssituation je nach Ausbildungstyp und damit verbun-

⁴⁴ An dieser Stelle finden sich zunächst Angaben zu Merkmalen und weiteren Faktoren im Sinne der Ausführungen des Kapitels 3.3.3, die im Rahmen der Interviews im Sinne von Fakten erhoben wurden (Alter, Geschlecht, berufliche Qualifikation, berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation, Ausbildungstyp, Erfahrung als Ausbilder, gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender, Betreuungszeitraum der Auszubildenden, Branchen, betreute Ausbildungsberufe). Andere Merkmale, die mit Blick auf die adressierte Forschungsfrage relevant erscheinen, jedoch einer interpretativen Auswertung bedürfen, werden in Kapitel 5.5.5 beschrieben.

den je nach wahrzunehmenden Ausbildungsaufgaben entweder mit einer Auszubildenden-
gruppe oder einem einzelnen Auszubildenden interagieren. Ein Vergleich mehrerer Auszu-
bildender kann demnach in einer Ausbildungssituation erfolgen (wenn mit einer Auszubil-
dendengruppe gearbeitet wird) oder über mehrere zeitlich nacheinander folgende Ausbil-
dungssituationen (wenn ein Ausbilder zu einem Zeitpunkt immer nur einen Auszubildenden
betreut). Davon hängt ab, wie offensichtlich den Ausbildern die Unterschiede zwischen den
Auszubildenden werden und wie sie mit diesen umgehen (können).

Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

Tabelle 12: Übersicht zur Beschreibung der befragten Ausbilder

Nr./Kürzel	Alter*	Geschlecht	berufliche Qualifikation	Ausbildertyp	Dauer der Ausbildung*	AdA-Schein gem. AEVO	gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	Betreuungszeitraum	Branche (sofern bekannt Anzahl der Mitarbeiter/ Gesamtzahl an Auszubildenden/Anzahl Auszubildender in kfm. Berufen*)	betreute Ausbildungsberufe und ggf. duale Studiengänge**
I01	49	w	Berufsausbildung plus Fortbildung	aFK	< 10 Jahre	ja	ja	< 3 Monate	Einzelhandel (112/ - /10)	KEH, BH
I02	26	w	Berufsausbildung	aFK	< 10 Jahre	nein	nein	3 - 6 Monate		KEH
I03	37	m	Berufsausbildung	AV	< 10 Jahre	ja	ja	wiederkehrend		KEH, FL
I04	58	w	Hochschulabschluss	AV	>= 10 Jahre	ja	ja	wiederkehrend	Energieversorgung (695/80/12)	FKL, IK, INK, KBM, dS
I05	49	w	Berufsausbildung	AB	>= 10 Jahre	nein	nein	< 3 Monate		IK, INK, KBM
I06	50	w	Hochschulabschluss	aFK	>= 10 Jahre	ja	nein	3 - 6 Monate		INK
I07	34	w	Berufsausbildung plus Fortbildung	aFK	< 10 Jahre	nein	nein	3 - 6 Monate		KBM
I08	38	w	Hochschulabschluss	AV	>= 10 Jahre	ja	ja	wiederkehrend	Kreditinstitut (2000/ - /127)	BK, dS
I09	34	w	Hochschulabschluss	AV	< 10 Jahre	nein	ja	wiederkehrend	Kreditinstitut (441/ - /28)	BK, dS
I10	26	m	Hochschulabschluss	AV	< 10 Jahre	nein	ja	wiederkehrend		BK
I11	36	m	Berufsausbildung	aFK	>= 10 Jahre	ja	ja	> 6 Monate		BK
I12	32	m	Berufsausbildung	AV	< 10 Jahre	ja	ja	wiederkehrend	Großhandel (215/ - /27)	FKL, KBM, KGH, dS
I13	35	m	Hochschulabschluss	AV	< 10 Jahre	nein	ja	wiederkehrend	Großhandel (66/ - /13)	FKL, KBM, KGH, dS
I14	39	m	Berufsausbildung	aFK	< 10 Jahre	nein	ja	> 6 Monate	Großhandel (215/ - /27)	FKL, KBM, KGH

* Angaben jeweils zum Zeitpunkt der Befragung
** alle Ausbildungsberufe, in denen der Befragte ausbildet; die für die Stichprobenziehung relevanten Berufe sind fett hervorgehoben, duale Studiengänge sind nicht näher spezifiziert

Legende:

BH:	Buchhändler	INK:	Informatikkaufmann/-frau	dS:	dual Studierende
BK:	Bankkaufmann/-frau	KBM:	Kaufmann/-frau für Büromanagement	aFK:	auszubildenden Fachkraft
FL:	Fachlagerist	KEH:	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	AB:	Ausbildungsbeauftragter
FKL:	Fachkraft für Lagerlogistik	KGH:	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, FR Großhandel	AV:	Ausbildungsverantwortlicher
IK:	Industriekaufmann/-frau				

5.4 Inhaltsanalytische Datenauswertung

Die Interviews wurden zunächst nach den Regeln zur Erstellung eines einfachen Transkriptes vollständig transkribiert (Dresing & Pehls, 2012, S. 25–28). Anschließend erfolgte die Auswertung des Materials mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012, 2018)⁴⁵ unter Verwendung der Software MAXQDA. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, dass „Material systematisch im Hinblick auf einzelne Aspekte (...), [die] im Zusammenhang mit der Forschungsfrage festgelegt und im Verlauf der Analyse ausdifferenziert“ (Stamann, Janssen, & Schreier, 2016, S. 3 in Anlehnung an Mayring, 2015) werden, zu beschreiben. Im Zentrum stehen dabei thematische Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56). Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse wird somit dem Ziel der Studie gerecht, die Perspektive des betrieblichen Ausbildungspersonals auf Heterogenität von Auszubildenden und insbesondere den Umgang damit gemäß den theoretischen Vorüberlegungen ganzheitlich zu explorieren und zu beschreiben.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an das Vorgehen, wie es Kuckartz (2012, 2018) beschreibt (vgl. Abbildung 8).

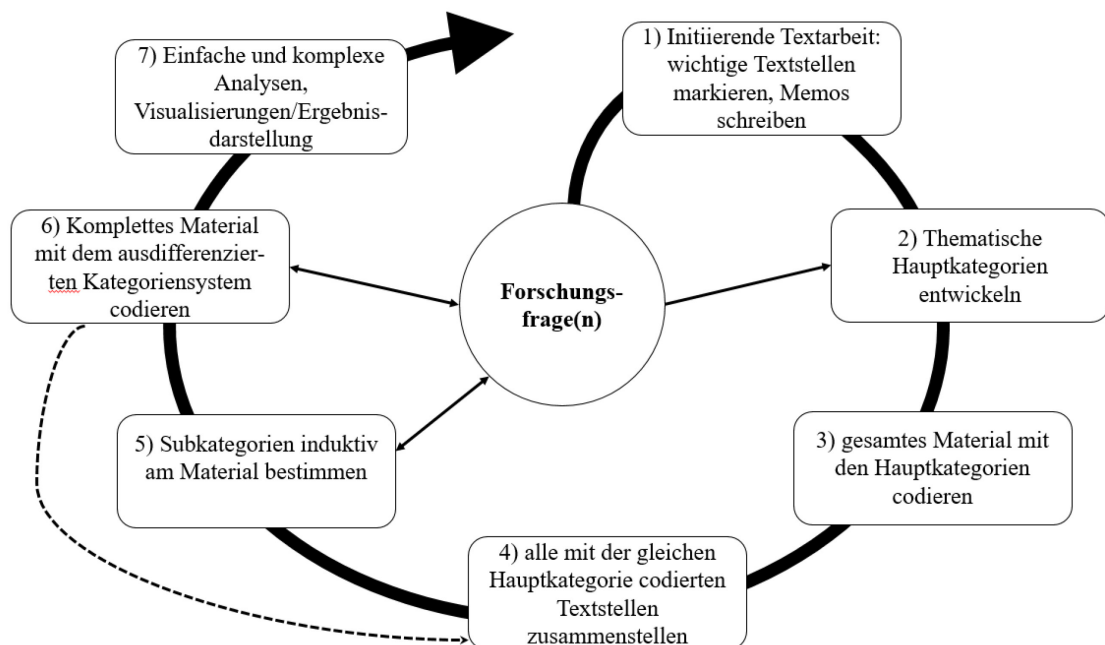


Abbildung 8: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 100)

⁴⁵ Basis für die Ausführungen Kuckartz' (2012) sind die Arbeiten Mayrings, Vorarbeiten aus dem Bereich der klassischen Inhaltsanalyse und Erfahrungen aus „viele[n] praktische[n], inhaltsanalytisch vorgehende[n] Forschungsarbeiten“ (Kuckartz, 2012, S. 5).

Zunächst wurde sich im Rahmen der *initiiierenden Textarbeit* mit dem Interviewmaterial vertraut gemacht (Schritt 1).

Anschließend erfolgte die *Bildung der Kategorien*, wobei entsprechend Abbildung 8 deduktiv-induktiv vorgegangen wurde (Kuckartz, 2018, S. 95). Die Schritte 2 bis 5 werden nachfolgend im Zusammenhang erläutert.

Die zentralen Hauptkategorien orientieren sich an dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018, S. 14 f., vgl. Kapitel 3.3) sowie den Ausführungen zur Systematisierung von Heterogenitätsdimensionen von Auszubildenden (vgl. Kapitel 2.2) und des Ausbilderbegriffs (vgl. Kapitel 3.2). Tabelle 13 gibt einen Überblick über die konzeptuelle Verortung der Themenkomplexe und zugehörigen Hauptkategorien. Darüber hinaus hat sich bei der Auswertung der Daten gezeigt, dass einige Ausbilder auf die Frage, wie sie den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen empfinden, Aspekte ansprachen, die sich auf die Bewertung der wahrgenommenen Heterogenität im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension (vgl. Kapitel 2.1) beziehen. Da diese Aussagen auch im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse stehen, wurde die Hauptkategorie *Bewertung der Heterogenität der Auszubildenden* entsprechend ergänzend zu den nach theoretischen Vorüberlegungen ausgewählten Hauptkategorien aufgenommen.

Tabelle 13: Bezugsrahmen der Themenkomplexe und zugehörigen Hauptkategorien

<i>Bezugsrahmen</i>	<i>Themenkomplex [TK] bzw. Hauptkategorie(n) [HK]</i>
modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (vgl. Kapitel 3.3)	<ul style="list-style-type: none"> – TK: Wahrnehmung der Ausbildungssituation sowie Ziele und Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen HK1: Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung – TK: Wahrnehmung/Beschreibung des eigenen Verhaltens der Ausbilder in Bezug auf wahrgenommene Unterschiede von Auszubildenden HK2: Umgang der Ausbilder mit wahrgenommenen Unterschieden – TK: emotionales Erleben der Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden HK3: Emotionen der Ausbilder hinsichtlich des Umgangs mit wahrgenommenen Unterschieden – TK: kognitive Aspekte des Ausbilderverhaltens im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden HK4: Ursachen für die Art und Weise des Umgangs mit den Unterschieden HK5: Folgen aus der Art und Weise des Umgangs mit wahrgenommenen Unterschieden für die Ausbilder – TK: motivationale Aspekte des Ausbilderverhaltens im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden HK6: Motivation der Ausbilder hinsichtlich des Umgangs mit den Unterschieden – TK: prospektive verhaltensbezogene Aspekte hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden HK7: geplante Verhaltensänderungen HK8: dafür erforderliche Rahmenbedingungen/Wünsche
modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (vgl. Kapitel 3.3), Ausführungen zur Systematisierung von Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kapitel 2.2) HK 14 induktiv gebildet, da Hauptkategorien nicht erschöpfend waren	<ul style="list-style-type: none"> – TK: Wahrnehmung von Unterschieden der Auszubildenden HK9: verhaltensbezogene Unterschiede HK10: kognitive Unterschiede HK11: motivationale Unterschiede HK12: emotionale Unterschiede HK13: Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen HK14: weitere wahrgenommene Unterschiede
Ausführungen zum Ausbilderbegriff (vgl. Kapitel 3.2), modifiziertes Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (vgl. Kapitel 3.3)	<ul style="list-style-type: none"> – TK/HK15: personale Faktoren der Ausbilder
induktiv gebildet, Bezug zum Erkenntnisinteresse ergibt sich aus dem zugrundeliegenden Verständnis des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1)	<ul style="list-style-type: none"> – HK16: Bewertung der Heterogenität der Auszubildenden als weiterer kognitiver Aspekt des Ausbilderverhaltens im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

Mit dem Ziel, die deduktiv gebildeten Kategorien zu konkretisieren, um letztlich die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden die Hauptkategorien induktiv am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert (Bildung der Subkategorien nach Kuckartz, 2018, S.

47). Dafür wurden die Interviewtranskripte sequenziell bearbeitet und die thematischen Subkategorien direkt am Text gebildet⁴⁶ (vgl. (Kuckartz, 2018, S. 84). Die Bezeichnung der Kategorien wurde dabei bewusst eng am Material gewählt, um die Perspektive der befragten Ausbilder zu unterstreichen. Das so entstandene ausdifferenzierte Kategoriensystem wurde in zwei weiteren Codierdurchgängen überarbeitet. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass die Kategorien trennscharf, erschöpfend und plausibel formuliert sind. Der zweite Codierdurchgang erfolgte mit einem zweiten Codierer. Anhand einer Auswahl von fünf Interviews wurde das Kategoriensystem abschließend modifiziert. Unstimmigkeiten bei der Codierung⁴⁷ des Materials wurden besprochen und das Kategoriensystem entsprechend überarbeitet. Das endgültige Kategoriensystem ist im Anhang A- 6 dargestellt. Um die Qualität der Auswertung sicherzustellen und das Vorgehen bei der Codierung des Materials intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten (Mayring, 2015, S. 51), wurde ein detailliertes Kategorienhandbuch erstellt. Dieses Kategorienhandbuch enthält allgemeine Codierhinweise (vgl. Anhang A- 7) sowie eine Erläuterung der Haupt- bzw. zugehörigen Subkategorien anhand von Definitionen, kategorienspezifischen Codierregeln und Ankerbeispielen (vgl. auszugsweise Anhang A- 8⁴⁸). Die Codierhinweise sollen eine möglichst eindeutige Zuordnung einer Textstelle zu einer Subkategorie gewährleisten. Gemäß der Ausführungen von Kuckartz (2018, S. 89) wurden grundsätzlich Sinneinheiten codiert. Vor dem Hintergrund, dass die Befragten in einer Interviewpassage mehrere Themen ansprechen, können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden. Dabei können sich codierte Textstellen überlappen bzw. ineinander verschachtelt sein (Kuckartz, 2018, S. 102 f.). In den Interviews berichten die Ausbilder teilweise relativ viele Informationen allgemein zu ihrer Ausbilder-tätigkeit. Die Codierhinweise im Kategorienhandbuch weisen daher darauf hin, dass keine Codierung erfolgt, wenn eine Aussage zu allgemein ist oder nur durch intensive Interpretation der Codierer einer Kategorie zugeordnet werden kann.

⁴⁶ Diesem Vorgehen entsprechend wurden die Schritte 3 und 4 des Ablaufs einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012; 2018) (vgl. Abbildung 8) implizit vollzogen.

⁴⁷ Codieren ist hier als Zuordnung des Materials bzw. von Textstellen zu den (Sub-)Kategorien zu verstehen und bezeichnet damit das auf Interpretation und Sinndeutung basierende Verschlüsseln der Interviewtexte mit den entsprechenden Kategorien des Kategoriensystems (Schmidt, 1997, S. 556).

⁴⁸ Das vollständige Kategorienhandbuch kann bei der Autorin angefordert werden.

Insgesamt wurden 620 Textstellen der Interviews den entwickelten 109 Subkategorien zugeordnet⁴⁹ (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Übersicht zu den thematischen Hauptkategorien und Beurteilerübereinstimmung

<i>Themenkomplex Hauptkategorie(n)</i>	<i>Anzahl Sub- kategorien</i>	<i>Anzahl codier- ter Textstellen</i>	<i>Cohens Kappa</i>
Wahrnehmung der Ausbildungssituation: Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung	15	73	0,94
Wahrnehmung von Unterschieden der Auszubildenden	36	280	0,79
– verhaltensbezogene Unterschiede	8	52	
– kognitive Unterschied	9	50	
– motivationale Unterschiede	4	50	
– emotionale Unterschiede	2	10	
– Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen	3	30	
– weitere Unterschiede	10	88	
Wahrnehmung des eigenen Verhaltens (aktueller Umgang mit Heterogenität)	18	100	0,72
emotionales Erleben	4	15	0,61
kognitive Aspekte	12	51	0,86
– Ursachen für die Art und Weise des Umgangs	7	34	
– Folgen aus der Art und Weise des Umgangs für die Ausbilder	3	7	
– Bewertung der Heterogenität	2	10	
motivationale Aspekte	4	22	0,64
prospektive verhaltensbezogene Aspekte	9	26	0,90
– geplante Veränderungen bzgl. des Umgangs mit Heterogenität	4	17	
– Wünsche der Ausbilder, um Verhalten ändern zu können (i. S. v. erforderlichen Rahmenbedingungen)	5	9	
personale Merkmale	11	53	1,00 ⁵⁰
alle Themenkomplexe zusammen	109	620	0,83

Zur Überprüfung der Codiergüte erfolgte eine komplette Zweitcodierung des Materials und die Berechnung der Beurteilerübereinstimmung⁵¹ (Cohens Kappa). Mit Werten für Cohens

⁴⁹ Bei der Codierung konnten mehrere Textstellen eines Interviews mit der gleichen Kategorie codiert werden, wenn die Ausbilder an mehreren Stellen entsprechend gleiche Themen angesprochen haben. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde dann jedoch jede Kategorie nur einmal gezählt, auch wenn sie in einem Interview mehrfach angesprochen wurde, da davon ausgegangen wird, dass bei den Befragten jede Kategorie kognitiv nur einmal vorhanden ist (vgl. Weymar, 1986, S. 94).

⁵⁰ Die komplette Übereinstimmung der beiden Codierer bei diesem Themenkomplex ist darauf zurückzuführen, dass es sich bei der Hauptkategorie personale Merkmale bzw. die zugehörigen Subkategorien um sog. Fakten-Kategorien (Kuckartz, 2018, S. 34) handelt.

⁵¹ Dafür wurden von einem zweiten Codierer alle von Codierer 1 (Autorin der Arbeit) codierten Textstellen verdeckt codiert, so wie es Kuckartz (2018, S. 217) empfiehlt und z. B. Brüner (2014, S. 108) in ihrer Arbeit beschreibt. Codierer 2 wurden alle Interviewtranskripte mit den von Codierer 1 codierten Textstellen vorgegeben, wobei die zugeordneten Kategorien nicht ersichtlich („verdeckt“) waren. Codierer 2 musste diesen Textstellen eine Kategorie zuweisen.

Kappa zwischen $\kappa = 0,61$ und $\kappa = 1,00$ kann die Codiergüte für die Textstellen der einzelnen Themenblöcke sowie für alle codierten Textstellen zusammen als gut bis sehr gut bezeichnet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 346; Grouven, Bender, Ziegler, & Lange, 2007, S. 66; Wirtz & Caspar, 2002, S. 59).

Hinsichtlich Schritt 6 des Ablaufschemas, der *Auswertung des Materials* (vgl. Abbildung 8) erfolgte entsprechend den Empfehlungen von Kuckartz (2018, S. 117–120) zunächst eine kategorienbasierte Auswertung entlang der thematischen Hauptkategorien (vgl. Tabelle 13). Damit wird in einem ersten Schritt die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf Heterogenität von Auszubildenden und ihren Umgang damit differenziert beschrieben. In einem zweiten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Unterschieden sowie zwischen wahrgenommenen Unterschieden und genannten Umgangsmöglichkeiten exploriert. In einem dritten Schritt wurden abschließend mit Hilfe von Kreuztabellen Verbindungen zwischen ausgewählten weiteren Faktoren der Ausbilder im Sinne gruppierender Merkmale und den thematischen Äußerungen hergestellt. Durch dieses Vergleichen bzw. Kontrastieren von Subgruppen betrieblicher Ausbilder soll die „kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft“ (Kuckartz, 2018, S. 97 f.) gewinnen. Die Ergebnisse der Analyse werden in Kapitel 5.5 dargelegt, wobei die Ausführungen entlang der zentralen Komponenten des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (vgl. Kapitel 3.3) sowie in der Reihenfolge, in der die Themenkomplexe im Rahmen der Interviews angesprochen wurden, systematisiert werden. Dem entsprechend werden zuerst die Äußerungen der befragten Ausbilder zu von ihnen wahrgenommenen Unterschieden ausgeführt (Kapitel 5.5.1). Daran anschließend werden in Kapitel 5.5.2 geschilderte Vorgehensweisen im Sinne des aktuellen Verhaltens der Ausbilder dargestellt und in einen Zusammenhang mit wahrgenommenen Unterschieden gebracht. Abweichend von der Reihenfolge im Interviewleitfaden werden in diesem Zusammenhang auch geplante Veränderungen im Verhalten thematisiert. Kapitel 5.5.3 geht auf emotionale und motivationale Aspekte ein, die die befragten Ausbilder in Bezug auf ihre Wahrnehmung von und ihres Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden schildern. In Kapitel 5.5.4 werden mit den durch die Ausbilder berichteten Ursachen und Folgen ihrer Art und Weise, mit wahrgenommener Heterogenität umzugehen, weitere kognitive Aspekte betrachtet. Von den Ausbildern wahrgenommene betriebliche Rahmenbedingungen sowie die Ergebnisse der differenzierten Betrachtung nach Ausbilder-Subgruppen werden schließlich in Kapitel 5.5.5 bzw. Kapitel 5.5.6 präsentiert.

5.5 Ergebnisse

5.5.1 Wahrgenommene Unterschiede der Auszubildenden

Heterogenität von Auszubildenden stellt sich aus Sicht der befragten Ausbilder insgesamt relativ differenziert dar. Wie aus Tabelle 14 ersichtlich ist, konnten aus den Interviews 36 Subkategorien extrahiert werden, anhand derer deutlich wird, in welchen Merkmalen sich für die befragten Ausbilder Heterogenität der Auszubildenden zeigt. Im Folgenden werden die Erkenntnisse entlang der Hauptkategorien *verhaltensbezogene Unterschiede*, *kognitive Unterschiede*, *motivationale Unterschiede*, *emotionale Unterschiede*, *Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen* sowie *weitere Unterschiede* dargestellt und anhand ausgewählter Interviewpassagen⁵² verdeutlicht.

Verhaltensbezogene Unterschiede

Im Verhalten der Auszubildenden, d. h. hinsichtlich beobachtbarer, feststellbarer oder messbarer Aktivitäten, schildern die Befragten einerseits Unterschiede in Bezug auf Aspekte, die unabhängig des professionellen Kontextes im Sinne einer Arbeits- oder Ausbildungssituation in der sozialen Interaktion wichtig sind und die sie im täglichen Miteinander erleben. Dazu zählen das Teamverhalten, allgemeine Umgangsformen sowie Pünktlichkeit (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: wahrgenommene Unterschiede im Verhalten der Auszubildenden⁵³ (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

<i>Subkategorie (SK⁵⁴)</i>	<i>Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)</i>
Teamverhalten	8 (I02; I03; I04; I05; I06; I08; I09; I11)
allgemeine Umgangsformen	7 (I03; I04; I05; I07; I08; I10; I14)
Pünktlichkeit	5 (I03; I08; I10; I12; I13)
planvolle und strukturierte Arbeitsweise	5 (I03; I04; I07; I11; I12)
Nachfrageverhalten	4 (I05; I06; I11; I12)
Umgang mit Kunden	4 (I02; I08; I09; I10)
Arbeitstempo	3 (I05; I07; I13)
Berufsschulleistungen	5 (I01; I03; I04; I09; I10)

⁵² Die Zitate enthalten teilweise sowohl Äußerungen der Interviewerin (mit I abgekürzt) als auch der befragten Ausbilder (mit B abgekürzt).

⁵³ Die Auflistung der Subkategorien in Tabelle 15 erfolgt nicht absteigend nach Häufigkeit, mit der die Subkategorien angesprochen werden. Stattdessen sind jeweils die Subkategorien gruppiert, die im Rahmen der Ergebnisdarstellung zusammen erläutert werden.

⁵⁴ Die Abkürzung SK für Subkategorie wird im Folgenden nur in Tabellen verwendet.

Unterschiede im Teamverhalten beziehen sich dabei auf soziales Verhalten in der Zusammenarbeit mit anderen Auszubildenden sowie mit Mitarbeitern und zeigen sich für die Ausbilder beispielsweise darin, wie sich Auszubildende in der Auszubildendengruppe engagieren, andere einbinden und unterstützen (I08, Absatz 70) oder wie das Verhältnis zu den Kollegen oder Ausbildern ist. Dieses kann dabei von eher distanziert bis eher kollegial bzw. freundschaftlich reichen.

„Also es gibt so Azubis, wo der Ausbilder und auch die Kollegen so absolute Respektpersonen sind. Die sich so auch selten so auf ein persönliches Niveau einlassen. Einfach weil sie da so viel Respekt haben, dass das dann schwierig ist, dass sie dann auch locker, sag ich mal, so zwischenmenschlich reden können. Das ist bei wenigen so. Es gibt aber auch viele, wo das Verhältnis sehr sehr kollegial ist. Wo es von Anfang an eigentlich schon so ist als wäre der Azubi ein Kollege auf gleicher Ebene.“ (I09, Absatz 125)

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

Hinter der Kategorie *Pünktlichkeit* verbergen sich Aussagen zu Unterschieden im Hinblick darauf, ob die Auszubildenden Termine bzw. verabredete Zeitpunkte einhalten. Ein typisches Beispiel dafür ist die rechtzeitige Vorlage der Berichtshefte oder das pünktliche Erscheinen zu Schulungen.

„... eine ganz simple Sache ist Abgabe vom Berichtsheft, was normalerweise/die kriegen auch von mir, wenn die anfangen, so eine Regel: Jeden Montag ist das bei mir vorzulegen. Wenn sie montags nicht da sind, am letzten Samstag. Naja, und das, ja, das klappt vielleicht bei ein zwei Azubis und dann ist das/ja, verebbt das schon wieder“ (I03, Absatz 10).

„Also Pünktlichkeit bei den 2,5-jährigen, das ist soweit gegeben. Also die sind immer pünktlich da. Bei den 3-jährigen ist eher das Rauchen im Vordergrund, sag ich mal so. Also da nimmt man auch mal gern eine Pause länger mit.“ (I10, Absatz 51).

Daneben beschreiben die befragten Ausbilder Unterschiede, die sich auf das betriebliche Arbeiten und Lernen beziehen, nämlich Unterschiede hinsichtlich einer planvollen und strukturierten Arbeitsweise, des Nach- bzw. Rückfragens sowie des Arbeitstempos.

Die Aspekte *strukturierte und planvolle Arbeitsweise* bzw. Nachfrageverhalten werden durch folgende Interviewpassagen veranschaulicht.

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

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

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

Unterschiede im Arbeitstempo beziehen sich darauf, dass es Auszubildende gibt, die länger für die Bearbeitung von Aufgaben benötigen als andere Auszubildende bzw. dass es Auszubildende gibt, die Aufgaben in den Augen des Ausbilders unproduktiv erledigen.

„Aber wenn ich jetzt größere Sachen hab, wie zum Beispiel im Excel irgendeine Auswertung, irgendwelche Daten eingeben. Das geht bei manchen ganz flink, die fliegen über die Tastatur. ... Und, da merkt man dann eben, wie so die Gedankengänge sind, dass manche eben viel länger brauchen. Erst einmal überhaupt die Daten einzugeben. Und dann vielleicht noch eine Auswertung zu machen.“ (I05, Absatz 380)

„sie machen es auch unproduktiv“ (I13, Absatz 122 i. V. m. Absatz 116)

Für Ausbilder aus dem Einzelhandel sowie aus Kreditinstituten zeigen sich hinsichtlich betrieblich relevanter Verhaltensweisen bei den Auszubildenden zudem *Unterschiede im Umgang mit Kunden*, was folgendes Zitat verdeutlicht.

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

Schließlich nehmen die befragten Ausbilder *Unterschiede in den Berufsschulleistungen* der Auszubildenden wahr.

„Die andere Gruppe, die 3-jährigen, dort merkt man von den schulischen Leistungen bzw. auch von den theoretischen Leistungen, dass die nicht so ganz auf dem Stand sind.“ (I10, Absatz 44)

Kognitive Unterschiede

Hinsichtlich kognitiver Unterschiede berichten die befragten Ausbilder zum einen Unterschiede dahingehend, inwieweit die Auszubildenden über gewisse Kenntnisse verfügen, wobei die Äußerungen eine Differenzierung zwischen Unterschieden im Fachwissen, im fachlichen Vorwissen sowie dem (Vor-)Wissen über den Ausbildungsberuf zulassen (vgl. Tabelle 16).

Unterschiede im Fachwissen werden von einem Teil der Befragten direkt mit diesem Begriff angegeben, wie das folgende Zitat von Interviewpartner I11 verdeutlicht.

„Dann sieht man einen extremen Unterschied zwischen Fachwissen“ (I11, Absatz 150)

Daneben sind damit Unterschiede hinsichtlich fachlicher Kenntnisse gemeint, die die Auszubildenden erst während der Berufsausbildung erwerben, z. B. die Verwendung und Bedeutung von Fachbegriffen oder Kenntnisse, die im Ausbildungsberufsbild verankert sind.

„Und dort ist eben auch wieder der Unterschied, äh mit äh Fachbegriffen als solches schon ...“ (I01, Absatz 76)

Im Gegensatz zu Unterschieden im Fachwissen adressieren *Unterschiede im fachlichen Vorwissen* Unterschiede hinsichtlich Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Auszubildenden vor

Ausbildungsbeginn, i. d. R. in der allgemeinbildenden Schule im Sekundarbereich I, erwerben, z. B. mathematische Grundfähigkeiten oder Fähigkeiten im Umgang mit dem PC.

„I: Wo zeigen sich Unterschiede im Vorwissen, was Sie voraussetzen müssen? B: Ja. Einfache Prozentrechnung oder Umrechnung: Millimeter in Meter. Dezimeter, gucken Sie einen an mit ganz großen Augen“ (I12, Absatz 10-11)

„Mathematische Grundfähigkeiten. Auch die sind ja nicht mehr immer gegeben.“ (I08, Absatz 66)

Als ein separater Aspekt in Bezug auf fachliche Vorkenntnisse wird die folgende Aussage von Interviewpartner I12 aufgefasst, da in dieser explizit *unterschiedliche Vorstellungen* der Auszubildenden *über den Beruf* thematisiert werden.

„Mit falschen Vorstellungen gehen viele auch in den Beruf rein und die Ausbildung. Das ist auch nochmal so ein Problem - das Vorwissen über den Beruf selber.“ (I12, Absatz 75)

Tabelle 16: wahrgenommene kognitive Unterschiede der Auszubildenden⁵⁵ (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Fachwissen	11 (I01; I02; I03; I04; I06; I08; I09; I10; I11; I12; I14)
fachliches Vorwissen	7 (I01; I03; I04; I08; I10; I11; I12)
Vorwissen über den Beruf	1 (I12)
Auffassungsgabe	7 (I02; I04; I06; I07; I10; I11; I12)
Aufmerksamkeit	5 (I08; I10; I12; I13; I14)
Wissen anwenden	3 (I08; I09; I14)
Denk- und Urteilsvermögen	2 (I07; I13)
Selbstreflexion	3 (I08; I10; I14)
realistische Selbstwahrnehmung	2 (I05; I08)

Mit Aussagen zu den Kategorien *Auffassungsgabe*, *Aufmerksamkeit*, *Wissen anwenden* sowie *Denk- und Urteilsvermögen* sprechen die befragten Ausbilder zentrale kognitive, für den Lernprozess unerlässliche Komponenten an, hinsichtlich derer sich Auszubildende unterscheiden.

Unterschiede in der Auffassungsgabe lassen sich als Unterschiede in der Fähigkeit, Dinge begreifen, verstehen bzw. auffassen zu können, verstehen. Entweder wird der Begriff *Auffassungsgabe* (I04, Absatz 16, und I07, Absatz 162) direkt genannt oder es werden Beispiele geschildert, die diesen Sachverhalt verdeutlichen.

„Na der eine merkt sich das mehr als der andere. Also wir hatten zum Beispiel einen überbetrieblichen, oder vom Arbeitsamt hatten wir jemanden. Der hat immer mal ein Praktikum / also

⁵⁵ Die Auflistung der Subkategorien in Tabelle 16 erfolgt nicht absteigend nach Häufigkeit, mit der die Subkategorien angesprochen werden. Stattdessen sind jeweils die Subkategorien gruppiert, die im Rahmen der Ergebnisdarstellung zusammen erläutert werden.

Praktikum gemacht für mehrere Wochen. Und dem musste man wirklich, also. Dann war er mal ein paar Wochen nicht da. Dann war er wieder da. Da musste man wirklich wieder alles neu erzählen. Also das hat aber wirklich dann mehr wahrscheinlich mit der Lern- äh, ja wie schnell kann jemand lernen, *wie behält er es sich.*“ (I02, Absatz 74)

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

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

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

„Die [bezieht sich auf Auszubildenden, die nicht wissen, was sie wollen im Vergleich zu Auszubildenden, die dies wissen] machen alles was sie hingestellt kriegen, aber *sie machen es unkonzentriert, ...*“ (I14, Absatz 122)

„Gibt es auch Unterschiede, ja. (...) Wie gesagt, der eine *hört aufmerksamer zu, der andere, den interessiert es gar nicht.*“ (I14: Absatz 125).

Aussagen der Ausbilder, die sich auf Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, Wissen in einer bekannten oder unbekanntem Situation nutzen bzw. übertragen zu können, wurden unter die Kategorie *Wissen anwenden* subsumiert. Folgende Interviewpassagen verdeutlichen diesen Aspekt.

„Also gerade so das Verstehen. Ich habe eine Sache verstanden und kann die auf eine andere Sache beziehen. Oder kann da eine Lösung dazu erarbeiten. Oder kann das auf eine neue Kundensituation stricken. Einige können das, andere können nur nach Schema F.“ (I08, Absatz 86)

Es ist halt schwieriger, wenn die jetzt/die kriegen einen Kundenfall vorgelegt und versuchen das halt relativ strukturiert, so wie sie es eben gelernt haben, das irgendwo abzuarbeiten. Aber so dieses spontan darauf eingehen, wenn jetzt mal irgendwas kommt, was jetzt vielleicht irgendwo außer der Rolle fällt und was jetzt nicht so geübt wurde. Dann sind sie da schon ein bisschen unflexibler und leichter aus der Bahn zu werfen als eben die älteren ... (I09, Absatz 97)

Unterschiede im Denk- und Urteilsvermögen umfassen Aussagen der Ausbilder, in denen Unterschiede in der Fähigkeit, Einzelheiten und Zusammenhänge eines Sachverhalts sachlich und folgerichtig zu durchdenken und nach kritischer Überprüfung zu einem sachgerechten Urteil zu kommen, angesprochen werden.

„Das sind aber diejenigen, die interessieren sich auch nicht für Buchhaltung. Die haben ganz andere Denke. Also Buchhaltung gehört zum Betrieb dazu, weil es sein muss. Ich hätte einen Steuerberater genommen, so ist dann die Aussage. Aber die verstehen nicht, dass eigentlich ohne dem kaufmännischen Denken das gar nicht funktioniert, das man da raus kommt.“ (I13, Absatz 82)

Zu guter Letzt finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass Ausbilder Unterschiede bei den Auszubildenden dahingehend feststellen, wie diese *sich selbst*, auch im Vergleich zu Außenstehenden, *wahrnehmen und reflektieren*. Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit der Auszubildenden zur Selbstreflexion veranschaulichen folgende Zitate.

„Es gibt auch welche, die sehr intensiv sich mit sich auseinandersetzen, auch an der ein oder anderen Stelle hadern, wo man sagt ‚Nee du, das ist schon richtig prima‘“ (I08, Absatz 36)

„Dann gibt es welche, die gehen da richtig in sich rein: und scheiße, wie ist das jetzt passiert und warum mir.“ (I14, Absatz 118)

Folgende Interviewpassagen illustrieren Aussagen, die die Kategorie *realistische Selbstwahrnehmung* adressieren.

„Also die schätzen sich im Großen und Ganzen sehr gut selber ein. Die meisten eher zurückhaltender. ... Lieber ein bisschen schlechter als zu gut. Und dann hatte ich aber die zwei krassen Beispiele auch, die wirklich richtig schlecht waren. Die zweie. Die haben sich richtig gut eingeschätzt. Also. ... Das hatte ich / also das gibt es. Die wirklich nicht arbeitsam waren, die wollten dann ganz vorne die Kreuze haben. Und waren auch nicht einverstanden mit dem Kreuz weiter hinten.“ (I05, Absatz 138-142)

„Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, sehr unterschiedlich. ... Also es gibt schon Auszubildende, die vielleicht jetzt gerade so am Ende der Ausbildung der Meinung sind, sehr, sehr, sehr gut zu sein und ja, mehr oder weniger den Karrierepfad gefühlt schon errungen haben. Und es gibt Auszubildende, die eher zurückhaltende sind. Noch einmal ins Training sehr intensiv einsteigen, nochmal nachfragen. Ähm, sich bewusst sind, dass es noch viel Übung braucht. Hart auch da dran arbeiten. Das sind immer so beide Pole.“ (I08, Absatz 28-32)

Motivationale Unterschiede

Hinsichtlich motivationaler Unterschiede zeigt sich, dass nahezu alle Befragten motivationale Unterschiede wahrnehmen, wobei die Aussagen der Ausbilder zu differenzieren sind (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: wahrgenommene motivationale Unterschiede (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Motivation allgemein	12 (I01, I02; I03; I04; I05; I06; I08; I09; I10; I11; I13; I14)
Zielvorstellung und Zielverfolgung	8 (I01; I04; I06; I08; I09; I10; I11; I13)
Interesse	7 (I01; I03; I04; I06; I12; I13; I14)
extrinsische Motive	4 (I03; I10; I11; I13)

Mehrheitlich äußern sich die Ausbilder relativ allgemein, wobei sich in den Aussagen die Begriffe *Motivation, Engagement, Leistungsbereitschaft* finden.

„... wo es die Azubis gibt, die sich da extrem engagieren. Die auch freizeitmäßig da so mit dem Outdoorbereich ein bisschen was zu tun haben. Die da wirklich völlig *engagiert* rangehen. Die sich sogar schon teilweise im Vorfeld Informationen holen über die Abteilungen, wo sie halt hin wechseln. Um dann auch nicht wirklich in dem Moment dumm dazustehen, sondern sich schon ein bisschen vorinformiert zu haben über die Ware (unv.). Und dann gibt es eben Azubis, die das so relativ locker sehen. Die da halt *wenig Motivation haben*, sich da mit der Ware zu beschäftigen.“ (I03, Absatz 10)

„... der Hauptunterschied ist schon im *Engagement*“ (I03, Absatz 52)

„B: ... Naja die haben *keine Lust* mehr, hab ich den Eindruck. ... I: Generell alle oder gibt es da einige, die / ... B: Nee. Es gibt schon auch Ausnahmen. Es *gibt auch Ausnahmen*.“ (I14, Absätze 76-78)

Teilweise konkretisieren die Befragten ihre Aussagen zu wahrgenommenen motivationalen Unterschieden an anderer Stelle. So äußern acht Befragte, dass sich die Auszubildenden dahingehend unterscheiden, ob sie eine klare *Zielvorstellung* haben, die sie mit der Ausbildung verfolgen, und mit welcher Intensität sie diese *Ziele verfolgen*.

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

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

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

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

Vier Ausbilder konkretisieren ihre Aussagen dahingehend, dass sie angeben, Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung externer Anreize im Sinne unterschiedlich ausgeprägter *extrinsischer Motive* für die Auszubildenden wahrzunehmen.

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

Emotionale Unterschiede

Am schwersten fiel es den befragten Ausbildern, ihre Wahrnehmung hinsichtlich emotionaler Unterschiede zu benennen. Überwiegend äußerten sich die Ausbilder erst auf direkte Nachfragen der Interviewerin. In sechs Interviews finden sich trotz Nachfragen keine Hinweise darauf, ob die Befragten emotionale Unterschiede zwischen den Auszubildenden wahrnehmen.

Tabelle 18: wahrgenommene emotionale Unterschiede (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

<i>SK</i>	<i>Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)</i>
Emotionen nach der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung	5 (I04; I06; I08; I09; I10)
Emotionen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen	3 (I02; I05; I07)

Die Aussagen der Ausbilder, die emotionale Unterschiede zwischen Auszubildenden berichten, lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sie einerseits Unterschiede hinsichtlich

affektiver Reaktionen nach der Rückmeldung zu einer durch den Auszubildenden erbrachten Leistung beschreiben.

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

Andererseits schildern sie Situationen bzw. Beispiele, die sich auf Unterschiede bezüglich affektiver Reaktionen gegenüber anderen Personen (positiv und/oder negativ) beziehen und als *Emotionen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen* gebündelt werden können.

„Und dass sie halt auch Ängste haben. Erst einmal jemanden anzusprechen.“ (I02, Absatz 58)

„Also die meisten Azubis von uns sind, wie ich schon sagte, sehr selbstbewusst. Die sind nicht ängstlich. Aber wir hatten auch schon ängstliche.“ (I05, Absatz 164)

Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen

In Bezug auf den soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden berichten nahezu alle Ausbilder *Unterschiede im Bildungshintergrund* der Auszubildenden (vgl. Tabelle 19). Damit werden zum einen unterschiedliche allgemeinbildende Schulabschlüsse der Auszubildenden angesprochen. Zum anderen beziehen sich die Äußerungen auf berufliche Vorerfahrungen, die einige Auszubildende mitbringen, z. B. durch eine abgebrochene oder erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgebrochenes Studium.

„... der jetzt schon eine Ausbildung hat, beispielsweise, oder ein Abitur hat. Dann ist natürlich der erste immer deutlich besser als der im Vergleich zum 16-jährigen.“ (I03; Absatz 32)

„Also es gibt ja die Realschüler, jetzt Oberschüler, und die Gymnasiasten bzw. ist es auch verstärkt jetzt so, dass viele schon eine Erstausbildung hinter sich haben“ (I09, Absatz 87).

„Wie ist die Vorbildung. 10. Klasse oder Gymnasium oder schon eine Lehre.“ (I11, Absatz 34)

Tabelle 19: wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Bildungshintergrund/Vorbildung	13 (I01; I02; I03; I04; I05; I06; I07; I08; I09; I10; I11; I12; I14)
soziales Umfeld	6 (I01; I03; I04; I10; I11; I12)
Erziehung	1 (I04)

Daneben thematisieren die befragten Ausbilder Unterschiede im *sozialen Umfeld* der Auszubildenden. Damit werden insbesondere Unterschiede adressiert, die die Rolle von Bezugspersonen (z. B. Eltern, Freunde, Kollegen) betreffen.

„Kommt dann auch immer darauf an, äh aus welchem Elternhaus sie auch bissel kommen. Das merkt man auch.“ (I01, Absatz 68)

„mit einer ganz anderen sozialen Voraussetzung da hier einsteigen wie es vielleicht ein 16-jähriger tut. Also die haben dann vielleicht schon eine eigene Wohnung und eventuell schon Familie, Freund/Freundin.“ (I03, Absatz 26)

„Die Entwicklung selber durch die eigene Wohnung hier, das Arbeitsumfeld, keine Familie mehr“ (I04, Absatz 30).

Eine Ausbilderin berichtet zudem, dass sie Unterschiede in der *Erziehung* wahrnimmt, wobei sie ihre Aussage nicht näher konkretisiert.

Weitere Unterschiede

Von den befragten Ausbildern werden weitere Aspekte angesprochen, die von den deduktiven Hauptkategorien nicht abgedeckt sind (vgl. Tabelle 20). Davon sind für fast alle Befragten *Altersunterschiede* relevant.

Tabelle 20: weitere wahrgenommene Unterschiede⁵⁶ (n=14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Alter	12 (I01; I02; I03; I04; I06; I07; I09; I10; I11; I12; I13; I14)
Selbständigkeit	10 (I02; I03; I04; I05; I06; I07; I08; I09; I12; I13)
Gewissenhaftigkeit	8 (I02; I03; I04; I07; I08; I10; I13; I14)
Zuverlässigkeit	6 (I03; I04; I07; I10; I13; I14)
Kritikfähigkeit	7 (I01; I06; I08; I09; I11; I12; I14)
Offenheit	7 (I02; I03; I07; I09; I11; I12; I13)
Selbstbewusstsein	2 (I05; I09)
Kommunikationsfähigkeit	2 (I03; I11)
Reife/Reifung	7 (I02; I03; I08; I10; I11; I13; I14)
Persönlichkeit allgemein	5 (I03; I09; I11; I13; I14)

Weitere Äußerungen beziehen sich auf Unterschiede, die die Arbeitsweise der Auszubildenden näher charakterisieren. Dazu zählen Selbständigkeit, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit.

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

⁵⁶ Die Auflistung der Subkategorien in Tabelle 20 erfolgt nicht absteigend nach Häufigkeit, mit der die Subkategorien angesprochen werden. Stattdessen sind jeweils die Subkategorien gruppiert, die im Rahmen der Ergebnisdarstellung zusammen betrachtet werden.

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

„Und es gibt Azubis, die äh, na wie soll ich denn das sagen, die wollen, die wollen unbedingt geführt werden. ... Also, was da nicht gesagt wird, oder was nicht aufgetragen ist, das existiert auch nicht.“ (I06, Absatz 123 und 125).

Unterschiede in der Gewissenhaftigkeit beziehen sich darauf, wie genau und sorgfältig, oder eben auch nicht, Auszubildende Aufgaben bearbeiten.

„Manchmal ist eben, dass sie dann eben zu schnell sind in der Arbeit und dann eben Fehler machen und / oder Dinge übersehen, wo ich mir sage, äh, die haben die Zeit bei mir, also die haben bei mir auch keinen Zeitdruck. ... Also ich guck da immer mal, dass da kein Druck da ist, von der Zeit her, also nicht zu viel zumindest. Und trotzdem *machen sie das dann eben husch, husch (lacht) und da sieht man aber das Ergebnis.*“ I07, Absatz 94).

„... Wie intensiv mache ich Aufgaben, die ich aufbekomme.“ (I08, Absatz 72)

In Abgrenzung dazu geht es bei *Unterschieden hinsichtlich der Zuverlässigkeit* darum, inwieweit sich die Ausbilder darauf verlassen können, dass übertragene Aufgaben erledigt oder Vorschriften eingehalten werden.

„Aber wo nicht der Verlass da ist. Also beispielsweise, wir haben eine azubiinterne Geburtstagskasse. Und ich hatte einen Azubi damit beauftragt, das hat überhaupt nicht funktioniert. Das hat wirklich gar nicht funktioniert. Da hat einer über ein Jahr auf sein Geschenk gewartet. Ich habe den immer wieder genervt und der kriegt noch ein Geschenk. Also das geht darum, von jedem einen Euro einzusammeln. Also auch von mir, ein kleines Geschenk zu kaufen, dem das auf den Tisch zu legen, wenn er Geburtstag hat. Und. So. Und jetzt habe ich zum Beispiel eine Auszubildende, da klappt das akkurat.“ (I03; Absatz 44)

„Da werden sie ja am Anfang ihrer Ausbildung belehrt, aber belehr ich dann auch nochmal konkret. Weil viele sind da eben auch sehr, ja, machen sich da keine Gedanken, zum Beispiel ist es bei uns äh gefordert, dass eben der Rechner gesperrt wird, der Bildschirm, wenn ich das Zimmer verlasse. Und das / manche, da, denkst du, naja, die machen sich keine Gedanken drüber.“ (I07; Absatz 142)

In diese Hauptkategorie wurden ferner Aussagen eingeordnet, die sich auf Eigenschaften der Auszubildenden beziehen, die insbesondere in sozialen Situationen erforderlich sind, nämlich Kritikfähigkeit, Offenheit, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit.

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

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

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

Mit dem Begriff *Selbstbewusstsein* wird im Kontext der Studie auf das umgangssprachliche Begriffsverständnis rekurriert, womit ein hohes Selbstwertgefühl oder ein selbstsicheres Auftreten gemeint ist.

„Und dann gibt es auch noch welche, die so ganz von sich überzeugt sind. Die dann auch denken, die sind schon hier die Größten und ... Und wissen alles. Und wollen nur s / also das empfinde ich auch / Dieses Selbstbewusstsein, das ist sehr bei manchen ausgeprägt.“ (I05, Absatz 115-117)

Mit *Unterschieden in der Kommunikationsfähigkeit* werden Unterschiede in Bezug auf die Fähigkeit der Auszubildenden, sich (non-)verbal ausdrücken sowie Botschaften anderer angemessen interpretieren und darauf reagieren zu können, bezeichnet.

Darüber hinaus gibt es Aussagen, die auf einen unterschiedlichen Entwicklungsstand der Auszubildenden zu einem bestimmten Zeitpunkt oder auf eine unterschiedliche Entwicklung über die Ausbildungszeit hinweg im Sinne von *Reife bzw. Reifung* hindeuten.

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

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

„Der andere ist vielleicht ein bisschen offener, mit dem kann man besser drüber reden über Sachen, nicht.“ (I02, Absatz 163).

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

Zu guter Letzt formulieren einige der Befragten im Verlauf des Gesprächs, dass sich die Auszubildenden allgemein hinsichtlich ihres *Charakters oder ihrer Persönlichkeit* unterscheiden.

„... jeder Azubi hat irgendwie so eine eigene, na, einen eigenen Charakter“ (I03, Absatz 52)

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

Zusammenhänge zwischen genannten Heterogenitätsdimensionen

Aus einigen Zitaten, die die herausgearbeiteten Heterogenitätsdimensionen veranschaulichen, wird bereits deutlich, dass die befragten Ausbilder bestimmte Merkmale miteinander in Verbindung bringen. Um die dahinterliegenden IPT näher ergründen zu können, wurde analysiert, welche Unterschiede bzw. Merkmale die befragten Ausbilder explizit im Zusammenhang nennen (vgl. Abbildung 9).

Die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

	Selbstbewusstsein	Gewissenhaftigkeit	Fachwissen	Aufmerksamkeit	Interesse	Denk- und Urteilsvermögen	Auffassungsgabe	Kritikfähigkeit	Motivation allgemein	Selbstständigkeit	Zielvorstellung und Zielverfolgung	Bildungshintergrund/ Vorbildung	Berufsschulleistungen	Pünktlichkeit	planvolle und strukturierte Arbeitsweise	allgemeine Umgangsformen	Teamverhalten	Umgang mit Kunden	fachliches Vorwissen	Emotionen nach Rückmeldung	Reife/Reifung	Kommunikationsfähigkeit	soziales Umfeld	Offenheit	Zuverlässigkeit	
Bildungshintergrund/Vorbildung	I09								I13		I06		I04; I13	I07, I09	I09		I09, I10			I14	I06	I09	I03	I11	I09	
Geschlecht		I02																								
Alter	I09								I07	I06, I07	I02, I03, I10, I12			I02, I04, I07, I12	I06	I03, I07, I09	I09	I02, I03	I04, I11		I02, I06	I09	I03, I09	I02, I03	I09	I03
Ausbildungsdauer/Lehrjahr											I08															
Ausbildungsberuf/BA-Studium vs. Ausbildung									I01																	I13
Interesse																										
Selbstreflexion											I14															
Zuverlässigkeit																										
Selbstbewusstsein																										I12

Abbildung 9: explizit angesprochene Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen

Besonders häufig werden die Vorbildung und das Alter im Zusammenhang mit anderen Unterschieden genannt. Folgende Zitate aus den Interviews mit I12 und I09 veranschaulichen dabei die typische Lesart der Befragten dahingehend, dass beispielsweise ältere Auszubildende selbständiger eingeschätzt werden als jüngere Auszubildende (I12) bzw. Auszubildende mit einer Erstausbildung als selbständiger und zielorientierter (I09) beschrieben werden.

„Das teilweise die Älteren schon selbständiger sind. ... Dass die sich auch für Informationen auch selber kümmern. Und die etwas Jüngeren zum Beispiel, die muss man an die Hand nehmen.“ (I12; Absätze 5-7)

„Ich sag mal, die die mit einer Erstausbildung herkommen, sind eigentlich die, die aus meiner Sicht am selbstständigsten sind, am zielorientiertesten sind.“ (I09, Absatz 89)

Daneben gibt es Aussagen, in denen einzelne Befragte bestimmte Unterschiede, die ihnen auffallen, mit weiteren, nicht explizit als Heterogenitätsdimensionen angesprochenen Merkmalen in Zusammenhang bringen. Dazu gehören das Geschlecht (I02), die Ausbildungsdauer (I10) sowie der Ausbildungsberuf (I01) bzw. ob es sich um Auszubildende oder um dual Studierende handelt (I13). So formuliert beispielsweise die Befragte I02:

„Wenn es jetzt um das Aufräumen geht. Das ist wahrscheinlich bei den Mädchen oder bei den Frauen ordentlicher als bei den Herren. Wenn jetzt mal so durchsortiert werden muss zum Beispiel. Der eine ist fertig, da denkt man "Das kann doch gar nicht sein". Das dauert doch noch länger eigentlich. Da guckt man mal durch, ist ja gar nicht alles so wie es sein sollte.“ (I02, Absatz 80)

Weiterhin finden sich Aussagen, in denen die Ausbilder Zusammenhänge zwischen Auszubildendenmerkmalen darstellen, wobei keine Richtung im Sinne einer angenommenen Kausalität deutlich wird. Dies verdeutlicht folgende Antwort von I14 auf die Frage, ob die Auszubildenden unterschiedlich auf Hinweise zu Fehlern reagieren.

„Ja. Gibt sehr unterschiedliche Reaktionen. Also wie gesagt, da gibt es welche die lächeln dich an und da weißt du genau, da brauchst du gar nicht weiterreden. Dann hab ich einen Lehrling dabei, der redet dann eine Woche nicht mehr. Da dickscht der. (...) Dann gibt es welche, die gehen da richtig in sich rein [Anmerkung: zentrale Textstelle für Kritikfähigkeit]: und scheiße, wie ist das jetzt passiert und warum mir. [Anmerkung: zentrale Textstelle für Selbstreflexion] Hast du auch dabei. Wo du dann siehst, die machen sich wirklich einen Kopf.“ (I14)

5.5.2 Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden

Tabelle 21 fasst die von den befragten Ausbildern genannten Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zusammen.

Zunächst finden sich in den Interviews Äußerungen dazu, dass die befragten Ausbilder bei der Planung und Realisierung von Ausbildungssituationen die individuellen Lernvorausset-

zungen der Auszubildenden berücksichtigen, wobei sie nicht näher konkretisieren, wie genau sie vorgehen (Kategorie *Individualisierung allgemein*). Sie sprechen allgemein davon, dass sie auf den jeweiligen Auszubildenden eingehen bzw. sich auf ihn einstellen.

„Also ich bemü mich schon, auf die Azubis einzugehen.“ (I05, Absatz 180)

„Dann kommt ein neuer und dann stelle ich mich erst einmal auch wieder daraufhin ein.“ (I06, Absatz 220)

„Also man lässt sich ja dann wirklich individuell auf jede Person ein“ (I09, Absatz 151)

Tabelle 21: Maßnahmen zum Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden⁵⁷ (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Individualisierung allgemein	9 (I03; I04; I05; I06; I07; I09; I10; I11; I12)
Aufgaben variieren	9 (I01; I03; I04; I06; I09; I10 I11; I13; I14)
Wiederholen	8 (I02; I05; I07; I08; I10; I11; I12; I13)
Erklärungen/Arbeitsanweisungen anpassen	5 (I02; I03; I07; I12; I13)
Auszubildende(n) durch Fragen anregen	3 (I02; I10; I12)
Aufgaben nicht variieren	3 (I02; I05; I07)
homogene Gruppen bilden	2 (I08; I10)
heterogene Gruppen bilden	2 (I04; I08)
Ziele mit den Auszubildenden vereinbaren	1 (I03)
Konsequenzen aufzeigen	7 (I02; I03; I09; I10; I12; I13; I14)
Art und Weise der Kommunikation anpassen	5 (I02; I08; I09; I11; I12)
professionelles vs. persönliches Verhältnis mit Auszubildendem pflegen	4 (I01; I11; I12; I13)
Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksamkeit anpassen	4 (I02; I04; I05; I07)
Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen anbieten	3 (I04; I10; I12)
Leistungsstandard variieren	3 (I01; I04; I13)
Zusatzangebote unterbreiten	4 (I03; I04; I08; I09)
Ausbildungsplan anpassen	3 (I04; I09; I13)
keine Möglichkeiten sehen, mit bestimmten Unterschieden umzugehen	1 (I02)

Daneben beschreiben die befragten Ausbilder im Verlauf der Gespräche zahlreiche konkrete Vorgehensweisen, mit denen sie auf wahrgenommene Unterschiede reagieren. Dabei dominieren Möglichkeiten, die sachbezogen bei der Gestaltung von Lernsituationen auf mikrodidaktischer Ebene ansetzen und sich sowohl auf die Auswahl und Gestaltung von Arbeitsaufträgen als auch auf eine bewusst zusammengesetzte Lerngruppe fokussieren. Dazu gehören

⁵⁷ Die Auflistung der Subkategorien in Tabelle 21 erfolgt nicht absteigend nach Häufigkeit, mit der die Subkategorien angesprochen werden. Stattdessen sind jeweils die Subkategorien gruppiert, die im Rahmen der Ergebnisdarstellung zusammen erläutert werden.

die Kategorien *Aufgaben variieren* bzw. *Aufgaben nicht variieren*, *Wiederholen*, *Erklärungen/Arbeitsanweisungen anpassen*, *Auszubildende durch Fragen anregen*, eine gezielte Gruppenzusammensetzung, wobei die Befragten sowohl *homogene* als auch *heterogene Gruppen bilden* sowie konkrete *Ziele mit den Auszubildenden vereinbaren*.

Zentral ist dabei der Aspekt, Arbeits- und/oder Lernaufgaben in Abhängigkeit kognitiver, leistungsbezogener oder motivationaler Voraussetzungen der Auszubildenden auszuwählen bzw. auszugestalten, z. B. hinsichtlich des Anspruchsniveaus oder der damit verbundenen Verantwortung (Kategorie *Aufgaben variieren*). Diesbezüglich geben neun der befragten Ausbilder an, dass sie dies tun. Dabei gehen die Ausbilder teilweise mit einer gegensätzlichen Zielstellung vor. Ausbilder I03 schildert, dass er bewusst auch unmotivierteren Auszubildenden Aufgaben überträgt, die ein höheres Maß an Engagement erfordern, um ihnen die Folgen zu verdeutlichen, wenn sie sich nicht ausreichend engagieren.

„Also ich versuche die Azubis dann auch schon in verschiedene Aufgaben, also verschiedene Aufgaben denen zu geben. Und gerade die, die jetzt vielleicht nicht so engagiert sind, die kriegen natürlich auch dann eher mal eine Aufgabe, wo sie sich dann ein bisschen engagieren müssen. Aber eben auch eine Aufgabe, wo vielleicht, wenn es nicht funktioniert, nicht ich der Leidtragende bin oder ich mich ärger. Sondern sich dann vielleicht die Kollegen ärgern oder so. Andere Leute sich ärgern. Wo es dann eben eher beim Azubi ankommt "Aha, das ist jetzt vielleicht nicht unbedingt so richtig gut gewesen".“ (I03, Absatz 88)

Demgegenüber vergibt die Ausbilderin I10 anspruchsvolle Aufgaben bewusst an motivierte und leistungsstarke Auszubildende, wie das folgende Zitat deutlich macht.

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

Drei der befragten Ausbilder berichten, dass sie Aufgaben unabhängig von den Voraussetzungen der Auszubildenden vergeben und allen Auszubildenden gleiche Aufgaben stellen.

„Aber so bei den Auszubildenden machen wir jetzt keine Unterschiede. Da ist jeder eigentlich gleichgestellt mit den Aufgaben.“ (I02, Absatz 221)

„Ansonsten mach ich da aber keine Unterschiede. Also dass ich jetzt gucke, dem kann ich jetzt mehr zutrauen als dem anderen. Das mache ich eigentlich nicht. I: Das machen Sie nicht? Ok. B: Eigentlich (unv.) / kriegen alle dasselbe“ (I07, Absätze 122-124)

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

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

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

„Vielleicht auch ein bisschen was einfacher erklären“ (I02, Absatz 115)

„... dass man eben vielleicht manchmal auch nochmal weiter ausholt. Das einfach der Gesamtüberblick vielleicht besser ist. Dass man was besser versteht.“ (I07, Absatz 128)

Drei Ausbilder geben an, dass sie die Auszubildenden bei Bedarf durch gezielte Fragestellungen beim Lösen von Aufgaben bzw. Beantworten von Fragen unterstützen (Kategorie *Auszubildende(n) durch Fragen anregen*). Folgende Aussage verdeutlicht dies für den Bereich des Einzelhandels, wo das aktive Ansprechen von Kunden als Aspekt der Kommunikation mit Kunden (vgl. Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum/zur Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel vom 13.07.2017) eine zentrale Aufgabe ist.

„Ja, da fragen wir dann "Hier, hast du den Kunden dort hinten schon einmal gefragt?" (I02, Absatz 135)

Für Ausbilder, die hauptsächlich mit Auszubildendengruppen arbeiten, z. B. im Rahmen innerbetrieblichen Unterrichts wird dieser Aspekt durch die folgende Interviewpassage beschrieben.

„Also dort ist es zum Beispiel so, wenn ich jetzt merke, jemand ist in einem Fach nicht so gut drauf, dann versuche ich, gerade in den Gruppenaufgaben, dann eher mehr auf diese Person mit einzugehen. Versuche dann auch, Rückfragen zu stellen, damit er selbst auf die Lösung mitkommt. Und das ganz so zu steuern. Wenn ich allerdings merke, jemand ist jetzt sehr sehr gut in dem Fach, dann ja, lasse ich ihn auch arbeiten.“ (I10, Absatz 90)

Hinsichtlich der gezielten Zusammensetzung von Gruppen berichten je zwei Ausbilder, dass sie im Rahmen von Gruppenarbeiten oder innerbetrieblichem Unterricht bewusst hinsichtlich eines bestimmten Merkmals (z. B. Schulabschluss, Ausbildungsberuf; Wissensstand) homogene oder heterogene Gruppen bzw. Teams bilden. Die Bildung heterogener Gruppen wird durch folgenden Interviewauszug verdeutlicht.

„Oder dann wird nochmal ähm in der Gruppe geguckt, vielleicht mit einem zusammenzuarbeiten, der das schon sehr gut intus hat.“ (I08, Absatz 94)

Die Bildung homogener Gruppen wird durch folgende Aussagen illustriert.

I: Ok. Das heißt, Sie machen auch immer die Trennung zwischen den Ausbildungsjahren? B: //Ja// I: und innerhalb der Kurse. (I10, Absatz 19-21)

„Äh Ausbildungsjahrgänge sind immer alle getrennt. ... Erstes, zweites, drittes Lehrjahr. Und getrennt nach Realschüler, Abiturient und BA-Student.“ (I08, Absätze 6-8)

Ein Ausbilder aus dem Einzelhandel berichtet darüber hinaus, dass er Ziele mit eher unmotivierten Auszubildenden vereinbart, um sie für bestimmte Themen zu motivieren.

„Und da muss man dann sozusagen wirklich noch einmal ein bisschen, naja, ein Ziel vereinbaren, das man sagt ‚Ok. In den nächsten 14 Tagen beschäftigst du dich halt mal mit dem Thema, was weiß ich, Fanglinse oder mit dem Thema Kocher‘“ (I03, Absatz 10)

Neben den gerade beschriebenen Möglichkeiten zum Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen, die Ausbilder bei der Gestaltung von konkreten Lernsituationen in Einzel- oder Gruppensettings einsetzen, berichten die Ausbilder Vorgehensweisen, die sie eher situationsübergreifend einsetzen. So finden sich in mehreren Interviews Aussagen dazu, dass das Verhalten der Auszubildenden je nach Ausprägungsgrad (positiv oder negativ) positive bzw. negative Folgen nach sich zieht, z. B. Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen, Ausmaß der Kontrolle oder Entgegenkommen bei Wünschen der Auszubildenden (Kategorie *Konsequenzen aufzeigen*). Hierbei muss jedoch zwischen den Entscheidungsbefugnissen von Ausbildungsverantwortlichen auf der einen und von Ausbildungsbeauftragten und auszubildenden Fachkräften auf der anderen Seite unterschieden werden. Häufig haben Ausbildungsverantwortliche weitreichendere Entscheidungsbefugnisse, die für die Auszubildenden auch mit weitreichenderen Konsequenzen (z. B. Übernahmechancen im Unternehmen) einhergehen können. Dies verdeutlichen folgende zwei Zitate, wobei I09 ein Ausbildungsverantwortlicher und I14 eine auszubildende Fachkraft ist.

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

„Man geht schon mit einem, wo du siehst der will und kann auch, mit dem gehst du anders um als wie mit einem der nicht will. ‚Herr (unv.) kann ich denn heute mal zehn Minuten eher abhauen‘ oder ‚Ich müsste doch.‘ ‚Klar, du bist gut, kannst du machen. Bei / Du ist da gar nichts. Du musst hier bist zum Schluss, bis zum bitteren Ende‘.“ (I14, Absatz 143)

Auch Aussagen, in denen die befragten Ausbilder schildern, dass sie *ihre Art und Weise, wie sie mit den Auszubildenden sprechen* (z. B. hinsichtlich Tonfall, Wortwahl und Formulierung) je nach emotionalen, motivationalen oder kognitiven Voraussetzungen der Auszubildenden anpassen, lassen sich den situationsübergreifenden Umgangsmöglichkeiten zuordnen.

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

Aussagen zu Umgangsmöglichkeiten, die das persönliche Miteinander zwischen Ausbilder und Auszubildenden betreffen, werden als *Ausmaß an Aufmerksamkeit und Unterstützung anpassen* aufgefasst. Dabei sind die Aussagen relativ abstrakt und enthalten keine konkreten

Hinweise, wie genau die Ausbilder unterstützen.

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

Interessant sind zudem Aussagen, in denen einige Ausbilder äußern, dass sie je nach Persönlichkeit des Auszubildenden ein *eher professionelles* (ein auf ausschließlich berufliche Belange bezogenes Verhältnis) *oder ein persönlicheres Verhältnis* (Ausbilder und Auszubildender sprechen auch über private Dinge) zu Auszubildenden entwickeln bzw. mit ihnen pflegen.

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

Drei Ausbilder schildern, dass sie den Auszubildenden *Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen anbieten*, sodass sich die Auszubildenden Informationen oder Wissen zu bestimmten Dingen zeit- und personenunabhängig beschaffen bzw. aneignen können. Dafür werden in den Unternehmen der befragten Ausbilder z. B. Datenbanken oder Austauschlaufwerke genutzt. Exemplarisch ist an dieser Stelle die Beschreibung eines Ausbildungsverantwortlichen aus einem Kreditinstitut angeführt. Diese veranschaulicht sehr gut, wie das technisch gestützte Lernerfolgskontrollsystem eingesetzt wird, um die Auszubildenden zum selbstgesteuerten Nacharbeiten bestimmter Themenbereiche anzuhalten.

„I: Ok. Das E-Learning-Tool steht den Auszubildenden aber immer offen B: Ja I: zu jedem Themengebiet also? B: Ja I: wenn jetzt jemand merkt "Ich bin hier nicht so doll." Oder "Ich hab das vielleicht schon wieder vergessen." könnte er sich rein theoretisch auch noch einmal die Lektion angucken? B: Genau. Richtig, richtig. ... bzw. die Azubis geben ja die Aufgaben ab und die Aufgaben sind wirklich so abgespielt oder aufgestellt, dass wirklich alle Themenbereiche mit abgedeckt sind und die haben das ausgedruckt. Haben dann auch eine Bewertung nebdran von mir meistens mit dran. Und sehen dann, was falsch gelaufen ist, können das nochmal im ‚Grill Perczynski‘, das ist so die Bibel, nachlesen dann am Ende.“ (I10, Absatz 202-209)

Im Sinne situationsübergreifender Umgangsmöglichkeiten finden sich in den Interviews zudem Aussagen, dass die Ausbilder bei der Einschätzung oder Einordnung von Ausbildungsleistungen (z. B. einzelner Aufgaben oder Prüfungsergebnissen) bestimmte Aspekte, wie die Ausgangsleistung, das Leistungsvermögen oder das Ausbildungsjahr der Auszubildenden berücksichtigen (Kategorie *Leistungsstandard variieren*). Die folgenden Aussagen verdeutlichen diese Aspekte.

„also bestmöglich ist für mich, man *muss denjenigen individuell sehen*. Also wenn das jetzt jemand ist, *dem vieles schwerfallen würde* und der da wirklich / dann wäre das Bestmögliche für mich auch eine Drei oder irgendwas. Also das ist jetzt wirklich individuell auf die Leute zugeschnitten.“ (I01, Absatz 165)

„Man muss doll beachten bei dem Beurteilungsbogen, dass es erstes, zweites oder drittes Ausbildungsjahr ist.“ (I04, Absatz 87)

„Entsprechend des Ausbildungsniveaus, erwarten wir auch eine höhere Leistungsfähigkeit. ... Und da machen wir schon Unterschiede. Also die [bezieht sich auf BA-Studierende; Anmerk. d. Verf.] müssen dann das gleiche Leistungsniveau mindestens bringen, was die Groß- und Außenhändler haben und die Bürokaufleute. Und das fällt denen unheimlich schwer, weil sie weniger Praxisanteil haben“ (I13, Absatz 58 und 60)

Abschließend spielen Umgangsmöglichkeiten auf ausbildungsorganisatorischer Ebene für die befragten Ausbilder eine Rolle. Konkret äußern vier Ausbilder, dass sie den Auszubildenden bei Bedarf *Zusatzangebote*, d. h. Lernmöglichkeiten, die über den regulären Ausbildungsplan hinausgehen (z. B. Nachhilfe oder innerbetrieblichen Zusatzunterricht) *unterbreiten*. Drei Ausbilder führen an, dass sie je nach individuellen Stärken und Schwächen den betrieblichen Ausbildungsplan anpassen (Kategorie *Ausbildungsplan anpassen*). Eine Ausbilderin schildert beispielsweise, dass Einsätze verlängert werden, um den Stärken von Auszubildenden zu entsprechen (I04, Absatz 68). Eine Ausbilderin aus dem Bankenbereich berichtet, dass ein Wechsel der Filiale möglich ist, wenn damit Probleme im zwischenmenschlichen Bereich gelöst werden können (I09, Absatz 131). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass diese Aspekte nur durch Ausbildungsverantwortliche umgesetzt werden können, die unter Beachtung betrieblicher und curricularer Vorgaben über entsprechenden Handlungsspielraum verfügen.

Eine ausbildende Fachkraft äußert zudem, dass sie bei besonders schüchternen Auszubildenden keine Möglichkeit eines adäquaten Umgangs sieht.

„Aber ich glaube, da können wir denen nicht so viel helfen. Wenn sie so schüchtern sind, ne.“ (I02, Absatz 127)

Nachdem die aus den Interviews herausgearbeiteten Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden auf unterschiedlichen Ebenen einzeln beschrieben und anhand von Interviewaussagen verdeutlicht wurden, wird im nächsten Schritt genauer betrachtet, mit welchen Maßnahmen die Ausbilder auf welche Unterschiede zwischen den Auszubildenden reagieren. Einen Überblick über direkt in den Interviews angesprochene Zusammenhänge zwischen wahrgenommenen Unterschieden und entsprechenden Maßnahmen gibt Abbildung 10. In der Matrix sind in der ersten Spalte Heterogenitätsdimensionen und in der ersten Zeile genannte Umgangsmöglichkeiten aufgeführt. In Klammern sind jeweils die Kürzel der Ausbilder angegeben, die die entsprechenden Subkategorien angesprochen haben. Für die einzelnen Kombinationen aus Heterogenitätsdimension und Umgangsmöglichkeit ist jeweils ablesbar, welche Ausbilder diese Kombination konkret genannt haben.

	Aufgaben variieren (I01, I03, I04, I06, I09, I10, I11, I13, I14)	Wiederholen (I02, I05, I07, I08, I10, I11, I12, I13)	Erklärungen/Arbeitsanweisungen anpassen (I02, I03, I07, I12, I13)	Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen anregen (I04, I10, I12)	Auszubildenden durch Fragen anregen (I02, I10, I12)	heterogene Gruppen bilden (I04, I08)	Ziele mit Azubi vereinbaren (I03)	professionelles vs. persönliches Verhältnis (I01, I11, I12, I13)	Art und Weise der Konsequenzen aufzeigen (I02, I08, I09, I11, I12)	Zusatzangebote der Kommunikation anpassen (I03, I04, I08, I09)	Ausbildungsplan anpassen (I04, I09, I13)		
Berufsschulleistungen (I01, I03, I04, I09, I10)												I03, I04	I04
Fachwissen (I01, I02, I03, I04, I06, I08, I09, I10, I11, I12, I14)	I06, I11		I08		I10, I12	I10, I12	I04, I08						
Motivation allgemein (I01, I02, I03, I04, I05, I06, I08, I09, I10, I11, I13, I14)	I03, I06, I10, I14							I03		I02, I09, I10, I14			
Alter (I01, I02, I03, I04, I06, I07, I09, I10, I11, I13, I14)	I14												
Pünktlichkeit (I03, I08, I10, I12, I13)										I03, I10, I12, I13			
Zuverlässigkeit (I03, I04, I07, I10, I13, I14)	I03, I14												
Interesse (I01, I03, I04, I06, I12, I13, I14)	I01								I12	I12			
Aufmerksamkeit (I08, I10, I12, I13, I14)										I10			
Gewissenhaftigkeit (I02, I03, I04, I07, I08, I10, I13, I14)										I03, I14			
Auffassungsgabe (I04, I06, I07, I10, I11, I12)			I10, I11, I12						I12		I12		
Emotionen nach einer Rückmeldung (I04, I06, I08, I09, I10)											I09		
Selbständigkeit (I02, I03, I04, I05, I06, I07, I08, I09, I10, I11, I12, I14)				I03									
Bildungshintergrund/Vorbildung (I01, I02, I03, I04, I05, I06, I07, I08, I09, I10, I11, I12, I14)												I08	

Abbildung 10: Zuordnung Maßnahmen zum Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden und wahrgenommenen Unterschieden

Zunächst fällt auf, dass nicht jeder befragte Ausbilder zu jedem Unterschied, den er wahrnimmt, eine konkrete Maßnahme nennt. Dies ist z. B. relativ häufig der Fall bei den Heterogenitätsdimensionen *Selbständigkeit*, *Zuverlässigkeit*, *Gewissenhaftigkeit*, *Aufmerksamkeit*, *Alter* sowie *Bildungshintergrund/Vorbildung*. Diese Heterogenitätsdimensionen werden von relativ vielen Ausbildern in den Interviews angesprochen. Konkrete Möglichkeiten, um mit diesen Unterschieden umzugehen, werden dann aber von nur relativ wenigen Ausbildern beschrieben.

Hinsichtlich des Umgangs mit wahrgenommenen *Altersunterschieden* sowie *Unterschieden im Bildungshintergrund* geben möglicherweise relativ wenige Ausbilder konkrete Umgangsmöglichkeiten an, da es sich bei diesen beiden Merkmalen um primäre Strukturmerkmale handelt, die die Ausbilder nicht ändern können. Betriebliche Ausbilder können lediglich auf Unterschiede eingehen, die mit diesen Merkmalen zusammenhängen.

Unterschieden in den Berufsschulleistungen begegnen die Befragten I03 und I04 damit, dass sie schlechteren Auszubildenden *Zusatzangebote* in Form von Nachhilfe anbieten. I04 sieht darüber hinaus Möglichkeiten darin, den *betrieblichen Ausbildungsplan anzupassen*.

Im Vergleich zu den anderen wahrgenommenen Unterschieden geben relativ viele Ausbilder konkrete Maßnahmen an, wie sie mit wahrgenommenen *motivationalen Unterschieden* sowie *Unterschieden im Fachwissen* umgehen. Eine häufig angeführte Maßnahme hinsichtlich motivationaler Unterschiede ist, dass je nach Motivation der Auszubildenden die *Aufgaben* hinsichtlich des Anspruchsniveaus oder der damit verbundenen Verantwortung *variiert werden*. Hinsichtlich des Fachwissens setzen die befragten Ausbilder folgende Maßnahmen um: *Aufgaben variieren*, *Wiederholen*, *Auszubildende durch Fragen anregen*, *selbstgesteuertes Lernen ermöglichen* sowie *heterogene Gruppen bilden*. Interessant ist, dass einige Ausbilder für bestimmte wahrgenommene Unterschiede mehrere Möglichkeiten sehen, damit umzugehen. So äußert beispielsweise I08 zwei Ansätze, wie sie mit Unterschieden im Fachwissen umgeht. Erstens gibt sie Auszubildenden die Gelegenheit, Aufgaben nochmal zu üben. Daneben ermöglicht sie Auszubildenden mit weniger Fachwissen, mit Auszubildenden zusammenarbeiten, die eine Aufgabe schon sehr gut beherrschen. Dies lässt sich als Maßnahme im Sinne der Bildung heterogener Gruppen auffassen.

„Und dann weisen wir im Training schon auch mal darauf hin, wo man noch mal intensiver reingehen sollte. Und das wird dann eben auch nochmal trainiert. Oder noch einmal eine Kundensituation durchgesprochen oder dann werden Formulierungshilfen gegeben. Oder dann wird nochmal ähm in der Gruppe geguckt, vielleicht mit einem zusammenzuarbeiten, der das schon sehr gut intus hat.“ (I08, Absatz 94).

Weiterhin fallen die beiden Umgangsmöglichkeiten *Aufgaben variieren* und *Konsequenzen aufzeigen* ins Auge. Die befragten Ausbilder berichten diese Maßnahmen relativ häufig, wobei sie damit unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen adressieren.

Die Tatsache, dass in Abbildung 10 einige Subkategorien zu wahrgenommenen Unterschieden zwischen den Auszubildenden sowie geschilderten Umgangsmöglichkeiten nicht enthalten sind, spiegelt wider, dass die befragten Ausbilder dafür keine Umgangsmöglichkeiten beschreiben bzw. keine Heterogenitätsdimensionen zuordnen. Hinsichtlich wahrgenommener Unterschiede zeigt sich dies insbesondere für Verhaltensunterschiede (*Teamverhalten, allgemeine Umgangsformen, planvolle und strukturierte Arbeitsweise, Nachfrageverhalten, Arbeitstempo, Umgang mit Kunden*), kognitive Unterschiede (*fachliches Vorwissen, Wissen anwenden, Selbstreflexion, Denk- und Urteilsvermögen, realistische Selbstwahrnehmung, Vorwissen über den Beruf*) sowie weitere wahrgenommenen Unterschiede (*Reife/Reifung, Kritikfähigkeit, Persönlichkeit allgemein, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit*). In Bezug auf Umgangsmöglichkeiten betrifft dies zum einen die zwei recht allgemeinen Kategorien *Individualisierung allgemein* und *Ausmaß an Aufmerksamkeit und Unterstützung anpassen*, zum anderen die Kategorien *Leistungsstandard variieren* und *homogene Gruppen bilden*. Hinsichtlich der letztgenannten Kategorie lässt sich aus den Äußerungen von I08 ablesen, dass in diesem Betrieb die Gruppen für den innerbetrieblichen Unterricht nach der Dauer der Ausbildung bzw. der Struktur der Ausbildung zusammengesetzt werden, und damit nicht in Abhängigkeit personaler Merkmale der Auszubildenden.

„I: Ähm könnten Sie zum Thema interner Unterricht noch ein bisschen mehr sagen. Halten Sie dann selber die Schulungen, ähm wie viele Azubis, alle Ausbildungsjahrgänge gemischt? So ein bisschen was dazu. B: Äh Ausbildungsjahrgänge sind immer alle getrennt. ... B: Erstes, zweites, drittes Lehrjahr. Und getrennt nach Realschüler, Abiturient und BA-Student. I: Ok. Schon ein interessanter Punkt. Warum trennen Sie diese Seminare nach Realschülern, Abiturienten und dann auch BA-Studenten? B: Weil wir den Realschülern ein halbes Jahr mehr Ausbildungszeit geben, die haben drei Jahre statt zweieinhalb, wie die Abiturienten. Erstens vor dem Hintergrund, dass wir zweimal im Jahr Azubis haben, die auslernen und die wir übernehmen können und nicht alle auf einmal. Aber natürlich auch vor dem Hintergrund, dass die Realschüler mehr Zeit haben, um den Beruf zu erlernen. Und auch einen Berufsschulblock mehr haben dadurch.“ (I08, Absatz 6-8, Absatz 13-14)

Die Ausbilder wurden nicht nur nach ihrem aktuellen Verhalten in Bezug auf wahrgenommene Unterschiede der Auszubildenden befragt, sondern auch, ob sie zukünftig etwas in ihrem Verhalten diesbezüglich verändern möchten und was sie aktuell daran hindert, sich so verhalten zu können.

Es zeigt sich zunächst, dass die Hälfte der Befragten ihr *Verhalten* bezüglich wahrgenommener Heterogenität der Auszubildenden *nicht ändern* möchte (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: geplante Veränderungen im Verhalten (n = 14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
keine Veränderung geplant	7 (I01, I02; I05; I06; I10; I11; I14)
Betreuung intensivieren	6 (I03; I04; I09; I10; I12; I13)
Gestaltung von Lernsituationen verändern	2 (I07; I12)
sich noch besser in die Azubis hineinversetzen	2 (I03; I08)

Sechs Ausbilder berichten, dass sie die *Betreuung intensivieren möchten*. Darunter fallen Aussagen, aus denen deutlich wird, dass sich einige Ausbilder mehr Zeit nehmen möchten.

„Ich nehme mir immer vor mehr Zeit zu nehmen.“ (I12, Absatz 145)

Andere Ausbilder möchten Maßnahmen ergreifen, um den individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden (noch) besser zu begegnen, z. B. indem sie das Zustandekommen von Lernergebnissen stärker hinterfragen.

„Das einzige, was ich höchstens ändern würde, ist bei der Korrektur der Aufgaben. Das man vielleicht wirklich dann nochmal Rückfragen stellt, wenn jetzt wirklich was komplett schiefgelaufen ist. "Wieso? Zu wenige Zeit? Sonstige Sachen?, Was ist da passiert?" Da vielleicht wirklich nochmal die Rücksprache halten.“ (I10, Absatz 225)

Diese Aussage von Ausbilder I10 relativiert seine vorangegangene Äußerung, dass er eigentlich nichts an seiner Art mit den Unterschieden der Auszubildenden umzugehen ändern möchte (Absatz 222).

Lediglich jeweils zwei Ausbilder möchten sich *noch besser in die Auszubildenden hineinversetzen* bzw. *Seminare oder Unterweisungen zukünftig anders gestalten*, z. B. indem sie Auszubildenden stärker mit einbeziehen oder Aufgaben klarer und strukturierter formulieren.

„Naja, vornehmen für dieses noch tiefere Hineinversetzen, warum tickt der jetzt so, würde ich schon wichtig finden, gut finden.“ (I08, Absatz 220)

„Ähm, dass ich noch strukturiere, strukturierter die Aufgaben gebe.“ (I07, Absatz 352)

„Aber trotzdem gibt es auch manchmal Sachen, wo man die Azubis mit einbinden sollte. Das ist auch nochmal so eine Zielsetzung, dass man vielleicht auch mal so eine Schulung vielleicht mal, wenn wir beim Beispiel Schulung sind, das die im dritten oder zweiten Lehrjahr mal sagen / Das wäre jetzt eigentlich eine Idee, ist eine gute Idee. Dass die die Schulung mal erarbeiten. Mir eine präsentieren. Wie sie die Schulung halten würden und mal eine PowerPoint Präsentation machen oder erstellen.“ (I12, Absatz 149)

Aus der Frage, was die Ausbilder daran hindert, sich so zu verhalten, wurden im Ergebnis der Datenanalyse Wünsche der Ausbilder formuliert.

Von den Ausbildern, die ihr Verhalten in Bezug auf heterogene Auszubildendengruppen gern ändern möchten, äußern drei, dass sie dafür mehr *Zeit* bräuchten (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Wünsche der Ausbilder, um ihr Verhalten ändern zu können (n=7⁵⁸ Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
zeitliche Ressourcen	3 (I08; I09; I12)
Anregungen von außen	2 (I07, I08)
räumliche Nähe zum Auszubildenden	2 (I05, I06)
personelle Ressourcen	1 (I12)
kein Bedarf	1 (I03)

Zwei Ausbilder geben an, dass sie sich *Anregungen von Dritten* wünschen, um ihr ausbildungsbezogenes Verhalten, insbesondere in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität der Auszubildenden verändern zu können, z. B. in Form von Weiterbildung oder Feedback der Auszubildenden.

„B: ... Würd mir halt manchmal wünschen, dass noch ein bisschen mehr von den Azubis zurückkommt. I: Ok B: Dass sie da eher mal sagen, was vielleicht nicht so gefällt oder / das Feedback von den Azubis fehlt mir manchmal so ein bisschen.“ (I07, Absatz 362-364)

„Aber sonst denke ich eher mal so, ja, wenn ich auch mal tatsächlich so einen wissenschaftlichen Input oder Hintergrund, den man ja jetzt, also ich für mich so mit Sicherheit nicht habe.“ (I08, Absatz 241)

Daneben äußern zwei Ausbilder des Energieversorgers, die angaben, keine Veränderungen in ihrem Verhalten zu planen, dass sie gern mit den Auszubildenden in einem gemeinsamen Büro säßen (Kategorie *räumliche Nähe*). Diese Aussagen werden an dieser Stelle dennoch berichtet, da der Aspekt der räumlichen Nähe eine wichtige Rolle spielt, wenn es darum geht, Unterschiede zwischen Auszubildenden wahrzunehmen. So klingt es bei I05 auch an.

„Dann würde ich mir auch wünschen, dass ich / ich hab mal eine Zeit lang mit einem Azubi in einem Zimmer gesessen. Dass der bei mir sitzt. Dass würde ich mir wieder wünschen. Weil, so hat man den ganz gut / ne unter Kontrolle, sondern man kann anders mit dem kommunizieren. Es wird mal schnell eine Frage gestellt. *Man kann sich ein anderes Bild von seiner Persönlichkeit verschaffen.*“ (I05, Absatz 311)

Ein Ausbilder wünscht sich *personelle Unterstützung* für Ausbildungsaufgaben.

„ja auch einmal vielleicht einen zweiten Mann. Das wirklich nicht alles auf einer Schulter lastet. Das wäre auch nochmal so eine Idee. Das man vielleicht einmal so einen Nebenmann bekommt. Weil es ja wirklich mittlerweile schon viel ist.“ (I12, Absatz 153)

Und ein Ausbilder gibt explizit an, dass für ihn die betrieblichen Rahmenbedingungen in Bezug auf seine Ausbildungstätigkeit, insbesondere die zeitlichen Ressourcen stimmen.

„Also ich habe eigentlich alles was ich brauche. Ich habe die Zeit eigentlich. Also es wäre Blödsinn jetzt, wenn ich jetzt sage würde, weil die meisten Ausbilder aus den Filialen sagen immer,

sie brauchen mehr Zeit. Das wäre Quatsch, wenn ich das sagen würde, weil die Zeit kann ich mir einteilen. Die habe ich einfach.“ (I03, Absatz 138)

5.5.3 Emotionale und motivationale Aspekte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität

Im Sinne einer ganzheitlichen Exploration des Erlebens und Verhaltens der Ausbilder in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen wurden die Ausbilder danach gefragt, wie sie den Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden erleben (emotionaler Aspekt) und welche Ziele sie dabei anstreben (motivationaler Aspekt).

Das Spektrum an Emotionen, das die Ausbilder berichten, ist vielfältig⁵⁹ (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Emotionen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden (n=12 Interviews⁶⁰, keine Mehrfachnennungen)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
positive Emotionen	5 (I01; I03; I05; I09; I11)
gemischte Emotionen	3 (I04; I06; I07)
negative Emotionen	3 (I02; I10; I12)
keine bewussten Emotionen	1 (I14)

Fünf Ausbilder berichten *positive Emotionen* im Sinne von Freude im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden, was die folgenden Aussagen verdeutlichen.

„... das macht mir Spaß. ... Also ich hab dadurch keinen Stress. Also ich fühl mich nicht schlecht dabei.“ (I05, Absätze 254 und 256)

„Als Herausforderung. (lacht) Sollte vielleicht auch meine Aufgabe sein als Personaler. Nein, also mir macht das Spaß, weil man ja, erst einmal muss man sich ja ein bisschen abschnuppern und mal gucken, was sind das so für Typen.“ (I09, Absatz 151)

Drei Ausbilder äußern, dass sie den Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden *ambivalent* empfinden. Beispielweise wird die grundsätzliche Freude, die eine ausbildende Fachkraft (I07) im Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden empfindet, von Phasen negativer Gefühle im Sinne von Belastung überlagert, wenn sie bei ihrer eigentlichen Fachaufgabe viel zu tun und folglich wenig Zeit für Ausbildungsaufgaben hat.

„Also es belastet mich auch manchmal. Wenn man eben selber viel zu tun hat und muss trotzdem gucken, was macht der Auszubildende. Aber alles in allem macht mir das riesen Spaß.“ (I07, Absatz 282)

⁵⁹ Aufgrund der relativ geringen Stichprobe erfolgt nur eine Kategorisierung der geschilderten Emotionen hinsichtlich der Valenzdimension, d. h. eine Kategorisierung in *positive Emotionen* und *negative Emotionen* (vgl. Kapitel 3.3.2). Da diese beiden Kategorien nicht alle emotionsbezogenen Aussagen der Befragten abbilden, wurden zudem die Kategorien *gemischte Emotionen* und *keine bewussten Emotionen* gebildet.

⁶⁰ In den Interviews der Ausbilder I08 und I13 finden sich trotz Nachfragen keine Hinweise auf ihr Empfinden.

Demgegenüber schildert eine andere ausbildende Fachkraft (I06), dass ihre Empfindungen schwanken, je nachdem wie gut oder schlecht die Auszubildenden sind, die bei ihr „mitlaufen“.

„Zuerst äh ist es natürlich belastend, wenn jemand überhaupt nicht / überhaupt nicht wollen, nee, das habe ich noch nicht erlebt, so direkt. Aber wenn man eine Aufgabe stellt und man denkt sich so, naja. So. Ich bin auf der anderen Seite niemand, der nun sagt, hier, das muss in ner Stunde fertig sein. ... Aber wenn sich dann gar nichts tut ... Ne, dann frag ich schon mal nach und äh. Ja. Und natürlich freut man sich auch sehr, wenn man merkt ‚Ja, also der ist so gut, dem brauchst du das wirklich bloß einmal erklären und dann kannst du dem mal was geben.‘“ (I06, Absätze 214-218)

Drei der Befragten berichten *negative Empfindungen* in Form von Ärger (I12) oder Verunsicherung (I10)

„Verunsichert, sagen wir es mal so. Also ich bin mir dann immer nicht so ganz bewusst, ob ich das so rüberbringe, ob die Azubis das so wirklich wahrnehmen, wie ich das mir gedacht habe. Oder ob das eher nicht ankommt. Oder bzw. dann auch, ja, nicht unbedingt selbstbewusst, sondern eher das Gegenteil“ (I10, Absatz 130)

„Da bin ich auf Brass, da bin ich verrückt. Ich versuche mir das nicht anmerken zu lassen. Aber ich bin dann / Weil mich das aufregt.“ (I12, Absatz 129)

Die Aussage von Ausbilder I12 bezieht sich auf Situationen, in denen er Auszubildenden, die sich keine Mitschriften machen, Dinge mehrfach erläutern muss.

Ausbilder I14 berichtet, dass es ihm nichts ausmache, ob er nun einen schlechteren Auszubildenden oder einen guten Auszubildenden betreut. „Du musst halt nehmen was du gerade kriegst.“ (I14, Absatz 168). Diese Aussage wurde als *keine bewussten Emotionen* in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aufgefasst.

Von den Ausbildern angestrebte Ziele im Sinne motivationaler Aspekte ihres Verhaltens gegenüber heterogenen Auszubildendengruppen sind in Tabelle 25 aufgeführt.

Tabelle 25 angestrebte Ziele im Umgang mit Unterschieden von Auszubildenden (n=12 Interviews⁶¹, Mehrfachnennung möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Persönlichkeit der Azubis fördern	7 (I01; I02; I04; I05; I08; I09; I11)
Auszubildende auf einen bestimmten/den gleichen Stand bringen	7 (I02; I03; I07; I08; I09; I10; I11)
Ziele der Auszubildenden erreichen	3 (I01; I06; I10)
neigungsbedingten Einsatz der Azubis	2 (I04; I13)

⁶¹ In den Interviews der Ausbilder I12 und I14 finden sich trotz Nachfragen keine Hinweise auf Ziele im Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden.

Diesbezüglich zeigt sich, dass die Befragten ausschließlich Ziele anstreben, die sich auf die Auszubildenden richten. Insbesondere berichten die Ausbilder, dass sie die *Persönlichkeit der Auszubildenden fördern* wollen und/oder *alle Auszubildenden auf einen bestimmten bzw. den gleichen Stand bringen* möchten.

Erstgenannte Kategorie bezieht sich dabei auf Aussagen, aus denen deutlich wird, dass die Ausbilder bei den Auszubildenden die Entwicklung bestimmter Eigenschaften wie Loyalität oder gesundes Selbstbewusstsein fördern möchten.

„Na auch dass die, die ... gerade bei den, ich sag mal, bei den jungen Azubis, die jetzt 16 sind, dass die auf jeden Fall gefestigt sind, dass die Selbstbewusstsein entwickeln.“ (I09)

„Mir ist aber schon wichtig, dass sie auch sehr loyal zum Unternehmen sind. (...) da lege ich schon viel Wert drauf. Und wenn sie bei einer anderen Bank oder bei einem anderen Unternehmen wären, sollten sie ja auch dahinterstehen.“ (I08)

Folgende Aussagen verdeutlichen das Ziel der Ausbilder, dass die Auszubildenden *einen bestimmten Stand erreichen bzw. dass alle Auszubildenden das gleiche wissen bzw. können*.

„Das halt jeder auf das gleiche Niveau so kommt.“ (I02, Absatz 237)

„Naja, hinsichtlich der Unterschiede ist natürlich schön, wenn sie alle so dem Idealbild näherkommen.“ (I08, Absatz 182)

„Und dann, wenn die beide zusammen sind, dann versucht man das, wieder zusammenzuziehen. Dass man alle auf eine Ebene stellt. ... Rein vom Fachwissen her oder auch die Herangehensweise.“ (I11, Absatz 146-148)

Darüber hinaus berichten drei Ausbilder, dass sie die *Ziele der Auszubildenden anstreben*.

„Naja, eigentlich auch das Ausbildungsziel von den Azubis.“ (I06, Absatz 318)

„Dass die Auszubildenden am Ende eine gute Ausbildung abliefern, so, wie sie sich es vorgestellt haben am Anfang.“ (I10, Absatz 171)

Zwei Ausbilder geben an, dass sie anstreben, die Auszubildenden während und/oder nach der Ausbildung gemäß ihren Interessen und Stärken im Unternehmen einzusetzen.

„Oder wenn ich einen Informatiker habe, der sagt ‚Ich komm eigentlich viel besser mit dem Recht oder mit irgendetwas, ich will nicht da ins Rechenzentrum. Das ist für mich doch nicht so.‘ Dann hat der auch in Ordnung seine Ausbildung zu Ende gemacht. Und ist vielleicht in einem anderen Bereich viel mehr zu Hause. Nu, man darf nicht irgendwo / ich sag immer ‚Jeden an seinen Ort‘.“ (I04, Absatz 215)

5.5.4 Kognitive Aspekte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität

Im Rahmen der Interviews wurden die Ausbilder auch nach Gründen für ihre Art und Weise, mit wahrgenommenen Unterschieden umzugehen, gefragt. Die Äußerungen der Ausbilder zu diesem Aspekt sind in Tabelle 26 dargestellt.

Tabelle 26: Ursachen für die Art und Weise des Umgangs (n=13 Interviews⁶², Mehrfachnennung möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Erfahrungen des Ausbilders	6 (I01; I02; I06; I08; I09; I10)
eigene Persönlichkeit des Ausbilders	6 (I04; I05; I06; I07; I08; I09)
Intuition	5 (I03; I06; I09; I13; I14)
Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden	3 (I06; I07; I11)
eigene Zielsetzung erreichen	3 (I03; I06; I07)
betriebliche Rahmenbedingungen	6 (I05; I07; I08; I09; I11; I13)
informelles Lernen	1 (I03)

Die Mehrzahl der Aussagen spiegelt Gründe wider, die in der Person der Ausbilder liegen. Sechs Ausbilder führen ihr Handeln im Umgang mit Heterogenität auf *eigene private und/oder berufliche Erfahrungen* zurück.

„Äh, ich denk mal, das ist gewachsen aus verschiedenen persönlichen Erfahrungen auch.“ (I01, Absatz 144)

„... ich habe selbst bei mir in der Ausbildung festgestellt, dass das eher nur Larifari war, also wir hatten damals wirklich fachspezifische Ausbilder, die jetzt nicht auf die theoretischen Kenntnisse eingegangen sind, sondern eher auf die praktischen, was für die Azubis eigentlich nicht relevant war. Ähm und deswegen habe ich mir eher gewünscht, dass man wirklich auf die Azubis selbst eingeht. Auf die Persönlichkeit an sich und versuche das deshalb auch mit umzusetzen jetzt“ (I10, Absatz 136)

Auch die *eigene Persönlichkeit* wird relativ häufig als Grund für eine bestimmte Art und Weise mit wahrgenommenen Unterschieden umzugehen genannt, z. B. der eigene Charakter oder Werthaltungen wie Gerechtigkeitsempfinden oder Verantwortungsgefühl.

„Naja, der Anspruch ist ja erst einmal an alle derselbe. Ich sag mal, sie haben alle / machen alle ähnliche Ausbildungen, haben ähnliche Ziele und da stelle ich den Anspruch erst einmal gleich. Und da müssen wir halt gucken, wer ist dem Anspruch gewachsen und wer nicht. Also, ich denke, das ist einfach nur gerecht.“ (I07, Absatz 294)

„Meine eigene Einstellung, meine eigenen Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften, denke ich schon.“ (I08, Absatz 128)

Daneben nennen die Ausbilder häufig *Intuition* als Argument für ihre Art und Weise mit Unterschieden der Auszubildenden umzugehen.

„weil einfach ich das Gefühl habe, dass das jetzt vielleicht richtig sein könnte. Das ist bei mir eher wirklich so eine Gefühlssache.“ (I03, Absatz 122)

„Also das ist vieles intuitiv.“ (I13, Absatz 96)

⁶² In dem Interview von Ausbilder I12 finden sich keine Aussagen zu den Gründen für seine Art und Weise des Umgangs mit unterschiedlichen Auszubildenden.

Drei Ausbilder führen ihre Art und Weise des Umgangs darauf zurück, dass sie den *Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden* und diese nicht demotivieren oder frustrieren wollen.

„Wenn man das jetzt nicht machen würde, würde es vielleicht der ein oder andere gar nicht verstehen. Und geht dann frustriert raus. Hat es nicht verstanden. Das ist für jeden Menschen frustrierend, wenn er was nicht verstanden hat. Will es vielleicht verstehen, aber kommt eben nicht zu dem Ziel. Deswegen finde ich das auch wichtig.“ (I07, Absatz 328)

„Weil ich glaube, wenn man alle beide immer auf eine Linie stellt und einer kommt nicht hinterher, schadet man dem anderen. Man muss sich auch ein bisschen einstellen. Sonst verliert der die Lust.“ (I11, Absatz 174)

Ebenfalls drei Mal werden Aussagen getätigt, die dahingehend interpretiert werden können, dass die Ausbilder mit ihrer Art und Weise des Umgangs mit unterschiedlichen Auszubildenden *eigene Ziele erreichen* wollen, z. B. dass die Auszubildenden einen gewissen Kenntnisstand erreichen (I03) oder der Ausbilder etwas nur einmal erklären muss (I07).

„Und dann ist es natürlich auch für mich ärgerlich, wenn irgendetwas nicht funktioniert. Wo ich weiß, der macht und dann versuche ich natürlich mir etwas einfallen lassen, wie kann ich den da hinbringen, um das, also für mich natürlich auch irgendwie eine Genugtuung/also ich will ja, dass der das irgendwie macht. Habe das Ziel, dass er das erreicht.“ (I03, Absatz 116).

„Ja, das / erst einmal bin ich natürlich bemüht, dass jeder das versteht, was er macht. Und wenn er es dann einmal verstanden hat, dann vergisst er das auch nicht mehr. Also ich brauch das dann nicht noch einmal erklären. Ich nehme mir da einmal richtig Zeit, erklär das, und da weiß ich, es klappt beim nächsten Mal.“ (I07, Absatz 308)

Neben den oben genannten Gründen, die in der Person der Ausbilder liegen, spielen auch *betrieblichen Rahmenbedingungen* (z. B. Besonderheiten der Arbeitsaufgaben, betriebliche Handlungsanweisungen) eine wichtige Rolle, wie die folgenden Zitate zeigen.

„I: Ok. Und Sie sagten ja, Sie versuchen auch trotz der Unterschiede, die zwischen den Auszubildenden bestehen, eigentlich keine Unterschiede jetzt zu machen, was für Aufgaben Sie geben, wie Sie die Aufgaben stellen. Warum wollen Sie das nicht machen? Oder warum machen Sie es nicht? B. Weil bei uns keine anderen Aufgaben sind. Sind immer wieder die gleichen Aufgaben.“ (I05, Absatz 221 - 222)

„Aber ansonsten bewege ich mich jetzt nur in meinen/also in den Anforderungen, die wir/also dass ich jetzt nicht sage, der Azubi darf jetzt komplett alleine beraten ohne dass jetzt ein Berater daneben sitzt und niemand hört etwas, weil es einfach verboten ist. Also so etwas würde ich dann auch nie machen. Also wenn man das jetzt so in diese Richtung betrachtet.“ (I09, Absatz 167)

„Also das ist vieles intuitiv. Also das ist nicht so, dass man sich das vorher überlegt, sondern das ist meistens so, ok, man guckt, ok, welche Aufgaben hat derjenige noch nicht oder kann er noch nicht oder was machen wir aktuell an Aufgaben.“ (I13, Absatz 96)

Bemerkenswert ist, dass lediglich ein Befragter angibt, sein Handeln im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen auf Wissen aus Büchern bzw. den kollegialen Austausch im Sinne eines *informellen Lernens* zu stützen.

„weil man es irgendwie einmal gelesen hat, dass das ganz gut ist. Weil man das gelernt hat irgendwie in irgendeiner Richtung“ (I03, Absatz 122)

„also wirklich gute Tipps und gute Projekte ziehe ich mir wirklich immer aus diesen filialinternen Ausbildungsrunden.“ (I03, Absatz 126)

Im Rahmen der Interviews wurden die Ausbilder auch gefragt, welche Folgen sich aus ihrer Art, mit den Unterschieden umzugehen, für sie ergeben. Es zeigt sich, dass die herausgearbeiteten Kategorien mit maximal 3 Nennungen relativ dünn besetzt sind (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Folgen aus der Art des Umgangs mit den Unterschieden (n=6 Interviews⁶³, keine Mehrfachnennungen)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Mehraufwand	3 (I02; I10; I12)
positive Auswirkungen auf Fachaufgaben	2 (I05, I06)
negative Auswirkungen auf Fachaufgaben	1 (I07)

Für drei Ausbilder *erhöht sich* aufgrund ihrer Art, mit den Unterschieden umzugehen, *der (zeitliche) Aufwand* für Ausbildungsaufgaben.

„Manchmal hat man ein bisschen mehr Aufwand eben.“ (I02, Absatz 235)

„Was ja nicht schlimm ist, aber das ist mehr, sagen wir einmal, Beratungsaufwand in erhöhter / Ich nenne es einmal Beratungsaufwand, weil wir im Großhandel sitzen.“ (I12, Absatz 11)

Daneben geben drei Ausbilder an, dass sich ihre Art, mit den Unterschieden umzugehen, auf ihre eigenen Fachaufgaben auswirkt. Zwei berichten dahingehend *positive Auswirkungen* in dem Sinne, dass sie dadurch selbst einen Nutzen haben bzw. eine Arbeitserleichterung erfahren.

„Aber am Ende hat man ja einen Nutzen davon.“ (I05, Absatz 270)

„Es ist so, dass es dann nach kurzer Zeit dann wirklich eine Arbeitserleichterung ist.“ (I06, Absatz 304)

Für eine Ausbilderin ergeben sich aus ihrer Sicht *negative Auswirkungen*, was die beiden folgenden Aussagen verdeutlichen.

„dass ich dann eben manchmal nicht zu meinen eigenen Sachen komme und dann in Stress gerate (I07, Absatz 284)

„manchmal braucht man eben mehr Zeit. Dann bleibt eben mehr eigenes liegen“ (I07, Absatz 332)

Neben diesen Aspekten geben die Interviews teilweise Aufschluss darüber, wie die befragten Ausbilder die von ihnen wahrgenommene Heterogenität der Auszubildenden bewerten (im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension von Heterogenität, vgl. Kapitel 2.1). Fünf der Befragten bewerten die wahrgenommene Heterogenität der Auszubildenden *als unproblematisch* (vgl. Tabelle 28).

⁶³ In den Interviews der Ausbilder I01; I03; I04; I08; I09; I11; I13 und I14 finden sich keine Hinweise auf Folgen aus der Art und Weise des Umgangs für die eigene Person der jeweiligen Ausbilder.

„I: Wie empfinden Sie den Umgang mit den Unterschieden? B: Sehr schön. ... Weil nur durch Unterschiede wird das Leben bunt und ist interessant.“ (I04, Absatz 160-163)

„Also ich sag mal, für mich ist das relativ normal, weil ich das ja eigentlich nicht anders kenne.“ (I08, Absatz 120)

Für drei Ausbilder lässt sich aus ihren Aussagen ableiten, dass sie die wahrgenommenen Unterschiede *teilweise als herausfordernd bzw. problematisch* bewerten.

„Und das ist eigentlich, auch wenn ich die Möglichkeit habe, immer mal zwei Azubis auf einmal zu betreuen, sehe ich auch so viele Unterschiede zwischen den beiden. ... wo ich aber auch sagen kann, man muss sich immer neu, wenn man mit dem Azubi spricht, darauf einstellen. Und das ist eigentlich, wo man sagen kann, ganz schön eine Herausforderung. ...“ (I11, Absatz 4-6)

„Manchmal nimmt man auch schon Sechzehn-, Siebzehnjährige. Das ist das schon ein grober Unterschied, zum Beispiel, wenn man dann Studenten einstellt, also dieses BA-Studium, die dann schon teilweise / Also die sind achtzehn, neunzehn. Ja und da hat man schon die Unterschiede. Und das ist auch ein Problem, teilweise auch.“ (I12, Absatz 3)

Tabelle 28: Bewertung der Heterogenität (n=8 Interviews⁶⁴, keine Mehrfachnennungen)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
als unproblematisch/normal wahrgenommen und bewertet	5 (I02; I04; I06; I08; I14)
als (teilweise) problematisch wahrgenommen und bewertet	3 (I10; I11; I12)

5.5.5 Weitere betriebliche Rahmenbedingungen des Ausbilderhandelns

Aus den Interviews konnten ergänzend zu den bereits in Kapitel 5.3 benannten Faktoren weitere betriebliche Rahmenbedingungen, die das Ausbilderverhalten im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden potenziell beeinflussen können, identifiziert werden (vgl. Tabelle 29).

Dazu zählen zum einen die Ziele, die die jeweiligen Unternehmen bzw. Betriebe mit der Ausbildung anstreben. Aus den Aussagen der befragten Ausbilder wird deutlich, dass die *Ausbildung des eigenen Fachkräftenachwuchses* ein zentrales Ziel des Ausbildungsengagements der Unternehmen ist (sog. Investitionsmotiv, vgl. Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21).

„Also unser vorder/oder das erste Ziel, Priorität Nummer eins ist natürlich fachlich gut ausgebildetes Personal für uns als Nachwuchs zu schaffen.“ (I09, Absatz 241)

„Fachkräftegewinnung. Ganz eindeutig.“ (I12 in Absatz 161 auf die Frage nach den Zielen, die das Unternehmen mit der Ausbildung anstrebt)

⁶⁴ In den Interviews der Ausbilder I01; I03; I05; I07; I09 sowie I13 finden sich keine Hinweise dazu, wie sie den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen bewerten.

Darüber hinaus kommen einige wenige Unternehmen mit ihrem Ausbildungsengagement aus Sicht der befragten Ausbilder einer wahrgenommenen *gesellschaftlichen Verpflichtung* bzw. *Erwartungshaltung* nach und streben damit ein *positives Image* an (sog. Reputationsmotiv, vgl. Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21).

„Ja, ansonsten ist es sicherlich auch eine Imagefrage, sag ich mal. Und / Um hier für die Region was zu tun. ... No. Also man präsentiert sich da ja auch als Ausbildungsbetrieb.“ (I05, Absatz 345-347)

„...es ist sicher auch ein regionaler Auftrag, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Als großes regionales Unternehmen.“ (I08, Absatz 257)

Vereinzelt äußern die Befragten, dass es den Unternehmen wichtig ist, jungen Menschen eine *gute Ausbildung zu ermöglichen* (I05, Absatz 337) bzw. sie zu einem guten Berufsabschluss zu führen (I02, Absatz 273).

Tabelle 29: betriebliche Rahmenbedingungen (n=14 Interviews, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl an Interviewpartnern, die die SK anspricht (Ausbilder, die die SK ansprechen)
Ziel der Ausbildung aus Unternehmenssicht	
– Fachkräfte für Eigenbedarf ausbilden	11 (I01, I03; I04; I07; I08; I09; I10; I11; I12; I13; I14)
– Imagepflege/externe Erwartungen	3 (I05; I07; I08)
– jungen Menschen gute Ausbildung ermöglichen	3 (I02; I05; I06)
Bedeutung der Ausbildung aus Unternehmenssicht	3 (I03; I08; I12)
Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Auszubildenden	5 (I05; I09; I10; I11; I12)
Wertschätzung der Ausbildertätigkeit	
– keine Wertschätzung	2 (I03; I10)
– Wertschätzung von Kollegen	6 (I03; I06; I07; I10; I11; I12)
– Wertschätzung von Führungskräften	5 (I01; I02; I03; I05; I07)
Anlass für die Übernahme von Ausbilderaufgaben	
– zufällig	3 (I02; I05; I14)
– eigener Wunsch	2 (I07; I11)
– berufen/vorgeschlagen	5 (I01; I03; I06; I10; I12)
Freiheiten bei der Ausbildertätigkeit	3 (I02; I03; I05)

Zum anderen kann die *Bedeutung, die Unternehmen der Ausbildung beimessen*, eine Rolle für das Ausbilderverhalten, auch im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden spielen. Hierzu äußern sich lediglich drei Ausbilder. Ein Ausbilder aus dem Einzelhandel sowie eine Ausbilderin aus einer Bank äußern, dass die Ausbildung bei ihnen im Unternehmen ein wichtiges Thema ist, wohingegen ein Ausbilder für sein Großhandelsunternehmen konstatiert, dass seine Ausbildertätigkeit unter seiner eigentlichen Fachaufgabe leidet, „weil Hauptaufgabe ist ja immer noch der Handel. Damit verdienen wir unser Geld. Und nicht mit der Ausbildung, sag ich jetzt einmal“ (I12, Absatz 158).

Fünf Ausbilder berichten, dass ihre Unternehmen *Schwierigkeiten bei der Besetzung ausgeschriebener Auszubildendenstellen* haben.

Aus den Gesprächen wird weiterhin deutlich, dass die *Ausbildertätigkeit* und die Übernahme der damit verbundenen Aufgaben bei der Mehrzahl der Befragten von Kollegen und/oder Führungskräften *wertgeschätzt und unterstützt wird*.

„also ich muss sagen, vom Vorgesetzten/also in dem Fall ist es eigentlich der Filialleiter, der direkte Vorgesetzte. (..) ist es so/also ich glaube, der schätzt die Arbeit richtig doll wert.“ (I03, Absatz 108)

„Auch meine Kollegen sind da also auch voll dabei. Also die erkennen das auch an.“ (I07, Absatz 414)

„Ja ansonsten kriege ich viel Respekt, kommt mir entgegen. Und ähm, wenn ich Probleme habe, die helfen, also jeder hilft mir.“ (I12, Absatz 163)

Nur zwei der befragten Ausbilder lassen anklingen, dass Kollegen andere Vorstellungen davon haben, wie mit den Auszubildenden umzugehen ist bzw. dass die Entscheidungsträger des Unternehmens letztlich nicht wissen, was die Ausbilder machen und wieviel Aufwand mit Ausbildungsaufgaben verbunden ist.

„Das kriege ich auch zum Beispiel oftmals aus internen Reihen zu hören, dass die sagen "Du bist viel zu lasch" und "Mach mal und tue mal ein bisschen mehr". Aber das ist halt manchmal schwierig, weil wenn man gerade mit denen so viel zu tun hat zusammen.“ (I03, Absatz 74)

Ja, aber wie gesagt, die richtigen Leute, die es interessieren sollte, die wissen es dann am Ende nicht. (I10, Absatz 253)

Aus den Aussagen der befragten Ausbilder wird für zehn von ihnen deutlich, wie sie zu ihrer Ausbildungstätigkeit gekommen sind bzw. was der Anlass dafür war, Ausbilderaufgaben zu übernehmen. *Mehrheitlich* wurden die Befragten von „außen“ (z. B. dem Vorgesetzten) *vorgeschlagen* oder gefragt bzw. sind *zufällig* in die Übernahme von Ausbildungsaufgaben „reingerutscht“ (I05, Absatz 6), weil ein anderer Ausbilder das Unternehmen (temporär) verlassen hat. Zwei Ausbilder haben sich *bewusst* für die Übernahmen dieser Funktion *entschieden*.

Weiterhin machen drei Ausbilder deutlich, dass sie ausreichend *Freiraum* bei der Ausgestaltung der Ausbildung haben und aus ihrer Sicht über ausreichend zeitliche und finanzielle Ressourcen verfügen.

5.5.6 Differenzierte Betrachtung in Abhängigkeit ausgewählter weiterer Faktoren

Inwieweit ausgewählte weitere Faktoren des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder eine Rolle für ihr Erleben und Verhalten im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden spielen, wird im Folgenden thematisiert. Mit Blick auf die Zielstellung der Arbeit und

den damit einhergehenden Teilfragen werden folgende weitere Faktoren⁶⁵ im Sinne von Gruppierungsmerkmalen betrachtet:

- Ausbildertyp⁶⁶
- berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation gem. AEVO
- Erfahrung als Ausbilder (operationalisiert über die Dauer der Ausbildertätigkeit)
- gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender.

Hinsichtlich wahrgenommener Unterschiede wurden insgesamt 36 Subkategorien aus dem Interviewmaterial extrahiert, hinsichtlich genannter Umgangsmöglichkeiten 18 Subkategorien. Aufgrund dieser relativ großen Anzahl an Subkategorien wird für die differenzierte Analyse der Äußerungen an dieser Stelle eine Eingrenzung auf die am häufigsten von den Befragten angesprochenen Unterschiede und Umgangsmöglichkeiten vorgenommen. Für deren Auswahl wurde zunächst geprüft, wie viele Kategorien die Ausbilder im Durchschnitt für die Themenkomplexe *Wahrnehmung von Unterschieden* sowie *Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden* ansprechen⁶⁷.

Wie in Tabelle 30 ersichtlich, sprechen die Befragten im Schnitt 15 wahrgenommene Unterschiede und sechs Umgangsmöglichkeiten⁶⁸ an. Demnach wurden für diese beiden Hauptkategorien die 15 bzw. sechs am häufigsten genannten Kategorien aus einer nach absteigender Häufigkeit der Nennungen sortierten Liste der Subkategorien ausgewählt (vgl. die grau hinterlegten Kategorien in Anhang A- 9). Dies sind für wahrgenommene Unterschiede alle Subkategorien, die von mindestens sieben Ausbildern angesprochen werden und für Umgangsmöglichkeiten alle Subkategorien, die mindestens in fünf Interviews adressiert werden. Zudem werden für alle anderen Hauptkategorien bzw. Themenkomplexe Subkategorien, die von weniger als zwei Ausbildern angesprochen werden, außen vorgelassen. Eine differenzierte Betrachtung für diese Subkategorien macht keinen Sinn.

⁶⁵ Folgende weitere Faktoren wurden nicht in die differenzierte Betrachtung einbezogen, da die anhand dieser Kriterien gebildeten Subgruppen zu klein und unausgewogen besetzt sind: Betreuungsdauer (< 3 Monate: n = 2, 3 - 6 Monate: n = 3, > 6 Monate: n = 2 und fortlaufend: n = 7); wahrgenommene Wertschätzung der Ausbildertätigkeit (keine Wertschätzung: n = 2, Wertschätzung: n = 10); Anlass für die Übernahme von Ausbilderaufgaben (zufällig: n = 3; eigener Wunsch: n = 2; berufen/vorgeschlagen: n = 5), Branche (Einzel- und Großhandel: n = jeweils 3; Kreditinstitut und Energieversorger: n = jeweils 4).

⁶⁶ Da in der Studie lediglich ein Ausbilder als Ausbildungsbeauftragter eingeordnet werden konnte, wird dieser Ausbilder für die differenzierte Betrachtung nach dem Merkmal *Ausbildertyp* der Kategorie ausbildende Fachkraft zugeordnet.

⁶⁷ Die für die Auswahl der Kategorien aufbereiteten Daten sind in Anhang A- 9 dargestellt.

⁶⁸ Die Durchschnittswerte wurden aufgerundet.

Tabelle 30: Anzahl angesprochener Subkategorien der Themenkomplexe Wahrnehmung von Unterschieden und Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden

<i>Proband</i>	<i>Wahrnehmung von Unterschieden</i>	<i>Umgang mit wahrgenommenen Unterschieden</i>
<i>I01</i>	10	3
<i>I02</i>	13	7
<i>I03</i>	20	6
<i>I04</i>	18	9
<i>I05</i>	10	3
<i>I06</i>	12	2
<i>I07</i>	12	4
<i>I08</i>	18	5
<i>I09</i>	15	6
<i>I10</i>	19	7
<i>I11</i>	17	5
<i>I12</i>	15	8
<i>I13</i>	15	7
<i>I14</i>	14	2
<i>Summe über alle Probanden hinweg</i>	208	74
<i>Durchschnitt</i>	14,86	5,29

Die Ergebnisse der differenzierten Betrachtung der Antworten der Ausbilder hinsichtlich der Wahrnehmung von Unterschieden, des Umgangs damit sowie emotionaler, motivationaler und weiterer kognitiver Aspekte werden nachfolgend dargelegt. In den Tabellen 31 bis 36 sind neben den absoluten Häufigkeiten auch die relativen Häufigkeiten bezogen auf die jeweilige Gesamtgröße der nach den vier Gruppierungsmerkmalen gebildeten Subgruppen dargestellt. Erläuterung und Einordnung der nachfolgend präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf die relativen Werte, um Verzerrungen angesichts unterschiedlich großer Teilgruppen zu vermeiden. Differenzen von mehr als 30 Prozentpunkten bei den relativen Häufigkeiten der Nennungen werden als nennenswerte Unterschiede zwischen den Subgruppen aufgefasst und sind in den Tabellen 31 bis 36 jeweils grau hervorgehoben.

Differenzierte Betrachtung hinsichtlich der Wahrnehmung von Unterschieden

Tabelle 31 stellt die am häufigsten von den Ausbildern genannten wahrgenommenen Unterschiede, differenziert nach den ausgewählten weiteren Faktoren des Erlebens und Verhaltens der Ausbilder dar.

Tabelle 31: wahrgenommene Unterschiede, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren

Subkategorie (Heterogenitätsdimension)	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
Bildungshintergrund/ Vorbildung (soz. BR.)	13	7	6	7	6	8	5	9	4
		100%	86%	100%	86%	89%	100%	90%	100%
Motivation allgemein (mot.)	12	6	6	6	6	7	5	9	3
		86%	86%	86%	86%	78%	100%	90%	75%
Alter (sonst.)	12	6	6	6	6	9	3	9	3
		86%	86%	86%	86%	100%	60%	90%	75%
Fachwissen (kog.)	11	5	6	7	4	7	4	9	2
		71%	86%	100%	57%	78%	80%	90%	50%
Selbständigkeit (sonst.)	10	4	6	5	5	6	4	6	4
		57%	86%	71%	71%	67%	80%	60%	100%
Teamverhalten (Verh.)	8	4	4	5	3	3	5	5	3
		57%	57%	71%	43%	33%	100%	50%	75%
Zielvorstellung und Zielverfolgung (mot.)	8	3	5	5	3	4	4	7	1
		43%	71%	71%	43%	44%	80%	70%	25%
Gewissenhaftigkeit (sonst.)	8	3	5	3	5	6	2	6	2
		43%	71%	43%	71%	67%	40%	60%	50%
Reife/Reifung (sonst.)	7	3	4	3	4	5	2	6	1
		43%	57%	43%	57%	56%	40%	60%	25%
Kritikfähigkeit (sonst.)	7	4	3	5	2	4	3	6	1
		57%	43%	71%	29%	44%	60%	60%	25%
fachliches Vorwissen (kog.)	7	2	5	6	1	4	3	7	0
		29%	71%	86%	14%	44%	60%	70%	0%
allgemeine Umgangsformen (Verh.)	7	3	4	3	4	4	3	5	2
		43%	57%	43%	57%	44%	60%	50%	50%
Offenheit (sonst.)	7	3	4	3	4	6	1	5	2
		43%	57%	43%	57%	67%	20%	50%	50%
Interesse (mot..)	7	3	4	5	2	5	2	6	1
		43%	57%	71%	29%	56%	40%	60%	25%
Auffassungsgabe (kog.)	7	4	3	4	3	4	3	4	3
		57%	43%	57%	43%	44%	60%	40%	75%

... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)

Differenziert man die Wahrnehmung von Unterschieden nach dem *Ausbildertyp*, zeigt sich, dass ausbildende Fachkräfte im Vergleich zu Ausbildungsverantwortlichen neun von 15 betrachteten Subkategorien weniger häufig ansprechen. Dies betrifft folgende Aspekte: *Fachwissen, Selbständigkeit, Zielvorstellungen und Zielverfolgung, Gewissenhaftigkeit,*

Reife/Reifung, fachliches Vorwissen, allgemeine Umgangsformen, Offenheit und Interesse. Drei Subkategorien (*Motivation allgemein, Alter und Teamverhalten*) werden von ausbildenden Fachkräften und Ausbildungsverantwortlichen gleichermaßen angesprochen. Die Subkategorien *Bildungshintergrund/Vorbildung, Kritikfähigkeit* sowie *Auffassungsgabe* werden von ausbildenden Fachkräften häufiger angesprochen. Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich bezüglich der Heterogenitätsdimension *fachliches Vorwissen*. Sie wird nur von 29 Prozent der ausbildenden Fachkräfte angesprochen, jedoch von 71 Prozent der Ausbildungsverantwortlichen.

Differenziert man die Wahrnehmung von Unterschieden nach dem Vorhandensein der *berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation gemäß AEVO* wird deutlich, dass acht der 15 betrachteten Subkategorien (*Bildungshintergrund/Vorbildung, Fachwissen, Teamverhalten, Zielvorstellungen und Zielverfolgung, Kritikfähigkeit, fachliches Vorwissen, Interesse* sowie *Auffassungsgabe*) häufiger von Ausbildern angesprochen werden, die über diese Qualifikation verfügen. Für die kognitiven Heterogenitätsdimensionen *Fachwissen* und *fachliches Vorwissen* bestehen sogar deutliche Unterschiede zwischen den beiden Subgruppen. So sprechen 100 Prozent bzw. 86 Prozent der Ausbilder mit berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation Unterschiede im Fachwissen bzw. im fachlichen Vorwissen an. In Bezug auf wahrgenommene motivationale Unterschiede zeigt sich, dass deutlich mehr Ausbilder mit nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation die Kategorien *Zielvorstellungen und Zielverfolgung* sowie *Interesse* ansprechen, bei letztgenannter sogar deutlich mehr. Diese Ausbilder scheinen ein differenziertes Verständnis des Motivationsbegriffs im Vergleich zu nicht berufs- und arbeitspädagogisch qualifizierten Ausbildern zu haben. Deutliche Unterschiede zeigen sich zudem für die Kategorie *Kritikfähigkeit*. Diese wird von 71 Prozent der Ausbilder mit nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation und nur von 29 Prozent der Ausbilder ohne entsprechende Qualifikation angesprochen. Drei Kategorien werden von Ausbildern mit und ohne nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation gleichermaßen geäußert (*Motivation allgemein, Alter* sowie *Selbstständigkeit*) und vier Kategorien (*Gewissenhaftigkeit, Reife/Reifung, allgemeine Umgangsformen* sowie *Offenheit*) werden seltener von Ausbildern mit nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation adressiert.

Hinsichtlich der *Erfahrung der Ausbilder*, operationalisiert über die Dauer, mit der Ausbilderaufgaben wahrgenommen werden, wird deutlich, dass *Ausbilder mit mindestens 10 Jahren Ausbildererfahrung* zehn der 15 Kategorien häufiger und fünf Kategorien seltener als

Ausbilder mit weniger als 10 Jahren Erfahrung ansprechen. So werden alle aufgeführten *kognitiven und verhaltensbezogenen Unterschiede* von Ausbildern mit mindestens 10 Jahren Ausbildererfahrung (zum Teil deutlich) häufiger berichtet. Daneben berichten deutlich mehr Ausbilder mit größerer Ausbildererfahrung, dass sie *Unterschiede hinsichtlich der Zielvorstellung und Zielverfolgung* bei den Auszubildenden wahrnehmen. Demgegenüber geben deutlich mehr Ausbilder mit weniger Ausbildererfahrung an, dass sie Unterschiede im *Alter* und der *Offenheit* der Auszubildenden wahrnehmen.

Ausbilder, die *mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, sprechen neun der 15 Kategorien häufiger an. Für die Heterogenitätsdimensionen *Fachwissen, Zielvorstellungen und Zielverfolgung, Reife, Kritikfähigkeit, fachliches Vorwissen* sowie *Interesse* fallen die Unterschiede deutlich aus. Drei Subkategorien werden von Ausbildern, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, weniger häufig angesprochen als von Ausbildern, die in der Regel nur einen Auszubildenden in einem Zeitraum betreuen. Auffälligkeiten zeigen sich dabei für die Subkategorien *Selbständigkeit* und *Auffassungsgabe*. Unterschiede in der *Selbständigkeit* werden von allen Ausbildern, die in der Regel einen Auszubildenden betreuen, angesprochen, aber nur von 60 Prozent der Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen. Unterschiede in der *Auffassungsgabe* werden von 75 Prozent der Ausbilder, die in der Regel nur einen Auszubildenden betreuen, geäußert, aber nur von 45 Prozent der Ausbilder, die in der Regel mehrere Auszubildenden betreuen.

Differenzierte Betrachtung hinsichtlich des Umgangs mit wahrgenommenen Unterschieden

In Bezug auf den Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden (vgl. Tabelle 32) zeigen sich für die Kategorie *Konsequenzen aufzeigen* für alle betrachteten weiteren Faktoren deutliche Unterschiede in der Anzahl der Nennungen. So berichten *Ausbildungsverantwortliche, Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, Ausbilder, die nicht über die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation nach AEVO verfügen* sowie *Ausbilder mit einer Ausbildererfahrung unter 10 Jahren* häufiger Aussagen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. An der Stelle ist anzumerken, dass die befragten Ausbildungsverantwortlichen mehrheitlich über weniger als 10 Jahre Ausbildererfahrung verfügen.

Tabelle 32: Umgangsmöglichkeiten, differenziert nach ausgewählten, weiteren Faktoren

Subkategorie	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
Aufgaben variieren	9	4	5	5	4	6	3	8	1
		57%	71%	71%	57%	67%	60%	80%	25%
Individualisierung allgemein	9	4	5	5	4	5	4	6	3
		57%	71%	71%	57%	56%	80%	60%	75%
Wiederholen	8	4	4	3	5	5	3	5	3
		57%	57%	43%	71%	56%	60%	50%	75%
Konsequenzen aufzeigen	7	2	5	2	5	7	0	6	1
		29%	71%	29%	71%	78%	0%	60%	25%
Erklärungen u./od. Arbeitsanweisungen anpassen	5	2	3	2	3	5	0	3	2
		29%	43%	29%	43%	56%	0%	30%	50%
Art und Weise der Kommunikation anpassen	5	2	3	3	2	3	2	3	2
		29%	43%	43%	29%	33%	40%	30%	50%
# ... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)									

Ferner berichten *Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, deutlich häufiger, dass sie in Abhängigkeit von kognitiven oder motivationalen Unterschieden zwischen den Auszubildenden Arbeits-/Lernaufgaben variieren. Weiterhin zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen *Ausbildern mit mindestens 10 Jahren Ausbildererfahrung* und *Ausbildern mit weniger Ausbildererfahrung* hinsichtlich des Aspektes Erklärungen und/oder Arbeitsanweisungen an die kognitiven Voraussetzungen der Auszubildenden anzupassen. 56 Prozent der Ausbilder mit weniger Ausbildererfahrung geben an, dies zu tun. Von den Ausbildern mit mehr als 10 Jahren Ausbildererfahrung berichtet dies keiner der Befragten. Für die anderen in der Tabelle aufgeführten Umgangsmöglichkeiten zeigen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den jeweiligen Subgruppen.

Hinsichtlich prospektiver verhaltensbezogener Aspekte zeigen sich Unterschiede insbesondere hinsichtlich des Aspekts, ob Ausbilder überhaupt etwas an ihrem Verhalten ändern wollen und gegebenenfalls was (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: geplante Veränderungen und dafür benötigte Rahmenbedingungen, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren

Subkategorie	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
<i>geplante Veränderungen</i>									
keine Veränderungen geplant	7	6	1	3	4	4	3	4	3
		86%	14%	43%	57%	44%	60%	40%	75%
Betreuung intensivieren	6	0	6	3	3	5	1	6	0
		0%	86%	43%	43%	56%	20%	60%	0%
<i>benötigte Rahmenbedingungen</i>									
zeitliche Ressourcen	3	0	3	2	1	2	1	3	0
		0%	43%	29%	14%	22%	20%	30%	0%
# ... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)									

86 Prozent der *auszubildenden Fachkräfte* geben an, dass sie keine Veränderungen planen. Demgegenüber stehen die Aussagen der *Ausbildungsverantwortlichen*, die deutlich machen, dass nahezu alle von ihnen die *Betreuung der Auszubildenden intensivieren* wollen. Dafür bedarf es aus ihrer Sicht aber mehr Zeit. Zudem zeigen die Daten, dass *Ausbilder mit weniger Ausbildererfahrung* sowie *Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, ihre *Betreuung intensivieren* wollen, wobei insbesondere die *Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, angeben, dass sie dafür mehr zeitliche Ressourcen benötigen.

Differenzierte Betrachtung hinsichtlich emotionaler und motivationaler Aspekte

Hinsichtlich des emotionalen Erlebens des Umgangs mit heterogenen Auszubildendengruppen lassen sich aus der Tabelle 34 zwei interessante Aspekte ablesen. Zum einen berichten deutlich mehr *auszubildende Fachkräfte* im Vergleich zu *Ausbildungsverantwortlichen* positive Emotionen. Zum anderen zeigen sich keine deutlichen Unterschiede im emotionalen Empfinden zwischen *Ausbildern mit und ohne berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation*. Zudem äußern deutlich mehr *Ausbilder mit weniger Erfahrung* negative Emotionen.

Tabelle 34 emotionale Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren

Subkategorie	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
positive Emotionen	5	4	1	3	2	3	2	4	1
		57%	14%	43%	29%	33%	40%	40%	25%
gemischte Emotionen	3	2	1	2	1	1	2	1	2
		29%	14%	29%	14%	11%	40%	10%	50%
negative Emotionen	3	1	2	1	2	3	0	2	1
		14%	29%	14%	29%	33%	0%	20%	25%
# ... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)									

Hinsichtlich der Ziele, die Ausbilder im Umgang mit Unterschieden von Auszubildenden anstreben (im Sinne motivationaler Aspekte, vgl. Tabelle 35), äußern *Ausbilder mit mehr Ausbildererfahrung* deutlich häufiger, dass sie die Persönlichkeit der Auszubildenden fördern möchten. Bezüglich der anderen Ziele zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den betrachteten Subgruppen.

Tabelle 35: motivationale Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren

Subkategorie	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
Persönlichkeit der Auszubildenden fördern	7	4	3	4	3	3	4	5	2
		57%	43%	57%	43%	33%	80%	50%	50%
Auszubildende auf bestimmten/gleichen Stand bringen	7	3	4	3	4	5	2	5	2
		43%	57%	43%	57%	56%	40%	50%	50%
Ziele der Auszubildenden erreichen	3	2	1	2	1	2	1	2	1
		29%	14%	29%	14%	22%	20%	20%	25%
# ... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)									

Differenzierte Betrachtung hinsichtlich kognitiver Aspekte

Tabelle 36 gibt einen Überblick über die absoluten und relativen Häufigkeiten, mit denen weitere kognitive Aspekte von den Ausbilder-Subgruppen angesprochen werden.

Tabelle 36: weitere kognitive Aspekte, differenziert nach ausgewählten weiteren Faktoren

Subkategorie	Nennungen insgesamt	Ausbildertyp		berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation		Erfahrung als Ausbilder		gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender	
		aFK (inkl. AB)	AV	ja	nein	<10 Jahre	>= 10 Jahre	ja	nein
		# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 7	# % von 9	# % von 5	# % von 10	# % von 4
Ursachen für die Art und Weise, mit wahrgenommener Heterogenität umzugehen									
Erfahrungen des Ausbilders	6	3	3	3	3	4	2	4	2
		43%	43%	43%	43%	44%	40%	40%	50%
betriebliche Rahmenbedingungen	6	3	3	2	4	3	3	4	2
		43%	43%	29%	57%	33%	60%	40%	50%
eigene Persönlichkeit des Ausbilders	6	3	3	3	3	3	3	3	3
		43%	43%	43%	43%	33%	60%	30%	75%
Intuition	5	2	3	2	3	4	1	4	1
		29%	43%	29%	43%	44%	20%	40%	25%
Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden	3	3	0	2	1	1	2	1	2
		43%	0%	29%	14%	11%	40%	10%	50%
eigene Zielsetzungen erreichen	3	2	1	2	1	2	1	1	2
		29%	14%	29%	14%	22%	20%	10%	50%
Folgen aus der Art und Weise, mit wahrgenommener Heterogenität umzugehen									
Mehraufwand	3	1	2	1	2	3	0	2	1
		14%	29%	14%	29%	33%	0%	20%	25%
Bewertung der Heterogenität von Auszubildenden									
unproblematisch	5	3	2	3	2	2	3	3	2
		43%	29%	43%	29%	22%	60%	30%	50%
(teilweise) problematisch	3	1	2	2	1	2	1	3	0
		14%	29%	29%	14%	22%	20%	30%	0%
# ... Anzahl der Nennungen (absolute Häufigkeit)									

In Bezug auf genannte *Ursachen für die Art und Weise, wie die Ausbilder mit den wahrgenommenen Unterschieden der Auszubildenden umgehen*, zeigen sich hinsichtlich der mengenmäßig am bedeutsamsten Kategorien (eigene Erfahrungen, intuitives Vorgehen sowie betriebliche Rahmenbedingungen) keine deutlichen Unterschiede zwischen den Subgruppen (vgl. Tabelle 36). Die eigene Persönlichkeit als Grund geben mit 75 Prozent häufiger *Ausbilder an, die in der Regel nur einen Auszubildenden zu einem Zeitpunkt betreuen*. Interessant ist, dass insbesondere *ausbildende Fachkräfte und Ausbilder, die in der Regel nur einen Auszubildenden zu einem bestimmten Zeitpunkt betreuen*, angeben, ihr Handeln an den Bedürfnissen der Auszubildenden auszurichten. Das Erreichen eigener Ziele scheint für *Ausbildern, die in der Regel nur einen Auszubildenden zu einem Zeitpunkt betreuen*, wichtiger zu sein.

In Bezug auf die genannten *Folgen aus der Art und Weise, wie die befragten Ausbilder mit wahrgenommener Heterogenität der Auszubildenden umgehen*, scheint insbesondere die *Erfahrung*, die Ausbilder mitbringen, im Zusammenhang mit den Äußerungen zu stehen. So berichten deutlich mehr Ausbilder mit weniger als 10 Jahren Ausbildererfahrung, dass ihre Art und Weise des Umgangs mit Mehraufwand verbunden ist.

Hinsichtlich der Frage, wie Ausbilder *Heterogenität* im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension auffassen und *bewerten*, zeigt sich, dass *Ausbilder mit größerer Ausbildererfahrung* relativ häufiger angeben, dass Heterogenität völlig normal und der Umgang damit für sie kein Problem sei. Für *Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, scheint der Umgang problematischer zu sein, als für Ausbilder, die unterschiedliche Auszubildende nacheinander betreuen.

Insgesamt deutet die differenzierte Analyse interessante Erkenntnisse an, die in Kapitel 5.6.1 diskutiert werden. Aufgrund der kleinen Stichprobe und damit verbunden der kleinen Subgruppen sowie der Tatsache, dass einige Aspekte nur von wenigen Ausbildern insgesamt angesprochen werden, sind die Ergebnisse jedoch nur als erster Zugang und erste Tendenzen zu verstehen, die einer gezielten Überprüfung bedürfen.

5.6 Diskussion

5.6.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Interviewstudie zielte darauf ab, die Sichtweisen betrieblicher Ausbilder auf ihr Erleben und Verhalten im Kontext heterogener Lerngruppen zu ergründen. Dabei wurde eine umfassende Beschreibung des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder angestrebt, die kognitive, motivationale und emotionale Aspekte sowie weitere Faktoren des Ausbilderverhaltens berücksichtigt. Konkret galt es zunächst herauszufinden, welche Unterschiede die befragten Ausbilder zwischen Auszubildenden wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Weiterhin sollte aufgezeigt werden, wie betriebliche Ausbilder den Umgang mit der wahrgenommenen Heterogenität empfinden und was ihr Handeln motiviert. Schließlich interessierte, worauf betriebliche Ausbilder ihre Art und Weise, mit wahrgenommenen Unterschieden umzugehen, zurückführen, welche Folgen sich für sie aus ihrer Art und Weise, mit Heterogenität umzugehen, ergeben und inwieweit sie letztlich Veränderungen diesbezüglich anstreben. Abschließend wurde ergründet, welche Rolle ausgewählte weitere Faktoren ihres Erlebens und Verhaltens diesbezüglich spielen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus

den Interviews zusammengefasst und vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung sowie bisheriger Erkenntnisse (vgl. die Kapitel 2 bis 4) interpretiert.

Hinsichtlich der Wahrnehmung von *Unterschieden zwischen Auszubildenden durch die Ausbilder* lassen sich vier zentrale Erkenntnisse festhalten.

- 1) Die befragten Ausbilder insgesamt nehmen Heterogenität von Auszubildenden differenziert wahr. Dies lässt sich daraus ableiten, dass die Ausbilder in den Interviews insgesamt 36 Unterschiede ansprechen, die zudem alle aus der Theorie herausgearbeiteten, übergeordneten Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kapitel 2.2) abbilden. Auch die durchschnittliche Anzahl an genannten Unterschieden je Ausbilder von 15 unterstreicht diese Aussage.
- 2) Wesentliche Unterschiede, die von mindestens sieben der 14 befragten Ausbilder geäußert werden, betreffen die Vorbildung, das Alter, die Motivation allgemein, das Fachwissen, die Selbständigkeit, die Gewissenhaftigkeit, das Teamverhalten, inwieweit Auszubildende klare Zielvorstellungen haben und wie intensiv sie diese verfolgen, allgemeine Umgangsformen, fachliches Vorwissen, Auffassungsgabe, Interesse, Kritikfähigkeit, Offenheit und Reife. Die Ergebnisse decken sich damit zum einen mit Erkenntnissen bisheriger Studien dahingehend, dass Ausbilder insbesondere Unterschiede in der schulischen Vorbildung bzw. dem Bildungsniveau (Nickolaus, 1992; Zielke & Popp, 1997), aber auch motivationale Unterschiede (Jablonka, 2014, 2016; Nepom'yashcha, 2014; Rausch, 2011), Unterschiede im Sozialverhalten (Nepom'yashcha, 2014) sowie Unterschiede hinsichtlich weiterer Persönlichkeitseigenschaften wie Selbständigkeit (Rausch, 2011) wahrnehmen. Zum anderen macht die Tatsache, dass nahezu alle Ausbilder Unterschiede im Alter und in der schulischen/beruflichen Vorbildung ansprechen, deutlich, dass im Rahmen der amtlichen Statistik aufgezeigte Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kapitel 5.3.2) auch aus subjektiver Sicht der befragten Ausbilder eine zentrale Rolle spielen. Daneben sind für die in dieser Studie befragten Ausbilder Unterschiede im Fachwissen zentral. Dies zeigt sich in bisherigen Studien so nicht. Lediglich in der Arbeit von Brünner (2014) deutet sich an, dass Ausbilder das Vorwissen der Auszubildenden bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen berücksichtigen und demnach auch Unterschiede im Fachwissen, welches im Laufe der Ausbildung erworben wird und für spätere Lernsituationen als Vorwissen fungiert, wahrnehmen. Die Bedeutung von Unterschieden in der nationalen und kulturellen Herkunft, wie sie sich in den Studien von Nickolaus (1992), Tutschner und Hassler (2012) sowie

Wagner (2012) andeutet, zeigt sich in den Aussagen der in dieser Studie befragten Ausbilder nicht. Dies kann mit dem sehr geringen Anteil ausländischer Auszubildender in Sachsen, aber auch in Gesamtdeutschland in den ausgewählten Ausbildungsberufen (vgl. Kapitel 5.3.2) erklärt werden.

- 3) Die Interviewaussagen sowie die daraus extrahierten Subkategorien lassen sich weiterhin dahingehend interpretieren, dass die befragten Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden vordergründig aus einem ökonomischen, arbeitsprozessorientierten anstelle eines bildungs- und lernprozessorientierten Blickwinkels beschreiben. Dies zeigt sich z. B. deutlich an den genannten verhaltensbezogenen Unterschieden. Mit Unterschieden im Teamverhalten und in der Pünktlichkeit werden diesbezüglich zum einen Aspekte relativ häufig geäußert, die grundlegend im Miteinander mit anderen Personen und im Arbeitskontext sind. Zum anderen adressieren die geschilderten Verhaltensunterschiede hinsichtlich einer planvollen und strukturierten Arbeitsweise und des Umgangs mit Kunden zentrale Aspekte des betrieblichen Arbeitens. Hier zeigen sich Parallelen zu anderen Studien (z. B. Leidner, 2001; Nickolaus, 1992), in denen einige Ausbilder Auszubildende stärker als Arbeitskraft denn als Lernende sehen und entsprechende Kriterien zu deren Einschätzung heranziehen.
- 4) Aus der Analyse von Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Merkmalen der Auszubildenden, die die befragten Ausbilder schildern, konnten IPT (vgl. Kapitel 3.3.2) herausgearbeitet werden. Insbesondere das Alter und die Vorbildung im Sinne primärer Strukturmerkmale (vgl. Kapitel 2.2) stehen für die befragten Ausbilder im Zusammenhang mit sekundären Faktoren (z. B. Kritikfähigkeit, Selbständigkeit, Auffassungsgabe, Berufsschulleistungen; vgl. Abbildung 9 in Kapitel 5.5.1).

Hinsichtlich der Frage, wie *betriebliche Ausbilder mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen*, sind folgende Erkenntnisse zentral.

- 1) Aus den Interviewaussagen konnten insgesamt 17⁶⁹ unterschiedliche Maßnahmen zum Umgang mit wahrgenommener Heterogenität von Auszubildenden herausgearbeitet werden (vgl. Tabelle 21 in Kapitel 5.5.2). Dies zeigt, dass die befragten Ausbilder zu-

⁶⁹ Insgesamt wurden 18 Subkategorien aus dem Interviewmaterial extrahiert (vgl. Tabelle 21). Die Subkategorie *keine Möglichkeit sehen, mit bestimmten Unterschieden umzugehen* wird an dieser Stelle ausgeklammert, da sie letztlich keine Maßnahme für einen produktiven Umgang mit Heterogenität darstellt.

sammengenommen über ein breites Repertoire an Maßnahmen zum Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen verfügen. Im Schnitt sprechen die befragten Ausbilder fünf Umgangsmöglichkeiten an.

- 2) Neben relativ allgemeinen Aussagen, wie z. B. sich auf die Auszubildenden einstellen bzw. auf sie eingehen (Kategorie *Individualisierung allgemein*) und in unterschiedlichem Ausmaß zu unterstützen und zu helfen (Kategorien *Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksamkeit anpassen*), äußern die Befragten auch zahlreiche konkretere Maßnahmen. Dabei dominieren Möglichkeiten, die sachbezogen bei der konkreten Gestaltung von Lernsituationen auf mikrodidaktischer Ebene ansetzen und sich auf die Auswahl und Gestaltung von Arbeitsaufträgen (z. B. Aufgaben je nach leistungsbezogenen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Auszubildenden variieren bzw. Aufgaben (bewusst) nicht variieren sowie Wiederholen) fokussieren. Vereinzelt erfolgt auch eine bewusste Zusammensetzung der Lerngruppe bzw. die Bildung von Auszubildendentandems (z. B. homogene Gruppen bilden, vgl. Tabelle 21). Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen bisheriger Studien, insbesondere von Wichert (2019) und Rausch (2011). Zu den Ergebnissen aus dem BIBB-Projekt *Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung* (Zielke & Popp, 1997) gibt es dahingehend Gemeinsamkeiten, dass ähnliche Maßnahmen berichtet werden. Im Gegensatz zu den Ergebnissen, die Zielke und Popp (1997) berichten, wird aus den Interviews der hier diskutierten Studie jedoch durchaus deutlich, dass die Ausbilder die Maßnahmen überwiegend gezielt in Abhängigkeit individueller Voraussetzungen der Auszubildenden einsetzen.
- 3) Neben den gerade diskutierten Maßnahmen auf mikrodidaktischer Ebene sprechen die befragten Ausbilder Vorgehensweisen an, die auf makrodidaktischer (organisatorischer) Ebene zu verorten sind (z. B. sowohl leistungsstarken als auch leistungsschwächeren Auszubildenden Zusatzangebote in Form von Zusatzqualifikationen bzw. Förderunterricht zu unterbreiten). Ähnlich wie in der Studie von Wichert (2019) herausgearbeitet, sind diese Maßnahmen jedoch weniger bedeutsam. Dies kann in vorliegender Studie damit zusammenhängen, dass diese Maßnahmen aufgrund bestehender Handlungs- und Entscheidungsspielräume nur von Ausbildungsverantwortlichen umgesetzt werden können, und diese in dieser Studie nur von sieben Befragten repräsentiert werden. Ähnlich den in der Vorstudie des BIBB-Projektes *Individualisierung und*

Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung (Zielke & Popp, 1997) befragten Ausbildern und Ausbildungsleitern fokussieren die in der hier vorgestellten Studie befragten Ausbilder eher leistungsschwächere Auszubildende bzw. zielen darauf ab, Problemen im persönlichen Miteinander zwischen Auszubildenden und Ausbildern zu begegnen.

- 4) Weiterhin konnten aus dem Interviewmaterial Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden identifiziert werden, die von den befragten Ausbildern losgelöst von konkreten Lern- und/oder Arbeitssituationen, eher situationsübergreifend eingesetzt werden. Dazu zählen beispielsweise die Aspekte, dass Ausbilder je nach Bedarf der Auszubildenden diese mehr oder weniger stark unterstützen und dass Ausbilder dem positiven oder negativen Verhalten der Auszubildenden positive bzw. negative Konsequenzen folgen lassen, z. B. inwieweit sie ihnen bei Wünschen entgegenkommen. Diese Ergebnisse finden sich teilweise auch in anderen Studien (Nepom‘yascha, 2014 und Rausch, 2011 hinsichtlich des Punktes Intensität der Betreuung). In weiten Teilen werden mit diesen eher situationsübergreifenden Maßnahmen weitere Maßnahmen der Individualisierung und Binnendifferenzierung sichtbar, die bisher aus anderen Studien nicht hervorgehen.
- 5) Unter diesen Neuigkeitsaspekt fällt auch der Punkt, dass die in dieser Studie befragten Ausbilder bereits untersuchte Ansätze der Binnendifferenzierung gezielt einsetzen, um mit bisher weniger beachteten Unterschieden von Auszubildenden umzugehen. Ein Beispiel dafür ist, dass die hier befragten Ausbilder Arbeits-/Lernaufgaben nicht nur in Abhängigkeit der Leistung von Auszubildenden variieren, sondern auch in Abhängigkeit der Motivation. Ein weiteres Beispiel findet sich in der Kategorie *Art und Weise der Kommunikation anpassen*, die umfasst, dass Ausbilder ihren Tonfall oder ihre Wortwahl an die kognitiven, motivationalen und vor allem emotionalen Besonderheiten der Auszubildenden anpassen.
- 6) Spiegelt man die aus den Interviews identifizierten Maßnahmen auf mikrodidaktischer Ebene an den von Pozas und Schneider (2019) entwickelten Kategorien zur Systematisierung binnendifferenzierender Maßnahmen, wird deutlich, dass diese die zentralen Kategorien *Einsatz von gestuften Aufgaben und Materialien*, *gezielt eingeteilte Lerngruppen* sowie *Einsatz von Helfer- und Tutorensysteme* abdecken (vgl. 2.3.1). Die Umsetzung *geöffneter Lernsituation* und *zielreichenden Lernens* deutet sich nur vereinzelt an, wenn Ausbilder schildern, dass sie den Auszubildenden Möglichkeiten zum

selbstgesteuerten Lernen anbieten bzw. Leistungsstandards variieren. Maßnahmen im Sinne gestufter Lernhilfen (vgl. Kapitel 2.3.2) werden in den Interviews nicht angesprochen.

- 7) Zudem kann aus den Antworten der befragten Ausbilder auf die Frage, wie sie mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen, abgeleitet werden, dass einige der befragten Ausbilder angemessen den von ihnen wahrgenommenen Unterschieden begegnen. So können das *gezielte Variieren von Aufgaben* sowie das *Vereinbaren von Zielen* als sinnvolle Strategien für *motivationale Unterschiede* sowie das *gezielte Variieren von Aufgaben, das Wiederholen* oder das *Bilden heterogener Gruppen* als angemessen für den Umgang mit *Unterschieden im Fachwissen* angesehen werden.
- 8) Es fällt jedoch auf, dass nicht jeder Befragte für alle von ihm wahrgenommenen Unterschiede Umgangsmöglichkeiten nennt. Dies lässt sich einerseits auf das methodische Vorgehen bei der Interviewführung zurückführen. Erstens wurde in den Interviews nicht explizit für jeden Unterschied nach einer Vorgehensweise gefragt. Zweitens antworteten einige Ausbilder auf die Frage, wie sie mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen, relativ allgemein oder ihre Antworten lassen keinen eindeutigen Schluss zu, auf welchen Unterschied bzw. welche Unterschiede sich die genannten Maßnahmen genau bezieht bzw. beziehen. Andererseits kann es daran liegen, dass ein Teil der Ausbilder für sich keine konkreten adäquaten Möglichkeiten zum Umgang mit bestimmten wahrgenommenen Unterschieden zwischen Auszubildenden sieht. Insbesondere für einen Großteil der wahrgenommenen verhaltensbezogenen (z. B. planvolle und strukturierte Arbeitsweise), kognitiven (z. B. fachliches Vorwissen, Wissen anwenden und Denk und Urteilsvermögen) und weiteren Unterschiede (z. B. Kritik- und Kommunikationsfähigkeit) werden keine Maßnahmen benannt.
- 9) Darüber hinaus zeigen einzelne Aussagen dieser Studie, dass eine Anpassung der Lernsituation nicht immer in Abhängigkeit der Voraussetzungen der Auszubildenden erfolgt, sondern stellenweise an den betrieblichen, ausbildungsbezogenen Rahmenbedingungen ausgerichtet ist. So werden in dem Betrieb von Ausbilder I08 für den innerbetrieblichen Unterricht homogene Lerngruppen gebildet, wobei die Dauer der Ausbildung (2,5 Jahre vs. 3 Jahre), und nicht individuelle Lernvoraussetzungen (z. B. die Leistung oder das fachliche Vorwissen der Auszubildenden) maßgeblich sind. Dieses Beispiel unterstreicht die Erkenntnis aus dem quantitativen Teil der BIBB-Studie *Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung* (Zielke & Popp,

1997) sowie der Studie von Leidner (2001b), dass die Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen auch von betrieblichen Aspekten bestimmt sein kann, wenn auch in dieser Studie nicht so vordergründig wie in den Studien von Zielke und Popp (1997) sowie Leidner (2001b).

- 10) Auch Aussagen dazu, wie Ausbilder zu ihrer Einschätzung über bestehende Heterogenität zwischen Auszubildenden kommen (im Sinne diagnostischer Aspekte, vgl. Kapitel 2.3.1) finden sich in den Interviews nicht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Facette zum Umgang mit Heterogenität nicht explizit in den Interviews adressiert wurde.

Im Rahmen der Interviews wurden die befragten Ausbilder nicht nur gebeten, darzulegen, wie sie aktuell mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen, sondern auch, ob sie diesbezüglich etwas verändern möchten und was sie an Rahmenbedingungen bräuchten, um sich so verhalten zu können. Aus den Antworten lassen sich fünf zentrale Ergebnisse zusammenfassen

- 1) Die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie keine Veränderung plant. Insbesondere ausbildende Fachkräfte scheinen keine Notwendigkeit zu sehen, ihr Vorgehen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zu ändern.
- 2) Demgegenüber berichten Ausbildungsverantwortliche mehrheitlich, dass sie anstreben, Auszubildende intensiver betreuen zu wollen. Zudem möchten jeweils zwei Ausbilder Lernsituationen zukünftig anders gestalten bzw. sich noch besser in die Auszubildenden hineinversetzen, um bestimmte Verhaltensweisen der Auszubildenden nachvollziehen zu können. Im Rahmen der Interviews wurden die Antworten der Ausbilder auf die Frage nach geplanten Verhaltensänderungen nicht vertieft. Daher kann an dieser Stelle über das unterschiedliche Antwortverhalten von ausbildenden Fachkräften im Vergleich zu Ausbildungsverantwortlichen nur gemutmaßt werden. Zunächst kann festgehalten werden, dass die ausbildenden Fachkräfte, die ihre Vorgehensweisen nicht ändern möchten, durchaus angemessene Umgangsmöglichkeiten auf die von ihnen wahrgenommenen Unterschiede benennen. Hier kann also zum einen davon ausgegangen werden, dass de facto kein Veränderungsbedarf besteht. Andererseits kann hinterfragt werden, wieso gerade so viele ausbildende Fachkräfte die Frage nach geplanten Veränderungen verneinen und überwiegend Ausbildungsverantwortliche konkrete Veränderungen benennen. Hier könnten Unterschiede dahingehend eine Rolle spielen,

dass Ausbildungsverantwortliche stärker für das Thema Heterogenität von Auszubildenden sensibilisiert sind. Zum einen, da sie in der Regel in einem gewissen Rhythmus mit allen Auszubildenden im Unternehmen zu tun haben und somit Unterschiede zwischen Auszubildenden deutlicher wahrnehmen. Diese These stützt auch das Ergebnis, dass Ausbilder, die in der Regel mehrere Auszubildenden gleichzeitig betreuen (was auf alle Ausbildungsverantwortlichen zutrifft), deutlich häufiger äußern, ihr Verhalten anpassen zu wollen (vgl. Tabelle 33 in Kapitel 5.5.6). Zum anderen zeigen Studien (Brünner, 2014; Burchert, 2012), dass insbesondere Ausbildungsverantwortliche den fachlichen Austausch mit Kollegen und Ansprechpartnern der Kammern (z. B. im Rahmen der Mitwirkung in Prüfungsausschüssen oder Arbeitsgruppen) schätzen, da sie sich in diesem Kontext über aktuelle Entwicklungen sowie inhaltliche und methodische Fragen der Ausbildung austauschen können. Daraus kann möglicherweise ein größeres Bewusstsein für die Relevanz des Themas Heterogenität von Auszubildenden oder eine stärkere Reflexion des eigenen Ausbilderhandels, auch im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen, resultieren.

- 3) Als erforderliche Rahmenbedingungen für eine angestrebte Verhaltensänderung (im Sinne von Wünschen der Ausbilder) konnte aus den Interviewaussagen zum einen der Aspekt *mehr Zeit* identifiziert werden, was vermutlich auch mit dem Wunsch eines Ausbilders nach mehr personellen Ressourcen einhergeht. Zu wenig Zeit für die Erfüllung von Ausbilderaufgaben wird in mehreren Studien (Brünner, 2014; Leidner, 2001; Noß, 2000) als erschwerender Faktor für die Ausübung von Ausbilderaufgaben genannt, womit die Aussagen der hier befragten Ausbilder im Einklang mit bestehen Erkenntnissen stehen. Daneben bedarf es aus Sicht zweier Ausbilder auch einer organisatorischen Umgestaltung derart, dass Ausbilder und Auszubildende in räumlicher Nähe (z. B. in einem gemeinsamen Büro) arbeiten.
- 4) Lediglich zwei Ausbilder wünschen sich Anregungen von außen/Dritten, z. B. in Form von Weiterbildung oder Feedback seitens der Auszubildenden. Diese Aussagen stehen im Einklang mit Erkenntnissen anderer Studien (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012; Spitzer, 2014), in denen nur ein sehr kleiner Teil der befragten Ausbilder die Notwendigkeit für Weiterbildung sieht. Sie sind jedoch dahingehend auch ermutigend, da sie zeigen, dass zumindest ein geringer Teil der befragte Ausbilder offen für Unterstüt-

zungsangebote ist und diesbezüglich möglicherweise eine an den konkreten Bedürfnissen der Ausbilder ausgerichtete Gestaltung dieser entscheidend zur Nutzung oder Einstellungsänderung beitragen kann.

Hinsichtlich *emotional-motivationaler Aspekte* wird zunächst das emotionale Erleben des Umgangs mit heterogenen Auszubildendengruppen diskutiert.

Die befragten Ausbilder äußern mehrheitlich positive oder gemischte Emotionen. Dies ist positiv zu bewerten, da vor dem Hintergrund existierender Befunde aus der Forschung zu Lehreremotionen (Hagenauer & Hascher, 2018) davon ausgegangen werden kann, dass sich positive Emotionen der Ausbilder positiv auf das Wohlbefinden der Ausbilder, die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion und damit schließlich auch auf den Ausbildungserfolg der Auszubildenden auswirken. Dabei werden positive Emotionen mehrheitlich von auszubildenden Fachkräften geäußert. Negative Emotionen werden tendenziell häufiger von Befragten mit weniger Ausbildererfahrung bzw. von keinem der befragten Ausbilder mit mehr Ausbildererfahrung (vgl. Tabelle 34 in Kapitel 5.5.6) angegeben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich mit größerer Erfahrung Ängste verringern (vgl. Frenzel & Götz, 2007, S. 286 für Lehreremotionen).

In Bezug auf motivationale Aspekte wurden die Ausbilder nach ihren Zielen gefragt, die sie im Umgang mit der von ihnen wahrgenommenen Heterogenität der Auszubildenden anstreben. Folgende Ergebnisse sind diesbezüglich zentral:

- 1) Die Antworten der Befragten verdeutlichen, dass das Handeln der befragten Ausbilder durchweg von Aspekten motiviert ist, die sich auf die Person des/der Auszubildenden beziehen. Dabei dominieren die Ziele, die Persönlichkeit der Auszubildenden fördern und/oder alle Auszubildenden auf einen bestimmten bzw. den gleichen Stand bringen zu wollen. Der erst genannte Aspekt korrespondiert mit bisherigen Studienergebnissen zum Ausbilderhandeln allgemein. So berichtet Nickolaus (1992), dass Ausbilder mehrheitlich nicht nur fachliche Kenntnisse vermitteln, sondern darüber hinaus erzieherisch wirken möchten. Dabei fördern sie insbesondere die Aspekte, die für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss bzw. die für die berufliche Eigenständigkeit der Auszubildenden relevant sind (z. B. Leistungsbereitschaft, selbständiges Arbeiten).
- 2) Das Ziel, die Persönlichkeit der Auszubildenden fördern zu wollen, wird insbesondere von Ausbildern mit mehr als zehn Jahren Erfahrung als Ausbilder genannt. Ausbilder mit mehr Erfahrung können möglicherweise aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung

besser einschätzen, dass eine gezielte Persönlichkeitsförderung der Auszubildenden sowohl für die Auszubildenden selbst als auch für das Unternehmen gewinnbringend ist.

- 3) Das Ziel, alle Auszubildenden auf einen bestimmten bzw. den gleichen Stand bringen zu wollen, ist dahingehend interessant, dass die befragten Ausbilder damit zum Ausdruck bringen, zumindest implizit ein Norm-Ziel anstreben zu wollen, was für alle Auszubildenden gilt. Inwieweit damit Maßnahmen im Sinne des Verständnisses ziel erreichenden Lernens, wie es in Kapitel 2.3.1 dargestellt wurde, von den befragten Ausbildern bewusst ausgeschlossen wird, kann an dieser Stelle nicht klar beantwortet werden.

Im Sinne der Exploration *weiterer kognitiver Aspekte* in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden wurden die Ausbilder gebeten, sowohl Gründe als auch Folgen ihrer Art und Weise, mit wahrgenommenen Unterschieden umzugehen, zu schildern. Zu den Gründen für die genannten Umgangsmöglichkeiten reflektieren die Ausbilder folgende vier zentralen Aspekte.

- 1) Die am häufigsten angeführten Gründe betreffen einerseits die Person des Ausbilders und andererseits betriebliche Rahmenbedingungen. Damit decken sich die Erkenntnisse dieser Studie mit denen aus bisherigen Studien zum Ausbilderhandeln allgemein (Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012; Brünner, 2014; Keck, 1995; Leidner, 2001; Nickolaus, 1992; Niedermair, 1995; Noß, 2000; Rausch, 2011; Spitzer, 2014).
- 2) Daneben geben knapp ein Drittel der Befragten (fünf Ausbilder) an, dass sie intuitiv mit wahrgenommenen Unterschieden umgehen. Ähnliche Ergebnisse zeigt Leidner (2001) für das systematische Abstimmen des eigenen Vorgehens betrieblicher Ausbilder mit den Erfordernissen des jeweiligen Lernstoffs. Dabei kann vermutet werden, dass letztlich auch eigene Erfahrungen handlungsleitend für den Umgang mit Heterogenität sind.
- 3) Neben diesen drei Gründen finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die befragten Ausbilder die Bedürfnisse der Auszubildenden im Blick haben und diesbezüglich insbesondere verhindern möchten, Auszubildende zu demotivieren. Dieser Grund wird ausschließlich von ausbildenden Fachkräften geäußert. Dies kann möglicherweise damit erklärt werden, dass ausbildende Fachkräfte den Ergebnissen von Bahl, Blötz, Brandes et al. (2012) zufolge das Verhältnis zum Auszubildenden primär als zwischenmenschliche Beziehung wahrnehmen, was mit einem Bedürfnis einhergeht, den Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht zu werden, um ein gutes Verhältnis zu erreichen bzw. zu sichern. Dieser Aspekt widerspricht jedoch den Erkenntnissen von

Leidner (2001), der als ein Ergebnis seiner Studie festhält, dass sich das Handeln der befragten Ausbilder nicht an den Bedürfnissen der Auszubildenden orientiert.

- 4) Daneben begründen die Ausbilder die Art und Weise, wie sie mit Unterschieden zwischen Auszubildenden umgehen, auch mit eigenen Ziele. Diese Antwort steht im Einklang mit dem zentralen Ziel der befragten Ausbilder, die Auszubildenden auf einen bestimmten/gleichen Stand zu bringen.

Hinsichtlich der Folgen des eigenen Verhaltens konnten nur aus knapp der Hälfte der Interviews Aussagen gewonnen werden. Aus den Aussagen dreier Ausbilder mit relativ wenig Ausbildererfahrung wird deutlich, dass der Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zu einem Mehraufwand führt. Die Aussagen aus zwei Interviews mit zwei relativ erfahrenen Ausbilderinnen zeigen jedoch auch, dass sich der Aufwand lohnen und positiv auf die eigenen Fachaufgaben auswirken kann.

Auch wenn die Frage danach, wie Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden im Sinne der evaluativen Bedeutungsdimension des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1) bewerten, im Rahmen der Studie nicht adressiert wurde, liefern einige Interviews Hinweise dazu. Es lassen sich drei Punkte zusammenfassen.

- 1) Von acht Ausbildern, die im Laufe des Gesprächs Aussagen dazu gemacht haben, bewerten fünf den Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden als unproblematisch. Sie deuten an, dass es normal sei, dass Menschen unterschiedlich sind und, dass ein angemessener Umgang damit Bestandteil ihrer Arbeit sei. Insbesondere relativ erfahrene Ausbilder äußern sich dahingehend.
- 2) Aus den Aussagen dreier Befragter lässt sich ableiten, dass sie den Umgang mit Heterogenität stellenweise als herausfordernd bzw. problematisch empfinden. Bei diesen Ausbildern handelt es sich um Ausbilder mit relativ wenig Ausbildererfahrung, die in der Regel mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen. An dieser Stelle ist es schwer, über Gründe für diese Bewertung zu mutmaßen, da nicht klar ist, welcher der beiden Aspekte (Erfahrung als Ausbilder oder gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender) entscheidend ist.
- 3) Insgesamt sprechen die Aussagen der Befragten dafür, dass der Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen für die befragten Ausbilder selbstverständlicher Teil ihrer Ausbildertätigkeit ist, für einige von ihnen jedoch unter bestimmten Rahmenbedingungen (z. B. gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender zu einem Zeitpunkt) als herausfordernd wahrgenommen wird.

Die Aussagen der Ausbilder zu den *betrieblichen Rahmenbedingungen* (vgl. Kapitel 5.5.5) zeigen zunächst, dass die Betriebe, in denen die befragten Ausbilder tätig sind, primär zur Sicherung des eigenen Fachkräftebedarfs ausbilden. Neben diesem sogenannten Investitionsmotiv (vgl. Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21) bilden die Betriebe aus Sicht der befragten Ausbilder auch aus Reputationsgründen sowie aus sozialer Verantwortung (vgl. Wenzelmann & Schönfeld, 2022, S. 21 f.) aus. Ausbilder aus drei Betrieben berichten, dass sich die Betriebe mit Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Fachkräften konfrontiert sehen. Inwieweit die befragten Unternehmen vor diesem Hintergrund betrieblicher Ausbildung einen hohen Stellenwert beimessen, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden, da dazu insgesamt nur wenige Aussagen vorliegen. Ansonsten kann aus den Aussagen der Befragten geschlossen werden, dass die Bedingungen der betrieblichen Ausbildung in den vertretenen Betrieben aus Sicht der Befragten insgesamt gut sind. Ein Großteil der befragten Ausbilder fühlt sich und seine Ausbilderaufgaben von Kollegen und/oder Führungskräften wertgeschätzt.

Abschließend wurde exploriert, welche Rolle *ausgewählte weitere Faktoren des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Kontext heterogener Lerngruppen spielen*. Es wurden folgende weitere Faktoren betrachtet: der Ausbildertyp (ausbildende Fachkraft vs. Ausbildungsverantwortlicher), das Vorhandensein der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation gemäß AEVO (ja vs. nein), die Erfahrung als Ausbilder (weniger als zehn Jahre vs. mindestens zehn Jahre) sowie die Tatsache, ob Ausbilder mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen oder in der Regel zu einem bestimmten Zeitpunkt nur einen Auszubildenden. Aufgrund von stellenweise lückenhaften Antworten der Befragten konnten nicht alle intendierten weiteren Faktoren in die differenzierte Betrachtung einbezogen werden. So wurden die Aspekte Branche, Betreuungsdauer, Anlass für die Übernahme von Ausbilderaufgaben sowie die wahrgenommene Wertschätzung nicht betrachtet. Sich daraus ergebende Hinweise für weitere Forschung werden in Kapitel 5.6.3 diskutiert. Für die differenzierte Betrachtung nach Subgruppen wurden für die Hauptkategorien jeweils nur die Subkategorien betrachtet, die von mindestens drei Ausbildern angesprochen wurden. Bei den Hauptkategorien *wahrgenommene Unterschiede* und *Umgangsmöglichkeiten* wurden die Subkategorien berücksichtigt, die relativ häufig (gemessen an der durchschnittlichen Anzahl angesprochener Subkategorien) angesprochen wurden (vgl. Kapitel 5.5.5). Als zentrale Ergebnisse der differenzierten Betrachtung lassen sich folgende Punkte zusammenfassen.

- 1) Hinsichtlich des *Ausbildertyps* zeigt sich, dass sich die Antworten auf die oben diskutierten Aspekte zwischen ausbildenden Fachkräften und Ausbildungsverantwortlichen insbesondere in den verhaltensbezogenen Aspekten unterscheiden. So zeigen Ausbildungsverantwortliche den Auszubildenden deutlich häufiger positive oder negative Konsequenzen bei entsprechend besonders positivem bzw. negativem Verhalten auf. Dies lässt sich damit erklären, dass Ausbildungsverantwortliche aufgrund ihrer ausbildungsbezogenen Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse andere Handlungsalternativen haben als ausbildende Fachkräfte (vgl. Kapitel 3.2). Zudem signalisieren Ausbildungsverantwortliche im Vergleich zu ausbildenden Fachkräften deutlich häufiger Veränderungsbereitschaft in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildenden-Gruppen. Dafür benötigen sie eigenen Angaben nach mehr Zeit. Mögliche Ursachen dafür wurden bereits bei der Diskussion der Ergebnisse zu prospektiven verhaltensbezogenen Aspekten beleuchtet. Der erhöhte Zeitbedarf resultiert mit Blick auf die Besonderheiten der hier befragten Ausbildungsverantwortlichen vermutlich daraus, dass sie diese Funktion überwiegend nebenamtlich innehaben und entweder weitere Aufgaben im Rahmen der Personalentwicklung (I08, I09) oder andere Fachaufgaben (I12, I13) verantworten.
- 2) Auch hinsichtlich des *Vorhandenseins der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation* zeigen sich nur für die Wahrnehmung von Unterschieden sowie die Maßnahme *Konsequenzen aufzeigen* deutliche Unterschiede zwischen Ausbildern mit bzw. ohne nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation. Ausbilder mit nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation nehmen deutlich häufiger Unterschiede im Fachwissen, in der Kritikfähigkeit, im fachlichen Vorwissen sowie im Interesse wahr. Interessant ist, dass sich keine Unterschiede zwischen Ausbildern mit bzw. ohne nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation für den Umgang mit Heterogenität auf didaktisch-methodischer Ebene zeigen. Eine Erklärung liegt möglicherweise darin, dass im Rahmen der formalen betriebs- und arbeitspädagogischen Qualifikation der Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden nicht explizit adressiert wird, auch wenn eine stärkere Berücksichtigung dieses Themas eine von mehreren Neuerungen der 2009 novellierten AEVO ist (vgl. Kapitel 3.3.3). Inwieweit diese Vermutung zutrifft, wird in Kapitel 6 näher beleuchtet. Vor dem Hintergrund, dass die befragten Ausbilder mit nachgewiesener berufs- und arbeitspädagogischer Qualifikation ihre Art und Weise im Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden

genauso häufig auf eigene Erfahrungen sowie ihre Persönlichkeit und sogar etwas häufiger auf ihre Intuition zurückführen als Ausbilder ohne nachgewiesene berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation, stützt diese Annahme. Zudem kann dieser Aspekt dahingehend gedeutet werden, dass Ausbilder selbstgesteuert erworbenes Erfahrungswissen formal erworbenem Wissen vorziehen (Kirschbaum-Bökmann, 2020, S. 360, vgl. Kapitel 3.3.3).

- 3) Die *Erfahrung als Ausbilder* scheint eine wichtige Rolle hinsichtlich des Erlebens und Verhaltens in Bezug auf Heterogenität von Auszubildenden zu spielen, anders als in bisherigen Untersuchungen gezeigt (Zielke & Popp, 1997). Insbesondere der Umgang der befragten Ausbilder mit wahrgenommenen Unterschieden zwischen Auszubildenden und in diesem Zusammenhang angestrebte Veränderungen, unterscheiden sich zwischen Ausbildern mit weniger Ausbildererfahrung im Vergleich zu Ausbildern mit mehr Erfahrung. Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich dahingehend, dass ausschließlich Ausbilder mit weniger als 10 Jahren Erfahrung berichten, dass sie dem Verhalten der Auszubildenden je nach Ausprägungsgrad (positiv oder negativ) mit positiven oder negativen Konsequenzen für die Auszubildenden begegnen und dass sie Erklärungen und/oder Arbeitsanweisungen dem kognitiven Niveau der Auszubildenden entsprechend in der Komplexität oder im Umfang anpassen. Insbesondere der erste Punkt kann damit zusammenhängen, dass in der Studie gerade die Ausbildungsverantwortlichen, die aufgrund ihrer planerischen und organisatorischen Aufgaben über mehr Entscheidungsbefugnisse verfügen und relativ häufig den Aspekt des Konsequenzen Aufzeigens ansprechen, diejenigen Ausbilder sind, die noch nicht über so viel Erfahrung verfügen und die Gründe daher in der Stichprobe liegen. Mit Blick auf die relativen Häufigkeiten der Nennung der anderen Umgangsmöglichkeiten zeigen sich keine Anhaltspunkte, die dafürsprechen, dass Ausbilder mit weniger Erfahrung um keine anderen adäquaten Umgangsmöglichkeiten wissen. Gerade die Maßnahmen, nicht nur Aufgaben gemäß den Voraussetzungen der Auszubildenden zu variieren, sondern darüber hinaus auch Erklärungen und Arbeitsanweisungen daran anzupassen, spricht eher für ein differenziertes Handlungsspektrum weniger erfahrener Ausbilder. Zudem geben Ausbilder mit weniger Erfahrung deutlich häufiger an, dass sie die Betreuung der Auszubildenden intensivieren wollen. Hier kann vermutet werden, dass weniger erfahrene Ausbilder für sich noch mehr Potenzial sehen bzw. (noch) selbstkritischer sind.

- 4) Weiterhin scheint die Tatsache, dass *Ausbilder mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen*, sowohl für die Wahrnehmung von Unterschieden als auch für die Art und Weise, mit wahrgenommener Heterogenität umzugehen, eine Rolle zu spielen. Diese Ausbilder berichten deutlich häufiger Unterschiede zwischen Auszubildenden, die über relativ offensichtliche Dinge (z. B. Alter, schulische Vorbildung) sowie relativ allgemeine Einschätzungen der Auszubildenden (z. B. Motivation allgemein) hinausgehen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Ausbilder, die in einer Ausbildungssituation mehrere Auszubildende erleben und direkt vergleichen können, weniger offensichtliche Unterschiede (z. B. Zielvorstellungen und Zielverfolgung, Fachwissen) wahrnehmen können. Hinsichtlich des Umgangs berichten Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, insbesondere deutlich häufiger, Aufgaben je nach kognitiven, motivationalen oder leistungsbezogenen Voraussetzungen der Auszubildenden zu variieren. Dies kann mit den häufiger wahrgenommenen Unterschieden im Fachwissen und im Interesse zusammenhängen, da das vorhandene Wissen sowie das Interesse wichtige, bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben zu berücksichtigende Aspekte sind (Leuders & Prediger, 2017, S. 8). Darüber hinaus äußern Ausbilder, die in der Regel mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, deutlich häufiger, ihr Verhalten im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen verändern, insbesondere die Betreuung intensivieren zu wollen. Dafür benötigen sie eigenen Angaben zu Folge jedoch mehr Zeit. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass ihnen Veränderungsbedarf im Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden offensichtlicher wird, sie diesbezüglich aber deutlich stärker zeitliche Restriktionen, denen sie unterliegen, wahrnehmen. Daher überrascht es auch nicht, dass in dieser Studie ausschließlich Ausbilder, die mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden als teilweise problematisch und herausfordernd beschreiben. Demgegenüber stehen die dennoch positiven Emotionen, die diese Ausbilder deutlich häufiger berichten als Ausbilder, die in der Regel nur einen Auszubildenden zu einem bestimmten Zeitpunkt betreuen. Das kann dahingehend gedeutet werden, dass Ausbilder sich der Herausforderungen im gleichzeitigen Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden bewusst sind, was für sie aber nicht emotional belastend ist. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Ausbilder, die mehrere Auszubildenden gleichzeitig betreuen, den Umgang mit Heterogenität als selbstverständli-

chen Teil ihrer Arbeit betrachten, der zwar organisatorisch und hinsichtlich des methodisch-didaktischen Vorgehens herausfordernder ist, aber eben aufgrund ihrer Erwartungshalten nicht besonders emotional belastend.

5.6.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

Nachfolgend werden der Entstehungs- und Auswertungshintergrund der vorgestellten Befunde diskutiert. Die in Kapitel 5.5 ausführlich vorgestellten und in Kapitel 5.6.1 zusammengefassten und inhaltlich diskutierten Ergebnisse der Studie entstammen der im Rahmen der Studie durchgeführten Interviews und den darauf basierenden Interpretationen. Vor diesem Hintergrund müssen sie eingeordnet und methodisch reflektiert werden. Dabei wird zunächst auf den Entstehungshintergrund der Daten näher eingegangen, bevor anschließend Aspekte der Datenauswertung erläutert werden.

Entstehungshintergrund

In Bezug auf den Entstehungshintergrund der Daten werden nachfolgend die Stichprobenauswahl sowie die Datenerhebungsmethode kritisch reflektiert.

Die Gewinnung der Interviewpartner erfolgte in einem mehrstufigen Prozess (vgl. Kapitel 5.3.1), wobei zunächst das Untersuchungsfeld hinsichtlich zu betrachtender kaufmännischer Ausbildungsberufe und ausbildender Betriebe kriteriengeleitet eingegrenzt wurde. Darauf aufbauend wurden unter Berücksichtigung des Verständnisses des Ausbilderbegriffs, der Differenzierung unterschiedlicher Ausbildertypen sowie des skizzierten Handlungskontextes des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im kaufmännischen Bereich (vgl. Kapitel 3), gezielt Ausbilder für ein Interview akquiriert. Es sollten unterschiedliche Ausbildertypen (Ausbildungsverantwortliche und ausbildende Fachkräfte) aus Betrieben befragt werden, die mit einer gewissen Heterogenität von Auszubildenden konfrontiert sind. Dabei wurde angestrebt, mit mehr ausbildenden Fachkräften als Ausbildungsverantwortlichen sprechen zu können, da ausbildende Fachkräfte größtenteils die Ausbildung der Auszubildenden an kaufmännischen Arbeitsplätzen übernehmen (vgl. Kapitel 3.2). Damit sollte sich auf die Fälle konzentriert werden, die „im Zentrum des [Ausbildungs-]Geschehens stehen und über entsprechende Erfahrung“ (Merkens, 1997, S. 101) im Umgang mit Auszubildenden, insbesondere auf didaktischer Ebene verfügen, um letztlich inhaltliche Repräsentativität (Merkens, 1997, S. 100) zu gewährleisten. Das Ziel, mehr ausbildende Fachkräfte als Ausbildungsverantwortliche zu befragen, konnte nicht realisiert werden. Im Ergebnis wurden

Gespräche mit sieben Ausbildungsverantwortlichen und sieben ausbildenden Fachkräften geführt. Hier kann eine gezielte Einflussnahme der kontaktierten Schlüsselpersonen vermutet werden, die letztlich darauf abzielte, eine bestimmte Sicht auf die Organisation wirksam werden zu lassen (Merkens, 1997, S. 103). Folglich ist von einer gewissen Positivselektion auszugehen, insbesondere in dem Sinne, dass von den für die Ausbildung relevanten Schlüsselpersonen der ausgewählten Betriebe Gesprächspartner vorgeschlagen wurden, die über entsprechend positive Erfahrungen berichten können. Diese Annahme wird auch durch die überwiegend positiven Antworten auf die Fragen nach der Wertschätzung der Befragten durch Vorgesetzte und Kollegen sowie dem Stellenwert der Ausbildung in den Betrieben gestützt (vgl. Kapitel 5.5.5).

Die regionale Eingrenzung auf Sachsen wurde aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten von vornherein bestimmt. Zudem wurden aufgrund der definierten Auswahlkriterien für die Betriebe letztlich nur Betriebe aus dem Dienstleistungssektor in die Untersuchung einbezogen. Inwieweit sich diese beiden Aspekte in den Ergebnissen wiederfinden, ist in Folgeuntersuchungen herauszuarbeiten, in denen eine Ausweitung auf andere Regionen, Ausbildungsberufe und/oder Sektoren (z. B. Industriebetriebe) erfolgen sollte. Trotzdem die Interviewdaten aus dem Jahr 2014 stammen, machen die in Kapitel 5.3.2 aufgeführten Statistiken zur Zusammensetzung der Auszubildendengruppen für die betrachteten Ausbildungsberufe deutlich, dass sich die Heterogenität hinsichtlich dieser primären Strukturmerkmale nicht nennenswert verändert hat und die Ergebnisse auch aktuell Gültigkeit besitzen. Beispielsweise spielen ausländische Auszubildende auch im Jahr 2020 in diesen Ausbildungsberufen eine sehr geringe Rolle. Zudem weisen die Aussagen einiger der befragten Ausbilder darauf hin, dass auch im bzw. um das Jahr 2014 Betriebe schon Schwierigkeiten hatten, Ausbildungsstellen besetzen zu können. Vor dem Hintergrund des nunmehr noch angespannteren Ausbildungsmarktes (BMBF, 2022, S. 44 f.) stellt sich jedoch die Frage, ob sich an den betrieblichen Rahmenbedingungen von betrieblichen Ausbildern etwas im Vergleich zu den Ergebnissen dieser Studie verändert hat (z. B. mehr zeitliche und personelle Ressourcen für Ausbilderaufgaben zur Verfügung stehen).

Mit insgesamt 14 geführten Interviews ist die realisierte Stichprobe relativ klein, scheint jedoch aus drei Gründen hinreichend. Erstens weist sie eine gewisse Varianz des Untersuchungsobjektes *betrieblicher Ausbilder* hinsichtlich der Merkmale Alter, Geschlecht, berufliche Qualifikation, Ausbildungstyp, Erfahrung als Ausbilder, nachgewiesene berufs- und

arbeitspädagogische Qualifikation, gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender, Betreuungszeitraum sowie Branche auf (vgl. Tabelle 12 in Kapitel 5.3.3). Demnach ist davon auszugehen, dass die ausgewählten Ausbilder das Feld angemessen inhaltlich repräsentieren (Helfferich, 2011, S. 173 f.; Merckens, 1997, S. 100). Zweitens konnten für die differenzierte Betrachtung des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Kontext von Heterogenität von Auszubildenden anhand der ausgewählten Faktoren *Ausbildertyp* (ausbildende Fachkraft vs. Ausbildungsverantwortlicher), *nachgewiesene berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation gemäß AEVO* (ja vs. nein), *Erfahrung als Ausbilder* (weniger als zehn Jahre vs. mindestens zehn Jahre) sowie *gleichzeitige Betreuung mehrerer Auszubildender* (ja vs. nein) mit in sich jeweils homogenen Subsamples zwischen vier und neun Ausbildern hinreichend große Teilstichproben generiert werden (vgl. Rausch, 2011, S. 222 f., in Anlehnung an König und Volmer, 2000). Drittens zeigen die in Kapitel 5.5 dargestellten Ergebnisse gemeinsame Muster zwischen den befragten Ausbildern, die z. B. ihre Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität sowie diesbezüglich emotionale und motivationale Aspekte betreffen, sodass von einer gewissen theoretischen Sättigung⁷⁰ (Riesmeyer, 2011, S. 231) ausgegangen werden kann.

Entsprechend des Forschungsgegenstandes (vgl. Kapitel 4), des der Studie zugrundeliegenden Verständnisses des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.1) sowie des Erkenntnisinteresses der Studie, nämlich dem Rekonstruieren und Beschreiben des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Kontext von heterogenen Auszubildendengruppen wurden *teilstandardisierte Interviews* mit betrieblichen Ausbildern geführt. Helfferich (2011, S. 154–157) beschreibt drei Gütekriterien qualitativer Interviews: Offenheit, Reflexivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Anhand dieser Kriterien wird die Güte der Datenerhebung nachfolgend diskutiert.

Die Gesprächssituationen sowie der Einsatz des Interviewleitfadens lehnten sich an den Empfehlungen von Hopf (2008) und Helfferich (2011) an und waren weitgehend *offen* gestaltet. Demnach wurde sich an den im Leitfaden formulierten Fragen und Erzählimpuls orientiert, über die konkrete Formulierung und Abfolge der Fragen sowie eventuell erforderliche Nachfragen wurde situativ entschieden. Beispielsweise wurde sich hinsichtlich der

⁷⁰Bei „dem Prinzip der theoretischen Sättigung geht es darum, typische Fälle auszuwählen, die Variationen eines gemeinsamen Merkmals sind.“ (Riesmeyer, 2011, S. 230).

Wortwahl an die Sprache der Befragten angepasst oder von den Befragten selbst angesprochene Themen unabhängig ihrer angedachten Reihenfolge im Interviewleitfaden aufgegriffen und vertieft. Bei Fragen, deren Beantwortung den Ausbildern schwerfiel (z. B. nach Emotionen der Ausbilder im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen oder Folgen aus ihrer Vorgehensweise) wurde gezielt nachgefragt. In wenigen Fällen kam es dabei zu unsauber formulierten Fragen (z. B. aufgrund signalisierten Zeitdrucks der Befragten), die letztlich in schwer interpretierbaren Antworten resultierten. So wurde Gesprächspartner I13 gefragt, ob es „noch andere Gründe [gibt], die das schwermachen, sich so zu verhalten, wie man es eigentlich anstrebt?“. Diese allgemein formulierte Frage führte zu einer gleichermaßen allgemeinen Antwort, aus der nicht ersichtlich war, ob sie sich auf das Verhalten von Ausbilder I13 oder das Verhalten von Ausbildern allgemein bezieht und die daher letztlich nicht codiert wurde.

Mit dieser Beachtung des Entstehungskontextes der Aussagen der Ausbilder wird letztlich auch dem Kriterium der *Reflexivität* entsprochen. Dieser Aspekt wurde in den Interviews darüber hinaus dadurch umgesetzt, dass die Forscherin den Ausbildern zu Beginn des Gespräches das von ihr an die Befragung herangetragene Vorwissen deutlich machte, indem sie über den Hintergrund, das Ziel sowie den Ablauf des Interviews informierte.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit wurde dadurch sichergestellt, dass der Prozess der Datenerhebung, insbesondere die Entwicklung des Interviewleitfadens und die Auswahl der Interviewpartner, dokumentiert und transparent gemacht wird (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3.1).

Trotz Nachfragen zeigte sich in einigen Gesprächen (z. B. I12, I14), dass die Ausbilder den Zugang zum Thema nicht hatten, wie erwartet (vgl. inhaltliche Diskussion in Kapitel 5.6.1). Um diesem Punkt zukünftig begegnen zu können, wären ergänzende methodische Zugänge, z. B. über Tagebücher denkbar (vgl. z. B. Rausch, 2011), in denen Ausbilder angehalten sind, konkrete Ausbildungssituationen und ihre Wahrnehmung sowie ihr Empfinden diesbezüglich zu dokumentieren.

Auswertungshintergrund

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012, 2018). Diese Methode eignet sich für Forschung, die stark explorativ oder beschreibend ausgerichtet ist (Kuckartz, 2012, S. 75). Die vorliegende

Studie zielte darauf ab, die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden zu erheben und zu beschreiben, weshalb die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse angemessen ist.

Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv. Aus den theoretischen Vorüberlegungen zum deskriptiven Verständnis des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.2) sowie den Einflussfaktoren des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden (vgl. Kapitel 3.3) ergaben sich 14 deduktive Hauptkategorien (vgl. Tabelle 13 in Kapitel 5.4). Nach Durchsicht des Interviewmaterials wurde deutlich, dass diese nicht erschöpfend sind, so dass zwei weitere induktive Hauptkategorien eingeführt wurden (vgl. Tabelle 13 in Kapitel 5.4). Entsprechend der anfänglichen Überlegungen konnte ein Großteil der Aussagen der Ausbilder diesen Kategorien zugeordnet werden. Vereinzelt zeigten sich Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Aussagen zu den deduktiv gebildeten Hauptkategorien, die zunächst die Wahrnehmung von Unterschieden betrafen (HK9 bis HK 14, vgl. Tabelle 13 in Kapitel 5.4). Diese lassen sich zum einen damit begründen, dass Kognitionen, Motivation und Emotion keine isolierten Faktoren darstellen, sondern sich gegenseitig bedingen und zusammen mit dem Verhalten und dem situativen Kontext ein Gesamtsystem bilden⁷¹ (Becker et al., 1987, S. 433; Sann & Preiser, 2017, S. 215), und die befragten Ausbilder zwischen den Konzepten nicht trennen (können). Zum anderen können Ausbilder auf intrapersonale (kognitive, emotionale und motivationale) Komponenten der Auszubildenden nur aus konkreten Verhaltensweisen der Auszubildenden schließen. In den Interviews berichten die Befragten teilweise die Ergebnisse ihres Interpretationsprozesses von eben konkreten Verhaltensweisen auf diese Merkmale und veranschaulichen diese gegebenenfalls anhand konkreter Beispiele. Teilweise schildern sie aber auch nur Beispiele konkreter Verhaltensweisen, von denen die Forscherin im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung des Materials auf latente Merkmale geschlussfolgert hat. Darüber hinaus wurde die Hauptkategorie *Bewertung der Heterogenität der Auszubildenden* als weiterer kognitiver

⁷¹ Es gilt zu beachten, dass sich die Begriffe Kognition, Emotion und Motivation mehr oder weniger überlappen und konkrete psychologische Konzepte je nach Begriffsverständnis (z. B. Einstellungen) sowohl kognitive, emotionale als auch motivationale Komponenten aufweisen. Im Rahmen dieser Untersuchung erfolgte dahingehend eine analytische Trennung dieser Konzepte, dass diese drei Begriffe isoliert dargestellt und psychologische Konzepte, die zur Erklärung der Wahrnehmung und des Verhaltens von Ausbildern beitragen, einem dieser Begriffe zugeordnet wurden. Ferner gilt es zu beachten, dass in den Sozialwissenschaften der Zugang zu intrapersonalen Faktoren in der Regel über Denk- und Verbalisierungsprozesse, also kognitive Prozesse, aus Selbst- und/oder Fremdsicht erfolgt, z. B. Befragungen.

Aspekt des Ausbilderverhaltens im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden eingeführt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Ausbilder die Frage, wie sie den Umgang mit heterogenen Lerngruppen empfinden, stellenweise nicht mit Aussagen zur affektiven Komponente beantwortet haben, sondern eher die kognitive Komponente des Emotionsbegriffs fokussierten (vgl. Kapitel 3.3.2 in Verbindung mit Kapitel 2.2 bzw. Kapitel 5.5.4). Hier wurde bei der Codierung dem kognitiven Aspekt Rechnung getragen und eine entsprechende Kategorie eingeführt.

Kuckartz (2018, S. 201–218) erläutert Gütekriterien qualitativer Forschung im Allgemeinen und qualitativer Inhaltsanalyse im Besonderen. Dabei unterscheidet er zunächst zwischen interner und externer Studiengüte und ordnet dann konkrete Gütekriterien zu. Bei der *internen Güte* geht es insbesondere um Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit bei der Datenerfassung und Transkription sowie der eigentlichen inhaltsanalytischen Auswertung. Zur Einschätzung der internen Güte listet Kuckartz (2018, S. 204 f.) zahlreiche Fragen auf, wobei im Sinne der Nachvollziehbarkeit die Dokumentation des Vorgehens über den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess zentral ist. Da sowohl das Vorgehen bei der inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Kapitel 5.4) als auch die Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.5) ausführlich unter Rückgriff auf Zitate aus dem Datenmaterial beschrieben werden, ist ein transparentes und nachvollziehbares Vorgehen sichergestellt. Zudem liegt ein umfangreiches Kategorienhandbuch vor (vgl. digitale Anlage 1), in dem alle Haupt- und Subkategorien erster und zweiter Ebene erläutert, anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht sowie zugehörige Codierregeln dargestellt sind. Sowohl die Erstellung der Transkripte als auch die eigentliche Auswertung erfolgten computergestützt mittels der Software MAXQDA. Teile des Datenmaterials wurden mit zwei weiteren Codierern bearbeitet, wobei Nicht-Übereinstimmungen der Codierungen jeweils ausgewertet und zumindest mit dem ersten Zweitcodierer im Sinne der konsensuellen Codierung Übereinstimmung erzielt wurde. Die abschließend berechneten Beurteilerübereinstimmungen (Cohens Kappa, vgl. Tabelle 14) mit Werten zwischen $\kappa = 0,61$ und $\kappa = 1,00$, differenziert nach codierten Textstellen der einzelnen Themenblöcke sowie für alle codierten Textstellen zusammen, bescheinigen eine gute bis sehr gute Codiergüte (Döring & Bortz, 2016, S. 346; Grouven et al., 2007, S. 66; Wirtz & Caspar, 2002, S. 59) und lassen auf ein objektives Vorgehen schließen. Insgesamt spricht das methodische Vorgehen für eine hohe interne Güte der vorliegenden Datenauswertung.

Bei der *externen Güte* geht es um die Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (Kuckartz, 2018, S. 217). Hierbei kommt insbesondere der sorgfältigen Fallauswahl eine tragende Rolle zu. Wie in der Reflexion des Entstehungszusammenhangs ausgeführt, wurden die Interviewpartner zielgerichtet ausgewählt, wobei theoretische Vorüberlegungen die Festlegung von Auswahlkriterien bestimmt haben. Dennoch ist mit Blick auf die Eingrenzung auf Sachsen sowie die ausgewählten Ausbildungsberufe und Betriebe von einer eingeschränkten Übertragbarkeit auszugehen. Hierzu ist eine Überprüfung in Folgeuntersuchungen angezeigt.

5.6.3 Implikationen

Wie eingangs formuliert, möchte die Studie sowohl einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für die Praxis leisten. Daher werden im Folgenden ausgehend von der inhaltlichen und methodischen Diskussion Implikationen für den wissenschaftlichen Diskurs auf der einen Seite und für die Entwicklung von Maßnahmen und Angeboten zur Unterstützung betrieblicher Ausbilder im Umgang mit heterogenen Lerngruppen auf der anderen Seite formuliert.

Implikationen für den wissenschaftlichen Diskurs

Wie in Kapitel 4 dargestellt, gibt es insgesamt kaum Forschungsarbeiten zum Thema Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung, insbesondere aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder. Die bisher vorliegenden Erkenntnisse resultieren primär aus Forschungsarbeiten des BIBB bzw. stellen Randthemen in Studien dar, die Ausbilder, ihre Handlungsstrukturen und subjektiven Sichtweisen allgemein untersucht haben. Letzt genannte Studien fokussieren zudem stark kognitive Aspekte des Ausbilderhandelns. Motivationale und insbesondere emotionale Facetten des Ausbilderhandelns sind bis dato wenig adressiert (Förster-Kuschel, 2018; Förster-Kuschel & Fürstenau, 2020; Kranert, 2022). Die vorliegende Studie zielte darauf ab, diesen Forschungsdefiziten zu begegnen. So wurden die Sichtweisen betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden erhoben und beschrieben. Dabei wurden im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung die gemäß dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (vgl. 3.3) für das Verhalten der Ausbilder relevanten Einflussfaktoren in den Blick genommen. Für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs liefert die Studie trotz ihrer Limitationen (vgl. Kapitel 5.6.2) wertvolle Anknüpfungspunkte in mehrerer Hinsicht.

- 1) Die Studie kann aufgrund der breit explorierten Sichtweise betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der betrieblichen Ausbildung sowie die Differenzierung dieser Sichtweise nach ausgewählten weiteren Faktoren Ausgangspunkt für zukünftige Studien sein. So können einzelne Aspekte aufgegriffen und vertieft werden, auch unabhängig des spezifischen Kontextes *Umgang mit Heterogenität*. Beispielsweise bietet es sich an, die sich in der Studie lediglich andeutende Relevanz ausgewählter weiterer Faktoren für das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder in Folgeuntersuchungen zu elaborieren, um diesbezüglich belastbare Ergebnisse zu generieren. Ferner sollte die Rolle intrapersonaler Komponenten und deren Zusammenspiel intensiver untersucht werden.
- 2) Die Studie liefert Hinweise für das methodische Vorgehen in zukünftigen Untersuchungen. Zunächst wird deutlich, nach welchen Merkmalen eine Ausbilderstichprobe gezielt ausgewählt werden sollte. Zudem wird vor dem Hintergrund der aufgezeigten methodischen Limitationen ersichtlich, dass weitere methodische Zugänge sinnvoll sein können, z. B. Tagebücher oder Fall-Vignetten, die es den Ausbildern erleichtern, ihr Erleben und Verhalten bewusst zu reflektieren und zu explizieren.
- 3) Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der gewählte theoretische Rahmen sowohl mit dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018; vgl. Kapitel 3.3) zur umfassenden Beschreibung der Sicht betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität als auch die aufbauend auf Erkenntnissen der psychologischen Lehr-Lernforschung erfolgte Systematisierung möglicher Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kapitel 2.2) tragfähig sind. Darauf aufbauend können weitere Studien durchgeführt werden.

Implikationen für Unterstützung betrieblicher Ausbilder

Die Studienergebnisse zeigen, dass eine Unterstützung der Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden auf mehreren Ebenen ansetzen muss.

- 1) Zunächst lässt sich ableiten, dass die *betriebliche Ebene* zu betrachten ist. Trotz der geringen Anzahl an Aussagen der Ausbilder zu Rahmenbedingungen, die sie daran hindern, sich anders zu verhalten als sie es (bis) zum Zeitpunkt der Interviews in Bezug auf heterogene Auszubildendengruppen getan haben, können dazu aus dieser Studie Hinweise abgeleitet werden. Ein wesentlicher Punkt ist, dass Ausbilder *mehr Zeit für Ausbilderaufgaben* bekommen. Mehr Zeit für die Betreuung von Auszubildenden ist

für den Umgang mit Unterschiedlichkeit der Auszubildenden wichtig, damit sich Ausbilder in Situationen, in denen sie nur mit einem Auszubildenden agieren, immer neu auf den betreffenden Auszubildenden einstellen können. Bei Gruppensettings, wie sie z. B. beim innerbetrieblichen Unterricht vorliegen, ist ausreichend Zeit erforderlich, um relevante Heterogenitätsaspekte überhaupt erfassen zu können. Darüber hinaus bedarf die Vorbereitung von individualisierten und/oder binnendifferenzierenden Maßnahmen Zeit, insbesondere, wenn diese von Ausbildern erstmalig umgesetzt werden. Aus der differenzierten Betrachtung der Antworten der befragten Ausbilder (vgl. Kapitel 5.5.6) wird deutlich, dass ausschließlich Ausbildungsverantwortliche, die in der Regel mit allen Auszubildenden im Betrieb zu tun haben und in der hier realisierten Stichprobe überwiegend nebenamtlich als Ausbildungsverantwortliche fungieren, sich mehr Zeit wünschen, um Auszubildende intensiver betreuen zu können. Daraus lässt sich ableiten, dass eine individuelle und intensive Betreuung von Auszubildenden neben komplexen Aufgaben im Ausbildungsmanagement sowie anderen (fachlichen oder personalwirtschaftlichen) Aufgaben schwer umsetzbar ist. Mehr Zeit für Ausbilderaufgaben kann über *mehr personelle Ressourcen* realisiert werden. Auch wenn nur ein Ausbilder den Bedarf an personeller Unterstützung offen anspricht, ist dies ein nicht zu vernachlässigender Aspekt. Daneben bedeutet mehr Zeit auch Freiräume, um sich Anregungen von außen zum eigenen Verhalten bzw. zum Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden zu holen, z. B. im Rahmen des Austauschs mit ausbildenden Kollegen oder Auszubildenden sowie im Rahmen von (formalen oder informellen) Weiterbildungsangeboten.

- 2) Daneben ist auf *individueller Ebenen*, bei den betrieblichen Ausbildern selbst, anzusetzen. Aus den Studienergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass das Thema Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen nicht für alle Ausbilder ein vorherrschendes oder wichtiges Thema ist. Diese Ausbilder gilt es für das Thema als solches und seine Bedeutung für eine erfolgreiche und qualitativ hochwertige Ausbildung zu sensibilisieren.
- 3) Weiterhin gilt es die *Ebene der inhaltlich-methodischen Gestaltung von Unterstützungsangeboten* in den Blick zu nehmen. Diesbezüglich sollten konkrete Angebote entwickelt werden, die betriebliche Ausbilder in ihren pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen stärken. Dafür sollte das vorhandene Repertoire an Verhaltensweisen zunächst reflektiert werden, um es darauf aufbauend zu erweitern. Diesbe-

züglich ergeben sich aus vorliegendem Datenmaterial Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung entsprechender Angebote. Die Studie macht deutlich, dass die befragten Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden vielfältig wahrnehmen und vielschichtige Vorgehensweisen zum Umgang damit beschreiben. Dieses überwiegend erfahrungsbasierte Wissen gilt es aufzugreifen und zu systematisieren, z. B. dahingehend, dass erfolgreiches Lernen auf einem komplexen Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Aspekte beruht oder dass für konkret wahrgenommene Unterschiede adäquate Umgangsmöglichkeiten und deren konkrete Umsetzung bzw. Ausgestaltung in der betrieblichen Ausbildung thematisiert werden. Neben Unterstützungsangeboten zur Förderung der Fach- und Methodenkompetenz gilt es personale, insbesondere emotionale Kompetenzen betrieblicher Ausbilder zu stärken. Aus den Interviews wird deutlich, dass es den befragten Ausbilder besonders schwerfällt, ihre eigenen Emotionen im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden sowie emotionale Unterschiede ihrer Auszubildenden zu beschreiben. Dabei ist gerade das Wissen um die eigenen Emotionen, und wie sie reguliert werden können, essenziell für die Interaktion der Ausbilder mit Auszubildenden. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Lehrerforschung (vgl. Hagenauer & Hascher, 2018, S. 142; Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley, 2014, S. 70) ist von einer Wirkung von Ausbilderemotionen auf das Ausbilderverhalten, die Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion, den Ausbildungserfolg der Auszubildenden sowie das Wohlbefinden der Ausbilder auszugehen. Demnach sollten emotionale Aspekte in der Unterstützung betrieblicher Ausbilder nicht vernachlässigt werden. Dabei spielt die Reflexion eigener Verhaltensweisen und dabei erlebter Empfindungen eine zentrale Rolle. Insbesondere hinsichtlich dieses Aspektes deuten die Interviewaussagen darauf hin, dass der Austausch zwischen weniger erfahrenen und erfahreneren Ausbildern zielführend sein kann, da Ausbilder mit mehr Ausbildererfahrung keine negativen Emotionen berichten und den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen tendenziell als unproblematisch beschreiben. Zudem kann ein kollegialer Austausch dazu führen, dass sich Ausbilder gegenseitig bestärken, den mit der Gestaltung binnendifferenzierender bzw. individualisierter Lernsituationen (zunächst) verbundenen Mehraufwand auf sich zu nehmen. Wie die Studie zeigt, kann dieser Mehraufwand in einem positiven Outcome für die eigentlichen Fachaufgaben ausbildender Fachkräfte münden, z. B. wenn Auszubildende Aufgaben selbständiger oder relativ schnell korrekt ausführen.

- 4) Bei der Entwicklung von Unterstützungsangeboten sollte vor dem Hintergrund der differenzierten Betrachtung der Antworten der befragten Ausbilder zwischen unterschiedlichen Zielgruppen unterschieden werden. So zeigen sich über die herausgearbeiteten Aspekte zu den Sichtweisen der befragten Ausbilder zum Umgang mit Heterogenität Unterschiede zwischen Ausbildungsverantwortlichen und ausbildenden Fachkräften, zwischen mehr und weniger erfahrenen Ausbildern sowie zwischen Ausbildern, die eher in Gruppensettings mit mehreren Auszubildenden gleichzeitig interagieren und Ausbildern, die jeweils nur einen Auszubildenden betreuen.
- 5) Weiterhin ist darauf zu achten, dass Weiterbildungs- bzw. Unterstützungsangebote niedrigschwellig sind. In dieser Studie, aber auch in anderen Studien (z. B. Bahl, Blötz, Brandes, et al., 2012; Spitzer, 2014), deutet sich an, dass einige Ausbilder Weiterbildungen im Vergleich zu eher informell erworbenem Erfahrungswissen eine geringe Bedeutung beimessen. Dies kann neben einer Überbetonung bestehenden Erfahrungswissens auch auf eine nicht zielgruppengerechte Ausgestaltung oder häufig fehlende zeitliche Ressourcen zurückzuführen sein.

Insgesamt adressiert die Studie mit ihren multiplen Erkenntnissen wesentliche im Rahmen des BIBB-Modellversuchsschwerpunktes *Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung* aufgeworfene Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 4.1). Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Ausbilder ihr Erleben und Verhalten im Kontext heterogener Auszubildendengruppen differenziert anhand verhaltensbezogener, kognitiver sowie emotional-motivationaler Aspekte beschreiben. Es wird dabei deutlich, dass sie Heterogenität von Auszubildenden anhand vielfältiger Aspekte des Arbeits- und Lernverhaltens der Auszubildenden sowie dieses Verhalten beeinflussender Lernvoraussetzungen wahrnehmen, wenngleich dies nicht für alle Ausbilder gleichermaßen gilt. Daneben geben die Interviews Einblick in die vielfältigen Ansätze und Maßnahmen, mit denen Ausbilder auf die von ihnen wahrgenommene Heterogenität der Auszubildenden reagieren. Dabei offenbart sich ein erfahrungsbasiertes und alltagsdidaktisches Handlungsrepertoire, wie es sich auch in anderen Studien zeigt (Brünner, 2014; Leidner, 2001). Zudem machen die Aussagen der Ausbilder sichtbar, was das Verhalten der Ausbilder motiviert, aber auch welche Empfindungen damit für sie verbunden sind. Schließlich verdeutlicht die differenzierte Betrachtung anhand ausgewählter weiterer Faktoren des Erlebens und Verhaltens der befragten Ausbilder, dass besonders die Erfahrung als Ausbilder, der Ausbildertyp sowie der

Umstand, ob Ausbilder mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, eine Rolle dafür spielen, wie Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden wahrnehmen, damit umgehen und diesen Umgang erleben. Überraschend ist jedoch die Erkenntnis, dass die befragten Ausbilder das Thema Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen nicht in dem Maße als besonders relevant zu erachten scheinen, wie es die aktuelle bildungspolitische Literatur (z. B. Severing & Weiß, 2014) nahelegt. Dies lässt sich einerseits daraus ableiten, dass einige Ausbilder (z. B. I12; I13) teilweise ausweichend bzw. anders als erwartet auf die Fragen geantwortet haben und demnach nicht zu jeder Hauptkategorie Antworten im Sinne zugehöriger Subkategorien extrahiert werden konnten. Andererseits zeigen sich häufig alltags-sprachliche und wenig elaborierte Aussagen, die diesen Schluss nahelegen. Trotz der diskutierten methodischen Limitationen konnten aus der Untersuchung mit Blick auf die zweite zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1) drei Implikationen abgeleitet werden, die in die Entwicklung von Unterstützungsangeboten Eingang finden sollten. Demnach sollte eine Unterstützung erstens auf betrieblicher und individueller Ebene sowie auf Ebene der inhaltlich-methodischen Gestaltung von Unterstützungsangeboten erfolgen, zweitens zwischen unterschiedlichen Ausbilderzielgruppen differenzieren und drittens mit Blick auf knappe zeitliche Ressourcen betrieblicher Ausbilder niedrigschwellig angelegt sein. Welche Hinweise sich ergänzend zu diesen Erkenntnissen aus bisherigen Unterstützungsangeboten ergeben, wird in Kapitel 6 näher beleuchtet.

6 Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden als Thema in Lehrbüchern für betriebliche Ausbilder

6.1 Forschungsfragen

Ausgehend von Studie 1, die die Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden erhoben und beschrieben hat, gilt es nun herauszufinden, welche Hinweise zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen bisherige Unterstützungsangebote geben. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt der Zugang zu dieser Frage mittels Dokumentenanalyse⁷², konkret über die Analyse von Lehrbüchern, die (potenzielle) Ausbilder auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO vorbereiten. Diese Lehrbücher eignen sich für die Beantwortung dieser übergeordneten Fragestellung aus drei Gründen:

- 1) Die Ausbildereignungsprüfung und darauf vorbereitende Kurse sind die gängigste Form der Ausbilderqualifizierung. Auch nicht offiziell bei den IHKn gemeldete Ausbilder verfügen häufig über diese Qualifikation (Ulmer & Gutschow, 2009, S. 48). Daher sollten die darin vermittelten Inhalte im Sinne eines Aufbaus auf Vorkenntnissen der betrieblichen Ausbilder bei der Gestaltung von weiteren Unterstützungsangeboten berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit, sich auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO vorzubereiten, sind Lehrbücher. Sie werden zudem häufig als Begleitmaterial von Kursen genutzt und den Kursteilnehmern empfohlen (Kiepe, 2021, S. 75). Deshalb wird angenommen, dass sie in einem gewissen Maße in der betrieblichen Ausbilderpraxis bekannt und verbreitet sind. Zudem decken sie die in der AEVO formulierten Handlungsfelder ab (vgl. Kapitel 3.3.3), weshalb davon auszugehen ist, dass das Thema Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in diesen Lehrbüchern adressiert wird.
- 2) Betriebliche Ausbilder können diese Lehrbücher in ihrem Alltag als Nachschlagewerke im Sinne von Unterstützungsangeboten nutzen.
- 3) Sowohl die AEVO als zentrale rechtliche Grundlage als auch Lehrbücher zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO stellen objektive Einflüsse dar,

⁷² Die zentralen Ergebnisse der in Kapitel 6 vorgestellten Studie wurden vorab in komprimierter Form veröffentlicht (siehe Förster-Kuschel, 2022b). Im Rahmen dieser Dissertationsschrift erfolgt eine überarbeitete, ausführliche Darstellung der Studie und ihrer Ergebnisse.

die gemäß dem modifizierten Modell der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018) das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder beeinflussen können (vgl. Kapitel 3.3.3).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese Lehrbücher Hilfestellung und Anregungen für einen angemessenen Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen geben und Ausbilder im Hinblick auf dieses Thema potentiell unterstützen können. Es stellt sich nunmehr die Frage, welche Aspekte im Einzelnen in den Lehrbüchern angesprochen werden. Konkret ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- 1) *Welche Inhalte werden in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in den Lehrbüchern dargestellt?*
- 2) *In welcher Qualität werden die Inhalte dargestellt?*

Auf die zusätzliche Analyse kaum verfügbarer Leitfäden bzw. anderer Angebote, die speziell das Thema Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen adressieren (Rieleit, 1992; Weber, 2011; Hochtritt & Rühmann, 2016), wurde bewusst aus folgenden Gründen verzichtet.

- 1) Diese Angebote entstanden im Rahmen von regional geförderten Projekten. Daher ist davon auszugehen, dass sie in der betrieblichen Ausbilderpraxis weniger bekannt sind und demnach selten von betrieblichen Ausbildern genutzt werden.
- 2) Für die Qualifizierungskonzepte von Weber (2011) sowie Hochtritt und Rühmann (2016) liegt jeweils keine umfassende Dokumentation vor.

Dennoch erfolgte eine Sichtung und Kurzzusammenfassung der genannten Materialien bzw. zugehöriger Veröffentlichungen anhand ihrer Gliederung (vgl. Anhang A- 10). Dabei wurde für die Materialien von Rieleit (1992) sowie Weber (2011) zunächst deutlich, dass sich diese an Ausbilder allgemein richten und Berufsfeldspezifika entsprechend nicht adressieren sowie Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität von Auszubildenden relativ unspezifisch ansprechen und nicht an konkreten Beispielen veranschaulichen. Zudem enthalten beide Materialien relativ viele allgemeine lerntheoretische und didaktische Hinweise ohne Bezug zum Thema *Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Die im Rahmen des Modellversuchsförderungsschwerpunktes *Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung* entwickelten Qualifizierungsbausteine (vgl. Hochtritt & Rühmann, 2016) wurden spezifisch für Kleinst- und Kleinunternehmen im Handwerk entwickeln und decken

inhaltlich ein breites Spektrum ab, entsprechend der Ziele und Handlungsfelder des Modellversuchsschwerpunktes (vgl. Kapitel 4.1). Zudem stellen sowohl das Qualifizierungskonzept von Weber (2011) als auch die Qualifizierungsbausteine von Hochtritt und Rühmann (2016) keine Angebote dar, die betriebliche Ausbilder unmittelbar im Ausbildungsalltag einsetzen können, sondern dienen als Orientierung für die Gestaltung (betrieblicher) Qualifizierungsangebote mit eher formalem Charakter.

6.2 Beschreibung der Stichprobe

Für die Beantwortung der in Kapitel 6.1 formulierten Forschungsfragen wurden fünf Lehrbücher inhaltanalytisch ausgewertet. Kriterien für die Auswahl der Lehrbücher waren primär die Häufigkeit, mit der sie in der Ausbilderqualifizierung im Rahmen von entsprechenden Vorbereitungskursen eingesetzt werden sowie die Zugänglichkeit. Um relevante Lehrbücher herauszufiltern, wurden im Jahr 2017 Dresdner Weiterbildungsanbieter, die Vorbereitungskurse auf die Prüfung gemäß AEVO anbieten⁷³, per E-Mail angefragt, welche Lehr- bzw. Lernmaterialien sie im Rahmen der Vorbereitungskurse einsetzen und/oder welche Lehrbücher bzw. Materialien sie ihren Teilnehmern empfehlen. Auf diese Anfrage gab es 13 Rückmeldungen. Im Ergebnis zeigte sich, dass elf unterschiedliche Lehrbücher bzw. Kursunterlagen genutzt wurden, von denen zwei nicht öffentlich zugänglich waren. Drei der anderen elf Bücher werden von drei Anbietern eingesetzt. Diese drei Lehrbücher bilden den ersten Teil der Stichprobe (Eiling & Schlotthauer, 2021; Küper & Mendizábal, 2021 sowie Semper & Gress, 2017). Zusätzlich wurden noch zwei von der DIHK-Bildungs-gGmbH⁷⁴ herausgegebene Bücher in die Stichprobe aufgenommen (Adrian, Hötte, Kalverkamp-Kurz & Wieckenberg, 2017 sowie Moreno, Martin & Piel, 2018).

Alle fünf Lehrbücher zielen primär darauf ab, Ausbilder auf die schriftliche und mündliche Prüfung gemäß AEVO vorzubereiten. Darüber hinaus weisen die Autoren der Lehrbücher darauf hin, dass die Bücher auch als Nachschlagewerke für Ausbilder in der betrieblichen Ausbildungspraxis gedacht sind.

⁷³ Die Auswahl der kontaktierten Weiterbildungsanbieter erfolgte anhand einer bei der IHK Dresden veröffentlichten Liste mit entsprechenden Anbietern für Kurse zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung.

⁷⁴ Die DIHK Bildungs-gGmbH bietet in ihrem Onlineshop spezielle Angebote zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung an. Dazu zählen primär AEVO Prüfungsfragen mit kommentierten Lösungshinweisen sowie Nachschlagewerke zu rechtlichen Aspekten und spezifischen Problemen in der Ausbildung. Aus diesem Angebot wurden die im Text genannten Materialien ausgewählt, da sie für die Beantwortung der Forschungsfragen am geeignetsten schienen.

Eilinger und Schlotthauer (2021), Semper und Gress (2017) sowie Küper und Mendizábal (2021) orientieren sich hinsichtlich der Kapitelstruktur sehr stark an den in der AEVO fixierten Handlungsfeldern (vgl. Kapitel 3.3.3), d. h. ein Handlungsfeld entspricht einem (Unter-)Kapitel⁷⁵. Demgegenüber liegt den beiden Lehrbüchern, die von der DIHK-BildungsgmbH herausgegeben werden, eine andere Systematik zugrunde. Der AEVO-Kompass von Adrian et al. (2017) definiert und erklärt wichtige Begriffe der betrieblichen Ausbildung in kompakter Form. Moreno et al. (2018) geben in ihrem Lehrbuch in den Kapiteln 1 bis 3 Hinweise zu rechtlichen Grundlagen und der Organisation der Ausbildereignungsprüfung sowie Tipps für eine gelingende Prüfungsvorbereitung. In Kapitel 4 stellen sie Übungsaufgaben zur Verfügung, bevor sie in Kapitel 5 Wissen zu Ausbildungsmethoden und Sozialformen zusammenfassen.

6.3 Inhaltsanalytische Datenauswertung

6.3.1 Grundsätzliche Vorgehensweise und Datenaufbereitung

Die Auswertung der Lehrbücher erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und konzentrierte sich auf den Text der Lehrbücher⁷⁶. Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt (detaillierte Darstellung in Kapitel 6.3.2). Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage kam die evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) zum Einsatz (ausführliche Darstellung in Kapitel 6.3.3). Mit Blick auf die Ausführungen in den Kapiteln 6.1 und 6.2 wurden nicht die kompletten Lehrbücher analysiert, sondern Teile davon, von denen angenommen wurde, dass sie für die Beantwortung der in Kapitel 6.1 genannten Forschungsfragen inhaltlich relevant sind. Für die Lehrbücher der Autoren Eiling und Schlotthauer (2021), Küper und Mendizábal (2021) sowie Semper und Gress (2017) wurde jeweils das Kapitel analysiert, welches das Handlungsfeld 3 gemäß AEVO abbildet (vgl. Tabelle

⁷⁵ In Anhang A- 11 sind die Inhaltsverzeichnisse der analysierten Lehrbücher in komprimierter Form aufgeführt, so dass diese Aussage nachvollzogen werden kann.

⁷⁶ Ursprünglich war angedacht, auch Übungsaufgaben zu analysieren, da sie eine wichtige Rolle bei der Erarbeitung und Festigung von Lerninhalten spielen. Zum einen konkretisieren sie die im Textteil von Lehrbüchern präsentierten Inhalte. Zum anderen ermöglichen sie dem Leser zu überprüfen, inwieweit er die Textinhalte verstanden hat und entsprechend bei der Bearbeitung von Aufgaben anwenden kann. Im Zuge der initiierten Textarbeit (Kuckartz, 2018, S. 56) wurde jedoch deutlich, dass einerseits nicht in jedem der analysierten Bücher Aufgaben enthalten sind und andererseits die Aufgabenanalyse der Beantwortung der Forschungsfragen nur bedingt dienlich ist, da die im weitesten Sinne inhaltlich relevanten Aufgaben lediglich oberflächlich Wissen abfragen und/oder nicht speziell unter dem Aspekt Umgang mit Heterogenität formuliert sind.

37). Das Lehrbuch von Adrian et al. (2017) wurde komplett analysiert und für das Lehrbuch von Moreno et al. (2018) war nur das 5. Kapitel relevant. Einen Überblick über die analysierten Buchabschnitte sowie die Anzahl ausgewerteter Seiten der einzelnen Bücher gibt Tabelle 37.

Tabelle 37: Übersicht über die ausgewählten Lehrbücher

<i>Lehrbuch (Angabe von Autor, Jahr, Titel⁷⁷)</i>	<i>Kürzel</i>	<i>analysierte Buchabschnitte (Kapitelnummer und -überschrift)</i>	<i>Anzahl ausgewerteter Seiten (Anzahl Gesamtseiten)</i>
Eiling, A. & Schlotthauer, H. (2021)	ES_2021	Kapitel 3: Ausbildung durchführen	136 (373)
Küper, W. & Mendizábal, A. (2021)	KM_2021	Kapitel 1.3: Ausbildung durchführen	128 (363)
Semper, L. & Gress, B. (2017)	SG_2017	Kapitel 3: Handlungsfeld: Ausbildung durchführen	132 (364)
Adrian, R., Hötte, T., Kalverkamp-Kurz, H. & Wickenberg, U. (2017)	AHKW_2017	komplettes Lehrbuch	100 (100)
Moreno, B. A. C., Martin, S. & Piel, H. (2018)	MMP_2018	Kapitel 5: Ausbildungsmethoden	29 (127)

Die Auswertung der Lehrbücher erfolgte technikgestützt mit Hilfe der Software MAXQDA. Alle zu analysierenden Lehrbücher standen nur als Printexemplare zur Verfügung. Daher war es zunächst erforderlich, diese zu digitalisieren und in editierbare PDF-Dateien umzuwandeln.

Um die Güte des Codierprozesses einschätzen zu können, erfolgte für die Lehrbücher von Eiling und Schlotthauer (2021) sowie Adrian et al. (2017) sowohl für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als auch für die evaluative qualitative Inhaltsanalyse eine Zweitcodierung durch eine weitere Person. Mit dem Ziel, eine Beurteilerübereinstimmung (Cohens Kappa) berechnen zu können, wurden entsprechend der Ausführungen von Kuckartz (2018, S. 216) die zu codierenden Textstellen vorab festgelegt.

6.3.2 Inhaltlich-thematische Auswertung

Die Auswertung der Lehrbücher erfolgte für Forschungsfrage 1 mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Dabei wurde sich an dem Vorgehen orientiert, wie es in Kapitel 5.4 im Rahmen der Interviewstudie beschrieben wurde. Das konkrete Vorgehen im Rahmen der Lehrbuchanalyse wird im Folgenden kurz erläutert.

⁷⁷ Die kompletten Quellenangaben sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

Die Kategorien wurden deduktiv-induktiv entwickelt. Die deduktiven Hauptkategorien ergeben sich insbesondere aus dem deskriptiven und didaktischen Verständnis des Heterogenitätsbegriffs (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3), d. h. der Wahrnehmung von Heterogenität und möglichen Unterschieden zwischen Auszubildenden (Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen*), Möglichkeiten zu deren Diagnostik (Hauptkategorie *Diagnostik*) sowie Möglichkeiten zum Umgang mit Unterschieden, die insbesondere auf didaktisch-methodischer Ebene eingesetzt werden können (Hauptkategorie *Umgang*). Entsprechend den Empfehlungen von Kuckartz (2018, S. 95) wurden die Hauptkategorien direkt am Text (d. h. induktiv) weiterentwickelt und ausdifferenziert (Bildung von Subkategorien). Das so entstandene Kategoriensystem wurde in einem nächsten Schritt systematisiert und organisiert. Konkret galt es, ähnliche bzw. gleiche Subkategorien zusammenzufassen und dabei auf eine gewisse Trennschärfe dieser zu achten. Das in diesem ersten Schritt überarbeitete Kategoriensystem wurde dann in weiteren Codierdurchgängen überarbeitet, wobei die Modifizierung anhand einer Auswahl von zwei Lehrbüchern gemeinsam mit einem weiteren Codierer zentral war. Dabei wurden Codierregeln festgelegt bzw. nachgeschärft, die Anzahl an Subkategorien weiter reduziert, indem teilweise immer noch relativ ähnliche Subkategorien weiter zusammengefasst wurden. Mit dem Ziel, die Vielzahl der thematischen Subkategorien zu systematisieren, wurden diese zu übergeordneten Subkategorien gebündelt (Kuckartz, 2018, S. 93). Einen Überblick über die Grundstruktur des Kategoriensystems mit Hauptkategorien, Subkategorien und übergeordneten Subkategorien gibt Tabelle 38.

Die Bezeichnung der übergeordneten Subkategorien für die Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* orientiert sich an der Systematisierung von Heterogenitätsdimensionen, wie sie in Kapitel 2.2 zusammengeführt wurde. Dementsprechend wird zwischen *verhaltensbezogenen, kognitiven, soziodemografischen* bzw. *soziokulturellen* und *emotional-motivationalen Heterogenitätsdimensionen differenziert*. Ergänzend dazu wurden die übergeordneten Subkategorien *soziale* und *somatische Heterogenitätsdimensionen* in Anlehnung an Helmke und Schrader (2010, S. 275) sowie die übergeordneten Subkategorien *weitere Heterogenitätsdimensionen* und *übergeordnete individuelle Merkmale* eingeführt. Die Bezeichnung der übergeordneten Subkategorien für die Hauptkategorie *Umgang* lehnt sich an der Unterscheidung zwischen mikro- und makrodidaktischen Ausbilderaufgaben nach Sloane (2006) (vgl. Kapitel 3.2) an. Daraus resultieren die übergeordneten Subkategorien *Umgang auf makrodidaktischer Ebene*, *Umgang auf mikrodidaktischer Ebene* und *Umgang sowohl auf mikro- als auch auf makrodidaktischer Ebene*. Die Hauptkategorie *Diagnostik* weist lediglich drei

Subkategorien auf. Deshalb wurde auf eine Gruppierung zu übergeordneten Subkategorien verzichtet. Das finale Kategoriensystem ist in Anhang A- 12 abgebildet.

Tabelle 38: Grundstruktur des Kategoriensystems mit deduktiv gebildeten Hauptkategorien, induktiv gebildeten Subkategorien und übergeordneten Subkategorien

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>übergeordnete Subkategorie</i>
Heterogenitätsdimensionen (HD)	HD1...HD13	übergeordnete individuelle Merkmale
	HD14...HD23	verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen
	HD24...HD42	kognitive Heterogenitätsdimensionen
	HD43...HD49	soziokulturelle/soziodemografische Heterogenitätsdimensionen
	HD50...HD57	emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen
	HD58...HD67	soziale Heterogenitätsdimensionen
	HD68...HD70	somatische Heterogenitätsdimensionen
	HD71...HD77	weitere Heterogenitätsdimensionen
Umgang	U1...U4	Umgang auf makrodidaktischer Ebene
	U5...U17	Umgang sowohl auf makro- als auch auf mikrodidaktischer Ebene
	U18...U29	Umgang auf mikrodidaktischer Ebene
	U30	Umgang allgemein
Diagnostik	D1...D3	-

Parallel zur Erstellung und Überarbeitung des Kategoriensystems wurde ein Kategorienhandbuch erstellt und überarbeitet, in dem zum einen allgemeine Codierregeln dokumentiert sind (vgl. Anhang A- 13). Zum anderen enthält es für jede Hauptkategorie einen Abschnitt, in dem alle Haupt- und zugehörigen Subkategorien aufgelistet und inhaltlich beschrieben werden. Zudem finden sich in dem Kategorienhandbuch zu jeder Subkategorie Hinweise zu ihrer Anwendung sowie Ankerbeispiele zum Veranschaulichen. Ein Auszug aus diesem Teil des Kategorienhandbuchs findet sich in Anhang A- 14. Das komplette Kategorienhandbuch steht als digitale Anlage zur Verfügung.

Die zentralen Codierregeln werden nachfolgend erklärt, um einerseits den Codierprozess nachvollziehbar zu machen und andererseits die Herausforderungen, mit denen es bei der Analyse des Materials umzugehen galt, aufzuzeigen.

- 1) Grundsätzlich erfolgten Bildung und Bezeichnung der Subkategorien eng am Material. Dies zielte darauf ab, die zentralen Inhalte der Bücher herauszuarbeiten. Daher gibt es Kategorien, die auf den ersten Blick relativ ähnlich benannt sind (z. B. *Lernverhalten allgemein* und *Arbeits- und/oder Lernverhalten*). Dies resultiert zum einen daraus, dass sich hinter diesen Kategorien stellenweise unterschiedliche Aussagen innerhalb eines

Lehrbuches sowie zwischen verschiedenen Lehrbüchern verbergen. Zum anderen machen die meisten Autoren der Bücher das von ihnen zugrunde gelegte Verständnis zentraler Begriffe kaum deutlich (vgl. Kapitel 0). Daher kann mehrheitlich keine Einschätzung vorgenommen werden, inwieweit aus wissenschaftlicher Perspektive semantisch ähnliche Begriffe von den Autoren der analysierten Lehrbücher auch so verwendet werden.

- 2) Eine Mehrfachcodierung einer Subkategorie in einem Buch ist möglich, wenn gleiche Aspekte bzw. Informationen an unterschiedlichen Stellen geäußert werden. Dies entlastet den Codierer im Codierprozess, insbesondere auch vor dem Hintergrund des relativ umfangreichen Kategoriensystems. Da das Ziel der Analyse darin besteht, zentrale Themen aus den Lehrbüchern herauszuarbeiten, werden Mehrfachcodierungen mit einer Subkategorie je Lehrbuch in der quantitativen Auswertung nur einmal berücksichtigt (vgl. Kapitel 6.4.1).
- 3) Eine Herausforderung bei der inhaltlich-thematischen Analyse der Lehrbücher war es, die thematisch relevanten Textstellen herauszufiltern. Um hier eine Orientierung zu geben, galt der Grundsatz, dass sich mindestens durch implizite Aussagen ein Bezug zum Thema Heterogenität von Auszubildenden, der Diagnostik dieser und des Umgangs damit ergeben muss. Diesbezüglich wurden bei der Arbeit mit dem Material grundlegende Konventionen getroffen. Der Bezug zum Thema Heterogenität kann über Schlüsselsätze erfolgen, z. B. „die unterschiedlich verlaufenden Sozialisationsprozesse sorgen dafür, dass *Auszubildender nicht gleich Auszubildender ist*“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 219). Der Bezug zu Heterogenität lässt sich weiterhin über bestimmte Themen herstellen. Eines dieser Themen ist die (Leistungs-)Beurteilung, bei der es darum geht, Auszubildende hinsichtlich verschiedener Kriterien einzuschätzen. In den Büchern werden sowohl in Listenform als auch in exemplarisch abgedruckten Beurteilungsbögen Beurteilungskriterien aufgeführt, die als mögliche Heterogenitätsdimensionen aufgefasst werden können. Ein anderes relevantes Thema ist der Umgang mit Lernschwierigkeiten. Diesem Thema widmen drei Lehrbücher jeweils ein komplettes Unterkapitel mit der Überschrift *Auszubildende bei Lernschwierigkeiten unterstützen*. Unter der Annahme, dass nicht alle Auszubildenden von Lernschwierigkeiten betroffen sind, wurden diese Abschnitte als inhaltlich relevant eingeschätzt und folglich bewusst in die Analyse einbezogen.

- 4) Das Kategoriensystem enthält teilweise relativ abstrakte Subkategorien, die als Oberkategorien für andere im Kategoriensystem enthaltene Subkategorien aufgefasst werden können (z. B. *Lernvoraussetzungen allgemein*). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass in den Büchern teilweise nur Schlagworte genannt werden, ohne diese, gegebenenfalls an anderer Stelle, zu erläutern bzw. zu konkretisieren. Mit dem Ziel, möglichst umfassend nicht nur thematische Kategorien zu bilden, sondern auch eine qualitative Einschätzung der heterogenitätsbezogenen Aussagen in den Büchern vorzunehmen, wurden Subkategorien zu Heterogenitätsdimensionen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau nebeneinanderstehen gelassen. Sofern ein Oberbegriff im Sinne einer abstrakteren Heterogenitätsdimension lediglich exemplarisch konkretisiert wird, werden nur diese konkreten Begriffe mit den entsprechenden Subkategorien codiert. Diese Regel veranschaulicht das in Abbildung 11 dargestellte Beispiel aus Adrian et al. (2017, S. 25)

..Arbeits-und/oder Lerntempo 🍷

..Arbeitsbereitschaft 🍷🍷🍷

..Belastbarkeit

..Interesse 🍷

..Auffassungsgabe 🍷

..Denkfähigkeit 🍷

..Teamfähigkeit 🍷🍷

..Kooperationsbereitschaft 🍷🍷

■ **Beurteilungskriterien**

Für die Beurteilung des Ausbildungserfolgs werden eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (Kriterien) herangezogen. Wichtige Kriterien sind:

- das Leistungsverhalten (z. B. **Arbeitstempo, Ausdauer, Interesse, Arbeitsbereitschaft**),
- das Lernverhalten (z. B. **Auffassungsgabe, Denkvermögen**),
- das Sozialverhalten (z. B. **Zusammenarbeit im Team, Kooperationsbereitschaft**).

Diese Kriterien werden vom Beurteiler anhand eines Beurteilungsbogens beschrieben und bewertet.

Abbildung 11: Beispiel für Codierregel 4 (Adrian et al., 2017, S. 25; Darstellung aus MAXQDA)

In diesem Beispiel werden die relativ abstrakten Begriffe *Leistungsverhalten*, *Lernverhalten* sowie *Sozialverhalten* anhand der Begriffe *Arbeitstempo*, *Ausdauer*, *Interesse* und *Arbeitsbereitschaft* bzw. *Auffassungsgabe* und *Denkvermögen* bzw. *Zusammenarbeit im Team* und *Kooperationsbereitschaft* veranschaulicht. Entsprechend der oben formulierten Regel werden jeweils nur die rot markierten Textstellen mit den konkreteren Subkategorien codiert.

5) Subkategorien der Hauptkategorie *Umgang* können in der Regel nur im Zusammenhang mit einer Subkategorie der Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* auftreten. Dabei kann eine gewisse räumliche Distanz vorliegen, d. h. die Kontexteinheit⁷⁸, die in diesem Fall die jeweilige Heterogenitätsdimension darstellt, steht etwas entfernt zur Codiereinheit für die jeweilige Subkategorie der Hauptkategorie *Umgang*. Diesen Fall veranschaulicht das in Abbildung 12 dargestellte Beispiel aus Semper und Gress (2017, S. 287 f.) Die Fundstelle „gezielte Fortbildung der mit der Ausbildung betrauten Personen“ kann der Subkategorie *Wissen aneignen und anwenden* zugeordnet werden (vgl. Abbildung 12). Die zugehörige Kontexteinheit, aus der deutlich wird, auf welche Heterogenitätsdimension sich diese Umgangsmöglichkeit bezieht, steht auf der vorhergehenden Seite (S. 287). Diese Fundstelle wurde mit der Subkategorie *Wertevorstellungen/Überzeugungen* der Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* codiert.

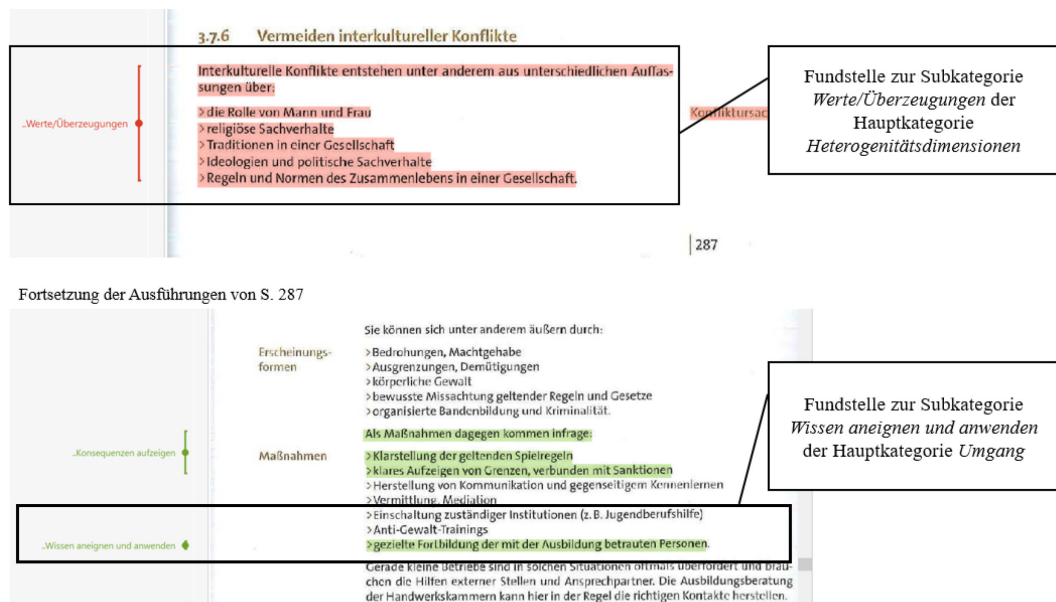


Abbildung 12: Beispiel 1 für Codierregel 5 (Semper & Gress, 2017, S. 287 f.; Darstellung aus MAXQDA)

Zudem erfolgt stellenweise eine Konkretisierung der Konzepte *Individualisierung* bzw. *Differenzierung* (vgl. Abbildung 13). Für diesen Fall erfolgt eine Codierung mit der entsprechenden Subkategorie der Hauptkategorie *Umgang*, ohne dass eine Subkategorie der Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* codiert wird. In dem in Abbildung 13

⁷⁸ Bei der Kontexteinheit handelt es sich um „die größte Einheit, die herangezogen werden darf, um eine Codiereinheit zu verstehen und richtig zu kategorisieren“ (Kuckartz, 2018, S. 44). Die Codiereinheit ist die Textstelle, die mit einer Kategorie in Verbindung gebracht wird. Alternativ zu Codiereinheit wird von Fundstelle, Textsegment oder codiertem Segment gesprochen (Kuckartz, 2018, S. 41). In dieser Arbeit werden die Begriffe Codiereinheit und Fundstelle synonym verwendet.

dargestellten Beispiel wurden dieser Regel folgend die Umgangsmöglichkeiten *Aktionsform variieren*, *Sozialform variieren*, *Ausbildungsmethoden variieren* sowie *Ausbildungsmedien/-mittel variieren* codiert.

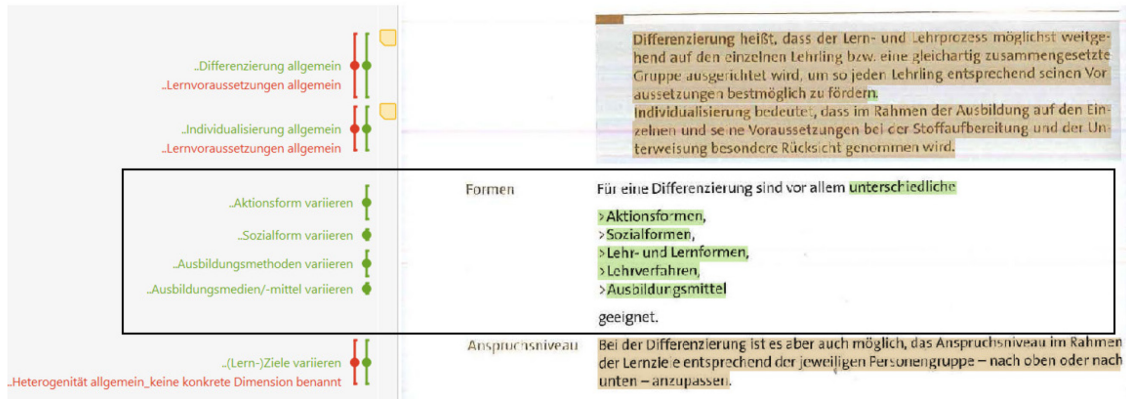


Abbildung 13: Beispiel 2 für Codierregel 5 (Semper & Gress, 2017, S. 188; Darstellung aus MAXQDA)

Aus dem Material wurden zu den drei Hauptkategorien 110 Subkategorien herausgearbeitet (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Übersicht zu den thematischen Hauptkategorien und Beurteilerübereinstimmung

thematische Hauptkategorie	Anzahl der Subkategorien	Anzahl der codierten Textstellen	Cohens Kappa ⁷⁹
Heterogenitätsdimensionen	77	524	0,94
Diagnostik	3	26	0,82
Umgang	30	150	0,90
Summe über alle Hauptkategorien hinweg	110	700	0,93

Die Ergebnisse der inhaltlich-thematischen Auswertung werden in Kapitel 6.4.1 dargestellt. Dabei werden zunächst die herausgearbeiteten Aspekte entlang der thematischen Hauptkategorien vorgestellt. Die Ergebnisse zu den Hauptkategorien *Diagnostik* und *Umgang* werden dabei in einem Abschnitt vorgestellt. Anschließend wird auf Zusammenhänge zwischen Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimensionen eingegangen.

⁷⁹ Die Beurteilerübereinstimmung (Cohens Kappa) wurde anhand einer Stichprobe von 310 Codierungen berechnet. Die Interpretation der Werte erfolgt in Kapitel 6.5.2.

6.3.3 Qualitative Auswertung

Um die zweite Forschungsfrage zur Qualität der Darstellung der Inhalte beantworten zu können, wurden die unter der Forschungsfrage 1 inhaltlich-thematisch ausgewerteten Analyseeinheiten im nächsten Schritt mittels evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) analysiert (vgl. Abbildung 14). Ziel der evaluativen Inhaltsanalyse ist die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“ (Kuckartz, 2018, S. 123), und zwar anhand von [bewertenden] Kategorien, deren Ausprägungen in der Regel ordinal skaliert sind (Kuckartz, 2018, S. 123f.). Sowohl die bewertenden Kategorien als auch deren Ausprägungen (im Folgenden als Subkategorien bezeichnet) wurden deduktiv gebildet. Daher entfallen die Schritte 3 und 4 in dem in Abbildung 14 dargestellten Ablauf.

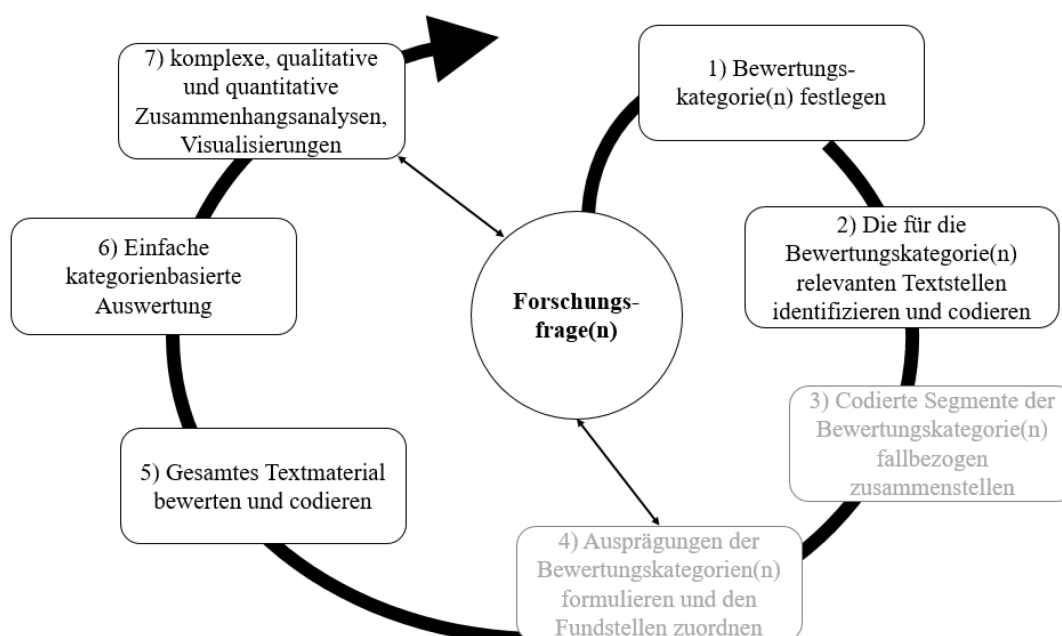


Abbildung 14: Ablauf einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 125)

Nachfolgend wird das Vorgehen zur Bildung der Kategorien sowie der Codierung beschrieben. Dabei wird zwischen drei Phasen unterschieden: Phase 1: Kategorienbildung (Schritt 1 gemäß Ablaufschema), Phase 2: Codierung des Materials (Schritte 2 und 5 gemäß Ablaufschema) und Phase 3: Auswertung und Analyse (Schritte 6 und 7 gemäß Ablaufschema)

Phase 1: Kategorienbildung

Die qualitative Auswertung der Lehrbücher erfolgte anhand von drei ordinal skalierten Hauptkategorien. Diese wurden im Vorfeld der Analyse deduktiv entwickelt und weisen

zwei bis vier Ausprägungen (Subkategorien) auf (vgl. Tabelle 40). Die jeweilige konzeptuelle Basis der drei Hauptkategorien, deren Subkategorien und zugehörige Codierregeln werden nachfolgend erläutert. Die Ausführungen werden dabei anhand von Codierbeispielen aus dem Material veranschaulicht. Um das Codieren zu unterstützen, wurde ein Kategorienhandbuch erstellt (siehe Anhang A- 15).

Tabelle 40: Kategoriensystem der evaluativen Inhaltsanalyse und Beurteilerübereinstimmung

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorien (Kürzel für die Codierung)</i>	<i>Cohens Kappa⁸⁰</i>
<i>Deutlichkeit, mit der Heterogenitätsaspekte angesprochen werden</i>	– implizit (im)	0,60
	– explizit (ex)	
<i>Begriffsdefinition</i>	– Begriff wird nur genannt und nicht definiert (BD0)	0,49
	– Begriff wird anhand seines Kerns und/oder hinsichtlich der Vorgehensweise beschrieben <i>oder</i> anhand von Beispielen verdeutlicht (BD1)	
	– Begriff wird anhand seines Kerns und/oder hinsichtlich der Vorgehensweise beschrieben <i>sowie</i> anhand von Beispielen definiert (BD2)	
	– Begriff wird nur genannt und nicht definiert, eine Definition ist aber auch nicht erforderlich (BD3)	
<i>Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Umgang (nur auf Fundstellen anzuwenden, in denen die inhaltlich-thematische Hauptkategorie Umgang codiert wurde)</i>	– Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeit(en) werden formal und inhaltlich nicht bzw. inhaltlich sehr allgemein/unspezifisch miteinander verknüpft (VK0)	0,47
	– Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeiten(en) werden relativ spezifisch miteinander verknüpft (VK1)	
	– Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeit(en) werden gerichtet/spezifisch miteinander verknüpft (im Sinne von Wenn-Dann-Aussagen) (VK2)	

Hauptkategorie Deutlichkeit

Die Hauptkategorie *Deutlichkeit, mit der Heterogenitätsaspekte angesprochen werden* (im Folgenden nur noch *Deutlichkeit*) resultiert daraus, dass die Bücher das gesamte Spektrum der vier Handlungsfelder der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation gemäß AEVO abdecken und das Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden nur einer von

⁸⁰ Die Beurteilerübereinstimmung (Cohens Kappa) wurde anhand einer Stichprobe von 310 Codierungen für die Hauptkategorien Deutlichkeit und Begriffsdefinition bzw. 52 Codierungen für die Hauptkategorie Verknüpfung (vgl. Kapitel 6.3.1) berechnet. Die Diskrepanz zwischen der Stichprobengröße für die Hauptkategorien Deutlichkeit und Begriffsdefinition zur Hauptkategorie Verknüpfung resultiert aus der Tatsache, dass die Hauptkategorie Verknüpfung nur auf Fundstellen anzuwenden war, in denen die inhaltlich-thematische Hauptkategorie Umgang codiert wurde (vgl. Tabelle 40). Die Interpretation der Beurteilerübereinstimmung erfolgt in Kapitel 6.5.2.

mehreren Aspekten ist. Daneben muss beachtet werden, dass das Hauptaugenmerk der Bücher darauf liegt, (angehende) Ausbilder auf die Ausbildereignungsprüfung und deren Anforderungen vorzubereiten. Daher liegt die Frage nahe, inwieweit Inhalte bezüglich des Umgangs mit Heterogenität inklusive diagnostischer Aspekte explizit, d. h. deutlich als solche erkennbar, angesprochen werden. Diese Hauptkategorie ist damit eng mit der grundsätzlichen Entscheidung darüber, ob eine Textstelle für die Beantwortung der Forschungsfrage 1 inhaltlich relevant ist, verbunden (vgl. Kapitel 6.3.2). Hinsichtlich der Codierung ist zwingend zu beachten, dass es bei dieser Kategorie nicht darum geht, ob die den Subkategorien zugrundeliegenden Begrifflichkeiten und/oder die diesbezüglich in den Codierhinweisen oder Ankerbeispielen angegebenen Begriffe explizit oder implizit verwendet werden. Entscheidend ist, ob sich unmittelbar aus den Textstellen oder gegebenenfalls mittelbar über Kontexteinheiten in den Lehrbüchern ein Bezug zum Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden ergibt. Folgendes Beispiel aus dem Lehrbuch von Semper und Gress (2017, S. 183) (vgl. Abbildung 15) veranschaulicht die diesbezüglich getroffenen Konventionen. Dabei wird an dieser Stelle nur auf die Codierungen *Arbeits- und Lerntempo* sowie *Auffassungsgabe* eingegangen.

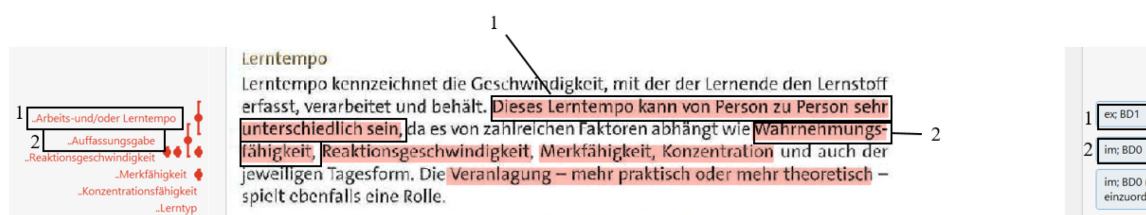


Abbildung 15: Codierbeispiel 1 zum Veranschaulichen der Ausprägungen *im* und *ex* (Semper & Gress, 2017, S. 183; Darstellung aus MAXQDA)

Die Subkategorie *Arbeits- und/oder Lerntempo* bezieht sich auf folgende Fundstelle: „Dieses Lerntempo kann von Person zu Person sehr unterschiedlich sein, ...“ und wurde hinsichtlich der Deutlichkeit mit „ex“ (explizit) codiert, da eindeutig mögliche Unterschiede zwischen Personen im Lerntempo angesprochen werden. Demgegenüber wurden die anderen thematischen Kategorien, z. B die Subkategorie *Auffassungsgabe* (Fundstelle: „Wahrnehmungsfähigkeit“ und zugehörige Kontexteinheit: „da es von zahlreichen Faktoren abhängt wie ...“) mit „im“ (implizit) codiert. In dem Nebensatz ist nicht explizit formuliert, dass sich die Wahrnehmungsfähigkeit von Person zu Person unterscheiden kann, sondern dies ergibt sich nur mittelbar aus dem ersten Teilsatz.

Teilweise gibt es Schlüssel-Textstellen in den Büchern (Überschriften, Sätze), die eine Codierung gegebenenfalls als implizit heterogenitätsrelevant begründen (sog. Kontexteinheiten). Diese können jedoch in gewisser räumlicher Distanz zur Codiereinheit stehen. Ein Beispiel für solch eine Kontexteinheit ist folgender Satz aus dem Lehrbuch von Küper und Mendizábal (2021): „Die unterschiedlich verlaufenden Sozialisationsprozesse sorgen dafür, dass Auszubildender nicht gleich Auszubildender ist. Jeder entwickelt in diesen Prozessen seine eigene individuelle Persönlichkeit. Vereinfacht gesagt, ist die Sozialisation der Grund dafür, dass der Auszubildende bzw. jeder Mensch so ist, wie er ist“ (S. 219).

Zudem gibt es typische Formulierungen für die Subkategorien *implizit* und *explizit*, wie „des Auszubildenden“, „seine Bedürfnisse“ bzw. „individuelle Art ...“, „unterschiedliche ...“, „verschiedene ...“. Dies veranschaulicht Abbildung 16 anhand von zwei Fundstellen aus dem Lehrbuch von Eiling und Schlotthauer (2021).

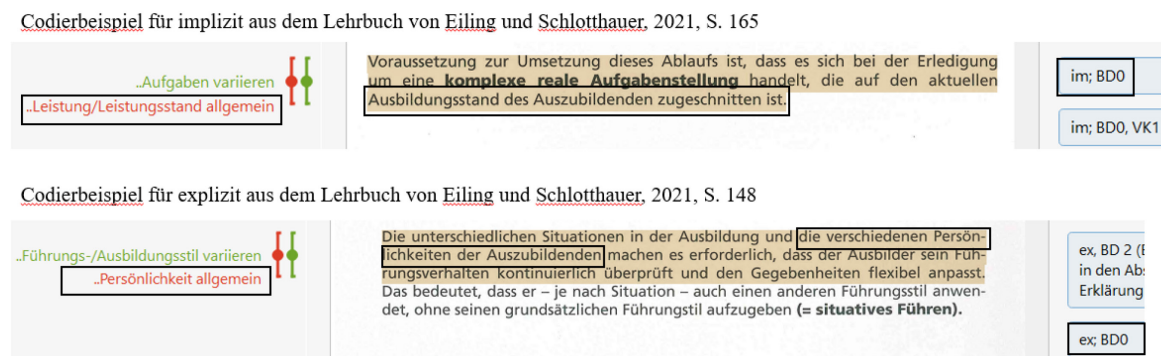


Abbildung 16: Codierbeispiele 2 zum Veranschaulichen der Ausprägungen *im* und *ex* (Eiling & Schlotthauer, 2021; Darstellung aus MAXQDA)

Hauptkategorie Begriffsdefinition

Die Hauptkategorie *Begriffsdefinition* wurde in Anlehnung an Szoncsitz, Greimel-Fuhrmann, Stock und Taborsky (2018) sowie Schopf und Zwischenbrugger⁸¹ (2015) formuliert. Bei der Analyse der Lehrbücher liegt der Fokus darauf, inwieweit verwendete Begriffe (z. B. angesprochene Heterogenitätsdimensionen oder Umgangsmöglichkeiten) erklärt werden. Nach Schopf und Zwischenbrugger (2015, S. 13) kann dies u. a. darüber geschehen, dass

⁸¹ Im Rahmen der Lehrbuchanalyse wird sich hinsichtlich der Definition von Begriffen auf die von Schopf und Zwischenbrugger (2015, S. 13) herausgearbeiteten vier Elemente einer guten Erklärung bezogen. Diese vier Elemente sind das 1) allgemeine Grundprinzip bzw. der Kern des zu erklärenden Inhalts, 2) Beispiele, die dieses Grundprinzip illustrieren, 3) Visualisierung (auch in Form von Verschriftlichungen) sowie 4) das Anknüpfen an den Eingangsvoraussetzungen der Lernenden sowie das Vernetzen mit anderen, angrenzenden Inhalten (Schopf & Zwischenbrugger, 2015, S. 12–16).

Begriffe in ihrem Kern anhand ihrer epistemischen Struktur („Was ist es?“) oder bei konkreten Methoden hinsichtlich ihrer Vorgehensweise im Sinne ihrer heuristischen Struktur („Wie geht es?“) beschrieben werden. Daneben lassen sich Begriffe in Anlehnung an extensive Definitionen (z. B. Diekmann, 2007, S. 163) anhand von Beispielen bestimmen bzw. unterstützen Beispiele das Verstehen eines Begriffs, da sie ihn konkretisieren und damit anschaulich machen (Schopf & Zwischenbrugger, 2015, S. 14). Für die Analyse der Bücher wurde zwischen den in Tabelle 40 aufgeführten Subkategorien unterschieden. Die erste Subkategorie (BD0) bezieht sich auf Aussagen, in denen Begriffe genannt werden, ohne diese in irgendeiner Form zu erklären (vgl. Abbildung 17).

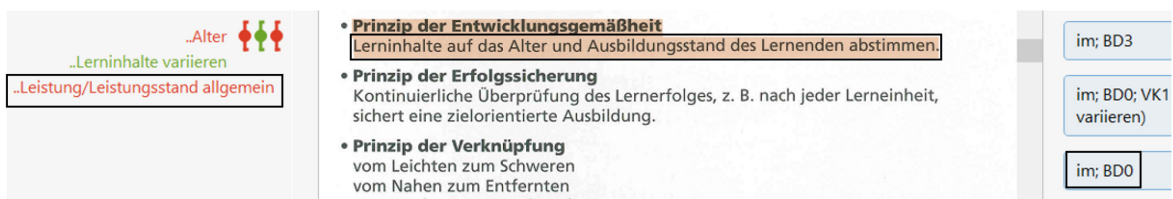


Abbildung 17: Codierbeispiel für die Ausprägung BD0 (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 175; Darstellung aus MAXQDA)

Relevant in diesem Beispiel ist an dieser Stelle die thematische Codierung mit der Subkategorie *Leistung/Leistungsstand*. Diese Codierung bezieht sich primär auf den Begriff *Ausbildungsstand*, der in der Fundstelle nicht erläutert und entsprechend der Codierregeln mit BD0 codiert wurde.

Die zweite Subkategorie (BD1) greift die oben genannten Aspekte zur Klärung von Begriffen nach Schopf und Zwischenbrugger (2015) bzw. Diekmann (2007) auf, wobei der Begriff entweder anhand seines Kern erklärt oder anhand von Beispielen veranschaulicht wird (vgl. Abbildung 18).

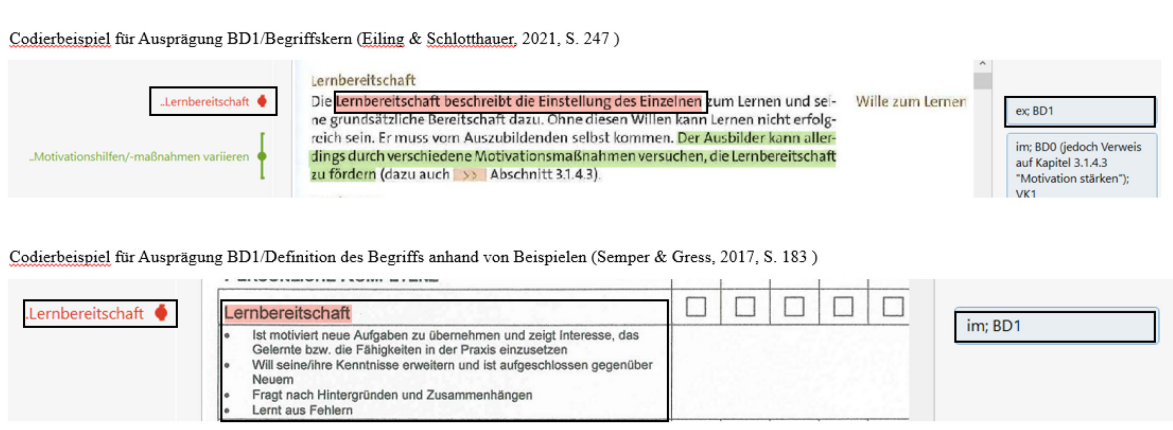


Abbildung 18: Codierbeispiel für die Ausprägung BD 1(Eiling & Schlotthauer, 2021; Darstellung aus MAXQDA)

Die thematische Codierung *Lernbereitschaft* bezieht sich in dem ersten Beispiel auf die Fundstelle „Lernbereitschaft beschreibt die Einstellung des Einzelnen“. In der Fortsetzung dieser Fundstelle erfolgt dann die Definition von Lernbereitschaft anhand des Begriffskerns, nämlich „Lernbereitschaft beschreibt die Einstellung des Einzelnen zum Lernen und seine grundsätzliche Bereitschaft dazu.“ Im zweiten Beispiel wird anhand von Beispielen, teilweise in Form von gezeigten Verhaltensweisen des Auszubildenden, verdeutlicht, wie der Begriff *Lernbereitschaft* zu verstehen ist.

Die dritte Subkategorie (BD2) umfasst demgegenüber Aussagen, in denen Begriffe sowohl anhand ihrer epistemischen und/oder heuristischen Struktur als auch anhand von Beispielen definiert werden. Eine exemplarische Codierung der Subkategorie BD2 zeigt Abbildung 19.

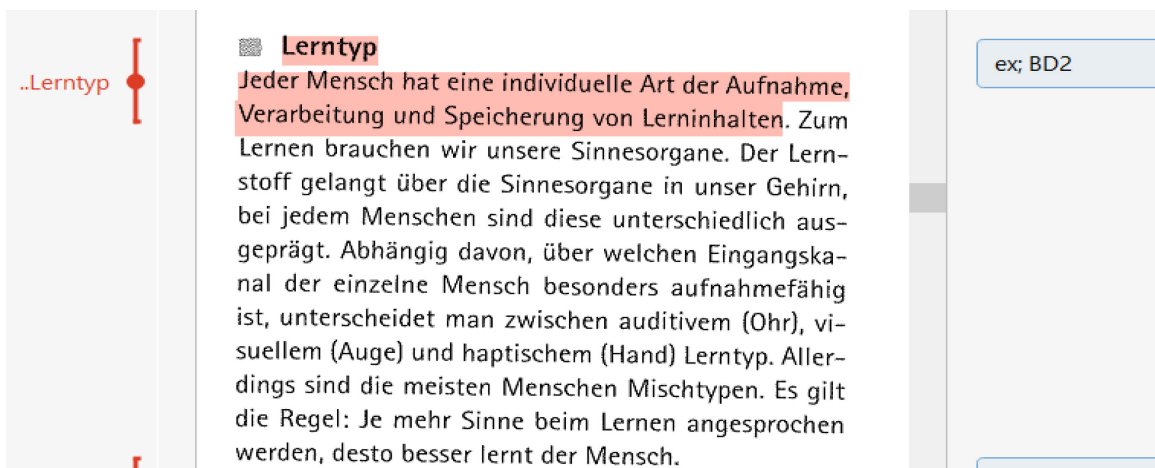


Abbildung 19: Codierbeispiel für die Ausprägung BD2 (Adrian et al., 2017, S. 58; Darstellung aus MAXQDA)

So stellt der erste Satz, der in dem Beispiel auch die zentrale Fundstelle ist, auf die sich die inhaltlich-thematische Codierung mit der Subkategorie *Lerntyp* bezieht, den Kern des Begriffs *Lerntyp* dar. In den folgenden Sätzen kommt zum Ausdruck, welche unterschiedlichen Sinnesorgane angesprochen werden können, und daraus resultierend, welche unterschiedlichen Lerntypen es gibt.

Letztlich wird mit Blick auf in der betrieblichen Ausbildung relevante Heterogenitätsdimensionen davon ausgegangen, dass es Begriffe gibt, die für den Kontext dieser Arbeit nicht zwingend einer Erklärung bedürfen, z. B. die Begriffe Alter oder Geschlecht. Diese Tatsache greift die vierte Subkategorie (BD3) auf (vgl. Abbildung 20).

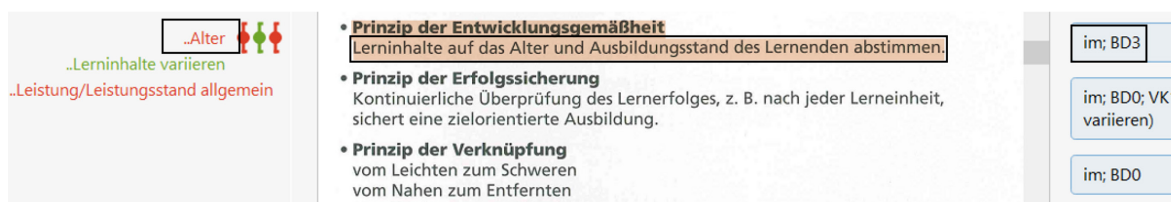


Abbildung 20: Codierbeispiel für die Ausprägung BD3 (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 175; Darstellung aus MAXQDA)

Für die Entscheidung, ob eine Definition des zentralen Begriffs, der letztlich die Codierung bestimmt, vorliegt, ist jeweils die räumliche Nähe ausschlaggebend (z. B. gleicher Absatz oder unter der gleichen Überschrift).

Eine Erklärung kann sich dabei auf die Bezeichnung einer Kategorie beziehen. Dies gilt für den Fall, dass eine Kategorienbezeichnung unmittelbar aus den verwendeten Begrifflichkeiten einer Fundstelle übernommen wurde. Für den Fall, dass in einer Fundstelle eine konkrete Ausprägung einer abstrakteren Kategorie angesprochen wird, wird in der Regel BD1 codiert, da die Formulierung der konkreten Ausprägung als Beispiel zur Erklärung der abstrahierten Kategorie aufgefasst werden kann. Dies verdeutlicht das Beispiel aus dem Lehrbuch von Küper und Mendizábal (2021, S. 213; vgl. Abbildung 21). In dieser Fundstelle wird formuliert, dass Auszubildenden bei nachlassender Leistung ein anderer Auszubildender aus einem höheren Lehrjahr als Pate zur Seite gestellt werden kann. Im Rahmen der Codierung wird insbesondere die Formulierung „einen anderen Auszubildenden ... als Paten zur Seite ... stellen“ als konkreter Begriff zur Kategorie *Auszubildenden-Tandems bilden* abstrahiert.

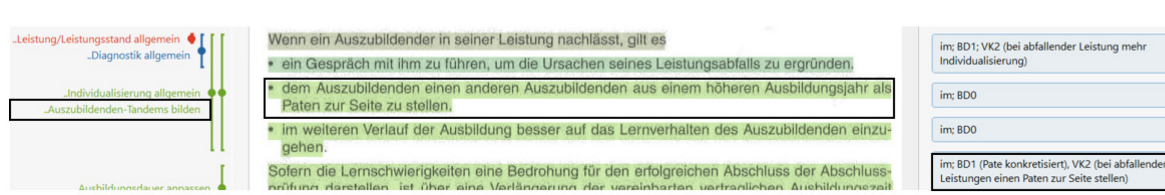


Abbildung 21: Codierbeispiel für die Ausprägung BD1 (Küper & Mendizábal, 2021, S. 213; Darstellung aus MAXQDA)

Hauptkategorie Verknüpfung

Sofern Ausbilder vor der Herausforderung stehen, mit unterschiedlichen Auszubildenden bzw. heterogenen Lerngruppen umzugehen, interessiert sie besonders, wie sie mit bestimmten Unterschieden umgehen können. Diesen Aspekt adressiert die Hauptkategorie *Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeiten* (im Folgenden nur noch *Verknüpfung*). Diese Kategorie lehnt sich an dem von Rebmann (1994) betrachteten Aspekt

der Vernetztheit an. Dabei wird zwischen drei möglichen Ausprägungen (VK0, VK1 und VK2) unterschieden.

Subkategorie VK0 umfasst Umgangsmöglichkeiten, bei denen nicht bzw. relativ unspezifisch deutlich gemacht wird, für welche Heterogenitätsdimension(en) sie geeignet sind.

Unter die Ausprägung VK0 fallen einerseits Aussagen, in denen die Begriffe *Differenzierung* und *Individualisierung* in den Lehrbüchern anhand denkbarer Umsetzungsmöglichkeiten erläutert werden.

„Für eine Differenzierung sind vor allem unterschiedliche Aktionsformen, Sozialformen, Lehr- und Lernformen, Lehrverfahren, Ausbildungsmittel geeignet.“ (Semper & Gress, 2017, S. 188)

Semper und Gress (2017) führen in diesem Zitat neben einer allgemeinen Erläuterung des Begriffs *Differenzierung* konkrete didaktisch-methodische Möglichkeiten an, mit denen in Lernsituationen differenziert werden kann. Diese werden im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse entsprechend der Codierregeln codiert und folglich auch bei der evaluativen Inhaltsanalyse berücksichtigt. In dieser konkreten Textstelle gibt es jedoch keine Heterogenitätsdimension, die angesprochen wird, sodass auch keine Verknüpfung mit einer solchen vorliegen kann.

Andererseits gibt es Textstellen, in denen im Zuge der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sowohl eine Heterogenitätsdimension als auch eine Umgangsmöglichkeit codiert wurden, die Heterogenitätsdimension aber relativ abstrakt ist. Dies trifft z. B. für die Heterogenitätsdimensionen *Lernvoraussetzungen allgemein* oder *Heterogenität allgemein* zu. Für diesen Fall wird entsprechend der Codierregeln für die evaluative Inhaltsanalyse nicht von einer aussagekräftigen Verknüpfung ausgegangen, da keine sinnvolle inhaltliche Aussage gegeben ist. Dies veranschaulicht das Beispiel aus Abbildung 22. In diesem Beispiel werden die beiden relativ allgemeinen Subkategorien *Differenzierung allgemein* und *Heterogenität allgemein* verknüpft.

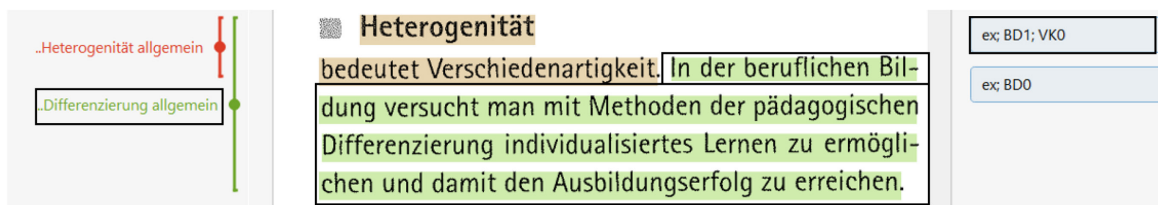


Abbildung 22: Codierbeispiel für die Ausprägung VK0 (Adrian et al., 2017, S. 47; Darstellung aus MAXQDA)

Daneben wird angenommen, dass in den Lehrbüchern bestimmte Umgangsmöglichkeiten mit konkreten Heterogenitätsdimensionen in Beziehung gesetzt werden. Diesbezüglich lässt

sich weiter unterscheiden, ob deutlich wird, für welche Ausprägung einer bestimmten Heterogenitätsdimension welche Umgangsmöglichkeit wie genau eingesetzt werden sollte. Textstellen, in denen deutlich wird, mit welcher Umgangsmöglichkeit auf welche Heterogenitätsdimension(en) reagiert werden kann, ohne dabei zu konkretisieren, wie genau dies erfolgen sollte, werden mit der Subkategorie VK1 codiert. In dem Lehrbuch von Semper und Gress (2017) heißt es z. B. im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten, dass bei der Entscheidung für Einzel- oder Gruppenarbeit Lernprobleme und Basiskenntnisse berücksichtigt werden sollten (vgl. Abbildung 23). In diesem Beispiel wird also näher bestimmt, dass die Sozialform (Einzel- oder Gruppenarbeit) in Abhängigkeit des Lernverhaltens (Lernschwierigkeiten vs. keine Lernschwierigkeiten) sowie der Vorkenntnisse der Auszubildenden gewählt werden sollte. Dabei wird nicht näher angegeben, welche Sozialform für welches Lernverhalten bzw. welchen Kenntnisstand einzusetzen ist.

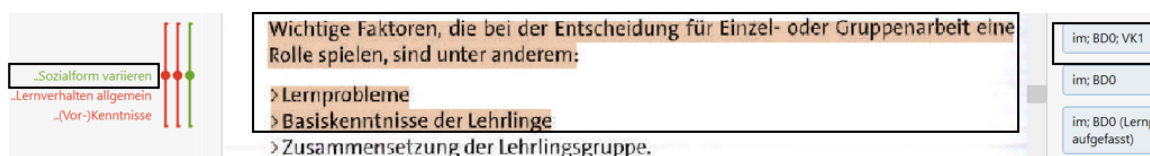


Abbildung 23: Codierbeispiel für die Ausprägung VK1 (Semper & Gress, 2017, S. 218 Darstellung aus MAXQDA)

Wird in Textstellen darüber hinaus deutlich, wie eine bestimmte Umgangsmöglichkeit für unterschiedliche Ausprägungen einer Heterogenitätsdimension variiert werden kann, ist die Subkategorie VK2 zu verwenden. In dem Lehrbuch von Semper und Gress (2017) wird bei der Erläuterung von Fördermöglichkeiten für besonders begabte Auszubildende u. a. empfohlen, für diese Auszubildenden das Lerntempo zu erhöhen oder diesen Auszubildenden spezielle und zusätzliche Aufgaben zu übertragen, wobei es sich vor allem um schwierigere, anspruchsvollere, komplexere und verantwortungsvollere Aufgaben handeln kann (vgl. Abbildung 24). Diese beiden Fundstellen lassen sich als konkrete Beispiele für die Variation des Lerntempos bzw. von Aufgaben verstehen, wobei deutlich wird, was genau für begabtere Auszubildende angepasst werden sollte. Daher erfolgt eine Codierung mit der Subkategorie VK2.

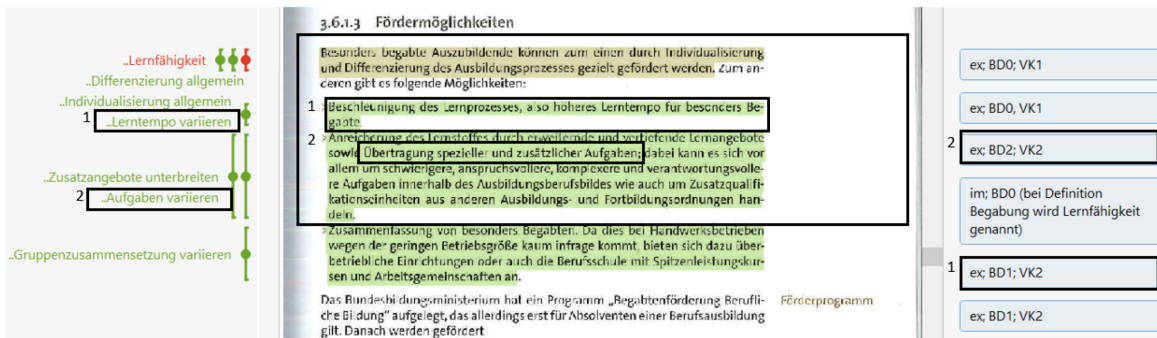


Abbildung 24: Codierbeispiel für die Ausprägung VK2 (Semper & Gress, 2017, S. 249; Darstellung aus MAXQDA)

Phase 2: Codieren des Materials

Hinsichtlich des Identifizierens bzw. Festlegens der relevanten Textstellen (*Schritt 2* des Ablaufschemas der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse, vgl. Abbildung 14) wurde festgelegt, dass die qualitative Auswertung der Lehrbücher anhand aller Fundstellen erfolgt, die im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit den thematischen Kategorien codiert wurden. Dafür wurden alle diese Fundstellen über die Kommentarfunktion in MAXQDA (vgl. Abbildung 25) hinsichtlich der drei evaluativen Hauptkategorien bewertet (entspricht letztlich Schritt 5 des Ablaufs der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse, vgl. Abbildung 14). Dieses Vorgehen ermöglicht, dass der Zusammenhang zwischen thematischen und bewertenden Kategorien stets gegeben ist. So gibt MAXQDA unter der Funktion „Übersicht codierte Segmente“ auch die Kommentare für jedes codierte Segment aus. Dabei wurde für jede der relevanten bewertenden Hauptkategorien die jeweilige Ausprägung (relevante Subkategorie) in das Kommentarfeld eingetragen. Je nach Erläuterungsbedarf wurden gegebenenfalls weitere Erläuterungen in der Kommentarfunktion vermerkt. Abbildung 25 veranschaulicht das Vorgehen an einem Codierbeispiel aus Eiling und Schlottbauer (2021, S. 175). In der Fundstelle wurden die drei thematischen Subkategorien *Alter*, *Lerninhalte variieren* und *Leistung/Leistungsstand allgemein* codiert. Rechts in der Abbildung sind die Kommentare zu den drei thematischen Subkategorien zu sehen. Für die Subkategorien *Alter* und *Leistung/Leistungsstand allgemein* (Subkategorien der thematischen Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen*) erfolgte entsprechend der Codierregeln eine Einschätzung der bewertenden Hauptkategorien *Deutlichkeit* und *Begriffsdefinition*. Für die

Subkategorie *Lerninhalte variieren* der thematischen Hauptkategorie *Umgang* erfolgte zusätzlich eine Einschätzung der bewertenden Hauptkategorie *Verknüpfung*.

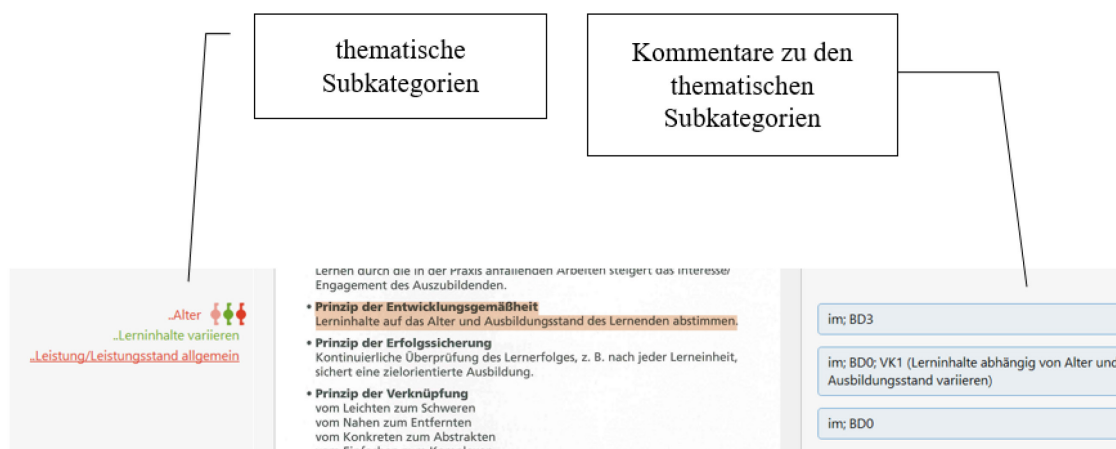


Abbildung 25: Beispiel zum Veranschaulichen des Codiervorgehens bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (modifizierte Darstellung aus MAXQDA)

Wie in Kapitel 6.3.2 beschrieben, können auch im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse Kategorien mehrfach codiert werden. Demnach muss dieses Vorgehen auch auf die evaluative Inhaltsanalyse übertragen werden.

Phase 3: Auswertung und Analyse

Die statistische Auswertung und Analyse der qualitativen Codierungen erfolgte in Excel. Dafür wurde zunächst die Übersicht aller codierten Segmente aus MAXQDA exportiert. Anschließend wurden die Eintragungen in der Kommentarspalte in die zwei bzw. drei relevanten bewertenden Kategorien aufgeteilt. Mehrfachcodierungen im Rahmen der evaluativen Inhaltsanalyse wurden für die statistische Auswertung komprimiert. Konkret wurde jeweils nur die höchste Ausprägung berücksichtigt, falls mehrere Fundstellen einer thematischen Subkategorie auf unterschiedlichem qualitativem Niveau eingeschätzt wurden. Dieses Vorgehen begründet sich damit, dass letztlich ein Gesamteindruck hinsichtlich der Qualität, mit der heterogenitätsbezogene Inhalte in den Lehrbüchern adressiert werden, gewonnen werden soll. Abbildung 26 veranschaulicht, wie dabei vorgegangen wurde.

Dokume	Kategorie	Fundstelle	Deutlichkeit	Begriffsdefini	Verknüpfu
KM_2021	Heterogenitätsdimensionen\emotionale-motivationale Heterogenitätsdimensionen\Motive/Bedürfnisse	Motive sind bei jedem Menschen vorhanden, je nach Sozialverlauf und Persönlichkeitsstruktur, aber unterschiedlich ausgeprägt.	ex	BD2	
KM_2021	Heterogenitätsdimensionen\emotionale-motivationale Heterogenitätsdimensionen\Motive/Bedürfnisse	Wer die individuelle Bedürfnisstruktur des Auszubildenden kennt, kann gezielte und wirksame Anreize geben.	ex	BD0	
KM_2021	Heterogenitätsdimensionen\emotionale-motivationale Heterogenitätsdimensionen\Motive/Bedürfnisse	Zu beachten ist, dass die Bedürfnisstruktur bei jedem Auszubildenden anders ausgeprägt ist und sich verändern kann	ex	BD0	
KM_2021	Heterogenitätsdimensionen\emotionale-motivationale Heterogenitätsdimensionen\Motive/Bedürfnisse	Mögliche Lernmotive, Wünsche und Beweggründe von Auszubildenden	im	BD1	

Kategorie	KM_2021								
	Deutlichkeit		Begriffsdefinition			Verknüpfung			
	im	ex	BD0	BD1	BD2	BD3	VK0	VK1	VK2
Adressatenanalyse	x			x					
Beurteilungen/Lernerfolgskontrollen durchführen	x			x					
Diagnostik allgemein	x		x						
Summe Teilbereich	3	0	1	2	0	0	0	0	0
Summe je Hauptkategorie	3		3						
relativer Anteil der qualitativen Kategorien									
Arbeitsbereitschaft									
Emotionen	x			x					
Initiative	x		x						
Interesse	x		x						
Lernbereitschaft	x		x						
Motive/Bedürfnisse	#	x	#	#	x				
(Vor-)Kenntnisse	x		#	x					
Summe x (d.h. qualitative Einschätzung insgesamt)	64	11	33	32	6	4	2	3	17
Gesamtanzahl angesprochene Kategorien	75		75				22		
relativer Anteil der qualitativen Kategorien	85%	15%	44%	43%	8%	5%	9%	14%	77%
Summe der relativen Anteile	100%		100%				100%		
# ... Qualitativ schlechtere Kategorie bei Mehrfachcodierung									

Abbildung 26: Beispiel zum Veranschaulichen des Verdichtens der Fundstellen und Codierungen

Wie in dem oberen Teil des Beispiels zu sehen, wurden in dem Lehrbuch von Küper und Mendizábal (2021) vier Fundstellen mit der thematischen Subkategorie *Motive/Bedürfnisse* codiert, wobei hinsichtlich der Deutlichkeit einmal die Ausprägung „im“ und dreimal die Ausprägung „ex“ codiert wurde. Hinsichtlich der Begriffsdefinition wurde zweimal „BD0“, einmal „BD1“ und einmal „BD2“ codiert. Im Zuge der Datenaufbereitung wurde für die jeweils höchste qualitative Ausprägung ein „x“ eingetragen, im Beispiel bei „ex“ für die *Deutlichkeit* sowie bei „BD2“ für *Begriffsdefinition*. Um nachvollziehen zu können, dass es in einem Lehrbuch auch Fundstellen zu einer bestimmten Kategorie gibt, die qualitativ schlechter eingeschätzt wurden, wurde zusätzlich in den jeweils schlechteren Ausprägungen eine „#“ eingetragen. Das ist in dem in Abbildung 26 dargestellten Beispiel für „im“ bei *Deutlichkeit* sowie „BD0“ und „BD1“ bei *Begriffsdefinition* der Fall. Da es sich in dem Beispiel um eine Fundstelle zu einer Heterogenitätsdimension handelt, ist keine Einschätzung der Hauptkategorie *Verknüpfung* vorzunehmen. Die Spalten sind entsprechend ohne Eintragung. Durch diese Komprimierung reduzierte sich die Anzahl relevanter Textstellen für die statistische Auswertung der drei bewertenden Hauptkategorien von insgesamt 700 auf 303 (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Anzahl relevanter Fundstellen für die qualitative Auswertung

<i>Lehrbuch</i>	<i>Anzahl Fundstellen mit Mehrfachcodierung</i>	<i>Anzahl Fundstellen nach Komprimierung</i>
ES_2021	198	77
AHKW_2017	109	58
KM_2021	168	75
MMP_2018	25	18
SG_2017	200	75
über alle Lehrbücher hinweg	700	303

Die Auswertung und Analyse erfolgte schließlich entlang der drei bewertenden Hauptkategorien anhand absoluter und relativer Häufigkeiten im Sinne einer einfachen statistischen Auswertung (Kuckartz, 2018, S. 135). Die Ergebnisse werden in Kapitel 6.4.2 dargestellt.

6.4 Ergebnisse

6.4.1 Inhalte zum Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden

Insgesamt werden in den Lehrbüchern mit 110 thematischen Subkategorien relativ viele Inhalte angesprochen, die den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden adressieren. Der Systematik der Hauptkategorien (*Heterogenitätsdimensionen*, *Diagnostik* und *Umgang*) und der übergeordneten Subkategorien folgend (vgl. Tabelle 38) werden die Ergebnisse nachfolgend erläutert und anhand von ausgewählten Zitaten⁸² veranschaulicht. An dieser Stelle werden im Sinne einer Auswertung auf nomothetischer Ebene die Aspekte fokussiert, die in mindestens drei Lehrbüchern angesprochen werden. Aussagen, die in weniger als drei Lehrbüchern angesprochen werden, sind an dieser Stelle nur aufgeführt, werden jedoch nicht näher erläutert. Dies entspricht der Empfehlung Mayrings (2015, S. 90).

6.4.1.1 *Heterogenitätsdimensionen*

Mit insgesamt 77 Subkategorien werden in den Lehrbüchern am häufigsten mögliche Heterogenitätsdimensionen angesprochen (vgl. Tabelle 39 in Kapitel 6.3.2).

Übergeordnete individuelle Merkmale

Anhand von 13 Subkategorien werden mögliche Unterschiede auf sehr abstraktem Niveau zwischen Auszubildenden beschrieben (vgl. Tabelle 42).

⁸² Die entscheidenden Begriffe bzw. Wortgruppen sind in den Zitaten kursiv hervorgehoben.

Tabelle 42: übergeordnete, individuelle Merkmale (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Persönlichkeit allgemein	5
Fertigkeiten allgemein	5
Leistung/Leistungsstand allgemein	5
Heterogenität allgemein	4
Lernverhalten allgemein	4
Motivation allgemein	4
Lernvoraussetzungen allgemein	3
Verhalten allgemein	3
Erfahrungen allgemein	3
Fähigkeiten allgemein	2
Handlungskompetenz allgemein	2
Kompetenzen allgemein	1
soziokulturelle Unterschiede allgemein	1

Alle fünf analysierten Lehrbücher enthalten Aussagen, die deutlich machen, dass jeder Auszubildende eine individuelle *Persönlichkeit* ist bzw. sich Auszubildende hinsichtlich ihrer *Persönlichkeitsmerkmale* unterscheiden können (Subkategorie *Persönlichkeit allgemein*).

„Auf diesen Weg durchläuft der Mensch verschiedene Entwicklungsphasen, in dem er seine *eigene individuelle Persönlichkeit* entwickelt.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 223)

„Motive sind bei jedem Menschen vorhanden, je nach Sozialisationsverlauf und *Persönlichkeitsstruktur*, aber unterschiedlich ausgeprägt.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 119)

„Jeder entwickelt in diesen Prozessen seine *eigene individuelle Persönlichkeit*.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 219)

„... der Ausbilder sollte den jungen Menschen als *individuelle Persönlichkeit* sehen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in den jeweiligen Lebenslagen und Lebensphasen.“ (Semper & Gress, 2017, S. 266)

Im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien bzw. der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernsituationen ergeben sich in allen analysierten Lehrbüchern Hinweise auf mögliche Unterschiede in den *Fertigkeiten allgemein*. Folgendes Zitat veranschaulicht eine Aussage im Kontext von Beurteilungskriterien.

„Fertigkeiten: Verfügen über die für den Ausbildungsprozeß [sic!] bzw. Ausbildungsabschnitt geforderten *Fertigkeiten*“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 227)

Exemplarisch für Aussagen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lernsituationen, die auf Unterschiede in den Fertigkeiten allgemein hindeuten, ist folgende Aussage:

„Da der Auszubildende selbstständig einen realen (Kunden-)Auftrag bearbeitet, muss dem Lernauftrag eine besonders sorgfältige Analyse *der bereits vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten* und Fähigkeiten vorausgehen.“ (Adrian et al., 2017, S. 56)

Alle Lehrbücher adressieren zudem Unterschiede hinsichtlich der *Leistung/des Leistungsstandes*.

„Methodenmix ist die Entscheidung eines Ausbilders, je nach Ausbildungsaufgabe und *Ausbildungsstand* situationsgerecht die Methoden auszuwählen, die für den jeweiligen Teil eines Lernprozesses optimal sind.“ (Adrian et al., 2017, S. 61)

„Voraussetzung zur Umsetzung dieses Ablaufs ist, dass es sich bei der Erledigung um eine komplexe reale Aufgabenstellung handelt, die auf den *aktuellen Ausbildungsstand des Auszubildenden* zugeschnitten ist.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 165)

„Die Entscheidung für eine Sozialform des Lernens orientiert sich an folgenden Fragen: Wie ist der *Leistungsstand der einzelnen Auszubildenden*? ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 193)

„Verschaffen Sie sich einen Überblick darüber, auf *welchem Entwicklungs- bzw. Leistungsstand die Auszubildenden* sind und wie viel Führung der/die Einzelne wirklich braucht. Mit zunehmender Ausbildungsdauer werden die Auszubildenden selbstständiger und benötigen weniger Führung.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 132)

Unterschiede in der Leistung kommen zudem in Aussagen zum Ausdruck, in denen von leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Auszubildenden und einer dem Leistungsvermögen der Auszubildenden entsprechenden Förderung gesprochen wird.

„Zielsetzungen von Zusatzqualifikationen: ... Förderung *besonders leistungsstarker* Auszubildender ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 220)

Aussagen, die auf Unterschiede zwischen Auszubildenden hindeuten, jedoch keine konkreten Heterogenitätsdimension(en) ansprechen (Subkategorie *Heterogenität allgemein*) sind in vier Lehrbüchern zu finden.

„Bei der Differenzierung ist es aber auch möglich, das Anspruchsniveau im Rahmen der Lernziele entsprechend der jeweiligen Personengruppe - nach oben oder nach unten -anzupassen. (Semper & Gress, 2017, S. 188)“

„Heterogenität bedeutet Verschiedenartigkeit. In der beruflichen Bildung versucht man mit Methoden der pädagogischen Differenzierung individualisiertes Lernen zu ermöglichen und damit den Ausbildungserfolg zu erreichen.“ (Adrian et al., 2017, S. 47)

Ebenfalls vier Lehrbüchern kann entnommen werden, dass sich Auszubildende hinsichtlich des *Lernverhaltens* unterscheiden können, wobei dieses nicht näher spezifiziert wird. Dazu zählen zum einen Aussagen, dass einige/einzelne Auszubildende Lernschwierigkeiten aufweisen können, wobei keine Gründe für diese Lernschwierigkeiten angegeben werden.

Jugendliche mit *Lernschwierigkeiten* geraten aus Furcht vor Misserfolgen und Frustvermeidung leicht in einen Teufelskreis. Hier hilft nur individuelle Förderung.“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

Zudem formulieren die Autoren der Lehrbücher:

„Da *jeder Auszubildende unterschiedlich lernt*, muss der Ausbilder lernpsychologische Grundlagen kennen und einsetzen.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 139)

„*Lernkurven sind bei jedem Lernenden verschieden*.“ (Semper & Gress, 2017, S. 199)

Hinweise auf unspezifische *motivationale Unterschiede* finden sich in vier Lehrbüchern.

„Aus der Sicht der Ausbilder wird *zumeist fehlende Motivation* und mangelnde Leistung als Grund [für Ausbildungsabbrüche] angeführt.“ (Adrian et al., 2017, S. 9)

„Um *wenig motivierte Auszubildende* zu überzeugen, ihre Ausbildung zu Ende zu bringen, kann man Ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss aufzeigen, ...“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 213)

Mögliche Unterschiede in Lernvoraussetzungen, im Verhalten oder der Erfahrungen von Auszubildenden, ohne diese jeweils zu konkretisieren, werden jeweils in drei Lehrbüchern angesprochen. Im Folgenden sind zwei Zitate aufgeführt, die die Kategorie *Lernvoraussetzungen allgemein* veranschaulichen.

„Individualisierung bedeutet, dass im Rahmen der Ausbildung auf *den Einzelnen und seine Voraussetzungen* bei der Stoffaufbereitung und der Ausbildungseinheit besondere Rücksicht genommen wird.“ (Adrian et al., 2017, S. 48)

„Je mehr man über *den Auszubildenden*, und *seine* Kenntnisse und *Lernvoraussetzungen* weiß, desto besser kann man auf ihn eingehen.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 110)

Auf mögliche Unterschiede im *Verhalten allgemein* verweisen Textstellen wie die folgenden zwei.

„Trotz aller guten Planung, eines angemessenen Ausbilderverhaltens, passender Methoden und Medien sowie optimaler Rahmenbedingungen kann es vorkommen, dass die angestrebten Lernziele aufgrund von Lernschwierigkeiten und/oder *Verhaltensauffälligkeiten* des Auszubildenden nicht erreicht werden.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 210)

„*Verhaltensauffälligkeiten* scheinen bei den Jugendlichen in den vergangenen Jahren zugenommen zu haben.“ (Semper & Gress, 2017, S. 280)

Erfahrungsunterschiede, die in den Lehrbüchern auch thematisiert werden, veranschaulichen folgende Zitate. Im Zusammenhang mit der Projektmethode heißt es unter Zielen u. a.: „Berücksichtigung *eigener Erfahrungen von Auszubildenden*“ (Moreno et al., 2018, S. 132). In dem Lehrbuch von Eiling und Schlotthauer (2021) werden „Kenntnisse und *Erfahrungen ... des Auszubildenden*“ (S. 206) als eines von acht Kriterien für die Medienauswahl genannt.

Verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen

In allen Lehrbüchern finden sich neben den oben erläuterten übergeordneten Heterogenitätsdimensionen Hinweise bzw. Ausführungen zu konkreteren Unterschieden. Hinsichtlich verhaltensbezogener Aspekte wird in allen Lehrbüchern angesprochen, dass Auszubildende ein *unterschiedliches Arbeits- bzw. Lerntempo* aufweisen können (vgl. Tabelle 43).

„Nicht alle Auszubildenden können *ihre eigenes Lerntempo* und ihren Lernweg gehen. Sie müssen sich oftmals der Gruppe und deren Vorgehensweise unterordnen.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 195)

„Lerntempo kennzeichnet die Geschwindigkeit, mit der der Lernende den Lernstoff erfasst, verarbeitet und behält. *Dieses Lerntempo kann von Person zu Person sehr unterschiedlich sein*, da es von zahlreichen Faktoren abhängt wie Wahrnehmungsfähigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit, Merkfähigkeit, Konzentration und auch der jeweiligen Tagesform. (Semper & Gress, 2017, S. 183)

Tabelle 43: angesprochene verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Arbeits- und/oder Lerntempo	5
allgemeine Umgangsformen	3
Arbeits- und/oder Lernverhalten	3
Arbeits- und/oder Lernweise	3
Belastbarkeit	3
Gewissenhaftigkeit	3
Lernrhythmus	2
kundenorientiertes Verhalten	1
Lernzeit	1
Pünktlichkeit	1

In jeweils drei Lehrbüchern werden mögliche Unterschiede in den *allgemeinen Umgangsformen* der Auszubildenden, im *Arbeits- und/oder Lernverhalten*, in der *Arbeits- und/oder Lernweise*, in der *Belastbarkeit* und in der *Gewissenhaftigkeit* thematisiert.

Hinweise auf mögliche Unterschiede in *allgemeinen Umgangsformen* zwischen Auszubildenden finden sich in den Lehrbüchern zum einen im Kontext von Beurteilungen, wenn Aspekte wie Umgangsformen bzw. Freundlichkeit als exemplarische Beurteilungskriterien genannt werden (z. B. bei Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 241). Zum anderen kann aus Aufzählungen von Eigenschaften guter Auszubildender (Küper & Mendizábal, 2021, S. 125) bzw. „typischen ... Fehlformen des Leistungs- und Sozialverhaltens“ (Semper & Gress, 2017, S. 280), wie z. B. Disziplinlosigkeit oder Aufsässigkeit, auf sie geschlossen werden.

Mögliche Unterschiede im *Arbeits- und/oder Lernverhalten* werden in den Lehrbüchern im Kontext der Unterweisungsplanung sowie der Beschreibung von Ausbildungsmethoden angesprochen:

„Der Ausbilder muss bei der Unterweisungsplanung auf das *individuelle Lernverhalten des Auszubildenden* Rücksicht nehmen, ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 174)

Die Methode [Einzelarbeit] ermöglicht es *jedem Einzelnen*, das Lerntempo und *das Lernverhalten* selbst zu steuern. (Moreno et al., 2018, S. 141)

Die *Arbeits- und/oder Lernweise* von Auszubildenden adressiert, wie Auszubildende an die Bearbeitung von Aufgaben bzw. das Lernen herangehen und mögliche Unterschiede diesbezüglich. In den Lehrbüchern finden sich dazu Formulierungen wie die folgenden.

„Nicht alle Auszubildenden können [im Rahmen von Gruppenarbeit] ihr eigenes Lerntempo und *ihren Lernweg* gehen. Sie müssen sich oftmals der Gruppe und deren Vorgehensweise unterordnen“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 195)

Semper und Gress (2017) nennen als typischen Unterweisungsfehler, dass Ausbilder „keine Rücksicht auf die *individuelle Lernweise des Lehrlings*“ (S. 229) nehmen. Auch diese Aussage veranschaulicht die Subkategorie *Arbeits- und/oder Lernweise*.

Mögliche Unterschiede in der *Belastbarkeit* zwischen Auszubildenden werden in drei Lehrbüchern im Kontext von Beurteilungen bzw. Beurteilungskriterien angesprochen. Dabei wird neben dem Begriff *Belastbarkeit* auch von „Ausdauer“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 246), „Beharrlichkeit oder Beständigkeit“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 228) gesprochen.

Unterschiede in der *Gewissenhaftigkeit* der Auszubildenden lassen sich aus Aussagen in den Lehrbüchern ableiten, in denen von mangelnder Zuverlässigkeit bzw. Ordnung und Sorgfalt gesprochen wird. Diese Äußerungen finden sich dabei im Kontext von Beurteilungen und Verhaltensauffälligkeiten von Auszubildenden.

Kognitive Heterogenitätsdimensionen

Quantitativ am bedeutendsten sind kognitive Heterogenitätsdimensionen mit 19 Subkategorien (vgl. Tabelle 44). In allen analysierten Lehrbüchern werden mögliche Unterschiede in den *Kenntnissen bzw. Vorkenntnissen*, der *Leistungsfähigkeit* und des *Lerntyps* angesprochen.

Unter die Kategorie *(Vor-)Kenntnisse* fallen Aussagen, in denen direkt davon gesprochen wird, dass Auszubildende über unterschiedliche *Vorkenntnisse* bzw. *Kenntnisse* verfügen.

„*Unterschiedliche* Erwartungen, *Vorkenntnisse* und Gefühle von Teilnehmern werden für alle Gruppenmitglieder durch das Blitzlicht sichtbar gemacht und damit ein neuer Ausgangspunkt für den Lernprozess geschaffen.“ (Adrian et al, 2017, S. 27).

„Insofern [bezieht sich darauf, dass im Ausbildungsbetrieb oft Auszubildende in unterschiedlichen Ausbildungsjahren befinden] muss der Ausbilder *verschiedene Kenntnisstände* berücksichtigen, auf Persönlichkeitsstrukturen der Auszubildenden eingehen ...“ (Moreno et al., 2018, S. 114)

Daneben sprechen die Autoren im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten davon, dass eine Ursache dafür fehlendes Vorwissen sein kann.

Unterschiede in den *(Vor-)Kenntnissen* werden zudem im Kontext von Beurteilungen bzw. Beurteilungskriterien angesprochen.

„*Fachwissen/Fachkompetenz*: Der Auszubildende wendet Gelerntes im Arbeitsalltag selbstständig und richtig an, kennt die gesetzlichen Grundlagen.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 230)

Tabelle 44: angesprochene kognitive Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher, Mehrfachnennungen möglich)

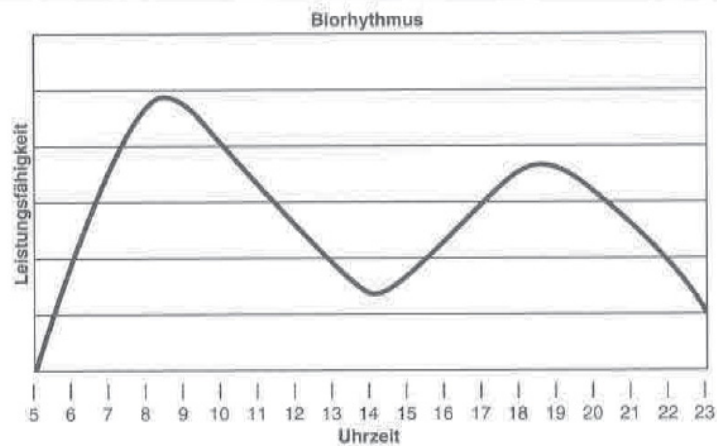
SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
(Vor-)Kenntnisse	5
Leistungsfähigkeit	5
Lerntyp	5
Auffassungsgabe	4
Konzentrationsfähigkeit	4
Denkfähigkeit	3
Lernerfahrung	3
Merkfähigkeit	3
Transferfähigkeit	3
Verantwortungsbewusstsein	3
Werte/Überzeugungen	3
Erwartungen	2
Lernfähigkeit	2
Problemlösefähigkeit	2
Organisationsfähigkeit	2
Kreativität	1
Problembewusstsein	1
Reaktionsgeschwindigkeit	1
wirtschaftliches Denken	1

Aussagen, die die Subkategorie *Leistungsfähigkeit* und mögliche Unterschiede diesbezüglich ansprechen, finden sich in den Lehrbüchern zum einen im Kontext der Gestaltung von Lernsituationen bzw. Lernaufträgen. Dabei wird neben Leistungsfähigkeit auch von Potenzial oder Leistungsvermögen gesprochen.

„... den *individuellen Leistungsmöglichkeiten* der Auszubildenden kann [mit Gruppenarbeit] Rechnung getragen werden ...“ (Moreno et al, 2018, S. 143)

Weiterhin thematisieren die Autoren im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Biorhythmus *Leistungsfähigkeit*. Dies verdeutlicht folgendes Zitat inkl. zugehöriger Abbildung.

„Eine besondere Rolle kommt dem Biorhythmus und den damit verbundenen Leistungsschwankungen zu. Dieser Rhythmus ist bei jedem Auszubildenden individuell (nachfolgende Grafik kann deshalb nicht verallgemeinert werden)



(Küper & Mendizábal, 2021, S. 211)

In allen Lehrbüchern finden sich Aussagen dazu, dass sich Auszubildende hinsichtlich des *Lerntyps* unterscheiden können, wobei sich die Autoren der Bücher auf die Lerntypologie nach Vester (1975) beziehen.

„Jeder Mensch nimmt die ihm dargebotenen Informationen unterschiedlich auf. Man unterscheidet folgende Lerntypen ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 140)

„Lerntyp: Jeder Mensch hat eine individuelle Art der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Lerninhalten.“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

Jeweils vier Lehrbücher enthalten Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der *Auffassungsgabe* und der *Konzentrationsfähigkeit* hindeuten.

Die Hinweise auf mögliche Unterschiede in der *Auffassungsgabe* finden sich mehrheitlich im Zusammenhang mit Aufzählungen von Beurteilungskriterien. Daneben sprechen Eiling und Schlotthauer (2021) bei der Erläuterung von Lernaufträgen von individueller *Auffassungsgabe*:

„Der Lernauftrag darf den Auszubildenden weder unter- noch überfordern; er entspricht der *individuellen Auffassungsgabe*, so dass der Auszubildende die gesetzten Ziele tatsächlich erreichen kann (z. B. Schwierigkeitsgrad, didaktische Prinzipien).“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 173)

In einem anderen Lehrbuch ergeben sich die Hinweise aus Ausführungen zu *Leistungsfähigkeit* bzw. zu *Lernschwierigkeiten*:

„Anhand folgender Merkmale kann der Ausbilder besondere *Leistungsfähigkeit* erkennen: besonders gute *Auffassungsgabe*, ...“ (Adrian et al., 2017, S. 18)

„Ursachen für *Lernschwierigkeiten* können vielfältig sein, z. B.: ... schlechte *Aufnahme-* oder *Merkfähigkeit*, ...“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

Unterschiede in der *Konzentrationsfähigkeit* werden in den Lehrbüchern zum einen im Zusammenhang mit Ursachen von *Lernschwierigkeiten* angesprochen. Zum anderen werden

Ausdauer und Konzentration als Merkmale genannt, anhand derer Auszubildende beurteilt werden können (z. B. bei Semper & Gress, 2017, S. 302).

In jeweils drei Lehrbüchern werden mögliche Unterschiede hinsichtlich der folgenden kognitiven Merkmale von Auszubildenden angesprochen: Denk-, Merk- und Transferfähigkeit, Lernerfahrung, Verantwortungsbewusstsein und Werte/Überzeugungen.

Mögliche Unterschiede in der *Denk-*, *Merk-* und *Transferfähigkeit* sowie dem *Verantwortungsbewusstsein* werden überwiegend im Kontext von Beurteilungskriterien deutlich. Dabei werden die Begriffe Denkfähigkeit oder Denkvermögen bzw. Merkfähigkeit bzw. Transferfähigkeit oder Transfervermögen bzw. Verantwortungsbewusstsein oder Verantwortungsbereitschaft entweder direkt verwendet oder umschrieben. Darüber hinaus lassen sich mögliche Unterschiede in der Denk- und Merkfähigkeit aus Aussagen im Zusammenhang mit Lernbeeinträchtigungen bzw. Lernschwierigkeiten ableiten.

„Lernbeeinträchtigungen äußern sich unter anderem in ... *geringerer Merkfähigkeit, mangelndem abstraktem Denkvermögen, ...*“ (Semper & Gress, 2017, S. 242)

„Ursachen für Lernschwierigkeiten können vielfältig sein, z. B.: ... schlechte Aufnahme- oder *Merkfähigkeit, ...*“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

Mögliche Unterschiede in der *Lernerfahrung* werden in zwei Lehrbüchern im Zusammenhang mit anderen Lernvoraussetzungen von Auszubildenden thematisiert.

„Die funktionale Aufteilung auf verschiedene Gehirnhälften ist nicht bei allen Menschen gleich, sondern hängt entscheidend von den *bisherigen Lernerfahrungen* ab.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 145)

„... Leistungspotenzial ist eine persönliche Fähigkeit, die eng mit Motivation, Tagesform, Über- und Unterforderung, *Lernerfahrungen* ... zusammenhängt.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 118)

Bei Adrian et al. (2017) ergibt sich der Hinweis darauf aus einer Aussage zu Lernschwierigkeiten/Lernstörungen.

Ursachen für Lernschwierigkeiten können vielfältig sein, z. B.: ..., *schlechte Lernerfahrungen, ...*“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

Unterschiedliche *Werte bzw. Überzeugungen* werden als Ursache von Konflikten in drei Lehrbüchern adressiert.

„Zu den Konfliktursachen aus dem Bereich der eigenen Person zählen u.a.: *Unterschiede gegenüber anderen in Wertvorstellungen, Einstellungen, ...*“ (Semper & Gress, 2017, S. 282)

„Durch *gegensätzliche Meinungen, Interessen, Vorstellungen, Ziele, Werthaltungen* und Ansprüche in einer Person (→ Interrollenkonflikt) oder zwischen Personen (Zielkonflikt, Interessenkonflikt) kann eine problematische Spannungssituation ausgelöst werden.“ (Adrian et al., 2017, S. 52)

Soziokulturelle/soziodemografische Heterogenitätsdimensionen

Insgesamt sprechen die Lehrbücher in sieben Subkategorien Merkmale an, die entsprechend der Ausführungen in Kapitel 2.2 den soziokulturellen Hintergrund bzw. soziodemografische Merkmale der Auszubildenden betreffen (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: soziokulturelle soziodemografische Merkmale (n = 5 Lehrbücher, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
kultureller Hintergrund	4
nationale Herkunft	4
soziales Umfeld	4
Alter	4
Vorbildung	4
Sozialisation	2
finanzieller Hintergrund	1

In jeweils vier Lehrbüchern finden sich Aussagen, die auf Unterschiede im *kulturellen Hintergrund* und in der *nationalen Herkunft* deuten. Beide Merkmale werden in den Lehrbüchern häufig zusammen genannt, was folgende Zitate veranschaulichen.

„Die Kenntnis und die Berücksichtigung *kultureller Unterschiede* hilft insbesondere bei der Ausbildung von *ausländischen Auszubildenden*, die immerhin etwa zehn Prozent der Gesamtanzahl der Auszubildenden im Dualen System stellen.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 220)

„Konflikte zwischen *deutschen und ausländischen Jugendlichen* und durch *kulturelle Unterschiede* bedingte Lernschwierigkeiten.“ (Adrian et al., 2017, S. 16)

Unterschiede in der *nationalen Herkunft* umfassen auch Aussagen, in denen die Autoren der Lehrbücher den Aspekt des Migrationshintergrundes ansprechen.

„Die Berufswahl *Jugendlicher/Erwachsener mit Migrationshintergrund* fällt zum großen Teil auf einige wenige Ausbildungsbereiche wie z. B. Einzelhandel, Friseursalons, Autowerkstätten, Arztpraxen, Büros und Gaststätten. In den folgenden Berufen lassen sich zahlreiche Auszubildende mit Migrationshintergrund ausbilden: ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 251)

Mögliche Unterschiede im *sozialen Umfeld* werden ebenfalls in vier Lehrbüchern angesprochen. Zum sozialen Umfeld zählen Familie, Eltern, eigene Kinder und/oder Partner.

„Gründe [für Lernschwierigkeiten, die] im privaten Umfeld [liegen]: Leistungsdruck aus dem *Elternhaus*, Trennung der Eltern, *Partnerschaftsprobleme/Beziehungsstress*, Tod *nahestehender Personen*, ...“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 212)

„Bei der *Familie* ist ferner danach zu unterscheiden, ob es sich dabei um *Eltern und Geschwister* handelt oder ob der Lehrling eventuell schon eine *eigene Familie gegründet* hat. Dann ist der Einfluss der Familie naturgemäß wesentlich stärker als im anderen Fall, wo die Loslösung vom Elternhaus zumeist schon wesentlich fortgeschritten ist.“ (Semper & Gress, 2017, S. 254)

Auch Unterschiede in der *Vorbildung* werden in vier Lehrbüchern angesprochen. Dazu zählen Aussagen, aus denen deutlich wird, dass Auszubildende über unterschiedliche allgemeinbildende Schulabschlüsse und/oder bereits berufliche Vorerfahrung aus einer angefangenen oder abgebrochenen Ausbildung verfügen können.

„Die Ausbildungszeit kann darüber hinaus aufgrund anderer Vorkenntnisse oder Leistungen wie *Abitur, EO, Praktika, Berufsfachschule oder Berufsgrundbildungsjahr* vertraglich verkürzt werden.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 218)

Derartige Erweiterungen der Vier-Stufen-Methode tragen der *veränderten Vorbildungsstruktur* der Lehrlinge (*mehr Realschüler und Abiturienten*), ... Rechnung.“ (Semper & Gress, 2017, S. 226)

Unterschiede im *Alter* der Auszubildenden werden an unterschiedlicher Stelle in den Lehrbüchern angesprochen. Eiling und Schlotthauer (2021) formulieren beispielsweise unter dem didaktischen Prinzip der Entwicklungsgemäßheit, dass „Lerninhalte auf das *Alter* und [den] Ausbildungsstand des Lernenden ab[zustimmen“ (S. 175) sind. Auch im Zusammenhang mit der Verkürzung der Ausbildungszeit im Sinne der Dauer der betrieblichen Ausbildung werden mögliche Unterschiede im Alter der Auszubildenden deutlich.

Im Einzelfall kann die Ausbildungszeit auch wegen eines *Lebensalters* von mehr als 21 Jahren um bis zu 12 Monate verkürzt werden. (Semper & Gress, 2017, S. 250)

Emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen

Im Sinne emotional-motivationaler Heterogenitätsdimensionen werden in allen fünf Lehrbüchern Unterschiede im *Interesse* der Auszubildenden deutlich (vgl. Tabelle 46). Aussagen finden sich dabei in den Lehrbüchern im Kontext von Konflikten (Zitat 1) sowie im Zusammenhang mit dem Thema Motivation (Zitat 2).

„Zu den Konfliktursachen aus dem Bereich der eigenen Person zählen u.a.: Unterschiede gegenüber anderen in *Vorlieben, Hobbys, ...*“ (Semper & Gress, 2017, S.282)

„Ein *ausgeprägtes Interesse* von Auszubildenden an dem Ausbildungsberuf ist *nicht in jedem Fall zu erwarten*.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 119)

Mögliche Unterschiede in der *Lernbereitschaft*, hinsichtlich der *Motive/Bedürfnisse* sowie der *Emotionen* der Auszubildenden werden in jeweils vier Lehrbüchern angesprochen.

Unterschiede in der *Lernbereitschaft* werden insbesondere im Zusammenhang mit der Beurteilung von Auszubildenden deutlich.

„Grundlage dieses Gesprächs [Gespräch zum Ende der Probezeit] sollten berufs- und unternehmensspezifische Kriterien sein, wie z. B. Lernbereitschaft, ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 160)

Zum anderen wird Lernbereitschaft als eine spezifische Lernvoraussetzung im Lehrbuch von Semper und Gress (2017) thematisiert.

„Die *Lernbereitschaft* beschreibt die *Einstellung des Einzelnen zum Lernen* und seine grundsätzliche Bereitschaft dazu.“ (Semper & Gress, 2017, S. 183)

Tabelle 46: emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Interesse	5
Lernbereitschaft	4
Motive/Bedürfnisse	4
Emotionen	4
Initiative	3
Leistungsbereitschaft	3
Arbeitsbereitschaft	1
Zielstrebigkeit	1

Aussagen zu unterschiedlichen Motiven bzw. Bedürfnissen (beide Begriffe werden in den Lehrbüchern teilweise synonym verwendet) finden sich in vier Lehrbüchern im Zusammenhang mit Ausführungen zu Motivation, Führungsverhalten bzw. Konflikten und deren Ursachen.

„*Motive* sind bei jedem Menschen vorhanden, je nach Sozialisationsverlauf und Persönlichkeitsstruktur, *aber unterschiedlich ausgeprägt*.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 119)

„Zu beachten ist, dass die *Bedürfnisstruktur bei jedem Auszubildenden anders ausgeprägt ist* und sich verändern kann.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 121)

„... der Ausbilder sollte den jungen Menschen als *individuelle Persönlichkeit* sehen mit *unterschiedlichen Bedürfnissen* in den jeweiligen Lebenslagen und Lebensphasen.“ (Semper & Gress, 2017, S. 267)

„Durch *gegensätzliche* Meinungen, Interessen, Vorstellungen, *Ziele*, Werthaltungen und Ansprüche in einer Person (→ Interrollenkonflikt) oder zwischen Personen (Zielkonflikt, Interessenkonflikt) kann eine problematische Spannungssituation ausgelöst werden.“ (Adrian et al., 2017, S.52)

Insbesondere im Kontext von Lernschwierigkeiten sprechen die Autoren der Lehrbücher mögliche Unterschiede in den *Emotionen* der Auszubildenden an. Dabei adressieren sie spezifische Gefühle, z. B. (Prüfungs-)Angst (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 212; Semper & Gress, 2017, S. 280).

Mögliche Unterschiede in der *Initiative* und *Leistungsbereitschaft* werden in drei Lehrbüchern thematisiert. Dabei finden sich Aussagen zu beiden Heterogenitätsdimensionen insbesondere im Zusammenhang mit Beurteilungen bzw. Lernschwierigkeiten.

Eiling und Schlotthauer (2021) konkretisieren in ihrem Lehrbuch in einem exemplarisch abgebildeten Beurteilungsbogen das Kriterium „Selbständigkeit/Eigeninitiative“ u. a. mit

„*bringt eigene Ideen mit ein und besorgt sich selbständig Informationen*“ (S. 247). Der kursiv hervorgehobene Aspekt wurde als Initiative interpretiert.

Unterschiede in der Leistungsbereitschaft verdeutlicht folgendes Zitat aus Eiling und Schlotthauer (2021), in dem die Autoren im Zusammenhang mit dem Biorhythmus folgendes formulieren:

„Mit zunehmender Berufserfahrung sind Arbeitnehmer in der Lage, ihre *Leistungsbereitschaft* über einen gesamten Arbeitstag relativ konstant zu halten. Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit einer geringen beruflichen Erfahrung neigen hingegen häufig zur Überlastung.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 146)

Soziale Heterogenitätsdimensionen

In Bezug auf soziale Heterogenitätsdimensionen, d. h. mögliche Unterschiede in Merkmalen der Auszubildenden, die im beruflichen Miteinander mit anderen Auszubildenden, Ausbildern oder Kollegen bedeutsam sind, wird in vier Lehrbüchern im Zusammenhang mit Aussagen zur Beurteilung bzw. Beurteilungskriterien *Teamfähigkeit* angesprochen (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47: soziale Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

<i>SK</i>	<i>Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird</i>
Teamfähigkeit	4
Aufgeschlossenheit	3
Kommunikationsfähigkeit	3
Sozialverhalten	3
Hilfsbereitschaft	2
Kooperationsbereitschaft	2
Kritikfähigkeit	2
Zuverlässigkeit	2
Konfliktfähigkeit	1
Verbindlichkeit	1

In drei Lehrbüchern gibt es Hinweise darauf, dass Auszubildende unterschiedlich *aufgeschlossen bzw. kontaktfähig* sind. Eiling und Schlotthauer (2021) nennen z. B. als einen Vorteil der Kartenabfrage: „Auch *zurückhaltende und weniger kommunikative Auszubildende* können ihre Meinung äußern“ (S. 200).

Ebenfalls in drei Lehrbüchern finden sich Aussagen, die darauf hindeuten, dass sich Auszubildende hinsichtlich der Fähigkeit, schriftlich und/oder mündlich *kommunizieren zu kön-*

nen, unterscheiden. Semper und Gress (2017) thematisieren im Zusammenhang mit Auswirkungen von Kommunikationsstörungen u. a. Sprachprobleme und formulieren diesbezüglich folgenden Aspekt: „Lernlinge kommen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und haben von daher *Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten* oder deuten Verhaltensweisen unterschiedlich“ (S. 277). Auch folgende exemplarische Aussage verdeutlicht diese Heterogenitätsdimension:

„In einem Gespräch kann der Kenntnisstand, das Mitdenken und die *Ausdrucksfähigkeit* festgestellt und gefördert werden; ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 234)

Hinweise auf mögliche Unterschiede im *Sozialverhalten* finden sich ebenfalls in drei Lehrbüchern. Küper und Mendizábal (2021) nennen z. B. „Verhalten gegenüber Vorgesetzten, Mitarbeitern, anderen Auszubildenden, Kunden“ (S. 143) als exemplarisches Kriterium zur Beurteilung von Auszubildenden zum Ende der Probezeit.

Somatische Heterogenitätsdimensionen

Die in den Lehrbüchern am häufigsten genannten somatischen Heterogenitätsdimensionen sind gesundheitliche Unterschiede und körperliche Eigenschaften (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48: Somatische Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Gesundheit	4
körperliche Eigenschaften	3
Geschlecht	1

Mögliche *gesundheitliche* Unterschiede werden in den Lehrbüchern als eine Ursache von Lernschwierigkeiten bzw. als ein Grund zur Verlängerung der Ausbildung angesprochen

„Auch *organische Störungen* können ursächlich für Lernschwierigkeiten sein.“ (Adrian et al., 2017, S. 58)

„Nachfolgende Gründe können eine Verlängerung erforderlich machen:

- ...
- längere vom Auszubildenden nicht zu vertretende Ausfallzeiten (z. B. infolge *Krankheit*)
- *körperliche, geistige und/oder seelische Behinderung* des Auszubildenden, die dazu führt, dass das Ausbildungsziel nicht in der vereinbarten Ausbildungszeit erreicht werden kann ...“ (Semper & Gress, 2017, S. 246)

Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich *körperlicher Eigenschaften* der Auszubildenden hindeuten, finden sich in drei Lehrbüchern. Bei Adrian et al. (2017) gibt es beispielsweise bei der Erläuterung des Begriffs Adressatenanalyse Hinweise darauf, dass Auszubildende unterschiedliche körperliche Eigenschaften aufweisen können.

„Der Ausbilder berücksichtigt bei seinen Planungen: Alter, Geschlecht, *körperliche Eigenschaften*, ...“ (Adrian et al., 2017, S. 3)

Weitere Heterogenitätsdimensionen

Neben den bisher erläuterten Heterogenitätsdimensionen finden sich sieben weitere Heterogenitätsdimensionen, die unter den *weiteren Heterogenitätsdimensionen* zusammengefasst wurden (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49: weitere Heterogenitätsdimensionen (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Reife	4
Selbständigkeit	4
Selbstbewusstsein	3
Fleiß	2
Flexibilität	2
Ausbildungsjahr	1
Selbstdisziplin	1

Die Aspekte *Reife* und *Selbständigkeit* werden in jeweils vier Lehrbüchern angesprochen.

Bei Küper und Mendizábal (2021) findet sich beispielsweise im Kontext von Unterweisungen folgende Aussage, die auf diese beiden Heterogenitätsdimensionen hindeutet.

„Verschaffen Sie sich einen Überblick darüber, auf welchem *Entwicklungs-* bzw. *Leistungsstand* die Auszubildenden sind und wie viel Führung der/die Einzelne wirklich braucht. Mit zunehmender Ausbildungsdauer werden die Auszubildenden *selbstständiger* und benötigen weniger Führung.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 132)

Darüber hinaus geben drei Lehrbücher Hinweise auf Unterschiede im *Selbstbewusstsein* der Auszubildenden im Sinne eines alltagssprachlichen Begriffsverständnisses. Exemplarisch dafür ist folgendes Zitat aus Eiling und Schlotthauer (2021) angeführt, das aus einem beispielhaften Beurteilungsbogen stammt. Unter persönlicher Kompetenz führen die beiden Autoren Auftreten an und erläutern dazu:

„Geht offen auf andere zu und gibt qualifiziert Auskunft, ist Dritten gegenüber hilfsbereit und aufgeschlossen, tritt *selbstbewusst und sicher* auf“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S 247)

Semper und Gress (2017) machen im Kontext von Anerkennung deutlich, dass das Ausmaß an Anerkennung abhängig von den individuellen Gegebenheiten jedes Lehrlings ist und führen dazu folgende Beispiel an, was Unterschiede im Selbstbewusstsein andeutet.

„*Unsicheren Lehrlingen* sollte schon eine Anerkennung ausgesprochen werden, wenn sichtbar ist, dass sie sich aufrichtig angestrengt und bemüht haben.“ (SG_2017, S. 273)

6.4.1.2 Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik und des Umgangs mit Heterogenität

Maßnahmen im Sinne der pädagogischen Diagnostik

In vier von fünf Lehrbüchern wird deutlich, dass Ausbilder mittels *Beurteilungen bzw. Lernerfolgskontrollen* den Leistungsstand bzw. die Lernvoraussetzungen von Auszubildenden und damit auch indirekt Unterschiede zwischen Auszubildenden feststellen können (vgl. Tabelle 50).

„Um zu erkennen, ob die gesetzten Ausbildungsziele (u. a. nachhaltige Verfügbarkeit und Umsetzung der Lernergebnisse) erreicht wurden, muss der Ausbilder *regelmäßig Erfolgskontrollen* durchführen. Durch den Soll-Ist-Vergleich (*Vergleich der Lernziele mit den tatsächlichen Ergebnissen*) können *Übereinstimmungen/Abweichungen festgestellt* und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 233)

„Regelmäßige und sinnvolle *Beurteilungsanlässe* ergeben sich aus der zeitlichen Gliederung der Ausbildung. Sinnvoll sind folgende Zeitpunkte: ... regelmäßig am Ende eines Ausbildungsabschnitts, um den *Leistungsstand zeitnah zu erfassen und evtl. notwendige Hilfen* einzuplanen, ...“ (Adrian et al., 2017, S. 25)

„Die Führung solcher *Beurteilungsbögen* ist jedem Auszubildenden bzw. Ausbilder dringend zu empfehlen. Denn sie sind eine wichtige Basis für eine erfolgreiche Ausbildung. Außerdem dienen sie als *Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung der Ausbildung, sodass für jeden Lehrling der bestmögliche Erfolg erreicht werden kann.*“ (Semper & Gress, 2017, S. 305)

Aus den obigen Zitaten wird zudem ersichtlich, dass es bei dieser diagnostischen Funktion von Beurteilungen bzw. Lernerfolgskontrollen nicht nur um das Feststellen möglicher Unterschiede, z. B. in Bezug auf das Erreichen der Ausbildungsziele, geht, sondern auch darum, aufbauend auf den Erkenntnissen eine individuelle, auf den einzelnen Auszubildenden angepasste Ausbildung zu gestalten.

Tabelle 50: Möglichkeiten zur Diagnostik von Heterogenität (n = 5 Lehrbücher, Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Beurteilungen/Lernerfolgskontrollen durchführen	4
Adressatenanalyse	3
Diagnostik allgemein	3

In drei Lehrbüchern finden sich Aussagen, aus denen die Bedeutung einer *Adressatenanalyse* für eine passgenaue Ausbildung deutlich wird. Dabei verwenden die jeweiligen Autoren explizit den Begriff Adressatenanalyse.

„Eine besondere Bedeutung kommt dabei der *Adressatenanalyse* zu. Sie beschäftigt sich mit der Person des Auszubildenden. Je mehr man über den Auszubildenden und seine Kenntnisse und Lernvoraussetzungen weiß, desto besser kann man auf ihn eingehen.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 110)

„*Adressatenanalyse* ist Teil der didaktischen Vorbereitung des Ausbilders auf die erwartete Zielperson bzw. Zielgruppe von Lernenden einer Ausbildungseinheit.“ (Adrian et al., 2017, S. 3)

Daneben gibt es Aussagen, in denen deutlich wird, dass Ausbilder bei festgestellten Unterschieden zwischen Auszubildenden bzw. Abweichungen von einer Norm hinsichtlich bestimmter Merkmale zunächst Ursachen und Umfang der Abweichung herausfinden müssen, um dann damit adäquat umgehen zu können. Dieser Aspekt wurde mit der Subkategorie *Diagnostik allgemein* erfasst. Eiling und Schlotthauer (2021) sowie Küper und Mendizábal (2021) empfehlen dafür in einigen Textstellen (vertrauliche) Gespräche.

„Wenn ein Auszubildender in seiner Leistung nachlässt, gilt es ein Gespräch mit ihm zu führen, um die *Ursachen seines Leistungsabfalls zu ergründen*. ...“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 213)

Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität auf mikrodidaktischer Ebene

Mit Blick auf das Ziel dieser Arbeit sind insbesondere Möglichkeiten von Interesse, mit denen Ausbilder in der unmittelbaren Lehr-Lernsituation (d. h. auf mikrodidaktischer Ebene) unterschiedlichen Lernenden gerecht werden können. Tabelle 51 fasst die in den Lehrbüchern diesbezüglich angesprochenen Möglichkeiten zusammen.

Tabelle 51: Umgangsmöglichkeiten auf mikrodidaktischer Ebene (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Ausbildungsmethoden variieren	5
Sozialform variieren	5
(Lern-)Ziele variieren	3
Aufgaben variieren	3
Ausbildungsmedien/-mittel variieren	3
Unterweisung variieren	3
Lerninhalte variieren	2
Lerntempo variieren	2
Mitwirkungsmöglichkeiten variieren	2
Aktionsform variieren	1
Lern-/Lösungshilfen variieren	1
Selbst- und Fremdkontrolle variieren	1

Die Aspekte *Ausbildungsmethoden variieren* und *Sozialform variieren* finden sich dabei in allen fünf analysierten Lehrbüchern.

Unter die Kategorie *Ausbildungsmethoden variieren* fallen zum einen Aussagen dazu, dass Ausbilder Ausbildungsmethoden in Abhängigkeit möglicher Unterschiede zwischen Auszubildenden (z. B. hinsichtlich des Leistungsstandes oder der Vorkenntnisse) auswählen sollten. Küper und Mendizábal weisen beispielsweise darauf hin, dass „die *Wahl der Methoden*

... [u. a.] von den Vorkenntnissen der Auszubildenden [und] der Anzahl der beteiligten Auszubildenden“ (S. 159) abhängt. Ähnlich formulieren es Adrian et al. (2017):

„Die *Suche nach Wegen, Verfahren und Formen, mit denen und auf denen Ausbildungsinhalte vermittelt werden* [d. h. Ausbildungsmethoden], sind eingebunden in die Entscheidungen über die → Lernziele, Inhalte, die → Medien, die Rahmenbedingungen und *die Voraussetzungen des → Auszubildenden* (→ Adressatenanalyse).“ (Adrian et al., 2017, S. 12)

Zum anderen finden sich in den Lehrbüchern Aussagen zu Vor- und Nachteilen bzw. Einsatzmöglichkeiten von einzelnen Ausbildungsmethoden, aus denen geschlussfolgert werden kann, dass Ausbildungsmethoden je nach Voraussetzungen der Auszubildenden eingesetzt werden können und sollten.

„Ausbilderzentrierte Methoden empfehlen sich, sofern die Auszubildenden aufgrund unzureichender Vorkenntnisse eine Anleitung des Ausbilders benötigen, ...“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 159)

Als weiteres Beispiel sei folgender Vorteil von Rollenspielen aus dem Lehrbuch der Autoren Moreno et al. (2018) zitiert:

Rollenspiel „bietet schweigsamen Auszubildenden die Gelegenheit zur Interaktion“ (Moreno et al., 2018, S. 132)

Die Subkategorie *Sozialform variieren* umfasst Aussagen dazu, dass Ausbilder die Sozialform in Abhängigkeit der Ausprägung bestimmter Merkmale der Auszubildenden (z. B. Problemlösefähigkeit, Motivation, sozialer Kompetenzen, Leistungsstand) variieren sollten bzw. das (innere) Differenzierung/Individualisierung über die Variation der Sozialform erfolgen kann.

„*Einzelarbeit ist die Sozialform*, die das höchste Maß an Individualisierung bietet.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 193)

„Für eine Differenzierung sind vor allem unterschiedliche Aktionsformen, *Sozialformen*, Lehr- und Lernformen, Lehrverfahren, Ausbildungsmittel geeignet.“ (Semper & Gress, 2017, S. 188)

„Die Entscheidung für eine *Sozialform* des Lernens orientiert sich an folgenden Fragen: Wie ist der Leistungsstand der einzelnen Auszubildenden?, ...“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 193)

„*Sozialformen sind Bestandteile der inneren Differenzierung* von Lernprozessen in Gruppen. Unterschieden wird: → Einzelarbeit, → Partnerarbeit, → Gruppenarbeit.“ (Adrian et al., 2017, S. 83)

Das Variieren von (Lern-)Zielen, Aufgaben, Ausbildungsmittel/-medien sowie der Unterweisung werden in jeweils drei Lehrbüchern als eine Möglichkeit genannt, mit Heterogenität von Auszubildenden umzugehen.

Das *Variieren von Lernzielen* wird insbesondere im Zusammenhang damit angesprochen, wie Ausbilder Auszubildende motivieren können.

„Die entscheidende Frage ist, wie man motivieren kann. Die Motivation von Auszubildenden kann durch *individuell erreichbare Lernziele* gefördert werden.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 121)

„Bei der Differenzierung ist es aber auch möglich, das *Anspruchsniveau im Rahmen der Lernziele entsprechend der jeweiligen Personengruppe* nach oben oder nach unten - anzupassen.“ (Semper & Gress, 2017, S. 188)

Aussagen dazu, dass Ausbilder *Aufgaben bzw. Lern- und Arbeitsaufträge variieren* und somit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden gerecht werden können, finden sich in mehreren Textstellen der Lehrbücher. Dabei gibt es zum einen eher allgemeine Aussagen, wie die folgenden.

„Der Ausbilder wählt die *Lernaufträge entsprechend dem Leistungsvermögen der Auszubildenden* aus und bereitet diese auf.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 173)

„Bei den ersten *Unterweisungsaufträgen* ist allgemein das folgende Vorgehen zu empfehlen: ..., *Abstimmung des Schwierigkeitsgrades auf den jeweiligen Lehrling*“ (Semper & Gress, 2017, S. 204)

Zum anderen gibt es Fundstellen mit relativ konkreten Hinweisen darauf, welche Aspekte von Aufgaben je nach Lernvoraussetzungen der Auszubildenden variiert werden können. Ein Beispiel dafür findet sich bei Semper und Gress (2017), die als eine Möglichkeit zur Förderung besonders begabter Auszubildender u. a. eine „Anreicherung des Lernstoffes durch erweiternde und vertiefende Lernangebote sowie Übertragung spezieller und zusätzlicher Aufgaben [empfehlen]; dabei kann es sich vor allem um schwierigere, anspruchsvollere, komplexere und verantwortungsvollere Aufgaben innerhalb des Ausbildungsberufsbildes wie auch um Zusatzqualifikationseinheiten aus anderen Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen handeln“ (S. 249).

Das Variieren von *Ausbildungsmedien* (stellenweise wird von Arbeits-, Lern- und Lehrmitteln gesprochen) entsprechend der „Kenntnisse und Erfahrungen“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 206) bzw. des Vorwissens (Küper & Mendizábal, 2021, S. 201) der Auszubildenden wird in zwei Lehrbüchern adressiert. Zudem wird diesbezüglich bei Semper und Gress (2017) deutlich, dass E-Learning bzw. der Einsatz digitaler Medien (beides setzen die Autoren gleich) „eine stärkere Anpassung an die Lernvoraussetzungen des Einzelnen“ (S. 237) bewirkt.

Eher allgemeine Aussagen zur *Anpassung der Unterweisung* als eine Möglichkeit, auf Heterogenität von Auszubildenden zu reagieren, finden sich in drei Lehrbüchern. Eiling und Schlotthauer (2021) weisen z. B. im Zusammenhang mit ihren Ausführungen zu den didaktischen Prinzipien darauf hin, dass „der Ausbilder bei der *Unterweisungsplanung auf das individuelle Lernverhalten des Auszubildenden Rücksicht nehmen* [muss], d. h. er darf weder unterfordern noch überfordern, die Lernschritte weder zu groß noch zu klein machen, weder

zu schnell noch zu langsam vorgehen, die Erfolgssicherung weder überbetonen noch vernachlässigen“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 174). Semper und Gress (2017) nennen als eine Möglichkeit „der Individualisierung und Differenzierung für Menschen mit Lernbeeinträchtigung und mit Behinderung ...[die] *Anpassung der Unterweisung*“ (S. 244).

Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität auf mikro- und makrodidaktischer Ebene

Von den 29 in den Lehrbüchern genannten Möglichkeiten können 13 von Ausbildern sowohl in konkreten Ausbildungssituationen (im Sinne von Maßnahmen auf mikrodidaktischer Ebene) als auch im Rahmen von Planungs-, Organisations- und Führungsaufgaben (im Sinne von Maßnahmen auf makrodidaktischer Ebene) umgesetzt werden.

Aussagen dazu, dass Ausbilder individuell auf die Auszubildenden eingehen bzw. sich auf das Individuum bzw. den einzelnen Auszubildenden und seine Besonderheiten einstellen sollten (*Individualisierung allgemein*) sind in allen fünf Lehrbüchern zu finden (vgl. Tabelle 52).

„Diese [Lernerfolge] zu erreichen und sicherzustellen, bedeutet vor allem auch *Individualisierung*, denn das Leistungspotenzial ist eine persönliche Fähigkeit, die eng mit Motivation, Tagesform, Über- und Unterforderung, Lernerfahrungen und Rahmenbedingungen zusammenhängt.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 118)

„Wenn einzelne Leistungen unzureichend entwickelt sind, ist es notwendig, mithilfe *individueller Förderprogramme* eine Grundlage zu schaffen. Für die Erstellung eines wirksamen Programms ist es notwendig, Art und Schwere der Leistungsdefizite herauszufinden und diese Bereiche durch geeignete Übungen zu stärken.“ (Adrian et al., 2017, S. 56)

„Mittels der *Individualisierung* werden die Eigenarten des Auszubildenden berücksichtigt.“ (Moreno et al., 2018, S. 141)

„Besonders begabte Auszubildende können zum einen durch *Individualisierung* und Differenzierung des Ausbildungsprozesses gezielt gefördert werden.“ (Semper & Gress, 2017, S. 249)

In jeweils drei Lehrbüchern werden zudem weitere Möglichkeiten für den Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden angesprochen.

Eine dieser Möglichkeiten liegt darin, dass Ausbilder ihre *Ansprüche bzw. Erwartungen an Auszubildende anpassen*. Küper und Mendizábal (2021) empfehlen bei auf Unter- oder Überforderung zurückzuführender Lustlosigkeit von Auszubildenden, Ansprüche zu senken oder zu steigern (S. 215). Bei Adrian et al. (2017) kann aus der Definition des Begriffs didaktische Reduktion geschlussfolgert werden, dass fachliche Ansprüche in Abhängigkeit des Entwicklungsstands des Auszubildenden angepasst werden können.

„Die Tätigkeit eines Lehrenden zur Aufbereitung und Vereinfachung von Inhalten nennt man didaktische Reduktion. *Fachliche Ansprüche* werden soweit vereinfacht, bis sie dem *Entwicklungsstand des Lernenden* entsprechen (siehe auch → Fasslichkeit).“ (Adrian et al., 2017, S. 32)

Tabelle 52: Umgangsmöglichkeiten sowohl auf mikro- als auch auf makrodidaktischer Ebene (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

SK	Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird
Individualisierung allgemein	5
Ansprüche/Erwartungen variieren	3
Differenzierung allgemein	3
externe Anreize variieren	3
Führungs-/Ausbildungsstil variieren	3
Konsequenzen aufzeigen	3
organisatorische Maßnahmen am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen	3
Wissen aneignen und anwenden	3
Art und Weise der Kommunikation anpassen	2
Ausmaß an Unterstützung/Aufmerksamkeit variieren	2
Gruppenzusammensetzung variieren	2
Motivationshilfen/-maßnahmen variieren	2
Integration in (in-)formelle Gruppen variieren	1

Unter *Differenzierung allgemein* fallen zum einen Aussagen, in denen deutlich wird, dass Ausbilder spezifische Auszubildendengruppen, z. B. besonders begabte Auszubildende, durch Differenzierung gezielt fördern können.

„Besonders begabte Auszubildende können zum einen durch Individualisierung und *Differenzierung des Ausbildungsprozesses* gezielt gefördert werden.“ (SG_2017, S. 249)

Zum anderen umfasst die Kategorie Aussagen, in denen Differenzierung als eine Möglichkeit, auf jeden Auszubildenden individuell eingehen zu können, genannt wird.

„*Differenzierung* heißt, dass der Lern- und Lehrprozess möglichst weitgehend auf den einzelnen Lehrling bzw. eine gleichartig zusammengesetzte Gruppe ausgerichtet wird, um so jeden Lehrling entsprechend seinen Voraussetzungen bestmöglich zu fördern.“ (Semper & Gress, 2017, S. 188)

„Heterogenität bedeutet Verschiedenartigkeit. In der beruflichen Bildung versucht man mit *Methoden der pädagogischen Differenzierung* individualisiertes Lernen zu ermöglichen und damit den Ausbildungserfolg zu erreichen.“ (Adrian et al., 2017, S. 47)

Als eine weitere konkrete Möglichkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden sprechen drei Lehrbücher an, dass Ausbilder *externe Anreize* (z. B. finanzielle Incentives, Freizeitgewährung, verbale Anerkennung) in Abhängigkeit der Ausprägung einzelner Bedürfnisse der Auszubildenden *variieren* können bzw. dass individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden beim Motivieren mit externen Anreizen beachtet werden sollten.

„Bei dem Wunsch bzw. *Beweggrund nach Bestätigung und Anerkennung* bieten sich folgende Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und mögliche Anreize durch den Ausbilder an: Angemessenes *Lob* durch Worte und Gesten (am besten vor Kunden, Kollegen oder Vorgesetzten, niemals vor anderen Auszubildenden), *Finanzielle Bestätigung*, *Freizeitgewährung* für erfolgreiche Arbeit oder angemessenes Verhalten, *Incentives*“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 122)

„*Anerkennungen* müssen auf jeden Fall ehrlich gemeint und richtig dosiert sein. Sie sollten nur ausgesprochen werden, wenn sie tatsächlich verdient sind, *Dabei ist jeder Lehrling nach seinen individuellen Gegebenheiten zu behandeln.*“ (Semper & Gress, 2017, S. 273)

Das *Anpassen des Führungs- bzw. Ausbildungsstils* an „die verschiedenen Persönlichkeiten der Auszubildenden“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 148) sowie an den Entwicklungs- bzw. Leistungsstand der Auszubildenden (Küper & Mendizábal, 2021, S. 132) wird als weitere Umgangsmöglichkeit deutlich. Küper und Mendizábal (2021) geben hierzu konkrete Empfehlungen:

„Verschaffen Sie sich einen Überblick darüber, auf welchem Entwicklungs- bzw. Leistungsstand die Auszubildenden sind und *wie viel Führung der/die Einzelne wirklich braucht*. Mit zunehmender Ausbildungsdauer werden die Auszubildenden selbstständiger und benötigen weniger Führung“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 132)

Eine weitere Umgangsmöglichkeit, die sich aus verschiedenen Aussagen der Lehrbücher ableiten lässt, stellt das *Aufzeigen von Konsequenzen bzw. Grenzen* für die Auszubildende dar. Dabei kann es sich um positive (Perspektiven nach der erfolgreich absolvierten Ausbildung) oder negative Konsequenzen (arbeitsrechtliche Maßnahmen) handeln.

„Um wenig motivierte Auszubildende zu überzeugen, ihre Ausbildung zu Ende zu bringen, kann man ihnen *Weiterbildungsmöglichkeiten nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss* aufzeigen, verdeutlichen, dass mit einem guten Berufsabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen, aufzeigen, dass gerade gegen Ende der Ausbildungszeit Interessante Aufgabe eigenverantwortlich übernommen werden können.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 213)

„Bei Lehrlingen in der späten Adoleszenz sollte der Ausbilder ... *klar die Grenzen bei unangemessenem Verhalten aufzeigen.*“ (Semper & Gress, 2017, S. 264)

Des Weiteren werden in den Lehrbüchern *organisatorische Anpassungen am Arbeits- oder Ausbildungsplatz* verdeutlicht. Eiling und Schlotthauer (2021) empfehlen z. B. bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten eine „Verbesserung der äußeren Bedingungen“ (S. 215), wobei sie nicht konkretisieren, welche Bedingungen genau verbessert werden sollten. Küper und Mendizábal (2021) benennen wiederum für unterschiedliche „Lernmotive, Wünsche und Beweggründe von Auszubildenden“ (S. 122) mögliche Anreize. Für Auszubildende mit „körperlichen Bedürfnissen“ empfehlen sie beispielsweise „ergonomische Arbeitsplatzgestaltung“ und das „Einhalten der Pausenzeit“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 122).

Weiterhin wird aus Aussagen dreier Lehrbücher deutlich, dass *Fachwissen und dessen Anwendung* (z. B. über lernpsychologisches oder interkulturelles Wissen) entscheidend ist, um mit unterschiedlichen Auszubildenden umzugehen. Dies verdeutlichen folgende Zitate.

„Da jeder Auszubildende unterschiedlich lernt, muss der Ausbilder *lernpsychologische Grundlagen kennen und einsetzen.*“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 139)

„Die *Kenntnis und die Berücksichtigung kultureller Unterschiede* hilft insbesondere bei der Ausbildung von ausländischen Auszubildenden, die immerhin etwa zehn Prozent der Gesamtanzahl der Auszubildenden im Dualen System stellen. ... *Ausbilder müssen sich dementsprechend über*

die kulturellen Besonderheiten ihrer Auszubildenden informieren und lernen, diese wertfrei zu akzeptieren.“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 220)

Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität auf makrodidaktischer Ebene

Daneben werden in den Lehrbüchern Umgangsmöglichkeiten angesprochen, die rein auf makrodidaktischer Ebene zu verorten sind (vgl. Tabelle 53)

Tabelle 53: Umgangsmöglichkeiten auf makrodidaktischer Ebene (n = 5 Lehrbücher; Mehrfachnennungen möglich)

<i>SK</i>	<i>Anzahl der Lehrbücher, in denen die SK angesprochen wird</i>
Ausbildungsdauer anpassen	4
Zusatzangebote unterbreiten	3
Ausbildungsplan anpassen	2
Auszubildenden-Tandems bilden	1

Am häufigsten wird diesbezüglich in den Lehrbüchern thematisiert, dass Ausbilder bzw. ausbildende Betriebe unter bestimmten Voraussetzungen die Ausbildungsdauer für Auszubildende anpassen sowie Auszubildenden Zusatzangebote unterbreiten können. Hinsichtlich des erst genannten Aspekts führen vier Lehrbücher die Voraussetzungen an, unter denen eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit gemäß BBiG zulässig ist. Darunter sind sowohl für die Verkürzung als auch die Verlängerung Voraussetzungen genannt, die in der Person des Auszubildenden liegen und von denen daher auf mögliche Unterschiede geschlossen und denen daher mit einer Ausbildungsverkürzung/-verlängerung begegnet werden kann. Dies veranschaulichen folgende Zitate.

„Gemäß § 8 Abs. 2 BBiG kann der Auszubildende in Ausnahmefällen eine Verlängerung der Ausbildung beantragen, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Der Auszubildende hat keinen rechtlichen Anspruch auf diese Verlängerung durch die zuständige Stelle. Vor der Entscheidung sind die Auszubildenden zu hören. Ausnahmefälle, die das Erreichen des Ausbildungsziels gefährden, sind z. B. anhaltende Lernschwierigkeiten, längere Krankheit des Auszubildenden, schwere Ausbildungsmängel oder körperliche, geistige oder seelische Behinderungen des Auszubildenden.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 216)

„Die Ausbildungszeit kann vor Beginn oder während der Ausbildung aufgrund besonderer Vorkenntnisse, entsprechender schulischer Nachweise (z. B. Mittlere Reife bis zu sechs Monate, Abitur bis zu zwölf Monate), anderer Befähigungen oder besonderer Leistungsfähigkeit, Alter oder Reife vertraglich verkürzt werden, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird.“ (Eiling & Schlotthauer, 2021, S. 221)

Die Möglichkeit, *Zusatzangebote zu unterbreiten*, wird im Kontext der Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Auszubildender genannt. Für leistungsstarke Auszubildende bzw. Auszubildende mit (Fach-)Hochschulreife handelt es sich dabei um Zusatzqualifikationen, die über die Mindestanforderungen gemäß Ausbildungsordnung hinausgehen.

„Generell ist es möglich, besonders talentierte Auszubildende *über die verbindlichen Vorgaben des Ausbildungsrahmenplanes hinaus zu fördern*. Das BBiG sieht dies soll ausdrücklich vor:

§ 49 Zusatzqualifikationen

(1) »*Zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten* nach § 5 Abs. 2 Nr. 5 (Ausbildungsordnung) werden besondere geprüft und bescheinigt. ...“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 216)

„Für Jugendliche mit (Fach-)Hochschulreife: Angebot *zusätzlicher Wahlqualifikationseinheiten*, die über die in der Ausbildungsordnung vorgesehenen Mindestanforderungen hinausgehen, ferner *Zusatzqualifikationseinheiten* aus anderen Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen sowie Berufsakademien und Verbundmodelle Handwerk/(Fach-)Hochschule, bei denen parallel eine berufliche Ausbildung in einem Handwerksberuf und ein (Fach-)Hochschulstudium zum Bachelor ermöglicht wird.“ (Semper & Gress, 2017, S. 249)

Für leistungsschwächere Auszubildende oder ausländische Auszubildende stellen Zusatzunterricht, Stütz- und Förderkurse sowie ausbildungsbegleitende Hilfen Zusatzangebote dar, mit denen bestehende Defizite, beispielsweise in Deutsch oder Rechnen, behoben werden können.

„Spezifische Förderansätze für Jugendliche mit Migrationshintergrund sind: *ausbildungsbegleitende Hilfen*, Hinweis auf *Stützkurse*, insbesondere in *Deutsch und Rechnen* bei den Berufsschulen und Bildungszentren des Handwerks.“ (Semper & Gress, 2017, S. 313)

Neben relativ konkreten Aussagen in den Lehrbüchern, die als konkrete Maßnahmen zum Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen aufgefasst werden können, finden sich in drei Lehrbüchern sehr allgemeine Aussagen, aus denen auf keine konkrete Maßnahme geschlossen werden kann. Diese Aussagen sind entsprechend mit der Kategorie *Umgang allgemein* codiert.

„Nur so kann er kulturelle Unterschiede erkennen und sensibel *darauf reagieren*.“ (Eiling & Schlothauer, 2021, S. 252)

Zusammenhänge zwischen Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimensionen

Aus Ausbildersicht stellt sich die Frage, wie mit bestimmten Heterogenitätsdimensionen umgegangen werden kann. In den Lehrbüchern finden sich dazu entsprechende Hinweise. Abbildung 27 sowie Abbildung 28⁸³ fassen die in den Lehrbüchern im Zusammenhang genannten Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimensionen zusammen.

⁸³ Aufgrund der Vielzahl an in die Betrachtung einbezogenen Heterogenitätsdimensionen erfolgt die Darstellung in zwei Abbildungen. Es werden in beiden Abbildungen die gleichen Umgangsmöglichkeiten betrachtet.

		Verhalten allgemein	Lernvoraussetzungen allgemein	Lernverhalten allgemein	Erfahrungen allgemein	Leistung/Leistungsstand	Motivation allgemein	Persönlichkeit allgemein	Arbeits- u./od. Lerntempo	Arbeits- u./od. Lernverhalten	Lernfähigkeit	Leistungsfähigkeit	Konzentrationsfähigkeit	Lerntyp	(Vor-)Kenntnisse	Auffassungsgabe	
		übergeordnete HD						verhaltensbezogene HD			kognitive HD						
makrodidaktisch	Ausbildungsdauer anpassen				ES_2021 KM_2021								KM_2021 ES_2021			ES_2021	
	Zusatzangebote unterbreiten				SG_2017 ES_2021		ES_2021						SG_2017 KM_2021				
	Ausbildungsplan anpassen	SG_2017															
	Auszubildenden-Tandems bilden				KM_2021		KM_2021							KM_2021			
mikrodidaktisch	(Lern-)Ziele variieren							ES_2021									
	Aufgaben variieren			AHKW_2017			SG_2017 ES_2021			ES_2021			SG_2017 ES_2021			SG_2017 ES_2021	ES_2021
	Aktionsform variieren																
	Ausbildungsmedien/-mittel variieren		SG_2017		ES_2017												KM_2021 ES_2017
	Ausbildungsmethoden variieren				ES_2021	MMP_2018 AHKW_2017	ES_2021 AHKW_2017			SG_2017						KM_2021 ES_2021 MMP_2018	KM_2021 AHKW_2017
	Lern-/Lösungshilfen variieren				SG_2017												SG_2017
	Lerntempo variieren									KM_2021				SG_2017			
	Lerninhalte variieren						ES_2021										
	Sozialform variieren				SG_2017		ES_2021										SG_2017
	Mitwirkungsmöglichkeiten variieren						SG_2017										
	Selbst- und Fremdkontrolle variieren																
Unterweisung variieren				SG_2017						ES_2021	SG_2017						
mikro- und makrodidaktisch	Ansprüche/Erwartungen variieren								KM_2021								
	Art und Weise der Kommunikation anpassen	ES_2021 KM_2021															
	Ausmaß an Unterstützung/Aufmerksamkeit variieren	ES_2021 KM_2021		ES_2021									KM_2021		KM_2021		
	Differenzierung allgemein												SG_2017				
	externe Anreize variieren																
	Führungs-/Ausbildungsstil variieren	SG_2017					KM_2021		ES_2021								
	Gruppenzusammensetzung variieren									ES_2021				SG_2017			
	Individualisierung allgemein		AHKW_2017	KM_2021 ES_2021			KM_2021 AHKW_2017						SG_2017	KM_2021	KM_2021		
	Integration in (in-)formelle Gruppen																
	Motivationshilfen/-maßnahmen variieren												KM_2021		KM_2021		
Konsequenzen aufzeigen	ES_2021 KM_2021							ES_2021									
organisa. Maßnahmen am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen	ES_2021 SG_2021		ES_2021														
Wissen aneignen und anwenden				ES_2021											ES_2021		

Abbildung 27: angesprochene Zusammenhänge zwischen Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten (Teil 1)

		kultureller Hintergrund	Vorbildung	nationale Herkunft	soziales Umfeld	Alter	Motive/Bedürfnisse	Leistungsbereitschaft	Lernbereitschaft	Emotionen	Zuverlässigkeit	Aufgeschlossenheit	Kommunikationsfähigkeit	Gesundheit	Selbstdisziplin	Reife	Selbstständigkeit	Selbstbewusstsein	
		soziokulturelle/soziodemografische HD				emotional-motivationale HD				soziale HD			somatische HD		weitere HD				
makrodidaktisch	Ausbildungsdauer anpassen			SG_2017 KM_2021 ES_2021 AHKW_2017		SG_2021	SG_2017 KM_2021 ES_2021							ES_2021 SG_2021			KM_2021 ES_2021		
	Zusatzangebote unterbreiten				SG_2017														
	Ausbildungsplan anpassen Auszubildenden-Tandems bilden			SG_2017															
mikrodidaktisch	(Lern-)Ziele variieren																		
	Aufgaben variieren																SG_2017		
	Aktionsform variieren																		
	Ausbildungsmedien/-mittel variieren																		
	Ausbildungsmethoden variieren			SG_2017	SG_2017		SG_2017	KM_2021					MMP_2018						KM_2021
	Lern-/Lösungshilfen variieren																		
	Lerntempo variieren																		
	Lerninhalte variieren						ES_2021											AHKW_2017	
	Sozialform variieren										KM_2021						MMP_2018		
	Mitwirkungsmöglichkeiten variieren										KM_2021								
Selbst- und Fremdkontrolle variieren										KM_2021									
Unterweisung variieren																		AHKW_2017	
mikro- und makrodidaktisch	Ansprüche/Erwartungen variieren								ES_2021										AHKW_2017
	Art und Weise der Kommunikation anpassen													KM_2021					
	Ausmaß an Unterstützung/Aufmerksamkeit variieren										KM_2021								
	Differenzierung allgemein										KM_2021								
	externe Anreize variieren										KM_2021		ES_2021	SG_2017					SG_2017 ES_2021
	Führungs-/Ausbildungsstil variieren			SG_2017														SG_2017 KM_2021	KM_2021
	Gruppenzusammensetzung variieren																	ES_2021	
	Individualisierung allgemein																		
	Integration in (in-)formelle Gruppen																		
	Motivationshilfen/-maßnahmen variieren										KM_2021		SG_2017						
	Konsequenzen aufzeigen																		SG_2017
organisa. Maßnahmen am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen										KM_2021								KM_2021	
Wissen aneignen und anwenden		SG_2017 KM_2021 ES_2021																	

Abbildung 28: angesprochene Zusammenhänge zwischen Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten (Teil 2)

Sowohl die Umgangsmöglichkeiten (die ersten beiden Spalten; alle extrahierten Subkategorien) als auch die Heterogenitätsdimensionen sind anhand der übergeordneten Subkategorien (vgl. 6.3.2) gruppiert. Zudem ist in den Abbildungen zu erkennen, in welchem Lehrbuch bzw. in welchen Lehrbüchern welche Kombination(en) aus Heterogenitätsdimension und Umgangsmöglichkeit angesprochen wird/werden. Aus den Übersichten sind folgende Ergebnisse ablesbar.

- 1) Zunächst wird deutlich, dass es Maßnahmen gibt, die mit besonders vielen Heterogenitätsdimensionen (mindestens fünf) zusammen genannt werden und dies auch in mehreren Lehrbüchern. Darunter fallen das *Anpassen der Ausbildungsdauer*, das *Variieren von Aufgaben*, *Ausbildungsmethoden*, *Sozialform* und *Führungs- bzw. Ausbildungsstil* sowie *Individualisierung allgemein*. Insbesondere das Verkürzen oder Verlängern der Ausbildungsdauer in Abhängigkeit der Vorbildung (im Sinne des höchsten allgemeinbildenden Schulabschlusses oder gegebenenfalls vorhandener beruflicher Vorbildung) wird in vier Lehrbüchern deutlich benannt. Darüber hinaus ist in mehreren Lehrbüchern formuliert, dass die Ausbildungsdauer je nach Lernverhalten, Leistungsfähigkeit, Alter und Reife angepasst werden kann und die Möglichkeit besteht, die Ausbildung insbesondere bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu verlängern. Hinsichtlich der Möglichkeit, Aufgaben zu variieren, wird in drei Lehrbüchern zum einen relativ unspezifisch formuliert, dass diese den Lernvoraussetzungen bzw. dem Leistungsstand der Auszubildenden angemessen sein sollten. Zum anderen finden sich bei Semper und Gress (2017) sowie Eiling und Schlotthauer (2021) Aussagen dazu, dass Aufgaben an das Lerntempo, die Lernfähigkeit, die (Vor-)Kenntnisse, Auffassungsgabe sowie die Reife der Auszubildenden angepasst sein sollten. Das Variieren von Ausbildungsmethoden wird in den Lehrbüchern relativ oft empfohlen, um unterschiedlichen Lerntypen oder einem unterschiedlichen Vorwissenstand gerecht zu werden. Zudem finden sich bei Adrian et al. (2017), Moreno et al. (2018) sowie Eiling und Schlotthauer (2021) Ausführungen, aus denen geschlussfolgert werden kann, dass Ausbildungsmethoden in Abhängigkeit der Erfahrung von Auszubildenden mit bestimmten Ausbildungsmethoden bzw. dem Leistungsstand der Auszubildenden ausgewählt werden sollten. In jeweils einem Lehrbuch finden sich Hinweise darauf, dass die Sozialform variiert werden kann, um Unterschieden im Lernverhalten, im Leistungsstand, in den (Vor-)Kenntnissen, aber auch hinsichtlich der Bedürfnisstruktur sowie der Selbstdisziplin der Auszubildenden gerecht zu werden. Hinsichtlich des Führungs-/Ausbildungsstils finden sich

bei Semper und Gress (2017), Küper und Mendizábal (2021) sowie Eiling und Schlottbauer (2021) Aussagen, aus denen deutlich wird, dass Ausbilder ihren Führungsstil je nach Verhalten, Leistung, Persönlichkeit, Vorbildung, Reife und/oder Selbständigkeit der Auszubildenden flexibel bzw. situativ anpassen sollten. Zudem finden sich in vier Lehrbüchern Aussagen dazu, dass Ausbilder durch Individualisierung als didaktischem Ansatz den jeweiligen Lernvoraussetzungen, dem jeweiligen Lernverhalten bzw. Leistungsstand sowie der Lern- Leistungs- und/oder Konzentrationsfähigkeit der Auszubildenden gerecht werden können.

- 2) Weiterhin wird ersichtlich, dass die identifizierten Umgangsmöglichkeiten überwiegend mit relativ abstrakten Heterogenitätsdimensionen der übergeordneten Subkategorie *übergeordnete Heterogenitätsdimensionen* sowie *kognitiven Heterogenitätsdimensionen* in Zusammenhang gebracht werden. Insbesondere leistungsbezogene Unterschiede (Kategorien *Leistung/Leistungsstand* und *Leistungsfähigkeit*) sowie Unterschiede, die allgemein das Lernen der Auszubildenden betreffen (Kategorie *Lernverhalten allgemein*), werden in mehreren Lehrbüchern als Bezugspunkt von unterschiedlichen mikro- und/oder makrodidaktischen Maßnahmen adressiert.

6.4.2 Qualität der heterogenitätsrelevanten Inhalte

Die qualitative Einschätzung der inhaltlich-thematischen Aussagen zum Umgang mit Heterogenität erfolgt anhand der drei Hauptkategorien *Deutlichkeit*, *Begriffsdefinition* und *Verknüpfung*. Nachfolgende werden die Ergebnisse der einfachen statistischen Auswertung entlang dieser drei Hauptkategorien präsentiert und erläutert.

Deutlichkeit, mit der Heterogenitätsaspekte angesprochen werden

Hinsichtlich der Frage, wie deutlich Heterogenitätsaspekte in den Lehrbüchern angesprochen werden, ist ersichtlich, dass 71,29 Prozent der thematischen Kategorien implizit in den Lehrbüchern adressiert werden, nur 28,71 Prozent werden explizit angesprochen (vgl. Tabelle 54). Ein differenzierter Blick, zunächst auf Ebene der einzelnen Lehrbücher, zeigt ein Lehrbuch, für das diese Aussage nicht gilt. Moreno et al. (2018; Lehrbuch 2) sprechen mit 55,56 Prozent Heterogenitätsaspekte mehrheitlich explizit an.

Tabelle 54: Einschätzung zur Deutlichkeit heterogenitätsbezogener Inhalte (bezogen auf alle thematischen Haupt- und Subkategorien)

<i>Lehrbuch</i>	<i>implizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>explizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1: AHKW_2017	41 (70,69%)	17 (29,31%)	58
Lehrbuch 2: MMP_2018	8 (44,44%)	10 (55,56%)	18
Lehrbuch 3: ES_2021	60 (77,92%)	17 (22,08%)	77
Lehrbuch 4: KM_2021	64 (85,33%)	11 (14,67%)	75
Lehrbuch 5: SG_2017	43 (57,33%)	32 (42,67%)	75
Durchschnitt aller Lehrbücher	216 (71,29%)	87 (28,71%)	303

Wird nun die Einschätzung hinsichtlich der Deutlichkeit nach den drei thematischen Hauptkategorien *Diagnostik*, *Heterogenitätsdimensionen* und *Umgang* differenziert betrachtet (vgl. Tabelle 55), zeigt sich über alle Lehrbücher hinweg, dass Aussagen, die sich auf die Diagnostik von Unterschieden beziehen, zu 90 Prozent implizit getroffen werden. Heterogenitätsdimensionen werden mit 71,63 Prozent auch mehrheitlich implizit angesprochen, aber deutlich weniger als diagnostikbezogene Aussagen. Möglichkeiten des Umgangs mit Unterschieden weisen in 67,95 Prozent der relevanten Textstellen einen impliziten Bezug zu Heterogenität auf. Betrachtet man die einzelnen Lehrbücher, so zeigt sich, dass nur in dem Lehrbuch von Moreno et al. (2018) Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten mehrheitlich mit 57,14 Prozent bzw. 66,67 Prozent deutlich benannt werden. In allen anderen Lehrbüchern liegt der Anteil deutlich benannter Heterogenitätsdimensionen sowie Umgangsmöglichkeiten zwischen 16,00 und 40,38 Prozent bzw. 13,64 und 45,45 Prozent. Den geringsten Anteil an expliziten Aussagen weist das Lehrbuch von Küper und Mendizábal (2021) auf.

Tabelle 55: Einschätzung zur Deutlichkeit heterogenitätsbezogener Inhalte (differenziert nach den drei thematischen Hauptkategorien)

<i>Lehrbuch</i>			
	<i>Diagnostik</i>		
	<i>implizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>explizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1:AHKW_2017	3 (100,0%)	0 (0,00%)	3
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	1 (100,00%)	0 (0,00%)	1
Lehrbuch 3 (ES_2021)	2 (100,00%)	0 (0,00%)	2
Lehrbuch 4 (KM_2021)	3 (100,00%)	0 (0,00%)	3
Lehrbuch 5 (SG_2017)	0 (0,00%)	1 (100,00%)	1
Durchschnitt aller Lehrbücher	9 (90,00%)	1 (10,00%)	10
	<i>Heterogenitätsdimensionen</i>		
	<i>implizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>explizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	30 (68,18%)	14 (31,82%)	44
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	6 (42,86%)	8 (57,14%)	14
Lehrbuch 3 (ES_2021)	45 (81,82%)	10 (18,18%)	55
Lehrbuch 4 (KM_2021)	42 (84,00%)	8 (16,00%)	50
Lehrbuch 5 (SG_2017)	31 (59,62%)	21 (40,38%)	52
Durchschnitt aller Lehrbücher	154 (71,63%)	61 (28,37%)	215
	<i>Umgangsmöglichkeiten</i>		
	<i>implizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>explizit (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	8 (72,73%)	3 (27,27%)	11
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	3
Lehrbuch 3 (ES_2021)	13 (65,00%)	7 (35,00%)	20
Lehrbuch 4 (KM_2021)	19 (86,36%)	3 (13,64%)	22
Lehrbuch 5 (SG_2017)	12 (54,55%)	10 (45,45%)	22
Durchschnitt aller Lehrbücher	53 (67,95%)	25 (32,05%)	78

Begriffsdefinition

Zentrale Begriffe, insbesondere im Kontext von Heterogenitätsdimensionen sowie Maßnahmen, die geeignet sind, Heterogenität von Auszubildenden zu begegnen, werden in den analysierten Lehrbüchern in 52,48 Prozent der betrachteten Fundstellen *nicht definiert* (vgl. Tabelle 56). In durchschnittlich 42,57 Prozent⁸⁴ der relevanten Textstellen aller analysierten Lehrbücher werden Begriffe definiert. Dies geschieht zum einen, indem Begriffe in ihrem Kern (im Sinne von *Was ist es?*) oder bei konkreten Methoden hinsichtlich ihrer Vorgehens-

⁸⁴ Dies bezieht sich auf die Subkategorien BD1 und BD2 zusammen.

weise (im Sinne von *Wie geht es?*) bzw. anhand konkreter Ausprägungen beschrieben werden (entspricht Subkategorie B1 mit 33,00 %). In relativ wenigen Fällen (9,75 %) werden Begriffe umfassend erläutert. Dies bedeutet, dass sie sowohl anhand ihres Kerns bzw. ihrer Vorgehensweise als auch anhand von Beispielen definiert werden (entspricht Subkategorie B2). Darüber hinaus gibt es Begriffe, die keiner Definition bedürfen (z. B. Alter oder Geschlecht). Am häufigsten werden mit jeweils deutlich mehr als 50 Prozent der relevanten Textstellen zentrale Begriffe in den Lehrbüchern von Adrian et al. (2017) und Moreno et al. (2018) *nicht* definiert (Subkategorie BD0).

Tabelle 56: Einschätzung zur Definition relevanter Begriffe (bezogen auf alle thematischen Haupt- und Subkategorien)

<i>Lehrbuch</i>	<i>BD0 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD1 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD2 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD3 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	39 (67,24%)	11 (18,97%)	4 (6,90%)	4 (6,90%)	58
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	13 (72,22%)	2 (11,11%)	2 (11,11%)	1 (5,56%)	18
Lehrbuch 3 (ES_2021)	37 (48,05%)	30 (38,96%)	7 (9,09%)	3 (3,90%)	77
Lehrbuch 4 (KM_2021)	33 (44,00%)	30 (40,00%)	8 (10,67%)	4 (5,33%)	75
Lehrbuch 5 (SG_2017)	37 (49,33%)	27 (36,00%)	8 (10,67%)	3 (4,00%)	75
Durchschnitt aller Lehrbücher	159 (52,48%)	100 (33,00%)	29 (9,57%)	15 (4,95%)	303

Eine differenzierte Betrachtung nach den drei thematischen Hauptkategorien zeigt, dass zentrale Begriffe im Zusammenhang mit Aussagen zur Diagnostik bzw. zu Möglichkeiten, mit Heterogenität umzugehen mit 80 Prozent bzw. 62,82 Prozent⁸⁵ relativ häufig definiert werden (vgl. Tabelle 57).

⁸⁵ Die relativen Werte beziehen sich jeweils auf die Subkategorien BD1 und BD2 zusammen.

Tabelle 57: Einschätzung zur Definition relevanter Begriffe (differenziert nach den drei thematischen Hauptkategorien)

<i>Lehrbuch</i>					
	<i>Diagnostik</i>				
	<i>BD0 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD1 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD2 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD3 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	0 (0,00%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0,00%)	3
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	1 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1
Lehrbuch 3 (ES_2021)	0 (0,00%)	2 (100,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2
Lehrbuch 4 (KM_2021)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3
Lehrbuch 5 (SG_2017)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (100,00%)	0 (0,00%)	1
Durchschnitt aller Lehrbücher	2 (20,00%)	6 (60,00%)	2 (20,00%)	0 (0,00%)	10
	<i>Heterogenitätsdimensionen</i>				
	<i>BD0 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD1 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD2 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD3 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	36 (81,82%)	2 (4,55%)	3 (6,82%)	3 (6,82%)	44
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	12 (85,71%)	1 (7,14%)	0 (0,00%)	1 (7,14%)	14
Lehrbuch 3 (ES_2021)	28 (50,91%)	22 (40,00%)	3 (5,45%)	2 (3,64%)	55
Lehrbuch 4 (KM_2021)	26 (52,00%)	18 (36,00%)	4 (8,00%)	2 (4,00%)	50
Lehrbuch 5 (SG_2017)	31 (59,62%)	18 (34,62%)	1 (1,95%)	2 (3,85%)	52
Durchschnitt aller Lehrbücher	133 (61,86%)	63 (28,37%)	9 (5,12%)	10 (4,65%)	215
	<i>Umgangsmöglichkeiten</i>				
	<i>BD0 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD1 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD2 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>BD3 (rel. Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	3 (27,27%)	7 (63,64%)	0 (0,00%)	1 (9,09%)	11
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	0 (0,00%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0,00%)	3
Lehrbuch 3 (ES_2021)	9 (45,00%)	6 (30,00%)	4 (20,00%)	1 (5,00%)	20
Lehrbuch 4 (KM_2021)	6 (27,27%)	10 (45,45%)	4 (18,18%)	2 (9,09%)	22
Lehrbuch 5 (SG_2017)	6 (27,27%)	9 (40,91%)	6 (27,27%)	1 (4,55%)	22
Durchschnitt aller Lehrbücher	24 (30,77%)	33 (42,31%)	16 (20,51%)	5 (6,41%)	78

Dabei erfolgt die Definition mehrheitlich anhand des Begriffskerns oder anhand von Beispielen im Sinne der Ausprägung BD1. Besonders positiv fallen die Lehrbücher von Adrian et al. (2017), Eiling und Schlotthauer (2021) sowie Moreno et al. (2018) auf, in denen nahezu alle zentralen Begriffe in Bezug auf Diagnostik bzw. Umgangsmöglichkeiten definiert sind. Wesentliche Begriffe im Zusammenhang mit Heterogenitätsdimensionen werden sowohl über alle Lehrbücher hinweg als auch in den einzelnen Lehrbüchern mehrheitlich nicht erläutert. Über alle Fundstellen hinweg beträgt der Anteil nicht definierter Begriffe 61,86 Prozent.

Verknüpfung

Für die Einschätzung der bewertenden Kategorie *Verknüpfung* sind nur die Textstellen relevant, in denen Aussagen zu Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität angesprochen werden. Demnach reduziert sich die Anzahl der relevanten Aussagen bzw. Fundstellen auf 78. Zudem entfällt die differenzierte Betrachtung nach thematischen Haupt- bzw. Subkategorien.

Tabelle 58: Einschätzung zur Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeiten

<i>Lehrbuch</i>	<i>VK0 (relative Häufigkeit)</i>	<i>VK1 (relative Häufigkeit)</i>	<i>VK2 (relative Häufigkeit)</i>	<i>gesamt</i>
Lehrbuch 1 (AHKW_2017)	6 (54,55%)	4 (36,36%)	1 (9,09%)	11
Lehrbuch 2 (MMP_2018)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3
Lehrbuch 3 (ES_2021)	2 (10,00%)	13 (65,00%)	5 (25,00%)	20
Lehrbuch 4 (KM_2021)	1 (4,55%)	5 (22,73%)	16 (72,73%)	22
Lehrbuch 5 (SG_2017)	3 (13,64%)	13 (59,09%)	6 (27,27%)	22
Durchschnitt aller Lehrbücher	13 (16,67%)	36 (46,15%)	29 (37,18%)	78

In 46,15 Prozent der analysierten Textstellen werden Umgangsmöglichkeiten mit Heterogenitätsdimension(en) so miteinander verknüpft, dass deutlich wird, für welche Heterogenitätsdimension(en) sich welche Möglichkeiten des Umgangs empfehlen (vgl. Tabelle 58). Dabei wird jedoch nicht deutlich, wie konkret welche Ausprägung der jeweils angesprochenen Heterogenitätsdimension(en) adressiert werden kann/sollte. Beispielsweise weisen Adrian et al. (2017, S. 61) bei der Erläuterung des Begriffs *Methodenwahl* darauf hin, dass die Wahl einer Ausbildungsmethode u. a. von den Vorkenntnissen und den Vorerfahrungen der Auszubildenden abhängt, ohne zu konkretisieren, welche Ausbildungsmethode für welches Niveau an Vorkenntnissen bzw. Vorerfahrungen empfehlenswert ist. In 37,18 Prozent der ausgewerteten Textstellen wird hingegen deutlich, wie Ausbilder mit einem spezifischen Unterschied von Lernenden umgehen können. Küper und Mendizábal (2021) empfehlen z. B. in Bezug auf die Methodenwahl ausbilderzentrierte Methoden bei unzureichenden Vorkenntnissen und unzureichender Selbständigkeit der Auszubildenden oder wenn „sich die Auszubildenden mit den Arbeits- und Betriebsabläufen noch nicht ausreichend auskennen“ (Küper & Mendizábal, 2021, S. 159). In 16,67 Prozent der analysierten Textstellen werden Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität inhaltlich oder formal nicht bzw. inhaltlich nur sehr allgemein mit einer konkreten Heterogenitätsdimension verknüpft.

Differenziert nach Lehrbuch werden insbesondere in den Lehrbüchern von Eiling und Schlotthauer (2021) sowie Semper und Gress (2017) Umgangsmöglichkeiten mit Heterogenitätsdimension(en) verknüpft, wobei die Verknüpfungen überwiegend relativ spezifisch, aber ungerichtet im Sinne der Kategorie VK1 sind. Demgegenüber dominieren mit 72,73 Prozent der codierten Textstellen bei Küper und Mendizábal (2021) gerichtete/spezifische Verknüpfungen von Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimension(en) im Sinne der Kategorie VK2 (vgl. Tabelle 58).

6.5 Diskussion

6.5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die inhaltsanalytische Auswertung der Lehrbücher zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO zielte auf die Beantwortung folgender zwei Fragen:

- 1) Welche Inhalte werden in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in den Lehrbüchern dargestellt?
- 2) In welcher Qualität werden die Inhalte dargestellt?

Hinsichtlich der *ersten Frage* lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen.

- 1) Zu den drei thematischen Hauptkategorien *Heterogenitätsdimensionen*, *Diagnostik* und *Umgang* (vgl. Kapitel 6.3.2) konnten 110 Subkategorien aus dem Material herausgearbeitet werden. Folglich finden sich viele Hinweise auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden in den Lehrbüchern. Der Großteil der extrahierten Subkategorien entfällt mit 77 Subkategorien auf *Heterogenitätsdimensionen*, d. h. auf Merkmale, hinsichtlich derer sich Auszubildende unterscheiden können. Dabei dominieren mit mehr als zehn identifizierten Subkategorien zum einen relativ allgemeine Aspekte (Kategorie *übergeordnete Heterogenitätsdimensionen*) sowie kognitive Heterogenitätsdimensionen. Von den herausgearbeiteten Heterogenitätsdimensionen werden in allen Lehrbüchern die folgenden angesprochen: *Persönlichkeit allgemein*, *Fertigkeiten allgemein*, *Leistung/Leistungsstand allgemein*, *Arbeits- und Lerntempo*, *(Vor-)Kenntnisse*, *Leistungsfähigkeit*, *Lerntyp* sowie *Interesse*.
- 2) Im Rahmen der Lehrbuchanalyse wurde hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität explizit die *pädagogische Diagnostik* als ein dem Umgang vorgelagerter bzw. immanenter Prozess einbezogen. Diesbezüglich finden sich mit drei Subkategorien und insgesamt 26 Fundstellen relativ wenige Aussagen in den Lehrbüchern. Diese sind zudem

eher allgemeiner Natur. Trotzdem machen Aussagen, die überwiegend im Zusammenhang mit den Themen Beurteilungen bzw. Lernerfolgskontrollen sowie Adressatenanalyse stehen, deutlich, dass das Erfassen der individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden essenziell für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ist. Dabei geht es zum einen darum, das Konstrukt *individuelle Lernvoraussetzungen* genauer zu fassen und zu spezifizieren, d. h. zu schauen, in welchen konkreten Merkmalen sich Auszubildende unterscheiden bzw. hinsichtlich welcher Merkmale sich individuelle Besonderheiten der Auszubildenden zeigen (können). Zum anderen geht es darum, diese Erkenntnisse dafür zu nutzen, Lern- und Ausbildungsprozesse für einzelne Auszubildendengruppen zu differenzieren bzw. für einzelne Auszubildende zu individualisieren (vgl. Kapitel 2.3.1).

- 3) Hinsichtlich Möglichkeiten und Maßnahmen, mit denen Ausbildungsprozesse differenziert bzw. individualisiert werden können, finden sich zahlreiche Aussagen in den Lehrbüchern, die zu 30 Subkategorien und drei übergeordneten Subkategorien zusammengefasst wurden. Dabei überwiegen Maßnahmen, die sowohl in konkreten Lernsituationen (d. h. auf mikrodidaktischer Ebene) als auch in eher übergreifenden Situationen (z. B. Übernahmegesprächen, Planung des Ausbildungsablaufes und damit im Sinne von Maßnahmen auf makrodidaktischer Ebene) zum Tragen kommen können sowie Maßnahmen, die ausschließlich auf mikrodidaktischer Ebene zu verorten sind. In Bezug auf den erst genannten Punkt wird in allen Lehrbüchern von *Individualisierung* gesprochen, ohne diesen Begriff zu konkretisieren. Neben weiteren allgemeinen Umgangsmöglichkeiten (z. B. *Differenzierung allgemein* oder das *Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksam variieren*) finden sich diesbezüglich auch relativ konkrete Maßnahmen wie *organisatorische Maßnahmen am Arbeits-/Ausbildungsplatz ergreifen* oder *externe Anreize* (z. B. Lob, Incentives) *gezielt variieren*. Zu den am häufigsten in den Lehrbüchern beschriebenen bzw. angedeuteten Möglichkeiten, die primär auf mikrodidaktischer Ebene ansetzen, gehören das *Variieren von Ausbildungsmethoden* und *Sozialform* sowie das *Anpassen der Lernziele, Aufgaben* und *Ausbildungsmedien*. Schließlich finden sich Maßnahmen, die insbesondere die Planung, Organisation und Koordination der Ausbildung für einzelne Auszubildende betreffen (Maßnahmen auf makrodidaktischer Ebene). Diesbezüglich werden in mehreren Lehrbüchern das *Verkürzen oder Verlängern der Ausbildungsdauer* sowie das *Anbieten von Zusatzqualifikationen* für Auszubildende mit besonders guten Leistungen oder der (Fach-)Hochschulreife bzw. von *Förder- und Stützkursen* für ausländische oder leistungsschwache

Auszubildende angesprochen. Bei der Mehrzahl der oben genannten wesentlichen Umgangsmöglichkeiten finden sich in den Lehrbüchern Hinweise darauf, welche Auszubildendenmerkmale damit besonders adressiert werden können. Sehr deutlich ist in den Lehrbüchern formuliert, dass die Ausbildungsdauer insbesondere in Abhängigkeit des Lernverhaltens, der Leistungsfähigkeit, des Alters sowie der Vorbildung verkürzt oder verlängert werden kann. Die Deutlichkeit, mit der dies in den Lehrbüchern steht, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass in den §§ 7 und 8 des BBiG⁸⁶ entsprechende Regelungen festgeschrieben sind. Hinsichtlich des Variierens von Aufgaben und Ausbildungsmethoden werden in mehreren Lehrbüchern relativ allgemein die Lernvoraussetzungen und der Leistungsstand sowie etwas spezifischer das Lerntempo, die Vorkenntnisse oder der Lerntyp als zu beachtende bzw. zu adressierende Merkmale der Lernenden genannt. Die Analyse der in den Lehrbüchern im Zusammenhang genannten Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimensionen zeigt weiterhin, dass überwiegend abstrakte Heterogenitätsdimensionen (z. B. Leistung, Leistungsfähigkeit, Lernverhalten allgemein) Bezugspunkte von mikro- und/oder makrodidaktischen Maßnahmen sind.

Die Einschätzung der Qualität der angesprochenen Heterogenitätsaspekte (Forschungsfrage 2), erfolgte anhand der drei Kriterien *Deutlichkeit*, *Begriffsdefinition* und *Verknüpfung*. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung lassen sich wie folgt zusammenfassen.

- 1) Die Mehrzahl der heterogenitätsbezogenen Inhalte wird nur implizit angesprochen. Dabei zeigen sich zum einen Unterschiede zwischen den drei betrachteten thematischen Hauptkategorien *Heterogenitätsdimensionen*, *Diagnostik* und *Umgang*. Die wenigen identifizierten Aussagen zu diagnostischen Aspekten geben zu 90 Prozent implizite Hinweise auf das Thema Heterogenität von Auszubildenden. Heterogenitätsdimensionen und Umgangsmöglichkeiten werden zu reichlich bzw. knapp 70 Prozent implizit angesprochen. Zum anderen zeigen sich bezüglich der *Deutlichkeit* Unterschiede zwischen den Lehrbüchern (vgl. Kapitel 0). Das Buch von Moreno et al. (2018) sticht mit reichlich 55 Prozent expliziter Aussagen besonders hervor. Die Erkenntnis, dass heterogenitätsbezogene Inhalte mehrheitlich implizit angesprochen werden, lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass Lehrbücher, die Ausbilder auf die Auszubildendeneignungsprüfung vorbereiten, mit Blick auf die in der AEVO fixierten Kompetenzen in

⁸⁶ Die Aussage bezieht sich auf das Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020, das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Juli 2022 geändert worden ist. Der letzte Zugriff erfolgte am 17. März 2023 unter https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf.

vier Handlungsfeldern eine Vielzahl an Prüfungsinhalten abdecken. Von daher ist diese Erkenntnis nicht verwunderlich. Vor dem Hintergrund, dass der „Berücksichtigung heterogener Zielgruppen bei den Auszubildenden“ (Hauptausschuss des BIBB, 2009, S. 6) im Rahmen der novellierten AEVO von 2009 noch stärker Rechnung getragen werden soll (vgl. Kapitel 3.3.3), überrascht dieses Ergebnis jedoch. Diesbezüglich scheint eine deutlichere Ansprache des Themas angebracht, z. B. in der Form, dass Heterogenität von Auszubildenden explizit in einem Abschnitt thematisiert und darauf bei relevanten anderen Inhalten (z. B. Einsatz von Ausbildungsmethoden und Ausbildungsmitteln/-medien) Bezug genommen wird.

- 2) In etwa der Hälfte der analysierten Textstellen werden *zentrale Begriffe*, insbesondere identifizierte Heterogenitätsdimensionen, *nicht definiert*. Begriffe werden stattdessen lediglich genannt, ohne dass aus dem Kontext deutlich wird, was sie bedeuten. So zählen drei der fünf Lehrbücher bei Ausführungen zu Beurteilungen lediglich exemplarisch Beurteilungskriterien auf, die als mögliche Heterogenitätsdimensionen aufgefasst werden können. Dies erschwert es Ausbildern, die Vielzahl der verwendeten Begriffe zu verstehen und voneinander abzugrenzen, letztlich unabhängig vom Kontext *Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen*. In ca. 43 Prozent werden Begriffe definiert. Dies geschieht mehrheitlich, indem sie in ihrem Kern, hinsichtlich ihrer Vorgehensweise oder anhand von konkreten Ausprägungen bzw. Beispielen beschrieben werden. In wenigen Fällen erfolgt eine umfassende Begriffsdefinition, in dem Sinne, dass ein Begriff anhand seines Kerns erklärt und zusätzlich anhand von Beispielen veranschaulicht wird. Darüber hinaus gibt es undefinierte Begriffe, die auch keiner expliziten Definition bedürfen. Auch hier zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der drei thematischen Hauptkategorien. Insbesondere Heterogenitätsdimensionen werden in mehr als 60 Prozent der Fälle nicht definiert. Positiv hervorzuheben ist, dass gerade die herausgearbeiteten Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität in nahezu allen Lehrbüchern, teilweise auch umfassend, erläutert werden. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den ausgewerteten Lehrbüchern. Mit knapp bzw. reichlich 70 Prozent undefinierter Begriffe weisen die Lehrbücher von Moreno et al. (2018) sowie Adrian et al. (2017) diesbezüglich die schlechteste Qualität auf. Dies kann darin begründet liegen, dass diese beiden Bücher eher als kompakte Nachschlagewerke denn als umfassende Lehrbücher konzipiert sind. Ferner weist die differenzierte Betrachtung nach thematischen Hauptkategorien darauf hin, dass die insgesamt schlechte Einschätzung dieser beiden Lehrbücher hinsichtlich des Kriterium *Begriffsdefinition* auf den überwiegend

nicht definierten Heterogenitätsdimensionen beruht. Hinsichtlich der Definition zentraler Begrifflichkeiten scheint unabhängig vom Thema *Heterogenität von Auszubildenden* größere Sorgfalt von Lehrbuchautoren angezeigt. Zentrale Begriffe sollten präziser verwendet und erklärt werden. Aus wissenschaftlicher Perspektive wäre zudem wünschenswert, wenn deutlich wird, auf welches Begriffsverständnis referenziert wird, insbesondere bei Fachbegriffen.

- 3) Das dritte Kriterium *Verknüpfung* adressiert die Tatsache, dass aus Ausbilersicht besonders interessant ist, wie mit bestimmten Unterschieden von Auszubildenden umgegangen werden kann. Diesbezüglich wurden nur die Textstellen eingeschätzt, in denen Umgangsmöglichkeiten angesprochen werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass in knapp 17 Prozent der relevanten Textstellen keine formale und inhaltliche bzw. eine inhaltlich sehr unspezifische Verknüpfung erfolgt. In reichlich 46 Prozent der Fälle finden sich relativ spezifische Hinweise darauf, mit welcher Umgangsmöglichkeit auf welche Heterogenitätsdimension(en) eingegangen werden kann. In reichlich 37 Prozent der analysierten Textstellen werden Umgangsmöglichkeiten und Heterogenitätsdimension(en) im Sinne von Wenn-Dann-Aussagen spezifisch miteinander verknüpft.

Insgesamt legt die Lehrbuchanalyse den Schluss nahe, dass Lehrbücher für Ausbilder, die insbesondere zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung verfasst wurden, relativ viele inhaltliche Anknüpfungspunkte zum Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden enthalten. Sie verweisen an zahlreichen Stellen darauf, dass Ausbilder die Bedürfnisse, Vorerfahrungen und das Vorwissen der Auszubildenden bei der Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten sowie der Auswahl von Ausbildungsmethoden berücksichtigen sollten. In Bezug auf den spezifischen Untersuchungsgegenstand sind die Ausführungen dazu jedoch relativ oberflächlich und wenig systematisch. Der Bezug zum Thema wird überwiegend implizit hergestellt und zentrale Begriffe sind häufig unzureichend definiert. Dabei unterscheiden sich die ausgewerteten Lehrbücher, wobei kein Lehrbuch in allen Kategorien gleichermaßen gut eingeschätzt wurde.

6.5.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen hinsichtlich der Datengrundlage sowie des Auswertungsvorgehens kritisch betrachtet.

Die Auswertung der Lehrbücher zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO zielte darauf ab, zu untersuchen, inwieweit aktuelle Qualifizierungsangebote und

Lernmaterialien das Thema Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden adressieren. Es wurde sich bewusst für die Analyse dieser Lehrbücher entschieden. Zum einen können sie als Fachliteratur aufgefasst werden, die betriebliche Ausbilder als Nachschlagewerke im Alltag nutzen können. Zum anderen repräsentieren und konkretisieren sie die Inhalte, die im Rahmen der Ausbilderqualifizierung nach AEVO vermittelt werden und mit denen folglich eine Vielzahl betrieblicher Ausbilder vertraut ist. Die Auswahl der analysierten Lehrbücher erfolgte auf Basis der von Weiterbildungsanbietern rückgemeldeten Einsatzhäufigkeit der Bücher in der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung. Zudem wurden Lehrbücher ausgewertet, die von der DIHK-Bildungs-gGmbH empfohlen werden. Damit wurde sichergestellt, dass tatsächlich in der Praxis eingesetzte und entsprechend verbreitete Lehrbücher in die Untersuchung einbezogen werden.

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte methodisch fundiert und umfassend mittels inhaltlich strukturierender sowie evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Das Auswertungsvorgehen wurde für beide Auswertungsverfahren umfassend beschrieben (vgl. Kapitel 6.3).

Die Kategorienbildung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse erfolgte deduktiv-induktiv, wobei die induktiven Kategorien sehr nah am Material orientiert sind (vgl. Kapitel 6.3.2). Für dieses Vorgehen wurde sich bewusst entschieden, da für die Auswertung relevante Begrifflichkeiten an vielen Stellen nicht (ausreichend) erläutert sind, sodass das der Lehrbuchautoren zugrundeliegende Begriffsverständnis allzu oft nicht deutlich wurde und eine Überinterpretation des Materials nicht erfolgen sollte. Folglich ist das Kategoriensystem mit insgesamt 110 extrahierten Subkategorien sehr umfangreich. Zudem scheinen Subkategorien für Außenstehend anhand der gewählten Bezeichnung, die sich eng an den in den Lehrbüchern verwendeten Begrifflichkeiten anlehnt, nicht trennscharf. Um den Codierprozess dennoch nachvollziehbar zu machen, sind alle Kategorien in einem Kategorienhandbuch ausführlich erläutert. Für nicht offensichtlich trennscharfe Kategorien wurde explizit dargelegt, wie sich diese voneinander abgrenzen. Die Beurteilerübereinstimmung (Cohens Kappa) mit Werten zwischen 0,82 bis 0,94 für die drei thematischen Hauptkategorien *Heterogenitätsdimensionen*, *Diagnostik* und *Umgang* sowie mit 0,93 über alle drei thematischen Hauptkategorien hinweg (vgl. Tabelle 39 in Kapitel 6.3.2) spricht trotz der angesprochenen Limitation der Kategorienbildung für ein gut anzuwendendes Kategoriensystem (Döring & Bortz, 2016, S. 346; Grouven et al., 2007, S. 66; Wirtz & Caspar, 2002, S. 59).

Die Kategorien der evaluativen Inhaltsanalyse inklusive der Ausprägungen wurden deduktiv abgeleitet (vgl. Kapitel 6.3.3) und bilden ein gutes Spektrum ab, um die Qualität der herausgearbeiteten Kernaussagen einzuschätzen. Die Anwendung dieser Kategorien auf das Material war insgesamt jedoch herausfordernd, da stellenweise unzureichende Informationen für eine zuverlässige Zuordnung vorhanden waren. Trotz einer relativ ausführlichen Beschreibung der drei bewertenden Hauptkategorien *Deutlichkeit*, *Begriffsdefinition* und *Verknüpfung* sowie deren Ausprägungen in einem Kategorienhandbuch wurden nur mittelmäßige Werte für die ermittelten Beurteilerübereinstimmungen erreicht (Werte für Cohens Kappa von 0,47 bis 0,60; vgl. Tabelle 40).

6.5.3 Implikationen

Die Analyse der Lehrbücher macht deutlich, dass der Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen ein Thema in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung ist. Aufgrund überwiegend impliziter Aussagen sowie relativ vieler undefinierter Begriffe sind sie zur Förderung betrieblicher Ausbilder bzw. als Nachschlagewerke in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen jedoch nur eingeschränkt geeignet. Sie bieten einen grundsätzlichen Einstieg in die Thematik und bilden insbesondere gesetzlich verankerte Aspekte zum Umgang mit Heterogenität umfassend ab. Aber gerade im Hinblick auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen der Individualisierung und Binnendifferenzierung in betrieblichen Lernsituationen sollten diese Bücher um spezifische Angebote zur Unterstützung betrieblicher Ausbilder ergänzt werden.

Das Thema Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen ist vielschichtig (vgl. insbesondere die Ausführungen der Kapitel 2 und 5). Folglich verbieten sich Pauschallösungen, wie sie stellenweise in den Lehrbüchern anklingen. Vielmehr ist eine Differenzierung angezeigt, die der Vielzahl an im betrieblichen Ausbildungskontext relevanten Heterogenitätsdimensionen Rechnung trägt (vgl. Kapitel 2.3.1).

Mit Blick auf die identifizierten Lücken in den Lehrbüchern sollten gezielt vertiefte Kenntnisse zur pädagogischen Diagnostik sowie zum didaktisch-methodischen Umgang mit spezifischen Heterogenitätsdimensionen vermittelt werden. Dabei empfiehlt es sich, Heterogenitätsdimensionen anhand übergeordneter Kategorien zu systematisieren, beispielsweise wie sie in Kapitel 2.2 diskutiert und im Rahmen der Lehrbuchanalyse im Zuge der Verdichtung der Subkategorien zu übergeordneten Subkategorien angewendet wurden. Neben einer systematischen und konkreten Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, die an den jeweiligen

Erfahrungen der Ausbilder anknüpft, sollte dabei der Praxistransfer anhand von Aufgaben und Beispielen aus dem Alltag der Ausbilder unterstützt werden. Auch wenn der Fokus dieser Arbeit und der analysierten Lehrbücher ein primär pädagogischer ist, empfiehlt es sich, bei der Systematisierung und Vertiefung von Inhalten im Rahmen der Ausbilderqualifizierung und -förderung im Allgemeinen sowie unter Berücksichtigung des Kontextes Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden im Besonderen zum einen ein Zitieren und Präsentieren immer gleicher, stellenweise überholter Ansätze zu vermeiden. Zum anderen sollten Ansätze aus angrenzenden Disziplinen noch stärker in den Blick genommen und diskutiert werden. So wird in den analysierten Lehrbüchern bezüglich des Themas Führungs- und Ausbildungsstil mehrheitlich auf die Einteilung von Führungsstilen nach Lewin, Lippitt und White (1939) eingegangen. Die Ausführungen zu Lerntypen beziehen sich meist auf die Lerntypologie nach Vester (z. B. 1975). Für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden sollten jedoch auch aktuellere Modelle und alternative Ansätze hinsichtlich möglicher Beiträge für eine individualisierte bzw. binnendifferenzierte Ausbildung von Auszubildenden diskutiert werden.

Zudem sollten die Spezifika des Handlungskontextes betrieblicher Ausbilder, die sich z. B. aus dem Ausbildungsberuf, der Branche oder dem Ausbildertyp ergeben (vgl. die Kapitel 3, 4 und 5 dieser Arbeit), stärker in der Fachliteratur für betriebliche Ausbilder berücksichtigt werden. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Ausrichtung als auch für die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterstützungs- und Förderangeboten. Wie konkret dies aussehen kann, wird in Kapitel 7 anhand eines Beispiels aufgezeigt.

7 Exemplarisches Unterstützungsangebot: Ein Leitfaden zum Einsatz gestufter Lernhilfen

7.1 Ausgangspunkt und Zielsetzung

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Interviewstudie sowie der Lehrbuchanalyse wurde ein Leitfaden⁸⁷ konzipiert, der exemplarisch veranschaulicht, wie ein angemessenes Angebot zur Unterstützung betrieblicher Ausbilder im Umgang mit heterogenen Auszubildenden-Gruppen aussehen kann. Dabei wurde konkret an den aus beiden Studien jeweils abgeleiteten Implikationen (vgl. Kapitel 5.6.3 und 6.5.3) angeknüpft. Daneben finden die Besonderheiten des betrieblichen Lernens, welches als Lernen im Arbeitsprozess gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 3.1), sowie Empfehlungen zur Anpassung und Weiterentwicklung bestehender Angebote zur Qualifizierung und Unterstützung betrieblicher Ausbilder (vgl. Kapitel 3.3.3) Beachtung. Die Elemente bzw. Erkenntnisse dieser vier Aspekte, auf denen die Konzeption der Arbeitshilfe letztlich basiert, werden nachfolgend skizziert.

Relevante Erkenntnisse aus der Interviewstudie

Aus den Interviews ist deutlich geworden, dass betriebliche Ausbilder insbesondere kognitive und motivationale Unterschiede zwischen Auszubildenden wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.5.1). Zu den am häufigsten von den befragten Ausbildern wahrgenommenen kognitiven Unterschieden zählen Unterschiede im Fachwissen (11 Nennungen) und im fachlichen Vorwissen (7 Nennungen). Unterschiede im Fachwissen umfassen dabei im Rahmen der Interviewstudie Unterschiede hinsichtlich fachlicher Kenntnisse, die Auszubildende erst während der Berufsausbildung erwerben, z. B. die Bedeutung und korrekte Verwendung von Fachbegriffen, die im Ausbildungsberuf der Ausbildungsordnung sowie des korrespondierenden Rahmenlehrplans des jeweiligen Ausbildungsberufes verankert sind. Unterschiede im fachlichen Vorwissen meinen hingegen Unterschiede hinsichtlich der Kenntnisse und Fertigkeiten, die Auszubildende vor Ausbildungsbeginn, in der Regel in der allgemeinbildenden

⁸⁷ Der Leitfaden mit dem Titel „Gestufte Lernhilfen. Ein Leitfaden für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder“ steht auf der Website der Professur für Wirtschaftspädagogik zum Download unter: https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed/ressourcen/dateien/forschung/Leitfaden_gestufte-Lernhilfen_fi-nal.pdf?lang=de sowie als digitale Anlage 3 zur Verfügung.

Zudem ist der Leitfaden auf den Ausbilderplattformen des BIBB foraus.de und ueberaus.de verlinkt und kommentiert und wurde im Rahmen einer Publikation in der Fachzeitschrift des BIBB „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ beworben (Förster-Kuschel, 2022b).

Schule im Sekundarbereich I, erworben haben. Neben diesen kognitiven Unterschieden nehmen die befragten Ausbilder motivationale Unterschiede zwischen Auszubildenden wahr. So geben 12 von 14 Ausbildern an, dass sie Unterschiede hinsichtlich der Motivation der Auszubildenden beobachten, ohne dies näher zu spezifizieren. Die Aussagen der Ausbilder zu der Frage, wie sie mit wahrgenommener Heterogenität umgehen, deuten darauf hin, dass sie zum Teil über keine Strategien verfügen, um mit den wahrgenommenen Unterschieden (angemessen) umgehen zu können. So nennen nur sechs der elf Ausbilder, die Unterschiede im Fachwissen bemerken, Maßnahmen mit diesen umzugehen, z. B. Aufgaben variieren (zwei Nennungen im Zusammenhang mit wahrgenommenen Unterschieden im Fachwissen) oder Auszubildende durch Fragen anregen (zwei Nennungen im Zusammenhang mit wahrgenommenen Unterschieden im Fachwissen). Hinsichtlich wahrgenommener motivationaler Unterschiede variiert ein kleiner Teil der befragten Ausbilder Aufgaben als Maßnahme auf didaktisch-methodischer Ebene. An dieser deutlich gewordenen Diskrepanz zwischen wahrgenommener Heterogenität und den Möglichkeiten, dieser mit einer entsprechenden Gestaltung betrieblicher Lernsituationen gerecht zu werden, gilt es anzusetzen. Zudem wurde als wesentliches Ziel im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in den Interviews von knapp der Hälfte der Befragten angegeben, die Auszubildenden auf einen bestimmten bzw. den gleichen Stand bringen zu wollen.

Relevante Erkenntnisse aus der Lehrbuchanalyse

Aus den Ergebnissen der Lehrbuchanalyse (vgl. Kapitel 6) wird deutlich, dass die Lehrbücher insgesamt relativ viele Inhalte mit Heterogenitätsbezug ansprechen, jedoch überwiegend implizit. Die Lehrbücher geben zudem grundsätzlich vielfältige Anregungen dazu, mit welchen Maßnahmen Ausbilder auf wahrgenommene Unterschiede reagieren können. Diese sind jedoch in reichlich 60 Prozent der Fundstellen nicht bzw. relativ wenig spezifisch. Für die von den Ausbildern in den Interviews sehr häufig berichteten kognitiven und motivationalen Unterschiede finden sich in einigen Lehrbüchern Hinweise darauf, dass das Variieren der Aufgaben, der Ausbildungsmedien und -methoden sowie der Sozialform insbesondere für kognitive Unterschiede bzw. das Variieren von Mitwirkungsmöglichkeiten sowie der Fremd- und Selbstkontrolle je nach Motiven der Auszubildenden geeignet sind. Dabei sind die Ausführungen relativ unspezifisch in dem Sinne, dass nicht deutlich wird, wie genau diese Variation jeweils aussehen kann.

Zu beachtenden Besonderheiten des betrieblichen Lernens

In Kapitel 3.1 wurde betriebliches Lernen in kaufmännischen Ausbildungsberufen als Lernen im Arbeitsprozess charakterisiert, das sich durch folgende Merkmale bestimmt: Auszubildende arbeiten und lernen an realen Arbeitsaufgaben unter technisch, arbeitsorganisatorisch sowie sozial authentischen Bedingungen und sind damit in den betrieblichen Wertschöpfungsprozess sowie reale Kunden- und/oder Lieferantenbeziehungen eingebunden. Konkrete Lerninhalte ergeben sich aus den Arbeitsanforderungen, mit denen sich Auszubildende möglichst selbstorganisiert handelnd und problemlösend auseinandersetzen. Dabei spielt die gezielte und systematische Unterstützung der Auszubildenden durch betriebliche Ausbilder im Sinne einer Lernprozessbegleitung eine zentrale Rolle (Schaper, 2004, S. 201–204). Eine Möglichkeit, den Lernprozess der Auszubildenden zu begleiten, stellt die gezielte Aufbereitung von Arbeitsaufgaben zu sogenannten Arbeits- und Lernaufgaben dar (vgl. Kapitel 3.1). Dieses Konzept wird im Rahmen der Entwicklung der Arbeitshilfe aufgegriffen und daher in Kapitel 7.2 näher erläutert.

Empfehlungen zur Anpassung und Weiterentwicklung von Unterstützungsangeboten für betriebliche Ausbilder

Wie in Kapitel 3.3.3 dargelegt, weisen formale Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für betriebliche Ausbilder Grenzen auf. Eine Teilnahme an solchen Angeboten ist mit finanziellem und zeitlichem Aufwand verbunden. Insbesondere für ausbildende Fachkräfte, die sich in besonderem Maße im Spannungsfeld zwischen „betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Logik“ (Diettrich & Vonken, 2011, S. 6) bewegen, können knappe zeitliche Ressourcen ein Hindernisgrund sein, sich pädagogisch und methodisch-didaktisch weiterzubilden (Blank et al., 2022, S. 13 f.). Um Ausbilder, insbesondere ausbildende Fachkräfte, dennoch im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unterstützen zu können, sollten entsprechende Angebote niedrigschwellig, an den jeweiligen Bedürfnissen der Ausbilder ausgerichtet (Kiepe, 2021, S. 51) und gut mit knappen zeitlichen Ressourcen vereinbar sind. Dafür eignen sich z. B. arbeitsintegrierte, auf informellen Lernprozessen basierende Ansätze (z. B. Brater & Wagner, 2008, S. 8). Dazu gehören neben dem Austausch und der Zusammenarbeit mit Kollegen Selbstlernmaterialien, wie beispielweise Fach-/Ratgeberliteratur oder Leitfäden (Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016, S. 1122).

Aufbauend auf diesen Ausgangsüberlegungen wurde ein Leitfaden für betriebliche Ausbilder entwickelt. Vor dem Hintergrund der sowohl aus Ausbilder- als auch aus Lehrbuch-

besonders bedeutsamen kognitiven und motivationalen Unterschiede zwischen Auszubildenden wurde dabei die Möglichkeit der gestuften Lernhilfen (vgl. Kapitel 2.3.2) fokussiert, die geeignet ist, genau diese Unterschiede zu adressieren. In Kapitel 2.3.1 wurde u. a. dargelegt, warum gestufte Lernhilfen eine geeignete Möglichkeit der Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung für die betriebliche Ausbildung darstellen. Darüber hinaus sprechen folgende zwei Gründe für die Fokussierung auf gestufte Lernhilfen:

- 1) Gestufte Lernhilfen sind für das Ziel der befragten Ausbilder, alle Auszubildenden auf den gleichen Stand bringen zu wollen, geeignet (vgl. Kapitel 5.5.2). Sie unterstützen Auszubildende bei der selbstorganisierten Auseinandersetzung mit Arbeits- und Lernaufgaben, wodurch grundsätzlich allen Auszubildenden vergleichbare Aufgaben hinsichtlich des Anspruchsniveaus übertragen werden können.
- 2) Gestufte Lernhilfen als Möglichkeit zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen scheinen Ausbildern nicht bekannt zu sein (vgl. Kapitel 5.6.1) und werden bisher in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nicht thematisiert (vgl. Kapitel 6.5.1).

Ziel des entwickelten Leitfadens ist es, betrieblichen Ausbildern aufzuzeigen, wie sie mittels gestufter Lernhilfen insbesondere Unterschiede im Fachwissen sowie im fachlichen Vorwissen adressieren können. Vor dem Hintergrund, den Spezifika betrieblicher Ausbilder im kaufmännischen Bereich gerecht zu werden, zeigt der Leitfaden auf, wie gestufte Lernhilfen anhand eines konkreten kaufmännischen Lerngegenstandes formuliert und eingesetzt werden können.

In den folgenden Unterkapiteln erfolgt die weitere Fundierung des Leitfadens. Dabei wird zunächst in Kapitel 7.2 das Konzept der Arbeits- und Lernaufgaben erläutert. In Kapitel 7.3 wird die Auswahl des in dem Leitfaden exemplarisch verwendeten Lerngegenstand begründet und sein Inhalt näher bestimmt, bevor in Kapitel 7.4 der entwickelte Leitfaden vorgestellt wird. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des Leitfadens.

7.2 Das Konzept der Arbeits- und Lernaufgaben

Arbeits- und Lernaufgaben sind eine Möglichkeit, um Auszubildende im Sinne der Lernprozessbegleitung beim Lernen am Arbeitsplatz zu unterstützen (vgl. Kapitel 3.1). Sie basieren auf realen, betrieblichen Arbeitsaufgaben und -prozessen (Wilke-Schnauffer, 1998, S. 173). Werden diese realen, betrieblichen Arbeitsaufgaben und -prozesse didaktisch erweitert und aufbereitet, ohne dabei „die Qualität der Arbeitsaufgabe und die damit gegebenen konkreten

Arbeitsinhalte“ (Rauner, 1995, S. 194f.) zu verändern, wird von Arbeits- und Lernaufgaben gesprochen⁸⁸ (Dehnbostel, 2022, S. 118). Damit verbindet das Konzept systematisch Arbeiten und Lernen (Schonhardt & Wilke-Schnauffer, 1998, S. 121; Schröder, 2009, S. 88). Bei der didaktischen Anreicherung betrieblicher Arbeitsaufgaben ist darauf zu achten, dass der Auszubildende die Arbeitsaufgabe so selbständig wie möglich bearbeitet und dabei entsprechend seines Kompetenzentwicklungsgrades unterstützt wird. Dafür eignen sich neben Textheften und der Nutzung des Internets bzw. Intranets, um gezielt Informationen zu beschaffen, (Schröder, 2009, S. 85) gestufte Lernhilfen (vgl. Kapitel 2.3.2 für einen allgemeinen Überblick und Kapitel 7.4 für die Anwendung anhand eines konkreten Beispiels).

Der Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben lässt sich in Anlehnung an Wilke-Schnauffer (1998, S. S. 173) sowie Schröder (2009, S. 87) in drei Phasen gliedern (vgl. Abbildung 29).

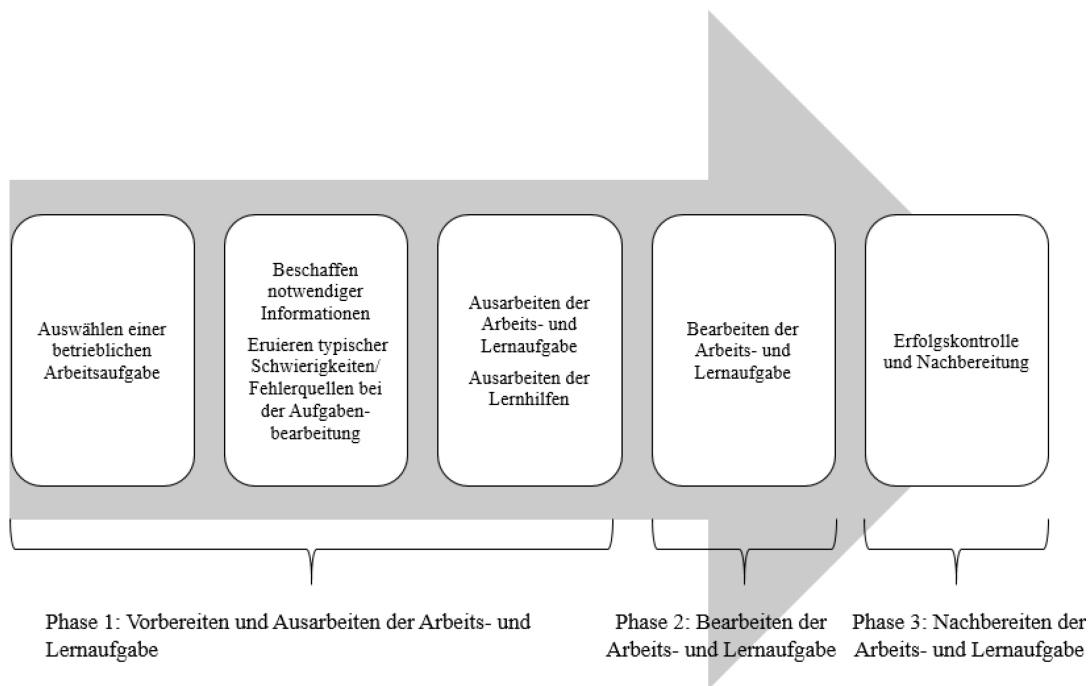


Abbildung 29: Grobstruktur zur Erstellung und zum Einsatz einer Arbeits- und Lernaufgabe (eigene Darstellung in Anlehnung an Wilke-Schnauffer, 1998, S. 173 sowie Schröder, 2009, S. 87)

⁸⁸ Bei dem Begriff Arbeits- und Lernaufgaben handelt es sich um einen feststehenden Begriff, welcher vom ähnlichen Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben abgegrenzt werden kann. Letzteres wird insbesondere in berufsbildenden Schulen eingesetzt (Dehnbostel, 2022, S. 118; Schröder, 2009, S. 67). Sowohl Arbeits- und Lernaufgaben als auch Lern- und Arbeitsaufgaben zielen darauf ab, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu fördern. Beide Konzepte basieren auf inhaltlich dafür geeigneten beruflichen Arbeitsaufgaben und verbinden erfahrungsbasiertes, informelles und formelles Lernen (Schröder, 2009, S. 70). Lern- und Arbeitsaufgaben liegen zumeist idealtypische und projekthafte berufliche Arbeitsprozesse zugrunde. Damit grenzen sie sich deutlich von Arbeits- und Lernaufgaben ab.

In *Phase 1* wird eine spezifische Arbeits- und Lernaufgabe vorbereitet und ausgearbeitet, wobei typischerweise in drei Schritten vorgegangen wird. Im ersten Schritt ist eine *betriebliche Arbeitsaufgabe auszuwählen*. Dabei sind die Anforderungen des Berufsbildes, die betriebliche Eignung im Allgemeinen, die Eignung des Ausbildungspersonals bzw. des jeweiligen Betreuers im Besonderen sowie die persönliche Eignung des Auszubildenden zu berücksichtigen (Wilke-Schnauffer, 1998, S. 174). Diesbezüglich sollten u. a. folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Anforderungen des Berufsbildes und der zeitlichen und sachlichen Gliederung werden durch die Arbeits- und Lernaufgabe abgedeckt?
- Welche Aufgabe kann ohne weitere Störungen des betrieblichen Ablaufs von Auszubildenden als Arbeits- und Lernaufgabe absolviert werden?
- Ist sichergestellt, dass bei auftretenden Schwierigkeiten ein Ansprechpartner zur Verfügung steht, der fachlich und pädagogisch kompetent ist?
- Hat der Betreuer der Arbeits- und Lernaufgabe Zeit, auf eventuelle Fragen einzugehen?
- Ist der Auszubildende fachlich und persönlich in der Lage, die Arbeits- und Lernaufgabe in der gewünschten Weise erfolgreich zu erledigen? (Wilke-Schnauffer, 1998, S. 175 f.)

Die *Analyse der ausgewählten Arbeitsaufgabe* bildet den nächsten Schritt. Hierbei sind zwingend betriebliche Fachkräfte aus dem entsprechenden Aufgabenbereich im Sinne von Arbeitsexperten einzubeziehen. (Schröder, 2009, S. 87), um die Qualität und die Abbildung der konkreten Aufgabeninhalte in der Arbeits- und Lernaufgabe zu gewährleisten. Diese Arbeitsexperten können zudem aufgrund ihres Erfahrungs- und Prozesswissens dabei unterstützen, typische Schwierigkeiten bzw. Fehlerquellen beim Bearbeiten der jeweiligen Arbeitsaufgabe zu ermitteln. Dieser Aspekt ist insbesondere relevant, wenn die Arbeits- und Lernaufgabe um gestufte Lernhilfen ergänzt werden soll. Die Analyse der Arbeitsaufgabe kann mit Hilfe eines einfachen Analyserasters unterstützt werden. Ein Beispiel für ein solches Raster findet sich bei Schonhardt und Wilke-Schnauffer (1998, S. 115) für den Produktionsbereich. Dieses lässt sich in leicht abgewandelter Form auch auf den kaufmännischen Bereich anwenden. Ein Vorschlag dafür ist in Tabelle 59 formuliert.

Tabelle 59: mögliche Fragen an Arbeitsexperten (in Anlehnung an Schonhardt & Wilke- Schnauer, 1998, S. 115, modifiziert für den kaufmännischen Bereich)

Auftragsentgegennahme
<ul style="list-style-type: none">– Von welcher Abteilung oder Person bekommt die Fachkraft ihren Arbeitsauftrag?– Welche Unterlagen/Informationen gehören zu dem Arbeitsauftrag?
Auftragsbearbeitung
a) Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none">– Aus welchen Teilaufgaben besteht der Arbeitsauftrag?– Wer legt die Reihenfolge der Auftragsbearbeitung fest? (im Sinne von Verantwortlichkeiten)– Nach welchen Kriterien wird die Reihenfolge festgelegt?– Was muss von der Fachkraft an Informationen, Material, Hilfsmitteln etc. beschafft werden?– Woher bekommt sie die erforderlichen Hilfsmittel?
b) Durchführung
<ul style="list-style-type: none">– Wie sieht der Bearbeitungsprozess üblicherweise aus?
Beendigung des Auftrages
<ul style="list-style-type: none">– Wohin wird das Ergebnis weitergegeben?– Wie wird das Ergebnis weitergegeben?– Welche Rückmeldung gibt die Fachkraft? (in welche Abteilung(en)?, in welcher Form?)

Im nächsten Schritt wird die Arbeits- und Lernaufgabe ausgearbeitet. Dafür wird die Arbeitsaufgabe zunächst in sinnvolle aufeinanderfolgende Teilaufgaben untergliedert, die dann in Einzelaufgaben überführt werden sollten.

Anschließend gilt es, die Bearbeitung der Einzelaufgaben methodisch auszugestalten und damit den Bearbeitungsprozess der Auszubildenden zu unterstützen. Unabhängig von der Leistungsfähigkeit der Auszubildenden sollte eine schriftliche Arbeits- und Lernaufgabe formuliert und ggf. um weitere schriftliche Unterlagen ergänzt werden, die für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind.

Die *Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe* durch den Auszubildenden stellt Phase 2 dar. Zu Beginn liest sich der Auszubildende die Arbeits- und Lernaufgabe sowie alle weiteren schriftlichen Unterlagen durch. Grundsätzlich bestehende Unklarheiten kann der Auszubildende mit dem Ausbilder besprechen. Ansonsten sollten die Auszubildenden die Aufgabe, gegebenenfalls unter Nutzung zur Verfügung gestellter Lernhilfen, erst einmal selbständig bearbeiten. Dies schließt ausdrücklich mit ein, dass sich der Auszubildende bei Bedarf ergänzend zu den Unterlagen der Arbeits- und Lernaufgabe selbständig Unterstützung von Kollegen erbittet (Schonhardt & Wilke-Schnauer, 1998, S. 118). Die Arbeits- und Lernaufgabe ist erst abgeschlossen, wenn das in der Aufgabenstellung geforderte Ergebnis an der dafür vorgesehenen Stelle abgeliefert worden ist. Dies beinhaltet letztlich auch eine Überprüfung des Arbeitsergebnisses durch den Auszubildenden (Wilke-Schnauer, 1998, S. 183).

Phase 3 dient der *Erfolgskontrolle und Nachbereitung der Arbeits- und Lernaufgabe*. In dieser Phase sollte der Ausbilder das Arbeitsergebnis zumindest stichprobenartig kontrollieren. Die Ergebnisse dieser Kontrolle bilden wichtige Anknüpfungspunkte für das anschließende Fachgespräch zwischen Ausbilder und Auszubildendem, bei dem zunächst die Ergebnisse diskutiert werden. Zudem sollte der Ausbilder mit dem Auszubildenden die Vorgehensweise während der Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe sowie die durch eventuell bereitgestellte Lernhilfen wahrgenommene Unterstützung reflektieren. Dadurch erhält der Ausbilder wertvolle Hinweise für den zukünftigen Einsatz der jeweiligen Arbeits- und Lernaufgabe (Wilke-Schnauffer, 1998, S. 184).

7.3 Auswahl und inhaltliche Bestimmung des Lerngegenstandes

Auswahl des Lerngegenstandes

Als Lerngegenstand für die in diesem Kapitel vorgestellte Arbeitshilfe wurde das Thema Handelskalkulation gewählt. Dieses spielt in vier der fünf primär betrachteten kaufmännischen Ausbildungsberufe aus der Interviewstudien eine Rolle, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Fokussierung (vgl. Tabelle 60⁸⁹).

Konkret wurde das Thema *Vorwärtskalkulation* für eine betriebliche Ausbildungssituation aus dem 3. Ausbildungsjahr im Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandelsmanagement, FR Großhandel* herangezogen.

⁸⁹ Auch wenn im Rahmen der Arbeit die betriebliche Ausbildung fokussiert wird, wird die Relevanz des ausgewählten Lerngegenstandes für die betrachteten kaufmännischen Ausbildungsberufe neben den Inhalten der jeweiligen Ausbildungsordnung [AO] anhand der Inhalte des jeweiligen Rahmenlehrplans [RLP] aufgezeigt. Letztlich gehen beide Rechtsgrundlagen im Rahmen der dualen Ausbildung Hand in Hand und beziehen sich aufeinander.

Tabelle 60: curriculare Verankerung des Themas Kalkulation in den primär betrachteten Ausbildungsberufen

Ausbildungsberuf	Relevante Position des Ausbildungsberufsbildes gemäß AO	Relevante Lernfelder gemäß RLP
Bankkaufmann/-frau	-	-
Kaufmann/-frau für Büromanagement	<p>1.1 Auftragsinitiierung:</p> <p>d) Kalkulationsdaten für Angebote einholen</p> <p>2.2. Auftragsbearbeitung und -nachbereitung:</p> <p>e) Vor- und Nachkalkulation durchführen und auswerten</p> <p>3.3 betriebliche Kalkulation:</p> <p>b) Angebote unter Berücksichtigung der Kosten und Marktchancen kalkulieren</p>	<p>LF 10: Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern:</p> <p>Die Schüler [S] errechnen im Rahmen einer Kostenträgerrechnung auf Vollkostenbasis Selbstkosten und kalkulierte Angebotspreise für die Produkte und Dienstleistungen ihres Betriebes (einfache Zuschlagskalkulation, Kalkulation von Handelswaren in Form der Vorwärts- und Rückwärtskalkulation)</p>
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	<p>3 Preiskalkulation:</p> <p>a) Berechnungen für Bezugs- und Preiskalkulationen durchführen</p> <p>c) Möglichkeiten der Preisgestaltung bei der Kalkulation berücksichtigen</p>	<p>LF 6: Waren beschaffen:</p> <p>Bezugskalkulation als ein Inhalt</p> <p>LF 9: preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen:</p> <p>Die S kalkulieren Preise und wenden abgekürzte Kalkulationsverfahren an.</p> <p>Vorwärts-, Rückwärtskalkulation, Kalkulationsfaktor, Kalkulationszuschlag und -abschlag als Inhalte</p>
Kaufmann/-frau für Groß- und Außenhandelsmanagement, FR Großhandel	<p>5 Verkauf kundenorientiert planen und durchführen:</p> <p>a) Anfragen bearbeiten, Preise ermitteln und angebotsspezifische Kalkulationen durchführen</p>	<p>LF 2: Aufträge kundenorientiert bearbeiten:</p> <p>Die S bearbeiten Anfragen von Neu- und Stammkunden (<i>Bonitätsprüfung</i>) und erstellen aussagekräftige Angebote (<i>Preisnachlässe, Liefer- und Zahlungsbedingungen</i>) digital, auch in einer Fremdsprache. Dazu beschaffen, erfassen und vervollständigen sie Daten und Informationen unter Berücksichtigung von Datensicherheit und Datenschutz (<i>Stammdatenmanagement</i>).</p> <p>LF 3: Beschaffungsprozesse durchführen:</p> <p>Die S holen Angebote ein. Dabei prüfen sie die Durchführung von Ausschreibungsverfahren und nutzen elektronische Plattformen. Sie vergleichen und bewerten die Angebote nach quantitativen (<i>Bezugskalkulation, Finanzierungserfolg durch Skontoausnutzung</i>) ...</p> <p>LF 10: Kosten- und Leistungsrechnung durchführen:</p> <p>Sie nutzen in der Kostenträgerrechnung die berechneten Gemeinkostenzuschlagssätze zur Kalkulation (<i>Vorwärts-, Rückwärts-, Differenzkalkulation</i>) und ermitteln Kalkulationsfaktor und Handelsspanne, auch mit elektronischen Anwendungen.</p>
Industriekaufmann/-frau	<p>5.1 Antragsanbahnung und -vorbereitung:</p> <p>e) Anfragen bearbeiten, Kunden beraten und Angebote unter Berücksichtigung von Liefer- und Zahlungsbedingungen sowie der Bonität von Kunden erstellen</p> <p>9.1 Kosten- und Leistungsrechnung:</p> <p>c) Kalkulation betriebsbezogen durchführen</p>	<p>LF 4: Wertschöpfungsprozesse analysieren und beurteilen:</p> <p>Kostenträgerstückrechnung⁹⁰ als ein Inhalt</p>

⁹⁰ „Die Kostenträgerstückrechnung ist ein Teil der Kostenträgerrechnung, mit deren Hilfe die Kosten pro Leistungseinheit im Rahmen der Kalkulation ermittelt werden. Die Kosten, die ermittelt werden, sind entweder die Selbstkosten, die zum Zwecke der Preiskalkulation ermittelt werden oder die Herstellkosten zum Zwecke der Bilanzierung von Vorratsvermögen.“ (Nickenig, 2018, S. 101). Ähnlich der Handelskalkulation gibt es bei der Kalkulation von Produkten und Erzeugnissen in Industrie- bzw. Produktionsunternehmen unterschiedliche Methoden der Kalkulation. Diese sind aufgrund komplexerer und umfangreicherer Prozesse in Industrie- bzw. Produktionsunternehmen jedoch aufwendiger als die der Handelskalkulation (Leitert, 2014, S. 266).

Inhaltliche Bestimmung des Lerngegenstandes

Allgemein ist es Aufgabe der *Kalkulation*, den Preis für ein Produkt oder eine Dienstleistung zu bestimmen (Hischer, Tiedtke, & Warncke, 2016, S. 129). In Handelsbetrieben gilt dabei sicherzustellen, dass ein gewinnorientierter Verkaufspreis ermittelt wird (Nickenig, 2018, S. 109). Das bedeutet, dass der Verkaufspreis nicht nur alle Kosten deckt, die bei der Bestellung der Ware bis zum Verkauf auftreten (Leitert, 2014, S. 233), sondern dem Händler darüber hinaus ein Überschuss bleibt, der letztlich seinen Gewinn darstellt (Hischer et al., 2016, S. 129). Bei der Handelskalkulation gibt es verschiedene Kalkulationsverfahren. Zu den gängigen Verfahren, die auch im Rahmen des Ausbildungsberufs *Kaufmann/-frau im Groß- und Einzelhandel, FR Großhandel* gemäß Lernfeld 10 des RLP (*Kosten- und Leistungsrechnung durchführen*) eine Rolle spielen, zählen die Vorwärts-, Rückwärts- und Differenzkalkulation. Bei der im Rahmen der Arbeitshilfe fokussierten Vorwärtskalkulation wird aus dem Einkaufspreis unter Berücksichtigung anfallender Bezugs- und Handlungskosten sowie gewährter bzw. zu gewährender Rabatte und Skonti sowie eines angestrebten Gewinns der Verkaufspreis berechnet⁹¹. Dabei wird in mehreren Schritten vorgegangen. (vgl. Abbildung 30).

Im *ersten Schritt* wird der *Bareinkaufspreis* ermittelt, indem vom Listeneinkaufspreis eventuell vom Lieferanten gewährte Rabatte und Skonti abgezogen werden. Rabatt- und Skontobeträge werden wertmäßig mit Hilfe der einfachen Prozentrechnung bestimmt. Dabei stellen der Listeneinkaufs- und Zieleinkaufspreis jeweils den reinen Grundwert dar (Leitert, 2014, S. 234). Im *zweiten Schritt* werden alle Kosten berücksichtigt, die für Verpackung und Transport der Ware anfallen (sog. Bezugskosten; z. B. Verpackungs-, Verlade- Transportversicherungskosten). Indem die Bezugskosten zum Bareinkaufspreis addiert werden, erhält man den Bezugspreis. Die Schritte eins und zwei bilden die sog. *Bezugskalkulation* (vgl. Abbildung 30).

⁹¹ Bei Standardartikeln steht hingegen der Verkaufspreis durch die Konkurrenzsituation weitgehend fest. Der Händler muss daher die maximale Obergrenze des Listeneinkaufspreises, bei dem er seine Kosten decken und zusätzlich einen Gewinn erzielen kann, ermitteln und bei seinem Lieferanten durchsetzen (Leitert, 2014, S. 246). Dieses Kalkulationsverfahren wird als Rückwärtskalkulation bezeichnet (Hischer, Tiedtke, & Warncke, 2016, S. 129f.). Weiterhin gibt es die Differenzkalkulation. Bei diesem Verfahren werden Einkaufs- und Verkaufspreis als fixe Größen betrachtet und es steht die Frage im Vordergrund, ob sich der Verkauf einer Ware unter den gegebenen Bedingungen lohnt. Es wird also der Gewinn, der durch den Verkauf der Ware erwirtschaftet werden kann, ermittelt (Leitert, 2014, S. 253).

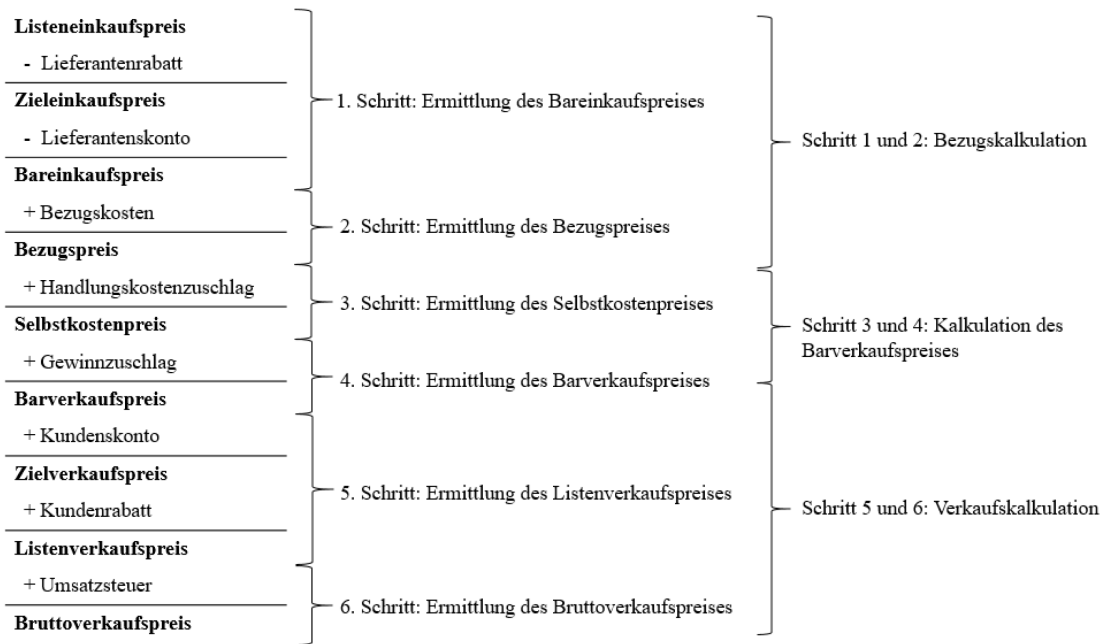


Abbildung 30: Ablaufschema der Vorwärtskalkulation (eigene Darstellung in Anlehnung an Hischer et al., 2016, S. 131; Leitert, 2014, S. 241)

In *Schritt drei* wird der Selbstkostenpreis ermittelt, indem auf den Bezugspreis die Handlungskosten hinzugerechnet werden. Dahinter stehen Kosten, die durch den Handelsbetrieb entstehen, z. B. Personalkosten, Miet- und Betriebskosten für Verkaufs-, Lager- und Büroräume sowie Abschreibungen (Leitert, 2014, S. 236). Diese Kosten lassen sich nicht einer einzelnen Ware zuordnen und müssen daher über einen sog. Handlungskostenzuschlagssatz pauschal für alle Waren gleich auf die einzelnen Waren umgelegt werden. Handlungskosten können für einen bestimmten Zeitraum für alle verkauften Waren aus der Finanzbuchführung bestimmen werden. Aus dem prozentualen Verhältnis von Handlungskosten zu den gesamten Bezugskosten der Waren kann der Handlungskostenzuschlagssatz ermittelt werden (Leitert, 2014, S. 236). Die für den zu kalkulierenden Artikel relevanten Handlungskosten lassen sich dann mit Hilfe der einfachen Prozentrechnung ermitteln, wobei der Bezugspreis den reinen Grundwert darstellt. *Schritt vier* berücksichtigt die Tatsache, dass der Händler mit dem Listenverkaufspreis nicht nur seine Kosten decken, sondern auch einen Gewinn erzielen möchte bzw. muss. Dieser Gewinn deckt den Verdienst des Händlers und enthält eine Risikoprämie für seine unternehmerische Tätigkeit sowie eine Verzinsung des eingesetzten Kapitals (Hischer et al., 2016, S. 138; Leitert, 2014, S. 237). Der Gewinn wird ebenfalls anteilig auf alle Warenpreise aufgeschlagen. Der sog. Gewinnkostenzuschlagssatz berechnet sich, indem der notwendige Gewinn ins Verhältnis zu den Selbstkosten der verkauften Waren gesetzt wird. Die zu kalkulierenden Gewinnkosten lassen sich dann, analog zu

den Handlungskosten, mit Hilfe der einfachen Prozentrechnung ermitteln, wobei der Selbstkostenpreis den reinen Grundwert darstellt. Ergebnis von Schritt vier ist der sog. Barverkaufspreis, d. h. der Preis, zu dem der Kunde den Artikel gegen Barzahlung beim Händler abholen kann (Hischer et al., 2016, S. 141). Die Schritte drei und vier umfassen die sog. *Kalkulation des Barverkaufspreises* (vgl. Abbildung 30). Um Kunden einen Anreiz zu bieten, größere Mengen eines Artikels abzunehmen und/oder rechtzeitig zu zahlen, kann der Händler Kundenrabatte und -skonti gewähren (Hischer et al., 2016, S. 142). Durch diese Preisnachlässe darf der Barverkaufspreis jedoch nicht unterschritten werden. Deshalb werden sowohl Kundenrabatte als auch -skonti in *Schritt fünf* auf den Barverkaufspreis aufgeschlagen. Bezugsgröße sind dabei der Barverkaufspreis für ggf. zu gewährendes Kundenkonto bzw. der Zielverkaufspreis für ggf. zu gewährenden Kundenrabatt. Dabei ist zu beachten, dass Barverkaufs- und Zielverkaufspreis den um das Kundenkonto bzw. den Kundenrabatt verminderten Grundwert darstellen. Der Zielverkaufspreis bzw. der Listenverkaufspreis errechnen sich somit in einer „in Hundert“-Rechnung (Hischer et al., 2016, S. 143). Der Zielverkaufspreis wird nur Kunden gewährt, die entsprechend des Zahlungsziels rechtzeitig zahlen. Der Listenverkaufspreis ist von Kunden zu zahlen, denen kein Rabatt gewährt wird, z. B. weil sie nur geringe Mengen eines Artikels kaufen (Hischer et al., 2016, S. 144) und entspricht einem Nettopreis (Leitert, 2014, S. 240). Im *sechsten Schritt* wird die Umsatzsteuer berücksichtigt. Mit Hilfe der einfachen Prozentrechnung wird letztlich der Bruttoverkaufspreis berechnet. Dabei stellt der Listenverkaufspreis den reinen Grundwert dar. Die Schritte fünf und sechs bilden die sog. *Verkaufskalkulation* (vgl. Abbildung 30).

In der Praxis passen die meisten Unternehmen die oben genannten Kalkulationsverfahren an ihre konkreten betrieblichen Bedingungen an. Bei wiederholten Kalkulationsprozessen kann die Kalkulation beispielsweise beschleunigt werden, indem mehrere Kalkulationsschritte zusammengefasst und die Berechnung damit vereinfacht wird (Leitert, 2014, S. 233), z. B. indem die Schritte drei und vier des in Abbildung 30 dargestellten Kalkulationsschemas zusammengefasst werden und mit einem sog. Kalkulationszuschlag gearbeitet wird (Hischer et al., 2016, S. 155; Leitert, 2014, S. 258). Zudem werden in der Praxis Warenwirtschaftssysteme eingesetzt, sodass die Tätigkeit des Rechnens in den Hintergrund tritt und stattdessen der Umgang mit der Software, der Umgang mit Informationen sowie die Interpretation der Ergebnisse relevant werden.

Aus den obigen Ausführungen zum Lerngegenstand Vorwärtskalkulation ist deutlich geworden, über welche Fachkenntnisse die Auszubildenden verfügen sollten. Dabei ist zwischen

grundlegenden Fachkenntnissen, die Auszubildende aus der allgemeinbildenden Schulzeit mitbringen sollten und themenrelevanten Fachkenntnissen, die Auszubildende im Laufe der Ausbildungszeit erwerben, zu unterscheiden. Zu Erstgenanntem zählen z. B. anwendungsbe-reite Kenntnisse der Prozentrechnung. Themenrelevante Fachkenntnisse sind mit Blick auf die Ausführungen von Leitert (2014, Kapitel 10) sowie Hischer et al. (2016, Kapitel VIII) Kenntnisse zu zentralen Begrifflichkeiten (z. B. Skonto, Rabatt, Gewinn) sowie Kenntnisse der Buchführung (z. B. Kostenarten).

7.4 Beschreibung des Leitfadens

Dieses Kapitel erklärt und fundiert mit Bezug zu den Ausführungen aus den Kapiteln 2.3.2 (Gestufte Lernhilfen im Besonderen), 7.2 (Das Konzept der Arbeits- und Lernaufgaben) so-wie 7.3 (Auswahl und inhaltliche Bestimmung des Lerngegenstandes) den Aufbau und die Inhalte des Leitfadens.

Der Leitfaden gliedert sich neben einem Vor- und einem Schlusswort in vier Kapitel. Die Kapitel 1 bis Kapitel 3 bilden das Fundament der Arbeitshilfe. Kapitel 1 erläutert das Kon-zept der Binnendifferenzierung, in das sich gestufte Lernhilfen als eine konkrete Umset-zungsform einfügen. An dieser Stelle wird in dem Leitfaden bewusst ein grafischer Über-blick über alle Maßnahmen der Binnendifferenzierung in Anlehnung an Pozas und Schnei-der (2019, vgl. Kapitel 2.3.1) gegeben, um Ausbildern Anknüpfungspunkte für weitere Handlungsoptionen für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität von Auszubilden-den zu geben. In Kapitel 2 wird dargelegt, was gestufte Lernhilfen sind, welche Arten un-terschieden werden können sowie worauf bei der Formulierung und dem Einsatz von gestuften Lernhilfen zu achten ist (ähnlich der Ausführungen in Kapitel 2.3.2). Gestufte Lernhilfen funktionieren nur mit Aufgaben. Daher wird in Kapitel 3 auf das Konzept der Arbeits- und Lernaufgaben (ähnlich der Ausführungen in Kapitel 7.2) eingegangen und aufgezeigt, wie sich Arbeits- und Lernaufgaben mit gestuften Lernhilfen verknüpfen lassen und was bei der Erstellung und Bearbeitung zu beachten ist.

In Kapitel 4 wird anhand einer exemplarischen Arbeits- und Lernaufgabe zum Thema Vor-wärtskalkulation für den Ausbildungsberuf *Kauffrau/-mann im Groß- und Außenhandels-management, FR Großhandel* aufgezeigt, wie gestufte Lernhilfen eingesetzt werden können. Dafür wurde zunächst eine Arbeits- und Lernaufgabe ausgearbeitet. Das Vorgehen entsprach dabei den Empfehlungen, wie sie in Kapitel 7.2 ausgeführt wurden und wird nachfolgend kurz skizziert.

Die Arbeits- und Lernaufgabe basiert auf der Expertise eines auszubildenden Verkaufsleiters eines sächsischen Baustoff-Fachgroßhändlers. Mit ihm wurde zunächst die Idee für die Erstellung einer Arbeits- und Lernaufgabe zum Thema Vorwärtskalkulation besprochen. Anhand eines Fragenrasters⁹² (vgl. Anhang A- 16) wurden in der Ausbildungspraxis relevante Arbeitssituationen und zugehörige Arbeitsprozesse analysiert sowie mit Blick auf das Ziel, gestufte Lernhilfen zu formulieren, typische Schwierigkeiten bzw. Fehlerquellen von Auszubildenden zum Thema erfragt. Aufbauend auf den Schilderungen des Verkaufsleiters wurde die in Abbildung 31 dargestellte Ausgangssituation für die Arbeits- und Lernaufgabe ausgearbeitet und formuliert⁹³.

Ihre Rolle:

Sie sind Verkaufsberaterin bzw. Verkaufsberater im Bereich Bau- und Werkzeugtechnik des mittelständischen Baustoffgroßhandels *BauMitUns*. Neben Ihrer Tätigkeit als Verkaufsberaterin bzw. Verkaufsberater betreuen Sie regelmäßig Auszubildende, in der Regel im 2. Ausbildungsjahr.

Zu den typischen Berufsbildpositionen, die Sie den Auszubildenden vermitteln, gehört es Kundenanfragen zu bearbeiten, Preise zu ermitteln und angebotsspezifische Kalkulationen durchzuführen.

In der Regel lassen Sie die Auszubildenden im Sinne einer handlungsorientierten Ausbildung konkrete betriebliche Arbeitsaufgaben bearbeiten, um die Berufsbildpositionen aus der Ausbildungsordnung zu fördern.

Ihr grundsätzliches didaktisch-methodisches Vorgehen:

Bevor Sie den Auszubildenden das Erstellen von Angeboten und das Kalkulieren von Kundenpreisen anhand konkreter Kundenanfragen zeigen und üben lassen, vermitteln Sie ihnen in einem kurzen *Lehrgespräch* die wesentlichen Rahmenbedingungen, die in Ihrem Großhandelsunternehmen zum Thema *Kalkulieren* gelten. Zudem üben Sie den Einsatz des Warenwirtschaftssystems, sodass die Auszubildenden diesbezüglich über Grundkenntnisse verfügen. Als Hilfestellung bei der Nutzung des Warenwirtschaftssystems steht den Auszubildenden zudem ein Benutzerhandbuch zur Verfügung, das im Intranet abrufbar ist. Zur Visualisierung und Zusammenfassung der wesentlichen Punkte Ihres Lehrgesprächs mit den Auszubildenden nutzen Sie ein *Merkblatt*

[Das Merkblatt sowie weitere Arbeitsmaterialien des fiktiven Beispiels sind im Anhang dieses Leitfadens aufgeführt. Die Materialien dienen primär dazu, die formulierten Lernhilfen anschaulich und möglichst konkret zu gestalten. Sie sind mit Blick auf den breiten Adressatenkreis dieses Leitfadens eher allgemein und relativ einfach gehalten, um sich nicht in fachlichen Details zu verfangen.]

Die konkrete Arbeits- und Lernaufgabe:

Paul Meyer, Mitarbeiter des Bauunternehmens *PrimaBAU GmbH*, hat bei Ihnen telefonisch um ein Angebot gebeten. Alle wesentlichen Informationen zu der Anfrage haben Sie auf einem Notizzettel festgehalten.

Diese Anfrage nutzen Sie als Basis für die Erstellung einer Arbeits- und Lernaufgabe für die/den derzeit bei Ihnen eingesetzte/n Auszubildende/n. Die konkrete Aufgabe für die/den Auszubildende/n lautet:

Kalkuliere den Listenverkaufspreis zu dem von Paul Meyer angefragten Artikel. Alle wesentlichen Informationen kannst du der Gesprächsnotiz entnehmen. Um dich optimal auf die Prüfung vorzubereiten, berechne den Listenverkaufspreis bitte händisch.

Abbildung 31: Ausgangssituation und Arbeitsauftrag aus dem *Leitfaden Gestufte Lernhilfen* (Förster-Kuschel, 2022a, S. 10)

⁹² Die Fragen orientierten sich an den Fragen, die in Tabelle 59 angeführt sind und damit an dem Beispiel von Schonhardt und Wilke-Schnauffer (1998).

⁹³ Die aus dem Gespräch eruierten Angaben zu Prozessen und insbesondere Preisen dienten lediglich der Orientierung. Im Nachgang stellte der befragte Verkaufsleiter weitere Materialien zur Verfügung, die in die Entwicklung des Beispiels eingeflossen sind. Aufgrund datenschutzrechtlicher Vorgaben wurde aufbauend auf allen Informationen ein fiktiver Arbeitsauftrag erarbeitet, der wiederum die Basis für die Arbeits- und Lernaufgabe bildete.

Die in dem Gespräch mit dem Verkaufsleiter herausgefilterten, typischen Fehler bzw. Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben, an denen die Lernhilfen anknüpfen sollten, sind folgende Punkte:

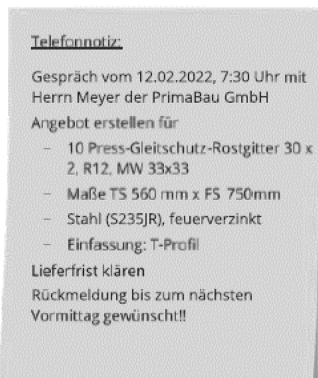
- (1) Finden und Beschaffen der richtigen Informationen
- (2) korrektes Lesen von Informationen aus unterschiedlichen Informationsquellen (z. B. korrektes Verstehen von relevanten Begriffen)
- (3) korrektes Arbeiten mit unterschiedlichen Mengenangaben (z. B. Meter, Quadratmeter, Stück, Paket)
- (4) Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Warenwirtschaftssystem, insbesondere im Umgang mit dem Eingeben und Finden von Daten, d. h. der Fragen, wo welche Informationen zu finden bzw. wo welche Informationen einzugeben sind
- (5) Flüchtigkeitsfehler bei der Dateneingabe
- (6) Analysieren der Aufgabenstellung und Aufstellen eines Planes zur Lösung der Aufgabe
- (7) Schwierigkeiten bei der Prozentrechnung, wenn eine Aufgabe ohne technische Unterstützung gelöst werden muss

Im nächsten Schritt ist die in der Ausgangssituation formulierte Aufgabenstellung entsprechend den Empfehlungen von Stäudel et al. (2007, vgl. Kapitel 2.3.2) um Hinweise auf gestufte Lernhilfen erweitert worden (vgl. Abbildung 32). Diese machen die Auszubildenden darauf aufmerksam, dass zur Lösung der Aufgabe Lernhilfen zur Verfügung stehen und wie sie diese einsetzen können. Zudem wird in der Aufgabenstellung deutlich, dass Auszubildende, die die Aufgabe ohne Hilfe(n) lösen können, diese nicht nutzen müssen. Daraus ergibt sich letztlich, dass nur Auszubildende, die einschätzen, dass ihr aufgabenspezifisches Vorwissen lückenhaft ist, alle oder einen Teil der Lernhilfen nutzen können.

Arbeitsauftrag zum Thema Vorwärtskalkulation

Ausgangssituation:

Paul Meyer, Mitarbeiter des Bauunternehmens *PrimaBAU GmbH*, hat bei unserem Großhandel telefonisch um ein Angebot gebeten. Alle wesentlichen Informationen zu der Anfrage sind in einer Telefonnotiz festgehalten.



Deine Kollegin bzw. dein Kollege beauftragt dich nun, sie bzw. ihn bei der Beantwortung der Anfrage zu unterstützen und die Angebotserstellung vorzubereiten. Dein Arbeitsauftrag lautet:

Kalkuliere den Listenverkaufspreis zu dem von Paul Meyer angefragten Artikel. Alle wesentlichen Informationen kannst du der Gesprächsnotiz entnehmen. Um dich optimal auf die Prüfung vorzubereiten, berechne den Listenverkaufspreis bitte händisch.

Wenn du bei der Bearbeitung der Aufgabe nicht weiterkommst, kannst du einzelne Lernhilfen nutzen. Es gibt insgesamt *sieben Lernhilfen*. Alle Hilfen beziehen sich auf die Lösung der Aufgabe und sind als Unterstützung für dich gedacht. Nimm jeweils nur eine Hilfe in Anspruch und beginne mit Lernhilfe 1. Jede Hilfe besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil (Karte außerhalb des Briefumschlages) gibt es jeweils eine Handlungsaufforderung und im zweiten Teil (Inhalt des Briefumschlages) eine Beispiellösung dazu. Du solltest zunächst Teil 1 der einzelnen Hilfe bearbeiten und deine Lösung - sofern möglich - schriftlich festhalten. Erst dann solltest du dir jeweils die Beispiellösung anschauen. Solltest du die Beispiellösung nicht benötigen, kannst du sie zur Seite legen. Benutze die Hilfen in der Reihenfolge ihrer Nummerierung. Solltest du den in der Hilfe angesprochenen Schritt bereits ohne Hilfe gelöst haben, lege die Hilfe entweder zur Seite oder nutze sie als Möglichkeit der Selbstkontrolle.

Viel Erfolg beim Bearbeiten der Aufgabe!

Abbildung 32: exemplarischer Arbeitsauftrag aus dem *Leitfaden Gestufte Lernhilfen* (Förster-Kuschel, 2022a, S. 11)

Für die vorliegende Ausgangssituation und das darin enthaltene Beispiel wurden sieben Lernhilfen lernstrategischer Natur formuliert (vgl. Tabelle 61). Dabei wurden nicht für alle eruierten Schwierigkeiten bzw. Fehlerquellen Lernhilfen ausgearbeitet. Mit dem Ziel, Auszubildern grundsätzlich zu verdeutlichen, worauf es beim Formulieren von Lernhilfen ankommt, adressiert der Leitfaden exemplarisch die Punkte (1), (2), (6) und (7).

Tabelle 61: adressierte Lernschwierigkeiten und zugehörige Lernhilfen

<i>Lernschwierigkeit/typische Fehler</i>	<i>Lernhilfe (LH)</i>
Finden und Beschaffen der richtigen Informationen	LH 5: Fokussieren auf fehlende Informationen
korrektes Lesen von Informationen aus unterschiedlichen Informationsquellen	LH 6: Zusammentragen aller mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Materialien gesammelten Informationen
Analysieren der Aufgabenstellung und Aufstellen eines Planes zur Lösung der Aufgabe	LH 1: Paraphrasieren der Aufgabenstellung, Markieren wesentlicher Informationen LH 2: Vorwissen aktivieren (Artikelspezifizierung, betriebsinterne Prozesse) LH 3: Vorwissen aktivieren (Schema der Vorwärtskalkulation) und abrufen, Wissen visualisieren und externalisieren LH 4: Identifizieren relevanter Teilschritte der Kalkulation LH 5: Teilschritte zur Lösung der Aufgabe planen
Schwierigkeiten bei der Prozentrechnung, wenn eine Aufgabe ohne technische Unterstützung gelöst werden muss	LH 7: Hinweise auf mögliche Fehlerquellen bei der Prozentrechnung

Entsprechend den Empfehlungen von Stäudel et al. (2007, vgl. Kapitel 2.3.2) sind die Lernhilfen zweiteilig aufgebaut und bestehen aus einem Denkipuls in Form einer Handlungsaufforderung oder einer Frage sowie einer zugehörigen Musterlösung, stellenweise mit einer instruktionalen Erklärung. In dem Leitfaden werden die Lernhilfen für die Ausbilder zudem kurz erläutert und teilweise um Hinweise auf Variationsmöglichkeiten ergänzt. Piktogramme veranschaulichen die unterschiedlichen Teile der Lernhilfen für die Ausbilder (vgl. Abbildung 33).





<i>Piktogramm</i>	<i>Bedeutung</i>
	Teil 1 der Lernhilfe: Handlungsaufforderung
	Teil 2 der Lernhilfe: Beispiellösung
	Erläuterung der Lernhilfe
	Variationsmöglichkeiten

Abbildung 33: im Leitfaden verwendete Piktogramme und deren Bedeutung (Förster-Kuschel, 2022a, S. 12)

Exemplarisch sei an dieser Stelle anhand der Lernhilfe 6 verdeutlicht, wie die Lernhilfen in dem Leitfaden präsentiert werden (vgl. Abbildung 34).





Lernhilfe 6																																														
	<p><i>Lernhilfe 6 - Handlungsaufforderung</i></p> <p>Ergänze alle Informationen, die du zusammengetragen hast, in dem Kalkulationsschema und berechne die Zwischenergebnisse sowie den gesuchten Listenverkaufspreis.</p>																																													
	<p><i>Lernhilfe 6 - Beispiellösung</i></p> <table border="0"> <tr> <td>Listeneinkaufspreis</td> <td>243,90€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Lieferantenrabatt</td> <td>- 0%</td> <td>- 0,00€</td> </tr> <tr> <td>= Zieleinkaufspreis</td> <td>243,90€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Lieferantenskonto</td> <td>- 3%</td> <td>- 7,32€</td> </tr> <tr> <td>= Bareinkaufspreis</td> <td>236,58€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+ Bezugskosten</td> <td></td> <td>+ 50,00€</td> </tr> <tr> <td>= Bezugspreis</td> <td>286,58€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+ Kalkulationszuschlag (Handlungskosten- und Gewinnzuschlag)</td> <td>+ 21,84%</td> <td>+ 62,59€</td> </tr> <tr> <td>= Barverkaufspreis</td> <td>349,17€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+ Kundenskonto</td> <td>+ 3%</td> <td>+ 10,80€</td> </tr> <tr> <td>= Zielverkaufspreis</td> <td>359,97€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+ Kundenrabatt</td> <td>+ 0,00</td> <td>0,00€</td> </tr> <tr> <td>= Listenverkaufspreis</td> <td>359,97€</td> <td></td> </tr> <tr> <td>+ Umsatzsteuer</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>= Bruttoverkaufspreis</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Vergleiche deine Lösung mit der Beispiellösung. Markiere ggf. Abweichungen zwischen deiner Lösung und der Musterlösung.</p>	Listeneinkaufspreis	243,90€		- Lieferantenrabatt	- 0%	- 0,00€	= Zieleinkaufspreis	243,90€		- Lieferantenskonto	- 3%	- 7,32€	= Bareinkaufspreis	236,58€		+ Bezugskosten		+ 50,00€	= Bezugspreis	286,58€		+ Kalkulationszuschlag (Handlungskosten- und Gewinnzuschlag)	+ 21,84%	+ 62,59€	= Barverkaufspreis	349,17€		+ Kundenskonto	+ 3%	+ 10,80€	= Zielverkaufspreis	359,97€		+ Kundenrabatt	+ 0,00	0,00€	= Listenverkaufspreis	359,97€		+ Umsatzsteuer			= Bruttoverkaufspreis		
Listeneinkaufspreis	243,90€																																													
- Lieferantenrabatt	- 0%	- 0,00€																																												
= Zieleinkaufspreis	243,90€																																													
- Lieferantenskonto	- 3%	- 7,32€																																												
= Bareinkaufspreis	236,58€																																													
+ Bezugskosten		+ 50,00€																																												
= Bezugspreis	286,58€																																													
+ Kalkulationszuschlag (Handlungskosten- und Gewinnzuschlag)	+ 21,84%	+ 62,59€																																												
= Barverkaufspreis	349,17€																																													
+ Kundenskonto	+ 3%	+ 10,80€																																												
= Zielverkaufspreis	359,97€																																													
+ Kundenrabatt	+ 0,00	0,00€																																												
= Listenverkaufspreis	359,97€																																													
+ Umsatzsteuer																																														
= Bruttoverkaufspreis																																														
	<p>Lernhilfe 6 fordert die Auszubildenden zunächst auf, ihre gesammelten <i>Informationen zu ordnen</i> und im Sinne einer externen Speicherung <i>aufzuschreiben</i>. Damit stehen diese für die eigentliche Berechnung nun geordnet zur Verfügung. Im zweiten Schritt werden die Auszubildenden aufgefordert, die Zwischenergebnisse sowie den gesuchten Listenverkaufspreis zu berechnen.</p> <p>Die Beispiellösung enthält neben den Zwischenergebnissen auch das gesuchte Endergebnis. Damit bietet diese Lernhilfe den Auszubildenden die Möglichkeit, ihre <i>Lösung zu verifizieren</i>.</p>																																													
	<p>Möglicherweise stellen einzelne Auszubildende durch diese Lernhilfe fest, dass sie Schwierigkeiten beim Herausfinden der richtigen bzw. der für die Aufgabenlösung relevanten Informationen aus unterschiedlichen Informationsquellen haben. Für diesen Fall bietet es sich an, in der Beispiellösung zu ergänzen, aus welcher Informationsquelle (z. B. Herstellerangebot, Warenwirtschaftssystem) die Zahlen kommen und welche Zahlen relevant sind. Damit können die Auszubildenden bei Schwierigkeiten im korrekten Lesen von unterschiedlichen Informationsquellen unterstützt werden.</p>																																													

Abbildung 34: Beispiel für den Aufbau und die Gestaltung einer Lernhilfe aus dem *Leitfaden Gestufte Lernhilfen* (Förster-Kuschel, 2022a, S. 18)

In den ersten beiden Zeilen steht die Lernhilfe, bestehend aus Handlungsaufforderung und Musterlösung, wie sie den Auszubildenden zur Verfügung gestellt wird. In der dritten Zeile

wird den Ausbildern erläutert, welches Ziel die Lernhilfe verfolgt. Dabei wird sich auf die theoretische Fundierung von lernstrategischen Hilfen (vgl. Kapitel 2.3.2) bezogen. Wie die Erläuterung verdeutlicht, setzt Lernhilfe 6 insbesondere Organisationsstrategien um (vgl. Abbildung 4 in Kapitel 2.3.2) und bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, ihre Lösung zu verifizieren (vgl. Tabelle 3 in Kapitel 2.3.2). In der vierten Zeile ist ein Hinweis darauf formuliert, wie die Lernhilfe erweitert werden kann, um Auszubildende zu unterstützen, die Schwierigkeiten beim korrekten Lesen und Herausfiltern von Informationen aus unterschiedlichen Informationsquellen haben.

Die Stufung (Reihenfolge) der Lernhilfen ergibt sich für das konkrete Beispiel zum einen aus dem grundsätzlichen Vorgehen bei der Bearbeitung von (betrieblichen) Aufgaben bzw. dem Problemlösen (vgl. 2.3.2). Dementsprechend ist zunächst die Aufgabe zu erkunden und das Problem einzugrenzen. Darauf aufbauend ist ein Lösungsweg zu planen, den es dann umzusetzen gilt. Schließlich sollte die Lösung reflektiert bzw. kontrolliert werden. Zum anderen werden spezifische Teilschritte in der Reihenfolge adressiert, wie sie bei der Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe zu durchlaufen sind. Diese ergeben sich in dem konkreten Beispiel insbesondere aus dem Kalkulationsprozess, der durch betriebliche Vorgaben sowie dem allgemeinen Vorgehen gemäß Kalkulationsschema zur Vorwärtskalkulation bestimmt ist (vgl. Kapitel 7.3).

Hinsichtlich der Frage, in welcher Form den Auszubildenden die Lernhilfen zur Verfügung gestellt werden, empfiehlt sich, sowohl die Handlungsaufforderungen als auch die Beispiellösungen als separate Hilfekarten zu gestalten. Um die Auszubildenden anzuregen, sich zunächst mit den Handlungsaufforderungen auseinanderzusetzen, sollten die Karten mit den Beispiellösungen einzeln in je einen Briefumschlag gesteckt werden. Die Briefumschläge sollten jeweils verschlossen und mit den Nummern der einzelnen Lernhilfen versehen werden. Die Hilfekarten mit den Handlungsaufforderungen sollten auch durchnummeriert und jeweils an dem entsprechenden Briefumschlag fixiert werden, z. B. mit einer Büroklammer. Abbildung 35 veranschaulicht diesen Vorschlag.

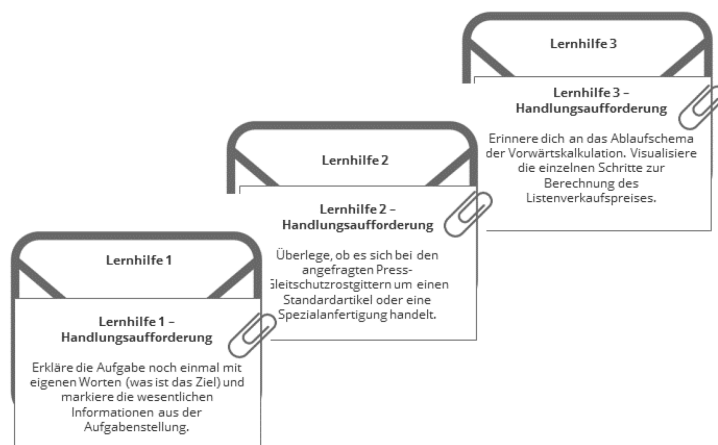


Abbildung 35: Vorschlag zur Präsentation der Lernhilfen aus dem *Leitfaden Gestufte Lernhilfen* (Förster-Kuschel, 2022a, S. 12)

7.5 Kritische Würdigung des Leitfadens

Der Leitfaden in der vorliegenden Form stellt ein relativ niedrigschwelliges Unterstützungsangebot für betriebliche Ausbilder, insbesondere ausbildende Fachkräfte, dar, die über wenig Zeit sowohl für die adressatengerechte Vorbereitung von Ausbildungssituationen als auch methodisch-didaktische Weiterbildung haben. Aufbauend auf der Analyse einer realen betrieblichen Ausbildungssituation verdeutlicht er anhand eines Beispiels, wie gestufte Lernhilfen eingesetzt werden können, um insbesondere Unterschiede im Vorwissen sowie motivationale Unterschiede von Auszubildenden zu adressieren. Damit greift er gezielt Heterogenitätsdimensionen auf, die sowohl in den Interviews von betrieblichen Ausbildern (vgl. Kapitel 5.6.1 und 7.1) als auch in den analysierten Lehrbüchern (vgl. Kapitel 6.5.1 und 7.1) als besonders relevant eingeschätzt werden. Zudem veranschaulicht er konkret, wie Unterschiede im Vorwissen der Auszubildenden adressiert werden können, wenn Ausbilder aus Überzeugung, aufgrund betrieblicher Gegebenheiten und/oder des angestrebten Ziels, alle Auszubildenden auf den gleichen Wissens- und Könnensstand zu bringen, keine unterschiedlichen Aufgaben/Arbeitsaufträge erstellen können oder wollen (vgl. Kapitel 5.6.1). Dabei berücksichtigen sowohl die inhaltliche Ausgestaltung der Lernhilfen als auch die vorgeschlagene Art und Weise ihrer Darbietung die Besonderheiten betrieblichen Lernens in der Ausbildung (vgl. Kapitel 3.1 und 7.1). Ausgangspunkt ist eine reale Arbeitsaufgabe (konkret das Kalkulieren eines Angebotspreises für den Kunden eines Baustoffgroßhändlers), die die Auszubildenden in Abhängigkeit ihres selbst eingeschätzten Vorkenntnisstandes mit oder ohne (komplette) Zuhilfenahme der Lernhilfen selbständig lösen sollen.

Aufgrund der Tatsache, dass in dem Leitfaden das Vorgehen der Erstellung und Nutzung gestufter Lernhilfen anhand eines konkreten Beispiels erfolgen sollte, wurde explizit eine auf einem realen Arbeitsauftrag basierende fiktive Ausgangssituation entwickelt. In der Ausbilderpraxis können selbstverständlich reale Aufträge sowie betriebsspezifische Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel (z. B. Warenwirtschaftssysteme, Warenkataloge, Organigramme, Benutzerhandbücher) eingesetzt werden. Inwieweit eine Abwandlung des Beispiels dergestalt sinnvoll ist, dass auf das händische Berechnen des Listenverkaufspreises verzichtet wird, und stattdessen eine Berechnung mit Hilfe des Warenwirtschaftssystems erfolgt, hängt von der jeweiligen Zielstellung ab, die mit einer derartigen Aufgabe angestrebt wird. Geht es primär darum, den Einsatz des Warenwirtschaftssystems zu üben und dabei insbesondere das Arbeiten mit unterschiedlichen Informationsquellen und Informationen zu trainieren, ist das händische Berechnen des Listenverkaufspreises nicht zielführend. Steht jedoch das Verstehen und Beherrschen von durch technische Unterstützung beim Lösen von Aufgaben nicht mehr ersichtlicher und erfahrbarer Arbeitsprozesse im Vordergrund (vgl. Kapitel 3.1), bietet sich das händische Berechnen an. Zudem scheint dies vor dem Hintergrund der Anforderungen der Abschlussprüfung sinnvoll.

Der Leitfaden kann als Ausgangspunkt für die Entwicklung weiterer Arbeitshilfen dienen. Dabei kann zum einen auf inhaltlicher Ebene an den Ausführungen des 1. Kapitels des Leitfadens (*Was ist Binnendifferenzierung?*) angeknüpft werden, indem für die anderen Formen der Binnendifferenzierung ähnliche Umsetzungsbeispiele entwickelt werden. Zum anderen bietet es sich an, den Leitfaden um erfahrungsbasierte Lernmöglichkeiten für Ausbilder zu ergänzen. So wäre es denkbar, dass Ausbilder betriebsintern oder betriebsübergreifend in fokussierten Workshops ähnliche Beispiele sammeln, Ausbildungsverantwortliche oder externe Partner (Weiterbildungsanbieter, Kammern) diese dann zu Best Practice Beispielen aufarbeiten und einem breiteren Kreis von Ausbildern zur Verfügung stellen. Damit würde dem Bedürfnis der Ausbilder nach Austausch und Zusammenarbeit mit (ausbildenden) Kollegen sowie nach erfahrungsbasiertem Lernen (vgl. Kapitel 3.3.3 und 5.6.1) Rechnung getragen. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Ausbilder gegebenenfalls durch flankierende Maßnahmen zunächst für das Thema sensibilisiert werden müssen, um sicherzustellen, dass Unterstützungsangebote in der eben angedachten Form letztlich genutzt werden.

8 Gesamtfazit und Ausblick

Den in der Einleitung skizzierten sowie insbesondere in Kapitel 4 aufgezeigten Forschungslücken in Bezug auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder im Allgemeinen, im Kontext heterogener Auszubildendengruppen im Besonderen sowie dem Fehlen an Angeboten, die betriebliche Ausbilder im Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen konkret unterstützen, verfolgte vorliegende Arbeit zwei Ziele.

- 1) Primär wurde angestrebt, Erkenntnisse zum Thema Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder zu generieren, indem ihr Erleben und Verhalten ganzheitlich erfasst wurde. Mit dieser ganzheitlichen Betrachtungsweise des Erlebens und Verhaltens betrieblicher Ausbilder im Kontext der Heterogenität von Auszubildenden sollte auch ein Beitrag zur Ausbilderforschung allgemein geleistet werden.
- 2) Zudem verfolgte die Arbeit das praxisorientierte Ziel, unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Grundlagen einen Leitfaden zu entwickeln, der betriebliche Ausbilder im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden unterstützt.

Diese Ziele wurden im Rahmen zweier empirischer Studien sowie eines konzeptionellen Teils adressiert. Dabei waren folgende Fragestellungen leitend:

- 1) *Wie nehmen Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden wahr, wie beschreiben sie ihr Erleben und Verhalten im Kontext der wahrgenommenen Heterogenität und welche Rolle spielen dabei ausgewählte Faktoren ihres Erlebens und Verhaltens?*
- 2) *Wie können Ausbilder im Umgang mit heterogenen Lerngruppen unterstützt werden?*

Um beide Fragestellungen beantworten zu können, erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsbegriff in der betrieblichen Ausbildung (vgl. Kapitel 2) sowie des Handlungskontextes betrieblicher Ausbilder im kaufmännischen Bereich (vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus wurde insbesondere für die erste Studie der bisherige Forschungsstand zur Perspektive betrieblicher Ausbilder auf den Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden aufgearbeitet (vgl. Kapitel 4).

Aufbauend auf diesen Grundlagen wurde im Rahmen der ersten Studie das Verhalten betrieblicher Ausbilder im Kontext heterogener Lerngruppen sowie ihr diesbezüglich bestehender Handlungskontext exploriert und beschrieben (vgl. Kapitel 5). Dafür wurden betriebliche Ausbilder ausgewählter sächsischer Betriebe, die in den am häufigsten besetzten kaufmännischen Ausbildungsberufen ausbilden, mittels teilstandardisierter Interviews zu ihrem

Erleben und Verhalten in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen befragt. Entsprechend des modifizierten Modells der Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion (Förster-Kuschel, 2018, S. 14, vgl. Kapitel 3.3) wurde dabei eine ganzheitliche Sicht fokussiert, die intrapersonale (kognitive, motivationale, emotionale) Komponenten der Ausbilder sowie weitere Faktoren ihres Handlungskontextes einschließt. Anhand der Ergebnisse dieser Studie kann die *erste Forschungsfrage* dahingehend beantwortet werden, dass die befragten Ausbilder ihr Erleben und Verhalten im Kontext heterogener Auszubildendengruppen differenziert anhand verhaltensbezogener, kognitiver sowie emotional-motivationaler Aspekte beschreiben. Konkret stellen die befragten Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden anhand vielfältiger Dimensionen fest. Dabei nehmen sie grundsätzlich das Arbeits- und Lernverhalten der Auszubildenden und die dieses Verhalten beeinflussenden Lernvoraussetzungen in ihrer Vielschichtigkeit wahr, wenngleich dies nicht für alle Ausbilder gleichermaßen gilt. Daneben geben die Interviewdaten Einblick in die vielfältigen Ansätze und Maßnahmen, mit denen Ausbilder auf die von ihnen wahrgenommene Heterogenität der Auszubildenden reagieren, was diesen Umgang motiviert, aber auch welche Empfindungen damit für die Ausbilder verbunden sind. Schließlich macht die differenzierte Betrachtung der Aussagen anhand ausgewählter weiterer Faktoren des Erlebens und Verhaltens der befragten Ausbilder deutlich, dass diese Merkmale eine Rolle spielen, wie Ausbilder Heterogenität von Auszubildenden wahrnehmen, damit umgehen und diesen Umgang erleben. Hier scheinen besonders die Erfahrung der Ausbilder, der Ausbildungstyp sowie der Umstand, ob Ausbilder mehrere Auszubildende gleichzeitig betreuen, relevant zu sein.

Um die *zweite Forschungsfrage* beantworten zu können, wurde zunächst in einer weiteren Studie untersucht, welche Hinweise zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden in vorhandenen Unterstützungsangeboten für Ausbilder gegeben werden. Dafür wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse fünf Lehrbücher inhaltsanalytisch ausgewertet, die Ausbilder auf die Ausbildereignungsprüfung vorbereiten und darüber hinaus auch im Ausbilderalltag als Nachschlagewerke genutzt werden können (vgl. Kapitel 6). Im Ergebnis zeigt sich, dass der Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in diesen Lehrbüchern grundsätzlich ein Thema ist. Aufgrund überwiegend impliziter und allgemeiner Aussagen sowie relativ vieler nicht erklärter Begriffe sind diese Bücher zur Unterstützung betrieblicher Ausbilder im Umgang mit heterogenen Lerngruppen jedoch nur eingeschränkt geeignet.

Aufbauend auf den Erkenntnissen beider Studien sowie dem Wissen aus anderen Studien, dass Angebote zur Unterstützung betrieblicher Ausbilder hinsichtlich pädagogischer und

methodisch-didaktischer Fragestellungen die finanziellen und zeitlichen Restriktionen ausbildender Betriebe bzw. betrieblicher Ausbilder sowie Grenzen formaler Qualifizierungsangebote berücksichtigen sollten, wurde ein Leitfaden für betriebliche Ausbilder entwickelt. Dieser stellt eine Möglichkeit dar, betriebliche Ausbilder im Umgang mit aus ihrer Sicht bedeutsamen, spezifischen Heterogenitätsdimensionen von Auszubildenden angemessen zu unterstützen. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurden sowohl die aus den Interviews herausgearbeiteten Bedürfnisse der befragten Ausbilder als auch die in der Lehrbuchanalyse herausgearbeiteten Lücken bisheriger Unterstützungsangebote berücksichtigt. In dem Leitfaden wird anhand des Lerngegenstandes Vorwärtskalkulation aufgezeigt, wie gestufte Lernhilfen in der betrieblichen Ausbildung ein- und umgesetzt werden können, um insbesondere Unterschieden im Vorwissen sowie motivationalen Unterschieden von Auszubildenden gerecht zu werden.

Mit den beiden empirischen Studien und dem entwickelten Leitfaden knüpft die Arbeit an den vom BIBB identifizierten Handlungsbedarfen in Bezug auf einen zukunftsweisenden Umgang mit Heterogenität von Lernenden in der beruflichen Bildung an (vgl. Kapitel 4.1). Im Rahmen der Dissertation wurden erstens didaktische Handlungsstrategien betrieblicher Ausbilder in heterogenen Lerngruppen umfassend exploriert und zweitens ein Beispiel für ein geeignetes didaktisches Konzept für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität in der betrieblichen Ausbildung entwickelt. Konkret liegt mit dem entwickelten Leitfaden ein exemplarisches Unterstützungsangebot für betriebliche Ausbilder vor, das an einem konkreten Praxisbeispiel der kaufmännischen Ausbildung aufzeigt, wie Ausbilder auf spezifische Heterogenitätsdimensionen angemessen eingehen können. Auf diesen Beiträgen der Dissertation gilt es aufzubauen. Dies bedeutet einerseits, weitere Forschungsbemühungen zu unternehmen, um die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zum Ausbilderverhalten im Allgemeinen sowie im Kontext von heterogenen Auszubildendengruppen im Besonderen zu vertiefen, zu überprüfen und auf andere Ausbildungskontexte zu übertragen. Andererseits müssen verstärkt Anstrengungen unternommen werden, um nachhaltig fundierte Unterstützungsangebote für Ausbilder gestalten und implementieren zu können. Dies bedarf gemeinsamer Anstrengungen von Wissenschaft, Interessenvertretungen (z. B. Kammern, Verbänden) sowie ausbildenden Betrieben und deren Ausbildungspersonal. Nur so kann eine qualitativ hochwertige betriebliche Ausbildung gewährleistet werden, die sowohl den individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden als auch den rechtlichen und betriebli-

chen Rahmenbedingungen gerecht wird. Dies ist umso wichtiger, da der Umgang mit heterogenen Lerngruppen nur eine von mehreren Herausforderungen darstellt, der sich betriebliche Ausbildung aktuell gegenübersteht bzw. zukünftig gegenüberstehen wird.

Literaturverzeichnis

- Adrian, R., Hötte, T., Kalverkamp-Kurz, H., & Wieckenberg, U. (2017). *Ausbildung der Ausbilder AEVO-Kompass. Über 620 Begriffe der AEVO* (DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung - Organisation zur Förderung der IHK Weiterbildung mbH, Hrsg.). Bonn: Christiani.
- Aebli, H. (2001). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G., & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen—Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Bonn. Abgerufen von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_kompendium_modellversuch_barrierefrei.pdf
- Arnold, J., Kremer, K., & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23(1), 21–37. doi: <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0053-0>
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., & Oswald, K. (2006). *Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden—Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB)* [Unveröffentlichtes Manuskript]. Freiburg: Universität Freiburg.
- Bahl, A. (2011). Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(6), 16–20.
- Bahl, A. (2012). Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal—Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. (S. 21–43). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bahl, A., Blötz, U., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C., & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)* [Abschlussbericht]. Bonn: BIBB.
- Bahl, A., Blötz, U., Niethen, G., & Schwerin, C. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen von https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/data-pro/data/documents/pdf/at_22301.pdf
- Bahl, A., & Brüner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal—Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 362–369). Bielefeld: wbv.
- Bahl, A., & Dietrich, A. (2008). Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals—Diskussionenlinien, Befunde und Desiderate. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik—online, Spezial*, 4.
- Bahl, A., & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(4), 8–10.
- Bank, V., Ebbers, I., & Fischer, A. (2011). Lob der Verschiedenheit—Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 10(2), 3–13.

- Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Fürst, U., Munz, C., Rudolf, P., & Wagner, J. (2008a). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Enbericht—Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung*. [Unveröffentlichtes Manuskript]. München: GAB München eG.
- Bauer, H. G., Brater, M., Büchele, U., Fürst, U., Munz, C., Rudolf, P., & Wagner, J. (2008b). *Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht Teil 1: Ergebnisse der Branchenumfrage*. [Unveröffentlichtes Manuskript]. München: GAB München eG.
- Baumgartner, A. (2015). *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen: Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, D., Oldenbürger, H. A., & Piehl, J. (1987). Motivation und Emotion. In G. Lüer (Hrsg.), *Allgemeine experimentelle Psychologie* (S. 431–470). Stuttgart: Gustav Fischer.
- Berthel, J., & Becker, F. G. (2017). *Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (11., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Blank, M., Nicklich, M., & Pfeiffer, S. (2022). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 11–15.
- Blickle, G. (2014). Leistungsbeurteilung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Auflage, S. 271–289). Berlin Heidelberg: Springer.
- BMBF. (2021). *JOBSTARTERplus stärkt die duale Ausbildung in Deutschland*. BONN: BMBF. Abgerufen von BMBF website: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31633_Jobstarter_plus_staerkt_die_duale_Ausbildung_in_Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- BMBF. (2022). *Berufsbildungsbericht 2022*. Bonn: BMBF.
- Bohl, T. (2013). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 243–260). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T., Batzel, A., & Richey, P. (2012). Öffnung—Differenzierung—Individualisierung—Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. (S. 40–68). Immenhausen: Prolog.
- Bohl, T., Kohler, B., & Kucharz, D. (2013). Offener Unterricht: Theorie, Empirie und praktische Konsequenzen. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. überarbeitete Auflage, S. 282–303). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bönsch, M. (2014). Individualisierende Unterrichtsformen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66(3), 107–110.

- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver* (2. Auflage). New York: W. H. Freeman and Company.
- Brater, M., & Wagner, J. (2008). Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(6), 5–9.
- Brehm, M. (2001). Emotionen in der Arbeitswelt. *Arbeit*, 10(3), 205–218.
- Brötz, R., Annen, D. S., Kaiser, D. F., Kock, D. A., Krieger, A., Noack, I., ... Tiemann, M. (2014). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch- betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)* [Abschlussbericht]. Bonn: BIBB.
- Brötz, R., & Kaiser, F. (2015). Berufsbildungstheoretische Konzeption der Tätigkeiten und Qualifikationen kaufmännischer Angestellter. In R. Brötz & F. Kaiser (Hrsg.), *Kaufmännische Berufe—Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven*. (S. 49–90). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brünner, K. (2012). Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals—Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung* (S. 237–255). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Burchert, J. (2012). Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. *Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung*, 135–147.
- Burchert, J. (2014). *Von der Facharbeit in die Ausbildung: Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen* (Dissertation). Universität Bremen, Bremen.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Hans Huber.
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (2., erweiterte und neubearbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten* (3. erweiterte und vollständig neu bearbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. (18. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Diettrich, A., & Vonken, M. (2009). Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Ausgabe 16*, 1–20.
- Diettrich, A., & Vonken, M. (2011). Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen. Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1(40)*, 6–9.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dresing, T., & Pehls, T. (2012). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (3. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(2)*, 249–277.
- Eberle, T., Kuch, H., & Track, S. (2014). Differenzierung 2.0. In M. Eisenmann & T. Grimm (Hrsg.), *Heterogene Klassen—Differenzierung in Schule und Unterricht* (S. 1–36). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Eckert, M. (2014). Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung. In M. Fischer (Hrsg.), *Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit*. (S. 191–202). Bielefeld: Bertelsmann.
- Eiling, A., & Schlotthauer, H. (2021). *Handlungsfeld Ausbildung: Arbeitsmappe zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung* (11. Auflage). Hamburg: Feldhaus.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität—Diversity—Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ernst, H., Jablonka, P., Jenewein, K., Marchl, G., & Westhoff, G. (2015). *Neue Wege in die duale Ausbildung—Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung. Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen*. Bonn: BIBB.
- Faßhauer, U., & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 23*, 1–19.
- Fichtner, J. (2015). *Das Theorie-Praxis-Problem von Individualisierung und Diagnose*. Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 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*, 2(113), 276–302.
- Förster-Kuschel, J. (2018). Theoretische Konzeption und empirische Erkenntnisse zur Ausbilder-Auszubildenden-Interaktion mit Fokus auf das Erleben und Verhalten betrieblicher Ausbilder. In B. Fürstenau (Hrsg.), *Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik, Nr. 4/2018*. Dresden: Technische Universität Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik.
- Förster-Kuschel, J. (2022a). *Gestufte Lernhilfen. Ein Leitfaden für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder*. Dresden. Abgerufen von https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed/ressourcen/dateien/forschung/Leitfaden_gestufte-Lernhilfen_final.pdf?lang=de
- Förster-Kuschel, J. (2022b). Umgang mit Heterogenität—Ein Thema in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4(51), 41–45.
- Förster-Kuschel, J., & Fürstenau, B. (2020). Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1(49), 48–49.
- Franke, G., & Fischer, M. (1982). Individualisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung: Ansätze, Probleme, Perspektiven. In BIBB (Hrsg.), *Schriften zur Berufsbildungsforschung*. BIBB: Berlin.
- Frenzel, A. C., & Götz, T. (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3/4(21), 283–295.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken—Ein Überblick. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim; München: Juventa.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, W. D. (2010). *Wörterbuch Psychologie* (27., überarbeitete und aktualisierte Auflage). München: Dt. Taschenbuch Verlag.
- Funke, J., & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategie* (S. 206–222). Göttingen: Hogrefe.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(41), 867–888.
- Gillen, J., & Koschmann, A. (2013). Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge—Perspektiven—Beispiele* (S. 170–182). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke.
- Grouven, U., Bender, R., Ziegler, A., & Lange, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132(01), 65–68.

- Haag, L., & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), 141–164.
- Hahn, E. (2020). *Umgang mit Heterogenität an Gemeinschaftsschulen: Eine multimethodische Untersuchung zu Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts*. Waxmann Verlag.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S. D., Kornmann, J., Ennigkeit, F., & Lay, M. (2022). *Sportpsychologie* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin [Heidelberg]: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-63616-9
- Hänze, M., Schmidt-Weigang, F., & Stäudel, L. (2010). Gestufte Lernhilfen. In S. Boller & R. Lau (Hrsg.), *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*. (S. 63–73). Weinheim und Basel: Beltz.
- Härtel, M., Zöller, M., Kupfer, F., Schneider, V., & Mpangara, A. S. (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht zum Projekt 2.2*. 355. Bonn: BIBB.
- Hauptausschuss des BIBB. (2009). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*. Abgerufen von <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Auflage, S. 1–10). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete und erweiterte, S. 273–279). Weinheim Basel: Beltz.
- Herget, F. (2014). Beiträge der Conceptual Change-Theorie und der Erforschung von Problemlöseprozessen zum Erstellen von Lernaufgaben. *RPZ Impulse*, (2014), 1–21.
- Hermann, A. (2012). Diversitätsmanagement in Teams. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger, & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement* (S. 265–298). Wien: Facultas.
- Herzberg, P. Y., & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hischer, J., Tiedtke, J., & Warncke, H. (2016). *Kaufmännisches Rechnen* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Hochtritt, I., & Rühlmann, M. (2016). Qualifizierungsbausteine für das betriebliche Ausbildungspersonal unter dem Gesichtspunkt einer erfolgreichen Ausbildung mit heterogenen Zielgruppen. In G. Westhoff & H. Ernst (Hrsg.), *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung—Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung* (S. 177–190). Bonn: BIBB.
- Hofer, M., Pekrun, R., & Zielinski, W. (1993). Die Psychologie des Lernens. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber, & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 219–276). München: Beltz.

- Hofmann, F. (2007). „Umgang mit Heterogenität“ in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(1), 12–18.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews—ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Auflage, S. 349–359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Jablonka, P. (2014). Welche Schlussfolgerungen sind aus der Auswertung einer Befragung zur Heterogenität möglich? In G. Albrecht, G. Westhoff, & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 28–32). Bonn: BIBB.
- Jablonka, P. (2016). Veränderungen in der Berufsausbildung unter dem Gesichtspunkt von Heterogenität—Ergebnisse einer Befragung von Ausbildungsbetrieben und Bildungsdienstleistern. In G. Westhoff & H. Ernst (Hrsg.), *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung* (S. 65–81). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jablonka, P., Jenewein, K., & Marchl, G. (2016). *Handlungsansatz und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprogramm „Neue Wege/Heterogenität“* (S. 83–104). Bonn: BIBB.
- Jacobs, P., & Preuße, M. (2013). *Kompaktwissen AEVO. Lehrbuch* (3. Auflage). Köln: Bildungsvlag EINS.
- Jahn, R. W., Götzl, M., & Ketschau, T. J. (2020). Lernen in variablen Clustern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(4), 549–577.
- Jonassen, D. (2003). Using cognitive tools to represent problems. *Journal of research on Technology in Education*, 35(3), 362–381.
- Jung, J. (2013). *Schülerleistungen erkennen, messen, bewerten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungkunz, D., & Bodinet, K. (1989). Auszubildende im Urteil ihrer Berufsschullehrer und Ausbilder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85(4), 326–343.
- Jürgens, E. (1997). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (3. Auflage). Sankt Augustin: Academia.
- Kaiser, F. (2014). Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive. In H.-H. Kremer, T. Tramm, & K. Wilbers (Hrsg.), *Kaufmännische Bildung? Sonderungen zu einer vernachlässigten Sinndimension* (S. 66–83). Berlin: epubli.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. Hornke F., M. Amelang, & M. Kersting (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik. Psychologische Diagnostik* (S. 468–512). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Keck, A. (1995). *Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen—Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. (Dissertation). Universität Göttingen, Seminar für Wirtschaftspädagogik., Göttingen.
- Keck, A., Weymar, B., & Diepold, P. (1997). *Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Keimes, C., & Rexing, V. (2016). Heterogenität—Domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 30*, 1–13.
- Keller, M. M., & Becker, E. S. (2018). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Münster, New York: Waxmann.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In *Teacher Motivation: Theory and practice* (S. 69–82). New York: Routledge.
- Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder: Innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse*. Berlin: Logos.
- Kimmelmann, N. (2009). Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Aachen: Shaker.
- Kirschbaum-Böckmann, K. J. (2020). *Soziale Unterstützung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. Qualitative Fallstudien im Feld der Berufsausbildung Kaufmann/-frau im Einzelhandel* (Dissertation). Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 173–208). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleinert, S. I., Isaak, R. C., Textor, A., & Wilde, M. (2021). Die Nutzung gestufter Lernhilfen zur Unterstützung des Experimentierprozesses im Biologieunterricht—eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1–13. doi: <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00126-1>
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 20.
- Kohl, M. (2014). Arbeitsprozessorientiertes Lernen in der IT-Weiterbildung: Übertragbare Ansätze für die Individualisierung dualer Ausbildung? In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung: Befunde—Konzepte—Forschungsbedarf* (S. 39–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Köller, C. (2013). Subjektive Theorien. *Berufsbildung*, 144, 33.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kranert, H.-W. (2022). Belastungserleben von Auszubildenden—Forschungsstand und Folgerungen für die Weiterbildung. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 293–310). Bielefeld: wbv.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Küper, W., & Mendizábal, A. (2021). *Die Ausbilder-Eignung: Basiswissen für Prüfung und Praxis der Ausbilderinnen und Ausbilder* (23. Auflage). Hamburg: Feldhaus.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. doi: 10.3102/0034654315627864
- Lamnek, S. (2002). Qualitative Interviews. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 157–193). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Langfermann, J. (2012). *Einflussfaktoren auf die Weitergabe von Erfahrungswissen in Unternehmen: Eine empirische Studie am Beispiel der BMW AG*. Hamburg: Kovač.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Leidner, M. (2001). *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk*. Frankfurt a. M., New York: P. Lang.
- Leitert, P. (2014). *Kaufmännisches Rechnen für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Leschnik, A. (2021). *Sozialverhalten: Grundlagen, Clinical Reasoning und Intervention im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer.
- Letzel, V., & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis – eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(9), 375–393.
- Leu, H. R., & Otto, E.-M. (1981). Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 711–722.
- Leuders, T., & Prediger, S. (2016). *Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Leuders, T., & Prediger, S. (2017). Flexibel differenzieren erfordert fachdidaktische Kategorien. In J. Leuders, S. Ruwisch, T. Leuders, & S. Prediger (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-16903-9_1
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269–299.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of Within-Class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101–112. doi: 10.1080/00220670009598748
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser, & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim; München: Juventa.
- Meschede, N., & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 565–589.

- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Moreno, B. A. C., Martin, S., & Piel, H. (2018). *Ausbildung der Ausbilder nach Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) Rahmenplan 2009* (DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung - Organisation zur Förderung der IHK Weiterbildung mbH, Hrsg.). Bonn: wbv.
- Negrini, L. (2016). *Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern: Stand und Zusammenhänge mit der Ausbildungsqualität und den Lehrvertragsauflösungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nepom'yashcha, Y. (2014). Geschlechterdifferenzierung in technischen Berufen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität—Eine Untersuchung in der betrieblichen Berufsausbildung. In F. Bünning, M. Dick, D. Frommberger, & K. Jenewein (Hrsg.), *IBBP-Arbeitsbericht, Volume Nr. 84*. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.25673/4162>
- Nerdinger, F. W. (2014a). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Auflage, S. 419–440). Berlin Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2014b). Motivierung. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 725–764). Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Mit 51 Tabellen* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Neuhaus, T., & Härtel, M. (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- Nickel, H. (1983). Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten. In H. Kury & H. Lerchenmüller (Hrsg.), *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten—Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention* (S. 131–186). Köln: Carl Heymanns.
- Nickenig, K. (2018). *Grundkurs Kosten- und Leistungsrechnung: Schneller Einstieg in die unternehmerische Kalkulation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-22751-7
- Nicklich, M., Blank, M., & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus—Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Nürnberg. Abgerufen von https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie__2022__f8161b3a1a38f9ccbf2c0f4ce500422dd3100804.pdf
- Nickolaus, R. (Hrsg.). (1992). *Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern: Ergebnisse des IBW-Projektes "Lehrende in der Berufsbildung (LiB)*. Esslingen: DEUGRO.
- Niedermair, G. (1995). Zur Situation der Ausbilder im österreichischen Handwerk. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24(3), 36–42.
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag.

- Patry, J.-L., & Gastager, A. (2011). Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 13–26). Innsbruck: Studienverlag.
- Pätzold, G., & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln, Wiens: Böhlau.
- Pekrun, R., & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3–22). Weinheim: Beltz.
- Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convolved Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73–90.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 2(3), 90–116. doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v3i2.163>
- Rausch, A. (2009). Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten—Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online: bwp@*, 17, 1–28.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rebel, K. (2011). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rebmann, K. (1994). *Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht: Eine empirisch-analytische Studie*. Göttingen: Unitext.
- Rebmann, K., Tenfelde, W., & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4., überarbeitet und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Rebmann, K., Tenfelde, W., & Uhe, E. (1998). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Gabler.
- Reetz, L. (2002). Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(1), 8–25.
- Rieleit, B. (1992). *Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Teilnehmerunterlagen*. Berlin, Bonn: BIBB.
- Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt, & J. Vogelgesang (Hrsg.), *Methoden der Journalismusforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Robak, S., Sievers, I., & Hauenschild, K. (2013). Einleitung: Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge, Perspektiven, Beispiele* (S. 15–37). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.

- Rothermund, K., & Eder, A. B. (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- Rump, F. J. (1999). *Geschäftsprozessmanagement auf der Basis ereignisgesteuerter Prozessketten*. Stuttgart, Leipzig: B. G. Teubner.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management. *Pädagogische Rundschau*, 52(3), 335–346.
- Sann, U., & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 213–232). Wiesbaden: Springer.
- Sauter, S., & Schroeder, J. (2007). *Heterogenität-eine Einführung in eine pädagogische Leitkategorie*. Hagen: Fernuniversität.
- Schanz, H. (2010). *Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung*. (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Schaper, N. (2003). Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. (S. 185–199). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schaper, N. (2004). Erwerb von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In B. S. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt*. (S. 197–222). Frankfurt am Main ; New York: Campus.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544–568). Weinheim; München: Juventa.
- Schmidt-Weigand, F., Franke-Braun, G., & Hänze, M. (2008). Erhöhen gestufte Lernhilfen die Effektivität von Lösungsbeispielen? Eine Studie zur kooperativen Bearbeitung von Aufgaben in den Naturwissenschaften. *Unterrichtswissenschaft*, 36(4), 365–384.
- Schonhardt, M., & Wilke-Schnauffer, J. (1998). Aspekte eines Anleitungssystems zur Erstellung von Arbeits- und Lernaufgaben. In H. Holz, J. Koch, D. Schemme, & E. Witzgall (Hrsg.), *Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis* (S. 113–133). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schopf, C., & Zwischenbrugger, A. (2015). Verständliche Erklärungen im Wirtschaftsunterricht. Eine Heuristik basierend auf dem Verständnis der Fachdidaktiker/innen des Wiener Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (3), 1–31.
- Schreier, M. (2011). Qualitative Stichprobenkonzepte. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen—Methoden—Anwendungen* (2. Auflage, S. 241–256). Wiesbaden: Gabler.
- Schröder, T. (2009). *Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung: Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schweer, M. K., Thies, B., & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 121–145). Wiesbaden: Springer.
- Seeber, S. (2010). Heterogenität und Lernerfolg. *Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*, 89–106.
- Seeber, S. (2013). Allgemeine kognitive, metakognitive und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler am Ende der beruflichen Ausbildung. In R. Lehman & S. Seeber (Hrsg.), *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. (S. 58–96). Münster: Waxmann.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Seifried, J., & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 656–672.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit—Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Semper, L., & Gress, B. (2017). *Die Handwerker-Fibel. Band 4: Berufs- und Arbeitspädagogik: Zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung Teil IV und die Ausbildereignungsprüfung ; mit fallbezogenen Übungs- und Prüfungsaufgaben* (55., überarbeitete Auflage). Bad Wörishofen: Holzmann Medien.
- Severing, E. (2018). Aktuelle Herausforderungen an die Berufsbildung und daher an die Berufsbildungsforschung. In R. Weiß & E. Severing (Hrsg.), *Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen* (S. 15–24). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Severing, E., & Weiß, R. (2014). Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen—Zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion. In E. Severing & R. Weiß (Hrsg.), *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde—Konzepte—Forschungsbedarf* (S. 5–19). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In OECD (Hrsg.), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*. (S. 205–218). Abgerufen von <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264079731-en.pdf?expires=1578642615&id=id&ac-name=ocid70029272&checksum=D7175D8B4E35AF86AB82A0310A2DFE06>
- Sloane, P. F. (2006). Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In D. Euler (Hrsg.), *Facetten des beruflichen Lernens* (S. 449–499). Bern: h.e.p. Verlag.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson III, D. (1996). Individual Differences in Affective and Conative Functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 243–310). New York: Macmillan Library Reference.
- Spitzer, J. (2014). *Weiterbildung und Kompetenzentwicklung der nebenberuflichen AusbilderInnen: Empirische Untersuchung in ausgewählten Unternehmen der chemischen Industrie in Niedersachsen*. Hamburg: Kovac.

- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse—Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 16. doi: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>
- Staub, F. C. (2006). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59–71). Göttingen: Hogrefe.
- Staud, J. (2006). *Geschäftsprozessanalyse. Ereignisgesteuerte Prozessketten und objektorientierte Geschäftsprozessmodellierung für Betriebswirtschaftliche Standardsoftware* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Stäudel, L., Franke-Braun, G., & Schmidt-Weigand, F. (2007). Komplexität erhalten—Auch in heterogenen Lerngruppen: Aufgaben mit gestuften Lernhilfen. *CHEMKON: Forum für Unterricht und Didaktik*, 14(3), 115–122. Wiley Online Library. doi: <https://doi.org/10.1002/ckon.200710058>
- Stäudel, L., & Wodzinski, R. (2010). Komplexität erhalten und gezielt unterstützen: Aufgaben mit gestuften Lernhilfen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler, & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 236–253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität—Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education*, 10(2), 14–28.
- Szoncsitz, J., Greimel-Fuhrmann, B., Stock, M., & Taborsky, M. (2018). Mind the Gap—Über die Berücksichtigung von Finanzbildungsinhalten im Lehrstoff österreichischer Pflichtschulen. *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik-Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1–18.
- Temme, G., & Tränkle, U. (1996). Arbeitseemotionen. *Arbeit*, 5(3), 275–297.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tutschner, R., & Haasler, S. R. (2012). Meister der Methode—Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal. Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung* (S. 97–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ulmer, P., & Gutschow, K. (2009). Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38(3), 48–51.
- Verstege, R. (2007). *Berufliche Medienkompetenz und selbstorganisiertes Lernen: Konzeption und empirische Analyse internetbezogener Lernprojekte in der betrieblichen Ausbildung*. Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Vogel, C., & Scheiermann, G. (2019). *Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten erfolgreich gestalten* (BIBB, Hrsg.). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Vogt, K. (2011). Pädagogische Diagnostik – Potentiale entdecken und fördern. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11*, 1–9.
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals—Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. (S. 45–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wahl, D. (1981). Psychologisches Alltagswissen im Unterricht. In H.-J. Fietkau & D. Görlitz (Hrsg.), *Umwelt und Alltag in der Psychologie* (S. 67–90). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). Opladen, Toronto: Budrich.
- Weber, H. (2011). Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung: Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Leitfaden für die Bildungspraxis, Schriftenreihe des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1–48). Göttingen: Hogrefe.
- Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim Basel: Beltz.
- Wenzelmann, F., & Schönfeld, G. (2022). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der sechsten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. Bonn: BIBB.
- Westhoff, G., & Ernst, H. (2011). Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland: Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse. *Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies*, 2(2011), 49–61.
- Weymar, B. (1986). *Unterricht aus der Sicht von Schülern (berufsbildender Schulen): Versuch einer Rekonstruktion subjektiver Theorien über Unterricht anhand von Schüleraufsätzen*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Universität Göttingen.
- Wichert, C. (2019). *Maßnahmen zur individuellen Förderung unter den Bedingungen der Dualen Berufsausbildung* (Dissertation). Universität Mannheim, Mannheim.
- Wilbers, K. (2021). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (2. Auflage). e-publi. Abgerufen von <http://www.bwp-erkunden.de/>
- Wilke-Schnauffer, J. (1998). Kurzfassung der Arbeits- und Lernaufgabe „Erstellen von Arbeits- und Lernaufgaben“ zur Weiterqualifizierung von Ausbildern und auszubildenden

- Fachkräften. In H. Holz & D. Schemme (Hrsg.), *Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz* (S. 171–184). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wimmer, S. (2013). Einstellungen (Attitudes). *Berufsbildung*, 144, 32–33.
- Wirtz, M. A., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Wodzinski, R., Hänze, M., & Stäudel, L. (2006). Lernen von Physik und Chemie durch Aufgaben mit gestuften Lernhilfen. In A. Pitton (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit neuen Medien* (S. 251–253). Berlin: LIT Verlag.
- Ziegler, B., & Minnameier, G. (2019). Vorwort der Reihenherausgeber. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 7–8). Bielefeld: wbv.
- Zielke, D., Dybowski, G., & Mucke, K. (1994). Individualisierung und Binnendifferenzierung in der Berufsausbildung—Ein Beitrag zur Weiterentwicklung beruflicher Bildung. In BIBB (Hrsg.), *Perspektiven der dualen Berufsausbildung*. Berlin, Bonn (S. 9–23). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zielke, D., & Popp, J. (1997). *Ganz individuell?: Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Anhang

Anhang A- 1: Beiträge der einzelnen Autoren zu dem in Ko-Autorenschaft entstandenen Artikel	270
Anhang A- 2: Interviewleitfaden für Ausbildungsverantwortliche	271
Anhang A- 3: Interviewleitfaden für ausbildende Fachkräfte	275
Anhang A- 4: Übersicht der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe in Sachsen im Kalenderjahr 2011.....	280
Anhang A- 5: Kurzskeizze zum Forschungsprojekt zur Akquise von Interviewpartnern...	281
Anhang A- 6: Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Interviewstudie.....	282
Anhang A- 7: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der Interviewstudie (Teil allgemeine Codierhinweise).....	285
Anhang A- 8: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der Interviewstudie (Teil Erläuterung der Kategorien)	287
Anhang A- 9: Auswahl der in die differenzierte Betrachtung eingeschlossenen Sukategorien für wahrgenommene Unterschiede und Umgangsmöglichkeiten (Interviewstudie)	304
Anhang A- 10: Kurzzusammenfassung vorhandener Angebote für betriebliche Ausbilder für den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen.....	305
Anhang A- 11: Inhaltsverzeichnisse der analysierten Lehrbücher	308
Anhang A- 12: Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Lehrbücher	311
Anhang A- 13: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse, Teil allgemein Codierhinweise)	313
Anhang A- 14: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse, Teil Erläuterung der Kategorien)	315
Anhang A- 15: Kategorienhandbuch der evaluativen Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse).	326
Anhang A- 16: Fragenraster zur Ermittlung relevanter Aspekte für die Entwicklung einer exemplarischen Arbeits- und Lernaufgabe	329

Anhang A- 1: Beiträge der einzelnen Autoren zu dem in Ko-Autorenschaft entstandenen Artikel

Titel	Wie empfinden betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder den Umgang mit Heterogenität der Lernenden
Autoren	Jana Förster-Kuschel (JFK), Bärbel Fürstenau (BF)
Zeitschrift	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP 49(1)
Beiträge der einzelnen Autoren gem. Kriterien der DFG (2013) zur guten wissenschaftlichen Praxis	
Ideengenerierung:	JFK
Literatursuche und -auswertung:	JFK
Konzeption der Studien (Forschungsdesign):	JFK
Datenerhebung:	JFK
Datenauswertung und -interpretation:	JFK
Schreiben der Veröffentlichung:	JFK, BF
Präsentation des Beitrags auf Konferenzen:	JFK
Einreichung & Revise & Resubmit:	JFK, BF

Anhang A- 2: Interviewleitfaden für Ausbildungsverantwortliche

Interviewleitfaden für hauptamtliche Ausbilder:

Einführung in das Interview (Gegenstand, thematischer Schwerpunkt und Zielsetzung der Untersuchung)

Auszubildende in einem Unternehmen unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander. Diese Heterogenität lässt sich sowohl durch statistisch erfassbare **Merkmale** wie Alter, Schulabschluss, berufliche Vorbildung sowie sozial-kulturelle Merkmale als auch durch kognitive, motivationale und emotionale Merkmale beschreiben. Insbesondere die zuletzt genannten Merkmale **wirken sich** direkt und indirekt auf das **Lernen am Arbeitsplatz aus**. Welche Unterschiede Sie als Ausbilder wahrnehmen und wie Sie damit umgehen, ist bisher noch nicht geklärt. Das Wissen darum ist aber wichtig, um geeignete Maßnahmen zu entwickeln, die Sie als Ausbilder nutzen können. Da das Lernen am Arbeitsplatz maßgeblich durch Ihre Arbeit geprägt wird, sind **Ihre persönlichen Sichtweisen** zum Thema Heterogenität von Auszubildenden von besonderem Interesse.

Daher führe ich im Rahmen meiner Dissertation eine Untersuchung zum Thema Heterogenität von Auszubildenden aus Sicht des betrieblichen Bildungspersonals durch. Für Ihre Bereitschaft an dieser Untersuchung teilzunehmen, danke ich Ihnen herzlich.

Für eine systematische Auswertung des Interviews wäre es wichtig, dieses aufzuzeichnen. Die Auswertung wird selbstverständlich anonymisiert erfolgen, so dass kein Rückschluss auf Sie als Person mehr möglich ist. Ist Ihnen die Aufzeichnung recht? → **Hinweis auf Einverständniserklärung**

Für das Gespräch habe ich einen Leitfaden entwickelt. Die formulierten Fragen sollen Sie dabei unterstützen, Ihre persönliche Sichtweise zum Thema Heterogenität von Auszubildenden auszudrücken. Bitte berichten Sie stets Ihre persönlichen Erfahrungen bzw. geben Sie stets Ihre persönliche Sichtweise wieder.

Das Interview wird ungefähr 60 bis 90 Minuten dauern.

Haben Sie an dieser Stelle erst einmal noch Fragen zum Ziel und Ablauf des Interviews?

Block I: Wahrnehmung – Schilderung der Ausbildungssituation, der Auszubildenden sowie des Umgangs mit Unterschieden der Auszubildenden

Ich möchte gern herausfinden, welche Unterschiede Sie zwischen den Auszubildenden wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Dazu möchte ich mich gern mit Ihnen über die Ausbildung, die Auszubildenden und Ihre Arbeit mit den Auszubildenden hier im Unternehmen unterhalten.

Ausbildungssituation:

1. **Schildern Sie mir bitte zunächst, wie die Ausbildung hier im Unternehmen abläuft. In welchen Situationen haben Sie direkt mit den Auszubildenden zu tun? Wie laufen diese ab?**

Ggf. nachfragen zu folgenden Aspekten:

- Wer ist an der Ausbildung im Unternehmen beteiligt und wer ist für was im Rahmen der Ausbildung zuständig?

- Welche Abteilungen werden wie lange durchlaufen?
- **Wie oft haben Sie i. d. R. mit den Auszubildenden direkten Kontakt?**
- **Was sind Anlässe dafür?**
- **Wie laufen diese Situationen ab?**
- **Wie viele Auszubildende betreuen Sie in der Regel persönlich** (pro Kalenderjahr, pro Ausbildungsjahr)?
- Wie viele Auszubildende haben Sie i. d. R. im Unternehmen (pro Ausbildungsjahr)?
- Was passiert zu Beginn des Einsatzes? Was passiert während des Einsatzes? Wie gestalten Sie einzelne Ausbildungssituationen? Wie gestaltet sich der Abschluss des Einsatzes?
- **Wie viel Zeit nimmt die Betreuung der Auszubildenden i. d. R. in Anspruch** (im Vgl. zu Ihrer regulären Tätigkeit)
- Eingehen auf typische Ausbildungssituationen (Feedbackgespräch, Unterweisung, etc.)

Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Azubis

2. **Bitte erinnern Sie sich an die Auszubildenden, die Sie zuletzt betreut haben. Beschreiben Sie mir bitte, welche Unterschiede Sie zwischen den Auszubildenden wahrgenommen haben.**

Ggf. Nachfassen, falls zu allgemeine oder gar keine Dinge genannt werden:

- Vielleicht hilft es Ihnen, wenn Sie daran denken, welche Voraussetzungen ein Auszubildender Ihrer Meinung nach mitbringen muss, um die Anforderungen der Ausbildung hier im Unternehmen bewältigen zu können.
- Welche (weiteren) Unterschiede fallen Ihnen (noch) ein, wenn Sie an die folgenden Dinge denken:
 - **Charaktereigenschaften**
 - **Kognition (Denk- und Lernprozesse):** Zeigen sich Unterschiede im fachspezifischen Vorwissen, Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit und Konzentration, kommunikativen Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, Umgang mit Problemen
 - **Motivation:** Haben die Auszubildenden die gleichen Interessen, gleiche Einstellung zum Lernen/Arbeiten, gleichen Ziele/Motive/Erwartungen hinsichtlich der Ausbildung/des Lernens/des Arbeitens hier im Unternehmen
 - **Emotion:** Gefühle, bezogen auf eine bestimmte (Ausbildungs-)Situation, z. B. Angst oder Ärger nach einem Fehler; Stolz oder Freude, eine schwierige Aufgabe bewältigt zu haben; Sorge, Langeweile/Begeisterung bei der Bearbeitung von Aufgaben oder während einer Unterweisung o.ä.

3. **Wie zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?**

4. Bitte schildern Sie mir, wie Sie mit den wahrgenommenen Unterschieden der Auszubildenden umgehen? Wie reagieren Sie auf Unterschiede zwischen den Auszubildenden?

Ggf. nachfassen mit folgender Frage:

- Gehen Sie mit allen Auszubildenden gleich um oder behandeln Sie die Auszubildenden (manchmal) unterschiedlich, z. B. in der Art und Weise, wie Sie Sachen erklären, wie Sie Kritik/Feedback formulieren, welche Aufgaben Sie übertragen, wie Sie die Aufgaben stellen?
- Konkrete Bsp./Situationen schildern lassen, falls zu allgemein

Block II: Emotion

Ich möchte mich nun gern mit Ihnen darüber unterhalten, wie Sie Ihre Arbeit mit den Auszubildenden empfinden, insbesondere hinsichtlich der von Ihnen wahrgenommenen Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Denken Sie dabei bitte wieder an konkrete Ausbildungssituationen, die Sie als Ausbilder erlebt haben.

5. Wie empfinden Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden?

Wie erleben Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden?

6. Haben sich Ihre Gefühle diesbezüglich im Laufe Ihrer Ausbildungstätigkeit verändert?

Block III: Kognition

7. Sie haben mir vorhin/gerade beschrieben, wie Sie mit den Unterschieden der Auszubildenden umgehen. Nun interessiert mich, warum Sie das so tun bzw. warum Sie so auf die Unterschiede reagieren. Bitte versuchen Sie mir, Ursachen für Ihre Art des Umgangs nennen. Oder besser formulieren: Bitte versuchen Sie mir, zu erklären, warum Sie so mit den Unterschieden umgehen und was Ihren Umgang mit den Unterschieden beeinflusst.

Ggf. Nachfassen mit folgenden Fragen:

- Aufgreifen konkreter Verhaltensweisen bzw. Umgangsformen aus Frage 4, z. B. Warum machen Sie Unterschiede in ... /keine Unterschiede in ... bei den Auszubildenden?
 - Was beeinflusst Ihre Art mit den Unterschieden der Auszubildenden umzugehen?
 - Welche Rolle spielen dabei Erfahrungen Ihrer eigenen Ausbildung bzw. Ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen bzw. Ihrer Erfahrungen als Ausbilder?
 - Haben Sie diesbzgl. Weiterbildungen/Trainings o. ä. besucht?
- 8. Und welche Folgen ergeben sich aus dieser Art, mit den Unterschieden umzugehen**
- a) für Sie als Ausbilder?**
 - b) für die Auszubildenden?**

Block IV: Motivation

9. **Welche Ziele streben Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden an?**
10. **Inwieweit konnten Sie diese Ziele in der Vergangenheit realisieren?**
11. **Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen?**
12. **Welche Ursachen sehen Sie dafür?**

Block V: Verhalten

13. **Sie haben mir bereits erzählt, wie Sie mit den Unterschieden der Auszubildenden umgehen und welche Ziele Sie im Umgang mit den jungen Menschen anstreben. Was können und möchten Sie in Zukunft tun, um den genannten Zielen, die Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden anstreben, näherzukommen/diese weiterhin zu erreichen?**
14. **Was hindert Sie möglicherweise daran, sich so zu verhalten?**
15. **Was würden Sie ggf. anders machen und warum?** (indirekte Frage nach idealem Verhalten, um mit Heterogenität der Azubis umzugehen)
16. **Was benötigen Sie/wünschen Sie sich, um sich so verhalten zu können, wie Sie es eigentlich für richtig/angemessen halten?**

Block VI: Fragen zu Zielen und zum Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen

17. **Welche Ziele werden mit der Ausbildung im Unternehmen Ihrer Meinung nach angestrebt?**
18. **Wie werden Sie als Ausbilder hier im Unternehmen gesehen?** (z. B. von Kollegen und Unternehmensleitung?)

Block VII: personale Merkmale:

19. **Wie alt sind Sie?**
20. **Über welche berufliche(n) Qualifikation(en) verfügen Sie?**
21. **Wie lange sind Sie hier im Unternehmen beschäftigt?**
22. **Seit wann sind Sie als Ausbilder hier im Unternehmen/Betrieb tätig?**
23. **Auf welcher Hierarchieebene lässt sich diese Position hier im Unternehmen/Betrieb einordnen?**
24. **Was haben Sie vor Ihrer Ausbildertätigkeit gemacht? (im jetzigen Unternehmen oder woanders)**
25. **Verfügen Sie über eine Ausbildung nach der Ausbildungseignungsverordnung (AdA-Schein)?**
26. *Geschlecht vermerken*

Abschluss

Wir wären nun am Ende des Interviews angelangt. An dieser Stelle möchte ich gern von Ihnen wissen, ob es Dinge gibt, die bisher nicht angesprochen wurden, die Ihnen für das Thema aber relevant erscheinen.

Ich danke Ihnen nochmals herzlich für Ihre Zeit und das angenehme Gespräch.

Anhang A- 3: Interviewleitfaden für ausbildende Fachkräfte

Interviewleitfaden für ausbildende Fachkräfte:

Einführung in das Interview (Gegenstand, thematischer Schwerpunkt und Zielsetzung der Untersuchung)

Auszubildende unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander. Diese Heterogenität lässt sich sowohl durch statistisch erfassbare **Merkmale** wie Alter, Schulabschluss, berufliche Vorbildung sowie sozial-kulturelle Merkmale als auch durch kognitive, motivationale und emotionale Merkmale beschreiben. Insbesondere die zuletzt genannten Merkmale **wirken sich** direkt und indirekt auf das **Lernen am Arbeitsplatz aus**. Welche Unterschiede Sie als Ausbilder wahrnehmen und wie Sie damit umgehen, ist bisher noch nicht geklärt. Das Wissen darum ist aber wichtig, um Maßnahmen zu entwickeln, die Sie als Ausbilder und Unternehmen bei der Betreuung der Auszubildenden nutzen können. Da das Lernen am Arbeitsplatz maßgeblich durch Ihre Arbeit geprägt wird, sind **Ihre persönlichen Sichtweisen** zum Thema Heterogenität von Auszubildenden von besonderem Interesse.

Daher führe ich im Rahmen meiner Dissertation eine Untersuchung zum Thema Heterogenität von Auszubildenden aus Sicht des betrieblichen Bildungspersonals durch. Für Ihre Bereitschaft an dieser Untersuchung teilzunehmen, danke ich Ihnen herzlich.

Für eine systematische Auswertung des Interviews wäre es wichtig, dieses aufzuzeichnen. Die Auswertung wird selbstverständlich anonymisiert erfolgen, so dass kein Rückschluss auf Sie als Person mehr möglich ist. Ist Ihnen die Aufzeichnung recht? → **Hinweis auf Einverständniserklärung**

Für das Gespräch habe ich einen Leitfaden entwickelt. Die formulierten Fragen sollen Sie dabei unterstützen, Ihre persönliche Sichtweise zum Thema auszudrücken. Bitte berichten Sie stets Ihre persönlichen Erfahrungen bzw. geben Sie stets Ihre persönliche Sichtweise wieder.

Das Interview wird ungefähr 60 bis 90 Minuten dauern.

Haben Sie an dieser Stelle erst einmal noch Fragen zum Ziel und Ablauf des Interviews?

Block I: Wahrnehmung – Schilderung der Ausbildungssituation, der Auszubildenden sowie des Umgangs mit Unterschieden der Auszubildenden

Ich möchte gern herausfinden, welche Unterschiede Sie zwischen den Auszubildenden wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Dazu möchte ich mich gern mit Ihnen über die Ausbildung, die Auszubildenden und Ihre Arbeit mit den Auszubildenden hier im Unternehmen unterhalten.

Ausbildungssituation:

1. Schildern Sie mir bitte zunächst kurz typische Ausbildungssituationen bei Ihnen in der Abteilung und wie diese ablaufen.

Ggf. nachfragen zu folgenden Aspekten:

- Wie lange bleiben die Azubis i. d. R. bei Ihnen?
- Wie viele Auszubildende betreuen Sie in der Regel persönlich (pro Kalenderjahr, pro Ausbildungsjahr)?
- Wie viele Auszubildende betreuen Sie i. d. R. parallel?
- In welchem Ausbildungsjahr kommen die Auszubildenden zu Ihnen in die Abteilung/in den Bereich?
- Was passiert zu Beginn des Einsatzes? Was passiert während des Einsatzes? Wie gestalten Sie einzelne Ausbildungssituationen? Wie gestaltet sich der Abschluss des Einsatzes?
- Wie bereiten Sie sich auf die Einsätze vor?
- Welche Informationen bekommen Sie im Vorfeld über die Auszubildenden und woher bekommen Sie diese? (ggf. Nachfassen, ob Infos zu Schulabschluss, bisher durchlaufenen Abteilungen/Bereichen und ggf. dabei aufgetretenen Besonderheiten)
- Wie viel Zeit nimmt die Betreuung der Auszubildenden i. d. R. in Anspruch (im Vgl. zu Ihrer regulären Tätigkeit)
- Eingehen auf typische Ausbildungssituationen (Feedbackgespräch, Unterweisung, etc.)

Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Azubis und Umgang damit

2. Bitte erinnern Sie sich an die Auszubildenden, die Sie zuletzt betreut haben. Beschreiben Sie mir bitte, welche Unterschiede Sie zwischen den Auszubildenden wahrgenommen haben.

Ggf. Nachfassen, falls zu allgemeine oder gar keine Dinge genannt werden:

- Vielleicht hilft es Ihnen, wenn Sie daran denken, welche Voraussetzungen ein Auszubildender Ihrer Meinung nach mitbringen muss, um die Anforderungen in Ihrer Abteilung oder der Ausbildung allgemein bewältigen zu können.
- Welche (weiteren) Unterschiede fallen Ihnen (noch) ein, wenn Sie an die folgenden Dinge denken:
 - **Charaktereigenschaften, Alter, Schulabschluss**

- **Kognition (Denk- und Lernprozesse):** Zeigen sich Unterschiede im fachspezifischen Vorwissen, Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit und Konzentration, kommunikativen Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, Umgang mit Problemen
- **Motivation:** Haben die Auszubildenden die gleichen Interessen, gleiche Einstellung zum Lernen/Arbeiten, gleichen Ziele/Motive/Erwartungen hinsichtlich der Ausbildung/des Lernens/des Arbeitens hier im Unternehmen
- **Emotion:** Gefühle, bezogen auf eine bestimmte (Ausbildungs-)Situation, z. B. Angst oder Ärger nach einem Fehler; Stolz oder Freude, eine schwierige Aufgabe bewältigt zu haben; Sorge, Langeweile/Begeisterung bei der Bearbeitung von Aufgaben oder während einer Unterweisung o. ä.

3. **Wie zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?**

4. **Bitte schildern Sie mir, wie Sie mit den wahrgenommenen Unterschieden der Auszubildenden umgehen? Wie reagieren Sie auf Unterschiede zwischen den Auszubildenden?**

Ggf. nachfassen mit folgender Frage:

- Gehen Sie mit allen Auszubildenden gleich um oder behandeln Sie die Auszubildenden (manchmal) unterschiedlich, z. B. in der Art und Weise, wie Sie Sachen erklären, welche Aufgaben Sie stellen, wie Sie die Aufgaben stellen?
- Konkrete Bsp./Situationen schildern lassen, falls zu allgemein

Block II: Emotion

Ich möchte mich nun gern mit Ihnen darüber unterhalten, wie Sie Ihre Arbeit mit den Auszubildenden empfinden, insbesondere hinsichtlich der von Ihnen wahrgenommenen Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Denken Sie dabei bitte wieder an konkrete Ausbildungssituationen, die Sie als Ausbilder erlebt haben.

5. **Wie empfinden Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden? Wie erleben Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden?**

6. **Haben sich Ihre Gefühle diesbezüglich im Laufe Ihre Ausbildungstätigkeit verändert?**

Block III: Kognition

7. **Sie haben mir vorhin/gerade beschrieben, wie Sie mit den Unterschieden der Auszubildenden umgehen. Nun interessiert mich, warum Sie das so tun bzw. warum Sie so auf die Unterschiede reagieren. Bitte versuchen Sie mir, Ursachen für Ihre Art des Umgangs nennen. Oder besser formulieren: Bitte versuchen Sie mir, zu erklären, warum Sie so mit den Unterschieden umgehen und was Ihren Umgang mit den Unterschieden beeinflusst.**

Ggf. Nachfassen mit folgenden Fragen:

- Aufgreifen konkreter Verhaltensweisen bzw. Umgangsformen aus Frage 4, z. B. Warum machen Sie Unterschiede in ... /keine Unterschiede in ... bei den Auszubildenden?
- Was beeinflusst Ihre Art mit den Unterschieden der Auszubildenden umzugehen?
 - Welche Rolle spielen dabei Erfahrungen Ihrer eigenen Ausbildung bzw. Ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen bzw. Ihrer Erfahrungen als Ausbilder?
 - Haben Sie diesbzgl. Weiterbildungen/Trainings o. ä. besucht?
 - Gibt es dazu Vorgaben von der ausbildungsverantwortenden Abteilung?

8. Und welche Folgen ergeben sich aus dieser Art, mit den Unterschieden umzugehen

- c) für Sie als Ausbilder?
- d) für die Auszubildenden?

Block IV: Motivation

- 9. Welche Ziele streben Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden an?
- 10. Inwieweit konnten Sie diese Ziele in der Vergangenheit realisieren?
- 11. Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen?
- 12. Welche Ursachen sehen Sie dafür?

Block V: Verhalten

- 13. Sie haben mir bereits erzählt, wie Sie mit den Unterschieden der Auszubildenden umgehen und welche Ziele Sie im Umgang mit den jungen Menschen anstreben. **Was können und möchten Sie in Zukunft tun, um den genannten Zielen, die Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden anstreben, näherzukommen?**
- 14. Was hindert Sie möglicherweise daran, sich so zu verhalten?
- 15. Was würden Sie ggf. anders machen und warum? (indirekte Frage nach idealem Verhalten, um mit Heterogenität der Azubis umzugehen)
- 16. Was benötigen Sie/wünschen Sie sich, um sich so verhalten zu können, wie Sie es eigentlich für richtig/angemessen halten?

Block VI: Fragen zu Zielen und zum Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen

- 17. Welche Ziele werden mit der Ausbildung im Unternehmen Ihrer Meinung nach angestrebt?
- 18. Wie werden Sie als nebenberuflicher Ausbilder hier im Unternehmen gesehen? (z. B. von Kollegen und Unternehmensleitung?)

Block VII: Statistische Daten:

- 19. Wie alt sind Sie?
- 20. Über welche berufliche(n) Qualifikation(en) verfügen Sie?
- 21. Wie lange sind Sie hier im Unternehmen beschäftigt?

22. **Seit wann sind Sie als Ausbilder hier im Unternehmen/Betrieb tätig?**
23. **Wie sind Sie zu dieser Aufgabe gekommen?**
 - a) *Freiwillig* → Bitte teilen Sie mir mit, warum Sie sich zur Übernahme dieser Aufgabe bereit erklärt haben.
 - b) *Bestimmt worden* → Bitte teilen Sie mir mit, warum Sie Ihrer Meinung nach für diese Funktion ausgewählt wurden/warum man bei der Besetzung dieser Funktion an Sie gedacht hat?
24. **Welche eigentliche Position haben Sie hier im Unternehmen/Betrieb inne? (*fachliche Tätigkeit*)**
25. **Verfügen Sie über eine Ausbildung nach der Ausbildungseignungsverordnung (AdA-Schein)?**
26. *Geschlecht vermerken*

Abschluss

Wir wären nun am Ende des Interviews angelangt. An dieser Stelle möchte ich gern von Ihnen wissen, ob es Dinge gibt, die bisher nicht angesprochen wurden, die Ihnen für das Thema aber relevant erscheinen.

Ich danke Ihnen nochmals herzlich für Ihre Zeit und das angenehme Gespräch.

Anhang A- 4: Übersicht der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe in Sachsen im Kalenderjahr 2011

(abgerufen von https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/SNHeft_mods_00007601⁹⁴)

Ausbildungsberuf ¹	Anzahl neu abgeschlossene Ausbildungsberufe				
	Insgesamt (absolut)	Höchster allgemeinbildender Schulabschluss (Verteilung in Prozent)			
		ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss od. vergleichbar	Studienberechtigung
Kaufmann/-frau im Einzelhandel	1.261	1%	16%	69%	13%
Verkäufer/in	1.021	4%	49%	44%	2%
Kraftfahrzeugmechaniker/in	796	1%	14%	69%	16%
Bürokaufmann/-kauffrau	750	1%	8%	65%	26%
Koch/Köchin	665	2%	39%	51%	7%
Zerspanungsmechaniker/in	470	1%	21%	69%	10%
Fachkraft für Lagerlogistik	458	1%	31%	65%	3%
Industriemechaniker/in	451	0%	11%	68%	21%
Mechatroniker/in	403	0%	2%	65%	33%
Industriekaufmann/-frau	396	1%	1%	43%	53%
Friseur/in	334	1%	38%	54%	7%
Fachlagerist/in	334	9%	64%	27%	0%
Kaufmann/-frau für Büro-kommunikation	309	2%	25%	50%	23%
Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel; Fachrichtung Großhandel	308	0%	1%	55%	43%
Hotelfachmann/-fachfrau	313	1%	12%	62%	25%
Restaurantfachmann/-frau	306	1%	30%	64%	5%
Elektroniker/in	287	2%	3%	64%	31%
Bankkaufmann/-kauffrau	280	0%	0%	37%	63%
Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	258	0%	3%	77%	21%
Medizinische/r Fachangestellte/r	256	0%	2%	80%	18%
Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk	243	2%	45%	51%	2%
Fachinformatiker/in	235	0%	1%	43%	55%
Tischler/in	232	3%	25%	54%	18%
Maschinen- und Anlagenführer/in	230	3%	58%	39%	1%
Verwaltungsfachangestellte/r	222	0%	0%	45%	55%

⁹⁴ Letzter Zugriff am 16.05.2023

Anhang A- 5: Kurzschildze zum Forschungsprojekt zur Akquise von Interviewpartnern

Kurzschildze zum Forschungsprojekt „Heterogenität von Auszubildenden aus Sicht des betrieblichen Bildungspersonals“

Hintergrund und Fragestellungen der Untersuchung:

Auszubildende unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander, zum Beispiel hinsichtlich ihres Alters, ihres Schulabschlusses, ihrer beruflichen Vorbildung sowie damit verbunden hinsichtlich weiterer persönlicher Merkmale. Dies hat direkte und indirekte Auswirkungen auf das Lernen am Arbeitsplatz und erfordert von den hauptamtlichen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften großes pädagogisches Können. Mit Blick auf die demografische Entwicklung und damit verbunden einem Rückgang an Schulabgängern wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede zwischen Auszubildenden in einem Unternehmen zunehmen werden. Wie hauptamtliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte in Unternehmen diese Unterschiede wahrnehmen und wie sie damit umgehen, ist bisher noch nicht geklärt. Diesen Fragen möchte ich daher im Rahmen meiner Doktorarbeit nachgehen.

Ihr Nutzen:

Die Ergebnisse der Untersuchung geben Hinweise darüber, inwieweit der Umgang mit den Unterschieden zwischen Auszubildenden eine Herausforderung für Ausbilder darstellt. Ferner liefert die Untersuchung Ansatzpunkte für die Entwicklung geeigneter Maßnahmen, die Ausbilder bei der Betreuung von Auszubildenden nutzen können. Auf diese Weise kann die Untersuchung auch zu einer Weiterentwicklung der Ausbildung in Ihrem Unternehmen beitragen. Die Ergebnisse der Befragung stelle ich Ihnen sehr gern zur Verfügung.

Vorgehen:

Die beiden Fragestellungen möchte ich mittels Interviews mit hauptamtlichen Ausbildern sowie Mitarbeitern, die in der Regel neben ihrer eigentlichen Tätigkeit im Unternehmen mehrere Auszubildende gleicher und/oder unterschiedlicher Ausbildungsjahrgänge betreuen (ausbildende Fachkräfte), untersuchen. Die Interviews werden zwischen 60 und 90 Minuten dauern und können bei Ihnen vor Ort durchgeführt werden.

Ansprechpartner:

Dipl.-Hdl. Jana Förster-Kuschel

Telefon: 0351/463-33902

Email: jana.foerster-kuschel@tu-dresden.de

Anhang A- 6: Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Interviewstudie

- ▼ Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung
 - ▼ weitere Rahmenbedingungen
 - Bedeutung der Ausbildung aus Unternehmenssicht
 - Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Auszubildenden
 - Freiheiten bei der Ausbildertätigkeit
 - ▼ Betreuungszeitraum
 - < 3 Monate
 - 3 - 6 Monate
 - > 6 Monate
 - wiederkehrend
 - ▼ parallele Betreuung mehrerer Auszubildender
 - ja
 - nein
 - ▼ Ziele der Ausbildung aus Unternehmenssicht
 - Imagepflege od. externen Erwartungen gerecht werden
 - jungen Menschen eine gute Ausbildung ermöglichen
 - Fachkräften für Eigenbedarf ausbilden
 - ▼ Wertschätzung der Ausbildertätigkeit
 - keine Wertschätzung dr. verschiedene Personen(gruppen) erfahren
 - Wertschätzung durch Kollegen
 - Wertschätzung durch Führungskraft/Geschäftsleitung
- ▼ Personale Faktoren der Ausbilder
 - ▼ berufliche Qualifikation
 - abgeschlossene Berufsausbildung
 - abgeschlossene Berufsausbildung plus berufliche Fortbildung
 - Hochschulabschluss
 - ▼ Erfahrung als Ausbilder
 - < 10 Jahre
 - 10 und mehr Jahre
 - ▼ berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation
 - AdA-Schein vorhanden
 - AdA-Schein nicht vorhanden
 - Befreiung von der Nachweispflicht gem. AEVO
 - ▼ Anlass für die Übernahme der Ausbilderfunktion
 - zufällig
 - eigener Wunsch
 - berufen/vorgeschlagen worden sein

- ▼ wahrgenommene verhaltensbezogene Unterschiede der Auszubildende
 - Teamverhalten
 - allgemeine Umgangsformen
 - Umgang mit Kunden
 - Nachfrageverhalten
 - Pünktlichkeit
 - Berufsschulleistungen
 - planvolle und strukturierte Arbeitsweise
 - Arbeitstempo
- ▼ wahrgenommene kognitive Unterschiede der Auszubildenden
 - fachliches Vorwissen
 - Vorwissen über den Beruf
 - Fachwissen
 - Wissen anwenden
 - Auffassungsgabe
 - Denk- und Urteilsvermögen
 - Aufmerksamkeit
 - Selbstreflexion
 - realistische Selbstwahrnehmung
- ▼ wahrgenommene motivationale Unterschiede der Auszubildenden
 - Motivation allgemein
 - Zielvorstellung und Zielverfolgung
 - Interesse
 - extrinsische Motive
- ▼ wahrgenommene emotionale Unterschiede der Auszubildenden
 - Emotionen nach der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung
 - Emotionen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen
- ▼ wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen ...
 - Erziehung
 - Bildungshintergrund/Vorbildung
 - soziales Umfeld
- ▼ weitere wahrgenommene Unterschiede
 - Kommunikationsfähigkeit
 - Persönlichkeit allgemein
 - Offenheit
 - Selbstbewusstsein
 - Reife/Reifung
 - Kritikfähigkeit
 - Alter
 - Zuverlässigkeit
 - Gewissenhaftigkeit
 - Selbständigkeit

- ▼ Umgang der Ausbilder mit den wahrgenommenen Unterschieden
 - Aufgaben nicht variieren
 - Individualisierung allgemein
 - Zusatzangebote unterbreiten
 - Ausbildungsplan anpassen
 - Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen anbieten
 - Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksamkeit anpassen
 - Art und Weise der Kommunikation anpassen
 - Leistungsstandard variieren
 - Aufgaben variieren
 - Wiederholen
 - Erklärungen und/oder Arbeitsanweisungen anpassen
 - Auszubildende(n) durch Fragen anregen
 - Konsequenzen aufzeigen
 - Ziele mit den Auszubildenden vereinbaren
 - professionelles vs. persönliches Verhältnis mit Auszubildendem
 - heterogene Gruppen bilden
 - homogene Gruppen bilden
 - keine Möglichkeit sehen mit bestimmten Unterschieden umzugehen
- ▼ geplante Veränderungen bzgl. des Umgangs mit Heterogenität
 - keine Veränderungen geplant
 - Betreuung intensivieren
 - sich noch besser in die Auszubildenden hineinversetzen
 - Gestaltung von Lernsituationen verändern
- ▼ Wünsche der Ausbilder, um Verhalten ändern zu können
 - personelle Ressourcen
 - zeitliche Ressourcen
 - Anregungen von außen
 - räumliche Nähe zum Auszubildenden
 - kein Bedarf, da alles passt
- ▼ Emotionen d. Ausbilder bzgl. des Umgangs mit Heterogenität
 - positive Emotionen
 - gemischte Emotionen
 - negative Emotionen
 - keine bewussten Emotionen
- ▼ Motivation der Ausbilder
 - Ziele der Auszubildenden erreichen
 - neigungsbedingten Einsatz der Auszubildenden
 - Persönlichkeit der Auszubildenden fördern
 - Auszubildende auf bestimmten/gleichen Stand bringen
- ▼ Bewertung der Heterogenität der Auszubildenden
 - als unproblematisch/normal wahrgenommen und bewertet
 - als (teilweise) problematisch wahrgenommen und bewertet
- ▼ Ursachen für die Art und Weise des Umgangs
 - Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden
 - Erfahrungen des Ausbilders
 - eigene Persönlichkeit des Ausbilders
 - eigene Zielsetzungen erreichen
 - Intuition
 - informelles Lernen
 - betriebliche Rahmenbedingungen
- ▼ Folgen aus der Art des Umgangs für die Ausbilder
 - negative Auswirkungen auf Fachaufgaben
 - positive Auswirkungen auf Fachaufgaben
 - Mehraufwand

Anhang A- 7: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der Interviewstudie (Teil allgemeine Codierhinweise)

- Grundsätzlich sind nur Aussagen zu codieren, die im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Heterogenität der Auszubildenden und dem Umgang der Ausbilder damit stehen. D. h. nicht codiert werden Aussagen, die sich auf die Ausbildung allgemein beziehen, z. B. auf den Umgang der Ausbilder mit den Auszubildenden allgemein, genannte Merkmale der Auszubildenden, zu denen aber nicht ausgeführt wird, ob sich die Auszubildenden dahingehend unterscheiden. Tlw. wurden die Fragen im Interview auch unsauber formuliert und z. B. nach dem Umgang mit den Auszubildenden gefragt, und nicht nach dem Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden (z. B. I04: Absatz 182, I12: Absatz 187 - 188), so dass die Antworten nicht auf Heterogenität passen.
- Es sind insb. Aussagen zu codieren, die Antworten auf die folgenden Fragen liefern:
 - Welche Unterschiede nehmen betriebliche Ausbilder zwischen Auszubildenden wahr?
 - Wie gehen betriebliche Ausbilder mit den wahrgenommenen Unterschieden um?
 - Wie empfinden betriebliche Ausbilder den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen? (Frage nach Emotionen/Empfindungen)
 - Welche Ursachen geben Ausbilder für ihre Art, mit den wahrgenommenen Unterschieden umzugehen, an? (Frage nach Ursachen und Frage nach Motivation)
 - Welche Unterschiede lassen sich in der Wahrnehmung von und im Umgang mit Heterogenität von Auszubildenden in Abhängigkeit personenbezogener und situativer Merkmale der Ausbilder feststellen?
 - Antworten auf die Fragen nach geplanten Verhaltensänderungen im Umgang mit der Heterogenität der Auszubildenden, nach Wünschen der Ausbilder, um ihr Verhalten in Bezug auf die Unterschiede der Auszubildenden anpassen/verändern zu können sowie Folgen aus der Art des Umgangs mit den Unterschieden.
- in den Interviews erfragte personenbezogene Merkmale: berufliche Qualifikation, Erfahrung als Ausbilder, berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation, Anlass für die Übernahme der Ausbildungstätigkeit (als ein möglicher Indikator für die Motivation)
- in den Interviews erfragte situative Merkmale (Rahmenbedingungen der Ausbildung): Betreuungszeitraum, parallele Betreuung mehrerer Auszubildender, Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Auszubildenden, Freiheiten bei der Ausbildungstätigkeit, Einschätzung zum Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen (Ziele der Ausbildung im Unternehmen, Bedeutung der Ausbildung aus Unternehmenssicht) und Wertschätzung der Ausbildungstätigkeit durch Kollegen und Führungskräfte
- Ist eine Aussage zu allgemein und kann nur durch intensive Interpretation einer Kategorie zugeordnet werden, erfolgt keine Codierung, z. B. I01, Absatz 56 (der hervorgehobene Teil wurde entsprechend nicht codiert):

„... wir hatten Azubis, wo wir hier angefangen hatten, hier auf der xx Straße also, die also erstes Lehrjahr angefangen haben, wo man gesagt, ja, die müssen wir erst einmal bissel ranholen und fördern. Was jetzt bei äh der Buchhändlerin eben nicht war. Also die hat eigentlich eben schon äh gewisse Grundlagen gehabt. Erstens vom Wissensstand her und zweitens auch vom Umgang, von den Umgangssachen, von dem Einschätzen, wie / was hat Priorität und äh sprich, also so Berichtsheft, nu.“

- Es ist darauf zu achten, dass für die Subkategorien Ebene 1 „Betreuungszeitraum“ und „parallele Betreuung von Auszubildenden“ für jeden Befragten eine Subkategorie Ebene 2 zugeordnet wird. Diese Informationen können aus dem Ausbildertyp der Ausbilder geschlussfolgert werden (indirekt aus bestimmten Aussagen oder dem Kontext des Gesprächs) und nicht (immer) direkt aus einzelnen Fragen oder Aussagen. Hierzu sind auch die spezifischen Codierhinweise im Teil Erläuterung des Kategoriensystems zu beachten.
- Bei den wahrgenommenen Unterschieden ist darauf achten, dass aus den Aussagen deutlich hervorgeht, dass Unterschiede zwischen den Auszubildenden wahrgenommen werden. Dazu zählen auch Aussagen, in denen deutlich wird, dass die Mehrheit oder der Großteil der Auszubildenden sich nicht unterscheiden (z. B. I03, Absatz 83 – 83 „kuriöserweise eigentlich weniger“, I10: Absatz 71 – 72: „Wobei, da gibt es eigentlich nicht viele Unterschiede“)
- Eine Mehrfachkodierung von unterschiedlichen Textstellen mit einer bestimmten Subkategorie ist möglich, d. h. lassen sich mehrere Aussagen in einem Interview ein und derselben Subkategorie zuordnen, ist dies zulässig.
- Erläuterung der im Teil *Erläuterung der Kategorien* verwendeten Schriftfarben:
 - Rot ... Definition der Kategorie bzw. Subkategorie,
 - Blau ... Codierregel und Hinweise zur Abgrenzung zu ähnlichen Kategorien,
 - Grün ... Begriffe, die typisch für die Kategorie sind[Hinweis: In dem in Anhang A- 8 abgedruckten Auszug aus dem Erläuterungsteil des Kategoriensystems wird auf die farbige Hervorhebung verzichtet]
- „xx“ im Interview dienen zum Anonymisieren → verdecken Informationen, wie Unternehmensnamen, Klarnamen des Befragten bzw. weiterer Ausbilder im Unternehmen, auf die Bezug genommen wird
- Punkte in Klammern stehen für eine Pause und zeigen die Länge dieser an, ein Punkt steht für ca. eine Sekunde

Anhang A- 8: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der Interviewstudie (Teil Erläuterung der Kategorien)

Hauptkategorie: Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 1: Schildern Sie mir bitte typische Ausbildungssituationen bei Ihnen in der Abteilung und wie diese ablaufen (Ausbildungsbeauftragte, ausbildende Fachkräfte) bzw. Schildern Sie mir bitte, wie die Ausbildung hier im Unternehmen abläuft und in welchen Situationen Sie direkt mit den Auszubildenden zu tun haben? Wie laufen diese ab? (Ausbildungsverantwortliche)				
Definition der Hauptkategorie: Aussagen zu Bedingungen im Betrieb/Unternehmen, die a) die Ausbildung im Unternehmen allgemein, b) die Arbeit der Ausbilder mit den Auszubildenden sowie c) die Möglichkeiten der Ausbilder, Heterogenität von Auszubildenden wahrzunehmen bzw. des Umgangs mit der wahrgenommenen Heterogenität beeinflussen.				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie Ebene 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
Betreuungszeitraum	Aussagen, aus denen hervorgeht, wie lange der Ausbilder (in seinem Bereich) mit den Auszubildenden zu tun hat bzw. er diese betreut für die ausbildenden Fachkräfte sowie die Ausbildungsbeauftragten wird der Betreuungszeitraum mit der Einsatzdauer in der Fachabteilung der betreffenden Person gleichgesetzt, da diese Personen i. d. R. nur dann mit den Auszubildenden zu tun haben bei Ausbildungsverantwortlichen wird <i>wiederkehrend</i> codiert, da diese über die gesamte Ausbildungszeit immer mal wieder in unterschiedlichen Situationen (z. B. Seminaren, Feedbackgesprächen, Einsatz in der jeweiligen Fachabteilung) mit den Auszubildenden (inter-)agieren	< 3 Monate	Einsatzdauer in der Fachabteilung beträgt weniger als 3 Monate	I01: vier bis sechs Wochen (Abs. 10)
		3 - 6 Monate	Einsatzdauer in der Fachabteilung liegt zwischen 3 und 6 Monaten	I02: vier Monate (Abs. 22) I06: dass mir äh aller halben Jahr ein neuer Azubi zugeteilt wird (Abs. 2)
		> 6 Monate	Einsatzdauer in der Fachabteilung beträgt mehr als 6 Monate	I11: Also ich betreue so das erste Lehrjahr. Die sind ein Jahr bei mir. (Abs. 26)
		wiederkehrend	Kategorie wird nur bei den Ausbildungsverantwortlichen vergeben, da sie über den gesamten Ausbildungszeitraum immer mal wieder mit den Auszubildenden in fachlichen und überfachlichen Situationen zu tun haben ist ggf. aus dem Kontext zu schließen sofern in dem Interview keine konkrete Textstelle codiert werden kann, ist das erste Wort des Befragten mit dieser Kategorie zu codieren, da sich die Zuordnung der Kategorie prinzipiell aus dem Ausbildertyp des Interviewten ableiten lässt	I04: Die Situationen kann man so nicht festschreiben, weil ähm, ja. Die Auszubildenden arbeiten von insgesamt maximal 40 Stunden. Also wir haben 38,0 Arbeitszeit. / äh kann man die Situationen so nicht beschreiben, weil die von der Einstellung bis zur Verabschiedung komplett hier sind. Und da betreue ich die zum einem auf / am Arbeitsprozess, zum Teil hier als Unterweisung, bis hin zur Prüfungsvorbereitung. Und ähm, ja. (Abs. 4)

Anhang

Hauptkategorie: wahrgenommene verhaltensbezogene Unterschiede der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen, die sich auf wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich beobachtbarer, feststellbarer oder messbarer Aktivitäten der Auszubildenden beziehen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
Teamverhalten	Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich des Sozialverhaltens der Auszubildenden innerhalb der Azubigruppe sowie hinsichtlich der Zusammenarbeiten mit anderen Mitarbeitern des Ausbildungsbetriebes Begriff Teamverhalten wird direkt genannt oder anhand von Beispielen verdeutlicht, die auf soziales Verhalten schließen lassen (z.B. Sachen übergeben, sich in das Kollektiv integrieren, sich helfen und unterstützen, nur mit bestimmten Personen sprechen)			I02: ich glaub die Jüngerer, die sind dann auch bisschen so unter sich, also wenn man mehrere Azubis hat. Dann sind die schon bissel so auf sich geeicht. na, ja, die reden dann ja eher miteinander (Abs. 50) I03: also das Teamverhalten ist sehr unterschiedlich, das muss ich sagen (Abs. 52) I04: Und wo ich von / einfach von mir erwartet habe, dass die in der einen Woche, von ganz alleine sich untereinander helfen. Und die Situation auch erkennen, ohne, dass ich das andeuten muss. Sondern nur von der Sache her beobachte und erwarte. Und die Erwartungshaltung wird, ich sag, zu 99% erfüllt. (Abs. 18) I05: die übergeben auch dann nichts (Abs. 113)
allgemeine Umgangsformen	Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich allgemeiner Umgangsformen, wie Grüßen, Tür aufhalten, respektvoller Umgang mit anderen etc. Begriffe (allgemeine) Umgangsformen, Benehmen, Manieren, Kinderstube werden genannt bzw. aus dem Kontext geht hervor, dass es Unterschiede im Verhalten gibt, aus denen auf allgemeine Umgangsformen geschlossen werden kann, z.B. Grüßen, Beachten der beruflichen Hierarchie, frech sein)			I03: dass die mir manchmal ganz schön auf der Nase rumgehen, rumsteigen. Das ist manchmal aber auch wirklich bis hin zum kumpelhaften, frechen Verhalten. (Abs. 70) I05: Also das geht eigentlich schon beim / bei der Kinderstube los, sag ich mal. I: Ok. B: Also (lacht), da sind Azubis, die kommen wirklich jeden Früh rein, sagen "Guten Morgen" und die sagen auch zwischendurch, wenn sie irgendwo hingehen "Ich bin jetzt mal dort" und melden sich ab. Und dann gibt es eben auch ein paar Azubis, die kommen und gehen. (Abs. 109) I08: ganz lapidar Auftreten, Umgangsformen (Abs. 70)

Anhang

Hauptkategorie: wahrgenommene kognitive Unterschiede der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen, die sich auf wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich - der Inhalte und Prozesse der Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit beziehen (Becker et al., 1987) bzw. der Fähigkeiten des Lernens, Wahrnehmens, Denkens und Urteilens beziehen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
fachliches Vorwissen	<p>Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Auszubildenden vor ihrer Ausbildung erworben haben (sollten), i. d. R. in der Schule</p> <p>Begriffe wie Wissensstand, Wissen, Grundfähigkeiten, Allgemeinwissen werden genannt oder entsprechend umschrieben</p> <p>ggf. ist aus dem Kontext zu schließen, dass es sich um Kenntnisse und Fertigkeiten handelt, die vor der Ausbildung erworben worden sein müssten, z. B. Prozentrechnung, Umrechnung in unterschiedliche Maßeinheiten, bestimmte PC-Kenntnisse etc.</p>			<p>I01: da ist schon im Vorfeld eben jetzt mehr da vom Wissensstand; (Abs. 16)</p> <p>I04: Das sind unterschiedliche Voraussetzungen, jeder kann unterschiedlich mit dem PC bisher arbeiten. (Abs. 24)</p>
Auffassungsgabe	<p>Aussagen zu Unterschieden in der Fähigkeit, Dinge begreifen, verstehen bzw. auffassen zu können</p> <p>Begriff Auffassungsgabe wird genannt oder anhand von Beispielen entsprechend verdeutlicht, z.B. sich schneller in Sachen eindenken, etwas nach einmaligem vs. etwas nach mehrmaligem Erklären verstehen</p>			<p>I06: Die können sich äh auf Grund, wahrscheinlich auch äh von Erfahrungen, viel schneller in die Thematik eindenken (Abs. 105)</p> <p>I07: Und eben gerade auch bei Auffassungsgabe und Denk- und Urteilsvermögen, dort merkt man eben auch den Altersunterschied. (Abs. 162)</p> <p>I12: das erklärt man. Und viele kriegen das gleich beim ersten Mal gebacken, auf Deutsch gesagt. Und die Anderen die wollen einfach / Also das verstehen Sie eben erst beim zweiten, dritten Mal. (Abs. 11)</p>

Anhang

Hauptkategorie: wahrgenommene motivationale Unterschiede der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen, die sich auf wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich der Beweggründe für das Azubiverhalten und -handeln, den Prozess der Zielbildung und Regulation der Aktivitäten der Auszubildenden sowie das Auszubildendenverhalten aktivierende, energetisierende und regulierende Einflüsse beziehen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
Motivation allgemein	Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich der Motivation, die keine Differenzierung zulassen, weil sie zu allgemein sind und/oder nicht weiter ausgeführt werden Begriffe Motivation, Engagement, Leistungsbereitschaft/-wille, Lust haben, Enthusiasmus werden genannt oder anhand von Beispielen entsprechend verdeutlicht (z. B. Null-Bock haben)			I01: So dieses Null-Bock so bissel. Und ach naja, wird schon und so weiter. (Abs. 62) I04: in der Leistungsbereitschaft, in / vom Enthusiasmus, äh. (Abs. 16) I05: Dann sind die Motivation. Also da merkt man auch Unterschiede. Manche sind ganz engagiert. (Abs. 109)
Interesse	Aussagen dazu, dass sich die Auszubildenden hinsichtlich ihres Interesses für den Ausbildungsberuf insgesamt oder für bestimmte Bereiche des Ausbildungsunternehmens sowie hinsichtlich des Interesses, sich (neues) Wissen anzueignen, unterscheiden Begriffe Interesse, wissbegierig, begeistert sein werden genannt			I01: es gibt welche, die da wirklich richtig auch wissbegierig sind (Abs. 82) I03: Aber hier auf Arbeit fehlt ein bissel das Engagement. Also in den Bereichen sich da weiterzubilden oder Wissen sich da anzueignen, weil vielleicht auch das Interesse so ein bissel fehlt zum Outdoor. (Abs. 56)

Anhang

Hauptkategorie: wahrgenommene emotionale Unterschiede der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen, die sich auf wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich objektgerichteter, unwillkürlich ausgelöster affektiver (gefühlbetonter) Reaktionen beziehen. Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich der Empfindungen der Auszubildenden in bestimmten Situationen; synonyme Verwendung der Begriffe Emotion, Gefühl und Empfindung				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
Emotionen nach der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung	Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich affektiver Reaktionen nach der Erbringung einer Leistung und einer entsprechenden Rückmeldung zu dieser Leistung (Lob, negative Kritik), wobei die Reaktionen der Auszubildenden positiv und/oder negativ sein können, z.B. Erleichterung, Stolz, Freude, Enttäuschung, Scham/Schuld Begriffe Wut, Enttäuschung, froh sein, sich freuen, niedergeschlagen sein werden genannt oder Situationen werden beschrieben, die auf emotionale Reaktionen schließen lassen (z.B. Tränen kullern)			I04: Ein ein Azubi kann es gar nicht verstehen und ein anderer Azubi freut sich drüber (Abs. 120-121) I09: Also zum Großteil haben dann schon die meisten emotionale, also ganz egal, aus welcher Altersklasse oder mit welchem Hintergrund. Die sind dann schon, ganz egal wie, entweder eher so "Jetzt fällt alles von mir ab. Und Gott sei Dank. Und ich bin froh. Und ich bin jetzt auch froh, dass es gut gelaufen ist". Oder wenn es eben nicht so gut gelaufen ist, dass dann eben die Tränen kullern und. Das gibt es schon auch, ja. Auf jeden Fall. Da merkt man auch Unterschiede. (Abs. 109) I10: Aber wenn es mal schief läuft, gibt es ganz ganz unterschiedliche Reaktionen. Also von Wut bis hin zu Enttäuschung wirklich und manchmal gab es auch Tränen. Das ist dann immer unterschiedlich. (Abs. 76)
Emotionen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen	Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich affektiver Reaktionen gegen+ber. anderen Personen (positiv und/oder negativ, z.B., Empathie, Sympathie, Angst) Begriffe Angst, ängstlich werden genannt			I02: dass sie halt auch Ängste haben. Erst einmal jemanden anzusprechen (Abs. 58) I05: Also die meisten Azubis von uns sind, wie ich schon sagte, sehr selbstbewusst. Die sind nicht ängstlich. Aber wir hatten auch schon ängstliche. (Abs. 164)

Anhang

Hauptkategorie: wahrgenommene Unterschiede im soziokulturellen Bezugsrahmen der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Aussagen zu wahrgenommenen Unterschieden, die sich auf den soziokulturellen Bezugsrahmen beziehen (z.B. Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Einfluss von Eltern, Schule, Freunden oder Peers)				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorien-ebene)
Bildungshintergrund/ Vorbildung	<p>Aussagen zur Vorbildung, operationalisiert über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss und ggf. vorhandene berufliche Vorbildung (abgebrochene/abgeschlossene Berufsausbildung bzw. abgebrochenes Studium)</p> <p>Aus den Aussagen muss deutlich werden, dass unterschiedliche Schulabschlüssen/ Bildungsabschlüssen vorliegen, Die bloße Nennung von Begriffen wie Vorbildung oder Schulbildung wäre zu pauschal, da nicht deutlich wird, ob der Bildungsabschluss oder das damit verbundene Wissen gemeint ist. Anders verhält es sich, wenn diese Begriffe (an anderer Stelle) konkretisiert werden, und somit deutlich wird, was gemeint ist.</p>			<p>I03: wir haben ja auch Auszubildende, die schon einmal eine Ausbildung hinter sich haben (Abs. 26)</p> <p>I06: I: Bildung meinen Sie jetzt auch Schulbildung? Also mit welchem Abschluss die zu Ihnen kommen? B: Ja, genau. Genau (Abs. 95-96)</p> <p>I09: Also es gibt ja die Realschüler, jetzt Oberschüler, und die Gymnasiasten bzw. ist es auch verstärkt jetzt so, dass viele schon eine Erstausbildung hinter sich haben (Abs. 87)</p> <p>I12: Nu, also die Vorbildung ist auch gravierend teilweise. Also weil wir ja auch wirklich / Wir bilden ja vier Berufe aus. Und ich hab ja vorhin auch schon angesprochen: Fachkraft für Lagerlogistik, würden wir auch Hauptschule nehmen. Habe auch schon teilweise. Und dann diese Großhändler, da kommen auch viele Abiturienten. (Abs. 11).</p>
soziales Umfeld	<p>Aussagen zu Unterschieden hinsichtlich des aktuellen sozialen Umfeldes der Auszubildenden, insb. Bezug zu Bezugspersonen wie Freunden, Familie, Arbeitskollegen</p> <p>Begriffe Familiensituation, Eltern(-haus), Arbeitsumfeld, Wohnsituation werden genannt oder entsprechend umschrieben</p>			<p>I04: Die Entwicklung selber durch die eigene Wohnung hier, das Arbeitsumfeld, keine Familie mehr vielleicht im Hinter, im Hinterhalt. (Abs. 30)</p> <p>I11: Dann Elternhaus. Stehen die Eltern dahinter. Was hat er auch für ein Elternhaus. Sind die vielleicht geschieden die Eltern oder, merkt man schon (Abs. 84)</p>

Anhang

Hauptkategorie: weitere wahrgenommene Unterschiede				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 2: Schildern, welche Unterschiede zwischen den zuletzt betreuten Auszubildenden wahrgenommen worden sind; Frage 3: Woran zeigen sich die Unterschiede? Woran merken Sie die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu weiteren wahrgenommenen Unterschieden, die sich nicht eindeutig den Bereichen Verhalten, Kognition, Motivation, Emotion und soziokultureller Bezugsrahmen zuordnen lassen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorieebene)
Persönlichkeit allgemein	Aussagen, die Unterschiede in der Persönlichkeit allgemein ansprechen, d.h. nicht auf einzelne Merkmale und Eigenschaften eingehen Begriffe Persönlichkeit, Charakter, Typ werden genannt			I03: jeder Azubi hat irgendwie so eine eigene, na, einen eigenen Charakter, wo man/den man aber relativ schnell rausbekommt. Wie ticken die Leute und so (Abs. 52) I11: In der Zeit, es sind eben sehr sehr viele unterschiedliche Charaktere.(Abs. 2)
Offenheit	Aussagen zu Unterschieden, wie Auszubildende auf andere Menschen zu gehen bzw. wie gehemmt sie anderen gegenüber sind Begriffe schüchtern /Schüchternheit, zurückhaltend bzw. kommunikativ, offen werden genannt oder entsprechend umschrieben (eine Hürde sein, auf andere zuzugehen)			I07: Und ich hatte eine zum Beispiel, die war sehr schüchtern. Wo man äh, wo mir immer so bisschen / das habe ich ihr auch mehrfach gesagt, also wo mir immer so ein bisschen das Feedback gefehlt hat. (...) Dann hatte ich das ganze Gegenteil, Eine sehr kommunikative Azubine. (Abs. 84) I09: Und diese, wenn man jetzt noch nicht so gefestigt in seiner Persönlichkeit ist, ist es dann natürlich immer eine Hürde, auf Kunden zuzugehen, mit denen zu reden und das merkt man dann schon auch. (Abs. 91) I11: Oder wo man sich mal unterhält in kleinen Runden. Wo man mitredet. Wie offen man ist. (Abs. 98) I12: Es gibt Selbstbewusste, die auch kein Problem haben, mal zu mir zu kommen oder den Abteilungsleiter anzusprechen: Hier, wie ist denn das, ich habe mal eine Frage. So da gibt es aber auch welche, wirklich, die sitzen in der Ecke, machen zwar ihre Arbeit, sitzen aber in der Ecke und sagen nichts. (Abs. 49)

Anhang

Hauptkategorie: Bewertung der Heterogenität der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: keine explizite Frage, tlw. wurden die Fragen "Welche Folgen ergeben sich aus dieser Art mit den Unterschieden umzugehen für Sie als Ausbilder" bzw. "Wie empfinden Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden?" oder "Wie gehen Sie mit wahrgenommenen Unterschieden um?" dahingehend beantwortet				
Definition Hauptkategorie: Aussagen dazu, wie der Ausbilder die Heterogenität der Auszubildenden und den Umgang damit bewertet				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorien-ebene)
als unproblematisch wahrgenommen und bewertet	Aussagen dahingehend, dass die Unterschiede der Auszubildenden und der Umgang damit von dem Ausbilder nicht als Problem gesehen werden. Begriffe nicht als Problem sehen, normal sein werden genannt			I02: Ja, für mich ist das, ich sehe das jetzt nicht als riesen Problem so. (Abs. 227) I08: Also ich sag mal, für mich ist das relativ normal, weil ich das ja eigentlich nicht anders kenne. (Abs. 120)
als (teilweise) problematisch wahrgenommen und bewertet	Aussagen dahingehend, dass der Umgang mit den Unterschieden (hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale) in manchen Situationen als Problem gesehen wird, z.B. in Schulungen Begriffe Problem, Schwierigkeit, Herausforderung werden genannt Aus dem Kontext geht hervor, dass die Heterogenität und der Umgang damit nicht per se und in jeder Hinsicht als problematisch bewertet wird			I11: B: wo ich aber auch sagen kann, man muss sich immer neu, wenn man mit dem Azubi spricht, darauf einstellen. Und das ist eigentlich, wo man sagen kann, ganz schön eine Herausforderung. I: Ok. B: Da ist man auch manchmal froh, wenn die in der Schule sind, mal die sechs Wochen (lacht). Wo man einfach mal sagen kann, ok, man muss mal wieder ein bisschen zurückfahren. Aber sonst ist es eben, dass was Spaß macht. (Abs. 6-8) I12: Das ist, eben halt das Problem oder die Schwierigkeit. Einen Mittelweg zu finden. (...) Wir regeln das immer so, dass wir die Schulungen auf ein zentrales Laufwerk stellen, dass die jeder Auszubildende sich selber ausdrücken kann. I: Im Vorfeld schon oder erst hinterher? B: Hinterher. (...) Ich kenne keinen, der nicht einmal gefragt hat, wo das jetzt wirklich genau steht und welche Schulung das jetzt war. Und, ja. (...) Ansonsten ist das ein Thema, was schwer ist. (Abs. 64)

Anhang

Hauptkategorie: Umgang der Ausbilder mit den wahrgenommenen Unterschieden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 4: Schildern, wie mit den wahrgenommenen Unterschieden umgegangen wird/wie darauf reagiert wird?				
Definition Hauptkategorie: alle Aussagen, die sich auf Umgangsformen mit den wahrgenommenen Unterschieden beziehen; aus den Aussagen geht hervor, dass die Maßnahmen bewusst ergriffen werden, um Unterschieden der Auszubildenden gerecht zu werden				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
Individualisierung allgemein	<p>Aussagen dazu, dass bei der Planung und Realisierung von Ausbildungssituationen (auf mikro- und makrodidaktischer Ebene) individuelle (Lern-)Voraussetzungen bzw. Gegebenheiten der Auszubildenden berücksichtigt werden. Aber es werden keine konkrete Maßnahme angesprochen.</p> <p>Begriffe wie auf jemanden einstellen, auf jemanden eingehen, Orientierung am Einzelnen, Stärken und/oder Schwächen berücksichtigen werden genannt</p> <p>Sofern in der gleichen Textstelle Konkretisierungen des Eingehens od. Einstellens auf den Auszubildenden erfolgen, wird die konkret genannte Maßnahme codiert (z. B. I10 Absatz 91: "dann eher mehr auf diese Person mit einzugehen. Versuche dann auch, Rückfragen zu stellen, damit er selbst auf die Lösung mit kommt." → Kategorie "Auszubildenden durch Fragestellungen anregen")</p>			<p>I04: Und ansonsten muss man sich dann schon mal in die Person etwas reinversetzen. (Abs. 133)</p> <p>I06: Dann kommt ein Neuer und dann stelle ich mich erstmal auch wieder darauf hin ein (Abs. 220)</p> <p>I07: Also es ist jeder Mensch anders. Und wie gesagt, ich versuche, auf jeden einzugehen. (Abs. 276)</p> <p>I12: Jeder hat so individuelle Stärken. Und da gehen wir im dritten Lehrjahr näher darauf ein (Abs. 43)</p>
Art und Weise der Kommunikation anpassen	<p>Aussagen dazu, dass, je nach emotionalen, motivationalen oder kognitiven Besonderheiten der Auszubildenden, der Ausbilder die Art und Weise seiner Kommunikation angepasst, z. B. in Tonfall, Wortwahl, Formulierungen</p> <p>d. h. der Ausbilder macht in der Art und Weise seiner Kommunikation Unterschiede zwischen Auszubildenden und nicht macht Unterschiede, je nach situationalen Gegebenheiten</p>			<p>I08: Wo man oder wo ich jetzt auch besser abschätze, wie fasse ich wen an. Ich kann sicher sehr nett sein und sagen "Gut, das hast du prima gemacht. Toll, freut mich für Sie." Ich kann sicher auch andere Ansagen machen, die ich dann auch mache. Was ich vielleicht früher nicht so gemacht hätte. (Abs. 126)</p> <p>I09: Ja, das auf jeden Fall. Also das/wir haben eine Azubine, die ist sehr sehr nah am Wasser gebaut und dort (lacht) überlege ich mir immer vorher ganz genau, wie ich das sage. Und versuche es immer alles sehr positiv zu formulieren, das es eben nicht zu einem Gefühlsausbruch kommt.</p>

Anhang

				<p>(...) Also es gibt ja welche, die sind hart im Nehmen. Da kann man auch ein bisschen deutlicher reden. Und dann gibt es eben welche, die muss man mit Seidenhandschuhen anfassen, mit Samthandschuhen (Abs. 147)</p> <p>I11: Dass man sagt, ok, manche wollen es direkt sagen, dass es blöd war. (lacht) Und manche wollen sagen "Das war nicht so gut." Und das ist auch die Art und Weise, wie man da herangeht. Das ist ganz ganz entscheidend. (Abs. 134)</p> <p>I12: also das merken die auch glaube ich, denke ich mal in der Art, wie man einfach mit denen spricht. I: Das ist jetzt nochmal ein interessanter Punkt, wenn man die zwei Mal gegenüberstellen, die Punkte. Welche Unterschiede machen Sie da in der Art und Weise, wie sie dann mit denen reden? B: Na der Tonfall schon. Wenn man einen hat, der das dritte Mal nachfragt oder das vierte Mal. Redet man lauter und deutlicher. Also nicht deutlicher aber lauter, energischer. Und man gestikuliert vielleicht auch mehr. Und wenn einer dabei ist der das, mal das Gegenteil, er schreibt sich schon beim ersten Mal mit und versucht man dann vielleicht auch mal im Augen / Das spielt auch manchmal eine Rolle, ob man nun von oben oder auf gleicher Augenhöhe. Da setzt man sich einmal mit daneben und sagt hier / Da ist man ruhiger. (Abs. 135-137)</p>
--	--	--	--	--

Anhang

Hauptkategorie: Emotionen der Ausbilder hinsichtlich des Umgangs mit den Unterschieden der Auszubildenden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 5: Wie empfinden/erleben Sie den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen der Ausbilder zu unwillkürlich ausgelösten affektiven (gefühlbetonten) Reaktionen, die mit zeitlich befristeten Veränderungen im Erleben und Verhalten einhergehen, die sich auf den Umgang mit den Unterschieden der Azubis beziehen; synonyme Verwendung der Begriffe Emotion, Gefühl und Empfindung; Aus dem Kontext zu entnehmen, ob sich Aussage auf den Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden bezieht				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
positive Emotionen	Aussagen der Ausbilder zu positiven Empfindungen (wie Freude, Spaß, Bereicherung u. ä.) hinsichtlich des Umgangs mit den Unterschieden des Auszubildenden Begriffe Spaß, Freude machen, schön, Bereicherung werden genannt			I05: positive Emotionen (Abs. 254) I09: Als Herausforderung. (...) Als Herausforderung. (lacht) Sollte vielleicht auch meine Aufgabe sein als Personaler. Nein, also mir macht das Spaß, weil man ja, erst einmal muss man sich ja ein bisschen abschnuppern und mal gucken, was sind das so für Typen, was sind das so/wie reagieren die. (Abs. 151)
gemischte Emotionen	Aussagen der Ausbilder, in denen explizit angesprochen wird, dass der Umgang mit den wahrgenommenen Unterschieden mit positiven und negativen Empfindungen verbunden ist bezieht sich auf zusammenhängende Aussagen, in denen sowohl negative als auch positive Empfindungen bzgl. des Umgangs mit Unterschieden der Auszubildenden geäußert werden			I07: Also es belastet mich auch manchmal. Wenn man eben selber viel zu tun hat und muss trotzdem gucken, was macht der Auszubildende. Aber alles in allem macht mir das riesen Spaß (Abs. 282)

Anhang

Hauptkategorie: Ursachen für die Art und Weise, wie Ausbilder mit den Unterschieden der Auszubildenden umgehen.				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 7: Warum tun Sie das so bzw. warum reagieren Sie so auf die Unterschiede?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu Ursachen für die Art und Weise, mit den wahrgenommenen Unterschieden umzugehen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden	Aussagen, in denen gesagt wird, dass so mit den Unterschieden umgegangen wird, um den individuellen Empfindungen der Auszubildenden gerecht zu werden wird anhand von Beispielen verdeutlicht, indem z.B. Folgen genannt werden, die eintreten würden, wenn nicht so gehandelt werden würde, z.B. Auszubildender wäre frustriert oder würde die Lust verlieren			I07: Wenn man das jetzt nicht machen würde, würde es vielleicht der ein oder andere gar nicht verstehen. Und geht dann frustriert raus. Hat es nicht verstanden. Das ist für jeden Menschen frustrierend, wenn er was nicht verstanden hat. (Abs. 328) I11: Weil ich glaube, wenn man alle beide immer auf eine Linie stellt und einer kommt nicht hinterher, schadet man dem anderen. Man muss sich auch ein bisschen einstellen. Sonst verliert der die Lust. (Abs. 174)
Intuition	Aussagen, in denen gesagt wird, dass intuitiv/aus dem Gefühl bzw. dem eigenen Empfinden heraus so mit den Unterschieden umgegangen wird. Begriffe intuitiv, aus dem Bauch heraus, für richtig empfinden, spontan werden genannt			I03: weil einfach ich das Gefühl habe, dass das jetzt vielleicht richtig sein könnte. Das ist bei mir eher wirklich so eine Gefühlssache. (Abs. 122) I09: Vieles macht man auch, finde ich, intuitiv (Abs. 177) I14: Das kommt aus dem Bauch heraus. (Abs. 174)

Anhang

Hauptkategorie: Folgen für Ausbilder aus ihrer Art und Weise mit den Unterschieden umzugehen				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 8: Welche Folgen ergeben sich aus der Art mit den Unterschieden umzugehen für Sie als Ausbilder				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu Folgen, die sich aus der Art und Weise, wie der Ausbilder mit den Unterschieden umgeht, für ihn ergeben.				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
negative Auswirkungen auf Fachaufgaben	Aussagen, in denen gesagt wird, dass sich die Art und Weise des Umgangs mit den Unterschieden negativ auf die eigentlichen Fachaufgaben auswirkt ist nur für Ausbildungsbeauftragte und ausbildende Fachkräfte relevant			I07: Dann bleibt eben mehr eigenes liegen. (Abs. 332)
Mehraufwand bzgl. Ausbildungsaufgaben	Aussagen, in denen gesagt wird, dass sich der (zeitliche) Aufwand für die Ausbildungsaufgaben erhöht			I02: Manchmal hat man ein bisschen mehr Aufwand eben. (Abs. 235) I10: Arbeitsaufwand (lacht) sagen wir es mal so (Abs. 144) ... Also es wirklich sehr sehr aufwendig (Abs. 146)

Anhang

Hauptkategorie: Motivation der Ausbilder				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 9: Welche Ziele streben Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden an?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu den Zielen, die die Ausbilder mit ihrer Art, mit den Unterschieden umzugehen, anstreben				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
Ziele der Auszubildenden erreichen	Aussagen, in denen angesprochen wird, dass der Ausbilder erreichen möchte, dass die Auszubildenden ihre eigenen Ziele erreichen Aus den Aussagen muss deutlich werden, dass wirklich die Ziele der Auszubildenden gemeint sind			I06: Na eigentlich auch das Ausbildungsziel von den Azubis (Abs. 318) I10: Dass die Auszubildenden am Ende eine gute Ausbildung abliefern, so, wie sie sich es vorgestellt haben am Anfang. (Abs. 171)
Auszubildende auf einen bestimmten/ auf den gleichen Stand bringen	Aussagen, in denen angesprochen wird, dass die Auszubildenden am Ende (der Ausbildung/einer Ausbildungseinheit) alle einen bestimmten Stand erreicht haben sollen bzw. alle das gleiche wissen bzw. können sollen Begriffe gleicher (Wissens-)Stand, gleiches Level/Niveau, gleiche Ebene, einheitlich, Idealbild werden genannt			I02: Das halt jeder auf das gleiche Niveau so kommt. (Abs. 237) I07: dass sie eben, egal mit welchen Voraussetzungen sie reinkommen, mit einem Wissensstand rausgehen (Abs. 320) I08: Naja, hinsichtlich der Unterschiede ist natürlich schön, wenn sie alle so dem Idealbild näherkommen (Abs. 182) I11: Aber man versucht eben trotzdem die Azubis fachlich nach vorne zu bringen. Dass sie es einheitlich haben. (Abs. 176)

Anhang

Hauptkategorie: geplante Veränderungen bzgl. des Umgangs der Ausbilder mit den wahrgenommenen Unterschieden				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Frage 13: Was können und möchten Sie in Zukunft tun, um den gesetzten Zielen, die Sie im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden anstreben, näherzukommen/diese weiterhin zu erreichen? Frage 15: Was würden Sie ggf. anders machen und warum?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu geplanten oder möglichen Verhaltensänderungen im Umgang mit den Unterschieden der Auszubildenden, es steht das Verhalten der Ausbilder während der direkten Interaktion mit den Auszubildenden im Vordergrund.				
Aussagen zur Veränderung betrieblicher Ausbildungsbedingungen sind an dieser Stelle zu vernachlässigen, z.B. bei I10 Anpassung der E-Learning-Plattform				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
Betreuung intensivieren	Aussagen, aus denen hervorgeht, dass sich (noch) mehr Zeit für die Auszubildenden genommen werden soll bzw. der Ausbilder bestimmte Maßnahmen (z.B. verstärktes Rückfragen bei den Auszubildenden) ergreifen möchte, um (noch) besser auf individuelle Besonderheiten eingehen zu können bezieht sich auf direkte Interaktion zwischen Ausbilder und Auszubildendem, keine Aufgaben/Maßnahmen auf makrodidaktischer Ebene Begriffe sich (mehr) Zeit nehmen wollen, nochmal Rückfragen stellen, noch intensiver betreuen werden genannt			I10: Das einzige, was ich höchstens ändern würde, ist bei der Korrektur der Aufgaben. Das man vielleicht wirklich dann nochmal Rückfragen stellt, wenn jetzt wirklich was komplett schiefgelaufen ist. "Wieso? Zu wenige Zeit? Sonstige Sachen?, Was ist da passiert?" Da vielleicht wirklich nochmal die Rücksprache halten. (Abs. 225) I12: Ich nehme mir immer vor mehr Zeit zu nehmen. (Abs. 145) I13: Also mir die Zeit dann zu nehmen, wenn die Auszubildenden bei mir sind, dann auch zu sagen, ok, wir machen heute jetzt zwei Stunden diese Ausbildung und ich erkläre das dann in Ruhe. (Abs. 124)
Gestaltung von Lernsituationen verändern	Aussagen, in denen angesprochen wird, dass der Ausbilder Lernsituationen auf mikrodidaktischer Ebene, z.B. Seminare oder Unterweisung am Arbeitsplatz, zukünftig anders gestalten möchte, z.B. die Auszubildenden stärker einbeziehen, Aufgaben klarer und strukturierter erklären			I07: dass ich noch strukturiere, strukturierter die Aufgaben gebe. (Abs. 352) I12: Aber trotzdem gibt es auch manchmal Sachen, wo man die Azubis mit einbinden sollte. Das ist auch nochmal so eine Zielsetzung, dass man vielleicht auch mal so eine Schulung vielleicht mal, wenn wir beim Beispiel Schulung sind, das die im dritten oder zweiten Lehrjahr mal sagen / Das wäre jetzt eigentlich eine Idee, ist eine gute Idee. Dass die die Schulung mal erarbeiten. Mir eine präsentieren. Wie sie die Schulung halten würden und mal eine Powerpoint-Präsentation machen oder erstellen. (Abs. 149)

Anhang

Hauptkategorie: Wünsche der Ausbilder zu ihrer Unterstützung				
Frage(n) im Interviewleitfaden: 16: Was benötigen Sie/wünschen Sie sich, um sich so verhalten zu können, wie Sie es für richtig/angemessen halten?				
Definition Hauptkategorie: Aussagen zu Wünschen bzw. (betrieblichen) Rahmenbedingungen, die die Ausbilder aus ihrer Sicht benötigen, um sich hinsichtlich Ausbildungsaspekten, insb. der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität, anders bzw. so, wie sie es ggf. anstreben, verhalten zu können				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
zeitliche Ressourcen	Aussagen, in denen angesprochen wird, dass sich der Ausbilder mehr Zeit zur Erfüllung seiner Ausbildungsaufgaben wünscht Begriff mehr Zeit wird genannt			I08: Ein bisschen mehr Zeit wäre manchmal schön für so etwas (Abs. 241)
kein Bedarf	Aussagen, in denen angesprochen wird, dass es bzgl. des Umgangs mit den Unterschieden keine Dinge gibt, die eine Verhaltensänderung unterstützen würden			I03: Also ich habe eigentlich alles was ich brauche. (Abs. 138)

Anhang

Hauptkategorie: Personale Faktoren der Ausbilder				
Frage(n) im Interviewleitfaden: Fragen 19 - 26: (Teil Statistische Daten), tlw. im Vorgespräch bzw. bei vorangegangenen Fragen erfahren				
Definition Hauptkategorie: Angaben zu Faktoren, die sich auf die Person des Ausbilders beziehen				
Subkategorie Ebene1	Definition Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Subkategorie 2	Ankerbeispiel (bezieht sich jeweils auf unterste Kategorienebene)
berufliche Qualifikation	Angabe zur höchsten beruflichen Qualifikation (in Form eines formalen Abschlusses) Hat ein Ausbilder mehrere berufliche Qualifikationen, wird die höchste codiert.	abgeschlossene Berufsausbildung	Befragter hat einen staatlich anerkannten Beruf abgeschlossen (ggf. aus DDR-Zeiten)	I03: Einzelhändler (Abs. 146) I05: Dekorateurin gelernt (Abs. 375)
		abgeschlossene Berufsausbildung plus berufliche Fortbildung	Befragter hat einen staatlich anerkannten Beruf abgeschlossen (ggf. aus DDR-Zeiten) und zusätzlich eine berufliche Fortbildung, die i.d.R. durch eine Prüfung vor der zuständigen Stelle abgeschlossen wird, absolviert	I01: Buchhändler gelernt. Habe dann auch die Qualifikation zum Buchhandlungsleiter (Abs. 185) I07: gelernt Kauffrau für Bürokommunikation. Und habe dann nochmal eine Weiterbildung gemacht zur Fachkauffrau für Organisation. (Abs. 424)
		Hochschulabschluss	Befragter hat einen Hochschulabschluss (ggf. aus DDR-Zeiten) inkl. Fachhochschul- und Berufsakademieabschlüssen	I04: Ökonompädagoge für Betriebswirtschaft (Abs. 179) I06: Diplomingenieur für Informatik (Abs. 390) I09: BA-Studium auch in Richtung Bank (Abs. 173) I10: Ich bin gelernter Bankkaufmann und habe einen Bachelor of Science, sozusagen, abgeschlossen (Abs. 257)
Erfahrung als Ausbilder	Angabe, wie lange der Ausbilder schon Ausbilderaufgaben wahrnimmt, unabhängig davon, ob beim aktuellen Arbeitgeber und in welchem Status (Ausbildungsleiter, Ausbildungsverantwortlicher oder ausbildende Fachkraft) Angabe in Jahren, über Beginn dieser Aufgabe oder aus dem Kontext heraus	< 10 Jahre	weniger als 10 Jahre mit Ausbildungsaufgaben betraut bzw. als Ausbilder tätig (zum Interviewzeitpunkt im Jahr 2014)	I01: Jetzt das zweite Jahr. (Abs. 189) I10: hab im Februar 2011 angefangen (Abs. 193)
		10 und mehr Jahre	schon mind. 10 Jahre mit Ausbildungsaufgaben betraut bzw. als Ausbilder tätig (zum Interviewzeitpunkt im Jahr 2014)	I04: Ich war schon immer Ausbilder (Abs. 245) I05: Und äh bin seit 2001, seit dem ich hier in Dresden bin, Ausbildungsbeauftragte (Abs. 6)

Anhang A- 9: Auswahl der in die differenzierte Betrachtung eingeschlossenen Sukategorien für wahrgenommene Unterschiede und Umgangsmöglichkeiten (Interviewstudie)

wahrgenommene Unterschiede	Häufigkeit	Umgangsmöglichkeit	Häufigkeit
Bildungshintergrund/Vorbildung	13	Individualisierung allgemein	9
Motivation allgemein	12	Aufgaben variieren	9
Alter	12	Wiederholen	8
Fachwissen	11	Konsequenzen aufzeigen	7
Selbständigkeit	10	Erklärungen und/oder Arbeitsanweisungen anpassen	5
Zielvorstellung und Zielverfolgung	8	Art und Weise der Kommunikation anpassen	5
Gewissenhaftigkeit	8	Ausmaß an Unterstützung und Aufmerksamkeit anpassen	4
Teamverhalten	8	Zusatzangebote unterbreiten	4
Auffassungsgabe	7	professionelles vs. persönliches Verhältnis mit Auszubildendem	4
Offenheit	7	keine Aufgabenvariation	3
Reife/Reifung	7	Ausbildungsplan anpassen	3
Kritikfähigkeit	7	Auszubildende(n) durch Fragen anregen	3
fachliches Vorwissen	7	Leistungsstandard variieren	3
allgemeine Umgangsformen	7	Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen anbieten	3
Interesse	7	heterogene Gruppen bilden	2
soziales Umfeld	6	homogene Gruppen bilden	2
Zuverlässigkeit	6	Ziele mit den Auszubildenden vereinbaren	1
planvolle und strukturierte Arbeitsweise	5	keine Möglichkeit sehen mit bestimmten Unterschieden umzugehen	1
Emotionen nach der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung	5		
Aufmerksamkeit	5		
Pünktlichkeit	5		
Persönlichkeit allgemein	5		
Berufsschulleistungen	5		
äußere Anreize	4		
Umgang mit Kunden	4		
Nachfrageverhalten	4		
Wissen anwenden	3		
Emotionen vor/während/nach Interaktionsprozessen mit anderen	3		
Selbstreflexion	3		
Arbeitstempo	3		
realistische Selbstwahrnehmung	2		
Selbstbewusstsein	2		
Kommunikationsfähigkeit	2		
Denk- und Urteilsvermögen	2		
Vorkenntnisse über das Berufsbild	1		
Erziehung	1		

Anhang A- 10: Kurzzusammenfassung vorhandener Angebote für betriebliche Ausbilder für den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen

<p>Rieleit (1992): Heterogene Gruppen. Gestaltung von individuellen Lernprozessen. Teilnehmer-Unterlagen</p>
<p>allgemeine Informationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Umfang: 119 Seiten – Fokus des Arbeitsmaterials: Hinweise zur Differenzierung von Lernprozessen in Gruppen geben, die Möglichkeiten aufzeigen, wie Lernwege auf unterschiedliche Art und Weise gestaltet werden können – Gliederung in sechs Kapitel – Entstehungshintergrund: herausgegeben vom BIBB im Rahmen der Reihe „Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung“
<p>Kapitel 1: Einführung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Merkmale heterogener Gruppen in der Ausbildung 1.2. Qualifikationsziele in der Ausbildung: Kooperations- und Teamfähigkeit 1.3. Übersicht über die folgenden Kapitel
<p>Kapitel 2: Einzellernen und Gruppenlernen - Grundlagen</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Alltagsverständnis von Lernen 2.2. Lernen heißt: Informationen aufnehmen und Erfahrungen machen (Gehirnfunktionen, Gedächtnisfunktionen) 2.3. Konsequenzen für die Gestaltung von Lernprozessen und Grenzen für Ausbilderhandeln 2.4. Lernen findet zwar individuell, aber nicht in der Isolierung statt
<p>Kapitel 3: Wie mache ich mich allen Auszubildenden verständlich?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Vermittlung von Informationen 3.2. Verständlichkeit von Informationen 3.3. Gruppenklima 3.4. Einsatz von Medien: schriftliches Material und Visualisierung
<p>Kapitel 4: Wie ermögliche ich individuelle Erfahrungen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Die heterogene Gruppe als Basis für verschiedene Sozialformen des Lernens (Struktur einer Gruppe, Entwicklung von Beziehungen innerhalb einer Gruppe, Begriff „Rolle“, Einfluss des Ausbilders auf das Team, Aufgaben und Beziehungen in der Gruppe) 4.2. Differenzierungsformen (die Gesamtgruppe als Basis für Differenzierungen, Einsatz von Einzel- und Gruppenarbeit, besondere Formen der Gruppenarbeit) 4.3. Vorbereitung und Bedingungen von Gruppenarbeit (Organisation und Gruppenteilung, Aufgabenübertragung bei Gruppenarbeit, Aufstellen von Regeln) 4.4. Durchführung von Gruppenarbeit (Funktion der Ausbilderin und des Ausbilders, Schwächere, Abschluss einer Übungseinheit, Konflikte)
<p>Kapitel 5: Methoden für heterogene Gruppen</p> <p>Gruppenpuzzle, Gruppenralley, Sandwichmethode, Brainstorming, Brainwriting/Kärtchenmethode, 6-3-5, Blitzlicht, Ergebnissicherung</p>
<p>Kapitel 6: Zusammenarbeit unter Kollegen: Wie heterogene Gruppen indirekt unterstützt werden können</p> <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Organisation der Zusammenarbeit 6.2. Möglichkeiten der Zusammenarbeit (gegenseitige Besuche, Überdenken gewohnter Verhaltensweisen, gegenseitige Beratung, Überlegen und Erproben von Änderungsstrategien)

Weber (2011). Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung. Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal
Allgemeine Informationen: <ul style="list-style-type: none"> – Umfang: 57 Seiten – Fokus des Arbeitsmaterials: <ul style="list-style-type: none"> – Das in dem Leitfaden beschriebene Qualifizierungskonzept stellt Ausbildungspersonal in Betrieben und Bildungseinrichtungen differenzierte Formen der Lerngestaltung in heterogenen Gruppen vor. Das Material soll dabei <i>Ansatzpunkte zur Umsetzung in Lehrgängen</i> zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO bzw. die Fortbildungsgänge „geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagogen“ sowie „geprüften Berufspädagogen“ sowie für ergänzende Qualifizierungsmaßnahmen, die unmittelbar in Betrieben umgesetzt werden können. – Umgang mit Lerngruppen sowie die Aufgaben und die Rolle des Ausbilders dabei – Gliederung in fünf Kapitel – Entstehungshintergrund: der Leitfaden entstand im Rahmen eines durch das Bayerische Staatsministerium für Wirtschaft, Infrastruktur, Verkehr und Technologie geförderten Projektes „Potenziale nutzen - erfolgreich ausbilden: Förderung der betrieblichen Ausbildungskompetenz“. Das Projekt wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH von 2008 bis 2010 durchgeführt
Kapitel 1: Adressaten und Aufbau des Leitfadens
Kapitel 2: Ansätze zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals Ausbildereignung nach AEVO, Fortbildungen zum geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagogen“ sowie „geprüften Berufspädagogen“
Kapitel 3: Neue Anforderungen an das Berufsbildungspersonal Heterogenität von Lerngruppen in der Ausbildung - Was heißt das? Anforderungen an die Organisation und Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse
Kapitel 4: Qualifizierungskonzept für das Berufsbildungspersonal Basis: erprobte Ansätze aus der betrieblichen und berufsschulischen Praxis, die sich für die Ausbildung heterogen zusammengesetzter Lerngruppen eignen Modul 1: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens (lernpsychologische, gruppenspezifische und didaktisch-methodische Aspekte beruflichen Lernens und Lehrens in Gruppen) Modul 2: Lerngruppen bilden (Aspekte der Gruppenbildung, Förderung von Gruppenarbeit) Modul 3: projektförmiges Lernen in der Gruppe (Vorteile und Herausforderungen projektorientierten Lernens in heterogenen Lerngruppen, Kriterien zur Erstellung differenzierter Arbeitsaufgaben - Unterscheidung zwischen Aufgaben für Ausbildungsanfänger, fortgeschrittenen Auszubildenden und versierten Auszubildenden) Modul 4: Überfachliche Kompetenzen entwickeln und bewerten (Umsetzung projektbezogenen Lernens am Beispiel der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in der Ausbildung) Modul 5: Interkulturelle Kompetenzen fördern (Erläuterung interkulturell ausgerichteter Ausbildungsmethoden, Vorstellen zweier Seminarbeispiele) Modul 6: Lernvereinbarungen und Feedbackkultur (Erstellung von Lernzielvereinbarungen, lern- und motivationsfördernde Feedbackformen)
Kapitel 5: Fazit: Handlungsbedarf und Aufgaben für das Berufsbildungspersonal Demografischer Wandel und Fachkräftebedarf: Bewerberpotenzial erweitern Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität, insb. diagnostische Kompetenz, Reflexionskompetenz, methodisch-didaktische Kompetenz

Hochtritt und Rühlmann (2016). Qualifizierungsbausteine für das betriebliche Ausbildungspersonal unter dem Gesichtspunkt einer erfolgreichen Ausbildung mit heterogenen Zielgruppen
<p>Allgemeine Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> – vier Qualifizierungsbausteine mit je drei Modulen – kein Selbstlernmaterial, sondern Beschreibung der Qualifizierungsbausteine im Rahmen der Berichterstattung des BIBB zum Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ – Entstehungshintergrund: die Qualifizierungsbausteine wurden im Rahmen des Modellversuchs der ifw Meuselwitzer BildungsZentrum GmbH (Altenburger Land in Thüringen) entwickelt, insbesondere für Ausbilder und auszubildenden Fachkräfte aus Kleinst- und Kleinunternehmen im Handwerk – Zielgruppe: Geschäftsführer und Meister in Handwerksbetrieben, Ausbilder nach der AEVO, auszubildende Fachkräfte ohne eine Fachqualifikation [Anmerkung. in dem Beitrag wird von auszubildenden Fachkräften ohne Fachqualifikation gesprochen, möglicherweise ist jedoch eine fehlende berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation gemeint]
<p>Qualifizierungsbaustein 1: Akquise/Gewinnung von Auszubildenden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Der Betrieb als Ausbilder - Ich als Ausbilder/-in (Wie können an der Ausbildung beteiligte Fachleute und Mitarbeiter die Ausbildung als Lehr-Lernprozess effizient gestalten) – Wer ist der/die Richtige für meinen Betrieb? (Verfahren, mit denen klein- und mittelständische Unternehmen effizient passende Auszubildende finden können, Welche Kompetenzen sollten Auszubildenden zwingend mitbringen, welche sind weniger wichtig?) – Ausbildungsmarketing (Strategien, mit denen sich Unternehmen als attraktive Ausbildungsbetriebe präsentieren können)
<p>Qualifizierungsbaustein 2: Erfolgreich lernen im Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernprozessbegleitung - was ist das? (Vorstellen der Lernprozessbegleitung als wichtige Arbeitsform, die die Aktivierung und Selbstorganisation der Lernenden fördert, angesprochene Methoden: selbstgesteuertes Lernen, Qualifizierungsvereinbarungen, Reflexions- und Planungsgespräche) – Schritte der Lernprozessbegleitung - wie geht das? (Vorstellen von Strategien, mit denen Betriebe Ausbildung im Sinn einer Lernprozessbegleitung vorbereiten und umsetzen können) – Kommunikation und Umgang mit Konflikten (Hinweise dazu, wie Kommunikation zwischen Auszubildenden und Ausbildungspersonal optimal gestaltet und wie positiv mit Konflikten umgegangen werden kann)
<p>Qualifizierungsbaustein 3: Besondere Phasen im Ausbildungsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die ersten 100 Tage (Wie können Auszubildende schnell und gut im Unternehmen integriert werden?, Strategien zur Vermeidung von Ausbildungsplatzwechseln, Kooperation mit Eltern und Berufsschule) – Prüfungssituationen in der Ausbildung (Wie können Unternehmen Auszubildenden effektiv bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen?, Hilfsangebote für Leistungsschwächere) – Ausbildungsabschluss und Übernahme in den Betrieb (Vorstellen von Möglichkeiten, den Ausbildungsabschluss und den Übergang in das Unternehmen zu unterstützen)
<p>Qualifizierungsbaustein 4: Bewältigung von schwierigen Situationen in der Ausbildung -Herausforderungen in der Ausbildung als Chance nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Problematische Situationen und Stressbewältigung im Betrieb (Techniken der Stressbewältigung und Strategien zur Vermeidung von Gesundheitsgefahren) – Was macht Azubis Stress und wie kann bei der Bewältigung geholfen werden? (Aufzeigen von Möglichkeiten, mit denen Ausbilder bei Auszubildenden stressauslösende Faktoren erkennen und Auszubildenden bei deren Bewältigung unterstützen können) – Strategien bei Gefahr eines Ausbildungsabbruchs (Ursachen für Ausbildungsabbrüche, Strategien zu deren Vermeidung und Vorstellen von vorhandenen Hilfsangeboten)

Anhang A- 11: Inhaltsverzeichnisse der analysierten Lehrbücher

<p>Eiling, A. & Schlotthauer, H. (2021), Handlungsfeld Ausbildung. Arbeitsmappe zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung</p>	<p>Küper, W. & Mendizábal, A. (2021), Die Ausbilder-Eignung. Basiswissen für Prüfung und Praxis der Ausbilder/innen</p>	<p>Semper, L. & Gress, B. (2017), Die Handwerkerfibel. Für die Praxisnahe Vorbereitung auf die Meisterprüfung Teil IV und die Ausbildereignungsprüfung, Band 4 Berufs- und Arbeitspädagogik</p>	<p>Adrian, R., Hötte, T., Kalverkamp-Kurz, H. & Wickenberg, U. (2017), Ausbildung der Ausbilder. AEVO-Kompass. Über 620 Begriffe der AEVO</p>	<p>Moreno, B. A. C., Martin, S. & Piel, H. (2018), Prüfungsvorbereitung. Ausbildung der Ausbilder nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO), Rahmenplan 2009</p>
<p>Vorwort Gegenüberstellung BBiG und HwO 1 Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen – Vorteile und Nutzen der betrieblichen Ausbildung begründen – Rechtliche Rahmenbedingungen berücksichtigen – Das System der Berufsausbildung darstellen – Ausbildungsberufe auswählen – Betriebliche Eignung prüfen – Vorbereitende Maßnahmen auf die Berufsausbildung einschätzen – Aufgaben mit den Mitwirkenden an der betrieblichen Ausbildung abstimmen – Handlungsfälle 2 Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken – Betriebliche Ausbildungspläne erstellen – Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte berücksichtigen – Kooperationspartner einbinden – Auswahlverfahren anwenden – Ausbildungsvertrag vorbereiten und Eintragung veranlassen – Berufsausbildung im Ausland prüfen – Handlungsfälle 3 Ausbildung durchführen – Lernförderliche Bedingungen schaffen</p>	<p>1 Die Ausbildung der Ausbilder in vier Handlungsfeldern 1.1 Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen – Vorteile und Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen – Mitwirkung bei den Planungen und Entscheidungen hinsichtlich des betrieblichen Ausbildungsbedarfs auf der Grundlage der rechtlichen, tarifvertraglichen und betrieblichen Rahmenbedingungen – Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darstellen – Ausbildungsberufe für den Betrieb auswählen und dies begründen – Eignung des Betriebes für die Ausbildung in dem angestrebten Ausbildungsberuf prüfen sowie ob und inwieweit Ausbildungsinhalte durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte vermittelt werden können – Möglichkeiten des Einsatzes von auf die Berufsausbildung vorbereitenden Maßnahmen einschätzen – Im Betrieb die Aufgaben der an der Ausbildung Mitwirkenden unter Berücksichtigung ihrer Funktionen und Qualifikationen abstimmen 1.2 Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken – Auf die Grundlagen einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan</p>	<p>Vorwort 1 Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen – Vorteile und Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen – Betrieblichen Ausbildungsbedarf auf der Grundlage rechtlicher, tarifvertraglicher und betrieblicher Rahmenbedingungen planen sowie hierzu Entscheidungen treffen – Strukturen des Berufsbildungssystems und seine Schnittstellen darstellen – Ausbildungsberufe für den Betrieb auswählen und Auswahl begründen – Eignung des Betriebes für die Ausbildung in angestrebten Ausbildungsberufen prüfen, insbesondere unter Berücksichtigung von Ausbildung im Verbund, überbetrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung – Möglichkeiten des Einsatzes von berufsvorbereitenden Maßnahmen prüfen und bewerten – innerbetriebliche Aufgabenverteilung für die Ausbildung unter Berücksichtigung von Funktionen und Qualifikationen an der Ausbildung Mitwirkenden koordinieren 2 Handlungsfeld 2: Ausbildung vorbereiten und Einstellung von Auszubildenden durchführen – Auf die Grundlagen einer Ausbildungsordnung einen betrieblichen Ausbildungsplan</p>	<p>alphabetische Auflistung von ausbildungsrelevanten Begriffen und deren kurze Erläuterung</p>	<p>Vorwort Schritt für Schritt in die IHK-Prüfungsvorbereitung 1 Prüfungsbestimmungen 2 Individuelle Prüfungsvorbereitung Informationsquellen Organisiertes Lernen Zeitmanagement Lernen und Behalten Lernmethoden Positivstress, Prüfungsangst und Lampenfieber Lernen in der Gruppe Die Ausbilder-Eignungsprüfung Organisation des Prüfungstages Rahmenbedingungen und Ablauf der IHK-Prüfung Die schriftliche Ausbilder-Eignungsprüfung Die praktische Ausbilder-Eignungsprüfung 4 IHK-Aufgabentraining Aufgabensatz mit gebundenen Aufgaben 5 Ausbildungsmethoden Einteilung von Ausbildungsmethoden Sozialformen</p>




























Anhang




















<ul style="list-style-type: none"> – Probezeit organisieren, gestalten und bewerten – betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln und gestalten – Ausbildungsmethoden und -medien auswählen und einsetzen – Auszubildenden bei Lernschwierigkeiten unterstützen – zusätzliche Lernangebote gestalten – Entwicklung der Auszubildenden fördern und Konflikte lösen – Leistungsbeurteilungen durchführen und auswerten – interkulturelle Kompetenzen fördern – Handlungsfälle 4 Ausbildung abschließen – Prüfungsvorbereitung gestalten und erfolgreichen Abschluss unterstützen – Zu Prüfungen anmelden – schriftliches Zeugnis erstellen – Betriebliche und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen – Handlungsfälle P Die Ausbilder-Eignungsprüfung – Die schriftliche Prüfung – Die praktische Prüfung Stichwortverzeichnis 	<p>erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> – Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsausbildung berücksichtigen – Kooperationsbedarf ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abstimmen – Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden – Berufsausbildungsvertrag vorbereiten und die Eintragung des Vertrages bei der zuständigen Stelle veranlassen – Möglichkeiten prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können <p>1.3 Ausbildung durchführen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur schaffen, Rückmeldungen geben und empfangen – Probezeit organisieren, gestalten und bewerten – Aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln – Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht und situations-spezifisch auswählen und einsetzen – Auszubildenden bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen, bei Bedarf ausbildungs-unterstützende Hilfen einsetzen und die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit prüfen – Auszubildenden zusätzliche Angebote z. B. in Form von Zusatzqualifikationen 	<p>erstellen, der sich insbesondere an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> – Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der betrieblichen Interessenvertretungen in der Berufsausbildung darstellen und begründen – Kooperationsbedarf ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, durchführen – Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anwenden – Berufsausbildungsvertrag vorbereiten und abschließen sowie die Eintragung bei der zuständigen Stelle veranlassen – Möglichkeiten prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können <p>3 Handlungsfeld 3: Ausbildung durchführen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur schaffen, Rückmeldungen geben und empfangen – Probezeit organisieren, gestalten und bewerten – Aus dem betrieblichen Ausbildungsplan und den berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen betriebliche Lern- und Arbeitsaufgaben entwickeln und gestalten – Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auswählen und situations-spezifisch einsetzen – Auszubildenden bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung unterstützen, ausbildungsunterstützende Hilfen einsetzen und Möglichkeiten zur Verlängerung der Ausbildungszeit prüfen 		
---	---	--	--	--

	<p>machen und die Möglichkeit zur Verkürzung der Ausbildungsdauer und die vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung prüfen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig erkennen sowie auf eine Lösung hinwirken - Leistungen feststellen und bewerten. Leistungsbeurteilungen Dritter und Prüfungsergebnisse auswerten, Beurteilungsgespräche führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungs-verlauf ziehen - Interkulturelle Kompetenzen fördern <p>1.4 Ausbildung abschließen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorbereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss führen - Für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle sorgen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinweisen - An der Erstellung eines schriftlichen Zeugnisses auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen mitwirken - Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten informieren und beraten <p>2 Die Prüfung der Ausbilder</p> <p>2.1 Die schriftliche Prüfung</p> <p>2.2 Lösungshinweise</p> <p>2.3 Die praktische Prüfung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Für Auszubildende zusätzliche Ausbildungsangebote insbesondere Zusatzqualifikationen, prüfen und vorschlagen; Möglichkeiten der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die vorzeitige Zulassung zur Abschluss oder Gesellenprüfung prüfen - Soziale und persönliche Entwicklungen von Auszubildenden fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig erkennen und auf Lösungen hinwirken - Lernen und Arbeiten im Team entwickeln - Leistungen von Auszubildenden feststellen und bewerten, Leistungsbeurteilung Dritter und Prüfungsergebnisse auswerten, Beurteilungsgespräche führen, Rückschlüsse für den weiteren Ausbildungsverlauf ziehen - Interkulturelle Kompetenzen im Betrieb fördern <p>4 Handlungsfeld 4: Ausbildung abschließen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auszubildende auf die Abschluss- oder Gesellenprüfung unter Berücksichtigung der Prüfungstermine vorbereiten und die Ausbildung zu einem erfolgreichen Abschluss führen - Für die Anmeldung der Auszubildenden zu Prüfungen bei der zuständigen Stelle Sorge tragen und diese auf durchführungsrelevante Besonderheiten hinweisen - schriftliche Zeugnisse auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen erstellen - Auszubildende über betriebliche Entwicklungswege und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten informieren und beraten <p>Lösungen zu den Wiederholungsaufgaben sowie handlungsorientierten, fallbezogenen Übungs- und Prüfungsaufgaben</p>		
--	--	---	--	--

Anhang A- 12: Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse der Lehrbücher

- ▼ Heterogenitätsdimensionen
 - ▼ übergeordnete individuelle Merkmale
 - soziokulturelle Unterschiede allgemein
 - Lernvoraussetzungen allgemein
 - Handlungskompetenz allgemein
 - Fähigkeiten allgemein
 - Persönlichkeit allgemein
 - Verhalten allgemein
 - Kompetenzen allgemein
 - Lernverhalten allgemein
 - Leistung/Leistungsstand allgemein
 - Heterogenität allgemein
 - Motivation allgemein
 - Erfahrungen allgemein
 - Fertigkeiten allgemein
 - ▼ verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen
 - Pünktlichkeit
 - Belastbarkeit
 - Lernzeit
 - Gewissenhaftigkeit
 - kundenorientiertes Verhalten
 - Lernrhythmus
 - allgemeine Umgangsformen
 - Arbeits- und/oder Lernweise
 - Arbeits- und/oder Lernverhalten
 - Arbeits-und/oder Lerntempo
- kognitive Heterogenitätsdimensionen
 - Selbstbewusstsein
 - Transferfähigkeit
 - Denkfähigkeit
 - Merkfähigkeit
 - Lernerfahrung
 - Auffassungsgabe
 - (Vor-)Kenntnisse
 - Lerntyp
 - Konzentrationsfähigkeit
 - Leistungsfähigkeit
 - Verantwortungsbewusstsein
 - Erwartungen
 - Problemlösefähigkeit
 - Kreativität
 - Lernfähigkeit
 - Problembewusstsein
 - Reaktionsgeschwindigkeit
 - Werte/Überzeugungen
 - wirtschaftliches Denken
 - Organisationsfähigkeit
- ▼ soziokulturelle/soziodemografische Heterogenitätsdimensionen
 - kultureller Hintergrund
 - finanzieller Hintergrund
 - nationale Herkunft
 - Alter
 - Sozialisation
 - soziales Umfeld
 - Vorbildung
- ▼ emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen
 - Interesse
 - Motive/Bedürfnisse
 - Leistungsbereitschaft
 - Lernbereitschaft
 - Initiative
 - Arbeitsbereitschaft
 - Zielstrebigkeit
 - Emotionen
- ▼ somatische Heterogenitätsdimensionen
 - Gesundheit
 - Geschlecht
 - körperliche Eigenschaften

- ▼ ●  weitere Heterogenitätsdimensionen
 -  Selbstbewusstsein
 -  Selbstdisziplin
 -  Ausbildungsjahr
 -  Flexibilität
 -  Fleiß
 -  Reife
 -  Selbständigkeit
- ▼ ●  Diagnostik von Heterogenität
 -  Beurteilungen/Lernerfolgskontrollen durchführen
 -  Adressatenanalyse
 -  Diagnostik allgemein
- ▼ ●  Umgang mit Heterogenität
 - ▼ ●  Umgang sowohl auf mikro- als auch auf makrodidaktischer Ebene
 -  Individualisierung allgemein
 -  Differenzierung allgemein
 -  Integration in (in-)formelle Gruppen variieren
 -  Art und Weise der Kommunikation anpassen
 -  Ansprüche/Erwartungen variieren
 -  Motivationshilfen/-maßnahmen variieren
 -  Ausmaß an Unterstützung/Aufmerksamkeit variieren
 -  Wissen aneignen und anwenden
 -  organisa. Maßnahmen am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen
 -  Konsequenzen aufzeigen
 -  Führungs-/Ausbildungsstil variieren
 -  externe Anreize variieren
 -  Gruppenzusammensetzung variieren

- ▼ ●  Umgang auf mikrodidaktischer Ebene
 -  Lern-/Lösungshilfen variieren
 -  Aktionsform variieren
 -  Selbst- und Fremdkontrolle variieren
 -  Lerntempo variieren
 -  Lerninhalte variieren
 -  Unterweisung variieren
 -  Ausbildungsmedien/-mittel variieren
 -  (Lern-)Ziele variieren
 -  Aufgaben variieren
 -  Sozialform variieren
 -  Ausbildungsmethoden variieren
 -  Mitwirkungsmöglichkeiten variieren
- ▼ ●  Umgang auf makrodidaktischer Ebene
 -  Auszubildenden-Tandems bilden
 -  Ausbildungsplan anpassen
 -  Zusatzangebote unterbreiten
 -  Ausbildungsdauer anpassen
-  Umgang allgemein

Anhang A- 13: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse, Teil allgemein Codierhinweise)

Hinweise zur Entstehung des Kategoriensystems (deduktiv-induktive Kategorienbildung)

- **drei Hauptkategorien** (deduktiv aus der Systematisierung unterschiedlicher Bedeutungsdimensionen des Heterogenitätsbegriffs sowie des Verständnisses der didaktischen und der deskriptiven Bedeutungsdimension nach Walgenbach (2014) entwickelt)
 - 1) wahrgenommene Unterschiede
 - 2) Diagnostik
 - 3) Umgang mit Unterschieden
- induktives Vorgehen zum weiteren Ausdifferenzieren des Kategoriensystems, wobei sich die Bezeichnung der Kategorien relativ eng am Material orientiert

Hinweise zum Anwenden des Kategoriensystems

- das Codiehandbuch listet die induktiv gebildeten Kategorien auf, erläutert sie und führt Ankerbeispiele zum Verdeutlichen an
- Bei der Erläuterung der Kategorien wird sich grundsätzlich an dem (teilweise impliziten) Begriffsverständnis der Autoren des analysierten Materials bzw. dessen Verständnis der Forscherin angelehnt
- rot hervorgehoben sind in den Ankerbeispielen Signalworte bzw. Schlüsselbegriffe
- in Klammern sind die Fundstellen angegeben, wobei mit den Kürzeln der Lehrbücher und Seitenangaben gearbeitet wird
- Grundsätzlich ist die Entscheidung, ob eine Textstelle inhaltlich relevant ist oder nicht, unmittelbar (ohne allzu große Interpretationen) anhand der Aussagen und Formulierungen zu treffen. Teilweise gibt es Schlüssel-Textstellen in den Büchern (Überschriften, Sätze), die in eine Codierung ggf. als implizit heterogenitätsrelevant begründen (sog. Kontexteinheiten). Diese können jedoch in gewisser räumlicher Distanz zur Codiereinheit stehen.

In einigen Fällen ergibt sich der Bezug zu Heterogenität über das Thema (*Leistungs-)*Beurteilung, bei dem es darum geht, Auszubildende hinsichtlich verschiedener Kriterien einzuschätzen. → Die Argumentation ist hierbei, dass Beurteilungskriterien Merkmale darstellen können, hinsichtlich derer sich Auszubildende grundsätzlich unterscheiden können und dass Ausbilder mit den Beurteilungskriterien, die in den Lehrbüchern aufgeführt werden, für potenzielle Heterogenitätsmerkmale sensibilisiert werden können.

Ein weiteres markantes Thema, aus dem auf Heterogenität geschlossen werden kann, sind *Lernschwierigkeiten*. Hierbei ist die Annahme, dass nicht alle Auszubildenden Schwierigkeiten in der Ausbildung haben.

- im Kategoriensystem sind tlw. abstrakte Oberbegriffe sowie konkretere Begriffe, die diesen zugeordnet werden können, aufgeführt. Wird ein Oberbegriff in einer inhaltlich relevanten Textstelle konkretisiert, werden nur die konkreten Begriffe codiert
Bsp. „Für die Beurteilung des Ausbildungserfolgs werden eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (Kriterien) herangezogen. Wichtige Kriterien sind: das Leistungsverhalten (z. B. Arbeitstempo, Ausdauer, Interesse, Arbeitsbereitschaft)“

(AHKW_2017_S. 25) → es werden die Begriffe Arbeits- und/oder Lerntempo, Ausdauer, Interesse und Arbeitsbereitschaft codiert

- Eine Unterkategorie der Hauptkategorie *Umgang mit Heterogenität* kann i. d. R. nur im Zusammenhang mit einer Subkategorie der Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* auftreten. Dabei kann es aber sein, dass eine gewisse räumliche Distanz vorliegt, d. h. die Kontexteinheit *Heterogenitätsdimension* etwas entfernt zur Codiereinheit für Umgang mit Heterogenität codiert wird (Beispiel: "gezielte Fortbildung der mit der Ausbildung betrauten Personen" als Fundstelle zur Subkategorie *Wissen aneignen und anwenden* der Hauptkategorie *Umgang mit Unterschieden* (SG_2017, S. 288), zugehörige Subkategorie *Werte/Überzeugungen* der Hauptkategorie *Heterogenitätsdimensionen* "Interkulturelle Konflikte entstehen unter anderem aus unterschiedlichen Auffassungen über: die Rolle von Mann und Frau, religiöse Sachverhalte, Traditionen in einer Gesellschaft ... "(SG_2017_S. 287)
- grundsätzlich erfolgt die Kategorienbildung eng am Material, um die zentralen Inhalte der Bücher herauszuarbeiten. Daher gibt es Subkategorien, die auf den ersten Blick relativ ähnlich heißen (z. B. Lernen allgemein und Lernverhalten). In den Büchern verbergen sich hinter diesen Kategorien jedoch unterschiedliche Aussagen. Da verwendete Begriffe und deren Semantik innerhalb der Bücher teilweise zu wenig deutlich gemacht und Begriffe in den unterschiedlichen Lehrbüchern unterschiedlich verwendet werden, entstehen diese ähnlichen Kategorienbezeichnungen
- grundsätzlich kann in einem Lehrbuch eine Kategorie mehrfach codiert werden. Dabei ist es bei der Einschätzung der Qualität möglich, für jede Textstelle eine unterschiedliche Einschätzung vorzunehmen. Beides ist möglich, um den Codierer im Codierprozess zu entlasten. Beide Aspekte werden bei der Auswertung der Daten berücksichtigt.
- Als *Codiereinheiten* werden in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 84) grundsätzlich Sinneinheiten gewählt, d. h. "komplexe Aussagen, die bei der späteren Analyse auch außerhalb des Kontextes noch verständlich sind" (Kuckartz, 2018, S. 84). Teilweise gibt es in den Büchern relativ lange Aufzählungen, bei denen häufig bloß Stichworte genannt werden. Daher werden in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 90) folgende Regeln festgelegt:
Bei ausformulierten Aussagen werden Sinneinheiten, mindestens ein ganzer Satz, codiert. Bei
 1. umfangreichen, stichwortartigen Aufzählungen werden nur die zusammenhängenden Wörter eines Stichpunktes, ggf. auch nur einzelne Wörter codiert (betrifft z. B. Aufzählungen von möglichen Bewertungskriterien),
 2. Tabellen und Abbildungen werden, soweit möglich, gedanklich in eine Sinneinheit formuliert, als Codiereinheit werden i. d. R. jedoch nur zusammenhängende Wörter bzw. einzelne Wörter codiert.

Anhang A- 14: Auszug aus dem Kategorienhandbuch der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse, Teil Erläuterung der Kategorien)

Hauptkategorie: Heterogenitätsdimensionen (Unterschiede)					
Subkategorie	inhaltliche Beschreibung	Hinweise zur Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele	übergeordnete Subkategorie	inhaltliche Beschreibung
Arbeitsbereitschaft	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsbereitschaft hindeuten	Kategorie wird codiert, wenn der Begriff Arbeitsbereitschaft genannt und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Für die Beurteilung des Ausbildungserfolgs werden eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (Kriterien) herangezogen. Wichtige Kriterien sind: ... das Leistungsverhalten (... <i>Arbeitsbereitschaft</i>) (AHKW_2017_S.25)	emotional-motivationale Heterogenitätsdimensionen	Aussagen, die sich auf Aspekte beziehen, die das Auszubildendenverhalten aktivieren und regulieren (motivationale) bzw. Aussagen, die sich auf emotionale Aspekte beziehen
Emotionen	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich von Emotionen hindeuten	Kategorie wird codiert, wenn konkrete Gefühle wie Angst, Freude, o. ä. genannt werden oder der Begriff Gefühl(e) verwendet wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Typische Formen solcher <i>Fehlformen des Leistungs- und Sozialverhaltens sind</i> [im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten]: - <i>Angst zu versagen und Verunsicherung ...</i> - <i>Hemmungen und Angst</i> ... (SG_2017_S.280) <i>Unterschiedliche Erwartungen, Vorkenntnisse und Gefühle von Teilnehmern</i> werden für alle Gruppenmitglieder durch das Blitzlicht sichtbar gemacht und damit ein neuer Ausgangspunkt für den Lernprozess geschaffen. (DIHK_AEVO_2017_S.27)		

Anhang

(Vor-)Kenntnisse	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der (Vor-)Kenntnisse hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn die Begriffe Vorkenntnisse bzw. Kenntnisse, Vorwissen, Basiswissen, Fachwissen, vorhandener Erfahrungs- und Wissensstand genannt werden bzw. konkrete Beispiele dafür und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	<p>Im Zusammenhang mit Lernaufträgen wird Folgendes formuliert: Der Ausbilder... achtet bei der Auswahl des Lernauftrags auf den Leistungsstand (u. a. Vorkenntnisse, Potenzial) des Auszubildenden, um eine Unter- oder Überforderung zu vermeiden. (ES_2021_S.188)</p> <p>Wichtige Faktoren, die bei der Entscheidung für Einzel- oder Gruppenarbeit eine Rolle spielen, sind unter anderem: - ...</p> <p>- Basiskenntnisse der Lehrlinge (SG_2017_S.297)</p> <p>Sobald ferner aufgrund der Kenntnisse und der persönlichen Reife des Lehrlings Verantwortung übertragen werden kann, sollte dies geschehen. (SG_2017_S.265)</p> <p>ausbilderzentrierte Methoden empfehlen sich, sofern... sich die sich die Auszubildenden mit den Arbeits- und Betriebsabläufen noch nicht ausreichend auskennen und deshalb vom Ausbilder gezielt angeleitet werden müssen. (KM_2021_S.159)</p> <p>im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien wird folgendes formuliert:</p> <p>Fachwissen/Fachkompetenz:</p> <p>Der Auszubildende</p> <p>- wendet Gelerntes im Arbeitsalltag selbstständig und richtig an,</p> <p>- kennt die gesetzlichen Grundlagen. (KM_2017_S.230)</p>	kognitive Heterogenitätsdimensionen	Aussagen, die sich auf wahrgenommene Unterschiede hinsichtlich der Inhalte und Prozesse der Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeit beziehen
Lernfähigkeit	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Lernfähigkeit hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn der Begriff Lernfähigkeit oder alternative Begriffe wie Lernvermögen, Begabung genannt werden und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Im Zusammenhang mit Ursachen und Anlässen von Konflikten werden u.a. Unterschiede in [der] Begabung genannt (SG_2017_S.282)		

Anhang

Gesundheit	Aussagen, die auf gesundheitliche Unterschiede hindeuten	Kategorie wird codiert, wenn im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten exemplarisch Krankheiten (z.B. ADHS, Neurosen) angeführt werden oder die Begriffe Krankheit, Behinderung, organische Störungen genannt werden und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	<p>Typische Formen solcher Fehlform des Leistungs- und Sozialverhaltens sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> > ... > ADHS > ... > Suchtverhalten > Neurosen (SG_2017_S.280) <p>Ursachen von Lernschwierigkeiten lassen sich in personenbezogene und situationsbezogene Ursachen unterteilen. Zu den personenbezogenen Ursachen gehören Über-/Unterforderung, Konzentrationsschwierigkeiten, Interessenlosigkeit, Prüfungsangst, Krankheit, Probleme im Sozialkontakt u.a. ... [Ausformulierung der Abb.) (ES_2021_S.212)</p>	somatische Heterogenitätsdimensionen	Aussagen, die sich auf körperliche Merkmale/Unterschiede beziehen
körperliche Eigenschaften	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich körperlicher Eigenschaften hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn der Begriff körperliche Eigenschaften genannt wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	<p>Im Zusammenhang mit der Adressatenanalyse wird folgendes formuliert: Adressatenanalyse ist Teil der didaktischen Vorbereitung des Ausbilders auf die erwartete Zielperson bzw. Zielgruppe von Lernenden einer Ausbildungseinheit. Der Ausbilder berücksichtigt bei seinen Planungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alter, Geschlecht, körperliche Eigenschaften - ... (AHKW_2017_S.3) 		

Anhang

Aufgeschlossenheit	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Aufgeschlossenheit hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn folgende Formulierungen verwendet werden (als negative Ausprägung): Kontaktarmut, Kontaktunfähigkeit, Hemmungen oder die Begriffe Offenheit oder Aufgeschlossenheit, Kontaktfähigkeit genannt werden	in einem Beispiel zur offenen Bewertung wird zur Konkretisierung des Beurteilungskriteriums Kundenorientierung das Merkmal Aufgeschlossenheit genannt (ES_2021_S.241) im Zusammenhang mit Vorteilen zum Rollenspiel ist folgende Aussage relevant: bietet schweigsamen Auszubildenden die Gelegenheit zur Interaktion (MMP_2018, S. 135)	soziale Heterogenitätsdimensionen	Unterschiede in Merkmalen der Auszubildenden, die im beruflichen Miteinander mit anderen Auszubildenden, Ausbildern oder Kollegen bedeutsam sind
Kritikfähigkeit	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Kritikfähigkeit hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn der Begriff Kritikfähigkeit genannt oder beschrieben wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können. Dabei bezieht sich Kritikfähigkeit gleichermaßen darauf, Kritik angemessen annehmen als auch äußern zu können	Im Zusammenhang mit möglichen Bewertungskriterien wird als ein Merkmal der Kategorie Zusammenarbeit der Begriff Kritikfähigkeit genannt (ES_2021_S.241) im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien wird folgendes formuliert: Fähigkeit, faire Kritik zu äußern: Der Auszubildende <ul style="list-style-type: none"> • konzentriert sich auf Sachpunkte, persönliche Verletzungen werden vermieden. • übt Kritik offen dem Betroffenen, nicht Dritten gegenüber (»Flurgeschwätz«), • strebt mit dem/den Kritisierten eine gemeinsame Sicht der Situation an • zieht Schadensbegrenzung einer Schuldzuweisung vor, • kann einen »Schlussstrich« ziehen; ist nicht nachtragend. (KM_2021_S.230) 		

Anhang

finanzieller Hintergrund	Aussagen, die auf Unterschiede im finanziellen Hintergrund hindeuten	Kategorie wird codiert, wenn Begriff finanzielle Möglichkeiten genannt wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Chancengleichheit im Bildungssystem bedeutet, dass alle Bildungswilligen die gleichen Chancen und die gleichen Aussichten haben, ihre Begabung entfalten zu können, unabhängig von ihrer sozialen oder geografischen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Konfession oder ihren finanziellen Möglichkeiten. (AHKW_2017_S.30)	soziokulturelle/soziodemografische Heterogenitätsdimensionen	Aspekte, die sich auf soziale, kulturelle und wirtschaftliche Merkmale beziehen
Sozialisation	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Sozialisation hindeuten	Die Kategorie wird codiert, wenn die Begriffe Sozialisation bzw. Sozialisationsprozess, Erziehungsstile genannt werden und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können.	... Die unterschiedlich verlaufenden Sozialisationsprozesse sorgen dafür, dass Auszubildender nicht gleich Auszubildender ist. (KM_2021_S.219) Der letztgenannte Faktor ist vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (zur Definition Abschnitt 3.10.1) wichtig. Sie kennen teilweise wesentlich andere Lehr- und Erziehungsstile (SG_2017_S.254)		
Fähigkeiten allgemein	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich Fähigkeiten allgemein hindeuten. Dabei wird nicht konkretisiert, hinsichtlich welcher Fähigkeiten sich die Auszubildenden unterscheiden (können)	Kategorie wird codiert, wenn der Begriff Fähigkeiten genannt wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Im Zusammenhang mit dem Begriff Adressatenanalyse wird folgendes genannt: ... - vorhandene Fähigkeiten - ... (AHKW_2017_S.3) in der Abbildung "Was macht einen guten Auszubildenden aus" wird als ein Merkmal Fähigkeiten/Fertigkeiten genannt (KM_2021_S.125)	übergeordnete individuelle Heterogenitätsdimensionen	Aussagen, die sich auf Aspekte beziehen, die relativ allgemein ohne weitere Erläuterung angesprochen werden
Heterogenität allgemein	Aussagen, aus denen implizit deutlich wird, dass sich Auszubildende unterscheiden können, aber keine konkrete Heterogenitätsdimension angesprochen wird und auch nicht allgemein von Lernvoraussetzungen gesprochen wird	Die Kategorie wird codiert, wenn aus dem Kontext geschlossen werden kann, dass sich Auszubildende grundsätzlich unterscheiden können, aber keine konkrete Heterogenitätsdimension angesprochen wird bzw. nicht der Begriff Lernvoraussetzungen verwendet wird	Heterogenität bedeutet Verschiedenartigkeit. (DIHK_AEVO_2017, S.47) Durch den Soll-Ist-Vergleich (Vergleich der Lernziele mit den tatsächlichen Ergebnissen) können Übereinstimmungen/Abweichungen festgestellt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. (ES_2021_S.233)		

Anhang

			Diversity-Management soll die soziale Vielfalt der Mitarbeiter konstruktiv nutzen. (AHKW_2017_S.32)		
Arbeits- und/oder Lern-tempo	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsgeschwindigkeit bzw. der Geschwindigkeit, mit der Auszubildende den Lernstoff (wie schnell wird gelernt) erfassen, verarbeiten und behalten, hindeuten	Kategorie wird codiert, wenn die Begriffe Arbeitsgeschwindigkeit, Lerntempo oder Lerngeschwindigkeit genannt werden und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	Wichtige Aspekte bei der Bildung von Gruppen sind die Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit sowie die sozialen Beziehungen der Auszubildenden. ... (ES_2021_S.196) Lerntempo kennzeichnet die Geschwindigkeit, mit der der Lernende den Lernstoff erfasst, verarbeitet und behält. Dieses Lerntempo kann von Person zu Person sehr unterschiedlich sein, ... (SG_2017_S.183)	verhaltensbezogene Heterogenitätsdimensionen	Unterschiede hinsichtlich beobachtbarer, feststellbarer oder messbarer Aktivitäten der Auszubildenden
Kundenorientiertes Verhalten	Aussagen, die auf Unterschiede hinsichtlich kundenorientierten Verhaltens hindeuten, wobei Kundeninterne und externe Anspruchsgruppen eines Unternehmens umfassen können	Die Kategorie wird codiert, wenn der Begriff kundenorientiertes Verhalten genannt wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können	im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien wird zur Konkretisierung von Sozialkompetenz u.a. Kundenorientiertes Verhalten aufgeführt (ES_2017_S.238)		

Anhang

Ausbildungsjahr	Aussage, die darauf hindeuten, dass sich Auszubildende in einem Ausbildungsbetrieb in unterschiedlichen Ausbildungsjahren befinden können	Die Kategorie wird codiert, wenn Formulierungen wie Auszubildende, die sich in unterschiedlichen Ausbildungsjahrgängen befinden verwendet werden	Im Ausbildungsbetrieb arbeiten oft mehrere Auszubildende, die sich in unterschiedlichen Ausbildungsjahrgängen befinden. (MMP_2018_S.114)	weitere Heterogenitätsdimensionen	weiteren Unterschiede, die sich nicht eindeutig den anderen übergeordneten Subkategorien zuordnen lassen
Selbstdisziplin	Aussagen, die auf ein unterschiedliches Maß an Selbstdisziplin von Auszubildenden hinweisen	Die Kategorie wird codiert, wenn der Begriff Selbstdisziplin genannt wird und deutlich wird, dass diesbezüglich Unterschiede bestehen können.	Im Zusammenhang mit Einzelarbeit wird Folgendes formuliert: Insofern erfordert die Methode ein hohes Maß an Selbstdisziplin und ist daher nicht für jeden Typ geeignet. (MMP_2018_S.141)		

Anhang

Hauptkategorie Diagnostik					
Subkategorie	inhaltliche Beschreibung	Hinweise zur Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele	übergeordnete Subkategorie	inhaltliche Beschreibung
Adressatenanalyse	Aussagen dazu, dass Ausbilder eine Adressatenanalyse durchführen sollten, um die Lernvoraussetzungen und Kenntnisse von Auszubildenden zu erfassen und darauf aufbauend Lernprozesse abzustimmen	Kategorie wird codiert, wenn Begriff Adressatenanalyse genannt oder entsprechend umschrieben wird, z. B. dass Voraussetzungen der Auszubildenden analysiert werden	Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Adressatenanalyse zu. Sie beschäftigt sich mit der Person des Auszubildenden. Je mehr man über den Auszubildenden, und seine Kenntnisse und Lernvoraussetzungen weiß, desto besser kann man auf ihn eingehen. (KM_2021_S. 110)	entfällt	
Diagnostik allgemein	Aussagen, dass Ausbilder bei festgestellten Unterschieden zwischen Auszubildenden bzw. Abweichungen von einer Norm hinsichtlich bestimmter Merkmale zunächst Ursachen und Umfang herausfinden/diagnostizieren müssen, um dann damit adäquat umgehen zu können	Kategorie wird codiert bei Formulierungen wie Ursachen/Motive ergründen/herausfinden/kennen, Ursachenforschung	Für die Erstellung eines wirksamen Programms ist es notwendig, Art und Schwere der Leistungsdefizite herauszufinden und diese Bereiche durch geeignete Übungen zu stärken. (AHKW_2017_S. 56) Ursachen ergründen [als eine aufgeführte Reaktion auf aggressives Verhalten] (ES_2021_S. 211)		

Anhang

Hauptkategorie Umgang					
Subkategorie	inhaltliche Beschreibung	Hinweise zur Anwendung der Kategorie	Ankerbeispiele	übergeordnete Subkategorie	inhaltliche Beschreibung
Auszubildenden-Tandems bilden	Auszubildenden-Tandems bilden	Kategorie wird codiert, wenn Formulierung einen Paten zur Seite stellen genannt wird	lernschwache und unkonzentrierte Auszubildende werden am Nachhaltigsten gefördert, indem man - ... - ihnen einen Paten aus einem höheren Ausbildungsjahr zur Seite stellt. (KM_2021_S. 214)	Umgang auf makrodidaktischer Ebene	Maßnahmen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen auf planerischer, organisatorischer bzw. koordinierender Ebene
Ausbildungsplan anpassen	Aussagen dazu, dass Ausbilder Anpassungen (im Sinne von Korrekturen) am Ausbildungsplan vornehmen sollten, bspw. um Verhaltensauffälligkeiten oder Erziehungsschwierigkeiten zu mindern bzw. das zur Berücksichtigung (individueller Voraussetzungen der Auszubildenden individuelle Ausbildungspläne erstellt werden können.	Kategorie wird codiert, wenn Formulierungen Korrekturen/Anpassungen im Ausbildungsplan im Zusammenhang mit Merkmalen/möglichen Unterschieden der Auszubildenden bzw. individuelle(r) Ausbildungsplan/Ausbildungspläne verwendet werden	Sofern es sich nicht um Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsschwierigkeiten handelt, die ... erforderlich machen, stehen auch dem Ausbilder einige Mittel zu ihrer Beseitigung oder zumindest ihrer Minderung zur Verfügung. Dazu zählen: ... - Vornahme eventuell erforderlicher Korrekturen im Ausbildungsplan - ... (SG_2017_S. 281) individueller Ausbildungsplan baut auf den betrieblichen Ausbildungsplan auf und berücksichtigt die Voraussetzungen des Auszubildenden, wie z. B. Ausbildungsdauer abzüglich Verkürzung, Berufsschulzeiten, Urlaubszeiten. (AHKW_2017_S. 48)		
Aufgaben variieren	Aussagen dazu, dass Ausbilder Aufgaben/ Aufgabenstellungen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte (z.B. Komplexität und Schwierigkeitsgrad, Anspruch, Verantwortung) an die Voraussetzungen der Auszubildenden anpassen (sollten)	Kategorie wird codiert, wenn Begriffe Lernaufträge/Aufgaben abstimmen/auswählen bzw. Teilaspekte davon (z. B. Schwierigkeitsgrad, Komplexität) im Zshg. mit (ggf. konkret benannten) Lernvoraussetzungen genannt werden, so dass deutlich wird, dass Aufgaben entsprechend der Lernvoraussetzungen ausgewählt bzw. aufbereitet werden	Der Ausbilder - wählt die Lernaufträge entsprechend dem Leistungsvermögen der Auszubildenden aus und bereitet diese auf - ... (ES_2021_S. 173) [der] Schwierigkeitsgrad von Aufgaben ist abzustimmen auf: Lernvoraussetzung, Ausbildungsziel und individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden. (AHKW2017_S. 81)	Umgang auf mikrodidaktischer Ebene	Maßnahmen, die unmittelbar bei der Gestaltung konkreter Lernsituationen für einzelne Auszubildende oder Auszubildenden-gruppen eingesetzt werden

Anhang

	unter Aufgaben fallen auch Arbeits- und Lernaufträge		Um von einem Kundenauftrag zu einem Lernauftrag zu kommen, sind folgende Schritte hilfreich: - Zerlegung des Auftrags in Teilaufgaben - Zuordnung der Teilaufgaben zu den im Ausbildungsplan geforderten Kenntnissen und Fertigkeiten - Abgleich der Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Stand des Lehrlings - Auswahl einer zum Stand des Lehrlings passenden Teilaufgabe (SG_2017_S. 212)		
Sozialform variieren	Aussagen dazu, dass Ausbilder die Sozialform in Abhängigkeit der Ausprägung bestimmter Merkmale der Auszubildenden (z. B. Problemlösefähigkeit, Motivation, sozialer Kompetenzen, Leistungsstand) variieren sollten bzw. das (innere) Differenzierung/Individualisierung über die Variation der Sozialform erfolgen kann	Kategorie wird codiert, wenn Begriff Sozialform oder diesen Begriff beschreibende Formulierungen im Zusammenhang mit den Begriffen Differenzierung /Individualisierung bzw. mit Heterogenitätsdimensionen genannt wird	Sozialformen sind Bestandteile der inneren Differenzierung von Lernprozessen in Gruppen. Unterschieden wird: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit. (AHKW_2017_S. 83) die Entscheidung für eine Sozialform des Lernens orientiert sich an folgenden Fragen: - Wie ist der Leistungsstand der einzelnen Auszubildenden? - ... (ES_2021_S. 193) Bei sozialer Kontakt/Kommunikation/Information als Wunsch und Beweggrund von Auszubildenden Gruppenarbeit als Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung und möglicher Anreiz durch den Ausbilder (KM_2021_S. 122; Ausformulierung der 3. Zeile der Tabelle konkrete Motivationsgriffe)		
Wissen aneignen und anwenden	Aussagen dazu, dass Ausbilder sich Wissen zum Umgang mit Heterogenität bzw. zu verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aneignen und dieses nutzen sollten z.B. Wissen über kulturelle Gegebenheiten, Kenntnisse zu lernpsychologischen Grundlagen	Kategorie wird vergeben, wenn deutlich wird, dass sich Ausbilder Wissen (z. B. didaktisches, fachliches) aneignen und dieses anwenden sollte, um auf bestimmte Unterschiede reagieren zu können	Da jeder Auszubildende unterschiedlich lernt, muss der Ausbilder lernpsychologische Grundlagen kennen und einsetzen. (ES_2021_S. 139) Ausbilder müssen sich dementsprechend über die kulturellen Besonderheiten ihrer Auszubildenden informieren und lernen, diese wertfrei zu akzeptieren. (KM_2021_S. 220)	Umgang sowohl auf makro- als auch auf mikrodidaktischer Ebene	Maßnahmen, die sowohl auf planerischer, organisatorischer bzw. koordinierender Ebene als auch auf Ebenen der Gestaltung konkreter Lernsituationen eingesetzt werden können

Anhang

<p>organisatorische Anpassungen am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen</p>	<p>Aussagen dazu, dass Ausbilder organisatorische Anpassungen (inkl. Pausenzeiten anpassen) am Arbeits-/Ausbildungsplatz vornehmen können um auf Unterschiede von Auszubildenden reagieren zu können</p>	<p>Kategorie wird vergeben, wenn Aspekte der Arbeitsgestaltung, z.B. Pausenzeiten oder die Formulierung organisatorische Maßnahmen am Arbeits- und Ausbildungsplatz im Zusammenhang mit bestimmten Merkmalen/möglichen Unterschieden der Auszubildenden angesprochen bzw. verwendet werden nicht darunter fallen organisatorische Maßnahmen wie Anpassung des Ausbildungsplanes, da dies nicht einen spezifischen Arbeits-/Ausbildungsplatz betrifft</p>	<p>Bei Körperlichen Bedürfnissen bieten sich folgende Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und mögliche Anreize durch den Ausbilder an: Ergonomische Arbeitsplatzgestaltung Pausenzeiten einhalten Auf die Ernährung achten Verpflegungs- und Sportmöglichkeiten (KM_2021_S. 122) Verbesserung der äußeren Bedingungen [als ein Beispiel lernfördernder Bedingungen] (ES_2021_S. 215; Ausformulierung der Abbildung Beispiele für lernfördernde Bedingungen) Sofern es sich nicht um Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsschwierigkeiten handelt, die die Hinzuziehung externer Stellen (wie z. B. Jugendämter, sozialpsychologische Dienste, Ärzte, Sozialarbeiter, Beratungsstellen kommunaler oder freier Träger) erforderlich machen, stehe auch dem Ausbilder einige Mittel zu ihrer Beseitigung oder zumindest ihrer Minderung zur Verfügung. Dazu zählen: ... - organisatorische Maßnahmen am Arbeits- oder Ausbildungsplatz (SG_2017_S. 281)</p>		
<p>Umgang allgemein</p>	<p>Aussagen dazu, dass mit Unterschieden umzugehen ist, aber es wird keine konkrete Maßnahmen oder Methode angesprochen/benannt</p>	<p>Kategorie wird codiert, wenn deutlich wird, dass Unterschiede oder die Vielfalt von Auszubildenden bzw. Mitarbeitern adressiert werden sollte, wobei relativ allgemein formuliert wird, dass z. B. individuelle Lernvoraussetzungen beachtet werden müssen oder Vielfalt konstruktiv genutzt werden sollte</p>	<p>Diversity- Management soll die soziale Vielfalt der Mitarbeiter konstruktiv nutzen. (AHKW_2017_S. 32)</p>	<p>entfällt</p>	

Anhang A- 15: Kategorienhandbuch der evaluativen Inhaltsanalyse (Lehrbuchanalyse)

Hauptkategorie	Ausprägungen (Subkategorien)		Erläuterung und Hinweise zur Codierung	Ankerbeispiel
	Kürzel	Beschreibung		
Deutlichkeit, mit der Heterogenitätsaspekte angesprochen werden es geht nicht darum, ob die Begrifflichkeiten der Kategorien bzw. die diesbezüglich in den Codierhinweisen oder Ankerbeispielen zentralen Begriffe klar und deutlich benannt sind ordinal skalierte Unterkategorien	im	implizit	<p>in der Textstelle wird das Thema Heterogenität (Heterogenitätsdimensionen, Umgang damit bzw. Feststellen davon) nicht klar und deutlich angesprochen. Der Zusammenhang zu dem Thema ergibt sich jedoch aus dem Kontext (z. B. über Verweise zu anderen Absätzen des Lehrbuches bzw. mit Blick auf die rechtlichen Grundlagen gemäß AEVO, insb. § 3)</p> <p>häufig werden Formulierungen wie "des Auszubildenden" oder "seiner Bedürfnisse" verwendet, die andeuten, dass es sich um je individuelle Aspekte handelt (siehe 1. Ankerbeispiel).</p> <p>Weiterhin kann im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien auf mögliche Heterogenitätsdimensionen geschlossen werden (siehe 2. Ankerbeispiel)</p>	<p>1. Ankerbeispiel:</p> <p>Im Rahmen der Ausbildung strebt der Jugendliche bzw. junge Erwachsene somit nach einer Befriedigung seiner Bedürfnisse. Der Ausbilder muss deshalb die Bedürfnisse (Motive) seiner Auszubildenden kennen, um sie zu bestimmten Verhaltensweisen zu aktivieren. (ES_2021_S. 149) --> es wird kein "Signalwort" verwendet, aber von der Jugendliche gesprochen, der seine Bedürfnisse befriedigen möchte, wobei das Wort "seine" andeutet, dass es um je individuelle Bedürfnisse der Auszubildenden geht</p> <p>2. Ankerbeispiel</p> <p>Im Zusammenhang mit Beurteilungskriterien auswählen wird Folgendes formuliert: Daraus lassen sich die entsprechenden Beurteilungskriterien (in der Regel nicht mehr als zwölf Merkmale) ableiten:</p> <p>Fachkompetenz, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsweise <p>... (ES_2021_S. 238) → Die Heterogenitätsdimension "Arbeitsweise" wird hier entsprechend der Codierhinweise implizit angesprochen</p>
	ex	explizit	<p>in der Textstelle wird das Thema Heterogenität (Heterogenitätsdimensionen, Umgang damit bzw. Feststellen davon) klar und deutlich angesprochen</p> <p>hinsichtlich möglicher Heterogenitätsdimensionen z. B. über Formulierungen wie des Einzelnen, individuell, unterschiedlich, gegensätzlich</p>	<p>„Lerntyp: Jeder Mensch hat eine <i>individuelle</i> Art der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Lerninhalten“ (AHKW_2017_S. 58)</p> <p>„Der Ausbilder muss bei der Unterweisungsplanung auf das <i>individuelle</i> Lernverhalten des Auszubildenden Rücksicht nehmen, d. h. ...“ (ES_2021_S. 174) → sowohl die Heterogenitätsdimension "Lernverhalten" als auch die Umgangsmöglichkeit "Unterweisung variieren" werden deutlich angesprochen</p> <p>"Dieses Lerntempo kann von Person zu Person sehr <i>unterschiedlich</i> sein, ..." (SG_2017, S. 183)</p>

Anhang

Begriffsdefinition ordinal skalierte Unterkategorien	BD0	Begriff wird nur genannt und nicht definiert	Für eine Entscheidung, ob eine Definition des zentralen Begriffs, der letztlich die Codierung bestimmt, vorliegt, ist jeweils die räumliche Nähe (z. B. gleicher Absatz oder unter gleicher Überschrift) entscheidend Eine Erklärung kann sich dabei a) auf die Bezeichnung einer Subkategorie beziehen (wenn genau diese unmittelbar aus dem Text als Subkategorie übernommen wurde) oder b) auf die verwendete Begrifflichkeit/Formulierung, aus der auf eine Kategorie geschlossen wird. → dann i. d. R. BD1, da Begriffe als Beispiele/Erläuterung einer abstrahierten Subkategorie aufgefasst werden	„Unterschiedliche Erwartungen, Vorkenntnisse und Gefühle von Teilnehmern werden für alle Gruppenmitglieder durch das Blitzlicht sichtbar gemacht und damit ein neuer Ausgangspunkt für den Lernprozess geschaffen“ (AHKW_2017_S. 27) → Die Begriffe Erwartungen, Vorkenntnisse und Gefühle, die als entsprechende Heterogenitätsdimensionen interpretiert wurden, werden jeweils nicht erklärt.
	BD1	Begriff wird anhand seiner epistemischen und/oder heuristischen Struktur beschrieben oder anhand von Beispielen verdeutlicht		a) „Die Entscheidung für eine <i>homogene Gruppe - mit ähnlichem Leistungsvermögen - oder eine heterogene Gruppe - mit unterschiedlichem Leistungsvermögen</i> - hängt vor allem von der Aufgabenstellung und dem Reifegrad der Auszubildenden ab“ (ES_2021_S. 197). → Die kursiv hervorgehobene Textstelle wurde mit der Kategorie Gruppenzusammensetzung variiert (Umgang) codiert. Da erläutert ist, was unter homogen und heterogen zusammengesetzten Gruppen verstanden wird, wurde hier BD 1 codiert. b) „Wenn ein Auszubildender in seiner Leistung nachlässt, gilt es - ... - dem Auszubildenden einen anderen Auszubildenden aus einem höheren Ausbildungsjahr als Paten zur Seite zu stellen.“ ... (KM_2021_S. 213) → einen Paten zur Seite stellen als Beispiel für Auszubildenden-Tandems bilden aufgefasst. Darunter kann sich der Leser etwas konkretes vorstellen, weshalb die Aussage mit BD 1 codiert wurde
	BD2	Begriff wird anhand seiner epistemischen und/oder heuristischen Struktur beschrieben <u>sowie</u> anhand von Beispielen verdeutlicht		„Jeder Auszubildende bringt eigene Lernvoraussetzungen mit (Alter, Schulbildung, Neigungen etc.) Diese müssen beachtet werden, um eine individuell abgestimmte Ausbildung zu gewährleisten. Lernvoraussetzungen sind Eigenschaften, Fähigkeiten und Strategien, die nützlich sind, um neue Kompetenzen zu erwerben und Probleme zu lösen“. (AHKW_2017_S. 58) → Der Begriff Lernvoraussetzungen wird sowohl allgemein in seinem Kern (Was ist es?) erläutert, nämlich in dem letzten Satz der Textstelle, als auch anhand von Beispielen (nämlich Alter, Schulbildung, Neigungen) verdeutlicht.
	BD3	Begriff wird nur genannt und nicht definiert, eine Definition ist aber auch nicht erforderlich (z. B. unterschiedliche Ausbildungsjahrgänge, Geschlecht)		Kategorien Alter, Geschlecht, nationale Herkunft

Anhang

Verknüpfung (nur bei Hauptkategorie <i>Umgang</i> relevant) ordinal skalierte Unterkategorien	VK0	Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeit(en) werden inhaltlich und formal nicht bzw. inhaltlich sehr allgemein/unspezifisch miteinander verknüpft	Die Kategorie wird codiert, wenn 1) eine bestimmte Umgangsmöglichkeit nicht mit einer Heterogenitätsdimension im Zusammenhang genannt wird. Dies kommt insb. vor, wenn sich für eine bestimmte Umgangsmöglichkeit der Heterogenitätsbezug nicht über eine angesprochene Heterogenitätsdimension ergibt, sondern über die Konkretisierung der Begriff Individualisierung oder Differenzierung 2) sehr allgemeine Heterogenitätsdimensionen, insbesondere der übergeordneten Subkategorie übergeordnete individuelle Merkmale (z. B. Lernvoraussetzungen allgemein, Heterogenitätsdimension allgemein) im Zusammenhang mit Umgangsmöglichkeiten bzw. wenn die Kategorie Umgang allgemein angesprochen werden → aber keine pauschale Kategorisierung möglich, sondern Kontext beachten	„Sozialformen sind Bestandteile der inneren Differenzierung von Lernprozessen in Gruppen. Unterschieden wird: Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit“ (AHKW_2017_S. 83) → hier keine Verknüpfung der Kategorie Sozialform variieren mit einer Heterogenitätsdimension „Die Suche nach Wegen, Verfahren und Formen, mit denen und auf denen Ausbildungsinhalte vermittelt werden, sind eingebunden in die Entscheidungen über die → Lernziele, Inhalte, die → Medien, die Rahmenbedingungen und die Voraussetzungen des Auszubildenden (→ Adressatenanalyse)“. (AHKW_2017_S. 12) → hier keine Verknüpfung der Kategorie Aufgaben variieren mit einer Heterogenitätsdimension, da hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen die allgemeine Subkategorie Lernvoraussetzungen angesprochen wird „Die unterschiedlichen Situationen in der Ausbildung und die verschiedenen Persönlichkeiten der Auszubildenden machen es erforderlich, dass der Ausbilder sein Führungsverhalten kontinuierlich überprüft und den Gegebenheiten flexibel anpasst“. (ES_2021, S. 148)
	VK1	Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeiten(en) werden relativ spezifisch miteinander verknüpft.	Die Kategorie wird codiert, wenn eine relativ konkrete Umgangsmöglichkeit mit einer relativ konkreten Heterogenitätsdimension im Zusammenhang genannt wird, jedoch nicht deutlich wird, wie genau mit welcher Ausprägung der genannten Heterogenitätsdimension(en) umgegangen werden kann/soll Die Kategorie wird nicht codiert, wenn sehr allgemeine Subkategorien übergeordneter individueller Merkmale im Zusammenhang mit Umgangsmöglichkeiten sowie die Kategorie Umgangsmöglichkeiten allgemein angesprochen werden (siehe Codierhinweise VK0)	„Die Frage nach dem richtigen Führungsstil lässt sich nicht allgemein beantworten. Für diese Entscheidung sind mehrere Gesichtspunkte zu beachten, insbesondere: ... - die Zusammensetzung der Gruppe (hierbei sind vor allem Vorbildung, Reife und Gruppenstruktur eventuelle Verhaltensauffälligkeiten zu berücksichtigen“ (SG_2017_S. 269) → hier werden die Kategorien Führungsstil variieren (Umgangsmöglichkeit) und die Heterogenitätsdimensionen Vorbildung, Reife und Verhalten allgemein miteinander verknüpft. Es wird aber nicht gesagt, dass welcher Führungsstil für welche Ausprägung dieser Dimensionen. Daher wird V1 codiert.
	VK2	Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeit(en) werden gerichtet/spezifisch miteinander verknüpft (im Sinne von Wenn-Dann-Aussagen)	Die Kategorie wird codiert, wenn eine bestimmte Umgangsmöglichkeit mit einer Heterogenitätsdimension im Zusammenhang genannt wird und deutlich wird, wie genau mit welcher Ausprägung der genannten Heterogenitätsdimension(en) umgegangen werden kann/soll Die Kategorie wird nicht codiert, wenn Subkategorien übergeordneter individueller Merkmale im Zusammenhang mit Umgangsmöglichkeiten sowie die Kategorie Umgangsmöglichkeiten allgemein angesprochen werden	„Ausbilderzentrierte Methoden empfehlen sich, sofern die Auszubildenden aufgrund unzureichender Vorkenntnisse eine Anleitung des Ausbilders benötigen“ (KM_2021_S. 159) → in der Aussage werden die Kategorien Ausbildungsmethoden variieren (Umgangsmöglichkeit) und Vorkenntnisse (Heterogenitätsdimension) miteinander verknüpft und zwar im Sinne einer Wenn-Dann-Aussage (Wenn Auszubildenden geringere/unzureichend Vorkenntnisse mitbringen, dann sollten Ausbilder/innen ausbilderzentrierte Ausbildungsmethoden einsetzen)

Grundsätzliche Codierhinweise:

- Die Codierung erfolgt für die qualitativen Kategorien in der Kommentarfunktion zum inhaltlich-thematischen Coding
- bei inhaltlich-thematischer Mehrfachcodierung von Textstellen ist für jedes Coding die Qualität einzuschätzen
- Verwendung der Kürzel der Subkategorien

Anhang A- 16: Fragenraster zur Ermittlung relevanter Aspekte für die Entwicklung einer exemplarischen Arbeits- und Lernaufgabe

1. Inwieweit spielt das Thema (Handels-)Kalkulation bei Ihnen eine Rolle in der betrieblichen Ausbildung von Großhandelskaufleuten?
2. In welchem Ausbildungsjahr wird das Thema besprochen?
3. Welche Vorgehensweise (Vorwärts- oder Rückwärtskalkulation) kommt ggf. häufiger zur Anwendung?
4. Wer kalkuliert bei Ihnen im Unternehmen Verkaufspreise (in welcher Abteilung)? Was kann Ausgangspunkt einer Kalkulation sein (z.B. Neuaufnahme eines Produktes in das Sortiment?)?
5. Woher (z.B. aus welcher Abteilung) kommen die Informationen, die für die Kalkulation benötigt werden?
Hinsichtlich der Positionen, die es zum Ermitteln des Bezugspreises bedarf, stelle ich mir bspw. die Frage, ob die vom Lieferanten/Hersteller eines Produktes in einem Katalog gelistet (z.B. je nach Abnahmemenge) sind oder dem Großhändler auf Nachfrage mitgeteilt werden?
6. Gibt es Software, die die Kalkulation bzw. die Abfrage der erforderlichen Positionen unterstützt und wenn ja, an welchen Stellen wird ggf. welche Art von Programm eingesetzt?
7. Sofern das Thema Kalkulation in der betrieblichen Ausbildung behandelt wird, welche Fehler machen die Auszubildenden dabei häufig bzw. welche Schwierigkeiten treten häufig auf?