

Tanja Hellpoldt

**Ausbilderqualifizierung vor dem Hinter-
grund steigender Heterogenität der
Auszubildenden - Deutschland im Vergleich
mit ausgesuchten Ländern**

Hrsg. von Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Heft 2 | 2016

ISSN 1865-2247

Herausgeber:

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Zschokkestraße 32
D-39104 Magdeburg
Telefon: +49-(0)391-67-56 525
Telefax: +49-(0)391-67-46 550
E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

Quelle/ Zitationshinweis:

Hellpolt, T. (2016): Ausbilderqualifizierung vor dem Hintergrund steigender Heterogenität der Auszubildenden - Deutschland im Vergleich mit ausgesuchten Ländern. In: Frommberger, D. (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, Jg. 2016. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter: [http://www.ibbp.ovgu.de/Institut/Berufsp
%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften+zur+Berufs_+und+Wirtschaftsp
%C3%A4dagogik.html](http://www.ibbp.ovgu.de/Institut/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften+zur+Berufs_+und+Wirtschaftsp%C3%A4dagogik.html)

© Copyright

Die in der Reihe *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträger

Abstract

Die vorliegende Arbeit vergleicht die deutschen, schweizerischen und österreichischen Ordnungsmittel zur obligatorischen Ausbilderqualifizierung (Ausbildung der Ausbilder; im Folgenden AdA) hinsichtlich der Frage, inwiefern diese für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden qualifizieren. Zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit wird dabei der internationalen Leitorientierung am Kompetenzkonzept gefolgt.

Daher widmet sich der Theorieteil dieser Arbeit der Frage, welche Kompetenzen Ausbilder für den Umgang mit Heterogenität benötigen. Die diesbezüglichen Untersuchungen ergeben, dass insbesondere diagnostische, kommunikative, methodisch-didaktische, interkulturelle sowie Reflexionskompetenzen erforderlich sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass Offenheit sowie Sensibilität für die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden Grundvoraussetzungen für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität darstellen. Desweiteren haben alle drei Länder umfassende Unterstützungsangebote für Betriebe implementiert und rechtliche Möglichkeiten geschaffen, um die Ausbildung an die Voraussetzungen und Bedarfe der Auszubildenden anzupassen. Aufgrund der hohen Bedeutung dieser letzten beiden Aspekte werden diese, obwohl sie keine Kompetenzen darstellen, ebenfalls in der Untersuchung berücksichtigt.

Angelehnt an die inhaltliche Strukturierung, eine Unterform der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, wird auf Basis dieser theoretischen Erkenntnisse ein Kategoriensystem aufbereitet und an die zu untersuchenden Ordnungsmittel herangetragen.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass im deutschen Rahmenplan die umfassendste Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität vorgesehen ist, da in diesem fast alle hier ermittelten Aspekte bedacht und detailliert beschrieben werden. Dennoch sind aufgrund der mangelnden Verbindlichkeit der Vorgaben sowie dem Fehlen didaktischer Richtlinien zur Kursgestaltung deutliche Defizite in der Umsetzung des Rahmenplans zu befürchten. Hier kann sich teilweise am Schweizer Rahmenlehrplan orientiert werden, der eine höhere Verbindlichkeit sowie methodische Empfehlungen für die Ausbilderkurse selbst aufweist. Die inhaltliche Analyse ergibt jedoch ein gemischtes Bild. Zwar finden sich Hinweise darauf, dass die Schweizer Berufsbildungspolitik erkannt hat, dass Heterogenität eine Variable darstellt, die im Rahmen der AdA zu berücksichtigen ist. Explizit sind jedoch vorrangig eine Sensibilisierung hinsichtlich möglicher Probleme, die sich durch die individuellen Merkmale und Voraussetzungen der Auszubildenden ergeben können sowie die Aufklärung zu möglichen Beratungsstellen vorgesehen. Die Intention, die hier ermittelten Kompetenzen zu fördern, kann dem Schweizer Rahmenlehrplan dagegen nur bedingt bescheinigt werden, da

die knapp und allgemein formulierten „Standards“ bei der Mehrzahl der Bereiche nicht klar auf Aspekte hinweist, die hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität von Bedeutung sind. Vor allem in den Kompetenzfeldern Kommunikation und Methodik-Didaktik sind die vagen Beschreibungen kritisch zu sehen.

In Österreich wird die AdA nur wenig durch bildungspolitische Ordnungsmittel gesteuert, was sich bspw. durch das Fehlen eines Rahmenplans zeigt. Da in den rechtlichen Vorgaben keine Hinweise auf die Förderung der hier ermittelten Kompetenzen zu finden sind, wird alternativ das Curriculum eines konkreten Ausbilderkurses untersucht. Doch auch dessen Analyse ergibt, dass das Thema Heterogenität in der österreichischen AdA noch kaum berücksichtigt wird.

Die vorliegende Arbeit hat auf Basis der Ordnungsmittel vergleichend analysiert, inwiefern in Deutschland, Österreich und der Schweiz eine Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität vorgesehen ist und durch welche Charakteristika theoretisch Defizite bei der Umsetzung der Vorgaben zu befürchten sind. Für aufbauende Forschungsarbeiten bietet es sich daher an, zumindest für Deutschland und die Schweiz empirisch und ggf. vergleichend zu untersuchen, inwiefern die Kursanbieter das Thema Heterogenität in ihren Lehrgängen tatsächlich berücksichtigen. Aufgrund des schwachen Ergebnisses für Österreich ist fraglich, inwiefern eine solche Analyse sinnvoll ist. Hier wird empfohlen, in einem ersten Schritt die Situation und Handlungsbedingungen der betrieblichen Ausbilder, die bislang kaum im Interesse der Forschung stehen, vertieft zu untersuchen, um von den diesbezüglichen Ergebnissen ausgehend gezielt Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität zu ermitteln.

Tanja Hellpoldt: Ausbilderqualifizierung vor dem Hintergrund steigender Heterogenität der Auszubildenden - Deutschland im Vergleich mit ausgesuchten Ländern

Inhaltsübersicht

1 Einleitung und Problemstellung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1 Definition und Diskurs zu Heterogenität in der Berufsbildung.....	4
2.2 Entwicklung des theoretischen Forschungsansatzes.....	9
2.3 Heterogenität als Herausforderung für Ausbildungsbetriebe.....	11
2.3.1 Passungsprobleme.....	12
2.3.2 Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	17
2.3.3 Lehrvertragsauflösungen.....	18
2.3.4 Zwischenfazit.....	23
2.4 Umgang mit Heterogenität im Schul- und Betriebskontext.....	24
2.4.1 Umgang mit Heterogenität im Schulkontext.....	25
2.4.2 Umgang mit Heterogenität im Betriebskontext.....	27
2.4.3 Zwischenfazit.....	28
2.5 Heterogenität als Gegenstand der Ausbilderforschung.....	28
2.5.1 Forschungsstand in Deutschland.....	29
2.5.1.1 Kompetenzprofile für den Umgang mit heterogenen Gruppen.....	30
2.5.1.2 Erkenntnisse des Modellförderschwerpunkts.....	33
2.5.2 Forschungsstand in der Schweiz.....	35
2.5.3 Forschungsstand in Österreich.....	37
2.5.4 Zwischenfazit.....	39
3 Methodik: qualitative Inhaltsanalyse.....	40
3.1 Charakteristik und Legitimation.....	40

3.2 Analyse des Ausgangsmaterials.....	41
3.2.1 Definition des Ausgangsmaterials.....	41
3.2.2 Analyse der Entstehungssituation.....	43
3.2.3 Formale Charakteristika des Materials.....	46
3.3 Entwicklung des Kategoriensystems.....	50
3.4 Festlegung der Analyseeinheiten.....	52
3.5 Durchführung der Analyse.....	52
4 Ergebnisauswertung.....	53
4.1 Darstellung der deutschen Analyseergebnisse.....	53
4.1.1 Diagnostische Kompetenzen.....	53
4.1.2 Kommunikative Kompetenzen.....	54
4.1.3 Methodisch-didaktische Kompetenz.....	55
4.1.4 Interkulturelle Kompetenzen.....	54
4.1.5 Reflexionskompetenz.....	55
4.1.6 Anpassung der Ausbildung.....	55
4.1.7 Sensibilisierung.....	56
4.2 Darstellung der Schweizer Analyseergebnisse.....	56
4.2.1 Diagnostische Kompetenz.....	57
4.2.2 Kommunikative Kompetenz.....	57
4.2.3 Methodisch-didaktische Kompetenz.....	57
4.2.4 Interkulturelle Kompetenz.....	58
4.2.5 Reflexionskompetenz.....	58
4.2.6 Anpassung der Ausbildung.....	59
4.2.7 Sensibilisierung.....	58
4.3 Darstellung der Österreicher Analyseergebnisse.....	59
4.3.1 Kommunikative Kompetenz.....	60
4.3.2 Methodisch-didaktische Kompetenz.....	60
4.3.3 Sensibilisierung.....	60

4.3.4 Sonstige Kategorien.....	60
4.4 Vergleich und Diskussion der Analyseergebnisse.....	61
4.4.1 Vergleich und Diskussion der inhaltlichen Ergebnisse.....	61
4.4.2 Vergleich der formalen Charakteristika und Rahmenbedingungen.....	73
5 Fazit.....	81
Literaturverzeichnis.....	86
Anhang A: Theoretische Grundlagen.....	101
A.1 Unterschiede der dualen Systeme im deutschsprachigen Raum.....	101
A.2 Handlungsfelder des Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung"	103
Anhang B: Methodik.....	104
B.1 Ablaufmodell inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse.....	104
B.2 Entwicklung des Kategoriensystems.....	104
B.3 Kategoriensystem.....	108
Anhang C: Auswertung.....	108
C.1 Einzelauswertung deutscher Rahmenplan.....	108
C.2 Einzelauswertung Schweizer Rahmenplan.....	111
C.3 Einzelauswertung Österreich Curriculum JKU Linz.....	112
C.4 Vergleich der Einzelergebnisse.....	112

II Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Heterogenität in der beruflichen Bildung.....	14
Abbildung 2: Theoretischer Forschungsansatz.....	19
Abbildung 3: Instrumentenkoffer für die Qualifizierung von Ausbildern.....	34
Abbildung 4: Qualifizierungstreppe für betriebliche Ausbilder.....	44
Abbildung 5: Ausschnitt des Rahmenplans zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO.....	47
Abbildung 6: Ausschnitt des Rahmenlehrplans für Berufsbildner in Lehrbetrieben.....	48
Abbildung 7: Ausschnitt des Curriculum des Lehrgangs Ausbildung zum Lehrlingsausbilder der JKU Linz.....	49
Tabelle 1: Benötigte Kompetenzen zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden.....	32

III Abkürzungsverzeichnis

AdA	Ausbildung der Ausbilder
AMS	Arbeitsmarktservice (Österreich)
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
AWP	geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge (IHK)
BAG	Berufsausbildungsgesetz (Österreich)
BAS	Berufsausbildungsassistenz (Österreich)
BBG	Berufsbildungsgesetz (Schweiz)
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Schweiz)
BBV	Berufsbildungsverordnung (Schweiz)
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich)
BMWFW	Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft
BP	geprüfter Berufspädagoge (IHK)
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DiM	Diversity Management
EBA	Eidgenössisches Berufsattest (Schweiz)
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EQAVET	European Quality Assurance in Vocational Education and Training
IBA	Integrative Berufsausbildung (Österreich)
IBW	Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Österreich)
JKU Linz	Johannes-Kepler-Universität Linz (Österreich)
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
MSH	Modellversuchsförderschwerpunkt "Neue Wege in die Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung"
oibf	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PdV	Pädagogik der Vielfalt
SIBP	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik

WBF	Eidgenössisches Department für Wirtschaft, Bildung und Forschung (Schweiz)
WKO	Wirtschaftskammer Österreich
ZHW	Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW)

Gender-Klausel

Die weibliche Form ist der männlichen Form in diesem Bericht gleichgestellt. An einigen Stellen wurde ausschließlich zum Zwecke der leichteren Lesbarkeit lediglich die männliche Form verwendet.

1 Einleitung und Problemstellung

„Die Auszubildenden werden immer heterogener.“ Ausgehend von diesem Diktum wird seit einiger Zeit intensiv darüber diskutiert, dass durch die in den vergangenen Jahren stets wachsende Bandbreite an individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen die Anforderungen an betriebliche Ausbilder steigen (Severing 2014, S.5). Aufgrund des demografischen Wandels, der in ganz Europa zu einem quantitativen Rückgang potentieller Auszubildender führt, ist zu erwarten, dass sich dies künftig noch weiter verschärft (Jablonka, Westhoff 2014, S.67).

Da betriebliche Ausbilder eine Schlüsselrolle für das Gelingen der dualen Ausbildung innehaben, sollte ihren Qualifikationen für den Umgang mit der steigenden Heterogenität international verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diesbezüglich ist jedoch im Rahmen der vergleichenden Bildungsforschung bislang ein Forschungsdefizit zu verzeichnen. So gehören Deutschland, Österreich und die Schweiz zu den wenigen dualen Systemen, die überhaupt gesetzliche Standards zur Mindestqualifikation der betrieblichen Ausbilder definieren (Eurotrainerkonsortium 2008, S.17; für die Schweiz siehe bspw. Joho, Heinzer 2013, S.220).¹ Doch auch für diese drei Länder wurde noch nicht vergleichend untersucht, inwiefern deren Standards die aktuellen Entwicklungen berücksichtigen und für den Umgang mit hoher Heterogenität vorbereiten. Gerade im Rahmen der internationalen Bildungszusammenarbeit, in der die Unterstützung des Ausbildungspersonals seit Initiierung des Kopenhagen-Prozesses zu einem Schwerpunkt der Selbstverpflichtung avanciert ist (Bahl, Grollmann 2011, S.9f), ist einer solchen Analyse jedoch eine hohe Relevanz zuzusprechen. Aufgrund der geografischen Nähe und der vergleichsweise großen Gemeinsamkeiten zwischen den dualen Berufsbildungssystemen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz (für Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Systeme siehe Anhang A.1) kann eine solche Gegenüberstellung wichtige Erkenntnisse zur Verbesserung der jeweiligen nationalen Standards generieren. Das ist insofern von Bedeutung, als dass diese Ausbildung der Ausbilder

¹In Deutschland haben Ausbilder in anerkannten Ausbildungsberufen den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen, die die Kompetenz zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsbildung umfassen (AEVO §§ 1,2).

In der Schweiz müssen Berufsbildner in Lehrbetrieben über eine berufspädagogische Qualifikation im Äquivalent von 100 Lernstunden verfügen (BVV Art. 44), die in einem Bildungsprogramm erworben wird, das mit den Rahmenlehrplänen nach BVV Art. 49 übereinstimmt;

In Österreich müssen Ausbilder die Ausbilderprüfung ablegen oder alternativ den 40 Einheiten umfassenden Ausbilderkurs erfolgreich absolvieren (BAG 2012 § 29g). Das Ziel beider besteht in der Vermittlung der Fachkenntnisse und Befähigung in den Bereichen Festlegen von Ausbildungszielen auf Grund des Berufsbildes, Ausbildungsplanung im Betrieb, Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle der Ausbildung, Verhaltensweisen des Ausbilders gegenüber dem Lehrling, relevante rechtliche Grundlagen.

(AdA) aufgrund ihres obligatorischen Status eine vergleichsweise hohe Reichweite hat.² Zwar existieren bereits vereinzelt neue Ansätze und Weiterbildungsmöglichkeiten, die darauf zielen, die Ausbilder für den Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren (Albrecht, Westhoff, Zauritz 2014, S.24). Diese wurden jedoch zum einen bislang nicht flächendeckend implementiert. Zum anderen befinden sich Ausbilder in einem Spannungsfeld von produktivitätsorientierten und pädagogischen Leistungsanforderungen (Rausch, Seifried et al 2014, S.7), in denen Ersteren zumeist die höhere Priorität eingeräumt wird. Daher können solche (freiwilligen) Weiterbildungen von einer Vielzahl der Ausbilder auch nicht wahrgenommen werden, so dass sich deren berufspädagogisches Wissen auf die Schulung im Rahmen der AdA beschränkt.

Aus diesen Gründen möchte die vorliegende Arbeit die obige Forschungslücke durch eine vergleichende Analyse der AdA hinsichtlich des Themas Heterogenität schließen um sowohl einen Beitrag für die vergleichende Bildungsforschung zu leisten als auch für Deutschland melioristisch zu analysieren, wie die hiesige AdA noch weiter verbessert werden kann.

Angesichts der unzureichenden Datenlage in Österreich (Schrott 2013; Dornmayr und Löffler 2014) und der Schweiz (Schuhmann et al 2015; EHB 2015) kann das Thema jedoch nicht auf Basis einer Literaturanalyse bearbeitet werden. Um dennoch Erkenntnisse auf Länderebene zu generieren, sind daher direkt die entsprechenden Ordnungsmittel der drei Länder bzgl. der Heterogenitätsthematik zu untersuchen. Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns kann zwar anhand der Ordnungsmittel vorrangig analysiert werden, inwiefern eine Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität seitens der Bildungspolitik vorgesehen ist, während nur bedingt ermittelt werden kann, inwiefern diese auch wirklich seitens der Kursanbieter umgesetzt wird. Dennoch soll versucht werden auch darzulegen, inwiefern die diesbezügliche Qualifizierung sichergestellt bzw. eingeschränkt wird, indem die entsprechenden Vorgaben in den Ordnungsmitteln analysiert werden. Für Deutschland liegen bereits erste allgemeine Ergebnisse vor, die hinsichtlich der Umsetzung der Vorgaben Defizite befürchten lassen (siehe Brünner 2011). Dies ist mit Fokus auf die Aspekte, die hinsichtlich der Heterogenitätsthematik von Interesse sind, näher zu erörtern. Durch den Vergleich mit den Regelungen in Österreich und der Schweiz können sodann ggf. auch hier Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Somit ergeben sich aus dem Erkenntnisinteresse für diese Arbeit insgesamt drei Forschungsfragen:

² In allen drei Ländern existieren Regelungen, die von der Teilnahme an der AdA befreien. Da diese jedoch größtenteils vor dem Grundsatz der Gleichwertigkeit ausgesprochen werden, sollen sie im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt werden. Auch die „auszubildenden Fachkräfte“, die in allen drei Ländern die Ausbildung unterstützen, müssen hier vernachlässigt werden, da für diese bislang keine pädagogische Qualifizierung vorgesehen ist.

- 1.) Inwiefern ist in den entsprechenden Ordnungsmitteln der drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz eine Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität vorgesehen?
- 2.) Inwiefern ist sichergestellt, dass diese Vorgaben seitens der Kursanbieter wie vorgesehen umgesetzt werden?
- 3.) Wie können die deutschen Ordnungsmittel optimiert werden?

Bei den Ordnungsmitteln handelt es sich im weiteren Sinne um schriftlich fixierte Kommunikation. Daher wird für die Untersuchung eine Methode benötigt, die es ermöglicht, eine solche systematisch zu analysieren um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte, nämlich die Berücksichtigung von Heterogenität ziehen zu können. Diese Anforderungen werden vor Allem von qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren erfüllt. So bietet sich hier insbesondere eine Orientierung an der qualitativen Methode der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring an, da diese es ermöglicht „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2010, S.6). Dafür wird ein Kategoriensystem erstellt und an die zu untersuchenden Dokumente herangetragen. Zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit sowie angesichts der internationalen Leitorientierung am Kompetenzkonzept (siehe BIBB 2009b) bietet es sich hier an, von den theoretischen Erkenntnissen zur Heterogenitätsthematik konkrete Kompetenzen abzuleiten, damit diese als Kategorien fungieren.

Damit gliedert sich diese Arbeit in drei Teile. Der **erste Teil** (Kap. 2) behandelt die **Theorie** zum Thema „Heterogenität in der Berufsbildung“ und zielt darauf, möglichst ganzheitlich zu ermitteln, welche Kompetenzen Ausbilder benötigen um mit hoher Heterogenität umzugehen. Diese Erkenntnisse bilden die Basis für die Arbeit im **zweiten, empirischen Teil** (Kap. 3), der sich methodisch an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert. Diese Methode wird daher zunächst kurz präsentiert (Kap. 3.1). Anschließend werden einige daran angelehnte Schritte durchgeführt um systematisch das auf den theoretischen Erkenntnissen basierende Kategoriensystem zu erstellen (Kap. 3.2.-3.4). Anhand dieses Systems werden die Ordnungsmittel der drei Länder schließlich analysiert, um herauszufinden, inwiefern sie eine Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität vorsehen (Kap. 3.5).

Der **dritte Teil** der Arbeit widmet sich zunächst der knappen Darstellung der **Einzelergebnisse** der drei Länder (Kap. 4.1 – 4.3). Dieser folgt eine zweigliedrige **Ergebnisdiskussion** (Kap. 4.4), in deren Rahmen zuerst die inhaltlichen Ergebnisse vergleichend erörtert (Kap. 4.4.1) und anschließend unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen eingeordnet werden

(Kap. 4.4.2). Die Arbeit endet schließlich mit einem **Fazit** (Kap. 5), in welchem das Vorgehen und die Ergebnisse kritisch reflektiert sowie weitere Forschungsdesiderata dargestellt werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Dieser erste Teil der Arbeit behandelt die Theorie zum Thema „Heterogenität in der Berufsbildung“. Da der Begriff Heterogenität in Diskussionen nicht einheitlich verwendet wird, ist es wichtig, zunächst die Bedeutung und Charakteristika darzustellen sowie die Schwerpunkte des fachwissenschaftlichen Diskurses herauszuarbeiten (Kap. 2.1). Anschließend soll herausgefunden werden, welche Kompetenzen Ausbilder benötigen um erfolgreich mit Heterogenität umzugehen, wozu ein ganzheitlicher Forschungsansatz entwickelt (Kap. 2.2) und umgesetzt wird (Kap. 2.3-2.5).

2.1 Definition und Diskurs zu Heterogenität in der Berufsbildung

Der Begriff „Heterogenität“ stammt aus dem Altgriechischen (*heterogenés*) und setzt sich aus den Worten *heteros* (verschieden) und *gennáo* (erzeugen, schaffen) zusammen (Prengel 2005, S.20). Somit kann anhand des Wortursprungs bereits auf einen allgemeinen Vorgang geschlossen werden, der Unterschiedlichkeit erschafft. Lang et. al. charakterisieren den Begriff des Weiteren durch die Eigenschaften Partialität, Konstruiertheit, Relativität und Wertneutralität (Lang, Grittner, Rehle Hartinger 2009, S.315f). Dabei bedeutet **Partialität**, dass Heterogenität aufgrund der oben ersichtlichen inhaltlichen Unbestimmtheit stets auf bestimmte Merkmale konkretisiert werden muss. Die Wahl der bestimmenden Merkmale ist dabei sowohl von gesellschaftlichen Normen und Werten als auch vom individuellen Standpunkt des Betrachters abhängig (Jablonka und Westhoff 2014). Durch die Konkretisierung der gewählten Merkmale entsteht sodann ein theoretisches **Konstrukt**, anhand dessen die Gruppe unterteilt wird (Lang et al 2009, S.315f). Da sich viele Unterschiede über die Zeit wieder verringern oder vergrößern können, sind sie als **relativ** zu betrachten (ebd.). Da Heterogenität als Akronym zu Homogenität zunächst lediglich die Ungleichheit bzw. Verschiedenartigkeit einer Gruppe bzgl. des Merkmals definiert, ist der Begriff zunächst **neutral** und wertfrei (ebd.). Allerdings erfolgt die Unterteilung bzw. Konstruktion immer aus einem bestimmten Interesse und in bestimmten Zusammenhängen.

Soweit die abstrakte Definition. Doch welche Merkmale stehen denn nun genau im Interesse der aktuellen berufsbildungswissenschaftlichen Diskussionen? Dass sich die Auszubildenden in den letzten Jahren länderübergreifend als zunehmend heterogen erweisen, kann auf das Zusammenspiel so verschiedener Faktoren wie Globalisierung, internationale Migrationsbewegungen, die

Pluralisierung familialer Lebensformen und Individualisierung zurückgeführt werden (Schneider 2008, S.18), so dass eine Eingrenzung schwierig scheint.

Da es sich in der Berufsbildung vornehmlich um pädagogische Prozesse handelt, wird seitens einiger Autoren argumentiert, dass vor allem „lernrelevante Merkmale“ (Weidemeier 2014, S.7) in den Vordergrund zu stellen sind, also Faktoren, die in ihrer Konsequenz zu heterogenen Lernvoraussetzungen sowie Unterschieden in der Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von

Lernenden führen. Als solche gelten beispielsweise anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen oder die erworbenen Kompetenzen (Rebel 2011, S.15).

Andere Verfasser weisen jedoch darauf hin, dass sich auch eine Vielzahl weiterer Merkmale auf berufliche Bildungsprozesse auswirken kann. So finden sich in verschiedenen Fachbeiträgen je nach individuellem Standpunkt oft sehr unterschiedliche Fokusse und Gewichtungen. Das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) hat daher versucht, die Gesamtheit von Heterogenitätsmerkmalen, die im Rahmen der fachwissenschaftlichen Diskussionen als relevant betrachtet werden, mittels einer Literaturanalyse zusammenzutragen (siehe Albrecht et al. 2014). Die Ergebnisse wurden in dem unten abgebildeten Eisbergmodell zusammenfassend dargestellt (Abb.1).

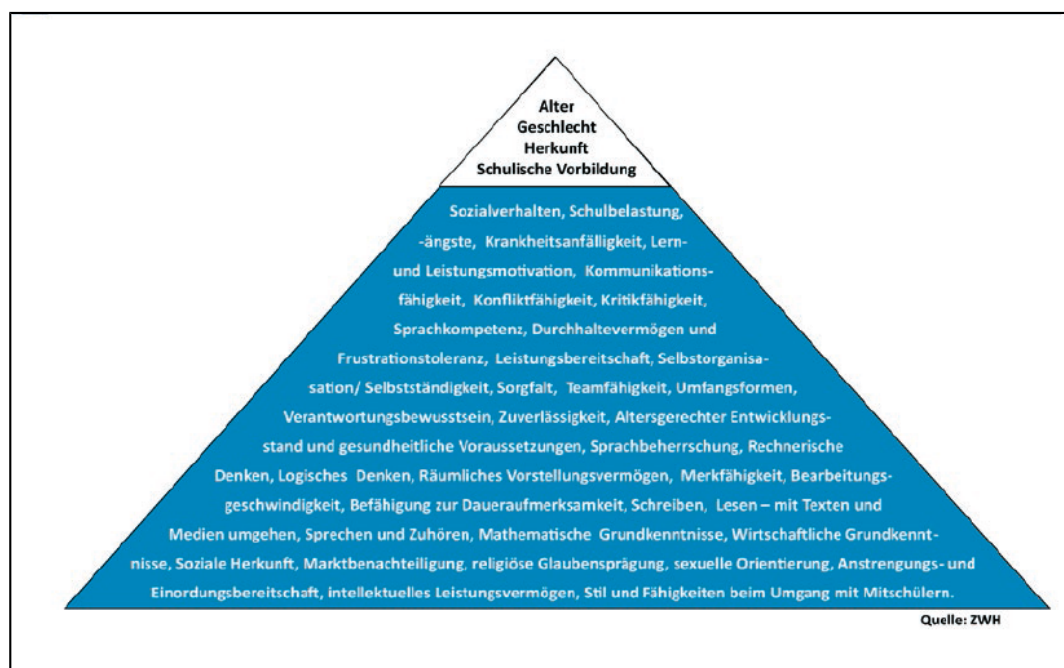


Abbildung 1: Heterogenität in der beruflichen Bildung (ZWH 2009 unveröffentlichtes Manuskript; zitiert nach Albrecht et al 2014, S.8)

Bei den aufgeführten Begrifflichkeiten innerhalb des Eisbergs handelt es sich also um all jene Heterogenitätsmerkmale, die Forschende im Bereich der Berufsbildung bislang untersucht haben.³ Dabei symbolisiert die weiße Spitze in diesem Modell jene Aspekte, die eine höhere Sichtbarkeit haben, da sie sich anhand der Bildungsstatistiken nachweisen lassen (ebd.) Dies hilft zu verstehen, warum diese Aspekte fast immer im Zusammenhang mit Heterogenität in der Berufsbildung erwähnt werden.

Ergänzt werden diese Merkmale jedoch meist durch weitere, vom jeweiligen Fokus der Verfasser abhängige Aspekte (siehe bspw. Termath 2014, S.40; Severing 2014; S.8). In der Eisberg-Metapher befinden sich diese zwar „unter der Wasseroberfläche“ (blaue Unterlegung), was die unmittelbare Sichtbarkeit zunächst einschränkt. Dennoch kann je nach Fokus argumentiert bzw. gezeigt werden, dass auch diese sich in spezifischen Bereichen auf Berufsbildungsprozesse auswirken und daher nicht vernachlässigt werden dürfen.

Da sich mit den individuellen Standpunkten der Autoren auch die Forschungsrichtungen und möglichen Lösungsansätze stark unterscheiden, ist es kaum möglich, von „einem Heterogenitätsdiskurs“ zu sprechen. Groeben und Lenzen beschreiben das Ausmaß der Verwirrung in der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskussion dementsprechend als hoch (2005).

Traditionell ist der Begriff Heterogenität in Debatten meist negativ konnotiert und stellt eine „Abweichung vom Standard“ in den Vordergrund⁴. Insbesondere im (Berufs-) Schulwesen wird dies seit Langem als großes Problem wahrgenommen (Jablonka, Westhoff 2014, S.64.). Auch bei Betrachtung aktueller Beiträge zeigt sich, dass den heterogenitätsbedingten Anforderungen an Berufsschullehrkräfte international noch immer viel Aufmerksamkeit gezollt wird (siehe bspw. Rauner und Piening 2009; Wolf 2011; Bönsch 2012, Fiebig 2012; Österreich: Kertelics 2001; Schaffenrath 2008; Schweiz: Reusser 2009; Folio Sonderheft 2012). Hier wird insbesondere die Anwendung und Übertragung von heterogenitätssensiblen Konzepten, bspw. aus dem Schulkontext (z. B. Diversity Education, Pädagogik der Vielfalt) erörtert.

Daneben wird Heterogenität seit einigen Jahren intensiv vor dem Grundsatz der Chancengerechtigkeit bzw. als Benachteiligtenförderung diskutiert (allg. siehe Schümer 2005;

³ Auch parallel verwendete Begriffe wie „Diversity“, „Verschiedenheit“ oder „Vielfalt“ wurden hier berücksichtigt. (ebd. S.7).

⁴ Für eine positive oder neutrale Beschreibung einer „bereichernden Unterschiedlichkeit“ werden daher oft die Begriffe „Diversity“ oder „Vielfalt“ bemüht, deren Bedeutungshorizonte je nach Definition stärker oder schwächer von Heterogenität abweichen (siehe hierzu bspw. Kimmelman 2010). Aufgrund der hohen Uneinheitlichkeit der Begriffsverwendung sollen sie jedoch im Rahmen dieser Arbeit vornehmlich als Synonyme betrachtet werden.

Gansen 2009). Den Schwerpunkt bilden hier Konzepte im sogenannten Übergangssystem (bspw. Ebberts 2011; Bylinski 2011; siehe auch Severing 2014, S.6) Bei diesen Diskursen fällt auf, dass zwar neutral der Term Heterogenität verwendet wird, inhaltlich jedoch vornehmlich „verschiedenste Defizite“ im Fokus stehen.

Eine weitere Strömung stellt Verschiedenheit als große Herausforderung für das duale Berufsbildungssystem dar. Während die Problematik an sich auch in Österreich und der Schweiz Beachtung findet (bspw. im Zusammenhang mit Passungsproblemen siehe Kap.2.3.1), wird bislang fast ausschließlich im deutschen Diskurs auf Lösungsansätze eingegangen⁵. Der allgemeine Tenor lautet hier, dass dieser Herausforderung mit Flexibilisierung und Individualisierung zu begegnen ist (bspw. Hagedorn et al. 2009; Wischer 2009; Strasser 2011). Insbesondere im Rahmen des Modellversuchsförderschwerpunkts "Neue Wege in die Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung" (MSH) des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurde hier zudem eine Vielzahl individueller Konzepte für verschiedenste Berufsbildungseinrichtungen entwickelt (siehe hierzu Kap. 2.5.1 dieser Arbeit). Doch auch jenseits des MSH werden Lösungsansätze für den Umgang mit der Herausforderung Heterogenität entwickelt. So finden sich sowohl Beiträge zu einzelnen geeigneten Methoden für Ausbilder in bestimmten Berufsfeldern (bspw. Teske 2011), als auch elaborierte Weiterbildungskonzepte für Lehrende (Weber 2011; Zorawik 2012).

Die Bedeutung des Terms Heterogenität schwankt auch hier. Insbesondere die pädagogischen Konzepte gehen auf Heterogenität im Sinne unterschiedlicher Leistungsvoraussetzung ein, so dass hier auch „starke“ Auszubildende berücksichtigt werden. Eine Vielzahl der Ansätze fokussiert jedoch ebenfalls den Aspekt der Benachteiligung, so dass Heterogenität auch in diesen vorrangig als negative Abweichung vom Standard bzw. von den Ansprüchen der Betriebe zu verstehen ist.

Aufgrund dieser defizitorientierten Grundtendenz in der beruflichen Bildung fordert wohl auch eine Reihe weiterer Beiträge einen Perspektivenwechsel auf Heterogenität als wünschenswerte und bereichernde Vielfalt. Hier sind in allen drei Ländern sowohl Beiträge zu finden, die dies für die Gesamtheit individueller Merkmale fordern (Deutschland: Finke 2006; Stuber 2009; Franken 2010; Österreich: Hecht-Aichholzer 2004) als auch solche, die sich explizit mit einem potentialorientierten Umgang mit kultureller Heterogenität auseinandersetzen (Deutschland

⁵ Teilweise sind die fachwissenschaftlichen Diskurse im deutschsprachigen Raum länderübergreifend. Insbesondere Österreich und die Schweiz beziehen sich bei einer Vielzahl von Beiträgen auf deutsche Quellen (siehe bspw. Zulliger, Tanner 2013). Es fiel jedoch im Rahmen der Recherche auf, dass keine Beiträge aus Österreich und der Schweiz zu finden waren, die sich der Situation der Ausbilder widmeten.

Bethschneider 2008; Kimmelmann 2009, 2010; Rass-Turgut 2012; Schweiz: Ambühl- Christen et al 2000; Stamm, Leumann, Kost 2014)

Zusammenfassend ist Groeben und Lenzen (2005) also zuzustimmen, wenn diese die Verwirrung um das Thema Heterogenität als groß beschreiben. So lässt sich zwar festhalten, dass Heterogenität einheitlich als Begriff verstanden werden kann, der neutral die relative Unterschiedlichkeit eines oder einiger weniger Merkmale einer Gruppe beschreibt. Der obige kurze Ausschnitt des aktuellen Diskurses verdeutlicht jedoch, dass sowohl die Bewertungen als auch die Merkmale je nach Fokus stark divergieren, was sich teilweise auf den Bedeutungshorizont des Begriffs Heterogenität auswirkt. Mit Ausnahme der Beiträge, die eine positive Sichtweise auf Unterschiedlichkeit fordern und der pädagogischen Konzepte, die unterschiedliches Leistungsvermögen in den Vordergrund stellen, erweckt das Gesamtbild doch den Eindruck, dass Heterogenität oft vorrangig als die Gesamtheit defizitärer Abweichungen vom Standard verstanden wird. Somit kann keine einheitliche Definition im Rahmen dieser Arbeit generiert werden. In den folgenden Kapiteln, die sich der Ermittlung der benötigten Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität widmen, ist jedoch ggf. darauf zu achten, welches Begriffsverständnis jeweils zugrunde liegt.

2.2 Entwicklung des theoretischen Forschungsansatzes

Der obige kurze Abriss verdeutlicht bereits die große Bandbreite an Themen, Forschungsrichtungen und Intentionen, die sich explizit mit dem Thema Heterogenität in der Berufsbildung befassen. Noch größer wird Selbige bei Einbezug all jener Erkenntnisse, die dem Thema in Untersuchungen zu anderen Herausforderungen der Berufsbildung eine hohe Bedeutung zusprechen (bspw. Besetzungsprobleme, Lehrvertragsauflösungen) und zu diesen Lösungsansätze erörtern.

Im Rahmen dieser Arbeit ist also abzuwägen, welchen Erkenntnissen im Folgenden der höchste Stellenwert für die Untersuchung der AdA beizumessen ist. Dabei sind insbesondere drei Dinge zu beachten.

Erstens ist zu berücksichtigen, dass das Thema Heterogenität in der Berufsbildung in den drei Ländern unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert wird. So widmen sich alle drei Länder den Herausforderungen der Berufsschullehrer und erörtern hier verschiedene Lösungsansätze. Die Situation und Qualifizierungsbedarfe der betrieblichen Ausbilder werden dagegen bislang vorrangig in Deutschland analysiert.

Zweitens ist darauf hinzuweisen, dass die AdA der Einhaltung von Mindeststandards dient. Betriebliche Ausbilder sind vorrangig als produktive Fachkräfte sozialisiert, die mittels der Ausbilderkurse pädagogische Zusatzqualifikationen erhalten. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens dieser Kurse sollte sich auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf die wichtigsten Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden konzentriert werden.

Drittens ist schließlich zu bedenken, dass Ausbilder sowohl die berufliche Qualifizierung als auch die betriebliche Sozialisation der Auszubildenden verantworten. Da die methodisch-didaktische Qualifizierung der Ausbilder somit nur einen Teil der AdA darstellt, wäre es zu kurz gedacht, im Rahmen der Untersuchung lediglich ein heterogenitätssensibles pädagogisches Konzept als Ausgangspunkt zu nehmen um Kompetenzen abzuleiten und diese inhaltsanalytisch an die zu untersuchenden Ordnungsmittel heranzutragen. Dies ist unbestritten wichtig. Doch die Aufgabenbereiche der Ausbilder umfassen auch eine Reihe weiterer Prozesse, in denen die steigende Heterogenität der Auszubildenden als Herausforderung wahrgenommen wird. Auch solche gilt es in der Untersuchung zu berücksichtigen.

Aufgrund dieser drei Aspekte wählt die vorliegende Arbeit einen multiperspektivischen Ansatz, der im Folgenden begründet wird.

1. Um die dringlichsten Qualifizierungsbedarfe jenseits pädagogischer Prozesse zu berücksichtigen, wird zuerst dargestellt, welche **Herausforderungen sich für die Betriebe** durch die hohe Heterogenität der Auszubildenden ergeben und insbesondere welche Erkenntnisse zu deren Rolle und Mitverantwortung vorliegen (2.3).
2. Trotz der Vielzahl an Beiträgen zu Heterogenität in der beruflichen Bildung existieren hier noch kaum Forschungsergebnisse, wie diese Verschiedenheit im betrieblichen Alltag gehandhabt wird (Wittwer 2014b, S. 52). Doch liegen im **Schul- und im Betriebskontext**, in denen die Thematik schon länger präsent ist, international anerkannte Erkenntnisse und Ansätze zum Umgang mit Heterogenität vor. Da die betriebliche Ausbildung gewissermaßen eine Schnittstelle zwischen Schule und Betrieb bildet, können die Ergebnisse im weiteren Sinne als übertragbar angesehen werden. Daher werden diese in der zweiten Perspektive knapp skizziert (2.4).
3. Schließlich behandelt die dritte Perspektive länderspezifische Untersuchungen und Ansätze zum Umgang mit **Heterogenität im Rahmen der Ausbilderforschung** (2.5). Für Deutschland kann sich hier aufgrund der guten Datenlage gezielt auf Beiträge fokussiert werden, die konkrete Kompetenzen und Qualifizierungsbedarfe für Ausbilder thematisieren. Für Österreich und die Schweiz ist dagegen ggf. allgemeiner auf die Situation der Ausbilderforschung einzugehen um

nachvollziehen zu können, weshalb die Thematik dort bislang vernachlässigt wird. Dies trägt zwar nicht per se zur Beantwortung der Forschungsfragen bei, ist aber im Rahmen der Diskussion der zu untersuchenden Ordnungsmittel insbesondere hinsichtlich möglicher Empfehlungen relevant.

Durch die Betrachtung dieser drei Perspektiven wird ein ganzheitliches theoretisches Fundament für diese Arbeit geschaffen (siehe Abb. 2), auf das sich im Empirieteil gestützt werden kann, um das Kategoriensystem für die inhaltliche Strukturierung zu entwickeln.

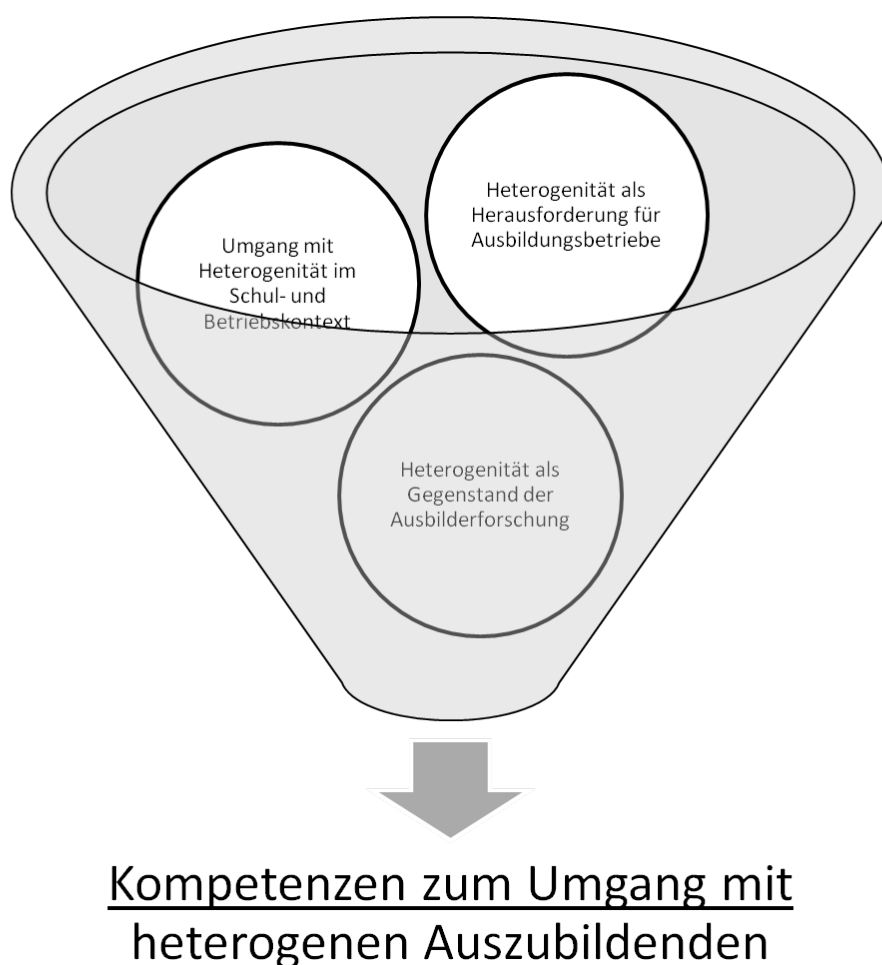


Abbildung 2: Theoretischer Forschungsansatz (eigene Darstellung)

2.3 Heterogenität als Herausforderung für Ausbildungsbetriebe

Zuerst werden nun, mit Fokus auf die Situation und Rolle der Betriebe, aktuelle Herausforderungen der Berufsbildungssysteme aufgezeigt, bei denen ein hoher Zusammenhang mit Heterogenität besteht.

Da die Situation Deutschlands im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wird hier angesetzt, um eine Auswahl zu treffen, welche aktuellen Probleme erörtert werden sollen. Der jährliche Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gewährt hier einen umfassenden Überblick über die aktuelle Situation und die Herausforderungen der deutschen Berufsbildung. Anhand des zusammenfassenden Absatzes „das Wichtigste in Kürze“ (2015a, S.9) kann nun eine Auswahl relevanter Aspekte getroffen werden.

Ein großer Zusammenhang mit Heterogenität wird vor allem bei den folgenden, hier schlagwortartig aufgelisteten Entwicklungen gesehen:

1. Passungsprobleme
2. Demografischer Wandel
3. Sinkende Ausbildungsbeteiligung
4. Integrationsschwierigkeiten von Migranten
5. Vorzeitige Lehrvertragsauflösungen

Aufgrund der Zusammenhänge zwischen den ersten drei Entwicklungen werden diese unter dem Schlagwort Passungsprobleme zusammengefasst und gemeinsam erörtert. Dabei wird zuerst jeweils auf die Situation Deutschlands eingegangen, da dieses im Mittelpunkt der Arbeit steht. Diese Ausführungen werden anschließend mit den Daten und diesbezüglichen Untersuchungen der Vergleichsländer abgeglichen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Heterogenität nicht als einzige Ursache dieser Probleme angesehen wird und hier auch eine Vielzahl weiterer Faktoren mit verantwortlich zeichnet. Im Rahmen dieser Arbeit soll jedoch vornehmlich versucht werden, den Zusammenhang mit der hohen Heterogenität aufzuzeigen und die Rolle der Betriebe zu überprüfen, um entsprechende Ausbilderkompetenzen abzuleiten.

2.3.1 Passungsprobleme

In diesem ersten Unterkapitel wird nun die Passungsproblematik auf dem deutschen Ausbildungsmarkt näher erläutert. Da die Themen hier nur angeschnitten werden können, sei für eine Übersicht über die Diskurse und verschiedenen Terminologien auf Desjardins und Rubenson (2011) sowie Quintini (2011) verwiesen. Daneben wird hier auch, wie oben erwähnt, auf den demografischen Wandel sowie die sinkende Ausbildungsbeteiligung der Betriebe eingegangen, da diese gewissermaßen als (Mit-) Ursache oder Folge der Problematik gesehen werden können.

Gemäß der Definition des BIBB beschreiben Passungsprobleme eine mangelnde Korrespondenz bzw. ein Missverhältnis zwischen der Nachfrage nach geeigneten beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und dem Angebot an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen (BIBB 2015a,

S.393). Unterschieden werden hier Versorgungsprobleme (Überzahl unversorgter Ausbildungsnachfrager) und Besetzungsprobleme (unbesetzte Ausbildungsplätze).

Aufgrund des demografischen Wandels, durch den die Anzahl potentieller Auszubildender abnimmt, werden sich in Deutschland insbesondere die Besetzungsprobleme künftig noch weiter verstärken. So sank die Zahl der nicht-studienberechtigten Schulabsolventen in den letzten zehn Jahren bereits um mehr als ein Fünftel und lag somit im Jahr 2014 nur noch bei 551.309 (ebd., S.13f). Zu dieser Entwicklung trug neben dem demografischen Wandel allerdings auch das Phänomen der Bildungsexpansion bei, in deren Rahmen immer mehr Jugendliche die Hochschulberechtigung erwerben und sich für ein Studium anstelle der Ausbildung entscheiden (ebd., S.399f). Dies ist zunächst kein originär deutsches Problem und in vielen Staaten der Fall. Während die aufnehmenden Instanzen dort jedoch zur Bewerberauswahl zusätzliche Auswahlverfahren durchführen, sind die erlangten Abschlüsse in Deutschland „nicht nur mit Berechtigungen, sondern zum Teil auch mit rechtlichen oder rechtsähnlichen Ansprüchen auf die Zulassung oder den Einstieg in weiterführende Institutionen in Bildung und Beschäftigung [...] verbunden“ (Frommberger 2009, S.3). Daraus resultiert eine Studienanfängerquote von mittlerweile 50 % eines Altersjahrgangs (BIBB 2015a, S.13).

Für die Berufsbildung bedeutet dies, dass ihr zum einen weniger, zum anderen aber auch schulisch schwächere Bewerber verbleiben. Somit besteht zunehmend die Notwendigkeit, auch solche Jugendliche in die duale Ausbildung zu integrieren, die in den vergangenen Jahren in das Übergangssystem mündeten, da sie den Ansprüchen der Betriebe nicht genügten (Jenewein 2013, S.6).

Daher verwundert es nicht, dass das Phänomen der „steigenden Heterogenität in der Berufsbildung“ nicht nur seitens der Mehrzahl der Forschenden, sondern auch seitens der Ausbilder vorwiegend defizitorientiert wahrgenommen wird. So beschreiben mehrere Studien, dass Ausbilder bei den Auszubildenden eine geringe Motivation und Leistungsbereitschaft, unterentwickelte Schlüsselkompetenzen, Defizite in der Allgemeinbildung sowie wachsende psychische und soziale Probleme beklagen (siehe Bahl und Blötz 2012, S.35).

Wie eine neuere Studie des BIBB herausfand, trugen solche Merkmale gemäß den Aussagen der Ausbilder, dazu bei, dass einige ihre Ausbildungstätigkeit vollkommen einstellten (BIBB 2015b, S.5f), so dass sich inzwischen nur noch 20,7 % der Betriebe an der beruflichen Erstausbildung beteiligen (BIBB 2015a, S.217).

Somit kann ein gewisser Zusammenhang zwischen der steigenden Heterogenität, den Passungsproblemen und der sinkenden Ausbildungsbeteiligung der Betriebe gezogen werden.

Betrachtet man nun die Mitverantwortung der Betriebe am Gelingen der Ausbildung, so deuten die obigen Daten darauf hin, dass diese entweder nicht bereit sind oder sich nicht in der Lage sehen, mit diesen heterogenen Defiziten umzugehen und auch Jugendliche erfolgreich zu qualifizieren, die von ihren Ansprüchen abweichen (Brünner 2014, S.3). Diese Ansprüche, so der Tenor der Berufsbildungsexperten, seien zudem oft überhöht. So konnten in Deutschland viele Betriebe aufgrund der demografischen Situation und der wirtschaftlichen Lage lange Zeit aus einem breiten Bewerberangebot die Besten auswählen und somit die vorhandene Heterogenität der Bewerber mittels Selektion externalisieren (Lippegaus-Grünau 2014, S.22f; Severing 2014, S.5). Als Folge wurden hohe Maßstäbe bzgl. formaler Anforderungen wie Schulabschlüsse sowie Schlüsselqualifikationen und Sekundärtugenden als Normalität, bzw. unter dem Etikett Ausbildungsreife, festgeschrieben (ebd.; vgl. auch Jablonka, Westhoff, 2014, S.66). Aufgrund der aktuellen ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, so kann geschlossen werden, wird es in Deutschland jedoch künftig nötig sein, dass die Betriebe lernen, ihre Ansprüche an potentielle Auszubildende zu überprüfen und eine größere Bereitschaft sowie Befähigung zum Umgang mit Jugendlichen mit verschiedenen Defiziten zu entwickeln.

Wie gestaltet sich die Situation der Betriebe nun in den anderen beiden Ländern? Sind die dortigen Probleme vergleichbar?

Im Falle der **Schweiz** kann dies weitestgehend bejaht werden. Auch dort droht ein demografiebedingter Fachkräftemangel. Gemäß der Prognosen des Bundesamtes für Statistik wird die Zahl der 16-Jährigen bis 2020 von aktuell 88.000 auf 80.000 zurückgehen (Schellenbauer et al. 2010, S.53). Zudem hat auch die Schweiz mit dem Problem zu kämpfen, dass sich zunehmend schwächere Jugendliche auf die Lehrstellen bewerben. Hier zeichnen jedoch nicht wie in Deutschland die Hochschulen für dieses Phänomen hauptverantwortlich. Stattdessen sieht sich die duale Ausbildung in der Schweiz einer starken Konkurrenz zu vollzeitschulischen Programmen ausgesetzt, die in den vergangenen Jahren beständig ausgebaut wurden (Wolter und Mühlemann 2006, S.7). Passungsprobleme sind daher auch hier vorzufinden. Da die Mehrzahl der potentiellen Lehrlinge um die wenigen zukunftsfähigen Stellen im Dienstleistungsbereich konkurriert, sind Engpässe vor allem im Handwerk zu vermelden, wo im letzten Jahrzehnt über 10.000 Stellen unbesetzt blieben (Schellenbauer 2010, S.45-49). Mit Fortschreiten der demografischen Entwicklung besteht nun zudem das Risiko, dass die vollzeitschulischen Programme mit einer

Senkung ihrer Standards auf den Rückgang der Schülerschaft reagieren, so dass die Mehrzahl der Betriebe noch größere Schwierigkeiten haben wird, geeignete Auszubildende zu finden (ebd.).

Befragt man die Betriebe nach den konkreten Defiziten der verfügbaren Auszubildenden, so wird statuiert, dass schulische sowie soziale und sprachliche Schwierigkeiten überwiegen (Häfeli und Schellenberg 2009, S.35; Imdorf 2012, S.80; WBF 2013, S.4f). So reagierten auch in der Schweiz viele Betriebe, die wiederholt keine geeigneten Auszubildenden finden konnten, mit der Einstellung ihrer Ausbildungstätigkeit, so dass sich inzwischen nur noch 26,6 % der industriellen und gewerblichen Betriebe sowie 15,8 % der Betriebe im Dienstleistungssektor an der dualen Ausbildung beteiligen (Wettstein et al. 2014, S.221).

Setzt man nun, wie es das Ziel dieser Arbeit ist, bei den Ausbildern an, so kann auch für die Schweiz geschlossen werden, dass hinsichtlich der Passungsproblematik deren Bereitschaft und Fähigkeiten, auch „ungeeignet“ erscheinende Lehrlinge zu qualifizieren, zu stärken ist.

Selbiges ist für **Österreich** zu vermelden. Trotz umfangreicher finanzieller Anreize und Fördermaßnahmen beteiligten sich hier im Jahre 2011 sogar nur noch 14,2 % der Betriebe an der beruflichen Erstausbildung (Gregoritsch et al. 2012, S.5). Als Grund wird hier ebenfalls das „geringe Vorhandenseins von (geeigneten) Lehrstellensuchenden“ angegeben (Dornmayr & Löffler 2014, S.109).

Das österreichische duale Berufsbildungssystem „bangt“ daher inzwischen um die bedeutende Stellung der Lehrlingsausbildung. Wie in der Schweiz besteht auch hier eine beständig wachsende Konkurrenz zu vollzeitschulischen Ausbildungsgängen. So werden neben dem sogenannten „Duo-System“, für das sich 40 % der Schulabgänger entscheiden, zwei Varianten vollzeitschulischer Berufsqualifizierung angeboten⁶. Während das Interesse von Betrieben und Jugendlichen am Duo-System immer mehr nachlässt (Greinert 2013, S.35), sind die schulischen Alternativen gerade für leistungsstärkere Jugendliche oft attraktiver. Daher klagt auch Österreich, wo sich der Fachkräftemangel bislang noch nicht in dem Maße wie in Deutschland und der Schweiz abzeichnet, über „Passungsprobleme“ zwischen Bewerbern und Anforderungen (Dornmayr und Löffler 2014, S.168; siehe auch Mesch 2007; Henke 2008).

Auch hier dominieren Besetzungsprobleme, sprich, es wird einem hohen Prozentsatz der Bewerber eine ungenügende Qualifizierung für den Berufseinstieg attestiert (Schrott 2013, S.1). Schulische Leistungsdefizite, vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie eine mangelnde

⁶ Auf berufsbildenden Höheren Schulen (BHS), die von 15 % der Absolventen besucht werden, erwerben Selbige nach fünf Jahren mit der vollen Hochschulreife und dem Berufsabschluss eine Doppelqualifikation. Auf den berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS, 27 % der Abgänger) wird nur der Berufsabschluss erreicht, allerdings schon nach einer Dauer von drei bis vier Jahren (Greinert 2013, S.34f).

Allgemeinbildung und schlechte Umgangsformen stehen dabei im Vordergrund (Gregoritsch et al 2014, S.25). Letztere äußern sich, gemäß der Angaben, vor allem als schwach ausgeprägte soziale Kompetenzen wie bspw. Zuverlässigkeit, Motivationsfähigkeit und Leistungswille (Lachmayr 2006, S.47).

Somit stehen auch im Falle Österreichs verschiedenste Defizite der Auszubildenden im Zentrum der Diskussionen um die Passungsprobleme im dualen Bildungssystem, so dass auch hier hinsichtlich der Qualifizierung der Ausbilder dieselben Empfehlungen abzuleiten sind.

Zusammengefasst zeichnen in allen drei Ländern sowohl die demografische Entwicklung als auch als attraktiver empfundene, alternative Bildungswege für die Passungsprobleme im dualen System mitverantwortlich. Diesem stehen nun sowohl weniger als auch schwächere Auszubildende zur Verfügung, wobei sich deren Defizite in verschiedensten Formen äußern, insbesondere jedoch ungünstige Lernvoraussetzungen sowie schwach ausgeprägte soziale und Schlüsselkompetenzen umfassen. Verständlicherweise befasst sich daher die Mehrzahl der Untersuchungen vorwiegend defizitorientiert mit Heterogenität als Gesamtheit der Merkmale, die eine Abweichung von den Ansprüchen der Betriebe darstellen.

In Hinblick auf die Ausbilder, die im Fokus dieser Arbeit stehen, kann somit statuiert werden, dass vor allem deren Bereitschaft und Kompetenzen, Jugendliche mit verschiedensten Defiziten zu qualifizieren, zu stärken sind.

Wie dies umgesetzt werden kann, wird in den Kapiteln 2.4 und 2.5 erörtert. Zuvor folgt jedoch die Beschreibung der weiteren, oben gewählten Herausforderungen.

2.3.2 Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Nachdem im vorigen Kapitel die Passungsproblematik erörtert wurde, wird nun gemäß der oben festgelegten Reihenfolge (siehe Kap. 2.3) auf die Schwierigkeit eingegangen, Jugendliche mit Migrationshintergrund in die duale Ausbildung zu integrieren. Bereits die große Zahl der Beiträge, die sich im Rahmen des aktuellen Heterogenitätsdiskurses dem Thema widmet, deutet darauf hin, dass der Umgang mit kultureller Heterogenität eine bedeutende Herausforderung für die Berufsbildungssysteme darstellt. Ebendies zeigt sich denn auch in allen drei Ländern zum einen daran, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich niedrigere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Zum anderen münden sie überproportional oft in das Übergangssystem ein und beteiligen sich in hohem Ausmaß überhaupt nicht an der beruflichen Bildung (für Deutschland siehe Kimmelman 2010, S.26f; Schweiz: Nodari und Scharnhorst 2003 sowie Imdorf 2010; Österreich: Dornmayr und Nowak 2012).

Dies lediglich auf kulturelle Heterogenität zurückzuführen, ist zu kurz gedacht. Vielmehr zeichnet gemäß Dornmayr und Nowak, die die Thematik in Österreich untersuchten, eine Vielzahl verschiedener Gründe dafür verantwortlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund noch nicht adäquat in die duale Ausbildung integriert wurden, bspw. mangelnde Deutschkenntnisse und bildungsferne Herkunftsfamilien sowie Informationsdefizite und eine unzureichende Berufsorientierung (2012, S.119). Dennoch darf hier die Mitverantwortung der Betriebe nicht vernachlässigt werden. Da viele Betriebe Schwierigkeiten in der Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befürchten, werden diese in allen drei Ländern noch immer diskriminiert (Deutschland: Kimmelman 2010, S.31; zum Überblick über Argumentationen und Verhaltensweisen siehe bspw. Solga 2005; Boos-Nünning & Granato, 2008; Schweiz: Ambühl-Christen et al., 2000; Österreich: Dornmayr und Nowak 2012, S.119). Diese „Schwierigkeiten“ beziehen sich zu einem großen Teil auf Aspekte, die sich durch kulturell bedingte Unterschiede ergeben. Somit kann Heterogenität auch hier vor allem als Abweichung vom Standard sowie als größere Unterschiedlichkeit gegenüber den Mitarbeitern betrachtet werden.

Dass diese tatsächlich oft in Schwierigkeiten bei der Qualifizierung mündet, zeigen auch die signifikant höheren Zahlen der vorzeitigen Ausbildungsabbrüche für Jugendliche mit Migrationshintergrund (für Deutschland siehe BIBB 2015a, S.193f; Schweiz: Nodari und Scharnhorst 2003, S.5; Österreich: Lentner 2010, S.235). Auch hier kann ein Zusammenhang mit Heterogenität gezogen werden. So sind die Probleme durchaus nachvollziehbar, da eine größere Unterschiedlichkeit gerade das Potential für Konfliktherde erhöht (siehe auch Kap. 2.3.3). Gerade hier kann jedoch gezielt durch eine Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Ausbilder angesetzt werden um sowohl deren Verständnis für kulturell bedingte Unterschiede zu fördern als auch den Umgang mit den Jugendlichen zu verbessern.

In Hinblick auf den methodischen Ansatz dieser Arbeit ist dieser letzte Aspekt ins Zentrum zu stellen. So hat der obige kurze Abriss gezeigt, dass es auch auf die Haltung der Betriebe bzw. der Ausbilder zurückzuführen ist, dass sich die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins duale System in allen drei Ländern schwierig gestaltet. Da die Ausbilder sowohl die Bewerberauswahl vornehmen als auch die Sozialisierung der Auszubildenden im Betrieb verantworten, haben sie eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung dieser Problematik inne. Daher ist es erforderlich, im Rahmen der inhaltlichen Analyse auch zu überprüfen, inwiefern in der AdA eine Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Ausbilder vorgesehen ist.

2.3.3 Lehrvertragsauflösungen

Nachdem nun die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der dualen Berufsbildung beleuchtet wurde, soll hier gemäß der obigen Reihenfolge (siehe Kap. 2.3) zuletzt das Thema vorzeitige Lehrvertragsauflösung⁷ betrachtet werden. Die Datenlage ist hier höchst unübersichtlich, da verschiedene Berechnungsweisen angewandt werden, die folglich zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können (Forsblom 2015, S.19f). Zudem differieren die Quoten je nach Berufssegment teilweise erheblich (BIBB 2015a, S.191; Uhly 2015, S.70f). Insgesamt wird jedoch davon ausgegangen dass in Deutschland und der Schweiz etwa 20 – 25 % aller Ausbildungen vorzeitig beendet werden (Deutschland: Uhly 2015, S.70; Schweiz: Forsblom 2015; S.20). Die österreichischen Daten sprechen von 17, 6 % im Jahr 2012 (Dornmayr, Löffler 2014, S.125). Dennoch wird die Situation dort ebenfalls kritisch gesehen und „die relativ hohe Zahl an Lehrabbrüchen, die Nichtantritte zur Lehrabschlussprüfung und der Anteil an negativen Lehrabschlussprüfungen“ als wichtige Problemfelder der Lehrlingsausbildung wahrgenommen (Löffler und Litschel 2014, S.3).

Insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung ist die Problematik in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Blickpunkt internationaler bildungspolitischer Debatten und fachwissenschaftlicher Diskurse gerückt (Woll, Prüsten, Linten 2015, S.2). Daher kann „nicht nur in Deutschland, Österreich und der Schweiz, sondern auch in der gesamten EU [...] in den letzten Jahren das intensive Bemühen um Konzepte und praktische Maßnahmen, die eine wirksame Senkung der Abbruchquoten in Bildung und Ausbildung versprechen, [beobachtet werden]“ (Baumeler, Ertelt, Frey 2012, S.5f). Eine Übersicht über die zahlreichen nationalen Maßnahmen und Ansätze wird bspw. seitens des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) zur Verfügung gestellt (European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP 2014).

Die Analyse der Berichte zu den drei hier interessierenden Ländern (ebd., Deutschland: S.157ff; Schweiz: S.212f; Österreich: S.188f) ergab, dass die Mehrzahl dieser Maßnahmen bei zusätzlicher Unterstützung durch externe Institutionen ansetzt, die Coachs, Mediatoren und ausbildungsbegleitendes Personal bereitstellen. So wurde bspw. in **Österreich** im Rahmen der *Nationalen Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs* (BMUKK 2012) mit dem Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching eine flächendeckende Präventivmaßnahme umgesetzt

⁷ Der Begriff Lehrvertragslösung ist nicht identisch mit dem Term Ausbildungsabbruch, der einen endgültigen Ausstieg aus dem Berufsbildungssystem bedeutet. (zur näheren Begriffsklärung siehe bspw. Forsblom 2015, S.18f). Zugunsten einer besseren Lesbarkeit werden die Begriffe im Rahmen dieser Arbeit jedoch synonym im Sinne der Lehrvertragslösung benutzt.

(Steiner 2012, S.6). Auf Länderebene finden sich auch in Deutschland und der Schweiz eine Reihe solcher Maßnahmen (siehe oben; außerdem Weidemeier 2014; Uhly 2015, S.74).

Ogleich vorzeitige Lehrvertragsauflösungen verschiedenste Gründe haben können, wird langsam erkannt, dass auch den Betrieben in vielen Fällen eine Mitverantwortung zugesprochen werden kann. So machen die Befunde auf Basis der Statistik sowie der vorliegenden Studien deutlich, dass erfolgreiche Maßnahmen zur Verhinderung von Lehrvertragslösungen auch bei den Betrieben, der Ausbildungsqualität und insbesondere dem Umgang mit Konflikten ansetzen sollten (BIBB 2015a, S.201). Folglich werden hier erste Maßnahmen zur gezielten Weiterbildung des Bildungspersonals entwickelt und durchgeführt (bspw. das internationale Projekt Prävention Lehrabbruch ‚PraeLab‘⁸). Bislang handelt es sich jedoch noch nicht um flächendeckende Ansätze, so dass der Blick auf aktuelle Studien zur Thematik gerichtet wird, um diese Erkenntnisse weiter auszuführen.

Repräsentativ für eine Reihe von Studien mit ähnlichen Ergebnissen (siehe Uhly 2015, S.73) sei hier auf eine neuere Befragung in **Deutschland** verwiesen, die ergab, dass bei 70 % der Jugendlichen die Gründe für einen Ausbildungsabbruch in der betrieblichen Sphäre lagen (BIBB 2014, S, 2). Mit 60 % wurden als Hauptgrund Konflikte mit Ausbildern oder Betriebsinhabern angegeben. Diese Ergebnisse, so das BIBB, rückten insbesondere die „personalen und sozialen Kompetenzen der Auszubildenden wie Konfliktlösekompetenz und die kommunikativen Kompetenzen [...] in den Fokus“ (BIBB 2014, S, 2).

Der Zusammenhang mit Heterogenität kann hier sehr gut anhand der Studienergebnisse von Grotensohn und Waxweiler dargestellt werden, die auf der Basis einer Analyse typischer Konfliktsituationen im Ausbilderalltag die folgenden drei Ursachenfelder definierten (2010, S.66):

- Fehlverhalten der Auszubildenden
- Fehlverhalten des Ausbilders
- Geringe Sozialkompetenz des Ausbilder/des Auszubildenden.

Die Ausbilder selbst führen Konflikte vorrangig auf ein Fehlverhalten der Auszubildenden zurück (erster Aspekt). Soziale, Leistungs- und Motivationsdefizite (siehe Kap.2.3.1) werden als dominierende Gründe genannt. Somit kann bei Jugendlichen, die den Anforderungen der Betriebe nicht entsprechen die Wahrscheinlichkeit für Konfliktausbrüche als stark erhöht betrachtet werden (ebd.).

⁸ Dieses Projekts, das im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Bildungsprogramms von sechs Ländern durchgeführt wurde, zielte auf die Qualifizierung von Berufsbildungs- und Beratungspersonal, damit dieses Jugendliche mit hohem Abbruchrisiko identifizieren und beraten können, um individuellen Abbrüchen präventiv zu begegnen und Hilfestellungen anzubieten. Im Zentrum standen die Arbeit mit einem Online-Diagnosetool sowie ein Schulungskonzept zu dessen Anwendung (siehe Balzer, Grassi 2013, S.187).

Der zweite Aspekt, das Fehlverhalten der Ausbilder, beschreibt vorrangig die Perspektive der Jugendlichen. Gemäß den Forschungsergebnissen bemängeln diese insbesondere als unangemessen empfundene Umgangsformen und Erwartungen sowie Mängel in der Lernbegleitung (insbesondere Zeitmangel; Grotensohn und Waxweiler 2010, S.66). Insbesondere die beiden letzten Punkte sind hinsichtlich Jugendlicher, die die Ansprüche der Betriebe nicht erfüllen höchst relevant. So wurde in Kapitel 2.3.1 bereits gezeigt, dass die hohen Anforderungen der Betriebe zu den Besetzungsproblemen beitragen. Hier bestätigt sich nun, dass sie auch in der Ausbildung selbst zu Problemen führen können. Da insbesondere lernschwache Jugendliche mehr Zeit für Erklärungen und häufigere Überprüfungen benötigen (Weber 2011, S.14), ist auch der letzte Kritikpunkt hinsichtlich der Mitverantwortung der Betriebe von großem Interesse.

Selbiges kann für den dritten Konfliktbereich „Geringe Sozialkompetenz“ statuiert werden. Grotensohn und Waxweiler zeigen hier, dass insbesondere unterschiedliche kulturelle und religiöse Wertvorstellungen, Leistungsunterschiede und „abweichende Vorstellungen hinsichtlich Mode, Haarfarbe und -schnitt und sonstige ‚persönliche‘ Stilprägungen häufige Konfliktursachen bilden (ebd.). Hier stellt also bereits die Unterschiedlichkeit an sich einen bedeutenden Konfliktgrund dar. Somit besteht aber auch eine Vielzahl von Punkten, bei denen durch eine entsprechende Qualifizierung der Ausbilder angesetzt werden kann. Neben den Forderungen des BIBB (Kommunikations- und Konfliktkompetenz) ist vor dem Hintergrund steigender Heterogenität auch insbesondere bei der Haltung der Ausbilder gegenüber Andersartigkeit und Defiziten anzusetzen. Da die Ergebnisse dieser und weiterer Studien zudem andeuten, dass Ausbilder Konflikte exklusiv auf ein Fehlverhalten der Jugendlichen zurückführen und sich ihrer Mitverantwortung kaum bewusst sind, ist zudem auf eine schwach entwickelte Reflexionskompetenz zu schließen (Bahl und Diettrich 2008, S.12; Grotensohn und Waxweiler 2010, S.66f; Uhly 2015, S.73).

Auch in der **Schweiz** rückten in letzter Zeit in den Studien zur Abbruchsproblematik die Kompetenzen der Ausbilder in den Fokus. Während in den vergangenen 20 Jahren vorrangig die Situation der Auszubildenden erforscht wurde (bspw. Stalder und Schmid 2006; Lamamra und Masdonati 2008, Schmid 2010; siehe Forsblom et al. 2014, S.187), blieb die betriebliche Rolle lange Zeit weitestgehend unbekannt. Dieses Forschungsdefizit wurde nun durch die Studie „Stabile Lehrverträge - Die Rolle des Ausbildungsbetriebs“ behoben (STABIL; Laufzeit 2013 bis 2015; siehe Schumann et al. 2015).

Die Forschungsgruppe zeigte sich hier insbesondere ob des Befunds überrascht, dass „rund zwei Drittel der befragten Berufsbildner die Lehrvertragsauflösung nicht vorher erwartet haben“(ebd.,

S.3). Auch dies weist sowohl auf eine mangende Reflexion der Prozesse als auch auf eine defizitäre Kommunikationskultur zwischen den Ausbildungsparteien hin. Die Forschungsgruppe kommt dementsprechend zu dem Schluss, dass der Gestaltung der Ausbildungsbegleitung mehr Beachtung zu schenken ist. Gestützt auf die Maßnahmen, welche in „Best-Practice“-Betrieben beobachtet wurden, empfiehlt sie hier ein „angemessenes Ausmaß an Freiheitsgraden, kombiniert mit einem unterstützenden ‘Feedback- und Fehlerklima‘ und regelmäßigen Gesprächen“ (Schumann et al 2015, S.5).

Daneben weisen die Ergebnisse der Studie insbesondere auf Defizite in der Gestaltung der Selektionsprozesse hin, die bislang oft wenig professionell durchgeführt werden (ebd., S.4). Daher können die Empfehlungen um den Aspekt „diagnostische Fähigkeiten und Methoden“ ergänzt werden. Zum einen sind diese im Rahmen der Bewerberauswahl vonnöten, gerade um die Merkmale und Potentiale von Bewerbern, die von den Anforderungen der Betriebe abweichen, professionell einzuordnen. Zum anderen können diagnostische Fähigkeiten auch der Identifizierung individueller Lernbedürfnisse sowie dem zeitnahen Erkennen eines erhöhten Abbruchsrisikos dienlich sein, so dass künftig weniger Betriebe von einer Vertragslösung „überrascht werden“.

Somit zeigen auch die Schweizer Ergebnisse, dass den Betrieben hinsichtlich der Abbruchproblematik eine Mitverantwortung zuzusprechen ist und weisen auf mögliche Kompetenzdefizite bzw. Qualifizierungsbedarfe der Ausbilder hin, die insbesondere vor dem Hintergrund der steigenden Heterogenität der Auszubildenden an Bedeutung gewinnen.

Wie ist nun der Erkenntnisstand in **Österreich**?

In der Alpenrepublik liegen bislang noch kaum Studien vor, die die (Mit)Verantwortung der Betriebe thematisieren. Obwohl die *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs* (BMUKK 2012) darauf hindeutet, dass der Thematik ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, zeigt doch deren genaue Analyse, dass sich die überwiegende Mehrzahl der Maßnahmen auf den Schulkontext bezieht. Der Verweis auf die Website , die Ausbildern Hilfestellungen zur Erhöhung bzw. Sicherung der Ausbildungsqualität gibt⁹, ist neben dem oben erwähnten Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching die einzige Maßnahme, die bei den Betrieben ansetzt.

Zusammenfassend kann statuiert werden, dass vorzeitige Vertragslösungen verschiedenste Ursachen haben können, insbesondere jedoch im Bereich der Ausbildungsgestaltung und im zwischenmenschlichen Bereich anzusiedeln sind. Eine höhere Heterogenität (v. A. im Sinne von

⁹ Solche Formate existieren auch in Deutschland (Forum für Ausbilder:) und der Schweiz (; insbesondere das Instrument Qualicarte).

Abweichungen von den Anforderungen der Betriebe) trägt potentiell zur Verschärfung der Problematik bei. Die Untersuchungen aus Deutschland und der Schweiz haben gezeigt, dass auch den Betrieben bzw. den Ausbildern in einigen Fällen eine Mitverantwortung für Vertragslösungen zugesprochen werden kann. Daher ist in der inhaltlichen Analyse der AdA zu überprüfen, inwiefern die hier ermittelten Kompetenzen entwickelt bzw. gefördert werden sollen (Deutschland: insbesondere Konfliktbewältigung, Kommunikation, Reflexion; Schweiz: insbesondere Selektion, Reflexion, Kommunikation und Lernbegleitung). In Österreich liegen bislang keine Studien zur Rolle der Betriebe vor. Es wurden jedoch Strukturen geschaffen um die Herausforderungen zu bewältigen (v. A. „Selbsthilfe“ und externe Unterstützung). Hinsichtlich der Analyse der AdA kann jedoch auch hier angesetzt werden, da das obige Kapitel zeigt, dass auch in Deutschland und der Schweiz umfassende Maßnahmen zur professionellen Unterstützung der Ausbilder implementiert wurden. Im Rahmen der AdA kann auf solche eingegangen werden, damit die Ausbilder wissen, an welche Stellen sie sich bei Bedarf wenden können. Inwiefern dies in den Ordnungsmitteln tatsächlich vorgesehen ist, ist also ebenfalls zu überprüfen.

2.3.4 Zwischenfazit

Die obigen Ausführungen gaben einen knappen Überblick über aktuelle Herausforderungen der Berufsbildungssysteme und deren Zusammenhang mit der hohen Heterogenität der Auszubildenden. Im Fokus stand dabei die Rolle der Betriebe bzw. der Ausbilder. Auch wenn hier nur auf einzelne Eckpunkte eingegangen werden konnte, wurde doch deutlich, dass sich deren Probleme in entscheidenden Punkten ähneln. So bezieht sich die statuierte Heterogenität in allen drei Ländern vorrangig auf verschiedene Gruppen Benachteiligter, die es nun, da leistungsstärkere Schulabsolventen vermehrt andere Bildungswege einschlagen, zu qualifizieren gilt. Desweiteren zeigte sich, dass kulturelle Heterogenität in allen drei Ländern eine große Herausforderung für Betriebe darstellt, welcher im Rahmen der AdA durch die Förderung interkultureller Kompetenzen begegnet werden sollte.

Insbesondere bei den Ausführungen zur Abbruchsproblematik wurde zudem deutlich, dass eine Vielzahl der Lösungen bei professioneller Unterstützung durch externe Institutionen ansetzt. Hinsichtlich der Analyse kann hier untersucht werden, inwiefern solche Möglichkeiten im Rahmen der AdA thematisiert werden.

Dennoch wurde auch die Schlüsselrolle der Ausbilder deutlich, die an einigen Stellen einen großen Einfluss auf die Bewältigung der Herausforderungen haben. So wurde hier bereits auf eine Reihe

von Kompetenzen verwiesen, die für die methodische Arbeit in Kapitel 3 genutzt werden können (siehe Anhang B.2).

Zunächst sollen jedoch durch die Perspektivenwechsel auf den Umgang mit Heterogenität im Schul- und Betriebskontext (2.4) sowie im Rahmen der Ausbilderforschung (2.5) weitere Erkenntnisse generiert werden, um dem ganzheitlichen Forschungsansatz gerecht zu werden.

2.4 Umgang mit Heterogenität im Schul- und Betriebskontext

Nachdem nun erörtert wurde, welche Herausforderungen sich für die Betriebe konkret mit Heterogenität ergeben, gilt es nun in den folgenden beiden Kapiteln zu ermitteln, welche Ansätze zum Umgang mit Heterogenität vorliegen. Da in der beruflichen Bildung bislang kaum Forschungsergebnisse vorliegen, wie Ausbilder mit der hohen Heterogenität der Auszubildenden umgehen (Wittwer 2014a, S.52), wird zunächst, wie oben erläutert auf Erkenntnisse und Ansätze in der (Berufs-) Schulbildung zurückgegriffen (2.4.1). Die Herausforderung seitens der Lehrenden kann hier mit Abstrichen als vergleichbar bezeichnet werden, da in beiden Teilen der dualen Ausbildung standardisierte Lernziele vorgegeben werden, die von allen Auszubildenden, trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Merkmale adäquat erreicht werden sollen (Weidemeier 2014, S.7).

Da sich Ausbilder in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und produktivitätsorientierten Leistungsanforderungen befinden (Rausch, Seifried et al 2014, S.7), ist es jedoch sinnvoll, auch kurz die ökonomische Seite zu betrachten. Daher wird anschließend das betriebswirtschaftliche Konzept Diversity Management (im Folgenden DiM) umrissen (2.4.2). Dieser letzte Absatz ist jedoch, da es sich in der betrieblichen Ausbildung vornehmlich um pädagogische Prozesse handelt, kürzer zu gestalten.

2.4.1 Umgang mit Heterogenität im Schulkontext

Im Schulkontext wird die Heterogenitätsthematik international seit etwa 15 Jahren intensiv diskutiert (für Deutschland, siehe exemplarisch Emmert 2011, S.30; für die Schweiz Buholzer und Pelgrims 2013 für Österreich Schaffenrath 2008). Im Vordergrund stehen hier leistungsheterogene Lerngruppen, so dass, im Gegensatz zum vorigen Kapitel, welches vorrangig verschiedene Benachteiligungen thematisierte, hier auch starke Lernende impliziert werden.

Wenn Lehrende mit solchen heterogenen Gruppen konfrontiert sind, stehen ihnen verschiedene Handlungsoptionen offen. Bei einer defizitorientierten Sichtweise, in der Heterogenität als Problem betrachtet wird, reagieren sie vorrangig mit Ignoranz oder versuchen, die Heterogenität zu

reduzieren (Weidemeier 2014, S.11f). Die Ignoranz stellt eine passive Reaktion dar, in der eine Gleichbehandlung aller stattfindet und Unterschiede innerhalb der Gruppe ignoriert werden. Die Lehrenden orientieren sich dabei statt an den realen Lernenden an einem fiktiven „Durchschnittsschüler (Wischer o.J., S.1).

Eine Reduktion von Heterogenität kann auf verschiedene Arten angestrebt werden: Mittels der äußeren Differenzierung oder Selektion erfolgen nach zuvor definierten Kriterien inter- oder intraschulische Umgruppierungen, die die Lerngruppe homogenisieren sollen. Allerdings ist dies nur begrenzt und nur hinsichtlich einzelner Merkmale (z.B. Leistungsfähigkeit) möglich (vgl. Scholz 2010, S.14).

Eine weitere Form des Umgangs mit Heterogenität ist die Unterdrückung durch Verbote oder Segregation. Als Beispiele seien hier das Verbot, innerhalb der Schule eine andere Sprache als deutsch zu benutzen sowie die Segregation behinderter Schüler genannt. Schließlich zählen auch

Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für leistungsschwächere Schüler zu den Bemühungen zur

Reduktion von Vielfalt (vgl. Wenning 2007, S.27), da die Schüler dadurch an die Anforderungen des Unterrichts „angepasst“ werden sollen (substitutive Reaktionsform; siehe Engin 2011, S.6f).

Neben diesen defizitorientierten Sichtweisen kann Heterogenität jedoch auch im positiven Sinne als bereichernde Vielfalt und Chance betrachtet werden. Lehrende können dann, bei gleichbleibendem Klassenverband das Lernumfeld durch Modifikation und/oder Integration an den individuellen Merkmalen der Schüler ausrichten und an sie anpassen (Scholz 2010, S.13ff). Das Schlagwort ist hier innere Differenzierung (vgl. hierzu Weidemeier 2014, S.12). Eine Differenzierung der Methodik und des Medieneinsatzes wird eingesetzt, wenn das Ziel darin besteht, alle Schüler zu den gleichen Lernzielen und Inhalten zu führen. In der Praxis kann dies jedoch bei leistungsheterogenen Gruppen unrealistisch sein. Daher besteht ein zweiter Weg darin, (zusätzlich)

eine Differenzierung der Lernziele und -Inhalte vorzunehmen. Die Lehrkraft passt den Unterricht

hierbei an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Lernenden an und fördert sie gezielt durch eine adaptive Gestaltung des Unterrichts (Engin 2011, S.9f). Zu achten ist dabei auf die Verbindlichkeit des Stoffes, damit keine der Teilgruppen durch die Differenzierung künftige Nachteile erleidet.

Trotz der positiven Aspekte der Methodik darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Vorbereitung, Organisation und praktische Umsetzung eines differenzierten Unterrichts zum einen oft einen erheblich höheren Zeit- und Arbeitsaufwand für das Lehrpersonal bedeuten, zum anderen auch an Ressourcen der Bildungseinrichtung sowie Rahmenbedingungen des jeweiligen Bildungssystems geknüpft sind (Buholzer und Pelgrims 2013, S.16). Übertragen auf die betriebliche Bildung ist jedoch davon auszugehen, dass diese insbesondere in kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) sehr begrenzt sein können (Bahl, Diettrich 2008, S.4).

Wie die obigen Ausführungen zeigen ist aber bereits die Einstellung der Lehrenden maßgeblich für deren Umgang mit Heterogenität (ebd.). Die im Schulkontext existierenden pädagogischen Ansätze zum Umgang mit einem oder mehreren Faktoren von Diversität (z. B. Genderpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Inklusionspädagogik, diversity education) messen der pädagogischen Grundhaltung der Lehrenden eine entsprechend große Bedeutung bei. Um einen genaueren Eindruck der Besonderheiten solcher heterogenitätssensiblen Ansätze zu erhalten, wird nun exemplarisch Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt (PdV) umrissen (1995). Prengel zeigte als eine der Ersten im deutschsprachigen Raum gemeinsame Fragestellungen und Perspektiven verschiedener zielgruppenspezifischer Konzepte auf und verband Aspekte der Interkulturellen Pädagogik mit Elementen der Gender- und Benachteiligtenförderung (Kimmelmann 2009, S.9). Im Rahmen ihres Konzepts werden Gleichheit und Verschiedenheit als zwei unverzichtbare Dimensionen betrachtet. Beide haben Berechtigung, da Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betonen, Hierarchie zur Folge hat; Gleichheit ohne Verschiedenheit zu betonen, dagegen in Gleichschaltung mündet (vgl. Prengel 2002, S.110). Somit spricht sich die PdV gegen die Hierarchienbildung in Lernprozessen aus und pocht auf die Gleichberechtigung und Akzeptanz der Verschiedenen (ebd.). Dabei zielt die Didaktik des Konzepts auf die Förderung sowohl der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit als auch der Kooperationsfähigkeit der Lernenden. Aufgrund der Akzeptanz der Individualität des Einzelnen wird in der Leistungsbewertung ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff bemüht, der die jeweilige Lernausgangslage sowie die Lernfortschritte berücksichtigt, bevor der Vergleich mit einer Altersnorm erfolgt (Prengel 1995).

Diese Ausführungen haben nun einige Erkenntnisse über den Umgang mit Heterogenität in der Schulbildung generiert. Im Folgenden wird nun die betriebliche Perspektive eingenommen und erläutert, welche Ansätze dort bestehen.

2.4.2 Umgang mit Heterogenität im Betriebskontext

In Unternehmen hat sich international der Begriff Diversity Management (DiM) durchgesetzt. Dabei handelt es sich um ein seit 1990 vor allem in der Betriebswirtschaftslehre geprägtes und entwickeltes Konzept, welches die Vielfalt der Belegschaft und sonstigen Stakeholder bewusst zum Gegenstand des Unternehmens- bzw. Personalmanagements macht (siehe Kimmelman 2010, S.63).

Da sich das DiM somit bereits seit Jahren im betrieblichen Kontext etabliert hat, empfehlen Wittwer und Kimmelman empfehlen, dieses Konzept als Ausgangspunkt zu nehmen und seine wesentlichen Elemente an den pädagogischen Kontext der betrieblichen Ausbildung anzupassen (Wittwer 2014b, S.206; Kimmelman 2010, S.110).

Das DiM fußt auf den Grundsätzen der bewussten Anerkennung von Unterschieden, der Wertschätzung von Individualität sowie einer proaktiven Nutzung der Potentiale von Heterogenität (siehe Kimmelman 2009, S.8). Somit zielt das DiM auf die Gesamtheit der betrieblichen Mitarbeiter; widmet sich in der Praxis jedoch vorrangig der Förderung bislang unterrepräsentierter und u. U. diskriminierter Gruppen (Migranten, Homosexuelle, teilweise Frauen). Dafür existiert inzwischen eine Vielzahl verschiedener Methoden wie bspw. Diversity Audits, Freistellungen für kulturelle Feiertage sowie Netzwerke und Mentoring-Programme (siehe ausführlich Kimmelman 2010, S. 72ff). Durch solche Maßnahmen soll eine produktivere Gesamtatmosphäre im Unternehmen geschaffen, die Diskriminierung von Minderheiten verhindert sowie die Chancengleichheit verbessert werden (Albrecht et al. 2014, S.15).

Mit Rückblick auf die oben aufgeführten pädagogischen Konzepte lassen sich einige eindeutige Gemeinsamkeiten finden. Insbesondere in der konstruktiven Einstellung gegenüber Vielfalt sowie in dem Bewusstsein, dass heterogene Gruppen einer anderen Behandlung und anderer Maßnahmen bedürfen, stimmen sie überein. Im Gegensatz zu Konzepten im Schulkontext stehen hier jedoch neben sozio-moralischen Aspekten der Chancengleichheit auch explizit ökonomische Vorteile im Fokus (Kimmelman 2010, S.67). Gerade diese ökonomische Perspektive sollte jedoch bei Konzepten im Rahmen der betrieblichen Ausbildung nicht vernachlässigt werden, da auch pädagogisch noch so elaborierte Ansätze kaum umgesetzt werden können, wenn sie zwar auf der

einen Seite zusätzliche Ressourcen wie Zeit, Geld oder Personal fordern (siehe Bahl, Diettrich 2008, S.4f) jedoch auf der anderen Seite kein deutlicher Mehrwert erkennbar ist.

2.4.3 Zwischenfazit

Die obigen Ausführungen haben international anerkannte Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in Nachbardisziplinen der Berufsbildung aufgezeigt. Dabei wurde insbesondere deutlich, dass Heterogenität nicht ignoriert oder unterdrückt werden darf, sondern als wichtige Variable bedacht werden muss und zudem gezielt genutzt werden kann. Dafür existieren verschiedene Mittel. Die konstruktive Einstellung der Verantwortlichen gegenüber Heterogenität und die Bereitschaft, die nötigen Ressourcen, insbesondere Zeit und Wissen (Aneignung entsprechender Methoden), zu investieren, sind dafür jedoch sowohl im Schul- als auch im Betriebskontext Grundvoraussetzungen. Im Bereich pädagogischer Prozesse ist sodann insbesondere die methodische Kompetenz von Bedeutung, so dass Lernszenarien gezielt an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden können, um Selbige erfolgreich zu qualifizieren. Auch diese Erkenntnisse können in Kapitel 3 genutzt werden (siehe auch Anhang B.2).

2.5 Heterogenität als Gegenstand der Ausbilderforschung

Nach dem Blick auf Ansätze zum Umgang mit Heterogenität im Schul- und Betriebskontext wird hier nun die dritte Perspektive eingenommen um darzustellen, inwiefern sich die drei Länder hierzu spezifisch mit den Qualifikationen der Ausbilder befassen. Hier sind nun beide „Begriffsdimensionen“ der vorigen Kapitel aufzugreifen, d.h. Heterogenität ist sowohl als „Gesamtheit defizitärer Abweichungen von den Ansprüchen der Betriebe“ (Kap. 2.3) zu verstehen als auch im traditionellen Sinne (leistungs-) heterogener Lerngruppen (Kap. 2.4.1).

Das Ziel besteht auch in diesem Kapitel darin, die Kompetenzen zu ermitteln, die Ausbilder benötigen um die Herausforderungen, die sich durch die steigende Heterogenität der Auszubildenden ergeben, zu bewältigen. Daher stehen neben gezielten Studien zur Thematik insbesondere Konzepte und Kompetenzprofile für den Umgang mit Heterogenität im Vordergrund. Da im Rahmen der Darstellung des allgemeinen Heterogenitätsdiskurses (Kap. 2.1) für Österreich und die Schweiz kaum Beiträge gefunden wurden, die auf Anforderungen oder Kompetenzen der betrieblichen Ausbilder eingehen, ist für diese beiden Länder ggf. darzustellen, warum der Thematik trotz der ersichtlichen Herausforderungen so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.¹⁰

¹⁰ Im Rahmen dieser Darstellungen wird auch auf anderweitige Wege eingegangen, die Heterogenitätsproblematik zu bewältigen. Das dies in Deutschland aufgrund der guten Datenlage zur Gruppe der Ausbilder ausgespart wird, bedeutet nicht, dass hier keine solchen Wege vorhanden wären (siehe bspw. Linten, Prüstel 2015; BMBF 2005).

2.5.1 Forschungsstand in Deutschland

In der deutschen Berufsbildungsforschung hat die Fokussierung auf das berufliche Bildungspersonal Tradition (Tutschner, Haasler 2012, S.97). Während die Forschung zum schulischen Bildungspersonal auf eine relative Kontinuität zurückblicken kann (Baumgartner 2015, S.89), ist jedoch in der Ausbilderforschung ein Bruch Ende der 90er Jahre zu verzeichnen (bspw. Falk und Zedler 2009, S.20; Baumgartner 2015, S.89). Seit der Aussetzung und später dem Wiedereinsetzen der novellierten AEVO sowie der Einführung der beiden Aufstiegsfortbildungen für Ausbilder im Jahre 2009 (siehe Kapitel 3.2.2.1) erlebt die Ausbilderforschung jedoch eine Renaissance (bspw. Brüner 2014; Bahl und Blötz 2012; Ulmer et al. 2012).

Da die stets wachsende Bandbreite an individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen erheblich dazu beiträgt, dass die Anforderungen an betriebliche Ausbilder steigen (Severing 2014, S.5; siehe auch Brater und Wagner 2008; Brüner 2014; Hecker 2015), findet das Thema Heterogenität insbesondere im Rahmen der Diskurse zur Professionalisierung der Ausbilder Beachtung. In diesen lautet der allgemeine Tenor, dass die Entwicklungen der vergangenen Jahre eine pädagogische Kompetenzentwicklung erfordern, die deutlich über die als Einstiegs- oder Basisqualifikationen pädagogischen Ausbildungshandelns anzusehenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen hinausgehen (Ebbinghaus 2011, S.132).

Diese Professionalisierung der Ausbilder und die hierfür benötigten Kompetenzen werden jedoch im Rahmen der Debatten auf einer sehr breiten Ebene erörtert. So werden aufgrund des großen Aufgabenspektrums der Ausbilder bspw. auch Managementkompetenzen gefordert (Brater und Wagner 2008, S.6ff), die hinsichtlich einer Untersuchung zu Heterogenität weniger relevant sind. Daneben liegen jedoch auch Beiträge vor, die speziell die Kompetenzen der Ausbilder für einen heterogenitätssensiblen Umgang behandeln und daher im Folgenden ausgeführt werden sollen (Kap. 2.5.1.1).

Auch im Rahmen des MSH (2011-2014) wurden die Situation und Qualifikationsbedarfe der Ausbilder hinsichtlich der Heterogenitätsthematik tiefgehend untersucht (Albrecht et al 2014). Auch wenn hier bislang kein griffiges Kompetenzprofil erarbeitet wurde, so sind die Ergebnisse aufgrund der Forschungsintensität und Aktualität doch zu berücksichtigen (Kap. 2.5.1.2).

2.5.1.1 Kompetenzprofile für den Umgang mit heterogenen Gruppen

Bislang beschäftigen sich noch relativ wenige Beiträge mit den konkreten Kompetenzen, die betriebliche Ausbilder benötigen um mit hoher Heterogenität umzugehen. Die existierenden Werke haben zudem sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Aus Relevanzgründen wird sich hier auf Ansätze

beschränkt, die den Umgang mit heterogenen Gruppen im Allgemeinen thematisieren, während Konzepte, die sich auf einzelne Merkmale fokussieren (bspw. Kimmelman 2010: Kompetenzstandards zum Umgang mit kultureller Heterogenität) zu vernachlässigen sind. Durch diese Eingrenzung wurden die Beiträge von Wischer & Lojewsky (2009), Engin (2011) und Weber (2011) als im Rahmen dieser Arbeit relevant und gut nutzbar identifiziert.

Wischer und Lojewsky beschäftigen sich in der Mehrzahl ihrer Beiträge mit Heterogenität im Schulkontext. 2009 befragten sie jedoch in einer Studie neben Referendaren auch betriebliche Ausbilder, welche Kompetenzen diese für den Umgang mit Heterogenität für wichtig erachten und wie sie diese Kompetenzausprägungen bei sich selbst einschätzten. Dafür erstellten sie auf Basis der theoretischen Erkenntnisse im Schulkontext ein Gesamtprofil der von ihnen als wichtig erachteten Kompetenzen (siehe Tab. 1).

Die Ergebnisse ihrer Befragung weisen insbesondere hinsichtlich der diagnostischen sowie der methodisch-didaktischen Qualifizierung auf einen hohen Handlungsbedarf hin, da die Befragten diese Kompetenzen als wichtig für den Umgang mit Heterogenität erachteten, die Kompetenzausprägung bei sich selbst jedoch eher schwach wahrnahmen (Wischer und Lojewsky 2009, S.29). Ebenfalls eine hohe Bedeutung wurde dem Aspekt „Einstellung“ zugesprochen; hier schätzte sich die Mehrzahl der Befragten jedoch sehr positiv ein (ebd.).

Engin fokussiert in der Mehrzahl ihrer Werke sprachlich-kulturelle Identität. In ihrem Beitrag von 2011 geht sie jedoch ganzheitlicher auf benötigte Kompetenzen des pädagogischen Personals ein und berücksichtigt neben kultureller Identität auch Leistungsheterogenität sowie Gruppenprozesse bei großer Vielfalt (2011). Im Rahmen dieser Arbeit ist ihr Beitrag somit besser nutzbar als Kimmelmans Konzept (2010), das ausschließlich den Aspekt der kulturellen Heterogenität beleuchtet.

In Form eines Leitfadens erstellte schließlich **Weber** ein Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal zur Thematik „Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung“ (2011). Während in dem sechs Module umfassenden Konzept eine Vielzahl von Inhalten und einzelne Fähigkeiten der Ausbilder beschrieben werden, die im Rahmen dieser Arbeit schwer nutzbar sind, konkretisiert er in seinem Fazit die „wichtigsten Kompetenzen zum konstruktiven Umgang mit der steigenden Heterogenität von Lerngruppen“ (Weber 2011, S.55; siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Benötigte Kompetenzen zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden (eigene Darstellung)

Wischer (2009, S.29)	Engin (2011, S.22)	Weber (2011, S.54)
Diagnostische Kompetenz	Diagnostische Kompetenz	Diagnostische Kompetenz (Erkennen der Lern- und Förderbedürfnisse)
Methodisch-didaktische Kompetenz/Klassenführung	Methodisch-didaktische Kompetenz	Methodisch-didaktische Kompetenz (Methoden der Differenzierung)
Reflexionskompetenz	Reflexionskompetenz	Reflexionskompetenz (eigenes Handeln; Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lerngruppe)
Einstellung		Sensibilität und Offenheit gegenüber Vielfalt
	Kommunikations- und Kooperationskompetenz	
	Interkulturelle Sach-/Handlungskompetenz	
Leistungsbewertung		Fähigkeit, differenzierte Verfahren der Leistungsbewertung anzuwenden (z.B. Lernzielvereinbarungen oder Feedback)

Die obenstehende Tabelle fasst die Gesamtheit der Kompetenzen zusammen, welchen Wischer, Engin und Weber die höchste Bedeutung im Umgang mit heterogenen Auszubildenden zusprechen. Gerade in Bezug auf pädagogische Prozesse werden einige Gemeinsamkeiten deutlich. So weisen alle drei Konzepte der diagnostischen Kompetenz, der methodisch-didaktischen Kompetenz sowie der Reflexionskompetenz, die auch im Rahmen der bisherigen Arbeit bereits identifiziert wurden eine hohe Bedeutung zu. Bezüglich der anderen Bereiche sind jedoch deutliche Unterschiede festzustellen.

Dies zeigt eine Schwierigkeit bei der Zusammenstellung benötigter Kompetenzen für Ausbilder auf: Die Ansichten der jeweiligen Experten unterscheiden sich je nach Perspektive und persönlichem Forschungsschwerpunkt. Daher war es wichtig, in den vorigen Kapiteln weitere Perspektiven einzunehmen und den Blick dadurch zu objektivieren. Die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit untermauern nun auch die zusätzlichen Forderungen. Dass die „Einstellung“ (Wischer 2009, S.29) bzw. die „Sensibilität und Offenheit gegenüber Vielfalt“ (Weber 2011, S.54) für den Umgang mit hoher Heterogenität essentiell ist, hat sich in beiden vorigen Kapiteln bestätigt (siehe Kap. 2.3 und 2.4). Der Qualifizierungsbedarf zur Stärkung der Kommunikationskompetenz (Engin 2011, S.22) wurde insbesondere im Zusammenhang mit den vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen ermittelt (siehe Kap. 2.3.3). Auch die interkulturelle Kompetenz (Engin 2011, S.22) gilt es zu stärken, um

Jugendliche mit Migrationshintergrund besser in die duale Ausbildung integrieren zu können (siehe Kap. 2.3.2.). Schließlich wurde eine heterogenitätssensible Leistungsbewertung (Wischer 2009, Weber 2011) im Rahmen von Prengels PdV (siehe Kap. 2.4.1) gefordert.

Somit können die hier aufgeführten Kompetenzen sehr gut als Ausgangspunkt für die methodische Arbeit in Kapitel 3 genutzt werden.

2.5.1.2 Erkenntnisse des Modellversuchsförderschwerpunkts

Wie oben erläutert, soll hier jedoch auch auf die umfassenden Forschungsarbeiten der letzten Jahre eingegangen werden, die im Rahmen des Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (im Folgenden MSH) des BIBB durchgeführt wurden (siehe Ernst und Westhoff 2011). Die Vorbereitungen des MSH umfassten einen ausführlichen Forschungsprozess, der in intensivem Austausch mit Experten aus unterschiedlichen Bereichen der Praxis, Wissenschaft und Politik gestaltet wurde (ebd., S.7). Aus den Erkenntnissen wurde dann ein Modell mit acht Handlungsfeldern entwickelt, in denen vorhandene Konzepte, Instrumente und Methoden überprüft, angepasst und erprobt sowie neue Ansätze entwickelt wurden. Die im Anhang beigefügte Abbildung verdeutlicht die Vielfältigkeit der Ansätze, die sich zudem auf verschiedenste Bereiche des Berufsbildungssystems fokussieren (siehe Anhang Abb. A.2). Somit bezogen sich die 17 ausgerichteten Modellversuche nicht ausschließlich auf die Qualifizierung der Ausbilder. Ein deutlicher Schwerpunkt lag bspw. auch bei verschiedenen Formen der externen Ausbildungsunterstützung, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden soll.

Die Ausbilderqualifizierung bildete jedoch ebenfalls eigenes Handlungsfeld. Daher sollen im Folgenden die Erkenntnisse der hier verantwortlichen Experten (Albrecht et al. 2014), erläutert werden.

Albrecht et al statuieren, dass heterogen zusammengesetzte Gruppen andere Anforderungen an das Bildungspersonal stellen als homogene Gruppen und dieses daher entsprechende Methoden, die Qualifikation und eine erforderliche Sensibilität für den Umgang mit einer verstärkten Heterogenität in Auszubildendengruppen benötigt (2014, S.21). Um die Ausbilder hierzu qualifizieren zu können, soll daher in den kommenden Jahren durch die Weiterentwicklung und Integration verschiedener bestehender Ansätze ein ganzheitlich umsetzbares Bildungskonzept entwickelt werden (ebd. S.24). Auch wenn ein solches Konzept bislang noch nicht erstellt ist, stehen doch bereits die entscheidenden Eckpunkte fest, die im Rahmen dieser Arbeit genutzt werden können. So fordern die Experten, das Konzept solle „bei der Bestimmung von entscheidenden

Heterogenitätsfaktoren in einer Gruppe beginnen, Entscheidungshilfen für den unterschiedlichen Umgang mit Heterogenität bereitstellen und konkrete didaktisch-methodische Empfehlungen für die Gestaltung von Lernprozessen anbieten“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund schlagen sie die Zusammenstellung und den Einsatz eines „Instrumentenkoffers“ mit folgenden Aspekten vor (ebd., siehe Abb. 3).

Diese Aspekte können sehr gut den oben ermittelten Kompetenzen zugeordnet werden. Verfahren zur Kompetenzfeststellung (erster Stichpunkt) sind der diagnostischen Kompetenz zuzurechnen. Die Stichpunkte zwei bis fünf beziehen sich, wie auch Albrecht et al statuieren, auf methodisch-didaktische Kompetenzen. Interessant ist hierbei, dass die Vorschläge deutliche Übereinstimmungen mit Prengels Pädagogik der Vielfalt aufweisen, die ebenfalls neben der Individualisierung auch die

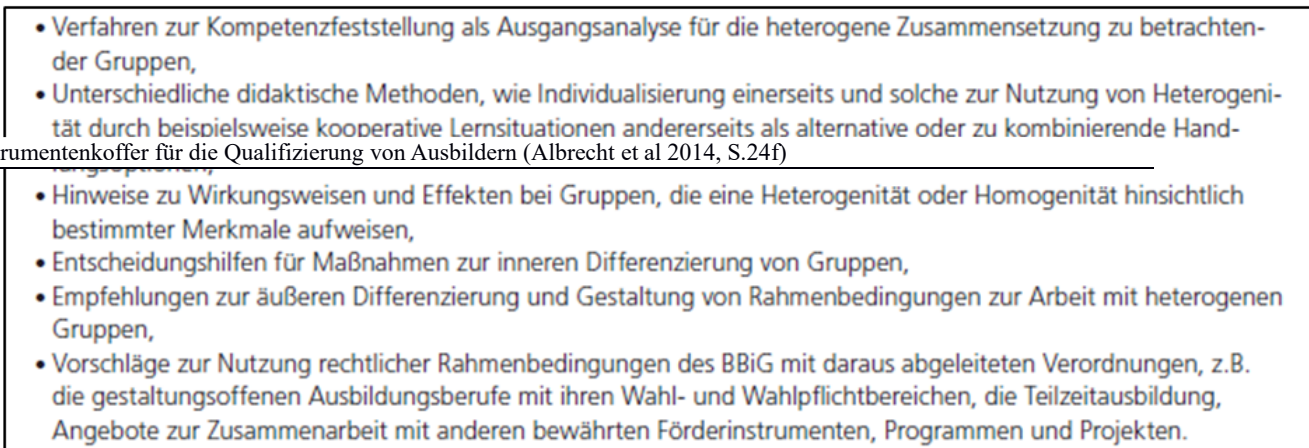
- 
- Verfahren zur Kompetenzfeststellung als Ausgangsanalyse für die heterogene Zusammensetzung zu betrachtender Gruppen,
 - Unterschiedliche didaktische Methoden, wie Individualisierung einerseits und solche zur Nutzung von Heterogenität durch beispielsweise kooperative Lernsituationen andererseits als alternative oder zu kombinierende Handlungsoptionen,
 - Hinweise zu Wirkungsweisen und Effekten bei Gruppen, die eine Heterogenität oder Homogenität hinsichtlich bestimmter Merkmale aufweisen,
 - Entscheidungshilfen für Maßnahmen zur inneren Differenzierung von Gruppen,
 - Empfehlungen zur äußeren Differenzierung und Gestaltung von Rahmenbedingungen zur Arbeit mit heterogenen Gruppen,
 - Vorschläge zur Nutzung rechtlicher Rahmenbedingungen des BBiG mit daraus abgeleiteten Verordnungen, z.B. die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe mit ihren Wahl- und Wahlpflichtbereichen, die Teilzeitausbildung, Angebote zur Zusammenarbeit mit anderen bewährten Förderinstrumenten, Programmen und Projekten.

Abbildung 3: Instrumentenkoffer für die Qualifizierung von Ausbildern (Albrecht et al 2014, S.24f)

Nutzung gruppenorientierter Lernmethoden empfiehlt.

Der letzte Stichpunkt kann keiner Kompetenz zugeordnet werden. Er ergänzt jedoch einen Gedanken, der in dieser Arbeit hinsichtlich der umfassenden Unterstützungsmöglichkeiten geäußert wurde, die neben Deutschland auch die Schweiz und Österreich implementiert haben. Neben solchen Möglichkeiten kann im Rahmen der AdA auch zur „Nutzung rechtlicher Rahmenbedingungen“ aufgeklärt werden.

Zusammenfassend kann statuiert werden, dass den heterogenitätsbedingten Anforderungen an Ausbilder in Deutschland eine hohe Aufmerksamkeit beigemessen wird, wie bereits die Professionalisierungsdiskurse zeigen. Hinsichtlich der weiteren methodischen Arbeit sind insbesondere die Beiträge zu nutzen, die auf konkrete Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität eingehen. Während diese bzgl. der pädagogischen Dimensionen große Gemeinsamkeiten aufweisen, sind jedoch jenseits der Lernprozesse Unterschiede zu verzeichnen, die wohl auf den jeweiligen Fokus der Verfasser zurückzuführen sind. Die zusätzlichen

Forderungen der Experten werden jedoch durch die im Rahmen dieser Arbeit bereits generierten Erkenntnisse bestätigt und untermauert und können somit im methodischen Prozess ebenfalls genutzt werden (siehe Kap. 3).

Zuvor sollen jedoch die Entwicklungen der Vergleichsländer zur Thematik beleuchtet werden, um besser nachvollziehen zu können, warum dort trotz der heterogenitätsbedingten Herausforderungen kaum Beiträge zu finden sind, die eine gezielte Qualifizierung betrieblicher Ausbilder thematisieren.

2.5.2 Forschungsstand in der Schweiz

Nachdem nun wichtige Erkenntnisse und Ansätze in Deutschland dargestellt wurden, soll nun die Schweizer Ausbilderforschung beleuchtet werden. Im Gegensatz zu Deutschland, wo die Professionalisierung der Ausbilder intensiv erörtert wird, beschränken sich die Professionalisierungsdiskurse in der Schweiz bislang auf die Gruppen der Berufsschullehrer (Grollmann 2008; Bosche, Jütten, Reisinger, Schläfli 2015) sowie der Erwachsenenbildner (Sgier 2012; Schläfli 2009, 2012; Kraus 2012).

Dabei stehen die heterogenitätsbedingten Herausforderungen des dualen Systems durchaus im Zentrum des Interesses. So statuiert das Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), dass die steigenden Anforderungen der modernen Berufswelt sowie der soziale Wandel neue Qualifizierungsformen sowohl für Begabte als auch für Lernschwächere verlangen (SBFI 2015)¹¹. Daher wurden, insbesondere im Rahmen der Reformierung des BBG umfassende rechtliche Möglichkeiten zur Individualisierung der Ausbildung je nach Begabungspotential geschaffen (bspw. zweijährige berufliche Grundbildung EBA; Casemanagement, Berufsmaturität; siehe Hoeckel et al. 2009). Folglich bilden auch die Auswertungen dieser Maßnahmen einen Schwerpunkt des fachwissenschaftlichen Diskurses (siehe bspw. Polito 2014; Maurer 2013; Schellenbauer, Walser, Lepori, Hotz-Hart, Gonon 2010). Die Notwendigkeit, die duale Ausbildung an die individuellen (Lern-)Voraussetzungen und Merkmale der Jugendlichen anzupassen, wurde also erkannt und umfassende Maßnahmen zur äußeren Differenzierung eingeleitet.

Erkannt wurde auch, dass die Entwicklungen zu höheren Belastungen seitens des betrieblichen Bildungspersonals führten. Im Rahmen der Berufsbildungsreform wurden daher auch die überbetrieblichen Kurse aufgewertet und als fester Bestandteil der Lehrlingsausbildung festgeschrieben wurden. Die Aufgabe dieses „3. Lernortes“ besteht nun darin, eine Brücke zwischen

¹¹ Eine Übersicht sämtlicher Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zum Umgang mit der hohen Heterogenität in der Berufsbildung findet sich in dem Bericht „Gezielte Förderung und Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungspotenzialen an der Nahtstelle I und [sic!] in der Berufsbildung“ (WBF 2013).

den beiden klassischen Lernorten Betrieb und Berufsschule zu schlagen (BBT 2011, S.7). Hauptsächlich sollen sie jedoch „der Entlastung und Ergänzung der betrieblichen Ausbildung dienen und keine Verlängerung der Berufsfachschulen“ (ebd.) bilden.

Wenngleich die Schweizer Ausbilder somit professionelle Unterstützung erfahren, bleibt deren Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität aufgrund ihrer Schlüsselrolle für das Gelingen der Ausbildung noch immer relevant. Hier ist im Rahmen der Inhaltsanalyse (Kap 3) zu untersuchen inwiefern die neuen, 2011 veröffentlichten Rahmenlehrpläne der AdA die neuen Herausforderungen berücksichtigen. Der Blick auf diesbezügliche Forschungsaktivitäten stimmt hier eher pessimistisch. So kritisieren Wettstein et al, dass insbesondere bzgl. der Qualifizierung von Jugendlichen mit verschiedensten Defiziten (bspw. Leistungsdefizite, soziale Defizite) bislang nicht bei einer vertieften Ausbildung der Ausbilder angesetzt wird (2014, S.290). Zwar finden sich vereinzelt Projekte, die eine gezielte Kompetenzentwicklung der Ausbilder zum Umgang mit kultureller Heterogenität fokussieren. Hier sei exemplarisch auf das Projekt „Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende“ verwiesen, in dessen Rahmen ein fünf Module umfassendes Weiterbildungsangebot entwickelt wurde (Nodari und Scharnhorst 2003, S.7), das nach umfassenden Evaluationen in das reguläre Weiterbildungsangebot des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) aufgenommen wurde.

In Hinblick auf die Gesamtheit der heterogenitätsbedingten Herausforderungen der Schweizer Betriebe stellt Multikulturalität jedoch lediglich einen von vielen Aspekten dar, so dass eine diesbezügliche Qualifizierung kaum als genügend angesehen werden kann.

Schumann et al statuieren hierzu, dass die zentrale Rolle der Ausbilder zwar durchaus erkannt wurde und der Mindestumfang der Ausbilderqualifizierung als eher gering betrachtet wird (2015, S.5). Dennoch herrsche auf der Steuerungsebene bzgl. einer möglichen Ausdehnung der Inhalte Uneinigkeit, da gefürchtet wird, eine solche würde die ohnehin schon geringe Ausbildungsbereitschaft der Betriebe noch weiter beeinträchtigen (ebd.).

Aktuell wird jedoch in dem Forschungsprojekt *Betriebliche Berufsbildnerinnen und Berufsbildner und ihre Schlüsselrolle bei der beruflichen Sozialisierung* (Laufzeit 2014-2017; EHB 2015) die Gruppe der Ausbilder vertiefend untersucht, wobei deren Alltag und die Vielfalt ihrer Rollen bei der Begleitung der Lernenden aufgezeigt werden sollen. Dabei soll auch geklärt werden, wie sie ihre Aufgaben erfüllen, um konkreten Aus- und Weiterbildungsbedarf oder sonstige Unterstützungsbedürfnisse zu ermitteln (ebd.). Möglicherweise rücken das betriebliche

Bildungspersonal und deren Bedarfe zu einer heterogenitätsgerechten Qualifizierung künftig durch die Ergebnisse dieser Untersuchungen stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit kann somit **zusammengefasst** werden, dass die Schlüsselrolle der Ausbilder für die Qualifizierung der Auszubildenden vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen durchaus erkannt wurde. Insbesondere im Rahmen der Berufsbildungsreform wurde daher eine Vielzahl an Möglichkeiten und Maßnahmen geschaffen, um die Ausbilder in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und zu entlasten. Die Entwicklung und Auswertungen dieser Maßnahmen spielen folglich auch eine bedeutende Rolle im fachwissenschaftlichen Diskurs, während die heterogenitätsbedingten Kompetenzanforderungen an Ausbilder bislang noch wenig erörtert werden.

2.5.3 Forschungsstand in Österreich

Zuletzt soll nun für Österreich der Stand der Ausbilderforschung dargestellt werden. Auch hier ist bislang ein sehr deutliches Desiderat zu verzeichnen. Studien aus dem Bereich der dualen Berufsausbildung sind in der Alpenrepublik insgesamt rar (Schrott 2013, S.7; Gruber 2004, S.35). Neben der periodisch erscheinenden Publikation über die Lage der Lehrlingsausbildung und dem Report des österreichischen Arbeitsmarktservices (AMS) werden hier vorrangig tagesaktuelle und oft auch europäische Fragen wie die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen sowie die Implementierung von Bildungsstandards im Schulsystem bearbeitet (Schlögl, Dér 2010, S.10). In den wenigen existierenden Arbeiten stehen des Weiteren die schulischen Auszubildenden, sprich, die Berufsschullehrkräfte im Zentrum des Erkenntnisinteresses (siehe exemplarisch Schaffenrath 2008). Wie in der Schweiz beziehen sich auch hier die Professionalisierungsdebatten bislang auf die Gruppen der Berufsschullehrer (Ostendorf, Mathies 2008; Bosche, Jütten, Reisinger, Schläfli 2015) und Erwachsenenbildner (bspw. Aschemann, Schmid 2015; Gruber, Schlögl 2011).

Betriebliche Lehrlingsausbilder spielen dagegen in der wissenschaftlichen Diskussion und Analyse bislang kaum eine erwähnenswerte Rolle. Wie in der Schweiz werden bislang vorrangig andere Wege gewählt, um die Ausbilder bei der Bewältigung der aktuellen Herausforderungen zu unterstützen. Diesbezüglich ist insbesondere auf die Etablierung der integrativen Berufsausbildung (IBA) mit dem Kernelement der Berufsausbildungsassistenz (BAS) hinzuweisen (BAG § 8).¹² Die BAS fungiert darin als Koordinations- und Anlaufstelle für alle an der Berufsausbildung beteiligten

¹² Neben der IBA existieren noch viele weitere Zusatzangebote zur Hilfestellung für die Jugendlichen und die Ausbildungsbetriebe. Hier können etwa die überbetriebliche Lehrausbildung des AMS, Produktionsschulen sowie das Lehrlings- und Jugendcoaching genannt werden (siehe Dornmayr & Löffler 2014, S.72f). Diese sollen jedoch aufgrund der Ferne zum Forschungsschwerpunkt nicht weiter aufgeführt werden.

und begleitet und unterstützt benachteiligte Jugendliche, damit diese trotz Defiziten die duale Berufsausbildung erfolgreich abschließen (Heckl et al 2008, S.2). Solche Maßnahmen können die erfolgreiche Qualifizierung von Jugendlichen mit Defiziten zweifelsohne unterstützen. Dennoch bleibt insbesondere für Ausbilder in größeren Betrieben die Herausforderung, heterogene Lerngruppen zu begleiten noch immer bestehen, so dass auch mithilfe solcher Unterstützungsstrukturen lediglich ein Teil der Heterogenitätsproblematik bewältigt werden kann. Diese sowie weitere Herausforderungen der Lehrlingsausbilder werden jedoch bislang in den fachwissenschaftlichen Diskursen vernachlässigt.

Im Gegensatz zu Deutschland, wo die berufspädagogischen Kompetenzen der Ausbilder eine hohe Aufmerksamkeit erfahren, liegt der Schwerpunkt der betrieblichen Lehrlingsausbildung in Österreich noch deutlich stärker bei den Fachkompetenzen (Lassnigg 2006; Archan et al. 2004). Gemäß Lassnigg ist es bislang von informellen Prozessen sowie der tatsächlichen Organisation der Abläufe in den Betrieben abhängig, inwieweit die neuen generalisierten Kompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) erworben werden können (2006, S.3). Obwohl gerade der Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufsbildung ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird (siehe Forschungsgruppe ibw 2014, S.16), wird im Fachdiskurs noch kaum auf die Kompetenzen des Bildungspersonals eingegangen, die hierfür benötigt werden. Selbiges ist hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen zu vermelden.

Die Ursache dafür sehen Dornmayr und Löffler in einem geringen Bewusstsein für die Bedeutung der Ausbilderqualifizierung (Dornmayr und Löffler 2014).

Hinsichtlich der AdA nennt Weiß (2011) noch einen weiteren Grund als ausschlaggebend. Sie führt an, dass die Mindestqualifizierung für Ausbilder bewusst niedrigschwellig gehalten ist, um einer möglichst großen Gruppe die Teilnahme zu ermöglichen. Da die überwiegende Mehrzahl ihre Ausbildungstätigkeit nur nebenberuflich im Rahmen ihrer operativen Tätigkeit ausübt, sieht Weiß die Teilnahme bei ausführlicheren Gängen erschwert. Zugleich argumentiert sie, dass die AdA lediglich eine Einstiegsqualifizierung zur Einhaltung der Ausbildungsqualität darstellt und durch gezielte Weiterbildungen der Lehrlingsausbilder zu ergänzen ist (Weiß 2011, S.3-5). Da hier jedoch keine weiteren Erkenntnisse vorliegen, welche Weiterbildungsmaßnahmen für den Umgang mit hoher Heterogenität qualifizieren, sind diese im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu vernachlässigen.

Zusammenfassend bleibt also für Österreich festzuhalten, dass der Kompetenzentwicklung der betrieblichen Ausbilder bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, was sich zum einen aus

einem geringen Bewusstsein für deren Rolle begründet. Zum anderen besteht wie in der Schweiz die Sorge, dass höhere Anforderungen an Ausbilder deren Teilnahmebereitschaft an den Ausbildungskursen negativ beeinflussen könnte. Wie die Schweiz hat sich die Alpenrepublik daher auf die Entwicklung von Unterstützungsstrukturen fokussiert um die Ausbilder bei der Bewältigung der heterogenitätsbedingten Herausforderungen zu unterstützen.

2.5.4 Zwischenfazit

Dieses Kapitel stellte nun den aktuellen Stand der Ausbilderforschung hinsichtlich der Heterogenitätsthematik dar. In Deutschland wurden hier in den vergangenen Jahren umfassende Erkenntnisse gewonnen und Ansätze entwickelt, die somit im Rahmen der methodischen Arbeit gut genutzt werden können. In Österreich und der Schweiz fanden sich dagegen bislang nur wenige Hinweise. In beiden Ländern wird der geringe Fokus auf die Qualifizierung der Ausbilder damit erklärt, dass seitens der Steuerungsebene gefürchtet wird, dass höhere Anforderungen in den AdA-Kursen die Betriebe abschrecken könnten und folglich noch weniger Betriebe bereit wären sich in der dualen Ausbildung zu engagieren.

3 Methodik: qualitative Inhaltsanalyse

Während die Kapitel des ersten Teils den theoretischen Rahmen der Arbeit gezogen haben, konzentrieren sich die folgenden Kapitel auf die Analyse der Ordnungsmittel für die Ausbilderqualifizierung. Das diesbezügliche Vorgehen orientiert sich grob an der Methode der „inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“, die daher in Kapitel 3.1 kurz beschrieben und begründet wird. Anschließend wird das hier zu untersuchende Ausgangsmaterial gemäß den Vorgaben Mayrings dargestellt (Kap. 3.2).

Im Zentrum der Methode steht schließlich das Kategoriensystem, anhand dessen die Analyse durchgeführt wird. Die Entwicklung und Aufbereitung des Systems wird daher zugunsten einer besseren Nachvollziehbarkeit in Kapitel 3.3. skizziert (ausführliche Version siehe Anhang B.2). Nach der Festlegung der Analyseeinheiten (Kap.3.4) kann die Analyse schließlich durchgeführt werden (Kap.3.5; siehe Anhang B.3).

3.1 Charakteristik und Legitimation

Mit den Ordnungsmitteln als Analysematerial bietet sich eine Orientierung an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an, da diese es ermöglicht, schriftlich fixierte Kommunikation systematisch und theoriegeleitet zu analysieren um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können (Mayring 2010, S.12ff). Es existieren einige verschiedene

Verfahren und Techniken dieser Methode, die sich gemäß Mayring jedoch stets auf eine oder eine Kombination der drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung zurückführen lassen (ebd., S.65). Für diese Arbeit bietet sich gerade die Orientierung an der Form der Strukturierung an, da diese es ermöglicht „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S.65). Somit können anhand der theoretischen Erkenntnisse aus dem ersten Teil der Arbeit Kategorien abgeleitet werden, mithilfe derer die Ordnungsmittel analysiert werden (deduktive Kategorienanwendung).

Mayring unterscheidet hier vier Untergruppen, die formale, die inhaltliche, die typisierende sowie die skalierende Strukturierung (ebd. S.66). Gemäß der Fragestellung wären sowohl die inhaltliche Strukturierung, die bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material filtert und zusammenfasst; als auch die skalierende Strukturierung, die das Material meist anhand einer Ordinalskala einschätzt, geeignete Optionen (ebd. S.98ff). Da bei Letzterer die Bewertung der Ausprägungen aufgrund der Charakteristika des Analysematerials jedoch zu stark auf subjektiver Einschätzung beruhen würde, wird sich für die Orientierung an der inhaltlichen Strukturierung entschieden (siehe Ablaufmodell Anhang Abb. B.1).

Nachdem nun die Methodenwahl begründet wurde, werden im Folgenden die Schritte präsentiert, die grob dem Ablaufmodell der oben beschriebenen Methode folgen. Es handelt sich um keine vollständige inhaltliche Strukturierung. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit wurde sich auf die Schritte fokussiert, die den entscheidenden Erkenntnisgewinn generieren. Zunächst werden somit das Ausgangsmaterial und damit relevante Zusammenhänge aufgezeigt (Kap. 3.2) und dann das Kategoriensystem entwickelt (Kap. 3.3).

3.2 Analyse des Ausgangsmaterials

Um entscheiden zu können, welche Bestandteile des Materials interpretiert werden sollen und können, muss zunächst eine Analyse des Ausgangsmaterials vorgenommen werden. Mayring empfiehlt, dafür zunächst den zu analysierenden „Corpus“ genau zu definieren (Kap. 3.2.1), die Entstehungssituation darzustellen (Kap. 3.2.2) sowie formale Charakteristika des Materials aufzuzeigen (Kap. 3.2.3; siehe Mayring 2010, S.52f). Aufgrund des begrenzten Rahmens besteht das Ziel nicht in der ausführlichen Darstellung, sondern darin, diese Aspekte jeweils länderspezifisch so zu skizzieren, dass der Leser einen Überblick über wichtige Eckdaten erhält.

3.2.1 Definition des Ausgangsmaterials

Hier wird zunächst geklärt, welche Materialien dem zu analysierenden Corpus zugerechnet werden. Bei dem Corpus handelt es sich um die Ordnungsmittel für die obligatorische Mindestqualifizierung für betrieblichen Ausbilder aus den Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich.¹³ In diesen sind jeweils die Kompetenzen beschrieben, welche den Ausbildern in den Kursen zu vermitteln sind. Die Verbindlichkeit der Dokumente ist hier länderspezifisch und wird weiter unten beschrieben.

In **Deutschland** handelt es sich bei dem zu analysierenden Ordnungsmittel um die Veröffentlichung „Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen“ (BIBB 2009a). Inhaltlich analysiert wird hier nur der eigentliche Rahmenplan, der die Seiten 8 -27 einnimmt. In der Diskussion wird jedoch auch auf die weiteren Ausführungen der ersten Seiten eingegangen.

Im Falle der **Schweiz** wird das Dokument „Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche“ (BBT 2011) untersucht. Dieses beschreibt Rahmenlehrpläne für sämtliche Gruppen des Berufsbildungspersonals. Daher wird sich inhaltsanalytisch lediglich auf die Seiten 16 und 17 konzentriert, die den Rahmenlehrplan für betriebliche Ausbilder beschreiben. Wie im Falle Deutschlands werden zudem die vorgeschalteten Erläuterungen zu den Rahmenplänen in der Diskussion beachtet (S.1-15).

Österreich bildet hier einen Sonderfall. Zwar existieren auch hier gesetzlich vorgeschriebene Inhalte bezüglich der Ausbilderqualifizierung (BAG 2012 § 29 a, g). Im Gegensatz zu den Vergleichsländern wurde jedoch bislang kein Rahmenplan veröffentlicht, an dem sich die Kursanbieter orientieren können. Dies ist kritisch zu sehen, da die rechtlichen Ausführungen äußerst knapp gestaltet sind und keinerlei Rückschlüsse auf die Frage zulassen, inwiefern Ausbilder in Österreich qualifiziert werden, um mit der hohen Heterogenität der Auszubildenden umzugehen. Somit könnten die Forschungsfragen für Österreich bereits hier beantwortet werden, da seitens der Ordnungsmittel weder eine diesbezügliche Qualifizierung vorgesehen noch sichergestellt ist.

Um evtl. dennoch Einblicke zu gewinnen, ob in den Kursen trotz des Fehlens diesbezüglicher Vorgaben für den Umgang mit Heterogenität qualifiziert wird, soll im Folgenden ein konkretes Curriculum der AdA analysiert werden. Dabei fiel die Entscheidung aus Gründen der Verfügbarkeit sowie der Aktualität des Dokuments zugunsten des „Lehrgang[s]: Ausbildung zur/m

¹³ Der Begriff Ausbilder (bzw. Lehrlingsausbilder in Österreich, Berufsbildner in Lehrbetrieben in der Schweiz) bezeichnet dabei nur die hauptverantwortlichen Ausbilder, während in allen drei Ländern auch eine große Zahl an ausbildenden Fachkräften an der Ausbildung mitwirkt, die keine pädagogische Qualifizierung durchlaufen.

Lehrlingsausbildner/in“ der Johann Kepler Universität Linz (JKU 2010). Die Analyse bezieht sich dabei vorrangig auf die das Curriculum beschreibenden Seiten 5-6.

Die Vergleichbarkeit mit den Rahmenplänen der beiden anderen Länder ist dadurch sehr eingeschränkt. Dennoch wird gehofft, dass die Ergebnisse dieser Analyse einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn generieren.

3.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Nachdem nun der zu untersuchende Corpus definiert wurde, soll hier auf die (Rahmen-)Bedingungen eingegangen werden, unter welchen die Dokumente entstanden sind. Zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit werden hier Unterkapitel gebildet, in denen zuerst die Situation Deutschlands (Kap. 3.2.2.1), dann die der Schweiz (Kap. 3.2.2.2) und schließlich die Österreichs (Kap. 3.2.2.3) beschrieben wird.

3.2.2.1 Entstehungssituation in Deutschland

Gemäß BBIG § 30 (5) sind in Deutschland alle Fachkräfte, die eine Tätigkeit als betriebliche Ausbilder aufnehmen wollen verpflichtet, berufs- und arbeitspädagogische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gesondert nachzuweisen. Die diesbezüglichen Mindestanforderungen an das Kompetenzprofil betrieblicher Ausbilder erläutert die Ausbildereignungsverordnung (AEVO; BMBF 2009). Das Ziel des Rahmenplans besteht folglich darin, bundesweit einheitliche Qualitätsstandards bei der Durchführung von Lehrgängen zum Erwerb der Ausbildereignung zu sichern (BIBB 2009a, S.3).

Der neue Rahmenplan wurde als Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses am 25.06.2009 verabschiedet. Somit lag die Veröffentlichung zeitlich kurz vor dem Wiedereinsetzen der novellierten AEVO am 01.08.2009.

Die AEVO war zuvor sechs Jahre lang ausgesetzt gewesen, um die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zu fördern (vgl. Ulmer und Jablonka 2008, S.5). Die Analyse der Auswirkungen hatte jedoch negative Effekte in den Betrieben ohne qualifizierte Ausbilder offenbart (ebd., S.67ff). Daher wurde entschieden, die AEVO wieder einzusetzen, sie jedoch aufgrund der aktuellen Herausforderungen des Berufsbildungssystems zu novellieren und besser an die Qualifikationsanforderungen von Ausbildern anzupassen (zu Änderungen siehe ausführlich Ulmer und Gutschow 2009).

Zudem reagierte der Gesetzgeber auf die oben beschriebenen Forderungen nach der Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals (siehe Kap. 2.5.1). So traten neben der

novellierten AEVO auch die Aufstiegsfortbildungen zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen (IHK) (im Folgenden AWP) sowie zum geprüften Berufspädagogen (IHK) (im Folgenden BP) in Kraft, die Ausbildern bundesweit eine Professionalisierungsperspektive eröffnen. Mit diesem Maßnahmenbündel wurde ein über drei Qualifizierungsstufen reichender rechtlich abgesicherter Grundstein für eine breit angelegte Qualifizierung des Bildungspersonals gelegt (vgl. Baumgartner 2015, S.116).

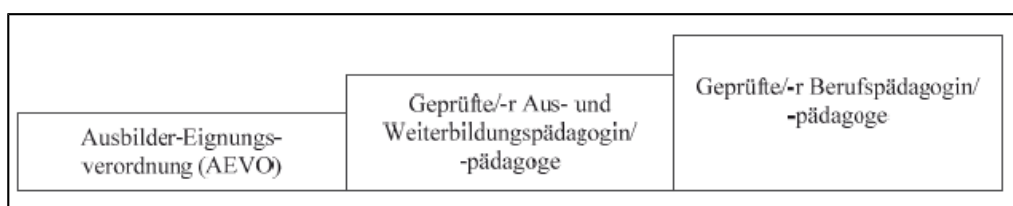


Abbildung 4: Qualifizierungstreppe für betriebliche Ausbilder (Baumgartner 2015; S.116)

Diesem liegt die Annahme zu Grunde, dass kaum mehr ein einzelner Ausbilder allein alle normativen Anforderungen bewältigen kann und die Aufgabenpluralisierung die Differenzierung in verschiedene pädagogische Profile auf unterschiedlichen Kompetenzstufen verlangt (vgl. BMBF 2013, S.4; Brüner 2014, S.51).

Das oben aufgeführte Modell der Qualifizierungstreppe (siehe Abb. 4) wird diesem Anspruch gerecht. Demnach stellt der Nachweis nach AEVO die Qualifikationsbasis für alle Ausbilder dar. Für die große Zahl der nebenberuflichen Ausbilder „bildet dieser eine gute Grundlage für ihre Aufgabe“ (ebd.). Sie sollen jedoch in der Praxis durch Lehrende unterstützt werden, die mittels der Fortbildungen ihre Kompetenzen weiter ausgebaut haben. Dabei zielt der Bildungsgang zum AWP vor Allem auf die Erweiterung operativer, methodisch-didaktischer Fähigkeiten während die Fortbildung zum BP den teilnehmenden Ausbildern zusätzliche strategische Kompetenzen im Bildungsmanagement vermittelt (siehe Baumgartner 2015, S.116).

Bislang sind beide Fortbildungsgänge jedoch freiwillig zu absolvieren. Somit kann lediglich statuiert werden, dass vom Gesetzgeber, insbesondere beim Profil des AWP eine umfassendere Qualifizierung (auch zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden) für einen Teil der Ausbilder gewünscht wird, diese jedoch bislang nicht sichergestellt ist. Es ist jedoch im Hinterkopf zu behalten, dass die AdA nach AEVO lediglich als Qualifikationsbasis angedacht wird und der Gesetzgeber die Kompetenzen, die hier erworben werden können nicht zwingend als ausreichend für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden betrachtet.

3.2.2.2 Entstehungssituation in der Schweiz

Nachdem nun die Entstehungssituation des deutschen Rahmenplans präsentiert wurde, wird nun der Kontext der Schweizer Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche hergestellt. Bereits bei der gesetzlichen Revision 2002 wurde die Qualifizierung der einzelnen Gruppen neu und sehr viel detaillierter geordnet (Wettstein et al. 2014, S.268). Auf dieser Grundlage wurden dann seitens des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB) neue Rahmenlehrpläne für alle Berufsbildungsverantwortlichen entwickelt, die für die Anbieter von Bildungsgängen seit 2011 als Maßstab für die Anerkennung ihrer Angebote gelten (BBT 2011, S.4). Diese konkretisieren die gesetzlichen Bestimmungen, indem sie die zentralen Ziele und Inhalte einer berufspädagogischen Bildung festlegen und diese mit Standards verknüpfen (ebd.). Die Rahmenlehrpläne für betriebliche Ausbilder beziehen sich dabei auf die rechtlichen Mindestanforderungen, die in der Verordnung über die Berufsbildung (BBV) vom 19. November 2003 in den Artikeln 44 bis 49 definiert sind (vgl. BBT 2011, S.4).

Auch für überbetriebliche Ausbilder, die, wie oben erläutert, das betriebliche Bildungspersonal im Rahmen der nun fest in die duale Ausbildung integrierten überbetrieblichen Kurse unterstützen und entlasten sollen, wurden neue Rahmenlehrpläne entwickelt. Diese definieren für hauptberuflich tätiges überbetriebliches Personal eine Qualifizierung von 600 Lernstunden (für nebenberuflich Tätige 300 Lernstunden), in deren Rahmen die Heterogenität der Auszubildenden umfassend berücksichtigt wird (siehe BBT 2011, S.21-23).

Zwar steht das überbetriebliche Bildungspersonal nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Dennoch ist deren Qualifizierung hier insofern relevant, als dass argumentiert werden kann, dass die Schulung der betrieblichen Ausbilder zum Umgang mit hoher Heterogenität evtl. als weniger relevant angesehen wird, wenn diese Unterstützung durch umfassender qualifiziertes Personal erhalten. Inwiefern dies der Fall ist, wird natürlich erst die folgende Analyse zeigen.

3.2.2.3 Entstehungssituation in Österreich

Nachdem nun auch der Entstehungskontext der Schweizer Rahmenlehrpläne erörtert wurde, soll nun zuletzt auf Österreich eingegangen werden.

Da dieses, wie oben beschrieben, durch das Fehlen eines Rahmenplans einen Sonderfall darstellt, fällt es schwer, hier relevante Aspekte aufzuzeigen. Angemerkt werden können jedoch drei Dinge.

Zum einen ist von Relevanz, dass es in Österreich, entgegen den Vereinbarungen der Koalitionsverhandlungen von 1996 bis heute noch nicht zu einer umfassenden Reform des Ausbildungssystems gekommen ist (Greinert 2013, S.34). Während wiederholte Reformen die

AdAs der Vergleichsländer modernisierten, sind zweitens auch die Bestimmungen von § 29 des BAG, welcher die Ausbilderqualifizierung regelt, seit dessen in Kraft treten 1969 unverändert (Wagner 2014, S.2).

Für die Untersuchung des Curriculums der JKU Linz ist drittens anzumerken, dass deren Lehrgang zur Ausbilderqualifizierung im Jahre 2010 entwickelt wurde. Somit kann auch hier davon ausgegangen werden, dass die (künftigen) Herausforderungen des Berufsbildungssystems zum Entstehungszeitpunkt bereits bekannt waren.

3.2.3 Formale Charakteristika des Materials

Nachdem nun einige Rahmenbedingungen der Dokumentenentstehung aufgezeigt wurden, dient der folgende Schritt der Beschreibung des herangezogenen Materials (vgl. Mayring 2010, S.53). Auch hier wird sich, soweit möglich, auf eine möglichst knappe Darstellung beschränkt, da die Schwerpunkte dieser Arbeit auf der Auswertung und der Diskussion liegen sollen. Wie im letzten Unterkapitel wird auch hier ob einer höheren Übersichtlichkeit eine Unterteilung in Subkapitel durchgeführt.

3.2.3.1 Formale Charakteristika des deutschen Rahmenplans

Der **deutsche** Rahmenplan wurde als Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses veröffentlicht. Dieses Dokument besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil ist in Textform verfasst, er erläutert die Leitgedanken und Neuerungen der AEVO sowie die empfohlene Lehrgangsdauer. Der Rahmenplan selbst (BIBB 2009, S.8-27) präsentiert sich in Tabellenform und unterteilt sich in die folgenden vier, chronologisch am Ablauf der Ausbildung orientierten Handlungsfelder.

- **Handlungsfeld 1:** Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)
- **Handlungsfeld 2:** Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken (20 %)
- **Handlungsfeld 3:** Ausbildung durchführen (45 %)
- **Handlungsfeld 4:** Ausbildung abschließen (15 %)

Die Prozentangaben hinter den Titeln beziehen sich hierbei auf die empfohlene Aufteilung des auf 115 Lernstunden angesetzten Lehrgangs (siehe ebd., S.7).

Die Ausgestaltung der Handlungsfelder wird anhand des untenstehenden Ausschnitts verdeutlicht (Abb. 5).

Abbildung 5: Ausschnitt des Rahmenplans zum Erwerb der Ausbildereignung gemäß AEVO (BIBB 2009, S.8)

Innerhalb der einzelnen Handlungsfelder werden numerisch Kompetenzen definiert, in diesem Fall 1.1. Diese werden in der zweiten Spalte durch Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten konkretisiert, anhand derer sich die Kompetenzen jeweils zeigen können. Die dritte Spalte schlägt schließlich beispielhafte Inhalte für die Kursgestaltung vor.

Aufgrund dieser Gestaltung wird in der Analyse versucht, vorrangig die Textstellen der 2. Spalte auszuwerten, da in der ersten Spalte jeweils breite Oberbegriffe genannt werden, so dass die Auswertung vage oder subjektiv werden könnte. Bei der dritten Spalte handelt es sich schließlich

Handlungsfeld 1: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen (20 %)		
Kompetenzen	Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten	Beispielhafte Inhalte
Die Ausbilder und Ausbilderinnen sind in der Lage		
1.1 die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung darstellen und begründen zu können,	<ul style="list-style-type: none"> • die Ziele und Aufgaben der Berufsausbildung, insbesondere die Bedeutung der beruflichen Handlungskompetenz, für Branche und Betrieb herauszustellen, • die Vorteile und den Nutzen betrieblicher Ausbildung für junge Menschen, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschreiben, • den Nutzen der Ausbildung auch unter Berücksichtigung der Kosten für den Betrieb herauszustellen, 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachkräftenachwuchs, • gesellschaftliche Verantwortung, • Wettbewerbsvorteil, Flexibilität, Innovationskraft, direkter und indirekter Nutzen, • Ausbildungsvergütung, Sozialversicherung, Berufsschule,

um „beispielhafte Inhalte“, so dass deren Verbindlichkeit nochmals geringer ist. Sowohl die erste als auch die dritte Spalte werden jedoch in der Auswertung berücksichtigt, wenn sie eindeutig auf wichtige Aspekte hinweisen, die aus den Ausführungen in Spalte 2 nicht klar ersichtlich werden.

3.2.3.2 Formale Charakteristika des Schweizer Rahmenlehrplans

Der Schweizer Rahmenlehrplan für Berufsbildner in Lehrbetrieben findet sich auf den Seiten 16 und 17 des 54-seitigen Dokuments *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche* (BBT 2011).

Dieses besteht aus vier Teilen. Die vorderen drei Teile sind in Textform gestaltet und beschreiben die berufspädagogischen Herausforderungen (ebd. S.5), die einzelnen Berufsprofile (ebd. S.6-9) sowie die Kernelemente der Rahmenlehrpläne (ebd. S.10-15). Die einzelnen Rahmenlehrpläne für die verschiedenen Gruppen von Berufsbildungsverantwortlichen finden sich schließlich im vierten Teil des

Dokuments. Sie setzen sich jeweils aus einer bestimmten Anzahl von einheitlich aufgebauten Bildungsbausteinen zusammen. Die untenstehende Abbildung verdeutlicht diesen Aufbau anhand eines Beispiels aus dem Rahmenlehrplan für Berufsbildner im Lehrbetrieb (Abb. 6).

Das Bildungsziel bildet dabei den berufspädagogischen Kern, der den zukünftigen Berufsbildnern vermittelt werden soll (BBT 2011, S.11). Die Inhalte dienen der Konkretisierung und sind lernort- und zielgruppenspezifisch formuliert (ebd.). Die Beschreibungen stellen dabei lediglich Mindestanforderungen dar, so dass den Bildungsinstitutionen Raum zur Profilbildung und Ausgestaltung der Pläne bleibt (ebd., S.10). Schließlich setzen die Standards die Bildungsziele in

Abbildung 6: Ausschnitt des Rahmenlehrplans für Berufsbildner in Lehrbetrieben (BBT 2011, S.17)

konkrete Forderungen um und definieren die professionelle Routine, die in der jeweiligen Funktion verlangt wird (ebd.). Durch diese kann dem Schweizer Rahmenlehrplan weitestgehend eine Kompetenzorientierung bescheinigt werden.

3.2.3.3 Formale Charakteristika des Curriculums der JKU Linz in Österreich

Das sieben-seitige Dokument *Lehrgang: Ausbildung zum Lehrlingsausbilder (JKU 2010)* besteht aus

Bildungsziel 3 Auswahl, Beurteilung und Förderung der Lernenden.
Inhalte Auswahl von Lernenden; Ausbildungsberichte; betriebliche Leistungsbeurteilung; Fördermassnahmen.

Standard 3.1

Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben setzen Selektions-, Förderungs- und Beurteilungsmethoden zielgerichtet und adressatengerecht ein.

vier Teilen. Im ersten Teil „Grundsätzliches“ werden Rahmenbedingungen wie Teilnehmeranzahl und Kosten sowie die Anforderungen für das Bestehen des Kurses definiert (ebd., S.2f). Im zweiten Teil ist der Aufbau des Curriculums grafisch dargestellt, das sich aus den folgenden Bestandteilen zusammensetzt (ebd., S.4):

- **Modul 1:** pädagogisch-psychologischer Teil 1 (9 Einheiten) ¹⁴
- **Modul 2:** rechtlicher Teil (8 Einheiten)
- **Modul 3:** methodischer Teil (9 Einheiten)
- **Modul 4:** pädagogisch-psychologischer Teil 2 (14 Einheiten)
- Erstellung eines individuellen Ausbildungsplans (4 Einheiten)

¹⁴ In dem Dokument wird der zeitliche Umfang einer solchen „Einheit“ nicht definiert. Da bei dem Bestandteil „Erstellung individueller Ausbildungsplan“ in Klammern (3h/4 EH) vermerkt ist, wird darauf geschlossen, dass es sich bei einer Einheit um 45 Minuten handelt.

Wie im deutschen Rahmenplan wird hier durch die Präzisierung des zeitlichen Umfangs der einzelnen Module eine Gewichtung vorgenommen. Der pädagogisch-psychologischen Qualifizierung wird somit mit einem Umfang von insgesamt 23 Einheiten der höchste Stellenwert zuerkannt.

Im dritten Teil des Dokuments werden anschließend Ziele und Inhalte der Module stichwortartig näher ausgeführt (ebd., S.5, 6). Der untenstehende Ausschnitt aus dem Curriculum verdeutlicht den Aufbau (siehe Abb. 7).

Modul 3 – Methodischer Teil	
Inhalte	Termin
<ul style="list-style-type: none">○ Herangehensweise bei der Ausbildungsplanung.○ Der Ausbildungsplan.○ Durchführung der Ausbildung: Was bringe ich wann, wie dem Lehrling bei?○ Erfolgskontrollen,...	Mittwoch, Herbst 2010
	Ort
	Repräsentationsräume der JKU
	Zeit
	08:00-16:00 Uhr (9 EH)
Ziel ist es, den Lehrlingsausbilder/innen das methodische Handwerkszeug für die Erstellung von Ausbildungsplänen mitzugeben sowie Kenntnisse für die Durchführung der Ausbildung sowie deren Erfolgskontrollen zu vermitteln.	Trainer/innen
	Mag. ^a Marion Brandstetter Mag. ^a Andrea Zellinger

Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Curriculum des Lehrgangs Ausbildung zum Lehrlingsausbilder der JKU Linz (JKU 2010, S.6)

Durch die Beschreibung von Zielen und Inhalten ist das Curriculum im Gegensatz zu den kompetenzorientierten Ordnungsmitteln der Länder Deutschland und Schweiz eher als inputbezogen zu bezeichnen.

3.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Nachdem nun das Analysematerial für alle drei Länder untersucht wurde, kann das Kategoriensystem, welches das Herzstück der Analyse bildet, entwickelt werden. Mayring empfiehlt hier, die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen genau zu bestimmen, indem sie „aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (ebd., S. 92).

Für die Analyse ist, wie in der Einleitung begründet, die erste der drei Forschungsfragen zu verwenden, während die anderen beiden Fragen im Rahmen der Diskussion beantwortet werden sollen. Somit lautet die hier zu berücksichtigende Frage, inwiefern in den entsprechenden Ordnungsmitteln der drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz eine Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität vorgesehen ist. Der Begriff Heterogenität umfasst dabei beide, im Rahmen der bisherigen Arbeit dominierenden Verständnisdimensionen (Heterogenität im Sinne

einer „Gesamtheit defizitärer Abweichungen vom Standard bzw. von den Anforderungen der Betriebe“ (Kap. 2.3) sowie mit Fokus auf „leistungsheterogene Gruppen“ (Kap. 2.4)).

Da diese Arbeit zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit der internationalen Leitorientierung am Kompetenzkonzept folgt, lautet die operationalisierte Forschungsfrage:

„Inwiefern ist in den Ordnungsmitteln der drei Länder eine Entwicklung der Kompetenzen vorgesehen, die für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität erforderlich sind?“

Aufgrund dieser Fragestellung bietet es sich an, verschiedene Kompetenzen als Strukturierungsdimensionen zu definieren, wobei diese aus den theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit abzuleiten und gemäß der Vorgaben Mayrings aufzubereiten sind.

Zugunsten einer besseren Nachvollziehbarkeit wird der Entwicklungsprozess des Kategoriensystems im Folgenden kurz umrissen (ausführlich siehe Anhang B).

Wie in Kapitel 2.5.1 gezeigt wurde, sind deutliche Überschneidungen zwischen den dort erörterten „Kompetenzprofilen“ und den Ergebnissen der vorigen beiden Kapitel vorzufinden. Somit kann aus Gründen der Objektivität und Eindeutigkeit sehr gut bei diesen Profilen angesetzt werden um erste Hauptkategorien zu definieren (siehe Anhang B.2 Schritt 1). Eindeutigkeit ist dadurch gegeben, dass in wissenschaftlichen Beiträgen explizit statuiert wurde, dass die jeweilige Kompetenz zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden benötigt wird. Dadurch ist zugleich eine gewisse Objektivität gewährt, da hier nicht ausschließlich seitens der Autorin interpretiert wurde, dass gewisse Sachverhalte die Förderung bestimmter Kompetenzen erfordern.

Anhand der weiteren Erkenntnisse, die im Rahmen des Theorieteils generiert wurden, werden diese nun belegt, differenziert und ergänzt (Anhang B.2 Schritt 2). Um das Kategoriensystem übersichtlicher und strukturierter zu gestalten, werden dabei Aspekte, die Überschneidungen aufweisen unter den jeweils als übergeordnet empfundenen Punkten zusammengefasst. Diese fungieren im Folgenden als Hauptkategorien. Die als untergeordnet empfundenen Aspekte werden als erste, deduktiv gebildete Subkategorien dieser Hauptkategorien festgelegt.

Der so erzeugte erste Entwurf wird anschließend mehrmals am Material getestet und entsprechend überarbeitet und angepasst, wobei induktiv weitere sinnvolle Subkategorien für die einzelnen Oberkategorien definiert werden.

Damit das Kategoriensystem nun alle Aussagen aus den Ordnungsmitteln filtern kann, die Rückschlüsse darauf zulassen, dass eine Aussage auf die Förderung einer der hier erarbeiteten Kompetenzen zielt, wird es schließlich gemäß der Vorgaben Mayrings aufbereitet.

Dieser definiert die Voraussetzungen, unter welchen eine Textstelle einer Kategorie zugeordnet werden kann, wie folgt (vgl. Mayring 2008, S.83):

1. Definition der Kategorien: Hier wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
2. Ankerbeispiele: Hier werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Die im Anhang vorzufindende Fassung ist schließlich nach mehreren zusätzlichen Probedurchläufen und mehrmaliger Überarbeitung des Kategoriensystems und der Definitionen entstanden¹⁵. Dabei wurden die ursprünglichen Ankerbeispiele durch konkrete Beispiele aus dem Analysematerial ersetzt (siehe Anhang Tabelle B.3).

3.4 Festlegung der Analyseeinheiten

Nachdem das Kategoriensystem nun erstellt wurde, besteht der letzte Schritt darin, die Analyseeinheiten festzulegen. Gemäß Mayring sind hier Kodiereinheiten (kleinste kodierbare Bestandteile), Kontexteinheiten (größter Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann) sowie Auswertungseinheiten (Abfolge bei der Bearbeitung der Textabschnitte) festzulegen (vgl. 2008, S.53). Da das Ausgangsmaterial aus teilweise sehr knappen und stichpunktartigen Formulierungen besteht, wird keine Mindestgröße definiert. Ein Textpartikel wird dann der Kategorie zugerechnet, wenn aus seinem Inhalt geschlossen werden kann, dass hier die Förderung der jeweiligen Kompetenz intendiert wird.

Bzgl. der Kontexteinheit ist zwischen den drei zu analysierenden Dokumenten zu differenzieren. Im deutschen Rahmenplan wird hierunter die jeweilige numerisch aufgeführte „Kompetenz“ (z.B. 2.4 Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden; BIBB 2009, S.15) verstanden, im Schweizer Rahmenlehrplan die Gesamtheit eines Bildungsbausteins (siehe Kap. 3.2.3.2) und im österreichischen Curriculum ein Modulziel. Diese Festlegung gründet auf der Erkenntnis, dass diese Einheiten jeweils auf die Förderung mindestens einer bestimmten Kompetenz zielen.

Schließlich richtet sich die Abfolge bei der Bearbeitung der Textabschnitte nach den Nummerierungen der Kategorien, welche in ihrer Gesamtheit an alle drei Dokumente herangetragen werden.

¹⁵ Die Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen kann nicht eigens dargestellt werden.

3.5 Durchführung der Analyse

Nachdem das Kategoriensystem erstellt wurde, können die einzelnen Regelungen der Ordnungsmittel nun den Kategorien zugeordnet werden. Dabei ist im Hinterkopf zu behalten, dass die im Rahmen der Arbeit aufgeführten Beiträge explizit auf Kompetenzen hinweisen, die zum Umgang mit Jugendlichen mit verschiedenen Defiziten oder zum Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen erforderlich sind.

Das vorrangige Ziel der AdA besteht jedoch nicht darin, für den Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren sondern allgemein die Kompetenzbasis für die Aufnahme der Ausbildertätigkeit in allen Handlungsbereichen zu vermitteln. Daher muss davon ausgegangen werden, dass sich die Förderung der hier erarbeiteten Kompetenzen eher implizit äußert und nicht an allen Stellen gesondert auf die Berücksichtigung individueller Merkmale hingewiesen wird.

Aus diesem Grund soll in der Analyse in einem ersten Schritt darauf geachtet werden, ob im Allgemeinen eine Förderung der jeweiligen Kompetenz intendiert wird. Erst im zweiten Schritt wird dann vertiefend untersucht inwiefern auf die Teilaspekte eingegangen wird, die bei hoher Heterogenität benötigt werden.

Dies wird im Folgenden zuerst beim deutschen Rahmenplan (Anhang C.1), dann beim Schweizer Rahmenlehrplan für Berufsbildner im Lehrbetrieb (Anhang C.2) und schließlich bei dem Curriculum der JKU Linz (Anhang C.3) analysiert.

4 Ergebnisauswertung

Nachdem nun die Analyse durchgeführt wurde (siehe Anhang C), widmet sich dieser Teil der Darstellung und der vergleichenden Diskussion der Ergebnisse. Zunächst werden die inhaltlichen Ergebnisse der Länder einzeln beschrieben (Kap. 4.1-4.3), bevor sie, auch unter Berücksichtigung der formalen Charakteristika und Rahmenbedingungen, vergleichend diskutiert werden um die Forschungsfragen zu beantworten (Kap. 4.4.1 und 4.4.2). Um Redundanzen mit der ausführlich zu gestaltenden Diskussion zu vermeiden, wird versucht, die Einzelfalldarstellungen möglichst knapp zu halten. Dem Aufbau der bisherigen Arbeit folgend werden auch hier zuerst die Ergebnisse für Deutschland, dann für die Schweiz und schließlich für Österreich erörtert. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt dabei jeweils in numerischer Reihenfolge der Kategorien 1 bis 7.

4.1 Darstellung der deutschen Analyseergebnisse

4.1.1 Diagnostische Kompetenzen

Im deutschen Rahmenplan (siehe Anhang C.1) finden sich mehrere Aussagen, die den Rückschluss auf die Intention der Förderung diagnostischer Kompetenzen zulassen. Diese beziehen sich auf insgesamt fünf verschiedene Punkte (2.4, 3.2, 3.5, 3.6, 3.8). Gemäß der Orientierung des Rahmenplans am Ablauf der Ausbildung wird somit verdeutlicht, dass diagnostische Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen und zeitlichen Abschnitten der Ausbildung benötigt werden.

So sind gerade bei zunächst ungeeignet erscheinenden Bewerbern im Bereich der Auswahl verschiedene Verfahren und Methoden vonnöten, um deren Fähigkeiten und Potentiale zu erkennen. Der Rahmenplan beschreibt dies bei Punkt 2.4. Insbesondere die Aussage „geeignete Verfahren [...] unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bewerbergruppen“ (BIBB 2009a, S.15) verweist auf die Notwendigkeit, die Auswahl der Verfahren auf die Merkmale und individuellen Voraussetzungen der Bewerber abzustimmen.

Der Rahmenplan fordert jedoch nicht nur im Bereich Bewerberauswahl eine diagnostische Qualifizierung. Des Weiteren sollen Ausbilder auch innerhalb der Ausbildung fähig sein, die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden zu identifizieren. Hier wird im Rahmenplan sowohl auf „schwächere“ (3.5) als auch auf „stärkere“ Auszubildende (3.6) eingegangen.

Schließlich lassen sich auch dem Bereich Leistungsbewertung Aussagen im Rahmenplan zuordnen. Dies ist bei 3.2 (die Entwicklung der Auszubildenden während der Probezeit zu bewerten) sowie bei 3.8 (Leistungen festzustellen und zu bewerten) der Fall. Während Ersteres die individuelle Entwicklung des Auszubildenden als Bewertungsmaßstab nimmt, wird auf die verschiedenen Voraussetzungen der Auszubildenden bei 3.8 bislang noch keine Rücksicht genommen.

4.1.2 Kommunikative Kompetenzen

Auf die Intention, die kommunikativen Kompetenzen der Ausbilder zu fördern, weisen die Punkte 3.1, 3.5 und insbesondere 3.7 hin. Auch hier lassen sich den einzelnen Subkategorien jeweils direkt Aussagen zuordnen. So werden sowohl die Fähigkeit, die Auszubildenden zu motivieren, beschrieben (3.1, 3.5) als auch das Vermögen, angemessen Feedback zu geben und zu empfangen (3.1).

Die Vorgaben unter dem Punkt 3.7 widmen sich gleich mehreren Themenbereichen. Der erste Bereich umfasst die Gestaltung von Kommunikationsprozessen und die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden (3.7, Spalte 2, Absatz 3) die gerade vor dem

Hintergrund, dass viele Ausbilder den Jugendlichen schwache soziale Kompetenzen zuschreiben (siehe Kap. 2.3.1) als sinnvoll eingestuft wird. Den zweiten Bereich bilden die Vorgaben zur Erkennung und Lösung möglicher Konfliktsituationen (3.7, Spalte 2, Abs. 4 und 7).

4.1.3 Methodisch-didaktische Kompetenz

Hinweise zur Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen, die der Bewältigung hoher Heterogenität dienlich sind, bietet insbesondere Punkt 3.4, gemäß welchem Auszubildende fähig sein sollen, Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen. Bei der geforderten Fähigkeit „die Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe anforderungsgerecht festzulegen“ (ebd.) wird zudem, zumindest in Ansätzen auf Möglichkeiten der äußeren Differenzierung verwiesen.

Einen expliziten Bezug zur inneren Differenzierung weist darüber hinaus die Vorgabe auf, bei Lernschwierigkeiten Beratung anzubieten und individuelle Hilfestellung, ggf. auch durch die Definition neuer, individuell erreichbarer Lernziele (3.5) zu geben.

4.1.4 Interkulturelle Kompetenzen

Auf die Förderung interkultureller Kompetenzen wird im deutschen Rahmenplan an zwei Stellen explizit hingewiesen. So werden zum einen die Aspekte interkulturelles Lernen und bedarfsorientierte Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgegriffen (3.9). Zum anderen wird die Fähigkeit gefordert, konstruktiv mit interkulturell bedingten Konflikten umzugehen (3.7).

4.1.5 Reflexionskompetenz

Auf die Förderung der Reflexionskompetenz der Ausbilder wird explizit bei 3.1 hingewiesen. Gemäß dem Rahmenplan soll sowohl die „Rolle des Ausbilders als Lernprozessbegleiter“ (Spalte 2, Abs. 3) als auch das „Führungsverhalten im Rahmen der Ausbildung“ (Spalte 2, Abs. 9) reflektiert werden.

4.1.6 Anpassung der Ausbildung

Diese Kategorie umfasst zwei große Subkategorien, die im Analyseprozess mit den Schlagwörtern „externe Hilfe“ und „Individualisierung“ beschrieben werden. Im deutschen Rahmenplan kann hier eine Fülle von Textstellen zugeordnet werden. Dabei handelt es sich bei der Mehrzahl der Stellen um Prozessschritte zur Vorbereitung oder Durchführung von Kooperationen mit externen Partnern (1,5, 1,6; 1,7, 2,3). Zwei weitere Textstellen gehen auf die Individualisierung der Ausbildung durch

Unterstützung bei Lernschwierigkeiten (3,5) oder aber durch Zusatzangebote und Ausbildungsverkürzung bei hoher Begabung (3,6) ein. Auch der Aspekt „Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können“ (2.6) ist der Subkategorie Individualisierung zuzuordnen.

4.1.7 Sensibilisierung

In den Empfehlungen des Hauptausschusses wird explizit darauf hingewiesen, dass der Heterogenität der Auszubildenden im neuen Rahmenplan mehr Beachtung geschenkt wird (vgl. BIBB 2009, S.6). Dies zeigt sich vor allem durch Zusätze wie „unter Berücksichtigung (z.B. individueller Lernvoraussetzungen (2.1))“, die explizit darauf hinweisen, dass der Heterogenität der Auszubildenden an diesen Stellen besondere Beachtung zu schenken ist. Im deutschen Rahmenplan geschieht dies in drei verschiedenen Bereichen – bei der Erstellung des Ausbildungsplans (2.1), bei der Bewerberauswahl (2.4) sowie bei der Gestaltung von Lernprozessen (3.1). Daneben wird auch allgemein gefordert, „entwicklungstypisches Verhalten von Auszubildenden sowie maßgebliche Umwelteinflüsse bei der Gestaltung der Ausbildung zu berücksichtigen“ (3.7).

Textstellen, die darauf schließen lassen, dass eine konstruktive Einstellung und Haltung der Auszubildenden gegenüber Heterogenität gefördert werden sollen, sind dagegen kaum zu finden.

4.2 Darstellung der Schweizer Analyseergebnisse

Nachdem nun die deutschen Ergebnisse vorgestellt wurden, werden die Schweizer Resultate (siehe Anhang C.2) präsentiert. Dabei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass sich die Begrifflichkeiten gegenüber dem deutschen Rahmenplan unterscheiden und hier von Bildungszielen, Inhalten und Standards gesprochen wird (vgl. Kap. 3.2.3). Diese können nur sehr bedingt als Äquivalente gesehen werden. Zudem ist die Beschreibung viel knapper und allgemeiner gehalten, was den Anbietern eine höhere Gestaltungsfreiheit lässt und somit eine geringere Steuerung und Standardisierung seitens der Berufsbildungspolitik bedeutet. Aus diesen Gründen ist es ggf. sinnvoll, in einem ersten Schritt allgemein zu untersuchen, ob die Förderung der jeweiligen Kompetenzen an sich angedacht ist und im zweiten Schritt, ob hier gesondert die Aspekte, die bei hoher Heterogenität gefordert sind, berücksichtigt werden.

4.2.1 Diagnostische Kompetenz

Auf die Intention diagnostische Kompetenzen zu fördern, weist Standard 3.1 hin (ebd., S.17), welcher fordert, dass „Berufsbildner in Lehrbetrieben [...] Selektions-, Förderungs- und Beurteilungsmethoden zielgerichtet und adressatengerecht ein[setzen]“. Insbesondere das Adjektiv

„adressatengerecht“ ist hier von Interesse. Es kann als Hinweis darauf gewertet werden, verschiedene Methoden für Auszubildende mit unterschiedlichen Merkmalen zu vermitteln. Durch die knappe Formulierung bleibt es jedoch zu einem großen Teil den Anbietern überlassen, wie tiefgehend individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden in den entsprechenden Lerneinheiten berücksichtigt werden.

4.2.2 Kommunikative Kompetenz

Bzgl. der Kategorie ‚kommunikative Kompetenz‘ fällt es schwer, Textstellen zuzuordnen. Im weiteren Sinne können die Ausführungen im ersten Bildungsziel (S.16) so interpretiert werden, dass hier letztlich auf eine Förderung kommunikativer Kompetenzen gezielt wird. Die Inhalte schreiben die Themenbereiche Führung, Begleitung und Förderung von Lernenden sowie deren Sozialisation vor (ebd.). Hier besteht das Potential, entsprechende Einheiten zur Förderung kommunikativer Kompetenzen zu gestalten, da insbesondere der Aspekt Sozialisation als eine Anpassung an Umgangston und –art des jeweiligen Betriebs verstanden werden kann. Eine solche Interpretation kann jedoch ebenfalls nicht von den Kursanbietern vorausgesetzt werden. Auch wird nicht beschrieben, welche Fähigkeiten die Ausbilder erlangen sollen, um die Sozialisation der Auszubildenden zu unterstützen. Somit kann nur bedingt davon gesprochen werden, dass im Schweizer Rahmenplan eine Förderung kommunikativer Kompetenzen vorgesehen ist.

Hinsichtlich des zweiten Analyseschritts ist es sehr kritisch zu sehen, dass bezgl. der erarbeiteten Subkategorien Motivation, Wertschätzung, Feedback und Konfliktbewältigung keinerlei Textstellen zugeordnet werden können (siehe hierzu ausführliche Diskussion Kap. 4.4).

4.2.3 Methodisch-didaktische Kompetenz

Wie bei der vorherigen Kategorie fällt auch hier die eindeutige Zuweisung der Textstellen schwer, da die Beschreibungen zwar dahingehend interpretiert werden können, als dass sie die Förderung methodisch-didaktischer Kompetenz im hier definierten Sinne intendieren, dies jedoch nicht zwingend so verstanden werden muss.

Konkret handelt es sich hier um die Ausführungen des 2. Bildungsziels. Der Abschnitt „Inhalte“ statuiert u. A. „Führung und Begleitung beim Lernen im Betrieb“ (S.16), was im Sinne der Lernbegleitung/Lernprozessbegleitung verstanden werden kann, jedoch nicht muss. Auch der Standard 2.2 bleibt mit der Beschreibung „Sie verfügen über Methoden, die Arbeitsabläufe zu erklären und die Lernenden bei den unterschiedlichen Arbeitsschritten zu begleiten.“ (ebd.) zu allgemein, als dass eindeutige Schlüsse gezogen werden können.

Bezogen auf den zweiten Analyseschritt finden sich weder Textstellen, die auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden verweisen (bspw. durch einen Zusatz wie „die Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen zu begleiten“), noch wird auf Methoden der Differenzierung eingegangen. Durch die Vagheit der Aussagen bleibt es auch hier den Kursanbietern überlassen inwiefern sie Methoden behandeln, die für die Qualifizierung heterogener Gruppen oder für die Begleitung von Jugendlichen mit Förderbedarf geeignet sind. Hinsichtlich der Forschungsfragen muss daher geschlossen werden, dass die Förderung methodisch-didaktischer Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität nur sehr bedingt vorgesehen und auf keinen Fall sichergestellt ist.

4.2.4 Interkulturelle Kompetenz

Die Förderung interkultureller Kompetenz wird im Schweizer Rahmenlehrplan eindeutig intendiert. Darauf weist das 4. Bildungsziel hin, in welchem die Inhalte „soziokultureller Hintergrund und Multikulturalität“ (S.17) genannt werden. Die Ausführungen des zugehörigen Standards 4.2 fordern jedoch lediglich eine Sensibilisierung für Probleme, die im Zusammenhang mit Herkunft entstehen können (ebd.). Zum Umgang mit kulturellen Unterschieden ist dagegen bislang keine Qualifizierung vorgesehen. Zumindest wird jedoch im zweiten Satz desselben Standards statuiert, dass die Berufsbildner entsprechende Beratungsangebote kennen sollen (ebd.).

4.2.5 Reflexionskompetenz

Im Schweizer Rahmenlehrplan für Berufsbildner im Lehrbetrieb finden sich keinerlei Aussagen bezüglich Inhalten oder Maßnahmen, die auf die Förderung der Reflexionskompetenz hinweisen.

4.2.6 Anpassung der Ausbildung

In der Kategorie Anpassung der Ausbildung können nur Textstellen gefunden werden, die sich auf den Bereich „externe Hilfe“ beziehen. So sollen angehende Berufsbildner gemäß Standard 4.2 Beratungsangebote kennen und in der Lage sein, diese gezielt im Interesse der Lernenden zu nutzen (S.17). Auf Möglichkeiten der Individualisierung wird dagegen nicht eingegangen.

4.2.7 Sensibilisierung

„Sie sind sensibilisiert für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Adoleszenz, Geschlechterrolle, dem Freundeskreis, der Ablösung vom Elternhaus, Herkunft, Schulmüdigkeit, Stellensuche usw. entstehen.“ (S.17). So statuiert Standard 4.2 und beachtet damit eine Vielzahl wichtiger Heterogenitätsmerkmale in der Berufsbildung. Allerdings wird auch hier, wie im Bereich

Interkulturalität ausschließlich auf Probleme eingegangen. Bei einer ganzheitlichen Interpretation kann argumentiert werden, dass diese Aussage Probleme in sämtlichen Bereichen der Ausbildung umfasst und bspw. auch fordert, individuelle Merkmale und Lernvoraussetzungen im Bereich pädagogischer Prozesse zu berücksichtigen.

Wieder bleibt jedoch fraglich, wie ganzheitlich die Kursanbieter diese Aussagen interpretieren und inwiefern sie in den einzelnen Lerneinheiten der AdA für das Thema Heterogenität sensibilisieren (siehe Diskussion Kap. 4.4).

Auch widerspricht die rein problemorientierte Perspektive auf das Thema der konstruktiven offenen Grundhaltung gegenüber Vielfalt wie Weber und Prengel sie fordern.

4.3. Darstellung der Österreicher Analyseergebnisse

Nachdem nun der deutsche und der Schweizer Rahmenplan ausgewertet wurden, widmet sich dieses Kapitel der Darstellung der Resultate, die sich aus der Analyse des JKU-Curriculums ergeben haben (siehe Anhang C.3). Auch hier sei noch einmal auf die Unterschiede verwiesen, die sich durch Aufbau und Begrifflichkeiten ergeben (siehe Kap. 3.2.3.3). Da sich nur für wenige Kategorien Textstellen zuweisen ließen, wird darauf verzichtet, für die anderen Kategorien „leere“ Unterkapitel zu verfassen. So beginnen die Darstellungen sogleich mit Kategorie 2: kommunikative Kompetenz.

4.3.1 Kommunikative Kompetenz

Die Förderung kommunikativer Kompetenzen ist in den Modulen 1 und 4 vorgesehen, welche die Titel „pädagogisch-psychologischer Teil 1 und 2“ tragen. Hier werden die Aspekte Motivation, Umgang und Konfliktbewältigung explizit als Inhalte aufgeführt (JKU 2010; S.10). Diese werden in Modul 1 grundlegend, in Modul 4 vertiefend durchgenommen. Vermisst wird lediglich der Aspekt Feedback.

4.3.2 Methodisch-didaktische Kompetenz

Eines der vier curricularen Module trägt den Namen „Methodischer Teil (ebd., S.6). Daher kann im allgemeinen Sinne angenommen werden, dass hier eine Förderung methodisch-didaktischer Kompetenzen vorgesehen ist.

Bezogen auf den zweiten Analyseschritt genügen die Ausführungen „Was bringe ich wann, wie dem Lehrling bei?“ (ebd.) jedoch nicht, um diese Stelle eindeutig zuzuordnen, da sich weder Hinweise auf einen umfassenden Methodenmix, noch auf das Konzept der Lernbegleitung oder

Möglichkeiten der Differenzierung finden lassen. Somit ist es nicht möglich, hier Schlüsse zu ziehen.

Da die obige Aussage jedoch auf die Förderung hinweist, wird diese Kategorie weitestgehend mit dem Attribut „keine Aussage möglich“ belegt.

4.3.3 Sensibilisierung

Im weiteren Sinne können die Zielbeschreibungen des ersten und vierten Moduls als Intention verstanden werden, die Ausbilder für die Unterschiedlichkeit der Lehrlinge zu sensibilisieren. „[...] einen Einblick in die Welt der Jugendlichen für deren Verhaltensweise Verständnis zu entwickeln, um ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung stärken zu können.“ (S.5), steht hier geschrieben. Zwar wird nicht gesondert auf die Unterschiedlichkeit der Lehrlinge hingewiesen, doch muss eine Stärkung der „persönlichen“ Weiterentwicklung zwanghaft an der individuellen Situation des jeweiligen Lehrlings ansetzen. Auch ist positiv zu werten, dass hier nicht defizitorientiert „Probleme“ angesprochen werden, sondern das Verständnis gefördert werden soll.

4.3.4 Sonstige Kategorien

Im Rahmen der 8. Kategorie „Sonstiges“ wurde die Aussage „Suchtprävention: Wie erkenne ich Suchtverhalten?“ (JKU 2010, S.5) aufgenommen.

Bezüglich der Kategorien 1 (diagnostische Kompetenz), 4 (interkulturelle Kompetenz), 5 (Reflexionskompetenz) und 6 (Anpassung der Ausbildung) ließen sich auf der anderen Seite keinerlei Textstellen finden, die auch nur im weiteren Sinne hätten zugeordnet werden können.

4.4 Vergleich und Diskussion der Analyseergebnisse

Nachdem nun für jedes Ordnungsmittel die Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt wurden, erfolgen nun der Vergleich und die Diskussion, in welchen auch die Forschungsfragen beantwortet werden sollen.

Wie gestalten sich also die einzelnen Ergebnisse im direkten Vergleich? Zuerst erfolgt dieser Vergleich inhaltsbezogen und kategorienbasiert unter Rückbezug auf den theoretischen Kontext. Das Ziel besteht hier darin die erste Forschungsfrage (Inwiefern ist eine Förderung der entsprechenden Kompetenzen vorgesehen?) zu beantworten (4.4.1). Anschließend werden die Ergebnisse auch unter Berücksichtigung der formalen Charakteristika betrachtet (4.4.2), um Schlüsse zu ziehen inwiefern die Umsetzung der vorgesehenen Qualifizierung sichergestellt wird (Forschungsfrage 2). Die dritte Frage, „Wie kann die deutsche AdA optimiert werden?“ wird dabei als Querschnittsvariable betrachtet, die in beiden Kapiteln zu berücksichtigen ist.

4.4.1 Vergleich und Diskussion der inhaltlichen Ergebnisse

Sowohl die oben dargestellten Einzelfallanalysen als auch der Blick auf die zusammenfassende Matrix (siehe Anhang C.4) weisen darauf hin, dass im deutschen Rahmenplan die meisten und deutlichsten Hinweise auf eine Förderung der herausgearbeiteten Kompetenzen zu finden sind. Da diese im letzten Kapitel nur knapp beschrieben wurden, folgt hier, ebenfalls nach Kategorien gegliedert, der umfassende Vergleich, bei welchem auch die Rahmenbedingungen sowie mögliche Hintergründe diskutiert werden sollen.

Vornewegzustellen ist, dass der Vergleich der Rahmenpläne (Deutschland und Schweiz), die lediglich allgemeine, individuell von den Anbietern zu ergänzende Mindestvorgaben darstellen, mit einem konkreten Curriculum (Österreich) nur bedingt möglich ist. Letzteres hat zudem keine Aussagekraft hinsichtlich der Berücksichtigung der Heterogenitätsthematik auf nationaler Steuerungsebene. Somit ist zu schauen, inwiefern diese Sachverhalte die Diskussion beeinflussen. Insofern es möglich ist, soll jedoch versucht werden, dies zu vernachlässigen und sich hier auf die inhaltliche Ebene zu konzentrieren.

Im Rahmen der ersten Kategorie, **diagnostische Kompetenz** ließen sich für Österreich keine Textstellen finden, die auch nur im weiteren Sinne hätten zugeordnet werden können. Dies ist verwunderlich, da diagnostische Kompetenzen auch bei Vernachlässigung der Heterogenitätsthematik höchst bedeutsam für die Gestaltung pädagogischer Lernprozesse sind. Es bestätigt jedoch die Aussagen der österreichischen Berufsbildungsexperten, dass der Schwerpunkt der betrieblichen Lehrlingsausbildung noch stark auf der Fachkompetenz liegt (Lassnigg 2006, Archan et al. 2004) und das Bewusstsein für die Bedeutung der pädagogischen Qualifizierung der Ausbilder bislang wenig entwickelt ist (Dornmayr und Löffler 2014, S.22, 173).

Die deutsche und die Schweizer Berufsbildungspolitik scheinen die hohe Bedeutung diagnostischer Kompetenzen dagegen erkannt zu haben. Darauf lassen zumindest die Aussagen in den entsprechenden Rahmenplänen schließen. Beim direkten Vergleich wirkt es zunächst, als ob in Deutschland eine sehr viel umfassendere Qualifizierung angedacht ist. Allerdings darf man sich hier nicht vorschnell täuschen lassen, da sich der Aufbau und die Struktur der beiden Rahmenpläne stark voneinander unterscheiden. Letztendlich ähneln sich die Aussagen bezüglich der Förderung diagnostischer Kompetenzen jedoch in einigen Punkten. Beide Länder gehen auf Methoden zur Auswahl und Bewertung der Jugendlichen ein (siehe Anhang C.4). Durch die ausführlichere Formulierung verweist der deutsche Rahmenplan jedoch stärker und deutlicher auf die

Berücksichtigung von Heterogenität in diesen Bereichen als das Schweizer Pendant, das knapp von „adressatengerechten“ Methoden spricht.

Unterschiede zwischen den beiden Ordnungsmitteln ergeben sich zudem bzgl. des Bereichs *Erkennen von Lernvoraussetzungen*, der sich im deutschen Rahmenplan bei Zusammenfassung einiger Aspekte ausmachen lässt. Im Schweizer Rahmenplan wird diesbezüglich lediglich auf Förderungsmethoden eingegangen. Das Erkennen von Merkmalen, bei welchen eine bestimmte Form der Förderung sinnvoll ist, wird jedoch nicht gesondert angesprochen. Es kann argumentiert werden, dass Selbiges zwingend nötig ist, um Einheiten zu Förderungsmethoden sinnvoll zu gestalten. Sichergestellt ist im Falle der Schweiz jedoch nicht, dass dies so vermittelt wird. Vielmehr wird es hier durch die Beschreibung allgemeiner *Standards* dem Ermessen der Kursanbieter überlassen, an welcher Stelle auf welche Weise welche Inhalte und Qualifikationen gelehrt werden.

Deutschland zeigt, wie der Rahmenplan bei einem ähnlichen zeitlichen Umfang der AdA (siehe Kap.3.2.3) trotzdem gezielt als Steuerungsinstrument der Berufsbildungspolitik genutzt werden kann, indem die Kursanbieter durch die detaillierten Beschreibungen im Rahmenplan auf die Förderung diagnostischer Kompetenzen in den angegebenen Bereichen einzeln hingewiesen werden. Sowohl für die Schweiz als auch für Österreich könnte hier überlegt werden, inwiefern eine solche Nutzung eines Rahmenplans auch innerhalb ihrer Systeme hilfreich sein könnte.

Im Folgenden soll jedoch versucht werden, diese formalen Charakteristika soweit es geht zu vernachlässigen (siehe dazu ausführlich Kap. 4.4.2) und sich auf die Inhalte zu konzentrieren.

Vollständig möglich ist dies natürlich nicht. So wurde auch im Falle der zweiten Kategorie (**kommunikative Kompetenz**) im Schweizer Rahmenplan aufgrund der knappen Formulierungen nicht eindeutig, welche Maßnahmen die Kursanbieter den Teilnehmern vermitteln sollen, damit diese „*das Selbstvertrauen der Lernenden als künftige Berufsleute stärken und die Vertrauensbasis zu den anderen Personen im Betrieb festigen*“ (BBT 2011, 16). Auch die im selben Bildungsbaustein schlagwortartig beschriebenen Inhalte *Führung, Begleitung und Förderung* (ebd.) lassen kaum nähere Rückschlüsse zu.

Wie in Kapitel 4.2.2 bereits angeschnitten, wird es zudem kritisch betrachtet, dass die hier ermittelten Aspekte Motivation, Umgang und Konfliktbewältigung keinerlei Erwähnung finden. Schließlich kann auch im Fall der Schweiz davon ausgegangen werden, dass betriebliche Konflikte gerade bei Lehrlingen, die nicht den Vorstellungen der Betriebe entsprechen, ein großes Problem darstellen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Schweizer Studie STABIL (siehe Kap. 2.2.3),

die explizit eine Verbesserung der Ausbildungsgestaltung (insbesondere in den Bereichen Kommunikation und Feedback) fordert, ist auch das Fehlen von konkreten Einheiten zum Umgang mit den Auszubildenden sehr zu bemängeln.

Möglicherweise ist das Fehlen solcher Aspekte im Schweizer Rahmenplan auf den Umstand zurückzuführen, dass die Berufsbildungspolitik die Anforderungen der AdA bislang nicht erhöhen will, um Unternehmen nicht abzuschrecken. Vor dem Hintergrund der derzeitigen Herausforderungen könnte jedoch überlegt werden, inwiefern eine Anpassung möglich und sinnvoll wäre.

Im Gegensatz zur Schweiz haben Österreich und Deutschland die kommunikativen Kompetenzen in ihren Ordnungsmitteln umfassend berücksichtigt¹⁶. Vergleicht man nun diese beiden miteinander, so sind Überschneidungen in den Bereichen Motivation, Umgang und Konfliktbewältigung festzustellen. Erwähnenswert sind hier dennoch einige wichtige Unterschiede.

Zum einen ist nur im deutschen Rahmenplan die Behandlung des Themas Feedback angedacht. Gerade bei Auszubildenden, die nicht den Vorstellungen der Betriebe entsprechen, ist die Fähigkeit, angemessen Feedback zu geben und zu empfangen jedoch essentiell für den alltäglichen Umgang. Das fehlende Vermögen dies zu tun kann dagegen schnell zu Konflikten führen.

Zum anderen fordert nur der deutsche Rahmenplan über die Gestaltung der Kommunikationsprozesse hinaus die Fähigkeit, auch die Kommunikationsfähigkeiten der Jugendlichen zu fördern. Vor dem Hintergrund der Umfrageergebnisse, die ergaben, dass Ausbilder insbesondere auch die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen bemängeln (siehe Kap. 2.3.1), wird dies als sehr sinnvoll erachtet.

In einem gewissen Rahmen könnte darüber hinaus überlegt werden, ob entsprechende Sequenzen nicht auch bei anderen Themenkomplexen der Qualifizierung sinnvoll sein könnten. Ein Beispiel dafür wäre der Bereich **interkulturelle Kompetenz** (OK 4), weshalb die Besprechung der Kategorie an dieser Stelle vorgezogen wird. Im deutschen Rahmenplan wird hier das Schlagwort ‚interkulturelles Lernen‘ (3.9) zur Beschreibung einer offenen und positiven Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden als Bereicherung bemüht (BIBB 2009, S.24). Dies wird mit Rückblick auf Kapitel 2.3 als sehr förderlich eingestuft.

Bedauert werden kann lediglich, dass sich hier auf die Einstellung und Haltung der Auszubildenden sprich der Kursteilnehmer beschränkt wird. Die Förderung interkultureller Kompetenzen bei Kollegen und anderen Auszubildenden (bspw. im Sinne eines Multiplikators) wird dagegen nicht

¹⁶ Für Österreich ist dies natürlich unter Einschränkung zu sehen, da in den rechtlichen Vorgaben lediglich gefordert wird, den Bereich ‚Verhaltensweisen des Ausbilders gegenüber dem Lehrling‘ durchzunehmen.

erwähnt. Dies wäre jedoch womöglich eine sinnvolle Ergänzung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass in allen drei Ländern ein bedeutender Teil der tatsächlichen Ausbildungsarbeit von nicht pädagogisch geschulten „ausbildenden Fachkräften“ ausgeführt wird. Für die Einnahme einer solchen Multiplikatorenrolle könnten auch insbesondere Methoden aus dem DiM vermittelt werden. Gerade für Ausbilder in KMU, die noch über keine eigenen Abteilungen oder Mitarbeiter verfügen, welche sich exklusiv dem Thema Diversity widmen, könnte die Vorstellung leicht umsetzbarer Methoden hilfreich sein. Im deutschen Rahmenplan könnte dieser Aspekt insbesondere bei dem Punkt „bedarfsorientierte Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (BIBB 2009, S.24 § 3.9) gut ergänzt werden.

Im Vergleich mit den Nachbarländern sieht Deutschland dennoch die umfassendste Förderung interkultureller Kompetenzen vor. Während hier auf die drei Aspekte interkulturelle Konflikte, interkulturelles Lernen und bedarfsorientierte Förderung eingegangen wird, sieht der Schweizer Rahmenlehrplan lediglich eine Sensibilisierung „für Probleme, die im Zusammenhang mit Interkulturalität stehen“ (BBT 2011, S.17) vor. Eine positive Sichtweise auf die Bereicherung und Vorteile durch eine multikulturelle Belegschaft werden dagegen nicht vermittelt. Auch dies kann kritisiert werden, da die Merkmale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund somit ausschließlich als „potentiell problematisch“ dargestellt werden. Noch kritischer ist zu werten, dass für Österreich das Thema Interkulturalität im Curriculum der JKU überhaupt nicht verankert ist. Aufgrund der Herausforderungen, die alle drei Länder mit der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die duale Berufsbildung statuieren und welche zumindest teilweise auf betriebliche Bedenken und Vorurteile zurückzuführen sind (Kap. 2.3.2), wird hier eine größere Berücksichtigung im Rahmen der Ausbilderqualifizierung als sehr sinnvoll erachtet.

Mit Rückblick auf den theoretischen Teil der Arbeit kann Selbiges auch für die Förderung **methodisch-didaktischer Kompetenzen** (OK 3) statuiert werden, da sich hier die Anpassung der Methoden und ggf. Lernziele an die Lernenden als wichtige Maßnahme für eine erfolgreiche Qualifizierung heterogener Lerngruppen herausgestellt hat. Vergleicht man jedoch die diesbezüglichen Ergebnisse der drei Länder in Kategorie 3, so ergibt sich erneut ein uneinheitliches Bild. Sowohl für Österreich als auch für die Schweiz ist es kaum möglich, diesbezüglich aussagekräftige Textstellen zu finden. Die Kürze und Vagheit der letztendlich zugeordneten Aussagen können eher als Indiz dafür gewertet werden, dass von bildungspolitischer Seite eher wenig Wert auf eine umfassende methodisch-didaktische Qualifizierung gelegt wird. Zumindest

verzichten die beiden Länder darauf, Selbige mittels eindeutiger und detaillierter Beschreibungen sicherzustellen.

Für beide Länder kann argumentiert werden, dass sich durch die geschaffenen Unterstützungsmöglichkeiten durch umfassender geschultes Personal die Notwendigkeit verringert, auch die betrieblichen Ausbilder hierzu ausführlich zu qualifizieren. Solche Maßnahmen sind zweifelsohne sinnvoll. Dennoch wird die Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder dadurch nicht obsolet, da ihnen noch immer die Aufgabe betriebliche Lernprozesse zu gestalten, obliegt, welche bei heterogenen Lerngruppen noch anspruchsvoller wird. Daher ist die Vernachlässigung der Förderung methodisch-didaktischer Kompetenzen in den Ordnungsmitteln der Länder Schweiz und Österreich sehr kritisch zu sehen.

Anders sieht dies beim deutschen Rahmenplan aus. Hier wird zum einen auf den Aspekt Lernbegleitung und die Definition individueller Lernziele bei Lernschwierigkeiten eingegangen. Zum anderen sollen die qualifizierten Ausbilder in der Lage sein, Gruppenzusammensetzungen anforderungsgerecht festzulegen sowie Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen.

Da sich die tatsächlichen betrieblichen Situationen der einzelnen Ausbilder stark unterscheiden können (z.B. technische und kaufmännische Berufsfelder; KMU und Konzern) ist dennoch zu überlegen, inwiefern die Qualifizierung gemäß den Vorgaben der AdA genügt um diesen sehr unterschiedlichen Teilgruppen zu einer methodisch-didaktischen Handlungskompetenz innerhalb ihres jeweiligen Betriebs zu verhelfen. Im Rahmen der AdA wird es schwer möglich sein, auf sämtliche Methoden und Bedingungen einzugehen. Daher werden gezielte Weiterbildungen für einzelne Ausbildergruppen auf jeden Fall für sinnvoll erachtet (selbiges gilt für Österreich und die Schweiz).

Exkurs

Deutschland hat hier bereits reagiert und die beiden in Kapitel 3.3.2 bereits erläuterten Aufstiegsfortbildungen AWP und BP verabschiedet. Insbesondere der AWP zielt auf den Aufbau umfassender methodischer und fachdidaktischer Kompetenz (Baumgartner 2015, S.116), wobei der zu prüfende Handlungsbereich „lernpsychologisch, jugend-, erwachsenen- und sozialpädagogisch gestützte Lernbegleitung“ (siehe BMBF 2009 § 7 (2)) hier hinsichtlich der Heterogenitätsthematik besonders positiv hervorzuheben ist (vgl. auch Weber 2011, S.11). Befragt man allerdings die Ausbilder als Adressaten dieser Weiterbildungsgänge nach ihrer Meinung, so ist das Ergebnis bislang ernüchternd. In einer vom BIBB in Auftrag gegebenen Expertise erklärten diese, dass „eine

geregelt kompakte Fortbildung mit einem anerkannten 'Berufsabschluss' zwar durchaus einen Reiz hat" (Brater & Wagner 2008, S.9), auf der anderen Seite jedoch trotz der gestiegenen pädagogischen Anforderungen kein zusätzlicher Qualifikationsbedarf bestehe, weil hauptamtliche Ausbildungspersonen laufend individuell und flexibel weitergebildet würden (vgl. ebd., S.8). Zudem wurden Zweifel an der Finanzierbarkeit seminaristischer Veranstaltungen geäußert (ebd. S.9).

Eine neuere Studie kam zu ähnlichen Ergebnissen. So ermittelte Spitzer¹⁷, dass ein Großteil der Ausbilder keinen Bedarf für Fortbildungen statuiert und in Selbigen zum einen „die Gefahr einer Überqualifizierung“ sieht und sie zum anderen als „Überforderung und unnötige Theoretisierung“ empfindet (2014, S.393f). Die bislang recht geringen Teilnehmerquoten der beiden Fortbildungsgänge bestätigen diese Aussagen (siehe DIHK 2013, S.8).

Daher schlägt Spitzer auch einen anderen Weg vor, um die Ausbilder gezielt für die Bewältigung der Herausforderungen zu qualifizieren: Er empfiehlt neben der AdA nach AEVO eine Teilnahme an kompetenzbezogenen Weiterbildungsmodulen obligatorisch zu machen, wobei darauf zu achten ist, dass die Teilnehmer weder finanziell noch kognitiv überfordert werden (2014, S.399). Ein solcher Lösungsansatz ist insbesondere hinsichtlich der methodisch-didaktischen Weiterqualifizierung der Ausbilder interessant, um hier den einzelnen Ausbildergruppen (bspw. Ausbilder in KMU im technischen Berufsfeld) gezielt die Methoden zum Umgang mit heterogenen Gruppen zu vermitteln, die sie im Rahmen ihrer Ausbildertätigkeit konkret brauchen.

Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sieht jedoch auch die deutsche AdA als Basisqualifizierung für die Gesamtheit der Ausbilder bereits eine umfassende Förderung methodisch-didaktischer Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen vor.

Auch die Förderung der **Reflexionskompetenzen** (OK 5) wird im deutschen Rahmenplan bereits an zwei Stellen explizit gefordert. So sollen Ausbilder in der Lage sein, sowohl ihre Rolle als Lernprozessbegleiter sowie das eigene Führungsverhalten zu reflektieren (BIBB 2009, S.18f, § 3.1). Insbesondere der zweite Aspekt ist jedoch sehr allgemein gehalten und wenig aussagekräftig. So wird bspw. nicht schlüssig, ob hierunter auch die Reflexion der Gestaltung von (interkultureller) Kommunikation oder Konfliktprozessen zu verstehen ist, die gerade bei Jugendlichen, die den Vorstellungen der Ausbilder nicht entsprechen, von Bedeutung sind. Je nach Interpretation der jeweiligen Anbieter können hier verschiedenste Aspekte subsummiert werden.

¹⁷ Spitzer führte hier eine empirische Untersuchung des Weiterbildungsbedarfs von nebenberuflichen Ausbildern in Niedersachsen durch (Spitzer 2014).

Diesbezüglich ist auf eine Studie aus dem Jahr 2011 zu verweisen, in deren Rahmen 18 Kursanbieter der Ausbilderqualifizierung nach AEVO zu deren Umsetzung und Ausgestaltung der Vorgaben des Rahmenplans befragt wurden (siehe Brüner 2011¹⁸). Bezüglich des Themas Reflexion offenbarten sich in dieser sehr starke Unterschiede zwischen den einzelnen Kursen. Während einige wenige der befragten Kursleiter angaben, jeweils umfassende Reflexionssequenzen zu den einzelnen Inhalten zu veranschlagen, stand das Thema bei der großen Mehrzahl der Anbieter im Hintergrund (2011, S.14). Aufgrund der hohen Bedeutung des Themas, insbesondere im zwischenmenschlichen Umgang, ist zu überlegen, durch welche Maßnahmen die Förderung der Reflexionskompetenz im Rahmen der AdA in den entsprechenden Bereichen sichergestellt werden kann.

Die obigen Überlegungen können ebenfalls für Österreich und die Schweiz gelten, in deren Ordnungsmitteln das Thema Reflexion überhaupt keine Erwähnung findet.

Auch in der Kategorie **Anpassung der Ausbildung** (OK 6) ist gemäß den österreichischen Dokumenten bislang keine Qualifizierung vorgesehen. Dass das Thema trotz der umfassenden Maßnahmen, die inzwischen in der Alpenrepublik geschaffen wurden, nicht behandelt wird, ist eindeutig als Schwäche zu werten. Gerade im Rahmen der AdA kann das Aufzeigen von rechtlichen und Unterstützungsmöglichkeiten die Sichtbarkeit der Maßnahmen stärken und auch die Beteiligung an Selbigen erhöhen (bspw. IBA oder Lehrbetriebscoaching).

In der Schweiz sowie in Deutschland wird dieses Thema dagegen berücksichtigt. Dennoch sind Unterschiede festzustellen. So werden im Schweizer Rahmenplan zwar Kenntnisse relevanter Beratungsangebote und die „Fähigkeit, diese im Interesse der Lehrlinge zu nutzen“ (BBT 2011, S.17) gefordert. Bezüglich einer spezifischen Anpassung der Rahmenbedingungen der Ausbildung an die Merkmale der Lehrlinge (UK 6.2 Individualisierung), ist jedoch bislang keine Schulung vorgesehen. Darauf geht unerwarteter Weise nur der deutsche Rahmenplan ein. Unerwartet deshalb, weil die dort vorgestellten Maßnahmen zur Individualisierung - wie Ausbildungsverkürzungen und Zusatzangebote für leistungsstarke und Ausbildungsverlängerungen und ausbildungsbegleitende Hilfen für lernschwache Auszubildende – auch in den beiden Vergleichsländern bestehen (siehe Kap. 2.4). In diesen werden jedoch anscheinend andere Kanäle genutzt um solche Möglichkeiten zu

¹⁸ Brüner führte eine zweiteilige Untersuchung durch. Im Rahmen der Sekundäranalyse wurde zunächst eine Dokumentenanalyse für die Ergebnisse einer Datenbankrecherche (111 entsprechende Angebote) durchgeführt. Die Analyseeinheit „Seminausschreibungen“ der einzelnen Anbieter wurde inhaltsanalytisch für die Dimensionen Art der Anbieter, Inhalte, Ziele, methodische Gestaltung, Dauer sowie Präsenz- und Fernlernanteile untersucht. Zudem wurde komplementierend eine Primärdatenerhebung in Form von 18 leitfadengestützten Experteninterviews mit entsprechenden Anbietern aus Hessen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt.

bewerben. Da im Ausbilderalltag, wie zahlreiche Studien gezeigt haben, ökonomische Fragen Vorrang vor Themen der Berufsbildung haben, muss jedoch davon ausgegangen werden, dass sich nur wenige Ausbilder proaktiv mit der Vielzahl der bestehenden Angebote und Ansätze auseinandersetzen. Dies gilt auch insbesondere für die Möglichkeit, einen Teil der Ausbildung im Ausland durchzuführen. Daher könnte es durchaus zielführend sein, solche Aspekte (auch) im Rahmen der AdA zu vermitteln, wie dies in Deutschland der Fall ist.

Somit zeigt sich Deutschland auch hier im Vergleich bislang als „Klassenprimus“.

Auch in der letzten Kategorie (**Sensibilisierung**) schneidet Deutschland sehr gut ab, obgleich hier zunächst bei allen drei Ländern eindeutig zuweisbare Textstellen gefunden wurden.

Im Falle Österreichs sind diese in den übergreifenden Lernzielen des ersten und vierten Moduls zu finden. Gemäß der Formulierung zielen diese Module darauf, das Verständnis für die Jugendlichen und deren Lebenswelt zu fördern. Dies kann als Berücksichtigung im Sinne der Kategorie gesehen werden, wird aufgrund des Fehlens von expliziten Hinweisen auf Vielfalt (bspw. durch das Attribut „vielfältige Lebenswelten“ o. Ä.) jedoch als vergleichsweise schwach eingestuft.

Im Schweizer Rahmenlehrplan wird eine Sensibilisierung für Probleme gefordert, die im Zusammenhang mit Heterogenität hinsichtlich unterschiedlichster Merkmale entstehen können. Dies ist zwar auf der einen Seite stärker zu werten. Dennoch sind auf der anderen Seite insbesondere zwei Aspekte zu kritisieren.

Zum einen wird lediglich auf mögliche „Probleme“ eingegangen. Mit Rückblick auf die Erkenntnisse in Kapitel 2 ist dies kritisch zu sehen, da hier deutlich wurde, dass die negative und defizitorientierte Sichtweise der Betriebe entscheidend zu den heterogenitätsbedingten Herausforderungen beitragen kann. Folglich wurde auch eine positive Haltung und Offenheit gegenüber Vielfalt als bedeutender Faktor für deren Bewältigung identifiziert, was auch von heterogenitätssensiblen pädagogischen Konzepten bestätigt wird (siehe Prengel 2002; Weber 2011). Auf die Förderung einer konstruktiven Haltung der Ausbilder geht der Schweizer Rahmenplan jedoch nicht ein.

Er versäumt es zum anderen auch, zu spezifizieren in welchen Bereichen und Feldern für mögliche Probleme sensibilisiert werden soll. Bei einer ganzheitlichen Sichtweise kann argumentiert werden, dass diese Sensibilisierung als „übergeordnet“ zu betrachten und in sämtlichen Bereichen der Ausbildung, bzw. in Lern- und Kommunikationsprozessen zu berücksichtigen ist. Erneut ist hierzu anzumerken, dass eine solche Interpretation seitens der Kursanbieter nicht vorausgesetzt werden

kann und es ihnen obliegt, auf welche Weise und hinsichtlich welcher Bereiche sie die Ausbilder tatsächlich sensibilisieren.

Der deutsche Rahmenplan konkretisiert dagegen ebendies und sieht eine Sensibilisierung bei der Erstellung der Ausbildungspläne, bei der Bewerberauswahl sowie bei der Ausbildungsgestaltung vor. Dadurch wird durch das Ordnungsmittel selbst herausgestellt, dass die Heterogenität der Auszubildenden eine Variable darstellt, die auf eine Vielzahl von Ausbildungsprozessen einwirkt und daher in Selbigen gesondert berücksichtigt werden muss.

Durch das neutrale Wort „Berücksichtigung“ vermeidet es darüber hinaus auch den Problemfokus des Schweizer Rahmenplans, auch wenn hinsichtlich der Förderung einer positiven Einstellung und Offenheit für Vielfalt im deutschen Rahmenplan ebenfalls keine expliziten Aussagen zu finden sind. Aufgrund der oben erläuterten hohen Bedeutung einer konstruktiven Grundhaltung gegenüber individuellen Merkmalen kann daher auch für Deutschland überlegt werden, inwiefern der Rahmenplan hier zu ergänzen ist. So könnte es bspw. sinnvoll sein, sich an den Vorgaben zur interkulturellen Kompetenz zu orientieren, da es hier bereits gelungen ist, auf die Förderung einer offenen und wertschätzenden Haltung gegenüber Verschiedenartigkeit hinzuweisen (siehe 3.9 „anderen Kulturkreisen offen zu begegnen und kulturell bedingte Unterschiede positiv aufzugreifen“ BIBB 2009, S.24).

Bezogen auf die gesamte Kategorie ist dies jedoch lediglich ein schwacher Kritikpunkt, der nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass im deutschen Rahmenplan eine sehr umfassende Sensibilisierung für die Bedarfe heterogener Auszubildender vorgesehen ist.

Schlussfolgerungen

An dieser Stelle endet der inhaltliche Vergleich der Ordnungsmittel, so dass die erste Forschungsfrage beantwortet werden kann. Auch wenn der Vergleich aufgrund der Rahmenbedingungen eher nominaler als ordinaler Natur ist, kann doch eine Reihenfolge erstellt werden, wie umfassend in den drei Ländern die Förderung der hier ermittelten Kompetenzen für den Umgang mit hoher Heterogenität vorgesehen ist.

Österreich nimmt eindeutig den hintersten Platz ein. Wie in Kapitel 3.2.1 erläutert, hätte bereits dort die Forschungsfrage beantwortet werden können, da in den nationalen rechtlichen Vorgaben gemäß § 29 des BAG keine der allgemein gehaltenen Bestimmungen auf eine Förderung der definierten Kompetenzen gemäß dem Kategoriensystem hinweist. Somit musste von vorneherein geschlossen werden, dass die Steuerungsebene im Bereich der AdA bislang kaum eine Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität sicherstellt oder auch nur vorsieht.

Auch das Ergebnis der hier getätigten Untersuchung des gemäß BAG § 29 entwickelten Curriculums der JKU fiel insgesamt eher schwach aus. Nur für drei der sieben Kategorien konnten überhaupt Textstellen zugeordnet werden. Und eine wirklich eindeutige und umfassendere Qualifizierung kann lediglich bezüglich der kommunikativen Kompetenz statuiert werden. Für Österreich wird daher empfohlen, sich bspw. im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, mit seinen deutschsprachigen Nachbarn auszutauschen und zu überlegen, inwiefern die Entwicklung und Veröffentlichung eines kompetenzorientierten Rahmenplans, der auch die Heterogenitätsthematik eindeutig berücksichtigt, dazu beitragen kann, die Ausbilder in ihrer Tätigkeit gezielter zu unterstützen. Dabei ist für einen österreichischen Plan darauf zu achten, dass die Anforderungen des Rahmenplans nicht zu hoch sind als dass sie Betriebe bzw. Ausbilder abschrecken würden, das auf der anderen Seite jedoch deutlicher die Förderung der hier ermittelten Kompetenzen intendiert und sichergestellt wird.

Der **Schweizer** Rahmenlehrplan belegt im Vergleich den „zweiten Platz“. Insbesondere der Standard 4.1 zeigt, dass seitens der Berufsbildungspolitik erkannt wurde, dass die Heterogenität der Auszubildenden eine Variable darstellt, die im Rahmen der Ausbilderqualifizierung bedacht werden muss. Positiv ist zudem zu vermerken, dass in fast allen Bereichen Textstellen gefunden werden können, die zumindest im weiteren Sinne auf eine Förderung der hier ermittelten Kompetenzen eingehen.

Auf der anderen Seite sind die Vorgaben im Rahmenplan sehr vage gehalten, so dass es den Kursanbietern überlassen bleibt, auf welche Weise sie diese umsetzen und wie umfassend sie die Ausbilder insbesondere zum Umgang mit Heterogenität qualifizieren. Auch wird zumeist nur auf einzelne Aspekte konkret eingegangen (z.B. Probleme durch Interkulturalität), während der deutsche Rahmenplan die Themenfelder ganzheitlicher berücksichtigt.

Vor allem in den Bereichen Kommunikation und Methodik-Didaktik wird die vor-gesehene Qualifizierung im Schweizer Rahmenplan darüber hinaus sehr kritisch gesehen, da die inhaltlichen Vorgaben kaum auf Aspekte eingehen, die hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität von Bedeutung sind.

Insgesamt ergibt sich für die Schweiz also ein gemischtes Bild, so dass bezogen auf die Forschungsfrage gesagt werden muss, dass der Rahmenplan nur bedingt und nur in einigen Teilbereichen die Förderung der hier ermittelten Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität vorsieht. Vor dem Hintergrund der Aufwertung überbetrieblicher Kurse relativiert sich dieses Defizit teilweise, da die Ausbilder nun durch umfassender qualifizierte überbetriebliche

Berufsbildner unterstützt werden. Dennoch bleibt dem betrieblichen Personal die Aufgabe, die Auszubildenden innerhalb des Unternehmens zu qualifizieren und zu sozialisieren so dass hier dringend eine Anpassung der Ausbilderqualifizierung (v. A. kommunikative und methodisch-didaktische Kompetenz) empfohlen wird.

Der **deutsche** Rahmenplan belegt eindeutig den vordersten Platz. In allen Kategorien ließen sich Textstellen eindeutig zuordnen, bei vielen Aussagen wurde sogar explizit auf die Berücksichtigung von unterschiedlichen Merkmalen und Voraussetzungen verwiesen. Einzelne Aspekte könnten natürlich noch ergänzt werden. So wird bei der Bewertung der Auszubildenden noch nicht auf individuelle Voraussetzungen eingegangen und Methoden des DiM könnten gerade bei der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Betrieb sinnvoll sein. Auch der Bereich Reflexion könnte klarer umrissen sein und Offenheit bzw. eine konstruktive Einstellung gegenüber Vielfalt explizit thematisiert werden. Im Vergleich zu den beiden anderen Ordnungsmitteln sind dies jedoch „Luxusprobleme“. In seiner Funktion als Standard für die Basisqualifizierung betrieblicher Ausbilder – welche bei Bedarf durch umfassendere Aufstiegsfortbildungen ergänzt werden kann – sieht der deutsche Rahmenplan jedoch eine sehr umfassende Förderung der Kompetenzen vor, die hier für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden herausgearbeitet wurden.

Bezogen auf die dritte Forschungsfrage „wie kann die deutsche AdA optimiert werden?“ können somit im inhaltlichen Vergleich kaum Aspekte gefunden werden, bei denen sich der Blick auf die Vorgaben der Nachbarländer lohnt. Im Gegenteil, diese können sich eher an Deutschland orientieren, um ihre betrieblichen Ausbilder umfassender für den Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren.

Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern eine solch ausführliche Kompetenzentwicklung wie sie im deutschen Rahmenplan vorgesehen ist, innerhalb der engen zeitlichen Grenzen von 115 Stunden erfolgen kann. Dies wird nun im zweiten Teil der Diskussion ermittelt, die sich der Frage widmet, inwiefern sichergestellt ist, dass die vorgesehenen Kompetenzen im Rahmen der AdA entwickelt und gefördert werden können.

4.4.2 Vergleich der formalen Charakteristika und Rahmenbedingungen

Die formalen Charakteristika der drei Ordnungsmittel wurden bereits im Rahmen der Vorstellung des Analysematerials einzeln dargestellt (siehe Kap. 3.2.3). Dabei wurden einige signifikante Unterschiede deutlich, die sich auf die inhaltsanalytische Auswertung auswirkten und sich teilweise auch bereits im vorigen Kapitel zeigten.

Um die zweite Forschungsfrage ganzheitlich beantworten zu können, soll hier im zweiten Teil der Diskussion auf solche sowie alle weiteren Aspekte eingegangen werden, bei denen eine Auswirkung auf die Umsetzung der Vorgaben der AdA gesehen wird. Zugunsten eines besseren Überblicks über diese teilweise sehr unterschiedlichen Aspekte werden diese im Folgenden einzeln erörtert.

Kompetenzorientierung

Österreich verzichtet bislang auf die Veröffentlichung eines Rahmenplans, um die Ausbilderqualifizierung gezielt zu steuern. So haben sich die Kursanbieter lediglich an den knappen rechtlichen Bestimmungen, die im BAG § 29 (1) aufgelistet sind zu orientieren. Bei dem untersuchten Curriculum handelt es sich folglich auch nicht um ein nationales Ordnungsmittel, so dass es nicht verwundert, dass dieses nicht der internationalen Leitorientierung am Kompetenzkonzept (siehe dazu BIBB 2009b) folgt. Die Ausrichtung des Curriculums ist stattdessen mit seiner Beschreibung von Lernzielen und Inhalten eher als inputbezogen zu bezeichnen. Dies verringert die sowieso schon eingeschränkte Vergleichbarkeit. Da in den anderen beiden Rahmenplänen unter anderem auch konkrete Inhalte aufgeführt werden, relativiert sich dieses Defizit teilweise. Dennoch ist es insbesondere hinsichtlich der Fragestellung, inwiefern die benötigten Kompetenzen in den Ordnungsmitteln gefördert werden, von Nachteil.

Die Rahmenpläne aus Deutschland und der Schweiz orientieren sich dagegen am Kompetenzkonzept. Dennoch sind auch hier deutliche Unterschiede zu verzeichnen. Während beide Rahmenpläne lernergebnisorientiert die professionelle Routine beschreiben, die Ausbilder nach Abschluss des Kurses einnehmen sollen (Deutschland: Kompetenz; Schweiz: Standard), konkretisiert nur der deutsche Rahmenplan die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse anhand derer sich die Beherrschung der Routine zeigt. Ebendiese Konkretisierung war in der inhaltlichen Analyse des deutschen Rahmenplans jedoch an vielen Stellen ausschlaggebend dafür, dass eindeutig bestätigt werden konnte, dass die Förderung der jeweiligen Kompetenzen zum Umgang mit hoher Heterogenität vorgesehen ist.

Der Schweizer Rahmenplan spezifiziert seine Standards dagegen nur durch schlagwortartig beschriebene Inhalte. Bei einer ganzheitlichen Interpretation kann dadurch zwar an vielen Stellen die Förderung der hier interessierenden Aspekte impliziert werden. Da der Rahmenplan es jedoch versäumt, explizit auf die jeweiligen Kompetenzen hinzuweisen, die für den Umgang mit Heterogenität benötigt werden, kann deren Behandlung im Rahmen der AdA nur sehr bedingt als vorgesehen bezeichnet werden und ist auf keinen Fall gesichert.

Somit ist das deutlich bessere Ergebnis des deutschen Rahmenplans an einigen Stellen auch auf diese formalen Unterschiede zurückzuführen.

Detaillierungsgrad

Im inhaltlichen Vergleich des vorigen Kapitels wurden bereits große Unterschiede hinsichtlich der Art und des Umfangs der Beschreibungen deutlich. So weisen die Ausführungen im deutschen Rahmenplan einen viel höheren Detaillierungsgrad auf und gehen somit auch viel konkreter auf bestimmte Schwerpunkte ein. Auch dies zeichnet mit dafür verantwortlich, dass die einzelnen Textstellen in der inhaltlichen Analyse des deutschen Rahmenplans stets eindeutig einzelnen Kategorien zugewiesen werden konnten. Darüber hinaus bieten die ausführlicheren Beschreibungen auch den eigentlichen Adressaten, den Kursanbietern, eine viel gezieltere Orientierung für die Ausgestaltung der Kurse. Im Falle der Schweiz bleibt den Anbietern dagegen aufgrund der Vagheit der Aussagen ein sehr großer Interpretationsspielraum.

Bei einem rein quantitativen Vergleich werden diese Unterschiede noch deutlicher. So beschreibt der deutsche Rahmenplan insgesamt 26 Kompetenzen in den vier Handlungsfeldern und führt diese auf 20 Seiten aus (siehe BIBB 2009, S.8-27). Das Schweizer Pendant legt dagegen für vier Bildungsziele nur sechs kompetenzorientierte Standards fest und beschreibt diese auf lediglich zwei Seiten (BBT 2011, S.16-17). Natürlich ist zu bedenken, dass die Seitenanzahl auch mit der formalen Gestaltung zusammenhängt und somit nicht eins zu eins übertragbar ist. Dennoch werden hier bereits große Unterschiede im Detaillierungsgrad ersichtlich.

Das österreichische Curriculum ist hier zu vernachlässigen, da die Ausführungen lediglich der Orientierung für potentielle Kursteilnehmer gelten. Dennoch kann hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben des BAG statuiert werden, dass diese ebenfalls einen sehr geringen Detaillierungsgrad aufweisen und nur vage Vorgaben für die Gestaltung der Ausbilderkurse festlegen.

Insgesamt ist hier zu schließen, dass ein höherer Detaillierungsgrad die intendierte Förderung der Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität eher sicherstellt, da die Kursanbieter gezielter und konkret auf die Berücksichtigung einzelner Aspekte hingewiesen werden (bspw. Erstellung des Ausbildungsplans unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen; 2.1 deutscher Rahmenplan BIBB 2009a, S. 13).

Zeitliche Gestaltung

Die Kursdauer stellt ebenfalls eine entscheidende Determinante für die Sicherstellung der intendierten Ausbilderqualifizierung dar, da es sich in einem signifikant kürzeren Kurs umso schwerer gestaltet, die Kompetenzentwicklung der einzelnen Teilnehmer umfassend zu fördern.

Die Österreicher JKU offeriert ihr Angebot gemäß den rechtlichen Vorgaben als einwöchigen Präsenzkurs mit 40 Einheiten (=30 Stunden). Der deutsche und der Schweizer Rahmenplan setzen hier einen deutlich höheren zeitlichen Umfang an. In Deutschland werden 115 Stunden empfohlen, in der Schweiz sind 100 Lernstunden festgelegt. Große Unterschiede offenbaren sich jedoch bei Betrachtung des Präsenzanteils. So wird im Schweizer Rahmenplan statuiert, dass Selbiger 25 %, ergo 25 Stunden nicht unterschreiten darf (BBT 2011, S.12). Dieser recht geringe Anteil kann wieder als Hinweis auf die Befürchtung gewertet werden, dass zu hohe Anforderungen in den Kursen Betriebe abschrecken würden.

Im deutschen Rahmenlehrplan ist der empfohlene Präsenzanteil mit 90 Stunden deutlich höher angesetzt (BIBB 2009, S.6f). Dennoch zeigte Brünner in ihrer Analyse, dass dieser Wert in der Realität deutlich unterschritten wird. 29 % der von ihr analysierten 111 Kursangebote setzten hier Präsenzanteile unter 60 und 8 % sogar unter 30 Stunden an (ebd., S.7). Somit ist es als Schwäche des deutschen Rahmenplans zu werten, dass die Kursanbieter durch seinen Status als „Empfehlung“ nicht an die Vorgaben gebunden sind und somit die tatsächlichen AdA-Kurse stark davon abweichen können. So kommt auch Brünner insgesamt zu dem Schluss, dass „durch die Teilnahme an entsprechenden Lehrgangsangeboten nur bedingt eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern geschaffen werden kann“ (ebd., S.1). Der Umgang mit heterogenen Auszubildenden bildet hier nicht den einzigen, aber einen wichtigen Bestandteil dieser Professionalität. Daher ist Brünners Aussage auch hinsichtlich der noch knapper angesetzten Ausbildungsgänge der beiden anderen Länder beunruhigend.

Kursgestaltung

Die Vorgaben bzgl. der Organisation und der Gestaltung der AdA-Kurse sind ebenfalls aufgrund ihres Einflusses auf die Umsetzung der Rahmenpläne zu beachten. Vor dem Hintergrund der Leitorientierung am lernergebnisorientierten Kompetenzkonzept verwundert es nicht, dass die Hinweise zur Gestaltung der Kurse (Prozessorientierung) sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz eher spärlich sind¹⁹. So wird auch in Teil 3 (Kernelemente der Rahmenpläne; siehe Kap. 3.2.3) des Schweizer Ordnungsmittels statuiert, dass „die Rahmenlehrpläne [...] offen [lassen], mit welchen Methoden und Angeboten die Ziele und Standards zu erreichen sind.“(BBT 2011, S.12).

¹⁹Österreich ist hier, da es sich um ein konkretes Curriculum handelt, erneut zu vernachlässigen.

Unter dieser Aussage werden jedoch fünf konkrete Methoden gelistet (u. A. problembasiertes Lernen; Micro-Teaching; Training sozialer Kompetenzen), die besonders zu berücksichtigen seien, da sie „den Transfer vom Wissen zum Können fördern“ (ebd.). Obgleich in weiteren Arbeiten empirisch zu untersuchen ist, inwiefern die Kursanbieter diese Empfehlungen im Rahmen der Kursgestaltung berücksichtigen, kann theoretisch nur von einer bedingten Sicherung gesprochen werden.

Immerhin wird hier jedoch die Bedeutung der Methodenwahl in der AdA selbst betont, während im deutschen Rahmenplan bislang überhaupt „keine bindende Regelung über die Organisation und didaktische Gestaltung entsprechender Maßnahmen“ besteht (Baumgartner 2015, S.113).

Insbesondere bezüglich der methodisch-didaktischen Qualifizierung der Ausbilder ist dies zu kritisieren. Da die Art und Weise, wie diese die entsprechenden Kompetenzen erworben werden sollen, nicht spezifiziert wird, bleibt es den Kursanbietern freigestellt, ob sie bspw. einen (zeitaufwendigeren) Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens wählen und die Methoden praktisch erproben lassen oder sich entscheiden, Vor- und Nachteile einzelner Methoden lediglich theoretisch durchzusprechen. Dass solche Spielräume in der Praxis durchaus genutzt werden, zeigen auch die diesbezüglichen Ergebnisse aus Brünners Befragung (2011, S.10). So gaben von 18 befragten Kursleitern sieben an, dass sie zwar verschiedene Methoden vermitteln aber nicht im Rahmen des Kurses durchführen lassen, während von den übrigen elf Anbietern nur fünf mehr als eine Methode praktisch umsetzen lassen (ebd.). Hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenzentwicklung sind bei diesen verschiedenen Vermittlungsmethoden große Unterschiede zu erwarten.

Auch in anderen Bereichen und Themenfeldern ist davon auszugehen, dass sich die Art der Vermittlung entscheidend auf den Kompetenzaufbau auswirkt (bspw. Kommunikations- und Konfliktkompetenz). Daher muss für den deutschen Rahmenplan geschlossen werden, dass die vorgesehene Kompetenzentwicklung durch das Fehlen didaktischer Hinweise zur Kursgestaltung nicht mehr sichergestellt ist.

Weitere Defizite in der Kursgestaltung sind vor dem Hintergrund, dass für die teilnehmenden Ausbilder zunächst der Erhalt der Ausbildungsbeziehung durch das Bestehen des jeweiligen Qualifikationsverfahrens im Vordergrund steht, zu erwarten. Für Deutschland zeigte Brünners Dokumentenanalyse hier, dass das Bestehen der Prüfung sogar in den Kursbeschreibungen der Anbieter als dominierendes Lernziel angegeben wurde (2011, S.8). Da diese Prüfung vorrangig „an der Reproduktion von Faktenwissen ausgerichtet ist“ (Baumgartner 2015, S.114), sind hier ebenfalls Defizite in der Kursgestaltung zu befürchten.

Für die Vergleichsländer ist es schwer einzuschätzen, inwiefern diese Kritik übertragbar ist.

In Österreich schließen Ausbilderkurse generell mit einem, nicht näher definierten, Fachgespräch ab (BAG § 29g (1)).

In der Schweiz können sich die Qualifikationsverfahren je nach Anbieter unterscheiden. Die gesetzlichen Vorgaben weisen hier eine Reihe verschiedener Instrumente auf, die zur Überprüfung der Qualifikation genutzt werden können (siehe BBT 2011, S.12). So kann neben dem Absolvieren klassischer schriftlicher oder mündlicher Prüfungen auch bspw. die Durchführung einer Probeinstruktion gefordert werden (ebd.). In welchem Umfang die einzelnen Instrumente in der Praxis genutzt werden, kann aufgrund der hier bestehenden Forschungslücke nicht gesagt werden.

Auch wenn in den beiden anderen Ländern hinsichtlich einer möglichen Prüfungsorientierung keine Aussage getroffen werden kann, so bleiben die obigen Studienergebnisse doch für Deutschland ein limitierender Faktor hinsichtlich der Sicherstellung der vorgesehenen Qualifizierung für den Umgang mit hoher Heterogenität.

Schlussfolgerungen

An dieser Stelle endet der Vergleich der Ordnungsmittel hinsichtlich der formalen Charakteristika und Rahmenbedingungen, so dass nun auch die zweite Forschungsfrage beantwortet werden kann: Inwiefern ist also die vorgesehene Qualifizierung zum Umgang mit heterogenen Auszubildenden in den drei Ländern sichergestellt?

Für **Österreich** erübrigt sich die Beantwortung dieser Frage, da gemäß den nationalen Vorgaben überhaupt keine entsprechende Ausbilderqualifizierung vorgesehen ist. Somit beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Länder Deutschland und Schweiz.

Bei Betrachtung aller hier dargestellten Rahmenbedingungen muss für den **Schweizer** Rahmenplan für betriebliche Ausbilder geschlossen werden, dass die vorgesehene Qualifizierung für den Umgang mit heterogenen Lehrlingen nicht sichergestellt wird. Dafür zeichnet eine Vielzahl von Gründen verantwortlich.

Bereits im Rahmen der inhaltlichen Diskussion zeigte sich, dass durch den geringen Detaillierungsgrad der Beschreibungen sowie die fehlende Konkretisierung der allgemein formulierten Standards in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse nur bedingt ersichtlich wurde, welche Kompetenzen die Ausbilder genau erlangen sollen um die geforderte Routine zeigen zu können. So lassen die Aussagen im Schweizer Rahmenplan zwar an einigen Stellen darauf schließen, dass die Berufsbildungspolitik erkannt hat, dass die Heterogenität der Auszubildenden eine Variable darstellt, die in der AdA zu bedenken ist. Dennoch weist sie in der Mehrzahl der

Bereiche nicht explizit auf das Thema bzw. auf einzelne Aspekte hin, so dass eine entsprechende Qualifizierung hier nicht sichergestellt ist.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen sind weitere Limitierungen zu erwarten. So ist es zwar positiv zu vermerken, dass die zeitlichen Vorgaben festgelegt sind und nicht unterschritten werden dürfen. Auf der anderen Seite ist der gering angesetzte Präsenzanteil hinsichtlich der Sicherstellung der vorgesehenen Kompetenzentwicklung kritisch zu sehen. Selbiges gilt für die als sinnvoll betrachteten didaktischen Empfehlungen für die Durchführung der Kurse, deren Einfluss durch ihren nicht bindenden Charakter erheblich eingeschränkt ist.

Um die betrieblichen Ausbilder gezielt und gesichert für den Umgang mit heterogenen Lehrlingsgruppen zu qualifizieren wird daher empfohlen, neben den oben erläuterten inhaltlichen Ergänzungen auch die entsprechenden Rahmenstrukturen anzupassen. Konkret kann eine formale Orientierung am Aufbau und Struktur des deutschen Rahmenplans angeregt werden. Sodann ist zu überlegen, ob ein höher angesetzter Präsenzanteil die tatsächliche Kompetenzentwicklung unterstützen soll. Schließlich sollte, wie oben erwähnt, in empirischen Arbeiten überprüft werden, inwiefern die Kursanbieter die didaktischen Empfehlungen zur Kursgestaltung berücksichtigen. Bei einem negativen Befund könnte auch hier überlegt werden, auf welche Weise eine höhere Verbindlichkeit erreicht werden kann.

Auch für **Deutschland** muss in Hinblick auf die zweite Forschungsfrage geschlossen werden, dass die hier umfassend vorgesehene Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität durch die Rahmenbedingungen nicht sichergestellt wird. Zwar tragen die deutliche Kompetenzorientierung sowie der hohe Detaillierungsgrad dazu bei, dass klar ersichtlich wird, in welchen Bereichen welche Kompetenzen zu entwickeln sind. Doch ergeben sich für Deutschland entscheidende Einschränkungen durch die mangelnde Verbindlichkeit der Vorgaben sowie das Fehlen didaktischer Richtlinien. Daher ist anzuregen, den Rahmenplan in ebendiesen Bereichen anzupassen um die vorgesehene Qualifizierung sicherzustellen. Hierbei kann sich, zuzüglich einiger Modifizierungen an den Schweizer Vorgaben orientiert werden, so dass auch hinsichtlich der dritten Forschungsfrage eine positive Antwort zu vermelden ist. Insbesondere die Vorschaltung methodisch-didaktischer Empfehlungen zur Kursgestaltung wird als sehr sinnvoll erachtet. Um deren Berücksichtigung seitens der Kursanbieter sicherzustellen, ist jedoch anzuregen, diesen ebenfalls einen verbindlichen Status zuzusprechen.

Als weiterer entscheidender Faktor hat sich in Deutschland zudem die Art des Qualifizierungsverfahrens zum Erwerb der Ausbildereignung herausgestellt. Bei einer Prüfung, die

an der Reproduktion von Faktenwissen ausgerichtet ist, verwundert es nicht, dass auch in den Kursen der Fokus darauf liegt, die Teilnehmer für deren Bestehen vorzubereiten. Dadurch wird der reine Wissenserwerb ins Zentrum gestellt, während insbesondere die Ebene des Könnens vernachlässigt wird.

Die Art der Prüfung trägt somit entscheidend dazu bei, dass bei der Kursgestaltung Defizite in der Kompetenzentwicklung zugunsten des priorisierten Bestehens der Prüfung hingenommen werden. Wenn die deutsche Berufsbildungspolitik Erstere stärker berücksichtigt sehen will, sollte sie daher darüber nachdenken, das Qualifizierungsverfahren entsprechend zu modifizieren. Hier kann sich bspw. an den Möglichkeiten der Schweiz orientiert werden, die eine Reihe verschiedener, teilweise auch anwendungsbezogener Qualifikationsverfahren zulässt.

Damit endet die Diskussion der Ordnungsmittel. Sowohl für Deutschland als auch für die Schweiz musste aus verschiedenen Gründen letztendlich geschlossen werden, dass es trotz der Bemühungen bislang nicht gelungen ist, Standards für die Mindestqualifizierung der Ausbilder so festzulegen, dass eine Kompetenzentwicklung hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität sichergestellt ist.

5 Fazit

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, vergleichend zu untersuchen, inwiefern gemäß der entsprechenden Ordnungsmittel der drei Länder Deutschland, Schweiz und Österreich für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden qualifiziert wird. Durch den Vergleich sollten zudem mögliche Verbesserungen insbesondere für die deutsche Ausbilderqualifizierung abgeleitet werden. Dafür wurde zunächst auf Basis relevanter theoretischer Erkenntnisse zur Thematik ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen die Ordnungsmittel analysiert und vergleichend ausgewertet wurden.

Um herauszufinden, inwiefern in den Ordnungsmitteln eine entsprechende Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität vorgesehen ist, wurden diese anhand des Kategoriensystems ausgewertet. Anschließend wurden die jeweiligen Formalien und Rahmenbedingungen der AdA vergleichend dargestellt und erörtert um zu ermitteln, inwiefern die intendierte Qualifizierung durch diese sichergestellt bzw. eingeschränkt wird.

Obwohl durch diesen Ansatz wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden konnten, mussten aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit auch Defizite in Kauf genommen werden. Zum einen ist hier die deduktive Kategorienanwendung zu nennen. Das Thema Heterogenität wird auch innerhalb der

Berufsbildung in verschiedensten Zusammenhängen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Forschungsintentionen bearbeitet. Dadurch musste in dieser Arbeit eine Auswahl getroffen werden, welche Themenfelder zur Ermittlung der benötigten Kompetenzen vertiefend untersucht werden. Hier wurde sich aus Gründen der Relevanz im Rahmen der Erstqualifizierung auf eine knappe Darstellung heterogenitätsbedingter Herausforderungen für Betriebe sowie Ansätze zum Umgang mit Heterogenität im Schul- und Betriebskontext sowie im Rahmen der Ausbilderforschung gestützt. Bei einer Wahl für andere Themenfelder oder bei anderer Quellenwahl wären jedoch womöglich andere Kompetenzen ergo Kategorien ermittelt worden. Somit kann das generierte Kategoriensystem nicht als vollständig betrachtet werden. Auf der anderen Seite bildete es dennoch ein System mit wichtigen Kompetenzen, die Ausbilder hinsichtlich der heterogenitätsbedingten Herausforderungen im dualen Berufsbildungssystem dringend benötigen.

Das zweite Defizit bezieht sich auf die Methode der inhaltlichen Strukturierung. Aufgrund der knappen Beschreibungen in den Ordnungsmitteln der Länder Schweiz und Österreich kann die gewählte Methode nur bedingt als geeignet angesehen werden. So musste, insbesondere da die Dokumente kaum explizit auf das Thema Heterogenität verweisen, großzügig interpretiert werden, um Ergebnisse zu erhalten. Im deutschen Rahmenplan wurde die Heterogenität der Auszubildenden dagegen explizit als Variable bei der Konzeption des Rahmenplans berücksichtigt, so dass sich folglich eine Vielzahl von Aspekten finden ließ.

Auf der anderen Seite konnte durch die Anwendung der Methode inhaltliche Strukturierung ermittelt werden, dass das Thema Heterogenität in den Ordnungsmitteln der Schweiz teilweise, in denen Österreichs noch kaum berücksichtigt wird.

Somit konnte trotz der limitierenden Faktoren ein Beitrag für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit geleistet werden, der es ermöglicht, gezielte Empfehlungen für die einzelnen Länder auszusprechen. So ist für Österreich und die Schweiz eine inhaltliche Anpassung der Ordnungsmittel anzuregen, um konsequenter die Kompetenzen zu fördern, die für den Umgang mit heterogenen Auszubildenden erforderlich sind. Auch könnte überlegt werden, inwiefern eine Orientierung an der formalen Gestaltung des deutschen Rahmenplans (insbesondere hinsichtlich des Detaillierungsgrads) sinnvoll sein könnte. Für diesen wird empfohlen zu überprüfen, auf welche Weise eine höhere Verbindlichkeit der Regelungen erreicht werden könnte. Zudem ist anzuregen, didaktische Vorgaben zur Kursgestaltung zu ergänzen.

Weitere Forschungsdesiderata

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergab sich eine Vielzahl an Forschungsdesiderata. Daher wird zunächst aufgeführt, welche empirischen Folgeuntersuchungen an die vorliegende Arbeit anschließen können und danach auf weitere Bedarfe und Forschungslücken verwiesen, die sich insbesondere im theoretischen Teil dieser Arbeit herauskristallisierten.

1. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde sich durch die Untersuchung der Ordnungsmittel auf die Frage konzentriert, inwiefern eine Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität seitens der Berufsbildungspolitik vorgesehen ist. Zwar konnte durch die Analyse der Rahmenbedingungen gezeigt werden, durch welche Rahmenbedingungen und Charakteristika die intendierte Qualifizierung potentiell eingeschränkt wird. Dennoch gilt es darüber hinaus empirisch zu untersuchen, inwiefern und auf welche Weise die Anbieter die Vorgaben konkret umsetzen. Für Deutschland wurden bereits in ersten Untersuchungen Erkenntnisse generiert, die auch Aspekte berücksichtigen, die hinsichtlich der Heterogenitätsthematik relevant sind (Brünner 2011). Dennoch wurde in diesen zum einen nicht auf die Gesamtheit der hier interessierenden Aspekte eingegangen, zum anderen wurde nur eine geringe Anzahl an Anbietern befragt, so dass gezielte Folgeuntersuchungen zu leisten sind.
Für die Länder Österreich und Schweiz liegen bzgl. der Umsetzung der Vorgaben zur Ausbilderqualifizierung bislang keine Studien vor. Auch hier ist dies sowohl allgemein als auch bezüglich der Heterogenitätsthematik zu untersuchen. Aus deutscher Sicht ist bezüglich einer schweizerischen Untersuchung insbesondere von Interesse, inwiefern die Anbieter die methodisch-didaktischen Empfehlungen zur Kursgestaltung berücksichtigen.
2. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde insbesondere deutlich, dass der Gruppe der betrieblichen Ausbilder in Österreich und der Schweiz seitens der Berufsbildungsforschung noch wenig Beachtung geschenkt wird, so dass bislang vergleichsweise wenig über deren Situation und Qualifizierungsbedarfe bekannt ist. Aufgrund dieses Forschungsdefizits verwundert es nicht, dass auch noch kaum Beiträge und Ansätze für den Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung vorliegen. Im Falle der Schweiz wird gehofft, dass sich ebendies in den folgenden Jahren durch den Forschungsschwerpunkt des EHB ändern wird.
Für Österreich sind hier in einem ersten Schritt großflächige Studien anzuregen. Auf der Basis umfassender Daten kann es dann auch eher gelingen, Maßnahmen für Ausbilder zu entwickeln, die diese gezielt für die Bewältigung der heterogenitätsbedingten Herausforderungen qualifizieren, ohne jedoch eine übermäßige Überlastung darzustellen.
3. Dies leitet direkt zu Punkt 3 über. Im Rahmen dieser Arbeit zeigte sich, dass die Gestaltung der Vorgaben zur Ausbilderqualifizierung eine Gratwanderung darstellt: Ausbilder sind zunächst als

produzierende und nicht als pädagogische Fachkräfte sozialisiert. So ist die Sorge der Länder wohl nicht unberechtigt, dass zu hohe Anforderungen die Betriebe abschrecken können. Auf der anderen Seite verdeutlichen die hier aufgeführten Probleme, dass eine profunde Schulung der Ausbilder vonnöten ist um Selbige erfolgreich zu bewältigen. Die Auswertung des deutschen Rahmenplans zeigte jedoch, dass es selbst bei umfassender Berücksichtigung der Heterogenitätsthematik nicht gelingt, auf alle erforderlichen Aspekte einzugehen und den einzelnen Ausbildern für deren spezifische betriebliche Situation eine umfassende Handlungskompetenz für den Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung zu vermitteln. Daher wird es als sinnvoll erachtet, diese durch gezielte Weiterbildungsangebote zu ergänzen. Damit solche jedoch von einer Vielzahl an Ausbildern wahrgenommen werden, wird, unter Berücksichtigung der limitierenden Faktoren Zeit, Geld und Verbindlichkeit, eine Weiterentwicklung des Vorschlags Spitzers (2014) empfohlen, der eine obligatorische Weiterbildung in Modulform vorsieht.

Inhaltlich kann sich in diesen Modulen sowohl am Konzept Webers (2011) als auch an den Erkenntnissen aus dem MSH orientiert werden. Bezüglich des Erwerbs methodisch-didaktischer Kompetenz für die Qualifizierung heterogener Gruppen wird empfohlen, spezifische Kurse für einzelne Ausbildergruppen zu veranschlagen, deren betriebliche Situation und Ausbildertätigkeiten sich ähneln (bspw. Cluster nach Berufsfeldern und Betriebsgröße).

4. Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich auf die Qualifizierung hauptverantwortlicher Ausbilder, die gemäß der rechtlichen Vorgaben in den drei Ländern eine berufspädagogische Mindestqualifikation nachzuweisen haben. Vernachlässigt wurde darüber die große Zahl an Facharbeitern, die im betrieblichen Alltag einen großen Teil der eigentlichen Ausbildung durchführen (sogenannte ausbildende Fachkräfte). In allen drei Ländern ist diese große Gruppe ebenfalls in weiteren Arbeiten zu untersuchen, um deren Unterstützungsbedürfnisse für den Umgang mit Vielfalt in der Ausbildung zu ermitteln. Dabei ist hinsichtlich möglicher Qualifizierungsangebote insbesondere auf deren Niedrigschwelligkeit zu achten. Ein Ansatz, der im Rahmen der Diskussion geäußert wurde und ggf. in weiteren Arbeiten weiterentwickelt werden kann, ist die Schulung der verantwortlichen Ausbilder oder ggf. bestimmter Fachkräfte zu Multiplikatoren.
5. Die obigen Vorschläge beziehen sich alle auf die Qualifizierung der Ausbilder. Diese stellt jedoch nur einen von vielen möglichen Wegen dar, um die heterogenitätsbedingten Herausforderungen der Betriebe zu bewältigen. So zeigte diese Arbeit auch, dass alle drei Länder umfassende Angebote und Maßnahmen geschaffen haben um sowohl Bewerber und Auszubildende mit

verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnissen zu unterstützen als auch die Betriebe zu entlasten. Auch diese Maßnahmen gilt es weiterzuentwickeln und wissenschaftlich zu evaluieren. Im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit kann sich zudem gezielt zu solchen Ansätzen ausgetauscht und gegenseitig unterstützt werden.

Die Ausbilderqualifizierung ist somit nicht der einzige Bereich, den es auf die heutigen Anforderungen anzupassen gilt. Er bleibt dennoch aufgrund der Schlüsselrolle, die die Ausbilder bei der Qualifizierung der Jugendlichen einnehmen, ein besonders wichtiger Bereich, der nicht vernachlässigt werden darf. Deutschland hat dies bereits erkannt. Wenngleich auch hier noch Handlungsbedarf besteht, stimmen die hohen Aktivitäten der Forschungsgemeinschaft doch zuversichtlich, dass es gelingt, Wege zu finden, um die Ausbilder vor dem Hintergrund der steigenden Heterogenität der Auszubildenden adäquat zu qualifizieren. Es bleibt zu hoffen, dass auch Österreich und die Schweiz dies bald erkennen und ihre Ausbilder entsprechend schulen. Denn auch hier ist es ein Fakt – die Auszubildenden werden immer heterogener.

Literaturverzeichnis

Albrecht, G.; Ernst, H.; Westhoff, G.; Zauritz, M. (2014a): *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Kompendium. Bonn.

Albrecht, G.; Ernst, H.; Westhoff, G.; M. Zauritz, (Hg.) (2014b): *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_24180_bibb_grundposition_neue_wege_1301_online-Version_hw56b_gw_01.pdf, zuletzt geprüft am 17.09.2015.

Ambühl-Christen, E., Da Rin, D., Nicolet, M., Nodari, C. (2000): *Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II* (EDK Dossier 59A). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.

Archan, S.; Henkel, S.; Wallner, J. (2004): *Training VET Teachers and Trainers (EN)*. CEDEFOP Theme 6 - Final Report. Hg. v. IBW. Wien. Online verfügbar unter <http://www.abf-austria.at/docs/abf%20InfoDoc%204-2004.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2015.

Aschemann, B.; Schmid, K. (2015): Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 26/2015. Wien.

BAG (1969): Berufsausbildungsgesetz in BGBl. Nr. 142/1969 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 78/2015

Bahl, A.; Blötz, U. (2012): *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Abschlussbericht. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Bahl, A.; Dietrich, A. (2008): Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (Spezial 4 - HT2008)*.

Bahl, A.; Grollmann, P. (2011): Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa: Strukturen, Inhalte und berufsbildungspolitische Aktivitäten. In: A. Bahl (Hg.):

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa - Was kann Deutschland lernen?

Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 9–28.

Balzer, L., Grassi, A. (2013). Praxisbeitrag: Prävention von Lehrabbrüchen – das Projekt PraeLab. In: Neuenschwander, M.P. (Hrsg.). *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 187–201). Zürich/Chur: Rüegger.

Baumeler, C.; Ertelt, B. J.; Frey, A. (2012): Dimensionen und Umfang des Ausbildungsabbruchs. In C. Baumeler, B. J. Ertelt, A. Frey (Hg.): *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, 01), Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S.5-10

Baumgartner, A. (2015): *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen. Eine empirische Untersuchung im Hotel- und Gastgewerbe*. Wiesbaden: Springer VS.

- BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23.05.2005 in BGBl. Jahrgang 2005 Teil I Nr. 20, ausgegeben zu Bonn am 31. März 2005.
- BBV (2003): Berufsbildungsverordnung vom 19.November 2003 i.d.F.v.01. Januar 2015 in AS 2003 5047.
- BBT (2011): *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*, S. 1–51. Online verfügbar unter www.sbf.admin.ch/berufsbildung/02383/index.html?lang=de, zuletzt geprüft am 24.07.2015.
- BIBB (2009a): *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Online verfügbar unter www.bibb.de/de/51843.htm; www.bibb.de/bwp/aevo, zuletzt geprüft am 02.09.2015.
- BIBB (2009b): *Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*. Anlage zum Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (4.3.201). Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/gestaltungskonzept_kompetenzbasierte_ausbildungsordnungen.pdf, zuletzt geprüft am 22.08.2015.
- BIBB (2014): *Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung. Leitfaden zur Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen des Ausbildungspersonals*; Handreichung. Instrument Nr. 28-4. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Erfurt. Online verfügbar unter https://www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/5_PU_Instrument_28_4_komplett.pdf, zuletzt geprüft am 18.08.2015.
- BIBB (2015a): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2015.
- BMBF: *Ausbilder-Eignungsverordnung, AEVO*, vom 21.01.2009. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 5. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2015.
- BMBF (2009): *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin*. Fundstelle: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 56. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil 1, Nr. 56.
- BMBF (Hg.) (2013): *Qualifizierungsmöglichkeiten für Ausbilderinnen und Ausbilder - "Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagoge/-in" "Geprüfte/-r Berufspädagogin"*. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsmoeglichkeiten_ausbilderinnen_ausbilder.pdfhttp://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsmoeglichkeiten_ausbilderinnen_ausbilder.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2015.
- BMBF: (Hg.) (2005): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderungsbedarf – Benachteiligtenförderung*. Bonn, Berlin

- BMUKK (2012): *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus) Bildungsabbruchs*. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2, zuletzt geprüft am 06.10.2015.
- bmwfi: Berufsausbildungsgesetz. BAG, vom 2012. Online verfügbar unter http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/Publikationen/Berufsausbildung/BAG_2012.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2015.
- Bosche, B.; Jütten, S.; Reisinger, K.; Schläfli, A. (2015): Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften: Good-Practice aus Österreich und der Schweiz. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2015: Lehren lernen/können*. S.41-43. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/31575>. zuletzt geprüft am 18.06.2015.
- Bönsch, M. (2012): Differenzierung pädagogischer Aktivitäten in heterogenen Lerngruppen. In: *Wirtschaft und Erziehung*. - (2012), H. 7, S. 234-237
- Brater, M.; Wagner, J. (2008): Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *BWP Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis* (6), S. 5–9.
- Brünner, K. (2011): Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. In: *BWP Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis* (bwp@Spezial 5 - HT2011), S. 1–19, zuletzt geprüft am 05.05.2015.
- Brünner, K. (2014): *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. neue Ausg. Detmold: Eusl (Wirtschaftspädagogisches Forum, 47).
- Buholzer, A.; Pelgrims, G (2013): Editorial. Heterogenität - Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (35), S. 13–19, zuletzt geprüft am 01.06.2015.
- Bylinski, U. (2011): Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. - (2011), H. Spezial Nr. 5 – HT. Online verfügbar unter .
- Desjardins, R.; Rubenson, K. (2011): 63, OECD Publishing
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hg.) (2013): *DIHK – Fortbildungsstatistik 2013*. Berlin. Online verfügbar unter , zuletzt geprüft am 04.10.2015
- Dornmayr, H.; Löffler, R. (2014): *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2012 - 2013*. ibw/öibf-Forschungsbericht. Wien, S. 1–181. Online verfügbar unter www.bmwfw.gv.at.

- Dornmayr, H.; Nowak, S. (2012): *Lehrlingsausbildung im Überblick 2012. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. Hg. v. IBW. Wien (IBW-Forschungsbericht, 171).
- Ebbers, I. (2011): Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung : Diversity Education als Chance. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. - (2011), H. Spezial Nr. 5 – HT. Online verfügbar unter . zuletzt geprüft am 06.09.2015.
- Ebbinghaus, M. (2011): Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau und E. Wuttke (Hg.): *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für. Opladen: Barbara Budrich, S. 123–134.
- Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2015): *EHB Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung -Projekte Detailansicht. Betriebliche Berufsbildnerinnen und Berufsbildner und ihre Schlüsselrolle bei der beruflichen Sozialisierung*. Online verfügbar unter <http://www.ehb-schweiz.ch/de/forschungundentwicklung/schwerpunkte/Seiten/projektetails.aspx?entityid=73>, zuletzt geprüft am 08.10.2015.
- Emmert, E. (2011): *Heterogenität junger Menschen als Herausforderung für das duale Berufsbildungssystem – Überlegungen zu einem Bildungskonzept für betriebliche AusbilderInnen*, Weihenzell 2011 (Masterarbeit TU Kaiserslautern).
- Engin, H. (2011): *Umgang des pädagogischen Personals mit sprachlich-kultureller Heterogenität*. Expertengespräch. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg, 2011, zuletzt geprüft am 02.04.2015.
- Ernst, H. Westhoff, G. (2011): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@ Spezial 5 - HT2011)*, S. 1–16.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014): *Tackling early leaving from education and training in Europe. Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter .
- EUROTRAINER Konsortium (Hg.) (2008): *Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa*. Online verfügbar unter , zuletzt geprüft am 23.09.2015
- Falk, R.; Zedler, R. (2009): Qualitätssicherung bei der Qualifizierung der betrieblichen AusbilderInnen und Ausbilder. Eine erste Würdigung der neuen AEVO und des Rahmenplans. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2009*, Nr. 5. S.19-22.

- Fiebig, E. (2012): Interkulturelle Bildung und Erziehung an berufsbildenden Schulen. In: *Die berufsbildende Schule : Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsbildenden Schulen*. - 64 (2012), H. 3, S. 75-82.
- Finke, M. (2006): *Diversity Management – Förderung und Nutzung personeller Vielfalt in Unternehmen*. 2. Aufl. München:
- Franken, S. (2010): *Verhaltensorientierte Führung – Handeln, Lernen und Diversity im Unternehmen*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer
- Forsblom, L. (2015): *Lehrvertragsauflösungen und die Rolle des Organisationsklimas im Ausbildungsbetrieb: Eine empirische Untersuchung in Ausbildungsbetrieben der deutschsprachigen Schweiz*. Dissertation. Universität Freiburg (CH).
- Forsblom, L.; Negrini, L.; Gurtner, J.; Schumann, S. (2014): Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In: J. Seifried, U. Faßhauer und S. Seeber (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*. Leverkusen: Budrich, Barbara (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschafts-pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 187–198.
- Forschungsgruppe ibw (2014): *Lehrlingsprogramme und andere arbeitsplatzbezogene Ausbildungen. Österreich.. CEDEFOP ReferNet Austria*. Wien.
- Frommberger, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. (bwp@, Profil 2). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf, zuletzt geprüft am 14.09.2015.
- Gansen, P. (2009): Chancenungleichheit von Anfang an. Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In: C. P. Buschkühle, L. Duncker, V. Oswalt, (Hg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Heidelberg.
- Gregoritsch, P.; Kernbeiß, G.; Städtner, K.; Wagner-Pinter, M. (2012): *Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2011 bis 2016*. Hg. v. AMS. Wien.
- Greinert, W. D. (2013): Die Attraktivität dualer Berufsausbildungssysteme bewahren: Reformen in Österreich und in der Schweiz als beachtenswerte Beispiele. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. S.34-37.
- Groeben, A.; Lenzen, K. D. (2005): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. In: *Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten*, Bd.8, S. 5–25.
- Grollmann, P. (2008): The quality of vocational teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. In: , 7 (2008) 4, S. 535-547

- Gross, Herold (2011): Deutsche Ausbilderqualifizierungen. Referenzen für Europa? In: A. Bahl (Hg.): *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa - Was kann Deutschland lernen?* Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 123–135.
- Grotensohn, V.; Waxweiler, T. (2010): Ausbilderqualifizierung für Konfliktsituationen. In: KWB (Hg.): *Tagung der kaufmännischen Ausbildungsleiter/Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. Praxisbeiträge.* Bonn, S. 66–67.
- Gruber, E.; Schlögl, P. (2011): Das Ö-Cert - ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: , (2011) 12, S. 02/1-12
- Gruber, E.(2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: F. Verzetnitsch, P. Schlögl, A. Prischl und R. Wieser (Hg.): *Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung.* Wien: ÖGB, S. 17–38.
- Häfeli, K.; Schellenberg, C. (2009): *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen.* Hg. v. EDK Hrsg. Bern. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/35458/files/StuB29A.pdf>, zuletzt geprüft am 24.06.2015.
- Hagedorn, J.; Schurt, V.; Steber, C.; W. Waburg, (Hg.) (2009): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: Springer.
- Hecht-Aichholzer, D. (2004): Vielfalt als Chance! In: *Arbeit & Wirtschaft* 6/2004, S.32-35.
- Hecker, K. (2015): *Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten* (Research). Online verfügbar unter [http %3A//www.worldcat.org/oclc/893677943](http://www.worldcat.org/oclc/893677943).
- Heckl, E.; Dörflinger, C.; Dorr, A.; Klimmer, S. (2008): *Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht.* Austrian Institute for SME Research (KMU Forschung Austria Wien.
- Heterogenität: Der tägliche Spagat im Unterricht - und wie man ihn bewältigen kann (Themenschwerpunkt). In: *Folio : die Zeitschrift des BCH-FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung.* - (2012), H. 1, S. 22-39.
- Hoeckel, K.; Field, S.; Grubb, W. (2009): *Learning for Jobs: OECD Studie zur Berufsbildung Schweiz.* Hg. v. OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/switzerland/42837311.pdf>.
- Imdorf, C. (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: H. Krüger (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 259–274, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

- Imdorf, C. (2012): Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. In: *J Labour Market Res 45 (1)*, S. 79–98. DOI: 10.1007/s12651-011-0093-3.
- Jablonka, P.; Westhoff, G. (2014): „Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“. - ein Modellversuchsförderschwerpunkt geht neue Wege. In: E. Severing (Hg.): *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde ; Konzepte ; Forschungsbedarf*. 1. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann, S. 63–82.
- Jenewein, K. (2013): Der demographische Wandel und seine Auswirkung auf die Fachkräfteversorgung der kleinen und mittleren Unternehmen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, S. 1–10.
- JKU (2010): *LEHRGANG Ausbildung zur/m Lehrlingsausbildner/in. Curriculum gemäß § 29g Abs. 2 BAG* Hg. v. Johannes Kepler Universität Linz. Linz. Online verfügbar unter http://www.jku.at/PR/content/e13544/e13537/e190045/e111265/e89618/Detailinfo_Curriculum_Ausbildung_ger.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2015.
- Joho, C.; Heinzer, S. (2013): Eine facettenreiche Rolle: Zu den Aufgaben der betrieblichen Berufsbildenden. In: F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann und S. Heinzer (Hg.): *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–231.
- Kertelics, G. (2001). Heterogenität als Tatsache. Individualisierung – eine logische Reaktion auf Heterogenität. *Erziehung und Unterricht, 1/2*, S.7–13.
- Kimmelman, N. (2009): Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (1)*, S. 7–10.
- Kimmelman, N. (2010): *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Hg. v. Karl Wilbers. Nürnberg.
- Kraus, K (2008): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In: I. Sgier, S. Lattke (Hg.): *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-45
- Lachmayr, N. (2006): Jugendliche ohne Lehrstelle – Softskills besonders förderungsbedürftig. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (1)*, S. 47–49. Online verfügbar unter urn:nbn:de:0035-bwp-06147-1.
- Lang, E.; Grittner, F.; Rehle, C.; Hartinger, A. (2009): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber und W. Waburg (Hg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: Springer.

- Lassnigg, L. (2006): *Forschungsfragen zur Zukunft der dualen Ausbildung in Österreich*. Beitrag zur Fachtagung „Zukunft der dualen Ausbildung“ am 8. Juni 2006, WKO. Hg. v. EQUIHS. Institut für höhere Studien. Online verfügbar unter <http://www.equi.at/dateien/forschungsfragen-dualsy-oest.pdf>, zuletzt geprüft am 21.05.15.
- Lentner, M. (2010): Bildungsbenachteiligte Jugendliche an der Schwelle zum Berufsleben. In: P. Schlögl und K. Der (Hg.): *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: Transcript (Science Studies), S. 232–243.
- Linten, M.; Prüstel, S. (2015): Auswahlbibliografie Benachteiligung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank berufliche Bildung. Version 8.0 Februar 2015. Hg. V. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.
- Lippegaus-Grünau, P.: Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung: Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle. In: Bundesinstitut für Berufsbildung 2014 – *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen*, S. 21–40.
- Löffler, R.; Litschel, V. (2014): Begleitende Evaluierung des Pilotprojekts „Coaching und Beratung für Lehrlinge und Lehrbetriebe“. *Kurzbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: öibf.
- M. Maurer; P. Gonon, (Hg.) (2013): *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10., aktual. Überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Nodari, C.; Scharnhorst, U. (2003): *Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende*. Dokumentation zum LSB2-Projekt B-82. Hg. v. SIBP. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. Zollikofen (SIBP Schriftenreihe, 22). Online verfügbar unter <http://www.ehb-schweiz.ch/de/ehb/publikationen/Documents/Schriftenreihe/SIBP%20SR%2022.pdf>, zuletzt geprüft am 08.06.2015.
- Ostendorf, A; Mathies, R (2008): Struktureller Wandel der BerufsschulLehrerInnen-Ausbildung in Österreich. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online Spezial (2008) 3, 18 S*. Online verfügbar unter: , zuletzt geprüft am 21.08.15.
- Polito, V. (2014): *Zehn Jahre Berufsbildungsgesetz: Bilanz und Perspektiven*. SGB-Positionspapier. Hg. v. SGB. SGB. Online verfügbar unter <http://www.sgb.ch/themen/bildung-jugend/artikel/details/zehn-jahre-berufsbildungsgesetz-bilanz-und-perspektiven/>, zuletzt geprüft am 18.06.2015

- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- Prenzel, A. (2002): *Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Referat auf der Tagung. Online verfügbar unter .
- Prenzel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick; in: Bräu/Schwerdt S. 19 ff.
- Quintini, G. (2011): *Over-qualified or Under-skilled: A Review of Existing Literature*, OECD Publishing.
- Rass-Turgut, S. (2012): *Kulturelle Vielfalt in Handwerksbetrieben : 10 Tipps für Ausbilderinnen und Ausbilder*. Düsseldorf. Online verfügbar unter .
- Rauner, F.; Piening, D. (2010): *Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Eine Handreichung des Projekts KOMET*. Bremen. Online verfügbar unter . zuletzt geprüft am 09.09.2015.
- Rausch, A.; Seifried, J.; Harteis, C. (2014): Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (S1), S. 127–147.
- Rebel, K. (2011): *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn.
- Reusser, K. (2009): *Lernwirksamer Unterricht in heterogenen Klassen: Gelingensbedingungen und Qualitätsmerkmale*. In: QUIMS-Netzwerktagung 2009 Zürich, 31. Oktober 2009. Online verfügbar unter . zuletzt geprüft am 27.09.2015.
- SBFI (Hg.) (2015): *Das Berufsbildungsgesetz: flexibel für neue Bedürfnisse*. Online verfügbar unter <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01550/01551/index.html?lang=de>.
- Schaffenrath, M. (2008): *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Dissertationen, Habilitationen, 11).
- Schellenbauer, P.; Walser, R.; Lepori, D.; Hotz-Hart, B.; Gonon, P. (2010): *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*. Hg. v. Avenir Suisse. Zürich. Online verfügbar unter http://www.avenir-suisse.ch/wp-content/uploads/2010/11/duale-Bildung_hp_inhalt.pdf, zuletzt geprüft am 21.05.15.
- Schläfli, A. (2009): *Professionalisierung der Weiterbildung in der Schweiz*. In: , (2009) 3, S. 4-7.
- Schläfli, A (2012): *Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz und deren Relevanz im europäischen Kontext*. In: I. Sgier; S. Lattke (Hg): *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 145-152
- Schneider, S. (2008): *Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr-Lernforschung*. In: R. Lehberger und U. Sandfuchs (Hg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 18–32.

- Scholz, I. (2010): *Pädagogische Differenzierung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schrott, T. (2013): *Rollentausch in der dualen Berufsausbildung: Was Ausbilder/-innen von ihren Lehrlingen lernen*: Diplomica.
- Schumann, S.; Gurtner, J.; Forsblom, L.; Negrini, L. (2015): *Die Studie STABIL „Stabile Lehrverträge – Die Rolle des Ausbildungsbetriebs“*. Valorisierungsbericht z.H. des SBFI. Hg. v. Université de Fribourg und Universität Konstanz. Online verfügbar unter <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01528/01536/02049/02052/index.html?lang=de>, zuletzt geprüft am 02.07.2015.
- Schümer, G. (2005): „*Schulleistung und soziale Ungleichheit. Diskussion von Ergebnissen der Studie ‚PISA 2000‘*“ in: Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse Stuttgart, 2. und 3. März 2005, S.3-13 – URL:
- Severing, E. (Hg.) (2014): *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde ; Konzepte ; Forschungsbedarf*. 1. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann.
- Spitzer, J. (2014): *Weiterbildung und Kompetenzentwicklung der nebenberuflichen AusbilderInnen. empirische Untersuchung in ausgewählten Unternehmen der chemischen Industrie in Niedersachsen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Stamm, M., Leumann, S., & Kost, J. (2014): *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: waxmann.
- Steiner, M.: "...und raus bist Du!". Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem. In: *AMS info (250/251)*. Online verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2, zuletzt geprüft am 05.10.2015.
- Strasser, J (2011): Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. In: *Journal of Social Science Education 2011, Volume 10, Nr. 2*, S. 14–18. Online verfügbar unter . zuletzt geprüft am 05.10.2015.
- Stuber, M. (2009): *Diversity. Das Potenzial-Prinzip – Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten*. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Köln
- Termath, W. (2014): *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen - Situationsanalyse und Handlungsbedarf*. In: G. Albrecht, G. Westhoff und M. Zauritz (Hg.): *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung*. Bonn, S. 40–43. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_24180_bibb_grundposition_neue_wege_1301_online-Version_hw56b_gw_01.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2015.
- Teske, H. (2011): *Didaktische Aspekte des Einsatzes von technischen Animationen in der beruflichen Bildung für heterogene Schülergruppen..* In: *Lernen und Lehren : Elektrotechnik - Informatik, Metalltechnik. - 26 (2011), H. 102, S. 87-90*

Tritscher-Archan, S. (2009): *Berufsbildung in Europa – Länderbericht Österreich. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria*. Hg. v. S. Tritscher-Archan. IBW. Wien.

Tutschner, R.; Haasler, S. (2011): Meister der Methode - Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer; R. Weiß; A. Zöllner (Hg.): *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann (2012) S. 97-116.

Uhly, A. (2015): *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 157).

Ulmer, P.; Gutschow, K. (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (3), S. 48–51.

Ulmer, P.; Jablonka, P. (2008): *Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen*. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung).

Ulmer, P.; Weiß, R.; Zöllner, A. (2011): Berufliches Bildungspersonal. Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: A. Bahl (Hg.): *Professionalisierung des Berufsbildungspersonals in Europa - Was kann Deutschland lernen?* Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 7–20.

Online verfügbar unter

http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6548/pdf/Ulmer_Weiss_Zoeller_2012_Berufliches_Bildungspersonal_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2015.

Ulmer, P.; Weiß, R.; Zöllner, A. (Hg.) (2012): *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann.

Wagner, M. (2014): *Der Lehrlingsausbildungsbereich in der österreichischen Wirtschaft. Welches Rollen- und Ausgabenverständnis haben die LehrlingsausbilderInnen im Hinblick auf die Anforderungen im Umgang mit Jugendlichen und deren Probleme in Klein- und Mittelunternehmen?* Diplomarbeit. Hg. v. grin. JKU Linz. Linz. Online verfügbar unter <http://www.grin.com/de/e-book/283564/der-lehrlingsausbildungsbereich-in-der-oesterreichischen-wirtschaft>, zuletzt geprüft am 28.06.2015.

WBF (2013): *Gezielte Förderung und Unterstützung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungspotentialen an der Nahtstelle 1 und in der Berufsbildung. Bericht des Bundesrates*. Hg. v. Eidgenössisches Department für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

Weber, H. (2011): Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung : Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal. Bielefeld : Bertelsmann.

Weidemeier, C. (2014): *Handlungsansätze zur Prävention und Intervention von Ausbildungsabbrüchen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität*. Hg. v. Institut für Berufs- und Betriebspädagogik. Otto von Guericke

Universität Magdeburg. Magdeburg (IBBP-Arbeitsberichte, 83). Online verfügbar unter http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Institut/Forschung/Arbeitsbericht_83+final.pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2015.

Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: S. Boller, E. Rosowski, T. Stroot (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit*

Vielfalt. Weinheim, Basel. Beltz Verlag. 2007. S. 21-31.

Wettstein, E.; Schmid, E.; Gonon, P. (2014): *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure*. 2., vollständig überarb. und erw. Auflage. Bern: hep (hep praxis).

Wischer, B. & Lojewski, J. (2009): *Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität im Referendariat. Ergebnisse einer Befragung von AusbilderInnen und ReferendarInnen*. Bielefeld/Osnabrück

Wischer, B. (o. J.): *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine*

Herausforderungen. Online verfügbar unter [http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-](http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf)

[Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf](http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf). zuletzt geprüft am 26.7.2015

Wittwer, W. (2014a): Heterogenität als Ausbildungschance für junge Menschen und Betriebe. In: G. Albrecht, G. Westhoff und M. Zauritz (Hg.): *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und*

Vielfalt in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 49–53. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_24180_bibb_grundposition_neue_wege_1301_online-Version_hw56b_gw_01.pdf, zuletzt geprüft am 06.09.2015.

Wittwer, W. (2014b): Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung. In: E. Severing (Hg.): *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde ; Konzepte ; Forschungsbedarf*. 1. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann, S. 197–215.

WKO (Hg.) (2009): *Rechts- und Serviceinformationen. Ausbildungsmappe für Lehrbetriebe*.

WKO (Hg.) (2015): *Die Ausbilderprüfung. Rechtliche Regelungen und bundesweite Informationen*. Online verfügbar unter <https://www.wko.at/Content.Node/Service/BildungundLehre/>, zuletzt aktualisiert am 22.09.2015, zuletzt geprüft am 10.10.2015.

Wolff, K. (2011): Berufskolleg inklusiv - Voraussetzungen, Bedingungen, Schritte, Hemmnisse auf dem Weg zu einem Berufskolleg für alle. In: *Wirtschaft und Erziehung*. - (2011), H. 10, S. 319-327

Woll, C.; Prüstel, S.; Linten, M. (2015): *Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Version 2.0 September 2015*. Online verfügbar unter . zuletzt geprüft am 17.10.2015

Wolter, S.; Mühlemann, S. (2006): Veränderungen auf dem Lehrstellenmarkt. Der Übergang von der Schule in die Lehre aus systemischer Sicht. In: *ph i akzente* (3), S. 7–8, zuletzt geprüft am 02.06.2015.

Zorawik, M. (2012): Methoden der Differenzierung zur Förderung individualisierten Lernens. In: *Lernen und Lehren : Elektrotechnik - Informatik, Metalltechnik*. - 27 (2012), H. 106, S. 60-68.

Zulliger, S.; Tanner, S. (2013): Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (35), S. 37–52, zuletzt geprüft am 08.06.2015.

Anhang A: Theoretische Grundlagen

A.1 Unterschiede der dualen Systeme im deutschsprachigen Raum

Tabelle A.1: Rahmenbedingungen und Merkmale dualer Lehrlingsausbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz (Bliem et al. 2014, S.45-47)

Aspekte	Österreich	Deutschland	Schweiz
Zugangsvoraussetzungen	Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht	Erfüllung der Vollzeiterschulpflicht	Erfüllung der obligatorischen Schulpflicht
Gesetzliche Grundlagen	Berufsausbildungsgesetz (2012)	Berufsbildungsgesetz (2005)	Berufsbildungsgesetz (2002)
Eignungsfeststellung für Lehrbetriebe	Feststellungsbescheid der Lehrlingsstelle (Wirtschaftskammern) in Zusammenarbeit mit der Arbeitskammer	Zuständige Wirtschaftskammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer etc.)	Bildungsbewilligung durch die Abteilung „Betriebliche Bildung“ des zuständigen Kantons
Rechtsgrundlage Betrieb ↔ Lehrling	Lehrvertrag	Berufsausbildungsvertrag	Lehrvertrag
Zuständige Institutionen			
Bundesebene	BM für Wirtschaft, Familie und Jugend erlässt Ausbildungsordnung (betrieblicher Ausbildungsteil)	BM für Bildung und Forschung	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
	BM für Unterricht, Kunst und Kultur (schulischer Ausbildungsteil)	Zuständige Fachministerien, v.a. das BM für Wirtschaft und Technologie	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
	Bundes-Berufsausbildungsbeirat	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	
Landesebene	Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern	Kultusministerkonferenz	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
	Landes-Berufsausbildungsbeirat	Zuständige Wirtschaftskammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, etc.)	Kantonale Berufsbildungsämter
	Landesschulinspektoren/Innen		
	Landeshauptleute		
Ausbildungsdauer	2 bis 4 Jahre	2 bis 3,5 Jahre	2 bis 4 Jahre
Anzahl der Lehrberufe	199 (2013)	Rund 340 (2012)	Rund 230 (2013)

Aspekte	Österreich	Deutschland	Schweiz
Lernorte	regelmäßig	Betrieb, Berufsschule	Betrieb, Berufsschule, überbetriebliche Kurse (meist in brancheneigenen Lernzentren)
	zusätzlich	Überbetriebliche Kurse ¹⁰ Überbetriebliche Einrichtungen (ÜBA) ¹¹	Überbetriebliche Kurse ¹²
Anteil des Berufsschulunterrichts an der Gesamtausbildung	Rund 20%, 1 bis 2 Tage pro Woche (2 Halbtage) oder geblockt	20 bis 40%; 1 bis 2 Tage die Woche oder geblockt	20 bis 40%; 1 bis 2 Tage pro Woche; in Ausnahmefällen geblockt
Finanzierung betrieblicher Ausbildungsteil	Unternehmen (rund 1/3 der Ausbildungsgesamtkosten), unterstützt durch öffentliche Förderungen	Nettokosten der Betriebe betragen rund 84% der Ausbildungsgesamtkosten (2007); teilweise unterstützt durch öffentliche Förderungen	Anteil der privaten Ausgaben für die berufliche Grundbildung rund 43% (2010); Branchenbezogene Berufsbildungsfonds
Abschluss	Lehrabschlussprüfung am Ende der Ausbildung mit theoretischer und praktischer Prüfung	Zwischenprüfung oder 1. Teil der gestreckten Abschlussprüfung etwa in der Mitte der Ausbildung; Abschlussprüfung bzw. auch Gesellenprüfung (im Handwerk) am Ende der Ausbildung	Abschlussprüfung am Ende der Ausbildung mit betrieblichem und schulischem Teil; Einbeziehung von Erfahrungsnoten aus der laufenden Ausbildung (Schule + Betrieb)
Prüfungsbeispiele	Schriftliche Aufgaben (an Betriebspraxis orientiert), Praxisarbeit, Fachgespräche	Schriftliche Aufgaben (an Betriebspraxis orientiert), Praxisarbeit und Fachgespräche	Praxisarbeit mit Fachgespräch, schriftliche Berufskennntnisprüfung
Anrechnung schulscher Leistungen	Entfall der theoretischen Prüfung bei positivem Berufsschulabschluss	Keine Anrechnung – getrennte Zeugnisse für Berufsschule und Facharbeiterprüfung	Schulische Prüfung ist Teil der Abschlussprüfung; Erfahrungsnoten gehen in die Gesamtbeurteilung ein
Prüfungszuständigkeit	Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern	Industrie- und Handelskammer bzw. Handwerkskammer	Kantone, in einigen Regionen/Berufen Berufsverbände

Aspekte	Österreich	Deutschland	Schweiz
Sicherung der Durchlässigkeit zum akademischen Tertiärbereich	Berufsmatura	Seit 2011 Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur“ in einigen Ausbildungsberufen und Ländern.	Berufsmaturität (Zusatzqualifikation, integriert oder an Lehrabschluss anschließend)
Sicherung der Durchlässigkeit zum beruflichen Tertiärbereich	Meisterprüfung, Befähigungsprüfung, Werkmeisterprüfung	Aufstiegfortbildung: Meisterkurse u. a.	Tertiär B: Höhere Berufsbildung (Berufsprüfungen, höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen)
Anteil LehraufgängerInnen mit Matura	0,6% (2011/12)	23,1% (2011)	-
Initiative für Neuordnungen	Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer (Verbände, Kammern, Gewerkschaften) oder Ministerien	Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer (Verbände, Kammern, Gewerkschaften) oder Bundesinstitut für Berufsbildung	Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer (Berufs-Branchenverbände, Gewerkschaften) oder andere Organisationen und Anbieter der Berufsbildung
Erstellung neuer Ausbildungsordnungen	Bildungsforschungsinstitute (insb. Ibw); Gutachten des Bundes-Berufsausschusses für das Wirtschaftsministerium	Bundesinstitut für Berufsbildung, Sachverständige (von Arbeitgebern und ArbeitnehmerInnen ernannt)	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
Erstellung neuer Rahmenlehrpläne	Experten-/Expertinnengruppe unter Leitung des Unterrichtsministeriums	Sachverständige der Länder (von Kultusministerien ernannt)	Organisationen der Arbeitswelt; Genehmigung durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation

A.2 Handlungsfelder des Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die Ausbildung - Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“

Anhang B:

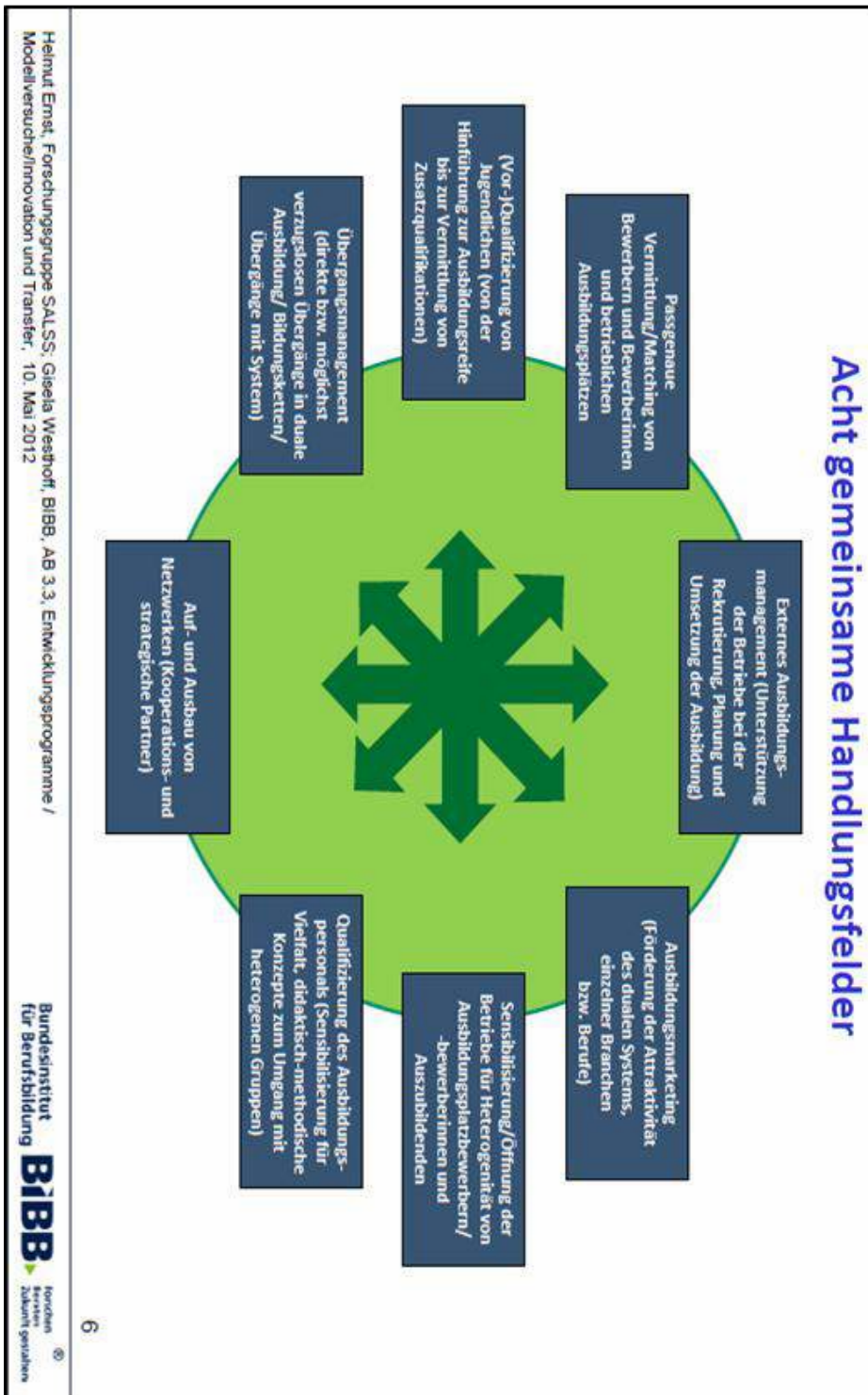


Abbildung A.2: Handlungsfelder des Modellversuchsförderschwerpunkts (Albrecht et al 2014, S22)

Methodik

B.1 Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

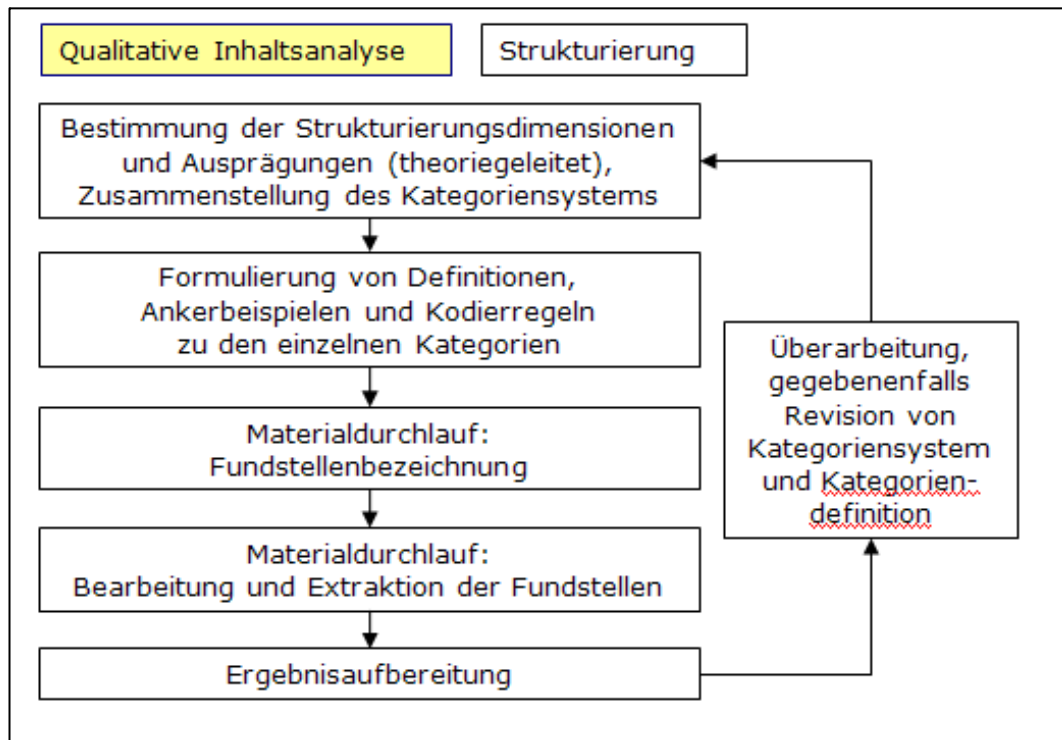


Abbildung B.1: Ablaufmodell inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2002, S.120)

B.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Schritt 1: Festlegung der Oberkategorien (Kriterien Eindeutigkeit; Objektivität)

Diese Aspekte sollen als Ausgangspunkt der Kategorienbildung genutzt werden. Durch die klare Zuweisung seitens Experten der Berufsbildungsforschung, welche Kompetenzen Ausbilder benötigen um mit der hohen Heterogenität umgehen zu können, ist sichergestellt, dass die (möglichen) Kategorien von Forschungsseite her gedeckt und somit objektiv sind. Extrahieren lassen sich somit die folgenden Kompetenzen aus Kapitel 2.5.1.1 (S.31f):

- diagnostische Kompetenz (Wischer 2009, Engin 2011, Weber 2011)
- Methodisch-didaktische Kompetenz (ebd.)
- Reflexionskompetenz (ebd.)
- Einstellung/Sensibilität und Offenheit (Wischer 2009; Weber 2011)
- Kommunikations- und Kooperationskompetenz (Engin 2011)
- interkulturelle Sach-/Handlungskompetenz (Engin 2011)
- differenzierte Leistungsbewertung (Wischer 2009, Weber 2011)

Schritt 2: Abgleich, Ausdifferenzierung und Ergänzung der Kategorien

Um nun eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, welche Aspekte die einzelnen Kategorien in der folgenden Untersuchung umfassen sollen, werden sie im Folgenden einzeln mit den jeweiligen Erkenntnissen, die im Rahmen dieser Arbeit generiert wurden, abgeglichen und ausdifferenziert. Um das Kategoriensystem übersichtlicher und strukturierter zu gestalten, werden dabei Aspekte, die Überschneidungen aufweisen unter den jeweils als übergeordnet empfundenen Punkten zusammengefasst. Diese fungieren im Folgenden als Hauptkategorien. Die als untergeordnet empfundenen Aspekte werden als erste, deduktiv gebildete Subkategorien dieser Hauptkategorien festgelegt.

Diagnostische Kompetenz:

- 1.) Daher können die Empfehlungen um den Aspekt „diagnostische Fähigkeiten und Methoden“ ergänzt werden. Zum einen sind diese im Rahmen der Bewerberauswahl vonnöten, gerade um die Merkmale und Potentiale von Bewerbern, die von den Anforderungen der Betriebe abweichen, professionell einzuordnen. Zum anderen können diagnostische Fähigkeiten auch der Identifizierung individueller Lernbedürfnisse sowie dem zeitnahen Erkennen eines erhöhten Abbruchsrisikos dienlich sein [...] (Kap. 2.3.3)
- 2.) Erkennen der Lern- und Förderbedürfnisse (Kap.2.5.1.1 Weber 2011, S.54)
- 3.) Verfahren zur Kompetenzfeststellung als Ausgangsanalyse für die heterogene Zusammensetzung zu betrachtender Gruppen (Kap. 2.5.1.2 Albrecht et al 2014; S.24)

Methodisch-didaktische Kompetenz

- 4.) Insbesondere lernschwache Jugendliche [benötigen] mehr Zeit für Erklärungen und häufigere Überprüfungen (Kap. 2.3.3 Weber 2011, S.14)
- 5.) Eine Differenzierung der Methodik und des Medieneinsatzes wird eingesetzt, wenn das Ziel darin besteht, alle Schüler zu den gleichen Lernzielen und Inhalten zu führen [...] Ein zweiter

Weg besteht darin, (zusätzlich) eine Differenzierung der Lernziele und -Inhalte vorzunehmen

(Kap. 2.4.1 Weidemeier 2014, S.12)

- 6.) Dabei zielt die Didaktik des Konzepts auf die Förderung sowohl der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit als auch der Kooperationsfähigkeit der Lernenden (Kap. 2.4.1 Prenzel 2002, S.110)
- 7.) Methoden der Differenzierung (Kap. 2.5.1.1 Weber 2011, S.54)
- 8.) Unterschiedliche didaktische Methoden wie Individualisierung einerseits und solche zur Nutzung von Heterogenität durch bspw. kooperative Lernsituationen andererseits als alternative oder zu kombinierende Handlungsoptionen (Kap. 2.5.1.2 Albrecht et al 2014; S.24)
- 9.) Entscheidungshilfen für Maßnahmen zur inneren Differenzierung von Gruppen (ebd.)
- 10.) Empfehlungen zur äußeren Differenzierung und Gestaltung von Rahmenbedingungen zur Arbeit mit heterogenen Gruppen (ebd.)

Reflexionskompetenz

- 11.) Da die Ergebnisse [...] andeuten, dass Ausbilder Konflikte exklusiv auf ein Fehlverhalten der Jugendlichen zurückführen und sich ihrer Mitverantwortung kaum bewusst sind, ist zudem auf eine schwach entwickelte Reflexionskompetenz zu schließen (Kap.2.3.3 Grotensohn und Waxweiler 2010, S.66f; Uhly 2015, S.73; Bahl und Diettrich 2008, S.12).
- 12.) [...] dass „rund zwei Drittel der befragten Berufsbildner die Lehrvertragsauflösung nicht vorher erwartet haben“[...] weist sowohl auf eine mangende Reflexion der Prozesse als auch auf eine defizitäre Kommunikationskultur zwischen den Ausbildungsparteien hin (Kap. 2.3.3 Schuhmann et al 2015, S.3)
- 13.) Eigenes Handeln; Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lerngruppe (Kap. 2.5.1.1 Weber 2011, S.54)

Einstellung

- 14.) Neben diesen defizitorientierten Sichtweisen kann Heterogenität jedoch auch im positiven Sinne als bereichernde Vielfalt und Chance betrachtet werden (Kap. 2.4.1)
- 15.) Somit spricht sich die PdV gegen die Hierarchienbildung in Lernprozessen aus und pocht auf die Gleichberechtigung und Akzeptanz der Verschiedenen (Kap. 2.4.1 Prengel 2002, S.110)
- 16.) Das DiM fußt auf den Grundsätzen der bewussten Anerkennung von Unterschieden, der Wertschätzung von Individualität sowie einer proaktiven Nutzung der Potentiale von Heterogenität (Kap. 2.4.2 Kimmelman 2009, S.8).
- 17.) Die konstruktive Einstellung der Verantwortlichen gegenüber Heterogenität und die Bereitschaft, die nötigen Ressourcen, insbesondere Zeit und Wissen (Aneignung entsprechender Methoden), zu investieren, sind dafür jedoch sowohl im Schul- als auch im Betriebskontext Grundvoraussetzungen (Kap.2.4.3)
- 18.) Sensibilität und Offenheit gegenüber Vielfalt (Kap. 2.5.1.1 Weber 2011, S.54)In Hinblick auf die Ausbilder, die im Fokus dieser Arbeit stehen, kann somit statuiert werden, dass vor allem deren Bereitschaft und Kompetenzen, Jugendliche mit verschiedensten Defiziten zu qualifizieren, zu stärken sind (Kap.2.3.1)

Kommunikationskompetenz

(temp. Unterkategorien: Konfliktkompetenz, Kooperationskompetenz)

- 19.) Gemäß den Forschungsergebnissen bemängeln [die Jugendlichen] insbesondere als unangemessen empfundene Umgangsformen (Kap. 2.3.3 Grotensohn und Waxweiler 2010, S.66)
- 20.) [...] dass „rund zwei Drittel der befragten Berufsbildner die Lehrvertragsauflösung nicht vorher erwartet haben“[...] weist sowohl auf eine mangende Reflexion der Prozesse als auch auf eine defizitäre Kommunikationskultur zwischen den Ausbildungsparteien hin (Kap. 2.3.3 Schuhmann et al 2015, S.3)
- 21.) [Die Forschungsgruppe empfiehlt hier] ein „angemessenes Ausmaß an Freiheitsgraden, kombiniert mit einem unterstützenden `Feedback- und Fehlerklima‘ und regelmäßigen Gesprächen“ (Kap.2.3.3 Schumann et al 2015, S.5).

Interkulturelle Kompetenz

- 22.) Gerade hier kann jedoch gezielt durch eine Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Ausbilder angesetzt werden um sowohl deren Verständnis für kulturell bedingte Unterschiede zu fördern als auch den Umgang mit den Jugendlichen zu verbessern (Kap. 2.3.2).

Leistungsbewertung

23.) Aufgrund der Akzeptanz der Individualität des Einzelnen wird in der Leistungsbewertung ein mehr-perspektivischer Leistungsbegriff bemüht, der die jeweilige Lernausgangslage sowie die Lernfortschritte berücksichtigt, bevor der Vergleich mit einer Altersnorm erfolgt (Kap. 2.4.1 Prengel 1995).

24.) Fähigkeit differenzierte Verfahren der Leistungsbewertung anzuwenden (z.B. Lernzielvereinbarung oder Feedback) (Kap. 2.5.1.2 Weber 2011, S.54).

→ **Evtl. Unterordnung bei diagnostischer Kompetenz**

Weitere bedeutende Aspekte:

25.) So zeigte das obige Kapitel, dass in allen drei Ländern umfassende Maßnahmen zur professionellen Unterstützung der Ausbilder implementiert wurden. Im Rahmen der AdA kann auf solche eingegangen werden, damit die Ausbilder wissen, an welche Stellen sie sich bei Bedarf wenden können (Kap. 2.3.3)

26.) Vorschläge zur Nutzung rechtlicher Rahmenbedingung [...]z.B. die gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe mit ihren Wahl- und Walpflichtbereichen, die Teilzeitausbildung [...] (Kap.2.5.1.2 Albrecht et al 2014, S.24).

→ **Ableitung einer neuen Kategorie „Anpassung der Ausbildung“**

Schritt 3: Überarbeitung des Kategoriensystems

Hier werden zunächst die oben aufgeführten theoretischen Erkenntnisse zu Oberkategorien geformt (deduktive Kategorienbildung). Orientiert an Mayring wird nun für jede Kategorie eine Definition, ein Ankerbeispiel sowie bei Bedarf eine Kodierregel festgelegt. Anhand mehrerer Probedurchläufe wird überprüft, inwiefern die Kategorien „greifen“, ggf. werden Anpassungen vorgenommen. Um das Material übersichtlicher und strukturierter aufzubereiten, werden innerhalb der Kategorien induktiv weitere Subkategorien gebildet.

Das Ergebnis ist das unten abgebildete überarbeitete Kategoriensystem (B.3).

Tabelle B.3: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Kodierregeln	Ankerbeispiel	Subkategorien	Definition	OK1 diagnostische Kompetenz	OK2 kommunikative Kompetenz	OK3 methodisch-didaktische Kompetenz	OK4 interkulturelle Kompetenz	OK5 Reflexionskompetenz	OK6 Anpassung	OK7 Sensibilisierung
		<p>[...]besondere Voraussetzungen und Begabungen bei Auszubildenden zu erkennen</p> <p>[...]keine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen</p> <p>[...]Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationspezifisch einzusetzen</p> <p>[...]interkulturell bedingte Ursachen für Konflikte zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen</p> <p>[...]das eigene Führungsverhalten im Rahmen der Ausbildung zu reflektieren</p> <p>[...]kennen die Beratungsangebote und sind in der Lage, diese gezielt im Interesse der Lernenden zu nutzen</p> <p>[...]sind sensibilisiert für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Adoleszenz, Geschlechterrolle, dem Freundeskreis, der Ablösung vom Elternhaus, Herkunft, Schulmündigkeit, Stellensuche usw. entstehen.</p>	<p>Einheiten zur Erfassung interindividueller Unterschiede im Erleben und Verhalten und zur Vorhersage zukünftigen Verhaltens sowie Maßnahmen zur Bewertung individueller Entwicklung</p> <p>Einheiten, die die Fähigkeit fördern, angemessen auf die Auszubildenden einzugehen und mit ihnen schwierigen Situationen</p> <p>Einheiten, die Methoden vermitteln, welche seitens der Forschung für den Umgang mit Heterogenität als sinnvoll eingestuft werden.</p> <p>Einheiten, die darauf zielen, das Verständnis für und den Umgang mit internationalen Menschen zu verbessern</p> <p>Einheiten, die die Fähigkeit fördern, die eigene Rolle und das Handeln kritisch zu hinterfragen</p> <p>Einheiten zur Aufzeigung externer Unterstützungsmöglichkeiten sowie zu Möglichkeiten der Ausbildungsindividualisierung je nach Merkmalen des Auszubildenden</p> <p>Einheiten, die auf eine konstruktive Einstellung ggü. Vielfalt zielen sowie Einheiten, die auf die Bedeutung der Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit hinweisen</p>	<p>UK 1.1 Einschätzung UK 1.2 Bewertung auf Basis individueller Merkmale UK 1.3 Sonstiges</p> <p>UK 2.1 Motivation UK 2.2 Umgang UK 2.3 Feedback UK 2.4 Konfliktbewältigung UK 2.5 Sonstiges</p> <p>UK 3.1 Differenzierung UK 3.2 Lernbegleitung UK 3.3 Methodenvielfalt UK 3.4 Sonstiges</p> <p>UK 5.1 Rolle UK 5.2 eigenes Handeln UK 5.3 Sonstiges</p> <p>UK 6.1 externe Unterstützung UK 6.2 Individualisierung UK 6.3 Sonstiges</p> <p>UK 7.1 Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit UK 7.2 Einstellung UK 7.3 Sonstiges</p>	<p>Bezieht sich nicht auf Textstellen, die explizit auf Aspekte der Beratung (ggf. Zuordnung OK3) oder Interkulturalität eingehen (dann Zuordnung OK4)</p> <p>Bei Überschneidung mit anderen Kategorien Zuordnung zu OK4 wenn Bezug zu Interkulturalität</p> <p>Bei Überschneidung mit OK5 Zuordnung zu OK7 wenn Reflexion zur Einstellung gegenüber Heterogenität</p>					

Legende: OK = Oberkategorie; UK = Unterkategorie

B.3 Kategoriensystem

Anhang C: Auswertung

C.1 Einzelauswertung deutscher Rahmenplan (BIBB 2009; S.8-27)

OK 1: Diagnostische Kompetenz	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
15/2.4/2/3	[...]geeignete Verfahren zur Auswahl von Bewerbern unter Berücksichtigung verschiedener Bewerbergruppen anzuwenden (Auswahl; Methodenmix; Ablauf und Auswertung eines strukturierten Einstellungsgesprächs)
19/3.2/2/4	[...]die Entwicklung der Auszubildenden während der Probezeit zu bewerten
21/3.5/2/1	[...]typische Lernschwierigkeiten in der Ausbildung zu erkennen
21/3.5/2/2	[...]Lernvoraussetzungen zu überprüfen
22/3.6/2/1	[...]besondere Voraussetzungen und Begabungen bei Auszubildenden zu erkennen
23 / 3.8 / 1	[...]Leistungen festzustellen und zu bewerten (Formen der Erfolgskontrolle wählen und anwenden; Lernprozesse kontrollieren und Rückschlüsse ziehen; Verhalten kriterienorientiert beurteilen; Ergebnisse außerbetrieblicher Erfolgskontrollen auswerten)
OK 2: Kommunikative Kompetenz	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
18/3.1/1	[...]eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen
21/3.5/3/3	Motivationsförderung
22f/3.7/2/3	[...]die Kommunikationsprozesse während der Ausbildung zu gestalten, die Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden zu fördern
23/3.7/2/4	[...]auffälliges Verhalten und typische Konfliktsituationen in der Ausbildung rechtzeitig zu erkennen, zu analysieren und Strategien zum konstruktiven Umgang mit Konflikten anzuwenden
23/3.7/2/7	[...]Schlichtungsmöglichkeiten während der Ausbildung zu nutzen
OK 3: Methodisch-didaktische Kompetenz	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
20/3.4/1	[...]Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen (Auswahlkriterien; methodische Gestaltung planen, umsetzen, bewerten; Lerngruppe anforderungsgerecht festlegen; Medienwahl und -einsatz)
20/3.5/2/3	[...]bei Lernschwierigkeiten Beratung anzubieten und individuelle Hilfestellung zu geben
20/3.5/3/3	[...] individuell erreichbare Lernziele
OK 4: Interkulturelle Kompetenz	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
22f/3.7/2/5	[...] interkulturell bedingte Ursachen für Konflikte zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen

24/3.9/2/1	[...] interkulturelles Lernen (Unterschiede, Kompetenzen, Integration, Toleranz, Sozialisationsprozesse in verschiedenen Kulturen)
24/3.9/2/2	[...] bedarfsorientierte Förderung von Migranten
OK 5: Reflexionskompetenz	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
18/3.1/2/3	[...] die Rolle des Ausbilders als Lernprozessbegleiter zu reflektieren
19/3.1/2/9	[...] das eigene Führungsverhalten im Rahmen der Ausbildung zu reflektieren
OK 6: Anpassung der Ausbildung	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
10/1.5/2/6	[...] Möglichkeiten der zuständigen Stellen zur Unterstützung der Betriebe in Ausbildungsangelegenheiten zu beschreiben (außerbetriebliche und überbetriebliche Ausbildung, Verbundausbildung sowie Teilzeitausbildung)
11/1, 6/3/3	[...] Kooperationspartner in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung wie Schulen, Agentur für Arbeit, Bildungsträger
12/1.7/2/5	[...] Zusammenarbeit mit externen Beteiligten vorzubereiten
14f/2.3/1	[...] Kooperationsbedarf zu ermitteln und sich inhaltlich sowie organisatorisch mit den Kooperationspartnern, insbesondere der Berufsschule, abzustimmen
16/2.6/1	[...] Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können
21/3.5/1	[...] 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
22/3.6/1	[...] Auszubildenden zusätzliche Ausbildungsangebote, insbesondere in Form von Zusatzqualifikationen, zu machen und die Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen
OK 7: Sensibilisierung	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
13/2.1/2/4	[...] den betrieblichen Ausbildungsplan unter Berücksichtigung betrieblicher Anforderungen und individueller Lernvoraussetzungen zu erstellen
15/2.4/1	[...] Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Auszubildenden auch unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenartigkeit anzuwenden
15/2.4/3/3	[...] anforderungsgerechte Kriterien für die Bewerberauswahl
18/3.1/2/1	[...] die individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden für die Gestaltung von Lernprozessen zu berücksichtigen
22/3.7/2/2	[...] entwicklungstypisches Verhalten von Auszubildenden sowie maßgebliche Umwelteinflüsse bei der Gestaltung der Ausbildung zu berücksichtigen
Kategorie 8: Sonstiges	
Seite/Paragraph/ Spalte/Absatz	Text
	Legende: OK = Oberkategorie

C.2 Einzelauswertung Schweizer Rahmenplan (BBT 2011; S.15f)

OK 1: Diagnostische Kompetenz	
Seite/Bildungsziel	Text
17/3	Standard 3.1: [...] setzen Selektions-, Förderungs- und Beurteilungsmethoden zielgerichtet und adressatengerecht ein.
OK 2: Kommunikative Kompetenz	
Seite/Bildungsziel	Text
16/1	Inhalte: Führung, Begleitung und Förderung von Lernenden; Sozialisation von Jugendlichen und Erwachsenen
16/1	Standard 1.1: [Sie] gehen auf die Anliegen und Fragen der Lernenden ein. Sie setzen Maßnahmen um, die das Selbstvertrauen der Lernenden als künftige Berufsleute stärken und die Vertrauensbasis zu den anderen Personen im Betrieb festigen
OK 3: Methodisch-didaktische Kompetenz	
Seite/Bildungsziel	Text
16/2	Inhalte: Führung und Begleitung beim Lernen im Betrieb
16/2	Standard 2.2: Sie verfügen über Methoden, die Arbeitsabläufe zu erklären und die Lernenden bei den unterschiedlichen Arbeitsschritten zu begleiten.
OK 4: Interkulturelle Kompetenz	
Seite/Bildungsziel	Text
17/4	Inhalte: soziokultureller Hintergrund und Multikulturalität
17/4	Standard 4.2: Sie sind sensibilisiert für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit [...] Herkunft entstehen.
OK 5: Reflexionskompetenz	
Seite/Bildungsziel	Text
OK 6: Anpassung der Ausbildung	
Seite/Bildungsziel	Text
17/4	Standard 4.2: [...] kennen die Beratungsangebote und sind in der Lage, diese gezielt im Interesse der Lernenden zu nutzen
17/4	Inhalte: Berufsbildungsämter; Lernortkooperation; Beratungsangebote und -stellen;
OK 7: Sensibilisierung	
Seite/Bildungsziel	Text
17/4	Standard 4.2: Sie sind sensibilisiert für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Adoleszenz, Geschlechterrolle, dem Freundeskreis, der Ablösung vom Elternhaus, Herkunft, Schulmüdigkeit, Stellen-suche usw. entstehen.
OK 8: Sonstiges	
Seite/Bildungsziel	Text

	Legende: OK=Oberkategorie

C.3 Einzelauswertung Österreich Curriculum JKU Linz (JKU 2010, S.5f)

OK 1: Diagnostische Kompetenz	
Seite/Modul	Text
OK 2: Kommunikative Kompetenz	
Seite/Modul	Text
5/1	Grundlagen Führung und Kommunikation: Modelle und Theorien der Führung
5/1	Grundlagen Kommunikation: Wie gehe ich mit meinem Lehrling um?
5/1	Grundlagen Konfliktbewältigung
6/4	Vertiefung Führung & Motivation
6/4	Vertiefung Kommunikation (wie gehe ich mit pubertierenden Lehrlingen um?)
6/4	Vertiefung Konfliktbewältigung
OK 3: Methodisch-didaktische Kompetenz	
Seite/Modul	Text
6/3	Durchführung der Ausbildung: Was bringe ich wann, wie dem Lehrling bei?
OK 4: Interkulturelle Kompetenz	
Seite/Modul	Text
OK 5: Reflexionskompetenz	
Seite/Modul	Text
OK 6: Anpassung der Ausbildung	
Seite/Modul	Text
OK 7: Sensibilisierung	
Seite/Modul	Text
5/3	[...]einen Einblick in die Welt der Jugendlichen für deren Verhaltensweise Verständnis zu entwickeln, um ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung stärken zu können.
OK 8: Sonstiges	
Seite/Modul	Text
5/1	Suchtprävention: Wie erkenne ich Suchtverhalten?
	Legende: OK= Oberkategorie

		DK 7 Sensibilisierung			DK 8 Sonstiges
		UK 7.1 Berücksichtigung	UK 7.2 Einstellung	UK 7.3 Sonstiges	
		Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen bei Erstellung des Ausbildungsplans	anforderungsgerechte Kriterien für die Bewerberauswahl		
		Berücksichtigung von Verschiedenheit bei Kriterien und Verfahren zur Bewerberauswahl			
		Berücksichtigung entwicklungsstypischen Verhaltens sowie maßgeblicher Umwelteinflüsse bei der Ausbildungsgestaltung			
Deutschland	Schweiz	Sensibilisierung für Probleme der Lernenden, die im Zusammenhang mit Heterogenität entstehen			
Österreich		Einblick in die Welt der Jugendlichen; für deren Verhaltensweise Verständnis zu entwickeln			Suchtprävention: Erkennen von Suchtverhalten

Einzelergebnisse

(inkl. Ausdifferenzierung in Subkategorien)

OK 5 Reflexionskompetenz			OK 6 Anpassung der Ausbildung		
UK 5.1 Rolle	UK 5.2 eigenes Handeln	UK 5.3 Sonstiges	UK 6.1 externe Hilfe	UK 6.2 Individualisierung	UK 6.3 Sonstiges
			Beschreibung der Möglichkeiten der zuständigen Stellen zur Unterstützung der Betriebe	individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung bei Lernschwierigkeiten; ausbildungsunterstützende Hilfen; Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit zu prüfen	
			Kooperationspartner in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung	zusätzliche Ausbildungsangebote, v. A. Zusatzqualifikationen; Möglichkeit der Verkürzung der Ausbildungsdauer und die der vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung zu prüfen	
			Kennen der Beratungsstellen und Angebote; Fähigkeit, diese im Interesse der Lehrlinge zu nutzen	Möglichkeiten zu prüfen, ob Teile der Berufsausbildung im Ausland durchgeführt werden können	
Deutschland	Reflexion der Rolle des Ausbilders als Lernprozessbegleiter	Reflexion des Führungsverhaltens			
Schweiz					
Österreich					