

Eckart Severing, Reinhold Weiß

Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion

„Die Auszubildenden werden immer heterogener.“ Seit einigen Jahren wird ausgehend von diesem Diktum intensiv darüber diskutiert, dass durch eine in den vergangenen Jahren stets größer werdende Bandbreite an individuellen Voraussetzungen – von der schulischen Vorbildung und Leistung über den sozialen und kulturellen Hintergrund bis hin zur Altersspreizung der Auszubildenden – die individuelle Förderung in der Ausbildung schwieriger wird und die Anforderungen an das Ausbildungspersonal und an die Organisatoren der Ausbildung steigen.

Es ist in der Tat nicht zu bezweifeln, dass Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen und Ausbilder/-innen in Unternehmen heute eine größere Diversität der ihnen anvertrauten Auszubildenden bewältigen müssen als noch vor einer Dekade. Allerdings liegt das nicht daran, dass erst neuerdings hohe Zuwanderungsquoten, zunehmende soziale Divergenzen und weniger eingeeengte Bildungsverläufe vorliegen würden. Hohe Anforderungen an die Förderung heterogener Gruppen in der Ausbildung ergeben sich vor allem deswegen so unmittelbar und treffen die berufsschulische und betriebliche Ausbildung an vielen Stellen deswegen so unvorbereitet, weil es der Berufsbildung (wie auch den allgemeinbildenden Schulen oberhalb der Haupt- und Realschulen) durch Selektionsmechanismen lange gelungen ist, eine Strategie der Homogenisierung umzusetzen. In den Dekaden der „Ausbildungskrise“ sind in manchen Jahren ebenso viele Jugendliche nach der Schule in Bildungsgänge und Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems eingemündet wie in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung. Bis heute haben in einigen Regionen Haupt- und auch Realschulabsolventen große Schwierigkeiten, direkt nach der Schule eine Ausbildung anzutreten (BIBB 2013, S. 74 ff.; BEICHT/EBERHARD 2013, S. 14). Durch diese Selektion an der ersten Schwelle hat sich die Berufsausbildung entlastet (KENNER 2011; SEEBER 2011; LEHMANN/SEEBER/HUNGER 2006). Sie hat durch Auswahlkriterien in Bezug auf schulische Abschlüsse und Leistungen, auf Sprachfertigkeiten und auf soziale Hintergründe eine Homogenität der Auszubildenden hergestellt, die gesellschaftlich bei den Schulabgängerinnen und Schulabgängern schon lange nicht mehr gegeben war. Dadurch ist es gelungen, Aufwendungen für die betriebliche Ausbildung zu begrenzen und die Beschulbarkeit auch ohne didaktische Innovationen zu sichern. Die bunte Vielfalt von Ausbildungsaspiranten, die der jeweils betriebsspezifisch definierten „Ausbildungsreife“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009) nicht entsprachen, fand und findet sich im Übergangssystem wieder.

Konzepte der individuellen Förderung von heterogenen Gruppen entstanden daher vor allem im Umfeld der Benachteiligtenförderung. Der Transfer der hier entwickelten Instrumente und Erfahrungen in eine reguläre Ausbildung könnte höchst nutzbringend sein.

Die Berufsausbildung ist prinzipiell offen für Lernende mit unterschiedlichem Bildungshintergrund. An diesem wichtigen und richtigen Prinzip wird politisch festgehalten. Das Ausbildungsverhalten der jungen Menschen und mehr noch die Rekrutierungsstrategien der Unternehmen zeigen deutliche Präferenzen. Eine Reihe von Berufen kommt deshalb de facto nur noch für einen eingeschränkten Kreis von Bewerbern in Betracht. Einerseits verschmähen junge Menschen Ausbildungsberufe im Handwerk oder in bestimmten Dienstleistungen; andererseits konzentrieren sich Unternehmen auf Bewerber mit formal höherem Bildungsabschluss oder organisieren einen Teil der Ausbildung gleich in Form dualer Studiengänge für Abiturienten.

Die Externalisierung von Heterogenität gelang (und gelingt noch immer) in ganz unterschiedlichem Maße: in attraktiven Berufen und Ausbildungsunternehmen mehr als in jenen, in die schon immer leistungsschwächere Schulabgänger/-innen einmünden, in Regionen mit schwieriger Ausbildungsstellen-Nachfrage-Relation mehr als etwa in Regionen mit hoher Abwanderung oder in einigen Ballungsräumen mit hohem Fachkräftebedarf.

Ob eine Homogenisierung der Ausbildungsnachfrager/-innen durch Selektion an der ersten Schwelle tatsächlich zu einer produktiveren oder in Bezug auf Abbruch- und Abschlussquoten erfolgreicherer Ausbildung beiträgt, ist keineswegs so evident, wie es vielen Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben erscheint (vgl. WITTEW, in diesem Band S. 197). Seit Langem werden in der Wissenschaft Zweifel an der Validität der Indikatoren formuliert, die gegebene oder fehlende Ausbildungsreife anzeigen sollen, und auch die landläufigen Prädiktoren für Ausbildungserfolg – Schulnoten in einschlägigen Fächern, Ergebnisse von Eingangstests – erscheinen wenig zuverlässig. In der Vergangenheit haben vielfach nicht Eignungsfragen, sondern hat ein Marktmechanismus die Auswahl der Bewerber/-innen um Ausbildungsplätze bestimmt: Wenn unter vielen Ausbildungsbewerberinnen und Ausbildungsbewerbern ausgewählt werden konnte, stiegen die Vorgaben oft auch über die Anforderungen der jeweiligen später ausgeübten Berufstätigkeit hinaus, und es wurde oft vergessen, dass sich erst in der Ausbildung selbst die Kompetenzen herausbilden, die übliche Eingangstests teilweise bereits voraussetzen (GERICKE/KRUPP/TROLTSCH 2009, S. 4). Es ist – als Kritik gegen eine Pädagogik des Lernens in möglichst leistungshomogenen Gruppen (vgl. BIERMANN/BONZ 2011, S. 5) – auch darauf hinzuweisen, dass heterogene Lernergruppen für den Erwerb von Fach- und Sozialkompetenzen sogar förderlich sein können (HAGEDORN 2010; RATZKI 2011) und dass eine Bestenauslese der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen gerade für

kleine und mittlere Unternehmen hohe Risiken der späteren Abwanderung der ausgebildeten Fachkräfte birgt (JASPER u. a. 2009).

Wenn die Homogenisierung der Auszubildenden durch scharfe Auswahl heute weniger verfolgt wird als noch vor einigen Jahren, dann allerdings nicht, weil diese Zweifel und Argumente in vielen Unternehmen angekommen wären oder weil sich Bedenken durchgesetzt hätten, die auf die sozialpolitischen Konsequenzen hinweisen, die eine Jahr für Jahr reproduzierte hohe Quote von 14 bis 16 Prozent junger Menschen ohne Berufsabschluss haben könnte.

Ausbildende Unternehmen sehen sich stärker als bisher herausgefordert, auch Jugendliche mit nach bisherigem Dafürhalten schwierigen Voraussetzungen auszubilden und erfolgreich zum Berufsabschluss zu bringen, weil eine Kombination aus wirtschaftlicher Sonderkonjunktur in Deutschland und demografischen Rückgängen bei den Schulabsolventinnen und -absolventen für einen annähernden rechnerischen Ausgleich des Angebots und der Nachfrage gesorgt hat. Damit ist aber weder ein tatsächlicher Ausgleich verbunden noch die Gewähr gegeben, dass junge Menschen ihre Berufswünsche verwirklichen können. Die Folge ist eine zunehmende Segmentierung. In vielen Berufen und Regionen herrscht nach wie vor eine Unterversorgung mit Ausbildungsmöglichkeiten; dort werden leistungsschwächere Schulabsolventinnen und Schulabsolventen weiterhin eher den Maßnahmen des Übergangssystems zugewiesen und nicht in der dualen Ausbildung besonders gefördert. Anders da, wo ganze Branchen um ihren Fachkräftenachwuchs bangen – in einigen Berufen des Handwerks und bei einfachen Dienstleistungsberufen – oder z. B. in einigen neuen Bundesländern, in denen ein kaum gebrochener Abwanderungstrend auf eine stabile Fachkräftenachfrage der regionalen Wirtschaft trifft. Es zeichnet sich zudem eine Entwicklung ab, die auch die Berufe am oberen Rand der dualen Ausbildung betrifft, die bislang vor allem hochschulzugangsberechtigte Schulabsolventinnen und Schulabsolventen attrahiert haben und auch unter ihnen auswählen konnten: Durch die schnelle Erhöhung der Studierquote in den vergangenen Jahren tritt die Berufsausbildung für anspruchsvolle Berufe in einen Wettbewerb mit akademischen Quasi-Berufsausbildungen (SEVERING/TEICHLER 2013, S. 11) und wird Selektionshürden abbauen müssen.

In der Folge werden auch hier die auszubildenden Jugendlichen in ihren Bildungsvoraussetzungen und sozialen und kulturellen Merkmalen heterogener werden. Die Ausbildungsunternehmen reagieren darauf in gegensätzlicher Weise: die einen, indem sie ausgeschriebene Ausbildungsstellen unbesetzt lassen, weil sie nach ihren Kriterien keine geeigneten Bewerber finden können (DIHK 2013, S. 27; TROLTSCH/GERHARDS/MOHR 2012), die anderen, indem sie Anforderungen an die Vorbildung der Bewerber absenken. So hat sich in der jährlich vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) bei Betrieben durchgeführten Ausbildungsumfrage seit 2010

die Quote der Betriebe mehr als verdoppelt, die einem Bewerbermangel für die Ausbildung durch eine Absenkung der fachlichen Anforderungen begegnen wollen (28 % der Betriebe im Osten, 14 % im Westen). Insgesamt 70 Prozent der Betriebe bekunden inzwischen, auch aus ihrer Sicht leistungsschwächere Jugendliche ausbilden zu wollen (DIHK 2010; DIHK 2013). Bestätigt wird dieser Trend durch eine Unternehmensbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (GERHARDS/TROLTSCH/WALDEN 2013).

Heterogenität hat dabei mehr Dimensionen als nur die der schulischen Abschlüsse und Leistungen. In der Berufsausbildung – sei es in der Berufsschule oder im Ausbildungsbetrieb – geht es nicht nur um Qualifizierung oder die Entwicklung von fachlichen Kompetenzen, die in beruflichen Handlungssituationen wirksam werden, sondern auch um die Förderung des Einzelnen und seiner Individualität, seiner persönlichen und sozialen Entwicklung und seines Wertesystems.

- Daher sind nicht nur *Unterschiede in der Vorbildung der Auszubildenden* relevant: Wir finden in manchen Berufsschulklassen ein breites Spektrum, angefangen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen über die/den Absolventin/Absolventen mit mittlerer Reife, Fachhochschulreife oder Abitur bis hin zur/zum Studienabbrecher/-in. Studien zur fachlichen Kompetenzentwicklung zeigen, dass insbesondere die fachbezogene Vorbildung und der Stand der Grundkompetenzen bei Deutsch und Rechnen die wichtigste Grundlage der beruflichen Kompetenzentwicklung in der Ausbildung darstellen (LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2007; SEEGER 2013). In diesem Zusammenhang hat besondere Aufmerksamkeit hervorgerufen, dass der Anteil der funktionalen Analphabeten unter den jungen Erwachsenen höher ist als zuvor vielfach vermutet (GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012; vgl. mit Bezug auf die Ausbildung auch: FREILING/KRINGS in diesem Band, S. 105)
- Es sind auch Unterschiede der *Herkunft und des kulturellen Hintergrunds* zu beachten: Der Anteil der Lernenden mit einem Migrationshintergrund, deren Eltern eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache sprechen und die unter Umständen selbst einen Teil des schulischen Werdegangs im Ausland absolviert haben, hat zugenommen. In manchen Klassen verfügt die Mehrheit entweder über einen Migrationshintergrund oder besitzt eine ausländische Staatsangehörigkeit. Hinzu kommt die Vielfalt unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen. Während die hierzulande aufgewachsenen Kinder aus Migrantenfamilien deutsche Schulen besucht haben und über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, gilt dies meist nicht für Menschen, die erst kürzlich – beispielsweise als Bürgerkriegsflüchtling oder Arbeitsmigrant/-in – nach Deutschland gekommen sind. Die Sammelkategorie Migrationsstatus allein gibt deshalb keine hinreichende Auskunft über einen gegebenenfalls erforderlichen Förderbedarf.
- Das gilt schließlich auch für das *Alter*: Das durchschnittliche Alter der Auszubildenden beträgt zum Beginn der Ausbildung inzwischen 20 Jahre (BIBB 2013,

S. 155). Nur noch 26,8 Prozent der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Vertrag waren 2011 jünger als 18 Jahre, hingegen hatten 8,8 Prozent ein Alter zwischen 24 und 40 Jahren. Im Jahr 1993 lag dieser Anteil erst bei 3,4 Prozent.

Den Unterschieden von Lernern und Lernergruppen gerecht zu werden, auf unterschiedliche Lerntempi einzugehen, leistungsstärkeren wie leistungsschwächeren Auszubildenden gleichermaßen gerecht zu werden und sie individuell zu fördern ist daher eine Herausforderung in der Berufsbildung, die bewältigt werden muss, wenn Qualifikationsreserven erschlossen und hohe Abbruchquoten vermieden werden sollen (LEHMANN u. a. 2006; EULER/SEVERING 2011).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Trends – relativ stabile Ausbildungsnachfrage der Unternehmen, abnehmende Jahrgangsstärken, stark steigende Studienquoten – werden in neuerer Zeit Konzepte nachgefragt und entwickelt, die nicht mehr mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen aller Art Niveauleichungen der Schulabsolventen *vor* der Einmündung in eine Ausbildung zum Ziel haben, sondern die die Förderung leistungsschwächerer oder auch nur nach tradierten Kriterien weniger geeigneter Jugendlicher *in die Ausbildung selbst* verlagern. Das entspricht auch Befunden aus der Forschung zur Kompetenzentwicklung, nach denen die Förderung von Basiskompetenzen in Verbindung mit der fachlichen Ausbildung besser gelingt als in eigenständigen Vorbereitungsmaßnahmen (zur Forschungslage vgl. NICKOLAUS/NORWIG/PETSCH in diesem Band, S. 169). Bildungspolitisch mag die Hinwendung zu Förderkonzepten in der Ausbildung auch eine Reaktion darauf sein, dass nach 38 Monaten rund 30 Prozent der Teilnehmenden an Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung nicht in eine Regelausbildung einmünden konnten (BIBB 2013, S. 104).

Die Politik hat auf die Herausforderung reagiert und verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprogramme initiiert. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beispielsweise wurde im Jahr 2011 das Modellversuchsprogramm „Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ ins Leben gerufen. Am Beispiel von 17 exemplarischen Modellversuchen werden die Bedingungen ausgelotet, unter denen sich Ausbildungsunternehmen einer breiten Vielfalt von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern öffnen. Die Modellversuche bieten den Betrieben Beratung und Unterstützung in den zentralen Handlungsfeldern Ausbildungsmarketing, Übergang Schule/Ausbildung, Ausbildungsmanagement und Qualifizierung des Ausbildungspersonals (vgl. JABLONKA/WESTHOFF in diesem Band, S. 63; WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012). Entscheidend für eine breite Veränderung der betrieblichen Rekrutierungspraxis wird sein, inwieweit aus dem Modellversuchsprogramm fachlich abgesicherte und transferierbare Konzepte entstehen.

Individualisierung der Berufsausbildung

Die Individualisierung der Berufsausbildung ist zum einen eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden. Sie ist zum anderen wohl aber auch einem gewandelten Verständnis betrieblicher Ausbildung und von Ausbildungsqualität geschuldet. Das Eingehen auf individuelle Interessen, Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe wird eher anerkannt, teilweise sogar als Ziel der Berufsausbildung ausdrücklich formuliert. Beispielhaft steht hierfür das Bekenntnis zu Diversity-Strategien (KIMMELMANN 2009). Darüber hinaus wird mit einer stärkeren Individualisierung nicht zuletzt auch dem Umstand Rechnung getragen, dass Berufsausbildung nicht mehr so sehr auf standardisierte Anforderungen vorzubereiten hat, sondern vielmehr auf sich wandelnde und im Einzelnen nicht vorhersehbare Handlungssituationen.

Individualisierung kann sich zum einen auf der *systemischen Ebene* abspielen, indem durch die Ordnungspolitik Möglichkeiten für flexible Einstiege und Übergänge in eine Berufsausbildung geschaffen werden. Dazu zählen die Einführung von Berufen mit gestuften Abschlüssen, die Integration von bisher oft schulisch geprägten Maßnahmen des Übergangssystems in die ersten Phasen der betrieblichen Ausbildung, die Nutzung von anrechenbaren Ausbildungsbausteinen und die Öffnung und Systematisierung der Externenprüfung für diejenigen, die nach der Schule nicht in eine Ausbildung einmünden konnten, aber berufliches Wissen auf anderen Wegen erworben haben.

Individualisierung kann sich zum anderen auf der *organisatorischen Ebene* abspielen, indem die gegebene Ausbildung so flankiert wird, dass sie individuellen Wünschen und Bedürfnissen Rechnung tragen kann. Dies gilt etwa für die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen – beispielsweise zu Fremdsprachen – zu integrieren, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, auf weiterführende Abschlüsse vorzubereiten, einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen oder aber einem zusätzlichen Unterstützungs- und Förderbedarf gerecht zu werden. Das Berufsbildungsgesetz bietet dazu eine Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten, beispielsweise auch die Möglichkeit der individuellen Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeiten. Die Umsetzung erfordert in der Regel eine Abstimmung zwischen vielen Beteiligten und stellt hohe Anforderungen an die Organisation der Bildungsgänge. Auch ist sie mit zusätzlichem Ressourcenbedarf verbunden. Nicht nur in der betrieblichen, sondern auch in der berufsschulischen Ausbildung ist eine deutliche Aufspreizung der Angebote zu beobachten. Auf der einen Seite stehen Bildungsgänge des sogenannten Übergangsbereichs, vor allem Berufsvorbereitungsklassen oder Einstiegsqualifizierungen, in denen das Ziel darin besteht, Schulabgänger/-innen für eine Berufsausbildung oder die Aufnahme einer Arbeit zu qualifizieren. Daneben stehen Berufsschulklassen und

berufliche Vollzeitschulen, die eine berufliche Teilqualifikation vermitteln oder eine vollwertige, anerkannte Berufsausbildung bieten. Auf der anderen Seite stehen Klassen und Schulformen, die auf den Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs vorbereiten. Im Prinzip können Lehrer/-innen in allen diesen Schulformen eingesetzt werden, in der Regel erfolgt aber eine Schwerpunktbildung.

Beim Thema Individualisierung geht es vor allem aber um die *Ebene des Unterrichts und der Unterweisung*, um die individuelle Ansprache und die auf die einzelnen Lernenden ausgerichtete Gestaltung von Unterricht und Ausbildung. Dies setzt besondere Kompetenzen der Lehrenden voraus. Sie müssen in ihrer Unterrichtsgestaltung bzw. in ihren Lernarrangements entsprechend differenzieren, unterschiedliche Stimuli, Arbeitsmaterialien und Hilfestellungen anbieten. Während eine Gruppe von Lernenden lediglich Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen benötigt, braucht eine andere Gruppe regelmäßige Unterstützung und Anleitung. Während für einige eine ergänzende sonder- oder sozialpädagogische Betreuung erforderlich ist, können andere zusätzliche Lernbausteine absolvieren.

Dies erfordert entsprechende Rahmenbedingungen. Aus der Unterrichtsforschung liegen sehr unterschiedliche Befunde zur Wirkung homogener versus heterogener Gruppen auf die Schulleistungen vor (vgl. GRÖHLICH/SCHARENBERG/BOS 2009). Es gibt aber Hinweise, dass sich eine gewisse Heterogenität der Lernvoraussetzungen positiv auf das Unterrichtsklima und die Lernergebnisse auswirken kann. Sie fördert das gegenseitige Lernen und bietet oftmals mehr Anstöße zum Lernen voneinander und miteinander als eine zu große Homogenität der Lerngruppen. Auf der anderen Seite kann eine zu große Heterogenität qualitätsmindernd wirken, weil den unterschiedlichen Bedürfnissen nicht mehr ausreichend Rechnung getragen werden kann. Lehrende in Berufsschulen und Ausbilder müssen vor allem Zeit haben, sich einzelnen Auszubildenden widmen zu können. Die Realität in Betrieben und beruflichen Schulen ist aber eher durch Termindruck und große Klassen gekennzeichnet. Angesichts der Vielzahl der Schüler/-innen in unterschiedlichen Klassen und Schulformen hat der/die einzelne Lehrer/-in – zumal der/die Fachlehrer/-in, der/die nur zwei Wochenstunden in einer Klasse unterrichtet – oft nicht die Möglichkeit, im Laufe des Schuljahres alle Schüler/-innen wirklich zu kennen, geschweige denn, diese individuell zu fördern.

Die Wissenschaft kann der Bildungspraxis beistehen, indem sie Konzepte zur individuellen Förderung im berufsfachlichen Unterricht entwickelt und erprobt, die diese Ausgangslage beachten. Dabei ist es für die Transferierbarkeit dieser Konzepte von großer Bedeutung, dass z. B. mit Interventionsstudien nachgewiesen und dokumentiert wird, ob und unter welchen Umständen sie wirksam werden (vgl. i. E. NORWIG u. a. 2010; NICKOLAUS/NORWIG/PETSCH in diesem Band, S. 169).

Diagnostische Instrumente und Kompetenzen

Grundlage für eine individuelle Förderung ist stets eine Diagnose der Lernvoraussetzungen, der individuellen Besonderheiten des Lernverhaltens und der Potenziale des einzelnen Auszubildenden. Die Zuweisung eines Auszubildenden in schulisch oder arbeitsmarktpolitisch definierte Förderkategorien oder seine Etikettierung als „benachteiligt“ hilft den Lehrenden in der Berufsbildung nicht weiter. Solche Zuschreibungen mögen zur Begründung für Fördermaßnahmen vor oder während der Ausbildung taugen, beruhen aber nicht unbedingt auf einer eingehenden diagnostischen Befassung mit den Jugendlichen und geben daher auch keine Auskunft über besondere individuelle Stärken und Schwächen. Die Lehrenden in der Berufsbildung müssen selbst über diagnostische Kompetenz verfügen; sie können sich nicht auf Einordnungen anderer Instanzen verlassen.

Diagnostische Kompetenz bedeutet hier, die individuellen Lern-Leistungen einschließlich der gemachten Fehler beurteilen und daraus Rückschlüsse für die weitere Förderung ziehen zu können (RATSCHINSKI u. a. 2013; BOJANOWSKI 2005; HELMKE/SCHRADER 1987). Diagnostische Kompetenzen beinhalten unter anderem:

- Kenntnisse diagnostischer Instrumente und von Verfahren der Beurteilung, einschließlich möglicher Messfehler,
- Curriculum-bezogenes Wissen, z. B. über die Anforderungen des Lehrstoffes, typische Fehler und Lösungsstrategien,
- Kenntnisse und Erfahrungen in der Einschätzung der Leistungen und des Lernverhaltens einzelner Schüler oder Schülergruppen,
- Erfahrungen über die Einsatzmöglichkeiten verschiedener Methoden und Lernarrangements sowie ihrer Wirkungen in unterschiedlichen Settings.

Wie aber ist es um die diagnostischen Kompetenzen von Lehrenden in Schulen und Betrieben bestellt? Welche Instrumente stehen ihnen hierfür zur Verfügung? Aus den PISA-Befunden und anderen Schulleistungsuntersuchungen ist bekannt, dass Lehrer/-innen die Leistungen (oder Nicht-Leistungen) ihrer Schüler/-innen häufig nicht zutreffend einschätzen. Sie bewerten die Leistungen tendenziell besser, als sie tatsächlich sind. Zutreffender können sie hingegen die Rangfolge der einzelnen Schülerleistungen einschätzen (HELMKE/SCHRADER 1987). Was für die allgemeine Bildung gilt, dürfte ähnlich auch auf die berufliche Bildung zutreffen. Auch hier stehen in der Regel fachliche Kompetenzen, d. h. fachliches Wissen und Fertigkeiten, im Mittelpunkt von Ordnungsmitteln und Abschlussprüfungen. Das kann zu Fehlurteilen führen: So können sprachliche Unzulänglichkeiten vorschnell als fachliche Defizite interpretiert werden, weil sprachdiagnostische Kenntnisse fehlen (vgl. STEUBER in diesem Band, S. 123). Die Forschungslage dazu ist indessen dürftig.

Wissenschaftliche und praktische Erträge für die Kompetenzdiagnostik in der Ausbildung sind vom Forschungsprogramm ASCOT (Technology-based Assessment of Skills and Competencies in VET) zu erwarten. Bei diesem Verbundvorhaben des BMBF geht es um die „technologieorientierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“. Dabei werden auf der Grundlage des Item-Response-Ansatzes Instrumente für die Messung von beruflichen Kompetenzen entwickelt und erprobt (vgl. BMBF 2012). Es wird zu prüfen sein, was diese und andere Instrumente leisten, wie es um ihre Validität und Handhabbarkeit in der Ausbildungspraxis bestellt ist und vor allem, ob sie in die Breite der dualen und schulischen Berufsausbildung transferiert werden können.

Neuerdings werden diagnostische Instrumente verstärkt in der Berufsorientierung eingesetzt und auch evaluiert. Im Rahmen des BMBF-Programms „Berufsorientierung“ werden in den Klassen 7 und 8 der allgemeinbildenden Schulen Potenzialanalysen eingesetzt. Das Ziel besteht darin, die Schülerinnen und Schüler mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie auf bestimmte Aufgaben reagieren. Daraus werden dann Rückschlüsse auf Kompetenzen gezogen. Der Fremdeinschätzung durch das Personal der Einrichtungen werden Selbsteinschätzungen der jungen Menschen gegenübergestellt (siehe LIPPEGAUS-GRÜNAU/STOLZ 2010). Es wird eine Aufgabe sein, aus der Evaluation dieser Instrumente Schlüsse darauf zu ziehen, ob und wie sie auch in die Ausbildung übertragen werden können.

Die Rolle des Ausbildungspersonals

Eine Ausbildungsstrategie, die der Heterogenität der Lernenden Rechnung trägt, stellt hohe Anforderungen sowohl an die Lernorganisation als auch an die pädagogischen Kompetenzen sowie das Verhalten des Ausbildungspersonals. Immer wieder eingefordert wurde ein verändertes Rollenverhalten, das mit dem Wandel vom Lehrenden und Instruktor zum Moderator, Lernbegleiter und Coach paradigmatisch beschrieben ist (ULMER/WEIB/ZÖLLER 2012). Die Umsetzung hinkt indessen den konzeptionellen Ansprüchen ein gutes Stück hinterher.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sich wiederholt mit den *Aufgaben und Rollen des betrieblichen Ausbildungspersonals* beschäftigt (BAHL u. a. 2012; EBBINGHAUS/ULMER 2010). Danach handelt es sich beim betrieblichen Ausbildungspersonal um eine höchst heterogene Gruppe. Sie wird dominiert durch ausbildende Fachkräfte, die einen Großteil der Ausbildungsleistung erbringen. Sie nehmen diese Aufgabe neben anderen Aufgaben wahr und sind darauf selten vorbereitet. Langjährig tätige Ausbilder verfügen indessen über einen großen Schatz an Erfahrungswissen – er hat sich vor allem durch die Wahrnehmung der Ausbildungsaufgaben und durch Erfahrungsaustausch herausgebildet, aber kaum durch

die Teilnahme an Seminaren oder den Erwerb der Qualifikation nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Ebenso wenig ist er theoretisch/wissenschaftlich reflektiert. Die AEVO beschreibt eher einen idealtypischen Rahmen, als dass sie die tatsächlichen Aufgaben des Ausbildungspersonals abbildet. Von den als Ausbilder/-innen tätigen Personen wird sie deshalb auch nicht unbedingt als handlungsleitend wahrgenommen.

Eine pädagogische Reflexion des Lehrens und Lernens in der beruflichen Praxis findet nur in geringem Umfang statt. Eine aktuelle Untersuchung kommt zu folgendem Befund: Betriebliche Ausbildung „ist überwiegend selbstverständlicher – unreflektierter – Bestandteil der Unternehmenskultur. Die hochgradig informell geprägte Ausbildungstätigkeit auf der Fachkräfteebene wird kaum gesehen; pädagogische Kompetenzen finden wenig Anerkennung. Der geringe Stellenwert des Pädagogischen deckt sich mit einem nach wie vor geringen Stellenwert der Personalentwicklung in Unternehmen“ (BAHL u. a. 2012).

Was offenbar nicht ausreichend funktioniert, ist der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, die wechselseitige Reflexion von Aufgaben und ihre Bewältigung. Die Entwicklung diagnostischer Instrumente wie auch die Lehr-Lern-Forschung standen in den vergangenen Jahren nicht im Fokus der Wissenschaft, schon gar nicht, wenn es darum ging, berufliche oder gar betriebliche Lernprozesse in den Blick zu nehmen. Die Forschungsbasis ist deshalb dünn; sie bezieht sich eher auf Lernprozesse genereller Art sowie solche in schulischen Zusammenhängen. Auch zielt die empirische Forschung eher auf Ergebnisse zu Aggregatgrößen und sozialen Gruppen, aber kaum auf Lernprozesse von einzelnen Lernenden oder von Lerngruppen. Sie systematisiert und strukturiert, findet Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Phänomenen und hebt das Generalisierbare hervor. In der Regel wird mit großen Stichproben gearbeitet, aus denen Tendenzen in Form von Regressionen, Korrelationen und Signifikanzen abgeleitet werden, aber keine Aussagen über das Lernverhalten des Einzelnen. Die Ergebnisse liefern durchaus Anregungen, die den einzelnen Lehrenden oder Ausbilderinnen und Ausbildern in der beruflichen Praxis weiterhelfen und ihnen Hinweise geben, wie sie in bestimmten Situationen agieren sollen. Sie müssen also, um handlungswirksam zu werden, transferiert und in den jeweiligen Kontexten umgesetzt werden.

Die Bildungspraxis in Unternehmen, Betrieben und Bildungseinrichtungen hat es demgegenüber unmittelbar mit den Adressaten, mit den einzelnen Individuen zu tun, auf deren jeweils unterschiedliche Ausgangslagen und Bedürfnisse eingegangen werden soll. In Ermangelung teils geeigneter wissenschaftlich abgesicherter Instrumente teils einer fehlenden Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis behelfen sich die Lehrenden in der Ausbildungspraxis mit Erfahrungswissen. Sie sammeln ihre eigenen Erfahrungen und ziehen daraus jeweils ganz persönliche

Rückschlüsse. Bisher werden evaluierte diagnostische Instrumente in der Ausbildungspraxis nur in geringem Umfang genutzt. Üblicherweise haben sie ihren Platz im Vorfeld der Ausbildung bei der Eignungsfeststellung. Die berufliche Praxis – in Betrieben wie auch in beruflichen Schulen – begnügt sich stattdessen mit klassischen Verfahren: der Beobachtung der Lernenden im Unterricht und während der Unterweisung, der Auswertung von Tests und Klassenarbeiten. Es wäre wichtig, die „Alltagstheorien“ der Lehrenden zu reflektieren, sich darüber auszutauschen, aber auch einen Dialog mit der Wissenschaft zu organisieren.

Beiträge der Tagung

Im vorliegenden Band sind Beiträge einer gemeinsamen Tagung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) enthalten. Die Intention der Tagung war es, Konzepte vorzustellen und zu diskutieren, mit denen die Lern- und Integrationsprozesse in heterogenen Lerngruppen sowohl in Betrieben als auch in Berufsschulen besser gestaltet werden können. Zentrale Themen waren das Rekrutierungsverhalten von Betrieben und die Präferenzen von Jugendlichen, Konzepte individueller Begleitung, Beratung und Förderung in heterogenen Lerngruppen und pädagogische und didaktische Ansätze für Lern- und Integrationsprozesse in der betrieblichen Ausbildung. Wolfgang WITTWER unternimmt in einem Nachwort den Versuch einer grundsätzlichen Einordnung: Was ist das „Gleiche“ in der beruflichen Bildung, und wie können mit integrierten Ansätzen, die die berufliche Bildung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung einschließen, Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen gefördert werden?

Der erste Teil des vorliegenden Buches befasst sich mit Konzepten der Individualisierung der Ausbildung am *Lernort Betrieb*. Petra LIPPEGAUS-GRÜNAU stellt anhand von zwei Best-Practice-Fällen Konzepte der assistierten Ausbildung und der Auftragsausbildung vor, bei denen sich Bildungsträger als dritte Partner an der dualen Ausbildung beteiligen und Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung in die betriebliche Ausbildung einbringen. Matthias KOHL prüft auf der Grundlage der Ergebnisse zweier qualitativ-explorativer Untersuchungen, ob Verfahren des modularen IT-Weiterbildungssystems auf die berufliche Ausbildung übertragbar sind und dort als Instrumente einer besseren Individualisierung nutzbar sein können; dabei geht es besonders um das Lernen im Arbeitsprozess und um die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen. Peter JABLONKA und Gisela WESTHOFF zeigen an exemplarischen Ergebnissen der 17 Projekte des BIBB-Modellversuchsförderschwerpunktes „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“, dass die duale Ausbildung

in weit stärkerem Maße als bisher davon abhängig sein wird, die Heterogenität der Auszubildenden systematisch zu erfassen und mit ihr umzugehen. Sie skizzieren dazu verschiedene Sichtweisen der Ausbildungsakteure auf Heterogenität und beschreiben die zentralen Handlungsfelder des Modellversuchsprogramms. Heterogenität nimmt nicht nur bei den Jugendlichen zu, sondern auch bei den ausbildenden Unternehmen: René LEICHT und Lena WERNER befassen sich mit ausbildenden Migrant*innenunternehmen und den dort beschäftigten Jugendlichen. Sie beleuchten die Rekrutierungsstrategien und Qualitätsmerkmale der Ausbildung und geben Hinweise darauf, welche Unterstützung Migrant*innenunternehmen benötigen, um Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen mit gesicherter Ausbildungsqualität ausbilden zu können. Das Thema funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten wird bisher in der Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigt, obwohl es sich keineswegs um ein Randphänomen handelt. Thomas FREILING und Ursula KRINGS befassen sich mit neuen Ansätzen, Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten an die duale Ausbildung heranzuführen. Sie stellen eine im Rahmen eines Modellversuchs durchgeführte Zielgruppenanalyse vor und leiten daraus Anforderungen an praktikable Förderinstrumente und -konzepte ab, die bei der betrieblichen Ausbildung von Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten unterstützen können.

Der zweite Teil des Buches konzentriert sich auf den Umgang mit Heterogenität am *Lernort Schule* und setzt einen Schwerpunkt auf Fragen der Sprachförderung. Der Beitrag von Ariane STEUBER stellt Grundlagen einer kompetenzorientierten Förderdiagnostik zur Ermittlung individueller sprachlicher Ressourcen und Bildungsbedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor und entwickelt auf der Basis einer explorativen Studie Ansätze für eine integrative und entwicklungsorientierte Sprachbildung in einem handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement. Annette MÜLLER stellt das Konzept und Ergebnisse eines Ende 2011 abgeschlossenen Berliner Pilotprojektes zum Aufbau eines Mentoring-Programms zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung vor, das eine individualisierte, additive Lernförderung realisiert hat und eine Reihe von Hinweisen zum Einsatz des Mentorings in der Ausbildung gibt. Reinhold NICKOLAUS, Kerstin NORWIG und Cordula PETSCH stellen das Förder- bzw. Trainingsprogramm „BEST“ in der Grundausbildung Bau vor, das primär zur Förderung leistungsschwächerer Auszubildender entwickelt wurde. Hervorzuheben sind die hier durchgeführten Interventionsstudien, die zeigen, dass das Förderkonzept sich für die mittleren Leistungsgruppen als weniger effektiv erweist, aber sowohl auf die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Auszubildenden positive Effekte hat.

Literatur

- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Abschlussbericht, Forschungsprojekt 2.2.301, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf (Stand: 25.09.2013)
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 10–27
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusiver Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 4–11
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: berufliche Kompetenzen sichtbar machen. Die Forschungsinitiative ASCOT. Bonn, Berlin 2012 – URL: http://www.ascot-vet.net/_media/flyer_forschungsinitiative_ascot_barrierefrei.pdf (Stand: 25.09.2013)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. O. O. 2009 – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand: 20.05.2013)
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Ausbildung 2013 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2013 – URL: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-ausbildungsumfrage-2013/at_download/file?mdate=1366097804411 (Stand: 10.09.2013)
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Ausbildung 2010 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2010
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2012 – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf (Stand: 24.10.2013)
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 6, S. 38–42
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“ – Handlungsfelder und Praxisbeispiele. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Übergänge mit System – Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2011, S. 23–77

- GERHARDS, Christian; TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter: Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? (BIBB-Report 22/2013). Bonn 2013 – URL: <http://www.bibb.de/de/65208.htm> (Stand: 27.12.2013)
- GERICKE, Naomi; KRUPP, Thomas; TROLTSCH, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors (BIBB-Report 10/2009). Bonn 2010 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf (Stand: 24.10.2013)
- GRÖHLICH, Carola; SCHARENBERG, Katja; BOS, Wilfried: Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal for Educational Research Online 1 (2009) 1, S. 86–105 – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4557/pdf/JERO_2009_1_Groehlich_et_al_Wirkt_sich_Leistungsheterogenitaet_S86_D_A.pdf (Stand: 24.10.2013)
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.Level-One-Studie. Münster 2012
- HAGEDORN, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: HAGEDORN, Jörg u. a. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2010, S. 403–423
- HELMKE, Andreas; SCHRADER, Friedrich-Wilhelm: Interactional effects of instructional quality and teacher judgment accuracy on achievement. In: Teaching and Teacher Education 3 (1987), S. 91–98
- JASPER, Gerda u. a.: Ausbildungsabbrüche vermeiden – Neue Ansätze und Lösungsstrategien (Berufsbildungsforschung 6/2009). Bonn 2009
- KENNER, Martin: Berufliche Perspektiven und politische Orientierungen von Schülern im Übergangssystem. In: bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung Osnabrück 2011 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/kenner_ft15-ht2011.pdf (Stand: 20.08.2013)
- KIMMELMANN, Nicole: Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 1, S. 7–10
- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan; HUNGER, Susanne: ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg 2006
- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan; HUNGER, Susanne: ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg 2007
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; STOLZ, Iris: Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF (Berichte und Materialien 19/2010). Offenbach 2010 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Handreichung-PotiA-06-2010.pdf> (Stand: 14.03.2013)

- NORWIG, Kerstin; PETSCH, Cordula; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 2, S. 220–239
- RATSCHINSKI, Günter; PROPP, Jana; BOJANOWSKI, Arnulf: Kompetenzfeststellung und Förderplanung. In: BOJANOWSKI, Arnulf. u. a. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster 2013, S. 31–42
- RATZKI, Anne: Mit Heterogenität umgehen. Individuelles Lernen in heterogenen Gruppen in Europa. In: Grundschule 43 (2011) 2, S. 25–27
- SEEBER, Susan: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIB, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance (AG BFN 9). Bielefeld 2011, S. 55–78
- SEEBER, Susan: Mathematische Kompetenzen an der Schwelle und am Ende der kaufmännischen Berufsausbildung In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte 26, Stuttgart 2013, S. 67–93
- SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich: Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13) Bielefeld 2013, S. 7–18
- TROLTSCH, Klaus; GERHARD, Christian; MOHR, Sabine: Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderungen des Ausbildungsstellenmarktes (BIBB-Report 19/2012). Bonn 2012 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2012_19_.pdf (Stand: 24.10.2013)
- ULMER, Philipp; WEIB, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf: Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte (Berichte zur beruflichen Bildung 11). Bielefeld 2012, S. 7–18
- WESTHOFF, Gisela; TRIMKOWSKI, Marion: Neue Wege in die duale Ausbildung. Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung (BIBB Modellversuche, Infoblatt 02). Bonn 2012

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

SEVERING, Eckart, WEIß, Reinhold: Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion .

In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde - Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2014, S. 5-19



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>