

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *Online*

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Dieter EULER & Angela HAHN
(Universität St. Gallen & Universität Erlangen-Nürnberg)

**Transfer und Innovation in der Berufsbildung fördern –
Theoretische Grundlegungen und praktische Umsetzungen im
Förderprogramm „Bedarfsorientierte Budgetierung an
Beruflichen Schulen (BoB)“**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe49/euler_hahn_bwpat49.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 49 | Dezember 2025

Innovation und Transfer in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, H.-Hugo Kremer, Karl Wilbers & Petra Frehe-Halliwell**

**Transfer und Innovation in der Berufsbildung fördern –
Theoretische Grundlegungen und praktische Umsetzungen im
Förderprogramm „Bedarfsorientierte Budgetierung an
Beruflichen Schulen (BoB)“**

Abstract

Die Landeshauptstadt München stellt seit 2016 im Rahmen einer „bedarfsorientierten Budgetierung“ (BoB) ausgewählten beruflichen Schulen in städtischer Trägerschaft zusätzliche finanzielle bzw. personelle Ressourcen zur Verfügung, die sie für die Förderung benachteiligter Zielgruppen in den Bildungsgängen verwenden können. In einem ersten Förderprogramm mit einem Fokus auf 22 Ausbildungsbefahren (BoB-1) wurden zahlreiche Förderkonzepte entwickelt und erprobt, die für den Transfer auf ein Folgeprogramm mit einer Erweiterung um Bildungsgänge in Berufsfachschulen, Fachschulen sowie Fach- und Berufsoberschulen (BoB-2) zur Verfügung standen. Das in diesem Beitrag untersuchte Programm BoB-2 verfolgt das Leitziel, Bildungsbeteiligung in heterogenen Lerngruppen durch angepasste Förderkonzepte zu reduzieren.

Die Untersuchung fokussiert zwei Schwerpunkte: (1) Wie werden die Förderkonzepte in BoB-2 im Hinblick auf die Konkretisierung der Ziele und die Auswahl der förderbedürftigen Lernenden gestaltet? (2) Wie erfolgt der Transfer bestehender Förderkonzepte aus BoB-1 auf die veränderten Bildungsziele und Rahmenbedingungen in den neuen Bildungsgängen? Welche Bedeutung besitzen Innovationsprozesse bei dem Transfer der Förderkonzepte?

Ausgehend von einer bildungspolitischen Kontextualisierung (Kap. 2) sowie transfer- und innovations-theoretischen Grundlegungen (Kap. 3) wird das Forschungskonzept (Kap. 4) ausgeführt. In Anlehnung an Prinzipien des „Design-Based Research (DBR)“ werden der Untersuchungskontext, die verwendeten Datenerhebungsmethoden sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung skizziert. In Kap. 5 werden entlang der eingeführten Forschungsfragen die zentralen Befunde zu den beiden Untersuchungsschwerpunkten dargestellt. Zudem werden zentrale Einzelbefunde abstrahiert und Leitlinien in Form von Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung entsprechender Förderkonzepte ausgewiesen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Verstetigung der Transferprozesse (Kap. 6).

Facilitating transfer and innovation in vocational education – theoretical foundations and practical implementation in the support programme ‘needs-based budgeting at vocational schools’

Since 2016, the city of Munich has been providing selected municipal vocational schools with additional financial and human resources as part of a ‘needs-based budgeting’ (bedarfsorientierten Budgetierung - BoB) programme, which they can use to support disadvantaged target groups in their educational programmes. In an initial support programme focusing on 22 vocational occupations (BoB-1), numerous support concepts were developed and tested, which were then transferred to a follow-up programme that

was expanded to include educational programmes at vocational schools, technical colleges (Fachschulen) and vocational upper secondary schools (BoB-2). The BoB-2 programme researched in this article pursues the key objective of reducing educational disadvantage in heterogeneous learning groups through customised support concepts.

The study focuses on two main areas: (1) How are the support concepts in BoB-2 designed with regard to the specification of objectives and the selection of learners in need of support? (2) How are existing support concepts from BoB-1 transferred to the now different educational objectives and framework conditions in the new educational programmes? How important are innovation processes in the transfer of support concepts?

Based on an educational policy contextualisation (Chapter 2) and transfer and innovation theory foundations (Chapter 3), the research concept (Chapter 4) is outlined. Based on the principles of design-based research (DBR), the research context, the data collection methods used and the data analysis procedure are presented. In Chapter 5, the key findings on the two main areas of investigation are presented in line with the research questions introduced. In addition, core individual findings are summarised and guidelines in the form of design principles for the development of appropriate support concepts are identified. The article concludes with considerations on the sustainability of the transfer processes (Chapter 6).

Schlüsselwörter: *Bildungsbenachteiligung; Design-Based Research; Heterogenität von Lernenden; Transfergestaltung; Bedarfsorientierte Ressourcensteuerung*

bwp@-Format: FORSCHUNGSBEITRÄGE

1 Ausgangspunkte und Erkenntnisinteressen

Ausgangspunkt dieses Beitrags stellen zwei aufeinander aufbauende Förderprogramme der Landeshauptstadt München in der Berufsbildung dar, mit deren Hilfe Bildungsbenachteiligungen von Lernenden in unterschiedlichen beruflichen Bildungsgängen reduziert werden sollen. Die Förderprogramme werden als Instrument für mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit verstanden. Die beiden Programme sind in spezifischer Weise durch Transfer- und Innovationsprozesse miteinander verbunden: Im Kern stellen sie ausgewählten beruflichen Schulen in städtischer Trägerschaft im Rahmen einer sogenannten „bedarfsorientierten Budgetierung“ (BoB) zusätzliche finanzielle bzw. personelle Ressourcen zur Verfügung, die sie für die Förderung definierter Zielgruppen in den Bildungsgängen verwenden können (Landeshauptstadt München, 2024a, S. 76). In dem ersten Förderprogramm (BoB-1) erhielten zwölf Berufsschulen ein Budget von insgesamt 450 Lehrerwochenstunden, die für die zusätzliche schulische Förderung von Auszubildenden in 22 definierten Ausbildungsberufen verwendet werden können. Die Ausbildungsberufe sind gekennzeichnet durch hohe Anteile an Auszubildenden mit Startnachteilen (u.a. geringe Vorbildung, Migrationshintergrund, psycho-soziale Belastungen) sowie hohe Vertragslösungs- und niedrige Prüfungserfolgsquoten. Die zusätzlichen Ressourcen waren mit der Auflage an die Schulen verbunden, ziel- und bedarfsgerechte,

innovative Förderkonzepte zu entwickeln, die prinzipiell auf andere Berufe bzw. Schulen transferierbar sind.

BoB-1 wurde von 2018-2021 wissenschaftlich begleitet und erwies sich in der Umsetzung prinzipiell als tragfähig und wirksam (Euler & Hahn, 2022). Das Programm wurde verstetigt, die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse sollten u.a. für ein Anschlussprogramm (BoB-2) nutzbar gemacht werden. In dieses Anschlussprogramm wurden 22 weitere städtische berufliche Schulen mit unterschiedlichen beruflichen Bildungsgängen aufgenommen, neben weiteren Berufsschulen auch Berufsfachschulen, Fachschulen sowie Fachoher- und Berufsoberschulen (Landeshauptstadt München, 2024a, S. 76). In den neuen Bildungsgängen mit ihren zum Teil deutlich abweichenden Bildungszielen, Rahmenbedingungen und Organisationskontexten sollten zum einen die Erkenntnisse und Erfahrungen aus BoB-1 transferiert werden. Zum anderen sollte mit dem Ziel, in den Förderkonzepten auch die Heterogenität der Lernenden zu adressieren, eine erweiterte, innovative Perspektive in den Transferprozess einfließen.

Während BoB-1 primär den Fokus auf die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Förderkonzepten für Auszubildende mit Startnachteilen in insgesamt 22 Ausbildungsberufen legte, lag der Schwerpunkt von BoB-2 auf dem Transfer bestehender Förderkonzepte sowie deren innovativer Weiterentwicklung und Adaption auf andere berufliche Bildungsgänge. Das Förderprogramm BoB-2 wurde von 2022-2025 von den Autor:innen wissenschaftlich begleitet.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der Untersuchung der Transfer- und Innovationsprozesse in dem Förderprogramm BoB-2. Konkret werden die folgenden Leitfragen verfolgt:

- Bezogen auf das Förderprogramm: Wie erfolgt die Auswahl der förderbedürftigen Zielgruppen in den Bildungsgängen? Wie werden die (abstrakten) Ziele des Förderprogramms konkretisiert? Wie wird die Wirkung der Förderkonzepte eingeschätzt?
- Bezogen auf Transfer: Welche Implementationskontakte in der Schule sind für den Transfer bedeutsam? Welche der verfügbaren Transfergegenstände / Förderkonzepte werden für einen Transfer aufgenommen? Wie erfolgt die Anpassung der Förderkonzepte (aus BoB-1) an die Implementationsbedingungen (in BoB-2)? Welche Bedeutung besitzen Innovationsprozesse bei der Gestaltung der Förderkonzepte: Wie verbindet sich Transfer mit Innovation – wann wird auf Verfügbares zurückgegriffen, wann wird es ignoriert und „das Rad wieder neu erfunden“? Wie kann der Transferprozess verstetigt werden?

Die Leitfragen werden in den nachfolgenden Kapiteln wie folgt bearbeitet:

- Förderziele: Bildungsbenachteiligungen in heterogenen Lerngruppen durch zusätzliche Ressourcen reduzieren (Kapitel 2);
- Transfer- und innovationstheoretische Grundlegungen (Kapitel 3);
- Forschungskonzept: Untersuchungskontext und -methodik (Kapitel 4);
- Kernbefunde: Synopse der Fallauswertungen (Kapitel 5);
- Abschluss: Verstetigung des Transferprozesses (Kapitel 6).

2 Förderziele: Bildungsbeteiligungen in heterogenen Lerngruppen durch zusätzliche Ressourcen reduzieren

Das Förderprogramm ist Teil der bildungspolitischen Vision der Landeshauptstadt München, auch in der beruflichen Bildung über die in städtischer Trägerschaft liegenden Schulen „Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit“ (Landeshauptstadt München, 2024b, S. 29) herzustellen. Eine besondere Herausforderung für die Gestaltung der Bildungsangebote wird darin gesehen, die aus der Heterogenität der Bildungsgruppen resultierenden Ungleichheiten durch geeignete Förderansätze zu reduzieren (Landeshauptstadt München, 2024b, S. 17–22). Die berufliche Bildung stellt dabei ein wesentliches Handlungsfeld dar.

Die bildungspolitische Zielsetzung stützt sich auf eine Vielzahl von Forschungsbefunden, die für das deutsche Bildungssystem insgesamt und die berufliche Bildung im Besonderen einen engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg belegt. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte bzw. mit einzelnen oder mehreren Risikolagen (AGBB, 2024, S. 48) nehmen in geringerem Maße Angebote einer Kindertagesbetreuung wahr, erhalten bei gleichen Schulnoten seltener eine Gymnasialempfehlung, münden seltener in eine duale Berufsausbildung oder ein Studium und nehmen seltener Weiterbildungsangebote wahr (AGBB, 2024). In der beruflichen Bildung gelingt es nur begrenzt, „die in vorherigen Bildungsetappen aufgebauten Bildungsungleichheiten zu kompensieren. Eine bedeutsame Zahl von Personen scheitert bei dem Versuch, erfolgreich einen Berufsabschluss zu erwerben. Diese Gruppe ist u.a. gekennzeichnet durch Merkmale wie niedriger Bildungsabschluss, Migrationsgeschichte und sozio-ökonomisch benachteiligte Herkunfts-familie. Personen aus diesen Gruppen sind überrepräsentiert in Maßnahmen des Übergangssektors, ihnen gelingt seltener der Übergang in eine Ausbildung oder sie beginnen ihre Ausbildung in Berufen mit einem hohen Abbruchrisiko.“ (AGBB, 2024, S. 333). Der Wettkampf um eine gute Bildung erfolgt unter ungleichen Voraussetzungen – Herkunft bestimmt die Zukunft.

Ein bildungspolitischer Ansatz zur Durchbrechung der Bildungssegregation ist die bedarfsoorientierte Ressourcensteuerung. Ungleiche soll nicht gleich, sondern ungleich behandelt werden, indem Schulen oder Bildungsgänge mit erschweren Ausgangsbedingungen eine erhöhte Zuweisung von Personalressourcen erhalten. In den allgemeinbildenden Schulen bedeutet dies, je schlechter (gemessen an einem sogenannten „Sozialindex“) die Familien im Einzugsgebiet gestellt sind, desto besser ist die Ressourcenausstattung. Die Landeshauptstadt München hat dieses Prinzip auch auf die beruflichen Schulen ausgeweitet. Zugleich bedeutet mehr Quantität an finanziellen und personellen Ressourcen nicht zwangsläufig die Erreichung qualitativer Effekte. Die zusätzlichen Ressourcen müssen in konkrete Konzepte und Aktivitäten umgesetzt werden.

Die Umsetzung erfolgte in der Landeshauptstadt München auf zwei Ebenen: Auf der Ebene der Bildungssteuerung war zu klären, nach welchen Kriterien die förderberechtigten Schulen bzw. Bildungsgänge ausgewählt werden sollen. Auf der Ebene der ausgewählten Schulen war jeweils die Frage zu beantworten, welche Maßnahmen unter den gegebenen Bedingungen für die Zielgruppe(n) wirksam sein können und wie diese konkret umgesetzt werden.

Für die Auswahl der Schulen und Bildungsgänge wurde in BoB-2 das Kriterium der „Heterogenität“ bestimmt. Demnach sollen zusätzliche Ressourcen in solche berufliche Bildungsgänge fließen, in denen einzelne Lernende im Rahmen heterogen zusammengesetzter Gruppen erschwerte Bedingungen für einen erfolgreichen Abschluss besitzen. Dem sogenannten „Kompositionseffekt“ folgend, nachdem schwache Lernende starke Lernende für einen Lernerfolg brauchen, sollen heterogene Lerngruppen bestehen bleiben, zugleich aber durch zusätzliche Ressourcen gestärkt werden.

„Heterogenität“ wird in Bildungsinstitutionen zugleich als Realität und Herausforderung wahrgenommen. Dabei ist das Konstrukt zunächst noch vage und unbestimmt. Häufig wird Heterogenität auf die kognitiven Leistungen von Lernenden reduziert und insbesondere in der schulischen Praxis als Begründung für die Separierung in ein mehrgliedriges Schulsystem, Klassenwiederholungen, Überweisungen auf Förderschulen oder Abschulung in eine andere Schulform verwendet. Das Bemühen um die Aufrechterhaltung von homogenen Lerngruppen trug dabei wesentlich zu der konstatierten Bildungssegregation bei. Heterogenität wird heute als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden. In der Literatur finden sich zahlreiche Differenzierungs- und Systematisierungsansätze. So unterscheiden beispielsweise Schuetze & Slowey (2012) die folgenden Dimensionen: kognitive Heterogenität (z.B. Wissen in einer Fachdomäne); soziale Heterogenität (z.B. Migrationshintergrund, familiäre Lage); heterogene Bildungserwartungen (z.B. Bildungsaspiration); motivationale Heterogenität (z.B. Lern-/Leistungsmotivation); heterogene Lebenslagen (z.B. soziales und kulturelles Kapital). Nicht jede Form der Heterogenität begründet eine Benachteiligung: Unterschiedliche Augenfarben, Hobbys oder Musikpräferenzen von Auszubildenden führen beispielsweise nicht zu unterschiedlichen Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss. Wesentlich sind hingegen solche sozialen Merkmale, bei denen Vielfalt zur Benachteiligung werden (kann). So begründet beispielsweise ein fehlender oder niedriger Schulabschluss für einzelne Auszubildende Lücken in bestimmten Kompetenzbereichen (z.B. Mathematik), die sie gegenüber Mitlernenden mit einem höheren Schulabschluss benachteiligen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, in deren Familie primär die Herkunftssprache gesprochen wird, die jedoch hohe Bildungsaspirationen verfolgen, treten mit sprachlichen Lücken und zugleich mit einer hohen Lernmotivation in eine Ausbildung. In einer Fachschule können ältere Lernende zum einen mit ihrer Berufserfahrung einen Vorteil gegenüber jüngeren Lernenden besitzen, sich zugleich aber nach Jahren der Berufspraxis mit einer schulischen Lernrhythmus schwertun. Die Beispiele zeigen, dass Heterogenität im Hinblick auf unterschiedliche Merkmale für eine Person zugleich Lücken und Stärken begründen kann. Insofern ermöglicht der Blick auf die Heterogenität von Lerngruppen neben der Defizit- auch eine Potenzialbetrachtung.

3 Transfer- und innovationstheoretische Grundlegungen

Perspektivierung des Förderprogramms BoB-2

Programme zur Förderung bildungspolitischer Ziele können transfertheoretisch aus unterschiedlichen Perspektiven aufgenommen werden. Aus der Perspektive von Bildungspolitik und

-verwaltung besteht die primäre Intention darin, (positiv bewertete) Ergebnisse eines Förderprogramms (z.B. BoB-1) auf weitere Praxisfelder zu übertragen. Die Perspektive von Berufsbildungspraktikern (z.B. Bildungsgangverantwortliche, Lehrkräfte) zielt hingegen darauf, ein als dringlich bewertetes Problem (z.B. Förderung von benachteiligten Lernenden) zu bewältigen und dabei ggf. auf bereits bewährte Konzepte und Theorien zurückzugreifen. Im Falle von BoB-2 verbinden sich die beiden Perspektiven: Die Ergebnisse aus BoB-1 bilden eine Grundlage für die Übertragung und Weiterentwicklung der Konzepte in BoB-2.

Verständnisse von „Transfer“

Alltagssprachlich wird „Transfer“ häufig als „Anwendung von Wissen in einem neuen Kontext“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 9) verstanden. Euler definiert Transfer im Kontext der Berufsbildung als „die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (Euler, 2005, S. 43). Transfer erschließt sich über eine Verbindung von Gegenstand und Prozess. In der Gegenstandsdimension wird das Objekt definiert, auf das sich die Transferaktivitäten richten (z.B. „erprobte Problemlösung“). Im Kontext der Berufsbildung können dies vergleichsweise abstrakte (z.B. das Berufsausbildungssystem eines Landes) oder konkrete Gegenstände (z.B. Fördermaßnahmen für Lernende) sein. In der Prozessdimension erfolgt eine Bezeichnung der wesentlichen Handlungsschritte und deren Zusammenwirken. In der Berufsbildungsliteratur finden sich weitere Transferverständnisse, die sich häufig auf eine Spezifizierung von Transferprozessen fokussieren (Nickolaus et al., 2006; Novak, 2017) oder aber ein umfassendes Transfermodell konzipieren (Jenert & Bosse, 2021; Jenert, 2025).

Transfergegenstand

Gegenstand des Transfers können Problemlösungsangebote in Form von Produkten und Prozessen sein, die material (z.B. didaktische Medien) oder als Wissen, dokumentierte Erfahrungen, Theorien etc. (z.B. erprobte Förderkonzepte) vorliegen. Transfergegenstände können abstrakt und grob bezeichnet sein (z.B. Phasen eines Lernentwicklungsgesprächs), oder sie werden kontextualisiert und in einer spezifischen Ausprägung dokumentiert (z.B. Erfahrungsbericht über die Anwendung eines Lernentwicklungsgesprächs in einem Bildungsgang). Die jeweiligen Transfergegenstände können für den Transfernehmer fundamentale, radikale oder kleinere, inkrementelle Veränderungen zur Folge haben. Je größer der Innovationsgehalt eines Transfergegenstands, desto anspruchsvoller ist der Transferprozess und desto unwahrscheinlicher erscheint das Gelingen dieses Prozesses (Böhle in Jenert, 2025, S. 8).

Transfergegenstände sind kontextspezifisch entstanden, d.h. die Entwicklungskontexte der Transfergebenden und Implementationskontexte der Transfernehmenden können sich mehr oder weniger unterscheiden. Beispielsweise wurden die Förderkonzepte in BoB-1 in Berufsschulen für benachteiligte Auszubildende in bestimmten dualen Ausbildungsberufen entwickelt. Die Übertragung in BoB-2 sollte teilweise auf andere Ausbildungsberufe erfolgen, weitergehend jedoch auch auf Bildungsgänge in Berufsfachschulen, Fachschulen, Fach- und

Berufsoberschulen für Lernende mit anderen Bildungsvoraussetzungen. Die Verbindung zwischen Entwicklungs- und Implementationskontext erfordert Aktivitäten, die von marginalen Anpassungen bis zu einer weitgehenden Neuentwicklung reichen können. Beispielsweise könnte ein Teamteaching als eine in BoB-1 bewährte Fördermaßnahme in ausgewählten Klassen für den Transfer aufgenommen werden. Bei Transfernehmenden in BoB-2 könnte sie jedoch zunächst ins Leere laufen, weil sich beispielsweise die Zusammenarbeit unter Lehrkräften als schwierig erweist oder in einzelnen Fächern keine zusätzlichen Lehrkapazitäten bestehen. In der Folge könnte dies dazu führen, dass das Konzept durch die Rekrutierung von ehemaligen, pensionierten Lehrkräften und deren Mitwirkung in Teams umgesetzt wird. Je weiter sich die Übertragung von der ursprünglichen Konzeption löst, desto mehr wird aus der Anpassung eine Neuentwicklung bzw. Innovation. Zwischen Transfer und Innovation können demnach fließende Übergänge bestehen (vgl. auch Daniel-Söltenfuß, 2024, S. 16).

Transferprozess

Transferverständnisse unterscheiden sich u.a. darin, aus welcher Perspektive sie den Transferprozess konzipieren. So beschränken sich beispielsweise bestimmte Ansätze auf die Perspektive von Transfergebenden. Insbesondere in Teilen der Wissenschaft besteht die Vorstellung, Transfer auf die – ggf. adressatengerecht aufbereitete – Verbreitung und Vermittlung von Theorien zu begrenzen. Die Wissenschaft stellt ihre Ergebnisse der Praxis zur Verfügung, überlässt dieser dann jedoch die Rezeption und Entscheidung über die Verwertung (Euler, 2008). Andere Zugänge konzipieren den Transfer primär über den Transfernehmenden. So betont Euler (2005) die zentrale Rolle der Transfernehmenden für das Gelingen eines Transferprozesses und weist dabei zugleich auf die Abstimmung der Kontextbedingungen auf der Entwicklungs- und Implementationsseite hin. Daniel-Söltenfuß (2024, S. 9–10) zeigt am Beispiel des Förderprogramms InnoVET, „dass sich die Bedarfe der transfernehmenden Organisationen weniger auf die Auswahl, Implementation und Anpassung von bestehenden Transfergegenständen konzentrieren, sondern vorrangig eigene Entwicklungsarbeiten ... verfolgen wollen“. Der Befund dokumentiert, dass die Ziele der Transfernehmenden (hier: Entwicklung von Neuem statt Anpassung von Bestehendem) eine wichtige Variable im Transferprozess begründen. Daraus ergibt sich, dass Transfergegenstände nicht per se handlungsrelevant oder nutzlos sind, sie sind dies jeweils immer nur im Hinblick auf die Bedingungen bei den potenziellen Transfernehmenden. Dazu kommt, dass potenzielle Transferangebote miteinander konkurrieren können, d.h. den Bedingungen einer Aufmerksamkeitsökonomie unterworfen sind. So können die Transferangebote die potenziell Transfernehmenden aus verschiedenen Gründen nicht erreichen. Sie mögen beispielsweise in ihrer Darstellung unzugänglich sein, oder sie sind in Zuschnitt und Komplexität unzulänglich für die Problembewältigung im Implementationsfeld (Euler, 2008).

In dem oben skizzierten Transferverständnis wird als zentrale Handlungsmodalität des Transfers die „Übertragung“ bzw. die „Anwendung“ eines Transfergegenstands von einem Entwicklungskontext auf neue Praxiskontexte ausgewiesen. Diese noch grobe Kennzeichnung des Transferprozesses wird in der Literatur in unterschiedlicher Weise ausdifferenziert. Gessler (2017) unterscheidet (im Kontext eines internationalen Berufsbildungstransfers) drei Modalitäten: (1) Dissemination: Transfergegenstände fügen sich Bestehendem hinzu oder ersetzen es

(teilweise). (2) Adaption: Transfergegenstände werden auf die veränderten Bedingungen angepasst. (3) Transformation: Transfergegenstände werden als Impuls zur Veränderung des Bestehenden aufgenommen und im Sinne einer eigenständigen Neuentwicklung weitergeführt. Nickolaus et al. (2006, S. 13) schlagen als Ergebnis einer Auswertung schulischer Modellversuche ein linear strukturiertes Transfermodell mit sechs Phasen vor: (1) Konzeptentwicklung, (2) Identifikation und Aufbereitung von Transferangeboten, (3) Rezeption und Verarbeitung der Transferangebote durch die (potenziellen) Transfernehmenden, (4) ggf. Adaption der Angebote, (5) Implementationsmaßnahmen, (6) strukturelle Verankerung.

Transfergestaltung im Rahmen eines Transferkonzepts

Die skizzierten Überlegungen werden in einem „Transferkonzept“ verbunden, das sich in hohem Maße auf Jenert (2025) stützt:

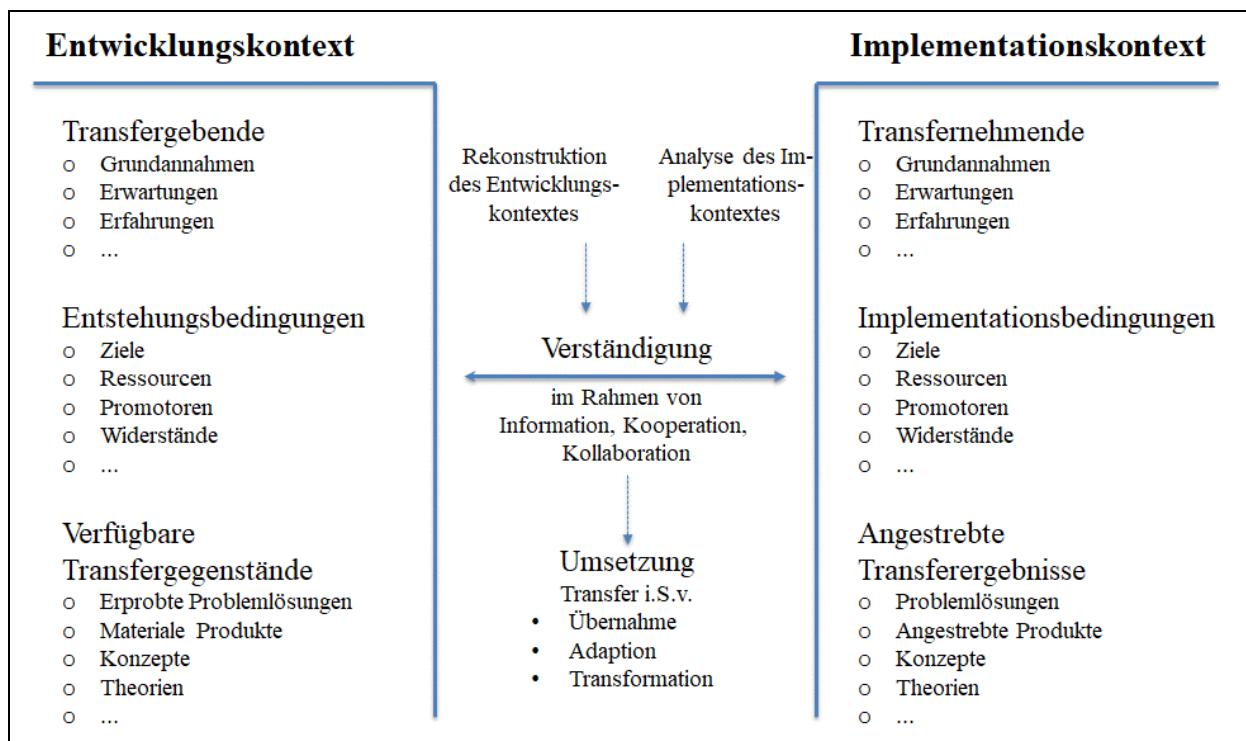


Abbildung 1: Bezugsrahmen für die Transfergestaltung (modifiziert auf der Grundlage des „Transferkonzepts“ von Jenert, 2025, S. 6).

Der Bezugsrahmen verbindet die Perspektiven von Transfergebenden mit ihrem Entwicklungskontext mit der von Transfernehmenden und ihrem Implementationskontext. Beide Kontexte werden differenziert erfasst im Hinblick auf die personalen Voraussetzungen der Transfergebenden und -nehmenden (u.a. Grundannahmen, Erwartungen, Erfahrungen), die Bedingungen im Entstehungsprozess der Innovation bzw. im Implementationsprozess sowie die verfügbaren Transfergegenstände aus dem Entwicklungskontext bzw. die angestrebten Transferergebnisse für den Implementationskontext. Für die Gestaltung eines Transferprozesses sind einerseits die Bedingungen des Entwicklungskontextes zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion kann u.a. Aufschluss geben über die (begünstigenden oder erschwerenden) personalen und organisatio-

nalen Bedingungen in der Entwicklung der Transfergegenstände (z.B. Problemdruck, besondere materielle Ressourcen- oder personale Motivationslage). Zudem kann die Rekonstruktion auch den Transfergegenstand genauer fassen sowie Voraussetzungen und Grenzen seiner Übertragung benennen. Die Rekonstruktion des Entwicklungskontextes findet ihr Spiegelbild in der Analyse des Implementationskontextes. Die Analyse kann u.a. zu einer realistischen Einschätzung darüber führen, inwieweit die angestrebten Transferergebnisse im Rahmen der bestehenden Implementationskontexte möglich sind.

Der Transferprozess wird als ein Verständigungsprozess betrachtet, der darauf ausgerichtet ist, die angestrebten Transferergebnisse (die ggf. innerhalb des Prozesses iterativ präzisiert werden) unter Verwendung verfügbarer Transfergegenstände zu realisieren. Die Verständigung kann zum einen getragen werden durch die Information über die verfügbaren Transfergegenstände und deren Entwicklungskontext. Die Information kann in unterschiedlicher Weise bereitgestellt werden (u.a. in Form von Dokumenten, Präsentationen, Beratungen). Zum anderen kann der Transferprozess durch Formen der Kooperation und (in einer weiteren Intensitätsstufe) der Kollaboration unterstützt werden. Potenzielle Akteur:innen wären hier entweder Beteiligte aus dem Entwicklungskontext oder Transferagent:innen, die spezifisch für die Transferunterstützung verfügbar sind.

Je nach Komplexität und Kontextspezifität des Transfergegenstands (Jenert, 2025, 9–10) kann der Transfer in Anlehnung an die Typologie von Gessler (2017) als weitgehende Übernahme, als Adaption oder Transformation i.S. der Entwicklung einer neuen Innovation erfolgen. In jedem Fall zeigt sich die Transfergestaltung als ein aktiver Prozess, in dem vormals entwickelte Transfergegenstände eine zentrale oder auch nur randständige Rolle spielen. Verfügbare Transfergegenstände treffen dabei auf einen Implementationskontext, in dem potenzielle Transfernehmende deren Nutzen vor dem Hintergrund ihrer Bedingungen und Ziele beurteilen.

4 Forschungskonzept: Untersuchungskontext und -methodik

Untersuchungskontext

Das Förderprogramm BoB-2 schließt insgesamt 22 städtische berufliche Schulen ein, neben Berufsschulen auch Berufsfachschulen, Fachschulen sowie Fach- und Berufsoberschulen. Für die Gesamtheit der Schulen stehen jährlich Ressourcen im Umfang von insgesamt 350 zusätzlichen Lehrerwochenstunden zur Verfügung. „Kennzeichen dieser Schulen ist, dass in den zu unterrichtenden Klassen eine große Heterogenität im Hinblick auf Vorbildung, Staatsangehörigkeit, Soziallage, Alter und andere Merkmale anzutreffen ist“ (Landeshauptstadt München, 2024a, S. 76). Für den Zeitraum 2022-2025 wurde eine wissenschaftliche Begleitung beauftragt, in die aus forschungsökonomischen Gründen 11 der 22 Schulen einbezogen sind: drei Berufsschulen, zwei Berufsfachschulen, drei Fachschulen, eine Fachoberschule sowie zwei Berufsoberschulen.¹ Die Auswahl der Schulen erfolgte als „theoretical sampling“ mit dem Ziel einer umfassenden Einbeziehung zentraler Heterogenitätsdimensionen.

¹ BS für Kraftfahrzeugtechnik; BS für Rechts- und Verwaltungsberufe; BS für Zahntechnik, Chemie-, Biologie- und Drogerieberufe; BFS für Ernährung und Versorgung; BFS für Sozialpflege; FS für Bautechnik; FS für

Ausgehend von dem Leitziel des Programms – Reduzierung von Bildungsbenachteiligungen in heterogenen Gruppen durch Anwendung und ggf. Erweiterung von Förderkonzepten aus BoB-1 (vgl. Kapitel 2) – konnten die Schulen über die Konkretisierung und Umsetzung der Fördermaßnahmen selbst entscheiden. Die wissenschaftliche Begleitung konnte mit ihren Untersuchungen erst nach den ersten beiden Erprobungsjahren beginnen und stand dabei vor der Herausforderung, einerseits bereits erfolgte Umsetzungen zu rekonstruieren, andererseits an der Weiterentwicklung der Förderkonzepte mitzuwirken.

Methodologische Anbindung: Design-Based Research

Die wissenschaftliche Begleitung lehnte sich mit ihrem Forschungskonzept an wesentliche Prinzipien des „Design-Based Research (DBR)“ (Euler, 2014) an. Charakteristisch für DBR ist der Anspruch, die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verzahnen. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess vollzieht sich bei DBR in iterativen Zyklen aus Entwicklung (beispielsweise von Fördermaßnahmen), Erprobung, (formativer) Evaluation, Rückkopplung der Evaluationsbefunde und Re-Design. Im Verlauf der Zyklen erfolgt schrittweise eine Optimierung der Designs, zugleich werden die Entwicklungs- und Erprobungsprozesse systematisch analysiert und dokumentiert. Insofern verbindet DBR die Entwicklung von praktischen Problemlösungen mit der Generierung von Theorien. Diese Theorien werden innerhalb von DBR in Form von Gestaltungsprinzipien (Reeves, 2006; Euler, 2017) herausgearbeitet und ausgewiesen. Gestaltungsprinzipien sind Handlungsleitlinien, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein können. Sie sind das Ergebnis eines Generalisierungsprozesses, der sich – anders als bei Ansätzen der empirisch-analytischen Sozialforschung – induktiv auf die komparative Analyse von Einzelfällen und eine Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden stützt (Euler, 1994, S. 269; Kelle & Kluge, 2008). Gestaltungsprinzipien gehen über die Erfassung eines singulären Einzelfalls hinaus, bleiben in ihrer Generalisierungsreichweite sowie im Abstraktionsgrad der Aussagen jedoch auf den Rahmen des jeweiligen Erprobungsfeldes begrenzt (Euler & Sloane, 2024).

Innerhalb von BoB-2 bildet jede der 11 beruflichen Schulen eine Falleinheit, die über drei Schuljahre bzw. Zyklen wissenschaftlich begleitet wurde. Angelehnt an die methodologischen Prinzipien des DBR wurden fallbezogen theoriebasiert Daten erhoben und über verschiedene Ansätze die praktischen Entwicklungsprozesse in den Schulen unterstützt. Bezugspunkt sowohl für die praktischen Entwicklungen als auch für die wissenschaftlichen Analysen bildeten Leitfragen, die sich zum einen auf die Gestaltung der Förderkonzepte, zum anderen auf die Gestaltung des Transfers beziehen (vgl. Kapitel 1). Aus der Forschungsperspektive verfolgte die wissenschaftliche Begleitung drei Schwerpunkte:

- Erfassung der Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse in den 11 Schulen entlang der in Kapitel 1 ausgewiesenen Fragestellungen;
- Analyse potenzieller Wirkungen und Umsetzungserfahrungen der Förderkonzepte;

Drucktechnik und Papierverarbeitung; FS für Maschinenbau-, Mechatronik-, Metallbau-, Informatik- und Elektrotechnik (Technikerschule); FOS für Sozialwesen; BOS für Sozialwesen; BOS für Wirtschaft.

- Analyse der Transferprozesse in den Schulen.

Datenerhebung

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die vier verwendeten Datenerhebungsmethoden mit ihren jeweiligen Schwerpunkten:

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Datenerhebungsmethoden

| Datenerhebungsmethode | Schwerpunkte |
|--|--|
| Dokumentenanalyse | <ul style="list-style-type: none"> • Bestehende Förderkonzepte aus BoB-1 • Förderkonzeptplanungen der Schulen • In Fördermaßnahmen verwendete Materialien • Schulstatistische Aufbereitungen |
| Interviews Schulleitungen / Lehrkräfte (jährlich) | <ul style="list-style-type: none"> • Implementationsbedingungen in den Schulen • Auswahl und Umsetzungsvarianten von Förderkonzepten • Umsetzungserfahrungen • Wirkungseinschätzungen |
| Fragebogen Lernende (jährlich) | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Wirkungseinschätzungen zu einzelnen Lehraktivitäten • Wahrgenommene Unterstützung in Schule / Betrieb |
| Einzelinterviews mit ausgewählten Lernenden (halbjährlich; Längsschnitt) | <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsvoraussetzungen • Wahl des Ausbildungsberufs / Bildungsgang • Wahrnehmung / Beurteilung schulische Ausbildung • Wahrnehmung / Beurteilung betriebliche Ausbildung • Einschätzung des eigenen Lernzuwachses im Bildungsgang • Ziele nach Abschluss des Bildungsgangs |

Die Dokumentenanalyse umfasst unterschiedliche Datenquellen. Neben der vorliegenden Übersicht der in BoB-1 erarbeiteten Förderkonzepte sind dies insbesondere die von Schulen mit Projektbeginn vorgelegten Förderkonzeptplanungen sowie von der Schule angefertigte statistische Aufbereitungen (z.B. Ausprägung von Heterogenitätsmerkmalen). Zudem stellten einzelne Lehrkräfte die in ihren Förderkonzepten verwendeten Materialien zur Verfügung. Die jährlich getrennt durchgeführten Interviews mit den Schulleitungen und den in den „BoB-Klassen“ eingesetzten Lehrkräften fokussierten auf die schulischen Implementierungsbedingungen sowie die unter den jeweiligen Bedingungen umgesetzten Förderkonzepte. Ferner bildeten qualitative und quantitativ unterlegte Wirkungseinschätzungen einen Schwerpunkt in den Interviews. Der jährlich eingesetzte Fragebogen an die Lernenden im jeweiligen Bildungsgang diente in einem standardisierten Teil neben der Erschließung der Selbstwirksamkeit der Einschätzung einzelner Lehraktivitäten sowie der sozialen Einbettung in Betrieb und Schule. Zudem konnten die Lernenden in einem offenen Teil Unterstützungsbedarfe äußern. Mit sechs Lernenden wurden über ihren Bildungsgang halbjährlich Einzelinterviews (Dauer: 30-45 Minuten) durchgeführt, in denen (zu Beginn) ihre Bildungsvoraussetzungen, Motiv- und Sozialallagen erschlossen und im Verlauf des Bildungsgangs ihre Erfahrungen, Einschätzungen und wahrgenommenen Lernzuwächse reflektiert wurden.

Datenauswertungen

Die über die verschiedenen Methoden erschlossenen Daten wurden in einem strukturierten Schuldossier zusammengeführt. Als Strukturierungsgrundlage dienten die in Kapitel 1 skizzierten Leitfragen, die sich im Verlauf der drei Untersuchungszyklen weiter ausdifferenzierten.

Die Befunde aus den Einzelinterviews mit den Lernenden wurden in Falldossiers verdichtet, deren Struktur theoriegeleitet auf der Grundlage des „Agency-Konzepts“ (Emirbayer & Mische, 1998; Scherr 2012) entwickelt wurde. Das „Agency-Konzept“ besitzt unterschiedliche theoretische Orientierungen. Einer der Zugänge besteht darin, Menschen in den sie prägenden Situationen zu beschreiben sowie ihre Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen und ihr Handeln in diesem Kontext zu interpretieren.

Rückkopplung und Reflexion mit den Schulen

Ausgehend von dem Anspruch des DBR-Konzepts wurden die Befunde aus den Datenerhebungen und -auswertungen an die Akteur:innen in den Schulen rückgemeldet, damit diese begründete Entscheidungen über eine mögliche Anpassung ihrer Förderkonzepte treffen können. Diese Form der responsiven Evaluation erfolgte über die folgenden Schritte:

- Die Schulen erhielten jährlich ein aktualisiertes Schuldossier, in dem zentrale Befunde zusammengefasst und kommentiert wurden.
- In einem Manual wurden die im Förderprogramm eingesetzten Förderkonzepte mit ihren verschiedenen Ausprägungen zusammengefasst und den Schulen als „Inspirationshintergrund“ für die Weiterentwicklung ihrer Konzepte zur Verfügung gestellt.
- Einmal jährlich wurden in einem Workshop die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung vor- und zur Diskussion gestellt.
- Im Kontext der Interviews bestand für die Schulleitungen und Lehrkräfte jeweils die Möglichkeit, offene Fragen aus den Schuldossiers u.a.m. zu erörtern.

5 Kernbefunde: Synopse der Fallauswertungen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Auswertungen der 11 Falleinheiten zusammenfassend dargestellt. Die Befunde zu den 11 beruflichen Schulen werden entlang der in Kapitel 1 skizzierten Leitfragen strukturiert. Die komparative Analyse der Einzelfälle zielt dabei auf die Identifizierung von übergeordneten Prinzipien, Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Bezüge auf einzelne Fälle dienen in diesem Rahmen illustrativen Zwecken.

5.1 Auswahl der förderbedürftigen Zielgruppen in den Bildungsgängen

Ein Ausgangspunkt von BoB-2 bestand in der These, dass die heterogene Zusammensetzung der Klassen in den Bildungsgängen für einzelne Lernende bzw. Gruppen von Lernenden zu Benachteiligungen führen kann. Diese Benachteiligungen können dazu führen, dass der Bildungsgang nicht erfolgreich abgeschlossen wird.

Die Ausführungen in Kapitel 2 zeigen, dass nicht jedes Heterogenitätsmerkmal zu einer Benachteiligung führt. So können beispielsweise überdurchschnittlich ausgeprägte Kompetenzen in einem Fach oder bereits erworbene Berufserfahrungen den Lernenden die Bewältigung der Anforderungen in einem Bildungsgang erleichtern. Zudem können Lücken in einem Bereich mit Stärken in einem anderen Bereich verbunden sein.

Vor diesem Hintergrund standen die Schulen bei der Auswahl von förderbedürftigen Lernenden vor zwei Kernfragen:

- Welche sozialen Heterogenitätsmerkmale begründen Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und führen in der Folge zu potenziellen Benachteiligungen?
- Wie können Förderbedarfe diagnostiziert werden und zu einer Bestimmung der förderbedürftigen Lernenden führen?

Während die erste Frage den Korridor möglicher Risikolagen absteckt und die Wahrnehmung der Lehrenden schärft, bietet die zweite den Zugang für die konkrete Auswahl der Lernenden für eine Förderung.

In der Gesamtschau der 11 Einzelfälle wurden acht Heterogenitätsmerkmale in jeweils mehr als drei Fällen ausgewiesen. Die Merkmale wurden mit zumeist mehreren Bildungsvoraussetzungen verbunden, deren Ausprägung für einzelne Lernende potenzielle Benachteiligungen im Bildungsgang begründen. Die folgende Übersicht fasst die Ergebnisse zusammen:

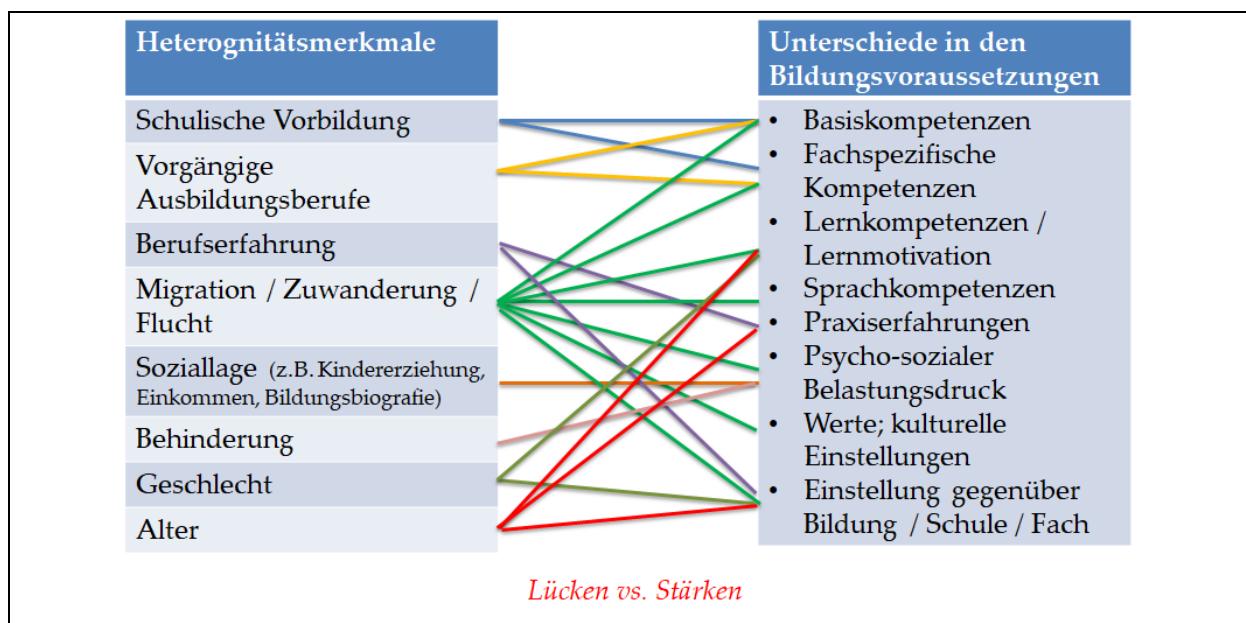


Abbildung 2: Zusammenhang von Heterogenitätsmerkmalen und Bildungsvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen

Hinsichtlich der Heterogenitätsmerkmale sind einige Zusammenhänge von allgemeiner Bedeutung, während andere spezifisch in einzelnen Schulformen auftreten:

- In allen drei Schultypen (vollzeitschulische Bildungsgänge in FOS, BOS, BFS; Berufsschule; Fachschule) besitzen die heterogenen fachlichen Voraussetzungen eine hohe Bedeutung, mit denen die Lernenden in den Bildungsgang eintreten. In FOS, BOS und BFS ist dies bedingt durch unterschiedliche Vorgängerschulen, die die Lernenden häufig mit fachlichen Lücken in bestimmten Fächern (z.B. Mathematik, Deutsch, Englisch) verlassen haben, oder es fehlen grundlegende Basiskompetenzen. In den Berufsschulen spiegelt sich die fachliche Heterogenität in unterschiedlichen Schulabschlüssen wider, die bei Lernenden mit vergleichsweise niedrigen Bildungsabschlüssen ebenfalls Lücken in bestimmten Fächern bzw. Lernfeldern begründen. In den Fachschulen dokumentiert sich die fachliche Heterogenität zum Teil über unterschiedliche vorgängige Ausbildungsberufe und zum Teil über ein unterschiedliches Maß an Berufserfahrung. Mehr Berufserfahrung kann bei einzelnen Lernenden zwar das fachliche Verständnis erleichtern, zugleich aber den Umgang mit schulischem Lernen erschweren. Zudem haben auch in der Fachschule vorgängige Schulabschlüsse Einfluss auf fachliche Kompetenzen (z.B. in Mathematik).
- In den vollzeitschulischen und berufsschulischen Bildungsgängen werden für einen mehr oder weniger hohen Anteil der Lernenden markante Lücken in den Sprachkompetenzen ausgewiesen. Bei vielen Lernenden ist dies mit ihrem Migrationshintergrund verbunden, jedoch werden auch bei deutschen Lernenden unzulängliche Sprachkompetenzen diagnostiziert. Der Anteil der Lernenden mit einem Migrationshintergrund variiert in den untersuchten Bildungsgängen zwischen 78% (BFS) und 20% (Berufsschule für Rechts- und Verwaltungsberufe). In den Fachschulen spielen Sprachprobleme nur in wenigen Bildungsgängen und auch dort lediglich punktuell eine Rolle.
- In BFS, FOS sowie in einem etwas geringeren Ausmaß auch in der BOS wirkt die Soziallage bei einem Teil der Lernenden auf die Bildungsvoraussetzungen im jeweiligen Bildungsgang. In der BFS besteht eine eigene „Mütterklasse“ für Lernende mit Kindern, zudem sind viele Lernende aufgrund ihrer Wohn-, Familien- und Einkommenssituation einem starken psycho-sozialen Belastungsdruck ausgesetzt. Hier besteht die Herausforderung für die Schule darin, neben der fachlichen Entwicklung eine psycho-soziale Stabilisierung zu unterstützen. Auch aus FOS und BOS werden bei einzelnen Lernenden prekäre häusliche Soziallagen berichtet, die sich auf die Lernprozesse in der Schule auswirken können. Teilweise verbunden mit dieser Soziallage, teilweise aber auch unabhängig davon werden für einen Teil der Lernenden in BFS, FOS und BOS markante Lücken im Bereich von Lernmotivation und Lernfertigkeiten berichtet.
- In FOS und BOS ist bei einzelnen Lernenden die Lernmotivation auch dadurch beeinträchtigt, dass ihre Bildungs- und Berufsvorstellungen noch unklar bleiben. So wird beispielsweise aus der FOS Sozialwesen berichtet, dass einige Lernende den Bildungsgang wählen, um unliebsamen Fächern (z.B. Mathematik) auszuweichen oder sie eine verengte und teilweise unrealistische Studienvorstellung (z.B. Psychologie) verfolgen.
- In BFS und FOS führen Dispute zwischen Lernenden mit Migrationshintergrund punktuell zu Konflikten, in denen unterschiedliche religiöse, kulturelle oder auch Vorstellungen über Geschlechterrollen eine Rolle spielen.

- In der BOS sowie in einzelnen Ausbildungsgängen der Berufsschule treffen Lernende mit markanten Altersunterschieden aufeinander. So wird beispielsweise für eine Klasse in der Berufsschule für Kfz.-Technik von einem Altersspektrum zwischen 15 und 35 Jahren berichtet.
- Einzelne Bildungsgänge sind durch einen hohen Anteil von männlichen bzw. weiblichen Lernenden geprägt. So liegt der Anteil männlicher Lernender in den Bildungsgängen der BFS bei ca. 20%, während er beispielsweise in der Berufsschule für Kfz.-Technik und in der Fachschule Bautechnik bei über 90% liegt. Obwohl dieser Sachverhalt in den Schulen wahrgenommen wird, führte er bislang nicht zu spezifischen Förderkonzepten.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass in den vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen (BFS, FOS, BOS) die Heterogenitätsmerkmale zu multiplen Risikolagen führen. Die Risikolagen in den berufsschulischen Ausbildungsgängen beziehen sich primär auf die Kompensation fachlicher und sprachlicher Lücken bei den Lernenden. Noch fokussierter stellt sich die Situation in den Fachschulen dar, in denen Förderkonzepte primär auf die Homogenisierung fachlicher Voraussetzungen gerichtet sind.

Wie werden Förderbedarfe diagnostiziert und mit der Einleitung von Fördermaßnahmen verbunden?

Das Wissen um bestehende Heterogenitätsmerkmale in einer Klasse allein bietet keine validen Aussagen über die Notwendigkeit und Art eines Förderbedarfs. Zumeist zeigt bzw. konkretisiert sich ein Förderbedarf erst im Unterricht bzw. im Rahmen formaler oder informaler Gesprächsanlässe. In den untersuchten Schulen wurden unterschiedliche Strategien praktiziert, die zur Bestimmung von spezifischen Förderbedarfen führen:

- Angebot von zusätzlichem Förderunterricht in bestimmten Fächern, die freiwillig von den Lernenden in Anspruch genommen werden können. Die Erfahrungen mit dieser Selbstdiagnose der Lernenden sind ambivalent: Häufig wird berichtet, dass die Lernenden mit offensichtlichem Bedarf die Angebote nicht wahrnehmen.
- Identifikation von Förderbedarfen im Regelunterricht, verbunden mit der ‚Empfehlung‘ an die entsprechenden Lernenden, geeignete Zusatzangebote wahrzunehmen.
- Auf Erfahrungswerten bzw. wahrgenommenen Heterogenitätsmerkmalen beruhend werden in bestimmten Fächern bzw. Klassen Lernende mit einem Förderbedarf vermutet. Durch Formen der Klassenteilung oder des Teamteaching werden zusätzliche personelle Ressourcen dort verstärkt, um im Unterricht anlassbezogen auftretende Förderbedarfe aufzunehmen. Die Diagnostik erfolgt situativ begleitend zum laufenden Unterricht.
- Organisation von Einzelgesprächen, in denen die Lernenden mit ihren subjektiven Bedarfen wahrgenommen werden. Sofern aus den Gesprächen konkrete Förderbedarfe resultieren, werden diese im Nachgang im Rahmen schulinterner bzw. -externer Möglichkeiten aufgenommen.

- In einem Fall wird zu Beginn des Schuljahres ein Diagnosebogen eingesetzt, aus dem erste Hinweise auf Unterstützungsbedarfe aufgenommen werden können. Die Hinweise können durch fokussierte Beobachtung im Unterricht oder in nachgängigen Einzelgesprächen vertieft werden.

5.2 Konkretisierung der Förderziele

Die in Kapitel 2 skizzierten Ziele des Förderprogramms – „Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit“; Reduzierung der heterogenitätsbedingten Ungleichheiten – sind zunächst zu abstrakt, um daraus bedarfsgerechte Förderkonzepte entwickeln zu können. Die Konkretisierung der Förderziele erfolgte bei BoB-2 in einem ersten Schritt im Rahmen der Förderkonzeptplanung vor Beginn des Programms auf Schulebene. Die Zielausweisungen signalisierten bestimmte Schwerpunkte, blieben aber häufig noch grob und eklektizistisch, wie das folgende Beispiel einer Berufsschule illustriert: „Reduzierung der Ausbildungsabbrüche, die aus fehlenden Grundkenntnissen und Schlüsselqualifikationen resultieren; Reduzierung von Konflikten zwischen Schüler:innen, die ihre Ursache in der großen Heterogenität der Schülerschaft haben ...“ Die Konkretisierung der Förderziele vollzog sich auf der Ebene der Bildungsgänge bzw. durch die in den Fördermaßnahmen tätigen Lehrkräfte. Die Förderziele sind dabei häufig nicht explizit dokumentiert, sondern waren in den Interviews aus der Beschreibung der praktizierten Förderkonzepte zu rekonstruieren.

Nachfolgend werden die verfolgten Förderziele zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 2: Zuordnung der Förderzieldimensionen zu den Schulformen

| Zieldimensionen | Vollzeitschulische berufliche Bildung | | | Berufsschulen | Fachschulen |
|---|---------------------------------------|-----|-----|---------------|-------------|
| | BFS | FOS | BOS | | |
| Fachliche Kompetenzen | | | | | |
| • Ausgleich fachlicher Lücken | + | + | + | + | + |
| Lernkompetenzen | | | | | |
| • Basale Lerntechniken | + | + | | | |
| • Selbstlernkompetenzen, Studierfähigkeit | | + | + | (+) | |
| • Reflexion des eigenen Lernverhaltens | | | | | + |
| Sozialkompetenzen | | | | | |
| • Basale Sozialkompetenzen | + | | | | |
| • Konstruktive Konfliktregulierung | + | + | | + | |
| • Berufsbezogene Sozialkompetenzen | + | + | + | + | |
| Sprachkompetenzen | | + | | + | |
| Bildungserfolgsfaktoren | | | | | |
| • Reduzierung Abbrecherquote | + | + | + | + | + |
| • Erhöhung Abschluesserfolgsquote | + | | + | + | |
| • Verbesserung Schulnoten | + | | | + | |
| Weitere | | | | | |
| • Förderung v. leistungsstarken Lernenden | | | | | + |

Aus einer Prozessperspektive können die skizzierten Zieldimensionen in einen Zusammenhang gestellt werden:

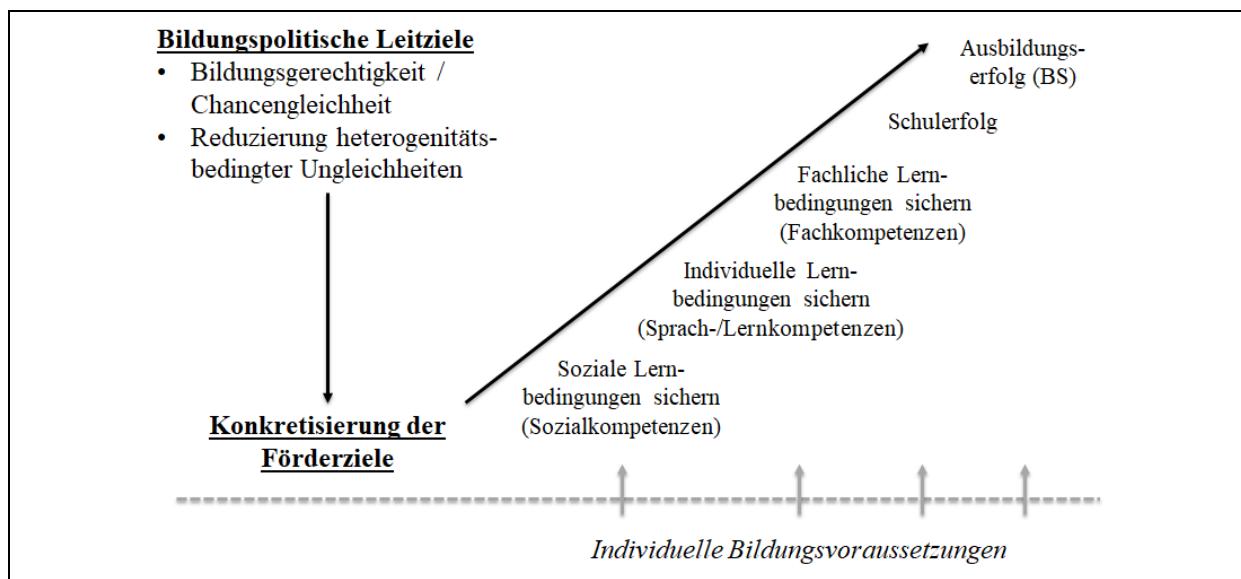


Abbildung 3: Sequenzierung der Förderziele in Abhängigkeit von den individuellen Bildungsvoraussetzungen

Je nach Bildungsvoraussetzungen in der Klasse ist ein beträchtlicher Teil der pädagogischen Aktivitäten zunächst darauf gerichtet, die sozialen Lernbedingungen herzustellen (z.B. keine Unterrichtsstörungen, wertschätzende Kommunikation). Ferner besteht bei einem Teil der Lernenden ein Ziel darin, durch die Förderung der Lern- und/oder Sprachkompetenzen die individuellen Lernbedingungen zu verbessern. Sofern diese beiden essenziellen Voraussetzungen in einem hinreichenden Maße gewährleistet sind, können die dem Bildungsgang unterlegten fachlichen Ziele intensiver verfolgt werden und die Steigerung des Bildungsgangerfolgs in den Mittelpunkt rücken. Die verschiedenen Förderebenen werden in der Regel nicht linear-sequenziell verfolgt, sondern die Ebenen werden prinzipiell synchron betrachtet, wobei einzelne Ebenen zu unterschiedlichen Zeiten bzw. bei entsprechenden Bildungsvoraussetzungen stärker in den Vordergrund treten.

5.3 Wirkungseinschätzung der Förderkonzepte

Wirkungsanalysen im Rahmen eines Experimental-Kontrollgruppen-Designs waren aus folgenden Gründen in der Umsetzung des Förderprogramms nicht möglich: (1) Die Diagnose eines konkreten Förderbedarfs mit einer eindeutigen Definition eines konkreten Förderkonzepts erschien aus Sicht der Lehrkräfte nicht sinnvoll. Vielmehr setzten die Fördermaßnahmen in vielen Fällen ad hoc unterrichtsbegleitend an und wurden situativ auf die individuellen Bedarfe der jeweiligen Lernenden zugeschnitten. (2) Die Definition von Kontrollgruppen mit förderbedürftigen Lernenden, denen aus Forschungsgründen ggf. bedarfsgerechte Fördermaßnahmen versagt bleiben, widerspricht forschungsethischen Prinzipien. (3) Der Vergleich zwischen unterschiedlichen Jahrgängen ist aufgrund sich im Zeitablauf verändernder Rahmenbedingungen etwa hinsichtlich der Bildungsvoraussetzungen in den Klassen nicht möglich.

Vor diesem Hintergrund wurde die Wirkung der Förderkonzepte über qualitative Einschätzungen der Lehrkräfte erschlossen. Die Einschätzungen wurden punktuell durch Daten über einzelne Outputfaktoren ergänzt. Wirkungseinschätzungen der Lernenden konnten indirekt aus Antworten in den jährlich erhobenen Befragungsdaten sowie den Einzelfallinterviews erschlossen werden.

Daten aus einzelnen Schulen dokumentieren, dass sich im Verlauf des Förderprogramms die Bildungsvoraussetzungen der Schüler:innen verschlechtert haben, die Abbrecher:innenquoten jedoch gleich geblieben sind oder sogar reduziert werden konnten:

- Die Technikerschule dokumentiert seit Beginn des Förderprogramms eine kontinuierliche Verschlechterung der Relation Bewerbungen – Aufnahmeplätze (von 1,7 in 2018 zu 1,0 in 2023); zugleich nahm die Zahl der Lernenden ab, die ihre Probezeit nicht bestanden (von 17 in 2018 zu 8 in 2023).
- Die BOS Wirtschaft berichtet, dass sich der Anteil der Nicht-Muttersprachler Deutsch von 26,2% (2018/19) auf 30,5% (2022/23) erhöhte, aber sich die Durchfallquote in der Probezeit in dem gleichen Zeitraum von 5,0% auf 3,8% reduzierte.
- In der BOS Sozialwesen ist die Zahl der Lernenden in den Integrationsklassen (d.h. max. 48 Monate Aufenthaltsdauer in Deutschland) von 12 (2019/20) auf 37 (2023/24) gestiegen. Zudem stieg der Anteil der Lernenden, die über die Station Mittelschule / Berufsausbildung in die BOS einmündeten ebenfalls deutlich an, während der Anteil der Lernenden mit Realschul- oder Gymnasialabschluss sank. Diese Entwicklung wird von der Schulleitung als ein Grund für die sinkenden Abschlussquoten interpretiert.
- In der Fachschule Bautechnik wird ebenfalls ein niedrigeres Eingangsniveau im Hinblick auf die Bildungsvoraussetzungen dokumentiert, die mit stabilen Bestehensquoten der Probezeit und verbesserten Mathematiknoten korrespondieren.

Neben diesen datenunterlegten Wirkungshinweisen resultieren aus den Interviews mit den Lehrkräften zahlreiche qualitative Einschätzungen, die sich in vielen Punkten ergänzen und verstärken:

- Lernprobleme der Schüler:innen werden früher und konkreter deutlich, insbesondere auch in den für den Bildungsabschluss kritischen Fächern.
- Förderkonzepte sind differenzierter und bedarfsgerechter realisierbar.
- Hochbelastete Lernende sind häufiger und schneller erreichbar. BoB kann Lernende mit multiplen Startnachteilen zu einem Abschluss führen, die ansonsten scheitern würden.
- Die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden ist deutlich besser. Lernende öffnen sich, fühlen sich persönlich wahrgenommen. Lehrende nehmen Lernende intensiver und differenzierter wahr.
- Eine intensivere Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entlastet Beratungslehrkräfte und gibt ihnen Zeit für die ‚harten Fälle‘.
- Unterrichtsabsenzen sind rückläufig.

- Klassenklima in ‚belasteten‘ Lerngruppen ist offener und konstruktiver.
- Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie in multiprofessionellen Teams verläuft intensiver und problembezogen.
- Peer-Tutoring schafft Möglichkeiten der Auszeichnung von Leistungsstärkeren.

Die folgende Übersicht verdichtet die punktuellen Hinweise aus den Interviews mit Lehrkräften aus verschiedenen Schulen zu einer fokussierten Betrachtung der Förderkonzeption exemplarisch auf der Ebene einer Klasse. Sie zeigt zum einen das Zusammenwirken unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale, den Einsatz verschiedener Förderansätze und die zum Teil datenunterlegten Ergebnisse für die spezifische Klasse:

| Klassen-voraussetzungen | Förderansätze | Ergebnisse |
|---|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Alter: 19 – 31 Jahre 2. Heterogene Vor. (insb. Mathe, Sprachen) aus Herkunftsschulen (von Mittelschule – Gymnasium) 3. Heterogene berufliche Ausbildungserfahrungen 4. Hoher Anteil Lernende als Nichtmuttersprachler (ca. 30%) 5. Einzelne Lernende mit prekärem häuslichem Hintergrund / psychosozialen Belastungen 6. Heterogene Lern- / Leistungsmotivation | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ergänzungsunterricht in einzelnen Fächern 2. Lernentwicklungs-gespräche 3. Klassenleiterstunde 4. Informelle Ansprache (in Pausen, nach dem Unterricht, etc.) 5. Lehrkräfte mit hoher Identifikation mit Schule und Bildungsgang 6. Lernende dürfen nach Unterricht in Schule bleiben und selbständig lernen | <p>Qualitativ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lernende mit hoher Belastung halten Anschluss 2. Entlastung Beratungslehrkräfte für ‚harte Fälle‘ 3. Beziehungsqualität steigt 4. Lernende beteiligen sich 5. Disziplinarische Vorfälle reduziert <p>Quantitativ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rückgang Abbrüche nach Probezeit 2. Weniger Absenzen 3. Hohe Zustimmung bei Schulklimabefragung (89% positiv) |

Abbildung 4: BoB-Förderkonzeption in der Klassenfallbetrachtung

Aus den längsschnittartig über die Dauer des Bildungsgangs durchgeführten Einzelinterviews mit ausgewählten Schüler:innen können anonymisiert Individualfallbetrachtungen verdichtet werden, die exemplarisch verdeutlichen, wie einzelne Lernende trotz multipler Startnachteile mit Unterstützung durch die einzelnen Förderansätze einen Bildungsabschluss erreichen können:

| Subjektive Voraussetzungen | Förderansätze | Ergebnisse |
|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausländische Staatsbürgerschaft 2. Zuwanderung im Jugendalter 3. < 9 Jahre Schulbildung im Herkunftsland 4. Keine Ausbildung oder Berufserfahrung 5. Alleinerziehend 6. Sprachliche Lücken 7. Hohe Leistungs- / Lernmotivation 8. Erste Berufsvorstellungen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Psycho-soziale und fachliche Unterstützung durch Lehrende in Einzelgesprächen 2. Lerncoaching 3. „Nachhilfe“ in Schule 4. Berufssprachliche Förderung 5. Positive Klassen-gemeinschaft, klare Regeln | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sehr gute Schulnoten 2. Berufspraktische Erfahrungen 3. Umgang mit Belastungen, Durchhaltevermögen 4. Selbstorganisation von Lernen und Praxiserfahrung 5. Steigerung Selbstwirksamkeit 6. Kompetenzerleben 7. Abschluss mit Anschlussoptionen |

Abbildung 5: BoB-Förderkonzeption in der Individualfallbetrachtung

Zugleich dokumentieren die Interviews bzw. die aus ihnen generierten Klassen- und Individualfallbetrachtungen die Grenzen des Förderprogramms. Einige zentrale Begrenzungen zeigen sich in den folgenden Faktoren:

- Der Zeitumfang für die Förderung ist für einzelne Lernende zu gering, um angesichts der bestehenden Startnachteile die notwendige Förderintensität zu realisieren. Dies gilt insbesondere bei niedrigen Sprachkompetenzen, aber auch in anderen Kompetenzbereichen.
- Insbesondere zu Beginn des Schuljahres werden Klassen mit über 30 Lernenden gebildet, weil im Verlauf der nachfolgenden Monate erfahrungsgemäß einige Lernende die Probezeit nicht überstehen und so die Klassengröße abschmilzt. In diesem Rahmen ist die Klasse selbst nach einer Klassenteilung noch so groß, dass eine individuelle Förderung nur in Ansätzen möglich ist.
- Lernende zeigen nicht die Motivation zur Mitwirkung an der Umsetzung der Förderkonzepte (z.B. Teilnahme an freiwilligen Zusatzangeboten).
- Das Umfeld der Lernenden (insbesondere Familie, Betrieb) unterstützt die schulischen Förderkonzepte nicht im notwendigen Maße.

5.4 Analyse der Implementationskontexte für den Transfer in den Schulen

Die in BoB-1 erprobten Förderkonzepte als potenzielle Transfergegenstände sind in einem spezifischen Entwicklungskontext entstanden, dessen Ausprägungen sich von den Implementationskontexten in den BoB-2-Schulen unterscheiden können. Vor diesem Hintergrund wurde in der Datenerhebung auch auf die Identifizierung möglicher Transferhindernisse in den transfernehmenden Schulen abgehoben.

Einen wesentlichen Kontext stellt der Umfang der zusätzlich verfügbaren Lehrerwochenstunden dar. Der Umfang ist insgesamt in BoB-2 niedriger als in BoB-1, wobei die Zuteilung der

Stunden u.a. von der Größe der Schule sowie der Zahl der potenziell betroffenen Lernenden abhängt. Zudem können einzelne Schulen auf weitere Zusatzressourcen aus anderen Quellen zurückgreifen (z.B. Landesmittel für Sprachförderung) sowie ggf. bestehende personelle Ressourcen aus der schulischen Betreuungsinfrastruktur nutzen (z.B. Schulsozialarbeit, -psychologie, -beratung). Unabhängig davon sind die Zusatzressourcen begrenzt und erfordern von der Schule jeweils Überlegungen, wo die Mittel prioritätär eingesetzt werden, um den größten Nutzen zu stiften.

Nachfolgend werden die von jeweils mindestens zwei Schulen hervorgehobenen Faktoren skizziert, die potenziell einen Einfluss auf den Transfer der verfügbaren Förderkonzepte haben:

- Engpass an Lehrkräften: In bestimmten Fächern, in denen ein Bedarf an Fördermaßnahmen besteht, fehlen in den Schulen Lehrkräfte. Zum Teil behelfen sich die Schulen durch die Kapitalisierung von Mitteln, indem z.B. ehemalige Lehrkräfte mit der Durchführung bestimmter Förderkonzepte beauftragt werden.
- Raumknappheit: Für die Umsetzung einer Klassenteilung sind zusätzliche Raumkapazitäten erforderlich, die in vielen Schulen fehlen. In Einzelfällen mieten die Schulen zusätzliche Räume an.
- Zeitliche Belastungsgrenzen für die Lernenden: Bei einem Unterrichtsumfang von mehr als 30 Wochenstunden in vollzeitschulischen beruflichen Schulen bis zu knapp 40 Stunden in der Fachschule sind die Lernenden an ihren Konzentrations- und Belastungsgrenzen für die Wahrnehmung von Zusatzförderunterricht.
- Stoffdichte begrenzt Zeit für Förderunterricht: Aus den BOS wird berichtet, dass die Lehrpläne eine Stofffülle vorsehen, für die in der FOS das doppelte Zeitbudget zur Verfügung steht.
- Bereitschaft von Lehrkräften für intensivere Beziehungsarbeit: Verschiedene Förderkonzepte (z.B. Lernentwicklungsgespräch) verlangen von den Lehrkräften eine stärkere Fokussierung der pädagogischen Arbeit auf die Person des Lernenden. Ein Teil der Lehrenden fühlt sich in diesem Bereich unsicher, sieht sich schlecht vorbereitet und präferiert daher primär den Einsatz in der fachlichen Rolle. Ein Teil der Unsicherheit kann auch dadurch bedingt sein, dass Lehrkräfte in eine widersprüchliche Doppelrolle hineingeraten: Sie sind zum einen in der Rolle des Beratenden, zum anderen weiterhin in der des notengebenden Bewertenden.
- Bereitschaft von Lehrkräften für eine stärkere Teameinbindung: Formen des Teamteachings, aber auch die Abstimmung in multiprofessionellen Teams, verlangen von den Lehrkräften das Engagement und die Fähigkeit zu einer verstärkten Teameinbindung.
- Formen der Binnendifferenzierung erfordern eine Anpassung des Lehrstils: Neue methodische Varianten der Unterrichtsgestaltung, seien es Formen des Teamteaching oder der Einsatz von Selbstlernmaterialien zur differenzierten Ansprache unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, bedingen für einen Teil der Lehrenden eine Anpassung ihrer Lehrgewohnheiten.

5.5 Transfer verfügbarer Förderkonzepte auf neue Implementationskontakte

Welche der in BoB-1 erprobten Förderkonzepte werden als potenzielle Transfergegenstände aufgenommen? Wie erfolgte der Transfer der Förderkonzepte im Rahmen der Implementationskontakte in den Schulen? Was wurde auf- und übernommen, was wurde angepasst oder neu entwickelt?

Die verfügbaren Förderkonzepte lagen den Schulen zu Beginn des BoB-2-Förderprogramms in Form eines „Manuals“ vor, anhand dessen sie sich einen umfassenden Überblick verschaffen konnten. Das Manual ordnete die Förderkonzepte anhand von drei Ebenen:

- Auf der Ebene 1 werden insgesamt sechs Grundformen unterschieden: (1) Klassenteilung; (2) Teamteaching; (3) zusätzlicher Förderunterricht bzw. „Intensivierungsunterricht“; (4) Einzelförderung; (5) spezifische Zusatzangebote; (6) Erstellung von Konzepten und Materialien.
- Auf der Ebene 2 werden für die einzelnen Grundformen unterschiedliche Realisationsvarianten ausgeführt. Beispielsweise kann die Klassenteilung im Rahmen leistungshomogener oder -heterogener Gruppen mit weiteren Untervarianten realisiert werden. Das Teamteaching kann ebenfalls in leistungshomogenen oder -heterogenen Gruppen erfolgen; innerhalb des Teamteaching können die Lehrkräfte in unterschiedlichen Rollen agieren. Zusatzunterricht kann freiwillig oder für zugewiesene Lernende verpflichtend, auf die Wiederholung fachlicher Inhalte oder das Angebot zusätzlicher Inhalte ausgerichtet sein. Bei der Einzelförderung wurde in BoB-1 ein Lern- und Sozialcoaching angeboten. Spezifische Zusatzangebote sind einmalige Kurse oder Workshops zu bestimmten Themen, zur Prüfungsvorbereitung oder Anlässe zur Teamentwicklung. Die Erstellung von Materialien umfasst beispielsweise die Entwicklung von Skripten in einfacher Sprache oder die Konzepterstellung für ein Lernkompetenztraining.
- Auf der Ebene 3 werden für die Umsetzung bestimmter Zielbezüge (z.B. Sprachförderung) konkrete methodische Gestaltungsfacetten vorgeschlagen (z.B. Aufbau von Textlesekompetenz, Verwendung einer angemessenen Lehrkräftesprache).

Das Manual wurde im Zeitraum von 2019-2025 kontinuierlich aktualisiert, wenn Förderkonzepte auf einer der drei Ebenen modifiziert oder neue Konzepte entwickelt und erprobt wurden. Durch den Vergleich der Manuals in den Versionen von 2019 und 2025 lässt sich rekonstruieren, welche Anpassungen bzw. Weiterentwicklungen in diesem Zeitraum stattgefunden haben. Aus den Interviews mit den Lehrkräften lässt sich schließlich bestimmen, welche Förderkonzepte in welchem Umfang zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung im Jahr 2025 in den Schulen eingesetzt werden.

Die folgende Übersicht zeigt die in den Schulen eingesetzten Grundformen sowie – unter den Grundformen mit Spiegelstrich gekennzeichnet – die innerhalb von BoB-2 innerhalb der Grundformen neu entwickelten Realisationsvarianten.

Tabelle 3: Übersicht der in BoB-2 eingesetzten Grundformen und Neuentwicklungen in der Gestaltung der Förderkonzepte

| Grundformen Förderkonzepte | Vollzeitschulische berufliche Bildung | | | Berufsschulen | | | Fachschulen | | |
|--|---------------------------------------|-----|-----|---------------|-----|------|-------------|-------|------|
| | BFS | FOS | BOS | Kfz | RVA | ZCBD | Bau | Druck | Tech |
| Klassenteilung | | | + | + | + | + | | | |
| Teamteaching | | | + | + | + | + | + | | |
| Zusätzlicher Förder-/ Intensivierungsunterricht | | + | + | | | + | + | | + |
| Einzelförderung | | | | | | | | | |
| • Klassenleitungsstunde | + | | + | | | | | + | |
| • Lernentwicklungsgespräche | | + | | + | | | | | |
| • Individual-Feedback | | | | + | + | | | | |
| Spezifische Zusatzangebote | | | + | + | + | + | | | |
| • Peer-Tutoring | | | | | | | + | | + |
| • Zusatzabschlüsse | | | | | | | | | |
| Entwickl. Konzepte/Materialien | | | | + | | | | | |
| • Zusatzaufg. Leistungsstarke | | | | (+) | | | | | |
| • Dig. Selbstlernmaterialien | | | | | | | | | |

Die Übersicht zeigt, dass alle in BoB-1 entwickelten Grundformen auch in BoB-2 verwendet wurden, wenngleich auch nicht jede Grundform in jeder Schule. Die Schulen unterscheiden sich hinsichtlich der Zahl der eingesetzten Förderkonzeptvarianten, wobei dies zumindest teilweise mit der Zahl der Lernenden in den Schulen zusammenhängt. So setzt die BFS mit ihren insgesamt 12 Klassen / ca. 300 Lernenden (2022) primär auf eine Grundform, während beispielsweise die Berufsschule für Rechts- und Verwaltungsberufe mit ihren ca. 1350 Lernenden (2022) eine größere Varianz an Grundformen und Realisationsvarianten umsetzt. Teilweise wurden einzelne Grundformen erprobt, aufgrund der gewonnenen Erfahrungen dann aber wieder verworfen (z.B. Klassenteilung an der FOS). Die Nutzung bestehender Grundformen ist zumeist mit einer Anpassung an die spezifischen Implementationskontexte der Schule verbunden. Darüber hinaus wurden insbesondere bei den drei letztgenannten Grundformen neue Realisationsvarianten entwickelt und erprobt. Hervorhebenswert ist ferner, dass in der BOS sowie in zwei Fachschulen auch besondere Angebote für leistungsstarke Lernende entwickelt wurden.

Ein Vergleich der Manuals 2019 – 2025 schärft nochmals den Blick auf die in BoB-2 vollzogenen Transferprozesse. Konkret zeigen sich Bereiche, in denen Transferprozesse in der Modalität der Adaption realisiert wurden. Innerhalb von drei Grundformen entstanden aber auch Beispiele für die Neuentwicklung von Realisationsvarianten.

- Die Klassenteilung erfuhr innerhalb von BoB-2 einige konzeptionelle und organisatorische Anpassungen. So wurde bei der Klassenteilung mit homogenen Gruppen darauf geachtet, dass zwischen den Leistungsgruppen eine Durchlässigkeit besteht. In einer Schule wurde die Realisationsvariante umgesetzt, einzelne Lernende beim Auftreten von Förderbedarfen während des Unterrichts aus der Klasse zu nehmen und in einem anderen Raum gezielt zu unterrichten.

- Beim Teamteaching wurde die Variante erprobt, die Förderaktivitäten einer Lehrkraft für eine begrenzte Zeit auf einen einzelnen Lernenden zu konzentrieren, während die andere Lehrkraft den Unterricht mit der Klasse weiterführt.
- Förder- bzw. Intensivierungsunterricht erfuhr neue Realisationsvarianten in der Form, dass bei erkennbaren Lücken in einer Teilgruppe der Klasse für diese in dem jeweiligen Fachunterricht parallel ein eigenständiger, bedarfsgerechter Unterricht angeboten wurde. Zudem wurden unterschiedliche Organisationsmodelle in der Umsetzung des Förderunterrichts erprobt: (1) am zweiten halben Berufsschultag vor oder nach dem Unterricht; (2) vor der ersten Stunde; (3) an einem Wochentag nach dem regulären Unterricht.
- In der Grundform der Einzelförderung wurde das in BoB-1 entwickelte „Lern- und Sozialcoaching“ um drei Realisationsvarianten erweitert. Dabei handelt es sich nicht um Adaptionen bestehender Varianten, sondern um innovative Weiterentwicklungen. Bei der sogenannten „Klassenleitungsstunde“ erhält die Klassenleitung zeitliche Ressourcen, um mit jedem Lernenden der Klasse individuelle Gespräche zu führen. Das Ziel besteht darin, die Lernenden mit ihren Stärken und Lücken wahrzunehmen und individuell Ziele für ihre Weiterentwicklung zu vereinbaren. Unterstützend werden in den Schulen verschiedene Dokumente entwickelt (z.B. Einschätzungs- und Beobachtungsbogen für die Klassenleitung; Selbsteinschätzungsbogen für die Lernenden; Dokument zur Fixierung von Zielvereinbarungen). Eine Erweiterung erfährt diese Variante beispielsweise in Elterngesprächen, bei denen der psycho-soziale Hintergrund der Lernenden erörtert und die Betreuungssituation abgesichert werden kann. „Lernentwicklungs-gespräche“ fokussieren auf den Austausch mit den Lernenden über deren Lernfortschritt, auftretende Lernschwierigkeiten und Hinweise zu deren Überwindung. Die Gespräche können durch die Klassenleitung oder dafür ausgewählte Lehrkräfte geführt werden. Im fließenden Übergang zu den beiden vorgenannten Varianten steht das „Individual-Feedback“, das zumeist als ein freiwilliges Angebot angelegt ist. Es ist auf die Gesamtsituation der Lernenden ausgerichtet, so beispielsweise bei Auszubildenden auch auf mögliche Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung.
- Bei den spezifischen Zusatzangeboten wurden innerhalb von BoB-2 zwei Varianten neu entwickelt. In der BOS Sozialwesen wurde ein Peer-Tutoring-System entwickelt und umgesetzt. Organisiert durch eine Lehrkraft werden in ausgewählten Fächern fortgeschrittene mit förderbedürftigen Lernenden zusammengebracht, um vereinbarte Inhalte nachzuarbeiten. Für die fortgeschrittenen Lernenden festigt das Tutoring das eigene Verständnis der Lerninhalte, zudem wird das Engagement im Zeugnis sowie im Jahresbericht der Schule erwähnt. In zwei Fachschulen werden Zusatzangebote organisiert, die für die Lernenden neben dem originär angestrebten Abschluss zusätzliche Abschlüsse ermöglichen. So können die Lernenden in der Technikerschule mit der Zusatzqualifikation BWL den Teil 3 der Meisterprüfung absolvieren. Die Lernenden in der Fachschule für Bautechnik erhalten die Möglichkeit, neben dem Abschluss als Bautechniker:in die Meisterprüfung sowie die Fachhochschulreifeprüfung zu absolvieren.

- In den beiden BOS wurde ein Schwerpunkt darauf gelegt, über spezifische Materialien im Rahmen einer Binnendifferenzierung unterschiedliche Lernniveaus anzusprechen. In der BOS Sozialwesen ist diese Vorstellung mit dem Ziel einer veränderten Unterrichts- und Lernstruktur verbunden. Durch die Entwicklung von digitalisierten Selbstlernmaterialien (z.B. Erklärvideos, Aufgaben auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus) und flankiert durch Lerncoaches sollen die Lernenden in Teilen des Unterrichts entsprechend ihres Lernstands Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bearbeiten können. Die differenzierten Lernangebote sehen dann für Lernende mit Förderbedarf eine engmaschige Begleitung und Lernberatung vor. Das Projekt befindet sich in der Eingangsphase. Es wird deutlich, dass es dabei nicht um die technische Entwicklung von Materialien geht, sondern die Umsetzung eine umfassende Veränderung der Lehr-Lernkultur in den Bildungsgängen impliziert.

Auf der Ebene 3 wurden weitere methodische Gestaltungsfacetten entwickelt.

5.6 Interpretation der Entwicklungen und Rückführung auf die transfertheoretischen Grundlegungen

Aus den Interviewdaten kann geschlossen werden, dass die in BoB-1 entwickelten und in dem Manual dokumentierten Förderkonzepte eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung der Transferaktivitäten in BoB-2 darstellten. Unter den drei grundlegenden Transfermodalitäten (vgl. Kapitel 3) – Übernahme, Adaption, Transformation – wurde in den Interviews primär über die beiden letztgenannten berichtet. Dies schließt nicht aus, dass auch dokumentierte Förderkonzepte ohne umfangreiche Anpassungsprozesse übernommen wurden, doch scheint das Gros der Transferprozesse auf die Adaption und Transformation bzw. Weiterentwicklung der Förderkonzepte gerichtet gewesen zu sein. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass zwischen Adaption und Neuentwicklung ein fließender Übergang besteht. Die Entwicklung zahlreicher neuer Fördervarianten dokumentiert, dass Transfer und Innovation keine getrennt voneinander zu denkenden Konstrukte darstellen, sondern Innovation eine Variante in der Umsetzung von Transfer abbildet.

Über die Beweg- und Hintergründe der Entscheidungen über die Verwendung bestehender Förderkonzepte liegen aus den Interviews keine Aussagen vor. Aus den Kontextschilderungen lässt sich begründen, dass neben spezifischen Implementationskontexten auch personelle Dispositionen der Lehrenden insofern eine Rolle spielen, als dass sie zum Ausschluss spezifischer Förderkonzepte führen (z.B. mangelnde Präferenzen für Teamteaching; Lernentwicklungsgespräche bei dem Gefühl einer individuellen Überforderung).

Die Umsetzung der Fördervarianten ist mit je spezifischen, teilweise recht anspruchsvollen Kompetenzvoraussetzungen bei den Lehrenden verbunden. Während beispielsweise das Angebot eines fachlichen Förder- bzw. Intensivierungsunterrichts an die Lehrkräfte keine neuen Anforderungen stellt, ist die Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen oder auch die Umsetzung eines binnendifferenzierten Unterrichts mit Hilfe von digitalisierten Selbstlernmaterialien mit Anforderungen verbunden, die über den Einsatz einer fachlichen Expertise hinausgeht.

5.7 Zusammenführung der Befunde zu DBR-Gestaltungsprinzipien

Nach der Darstellung der Einzelbefunde soll nunmehr entsprechend der in Kapitel 4 ausgewiesenen methodologischen Anbindung eine abstrahierende Zusammenführung in Form von DBR-Gestaltungsprinzipien erfolgen. Die Prinzipien stellen Leitlinien für die Gestaltung entsprechender Praxiskonzepte dar, die dem Leitziel des Förderprogramms – Förderung von Lernenden mit Startnachteilen in heterogenen Lerngruppen – folgen.

Auswahl von förderbedürftigen Zielgruppen in den Bildungsgängen

- Nicht jedes Heterogenitätsmerkmal führt zu einer Benachteiligung. Grundlegend für die Entwicklung von Fördermaßnahmen ist die Einschätzung, welche sozialen Heterogenitätsmerkmale (z.B. schulische Vorbildung, Migrationshintergrund) Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen der Lernenden begründen (z.B. Sprachkompetenzen) und zu potenziellen Benachteiligungen gegenüber Mitlernenden führen.
- Aus der genauen Bezeichnung lückenhafter Bildungsvoraussetzungen können in einer Lerngruppe die förderbedürftigen Lernenden identifiziert werden.
- Die Diagnose der Förderbedarfe erfolgt zumeist auf der Grundlage der Beobachtung von Lernenden während des Unterrichts. Die Bedarfsdiagnose sollte möglichst zeitnah zur Einleitung entsprechender Fördermaßnahmen führen.

Konkretisierung der Förderziele

- Das Leitziel des Förderprogramms sollte korrespondierend mit den heterogenen Förderbedarfen auf unterschiedliche Förderziele konkretisiert werden.
- Eine typologische Differenzierung der Förderziele unterscheidet zwischen der Sicherung sozialer Lernbedingungen (Sozialkompetenzen), individueller Lernbedingungen (Sprach-/ Lernkompetenzen) und fachlicher Lernbedingungen (Fachkompetenzen).

Wirkungseinschätzung der Förderkonzepte

- Die Wirkung der Förderkonzepte ist in einer entwicklungsbezogenen Schulpraxis nicht unter kontrollierten Bedingungen überprüfbar, da die Ausprägung der Konzepte zumeist situativ erfolgt.
- Im Rahmen einer responsiven Evaluation kann die Wirkung der Konzepte über qualitative Einschätzungen der Lehrkräfte und eine Reflexion und Interpretation von Daten über Outputfaktoren (z.B. Abbruchquoten) erschlossen werden. Die generierten Befunde sollen dazu dienen, begründete Entscheidungen über eine mögliche Anpassung der Förderkonzepte vorzunehmen.

Transfer von Förderkonzepten

- Der Transfer bestehender Förderkonzepte erfordert die Analyse von Implementationskontexten, die sich mehr oder weniger von den Kontexten unterscheiden können, in denen die Konzepte ursprünglich entwickelt wurden.

- Vor dem Hintergrund der jeweiligen Implementationskontexte erfolgt der Transfer im Rahmen einer Übernahme, einer Adaption oder als eine Transformation im Sinne einer innovativen Neugestaltung.

6 Abschluss: Verfestigung des Transferprozesses

Welche Voraussetzungen sind erforderlich, um den Transferprozess zu verstetigen? – Beide Förderprogramme – BoB-1 und BoB-2 – wurden durch Beschluss des Münchener Stadtrats aus dem Projektstatus in ein Regelangebot überführt. Vor diesem Hintergrund besteht eine wesentliche Herausforderung auch darin, nicht nur das Angebot an zusätzlichen Lehrerwochenstunden, sondern auch die Dynamik des Transferprozesses zu verstetigen. Ohne entsprechende Aktivitäten besteht die Gefahr, dass die Förderkonzepte in den Schulen abflachen oder gar versanden.

Transfer ist kein Ereignis, sondern ein kontinuierlicher Prozess. Abschließend werden einige Vorschläge formuliert, wie die Dynamik in der Weiterentwicklung der Transferprozesse gefördert werden könnten. Eine gute Grundlage bildet die Institutionalisierung in Form des fortgeschriebenen Manuals sowie eines jährlich durch das „Pädagogische Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement“ organisierten Netzwerktreffens. Unterstützend kann zudem der informelle Austausch zwischen den Schulleitungen bzw. einzelnen Lehrkräften aus den Schulen wirken. Diese Ansätze sind sinnvolle, aber noch nicht hinreichende Faktoren einer Verfestigung. Die folgenden Vorschläge wären im Hinblick auf ihre Umsetzbarkeit zu prüfen bzw. zu diskutieren:

- Aus einer Schule kam der Vorschlag, nicht nur einen Austausch über eingesetzte Fördervarianten zu organisieren, sondern insbesondere für die anspruchsvolleren und voraussetzungsreicheren Förderkonzepte gezielte Fortbildungen anzubieten.
- Die Aufteilung der Lehrerwochenstunden auf die Schulen sollte jeweils mit einer Begründung für die geplanten Förderkonzepte verbunden werden. Dabei soll auch ausgeführt werden, wie bestehende Förderkonzepte in den Schulen weiterentwickelt werden können.
- Die Schulen sollten angehalten werden, über den Einsatz ihrer Förderkonzepte in den bestehenden Medien (z.B. Website, Jahresbericht) transparent zu berichten.
- In bestimmten Intervallen (z.B. im Dreijahresrhythmus) sollte eine Bestandsaufnahme der BoB-Förderkonzepte vorgenommen und diese in einem geeigneten Rahmen diskutiert werden. Die Bestandsaufnahme stellt keine Evaluation dar, bietet jedoch eine Einschätzung darüber, was mit den BoB-Ressourcen geleistet werden kann und wo die Grenzen der Förderung liegen.

Literatur

- AGBB - Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. wbv.
- Daniel-Söltensfuß, D. (2024). Innovativer Transfer oder Transfer von Innovationen? Transfer im Kontext der Entwicklung von Berufsbildungsinnovationen am Beispiel des InnoVET-Programms. In H.-H. Kremer & N. Naeve-Stoß (Hrsg.), *Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB*. bwp@ Spezial 21: 1–23. https://www.bwpat.de/spezial21/daniel-soeltenfuss_spezial21.pdf
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 104, 962–1023.
- Euler, D. & Hahn, A. (2022). Bedarfsorientierte Steuerung pädagogischer Ressourcen – ein Weg zur Integration von Jugendlichen mit Startnachteilen in eine qualifizierte Berufsausbildung? Eine Design-Based Research-Studie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (3), 464–508.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2024). Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Zur Entwicklung der gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Büchter, V. Herkner, K. Kögler, H.-H. Kremer, & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kontinuität, Wandel und Perspektiven* (S. 363–380). Barbara Budrich.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer informationstechnischen Bildung*. Botermann & Botermann.
- Euler, D. (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 43–57.
- Euler, D. (2008). Unter Weißkittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In D. Euler, J. Howaldt, G. Reinmann & R. Weiß (Hrsg.), *Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften* (S. 43–74). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Franz Steiner Verlag.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *Educational Design Research*, 1(1), 1–15.
- Gessler, M. (2017). Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 71–79.
- Jenert, T. & Bosse, E. (2021): Lehrentwicklung an Hochschulen als transferorientierte Netzwerkarbeit: Das Bündnis für Hochschullehre Lehren. In: Schmid, U./Schönheim K. (Hrsg.): *Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 265–286). Springer VS.

Jenert, T. (2025). Innovieren, Transferieren, Gestalten: Eine Wissenschaft, die sich verständigt. In P. Frehe-Hallowell, M.-A. Kückmann & F. Otto (Hrsg.), *bwpat@ Profil 12: Transformationen in der beruflichen Bildung – Handlungsräume und Gestaltungsfelder der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für H.-Hugo Kremer zum 60. Geburtstag* (S. 1–16). https://www.bwpat.de/profil12_kremer/jenert_profil12.pdf

Kelle, U., & Kluge, S. (2008). *Vom Einzelfall zum Typus*. Leske + Budrich.

Landeshauptstadt München (2024a). *Münchener Bildungsbericht Berufliche Bildung 2024*. https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:f912fb1a-1e17-4516-a4e0-f0099b54affc/muenchener_bildungsbericht_berufliche_bildung_2024.pdf

Landeshauptstadt München (2024b). *Leitlinie Bildung 2024*. <file:///C:/Users/zi80hyno/Downloads/Leitlinie%20Bildung%20Langfassung.pdf>

Nickolaus, R., Ziegler, B. & Abel, M. (2006). Anlage der Expertise und Ergebnisse im Überblick. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 9–72). Schneider Hohengehren.

Novak, H. (2017): Vom Vermittlungs- zum kooperativen (Weiter-)Entwicklungsansatz – Wie Bildungsinnovationen für die Berufsbildungspraxis fruchtbar werden können und welche Faktoren für einen gelingenden Innovationstransfer eine Rolle spielen. In D. Schemme, H. Novak & I. Garcia-Wülfing (Hrsg.), *Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung* (S. 53-80). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Reeves, T. (2006). Design Research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). Routledge.

Scherr, A. (2021). Soziale Bedingungen von ‚Agency‘. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. Bethmann et al. (Hrsg.), *Agency* (S. 99–121). Beltz.

Schuetze, H. & Slowey, M. (ed.). *Global perspectives on higher education and lifelong learners: international perspectives*. Routledge.

Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier (Drs. 5665–16).

<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>

Zitieren des Beitrags (18.12.2025)

Euler, D. & Hahn, A. (2025). Transfer und Innovation in der Berufsbildung fördern – Theoretische Grundlegungen und praktische Umsetzungen im Förderprogramm „Bedarfsorientierte Budgetierung an Beruflichen Schulen (BoB)“. *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 49, 1–30. https://www.bwpat.de/ausgabe49/euler_hahn_bwpat49.pdf

Die Autor:innen



Prof. Dr. DIETER EULER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

Dieter.Euler@unisg.ch

<https://iwp.unisg.ch/de>



Dr. ANGELA HAHN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,
Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

angela.hahn@fau.de

<http://www.wirtschaftspaedagogik.de>