

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 3 (2021)

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Francesco Ciociola, Stefanie Roos und
Christoph de Oliveira Käppler:
Netzwerk B²: Betrieb und Berufsschule in der
inkluisiven Ausbildungsvorbereitung –
eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und
Wirkfaktoren.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 114-127.
<https://doi.org/10.35468/5903-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.esze-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

**Netzwerk *B*²: Betrieb und Berufsschule in der
inkluisiven Ausbildungsvorbereitung –
eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und
Wirkfaktoren**

*Francesco Ciociola, Stefanie Roos und
Christoph de Oliveira K ppler*

Abstract

In der deutschen Bildungspolitik zeigt sich im Inklusionsprozess eine Verengung auf Primar- und Sekundarstufe I, „die Übergänge aus der Schule in das Beschäftigungssystem und mögliche Wege, die hier im Berufskolleg und anderen Bildungseinrichtungen bestritten werden können, bleiben [jedoch] weitgehend außen vor“ (Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015). An Berufsschulen in NRW besteht seit dem Schuljahr 2015/16 das Konzept der Ausbildungsvorbereitung (AV, Anlage A, APO-BK), welches den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer beruflichen Orientierung und des Erwerbs eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses nach Klasse 9 bietet. In der vorliegenden Fragebogenstudie (N = 104) äußern sich 52 in AV-Klassen tätige Lehrkräfte des Berufskollegs sowie 52 Führungskräfte aus Betrieben zu möglichen Bedingungs- und Wirkfaktoren für eine erfolgreiche AV, unter anderem auch zu bestehenden und erwünschten Kooperationen zwischen Berufsschule und Betrieb sowie mit Erziehungsberechtigten. Die Untersuchungsbefunde zeigen Unterschiede in Einschätzungen zur Wichtigkeit und Wirklichkeit der Kooperationsbeziehungen, wobei die berichtete Umsetzung hinter der eingeschätzten Bedeutung zurückbleibt. Dabei spielen Alters- und Berufserfahrungseffekte eine eher untergeordnete Rolle, und Geschlechtseffekte sind vorwiegend als statistisch signifikante Interaktionen erkennbar. Insgesamt bestätigen die Studienergebnisse die Erkenntnisse aus vergleichbaren wenigen nationalen und internationalen Pilotprojekten. Die befragten Führungskräfte und Berufsschullehrkräfte sind auf Kooperationsnetzwerke angewiesen, in denen die Verantwortung für die heterogene und herausfordernde Schülerschaft der AV gemeinsam getragen wird. Aus den Untersuchungsbefunden können wichtige Hinweise für den Auf- und Ausbau funktionierender Netzwerke auf gegenseitiger Kenntnis- und Verständnisbasis abgeleitet werden.

Keywords

Ausbildungsvorbereitung, Berufskolleg, Inklusion, Kooperation, Netzwerk, Bedingungs- und Wirkfaktoren

1 Einleitung

Neben einer Verengung der deutschen Bildungspolitik im Inklusionsprozess auf die Primar- und Sekundarstufe I (Kremer et al., 2015) weist auch die Wissenschaft eine Forschungslücke bezogen auf Inklusionsprozesse an Berufskollegs sowie inklusiver Angebote im Übergangsangebot von der Ausbildungsvorbereitung (AV) in den Beruf auf (Euler, 2016). Dennoch sind Bemühungen bezogen auf eine inklusive Gestaltung des Berufskollegs zu konstatieren und Innovationen angestoßen, wie das Zuweisen von Mitteln für multiprofessionelle Teams und zur Unterstützung der Inklusion an Berufskollegs (MSW NRW, 2017a).

Berufsbezogener Unterricht über alle Bildungsgänge hinweg kann – neben den allgemeinbildenden Fächern – als ein Schwerpunkt des Berufskollegs definiert werden. Mit jedem erworbenen Abschluss an einem Berufskolleg wird auch eine berufliche Qualifizierung entwickelt. Bezogen auf die tatsächliche Umsetzung „... kann für die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung ... die Frage aufgeworfen werden, welche Bedeutung ‘das Berufliche’ hier einnimmt“ (Frehe & Kremer, 2018, S. 238). In deren Analyse wird deutlich: Lehrkräfte finden den Bereich berufsbezogener schulischer Inhalte und Praktika zwar wichtig, „im Vordergrund steht für sie jedoch die Wiederherstellung der Motivation der Lernenden für schulisches Lernen und eine Unterstützung der Lernenden bezogen auf ihre Lebensbewältigung“ (Frehe & Kremer, 2018, S. 246). Eine zentrale Rolle, um zur Einlösung des Anspruchs das Berufliche in der AV angemessen zu berücksichtigen, wird hierbei – neben Betriebspraktika – der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieben zukommen, auch wenn es hier nicht um das klassische Duale System der Beruflichen Bildung geht, weshalb sie in diesem Beitrag zum Netzwerk B² fokussiert werden soll.

2 Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg in NRW

Das Berufskolleg in NRW als Schulform der Sekundarstufe II, zu dem Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Fachschulen zählen, „ist mit den beruflichen Schulen in anderen Bundesländern vergleichbar“ (MSW NRW, 2017b). Die Bezeichnungen der einzelnen Bildungsgänge differieren länderspezifisch. Die AV existiert in NRW in der heutigen Form seit dem Schuljahr 2015/16, zuvor firmierte sie unter den Bezeichnungen BvB, BOJ, JoA, KSoB und BGJ (Frehe & Kremer, 2016). Der Bildungsgang der AV existiert in Teilzeit- und Vollzeitform. Es kann ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss nach Klasse 9 erworben werden. Die Schulpflicht der Sekundarstufe II ist mit dem Absolvieren der AV erfüllt. Abbildung 1 dokumentiert die verschiedenen Bildungsgänge und Abschlüsse, die an einem Berufskolleg in NRW erworben werden können. Die AV lässt sich als ein Bildungsgang der Anlage A in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung am Berufskolleg (APO-BK) einordnen und bildet somit eine eigenständige Organisationseinheit am Berufskolleg in NRW (vgl. Abb. 1). Eine Gemeinsamkeit der Anlagen A bis E ist die Vermittlung der „beruflichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (QUA-LIS NRW, 2020). Darüber hinaus kann im Bildungsgang der AV ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss nach Klasse 9 erworben werden. Mit dem Erwerb des Abschlusses kann der Bildungsgang der Berufsfachschule (Anlage B) besucht werden.

Anlage A			Anlage B	Anlage C	Anlage D	Anlage E
Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung			Berufsfachschule jeweils einjährig	Berufsfachschule	Berufliches Gymnasium	Fachschule zwei- und dreijährig
vermittelt Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten nach BBiG/HWO und den Berufsabschluss			a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder einen Berufsabschluss nach Landesrecht	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
			HS10	FHRs		
			b) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	b) vermittelt einen Berufsschulabschluss nach Landesrecht		
HS	FOR	FHR	FOR	FHR	AHR	FHR
Ausbildungsvorbereitung			Zweijährige Berufsfachschule	Fachoberschule	Fachoberschule	Einjährige Fachschule
vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und berufliche Orientierung			vermittelt einen Berufsschulabschluss nach Landesrecht	vermittelt bzw. vertieft Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vertieft berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
HS9			FOR	FHR	AHR oder fgHR	

Abb. 1: Überblick der Bildungsgänge und Abschlüsse am Berufskolleg in NRW (QUA-LIS NRW, 2020).

Anm.: BBiG= Berufsbildungsgesetz; HS9= ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss; HS10= ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss; HWO= Handwerksordnung; FOR= Fachoberschulreife (Mittlerer Schulabschluss) mit oder ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; FHR= Fachhochschulreife; FHRs= Fachhochschulreife, schulischer Teil; AHR= Allgemeine Hochschulreife; fgHR= fachgebundene Hochschulreife (bei fehlender zweiter Fremdsprache)

Besonders geeignet ist die AV für diejenigen, die sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten möchten, die Schulpflicht der Sekundarstufe I bereits erfüllt haben, aber sich in keinem Ausbildungsverhältnis befinden. Zwischen 2014 und 2016 ist der höchste Zuwachs an Neuzugängen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und in den einjährigen Berufseinstiegsklassen (BEK) – die länderübergreifend als Synonym zur AV in NRW gelten – zu vermerken. Das ist vor allem „... auf die enorme Integrationsleistung der Länder bei der Einbindung der neu zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden ins berufliche Ausbildungssystem zurückzuführen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung des BMBF, 2020, S. 155). Insgesamt besuchten im Schuljahr 2018/2019 deutschlandweit 101.283 Schülerinnen und Schüler eine AV, wovon 33,9% weiblich waren. An 269 Berufskollegs in NRW wurden im Schuljahr 2018/2019 20.666 Schülerinnen und Schüler, deren Alter stark variierte. von denen 59,7% einen Migrationshintergrund aufwiesen, in 1.168 AV- Klassen von über 1.700 Lehrkräften unterrichtet (Destatis, 2019).

Die AV setzt sich – allein schon aufgrund der ethnischen und sozialen Heterogenität – aus einer Schülerschaft mit verschiedensten sprachlichen Niveaus, Normen, Werten und Überzeugungen sowie persönlichen, familiären, institutionellen, sozialen und sprachlichen Erfahrungen und Voraussetzungen zusammen. Deren Laufbahn ist oftmals geprägt von Misserfolgen und Überforderungen im Schul- und Bildungssystem oder familiären und persönlichen Schicksalsschlägen (Frehe-Halliwell et al., 2018). Auf emotionaler und sozialer Ebene ist eine verlässliche Schülerinnen bzw. Schüler-Lehrkraft-Beziehung unabdingbar, die beispielsweise durch Verständnis, persönliche Zuwendung, Transparenz und Authentizität geprägt ist (KMK 2000; Mays & Roos, 2018).

3 Netzwerk B²: Bedingungs- und Wirkfaktoren der Kooperation im Netzwerk Berufsschule und Betrieb

Im schulischen Bereich nehmen Kooperationen seit Mitte der 90er Jahre einen zunehmend wichtigen Stellenwert ein (Fabel-Lamla, 2012). Die folgende Definition wird diesem Beitrag zugrunde gelegt:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet. (Spieß, 2004, S. 199)

Trotz des Stellenwerts, der Kooperation allgemein hin zugesprochen wird, konnte zumindest vor Einführung der AV 2015/2016 „Netzwerkkooperation in der Planung und Steuerung der Ausbildungsvorbereitung [...] eher als Ausnahme-, denn als Regelfall [angesehen werden]“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 50). Im Kooperationsnetzwerk Berufsschule und Betrieb lassen sich folgende Bedingungs- und Wirkfaktoren für eine erfolgreiche AV identifizieren.

Bedingungs- und Wirkfaktor: „Berufliche Orientierung“

Betriebliche Angebote im Übergang Schule und Beruf können die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler stärken. Durch konkrete Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner aus Betrieben erhalten die Schülerinnen und Schüler einen erweiterten Blickwinkel, erkunden die angestrebten Berufsfelder der AV und können „realistische Vorstellungen über die Berufswelt und die eigenen Fähigkeiten und Interessen [...] entwickeln“ (MAGS NRW, 2020a). Die Schülerinnen und Schüler sollen durch handlungsorientierten Unterricht und Langzeitpraktika überfachliche und fachliche Kompetenzen erwerben und die Möglichkeit haben, die erworbenen Kompetenzen in den berufsspezifischen Tätigkeiten direkt anzuwenden (Buschfeld et al., 2016).

Bedingungs- und Wirkfaktoren: „Kommunale Kooperationen“- „Tragfähige Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen“

Bei der Vermittlung in kommunale bzw. regionale Betriebe und Unternehmen können vielfach Wohnsitz und gewohnte Umgebung der Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten bleiben. Eine Bildung von Netzwerken, Durchlässigkeit von Systemen sowie enge Kooperation mit potentiellen Ausbildungsbetrieben stellen sowohl für die zielgerichtete Vermittlung von beruflichen Kompetenzen als auch für die Akquise von Ausbildungsplätzen wesentliche Faktoren dar. Im günstigsten Fall kooperieren verschiedene Berufskollegs miteinander, um ein möglichst breites Spektrum an Berufsfeldern abzudecken (Buschfeld, Dilger & Fütterer, 2016).

Je mehr tragfähige Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen in der AV existieren, desto mehr Möglichkeiten zur Stärkung der beruflichen Orientierung werden geboten (MAGS NRW, 2020a). Für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler kann eine Berufseinstiegsbegleitung (BerEb NRW) durch externe Pädagoginnen und Pädagogen bis zu 18 Monate nach Ausbildungsbeginn greifen (MAGS NRW, 2020b). Bei dem Projekt „Kein Abschluss ohne Anschluss (KaoA) – Übergang Schule - Beruf in NRW“ wirken Akteure aus unterschiedlichsten Disziplinen in einem multiprofessionellen Team an der beruflichen Orientierung für alle Schülerinnen und Schüler mit (MAGS NRW, 2020c), wodurch eine ganzheitliche Betrachtung gewährleistet wird (Buschfeld et al., 2016).

4 Forschungsstand

Da es die AV in NRW erst seit einigen Jahren in der aktuellen Form gibt, existieren wenige Evaluationen hinsichtlich ihrer Funktionalität und Effektivität (z.B. Prakopchuk, 2017; Kruse, Pasquay & Sturm, 2017). Erban (2010) führte eine Studie in Klassen der BVJ durch mit dem Ergebnis, dass 10% bis 20% der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres noch keine berufliche Orientierung hatten. Rahn, Bührmann und Hartkopf (2015) fanden in ihrer Studie heraus, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zwar eine Berufsausbildung anstreben, ihr Engagement letztlich jedoch zu gering sei. Kranert, Warmuth und Stein (2019) haben mit ihrer Studie zum Dropout in der Ausbildung im Berufsbildungswerk wissenschaftlich fundierte Faktoren konkretisiert, die von jungen Menschen beachtet und bewältigt werden müssen, um nicht am Übergangssystem zu scheitern. Diese können in gesellschaftliche, soziale und entwicklungsbedingte Anforderungen untergliedert werden. Auch wenn sich diese Studie auf die Ausbildung im Berufsbildungswerk bezieht, kann sie zugleich für die AV stehen, da es Überschneidungen in der Klientel junger Menschen gibt. Stöbe-Blossey, Köhling, Hackstein und Ruth (2019) ziehen in ihrer Interviewstudie zur Berufsorientierung das Resümee, „dass Kooperation in vernetzten Strukturen allgemein als ein großes und wichtiges Thema wahrgenommen wird“ (S. 272), aber es sehr viele interkommunale Unterschiede bei der Umsetzung gibt und ein „entscheidender Erfolgsfaktor für die Weiterentwicklung von Kooperation [...] darin [besteht], dass jeder einzelne Akteur bereit ist, in der eigenen Organisation zu beginnen und Initiativen zu ergreifen“ (S. 298), allerdings bei einer zu großen Anzahl an Netzwerken die Gefahr besteht, den Überblick zu verlieren.

5 Methodik

Studiendesign, Erhebungsinstrument und Durchführung

Bei der vorliegenden Untersuchung, die von Mai bis Juli 2020 im Paper-Pencil-Format stattfand, handelt es sich um eine Fragebogenstudie. Für die Erstellung des Fragebogens wurde das induktive Skalenkonstruktionsprinzip in Kombination mit dem Act Frequency Approach-Verfahren als Ansatz gewählt. Dementsprechend wurden zu Beginn der Fragebogenentwicklung Expertinnen und Experten aus Berufsschulen und Betrieben im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews nach der Prototypizität hinsichtlich der AV befragt. Unter Beachtung des theoretischen Hintergrunds und der inhaltsanalytischen Auswertung des Fokusgruppeninterviews konnte ein Fragebogen entwickelt werden, der für die Lehrkräfte insgesamt aus 41 und für die Betriebe aus insgesamt 36 verschiedenen Items besteht. Dafür wurden Beurteilungsaufgaben mit einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = Minimum bis 6 = Maximum) als Antwortoption, offene Fragen, Sortieraufgaben sowie Single-Choice-Aufgaben als Itemformate gewählt. In diesem Artikel werden nur die Items mit dem Schwerpunktthema der Kooperation fokussiert (vgl. Kasten 1).

Kasten 1: Items mit dem Schwerpunktthema Kooperation

1. Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb ist mir wichtig.
2. Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb findet statt.
3. Einen regelmäßigen Austausch aller am Lernprozess Beteiligten finde ich unerlässlich.
4. Ein regelmäßiger Austausch aller am Lernprozess Beteiligten findet statt.
5. Aktuelle und situative Lebensumstände der Jugendlichen/Heranwachsenden zu erfahren und zu kennen ist mir wichtig.
6. Aktuelle und situative Lebensumstände der Jugendlichen/Heranwachsenden beeinflussen mein pädagogisches und fachliches Handeln.
7. Ich bin der Meinung, dass eine erfolgreiche Förderung der Jugendlichen/Heranwachsenden nur in Abstimmung und Konsens mit den Erziehungsberechtigten gelingen kann.
8. Ich halte regelmäßigen Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Jugendlichen/Heranwachsenden.
9. Meiner Meinung nach sollte die Verteilung zwischen der Anwesenheit in der Schule und im Betrieb bei einer Fünf-Tage-Woche folgendermaßen verteilt werden.
10. Schlüsselqualifikationen stehen für mich zu schulischen Leistungen in folgendem Verhältnis.

Die rekrutierte Stichprobe (vgl. Tab. 1) setzt sich aus insgesamt 104 Probandinnen und Probanden im Alter von 24–66 Jahren zusammen (MW: 44,8 Jahre, SD 11,09), wobei die 52 in der AV tätigen Lehrkräfte (50%) mit einem Durchschnittsalter von 46,4 Jahren leicht älter sind als die 52 Führungskräfte aus den Betrieben mit im Mittel 44,8 Jahren. Das Geschlechterverhältnis ist mit 57 Frauen (54,8%) und 47 Männern insgesamt recht ausgewogen. Die Beschäftigungsdauer der Gesamtstichprobe liegt zwischen einem und 36 Jahren (MW: 13,26 Jahre, SD 9,06 Jahre). Die Probandinnen und Probanden in den Betrieben blicken mit durchschnittlich 14,04 Jahren auf einen geringfügig längeren Beschäftigungszeitraum zurück als die Lehrkräfte mit im Mittel 12,48 Jahren. In der Stichprobe sind statistisch keine Unterschiede in der Verteilung von Geschlecht, Alter und Beschäftigungszeitraum nachweisbar. An der Erhebung nahmen sieben Berufskollegs aus dem Märkischen Kreis, Unna, Dortmund und Hagen sowie Betriebe aus dem Märkischen Kreis, Hagen, Dortmund, Paderborn und Siegen teil. Die Rücklaufquote beträgt 75,27%.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

		Gruppe Lehrkräfte	Gruppe Betriebe	Gesamtstichprobe (N)
Geschlecht	männlich	27 (51,9%)	30 (57,7%)	57 (54,8%)
	weiblich	25 (48,1%)	22 (42,3%)	47 (45,2%)
	Gesamt	52	52	104
Alter in Jahren	<i>MW</i>	46,4	43,3	44,8
	<i>SD</i>	9,80	12,13	11,09
	Minimum	29	24	24
	Maximum	66	62	66
Beschäftigungszeitraum in Jahren	<i>MW</i>	12,48	14,04	13,26
	<i>SD</i>	8,36	9,73	9,06
	Minimum	1	1	1
	Maximum	36	35	36

Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels „IBM SPSS Statistics 27“. Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurde zunächst untersucht, ob signifikante Unterschiede in der Beurteilung der für die Kooperationsbeziehungen relevanten Variablen (vgl. Kasten 1) zwischen den Lehrkräften in Berufsschulen und Führungskräfte in Betrieben sowie im Hinblick auf Geschlecht zu finden sind. Im Anschluss daran wurden t-Tests für abhängige Stichproben herangezogen, um Unterschiede innerhalb der Einstufungen feststellen zu können, insbesondere zwischen Einstellungen und (tatsächlichem) Verhalten im Kooperationskontext. Für die Eruierung von Alterszusammenhängen wurden Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Zur weiterführenden und integrierten Datenanalyse wurde eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt, bei der die Kooperationsvariablen im Hinblick auf institutionelle Unterschiede (Berufsschule-Betrieb) sowie Geschlecht zugleich sowie deren Wechselwirkung(en) geprüft wurden. Zur Berechnung von Einzelkontrasten dienten bei signifikantem F-Test der Varianzanalysen sich daran anschließende Scheffé- bzw. t-Tests.

6 Ergebnisse

Bei der Analyse der Daten wird zunächst der Vergleich der Einschätzungen von Vertreterinnen und Vertreter der Institutionen Berufsschule und Betrieb fokussiert. Die Ergebnisse zu den in der Studie enthaltenen Variablen zu den Kooperationsbeziehungen sind hierzu in Abbildung 2 zusammengefasst.

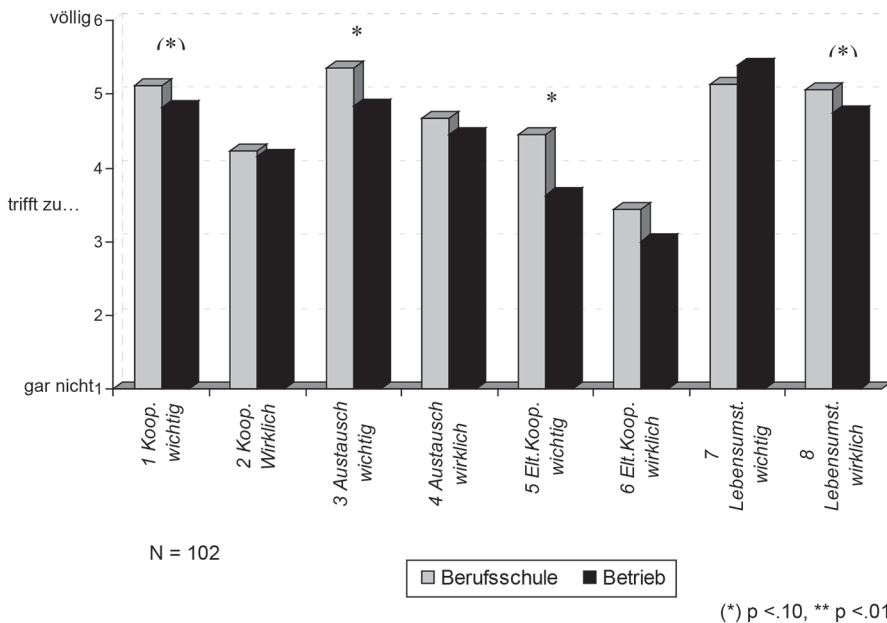


Abb. 2: Einstellungen und Verhaltensweisen in der Kooperation im Vergleich von Berufsschule und Betrieb

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, finden sich bei der Hälfte der in der Studie erhobenen Kooperationsaspekte signifikante Mittelwertsunterschiede bzw. statistische Tendenzen (knapp

oberhalb der Signifikanzgrenze) zwischen Berufsschullehrkräften und Führungskräften. Die Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich der Einstellungsvariablen zur Kooperation, zum Austausch zwischen den beiden Institutionen und im Hinblick auf den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten und bezogen auf die Berücksichtigung der Lebensumstände der AV-Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich aller weiteren Gesichtspunkte scheinen die Einschätzungen der Expertinnen und Experten beider Institutionen weitgehend übereinzustimmen. Darüber hinaus zeigt die Abbildung, dass im Vergleich von Variablen, die einerseits die Einstellung zu Kooperation (Wichtigkeit) und auf der anderen Seite die konkrete Umsetzung (Wirklichkeit) charakterisieren, die erstgenannten stets stark signifikant höhere Mittelwerte (mind. $p < .01$, der Übersichtlichkeit wegen nicht in der Graphik enthalten) aufweisen.

Bezogen auf Schlüsselkompetenzen (Variable 10) finden sich keine Unterschiede in der Einschätzung der Vertreterinnen und Vertreter von Berufsschule und Betrieb, jedoch im Hinblick darauf, dass beide Seiten die AV-Schülerinnen und Schüler jeweils hinsichtlich der Zeitanteile mehr im eigenen institutionellen Kontext verankert sehen wollen (Variable 9, vgl. jeweils Kasten 1, beide Ergebnisse wegen anderer Skalierung nicht in Abb. 2 dargestellt). Untersucht man dieselben in der Abbildung enthaltenen Kooperationsvariablen im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede, so zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied im Hinblick auf den tatsächlich regelmäßig zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten stattfindenden Austausch, der von männlichen Beteiligten als eher gegeben angesehen wird.

Signifikante Zusammenhänge der Einschätzungen zu Kooperation mit dem Alter sind lediglich dahingehend festzustellen, dass die regelmäßige Kooperation zwischen Schule und Betrieb älteren Beteiligten signifikant wichtiger erscheint ($r = -.31^{**}$, $p < .01$), und näherungsweise (je $p < .10$) auch bezogen auf die Wichtigkeit des Austausches aller Beteiligten sowie mit den Erziehungsberechtigten. Mit zunehmender Beschäftigungszeit bzw. Berufserfahrung, die selbst natürlich mit dem Alter korreliert, verhält es sich entsprechend.

Um zu überprüfen, ob sich – auch bei laut Abb. 2 nicht vorhandenen Mittelwertunterschieden zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Berufsschule und Betrieb – Wechselwirkungseffekte u.a. mit dem Faktor Geschlecht dahinter verbergen können, wurde eine bereits im Methodenteil beschriebene zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Neben den bzw. anstelle der bereits beschriebenen Haupteffekte zu den Faktoren Institution und Geschlecht zeigten sich hierbei darüber hinaus einige statistisch signifikante Wechselwirkungen. Dies sei am Beispiel von Variable 2, inwiefern Kooperationen zwischen Berufsschule und Betrieb tatsächlich stattfinden (s. Abb. 3), illustriert.

In Abbildung 3 wird ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zu Variable 2 in den beiden Institutionen zwar nicht voneinander unterscheiden (wie bereits in Abb. 2 dargestellt), dies jedoch nur der Fall ist, da sich die Einschätzungen der befragten Frauen und Männer wechselseitig aufheben. Während männliche Berufsschullehrkräfte die Kooperationen als intensiver berichten als ihre Kolleginnen, ist es in den Betrieben genau umgekehrt, indem hier die weiblichen Führungskräfte von mehr Kooperation berichten.

Ähnliche Wechselwirkungseffekte finden sich – teils ohne und teils mit (den bereits berichteten) Haupteffekten der Faktoren Institution und Geschlecht – auch hinsichtlich der Variablen 4 (Austausch aller Beteiligten findet statt), 5 (Kooperation mit Erziehungsberechtigten ist wichtig) sowie 6 (Kooperation mit Erziehungsberechtigten findet statt), wobei stets die männlichen Vertreter der Berufsschule stärkere Mittelwerte hinsichtlich der Kooperationsaspekte aufweisen und somit in besonderer Weise zu den beschriebenen signifikanten Interaktionseffekten beitragen.

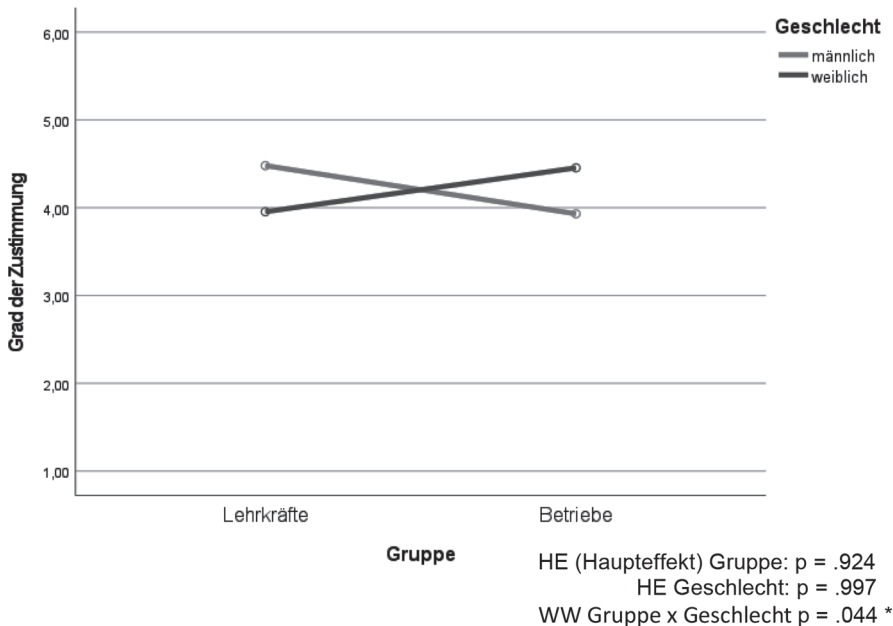


Abb. 3: Ergebnisse der Varianzanalyse zu Item 2: „Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb findet statt.“

7 Diskussion

Institutionszugehörigkeit und Geschlecht haben einen Einfluss auf die kooperationsbezogenen Einschätzungen im Netzwerk B². Dies mag darauf zurückgehen, dass schulrechtliche und curriculare Vorgaben, die eine solche Kooperation ausdrücklich fordern, für die Betriebe nicht gelten. Unter Umständen ist die AV in Berufskollegs mit ihren sehr heterogenen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsgang, dem Betriebe (noch) keine so hohe Relevanz zur Rekrutierung von Mitarbeitenden beimessen und diese sich daher eher auf Kooperationen mit anderen Bildungsgängen fokussieren. Die Ergebnisse zu den untersuchten Items 1-8 verdeutlichen, dass die Bedeutsamkeit – wenn man die Einschätzungen beider Institutionen zusammen betrachtet – jeweils im Mittel höher eingeschätzt wird als deren reale Umsetzung. Hier könnten neben Aspekten sozialer Erwünschtheit die curricularen, strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen dazu führen, dass „Wunsch und Wirklichkeit“ auseinander gehen. Die berichteten signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen der tatsächlichen Praxis durch weibliche und männliche Lehrkräfte könnten versucht werden, auf unterschiedliche genderspezifische Bewertungsmaßstäbe zurückzuführen. Es könnte aber auch als Aspekt zum Tragen kommen, dass weibliche Lehrkräfte sehr viel häufiger als männliche Lehrkräfte in Teilzeit arbeiten. So machen deutschlandweit weibliche Lehrkräfte im Berufsvorbereitungsjahr 55,3% aller Lehrkräfte aus, aber der Anteil von weiblichen Lehrkräften an allen in Teilzeit arbeitenden Lehrkräften liegt bei 74,5% (Destatis, 2020). In Teilzeit soll „proportional zur individuellen Pflichtstundenzahl [...] auch der Umfang der sonstigen Dienstverpflich-

tungen verringert werden“ (Bezirksregierung Münster, 2012, S. 1), was die Zufriedenheit weiblicher Lehrkräfte mit der Umsetzung o.g. kooperativer Tätigkeit beeinflussen könnte.

8 Limitationen

Zur Wahrung der Anonymität und Sicherung des Rücklaufs wurde im Rahmen der Fragebogenstudie die Erhebung personenbezogener Daten so schmal wie möglich gehalten. Allerdings hat sich in der Auswertung gezeigt, dass es durchaus interessant gewesen wäre, gewisse Details mit zu erheben, wie beispielsweise die Betriebsgröße, die Frage danach, ob das Berufsschullehramt grundständig studiert wurde oder z.B. ein Quereinstieg nach bestandener Meisterprüfung erfolgt ist, den Umfang der aktuellen Berufstätigkeit der Befragten und den investierten zeitlichen Aufwand der Einzelnen pro Monat für die Kooperation mit der jeweils anderen Institution.

9 Fazit und Ausblick

Die AV genießt eine eher geringe gesellschaftliche Akzeptanz, nicht zuletzt durch die äußerst heterogene und sozial benachteiligte Schülerschaft (Hinz, 2018). Dennoch bietet sie vor allem Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf neue Chancen, eine berufliche Orientierung zu erhalten, berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben und den Übergang von der Berufsschule in den Beruf zu bewältigen (Frehe & Kremer, 2016). Berufskollegs können aus einer Vielzahl sogenannter Qualifizierungsbausteine für den Unterricht, die inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten mit Anteilen aus Inhalten von Berufsausbildungen darstellen, wählen, deren Formulierung jedoch überaus offen ist (Frehe-Halliwell & Kremer, 2019). Im Schulunterricht der AV erhalten Aspekte einer sonderpädagogischen Didaktik neben den beruflichen Kompetenzen eine hohe Relevanz, wenngleich die Sonderpädagogik an Berufskollegs ein äußerst junges Forschungsfeld darstellt (Hinz, 2018). Im Studium für das Lehramt an Berufskollegs können Studierende in NRW zwar auch eine berufliche Fachrichtung oder ein Unterrichtsfach mit einer sonderpädagogischen Fachrichtung – mit Ausnahme des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ – wählen (MSW NRW, 2018; Trautmann, 2017), Die Tätigkeiten in den Ausbildungsvorbereitungsklassen bleiben allerdings, wie Baethge und Baethge-Kinsky (2013) in ihrer Studie mittels leitfadengestützter Experteninterviews eruiert haben, oftmals eine Zusatzaufgabe für allgemeine Lehrkräfte am Berufskolleg, die neben der zentralen Aufgabe, der Vermittlung von fachtheoretischem und berufsübergreifendem Wissen, erfüllt werden müssen (Baethge & Baethge-Kinsky, 2013). Die Mehrheit der Lehrkräfte kann dabei kaum Unterstützung von Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Anspruch nehmen und versucht daher, „die empfundenen Mängel durch hohes individuelles Engagement, Erfahrung und autodidaktische Kompetenzerweiterung sowie bei größeren und schon ansatzweise institutionalisierten Einheiten durch regelmäßigen Erfahrungsaustausch und selbst organisierte Weiterbildungsbemühungen auszugleichen“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 100). 92 Prozent der von Frehe und Kremer (2016) befragten Lehrkräfte geben an, dass, „die AV aus ihrer Sicht ein besonderes Handlungsfeld am Berufskolleg darstellt, das einer spezifischen Expertise bedarf und auf das angehende Lehrkräfte bereits im Rahmen ihres universitären Lehramtsstudiums vorbereitet werden sollten“ (S. 11). Der selbst entwickelte und auf zentrale Bedingungs- und Wirkfaktoren reduzierte Fragebogen kann in zukünftigen Untersuchungen an ähnlichen – und um Schülerinnen und Schüler,

weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Betrieben, wie z.B. Ausbildungsbeauftragte, und Schulleitungen erweiterten – Stichproben Einsatz finden und könnte um weitere Dimensionen wie Zufriedenheit, Wünsche und Voraussetzungen ergänzt werden.

Es konnte dargelegt werden, dass der Kooperation im Netzwerk B² eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche AV zukommen kann, allerdings zwischen Lehrkräften und Betrieben – aber auch geschlechtsspezifisch – zum Teil signifikant unterschiedliche Einschätzungen zentraler Bedingungs- und Wirkfaktoren vorliegen. Hier sollten zukünftig – in Anlehnung an Spieß (2004) – in einem vertrauensvollen Abstimmungsprozess gemeinsam erreichbare Ziele und Aufgaben eruiert und verfolgt werden. Andernfalls könnten aufgrund von „suboptimalen Kooperations- und Koordinierungsprozessen innerhalb des Übergangsbereichs Frust und Demotivation entstehen bzw. weiter zunehmen“ (Kierchhoff & Heinrich, 2013, S. 108). Kooperation ist somit keinesfalls ein „Selbstläufer“ – gerade wenn junge Menschen in der AV ein passgenaues Unterstützungsangebot benötigen – und es bedarf guter Strukturen, vielfältiger Abstimmungen und einer „Kultur des wechselseitigen Vertrauens“, um im Netzwerk B² funktional zusammenzuarbeiten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung des BMBF (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2012). *Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327416>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013). *Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bezirksregierung Münster (2012). Empfehlungen für den Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer im Regierungsbezirk Münster. https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/personalangelegenheiten_schule/gleichstellung/teilzeitempfehlungen_berufskolleg.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer, K. (2016). *Fallstudien zu den Qualitätszirkeln. III.1 – Ausbildungsvorbereitung, III.2 – Übergänge in, zwischen und aus den BKs, III.3 – Doppelqualifizierende Bildungsgänge*. Dortmund: Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund.
- Destatis (2019). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Fachserie 11, Reihe 2. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Destatis (2020). *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>.
- Erban, T. (2010). *Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 27-42). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1-21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationschwerpunkte* (S. 237-256). Bielefeld: Wbv Media.

- Frehe-Hailliwel, P., Kimmelman, N., Kremer, H.H., Peitz, N.M., Sloane, P.F. & Volgmann, S. (2018). Hinführung zum Projekt Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. In P. Frehe-Hailliwel & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 5-20). Detmold: Eusl.
- Frehe-Hailliwel, P. & Kremer, H.H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsgangebene. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (5), 11-15.
- Hinz, A. (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis* (S. 15-26). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kierchhoff, A. & Heinrich, M. (2013). Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangssystem“. In M.S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 95-111). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Kranert, H.-W., Warmuth, M. & Stein, R. (2019). Dropout in der Ausbildung im Berufsbildungswerk. *Zeitschrift für berufliche Rehabilitation*, 33(3), 209-221.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P.F.E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Berufskolleg_PDFs/Gutachten-Inklusion-BK-H-Hugo-Kremer.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Kruse, B., Pasquay, M. & Sturm, H. (2017). Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung für neu zugewanderte Jugendliche in Hamburg, Sprachaneignungsprozesse in Betrieb und Schule. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Bd. 4, (S. 121-138). Münster: Waxmann.
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. München: Reinhardt.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020a). *Berufswelt kennenlernen – Berufsfelderkundung gibt praktische Impulse*. <https://www.mags.nrw/berufsfelderkundung>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020b). *Berufseinstiegsbegleitung: Hilfestellung auf dem Weg in Ausbildung und Beruf*. <https://www.mags.nrw/berufseinstiegsbegleitung>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020c). *Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW*. <https://www.mags.nrw/uebergang-schule-beruf-startseite>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2018). *Der Lehrerberuf am Berufskolleg. Voraussetzungen, Ausbildung, Perspektiven*. https://www.einstieg.com/fileadmin/Anbieterprofile/Downloads/Der_Lehrerberuf_am_Berufskolleg.pdf. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2017a). *BASS Bereinigte Amtliche Sammlung von Schulvorschriften. Ausführungsverordnung zu § 93 Abs. 2 SchulG für 2017/2018*. <https://bass.schul-welt.de/16789.htm>. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2017b). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Zusammen lernen – zusammenwachsen. Schule NRW Zukunft inklusiv! Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2016/2017*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2016.pdf. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Prakopchik, Y. (2017). Bestehende Möglichkeiten der Flexibilisierung beruflicher Ausbildung. In M. Granato & F. Neises (Hrsg.), *Geflüchtete und Berufliche Bildung* (S. 74-78). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS NRW) (2020). *Bildungsgänge/ Bildungspläne*. Online verfügbar unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/uebersicht/index.html>, Zugriffen am 12.März.2021.
- Rahn, S., Bührmann, T. & Hartkopf, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In J. Seifried, S. Seeber & B. Zieler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 59–72). Opladen: Barbara Budrich.

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (3. Aufl.), S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- St be-Blossey, S., K hling, K., Hackstein, P. & Ruth, M. (2019). Politikfeldübergreifende Kooperation: Koordinationsmechanismen auf lokaler Ebene. In S. St be-Blossey, K. K hling, P. Hackstein & M. Ruth, *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe* (S. 263-299). Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. (2017). Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. K niger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37–47). Münster: Waxmann.