

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Masterarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier:

<https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Universität Kassel
Fachbereich 07 – Wirtschaftswissenschaften
Institut für Berufsbildung

**Wahrgenommene Wechselwirkung von
Ausbildungsqualität und Lernortkooperation
im Ausbildungsbereich der bautechnischen
Berufe - eine Replikationsstudie**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Education“

Eingereicht von:

Name: Christian Vogel
Studiengang: Berufspädagogik Fachrichtung Elektrotechnik / Sport

Gutachter:

Erstgutachter: Timo Wenner
Zweitgutachter: Prof. Dr. Alexandra Bach
Abgabedatum: 15.07.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Fundierung	3
2.1. Ausbildungsqualität	3
2.1.1. Die Qualitätsdebatte	4
2.1.2. Die Begrifflichkeit „Qualität“	5
2.1.3. Qualitätsindikatoren	7
2.1.4. Berufliche Ausbildungsqualität.....	11
2.2. Lernortkooperation	14
2.2.1. Die Begrifflichkeiten Lernort und Kooperation.....	14
2.2.2. Typisierungsansätze	16
2.2.3. Rechtliche, institutionelle und personelle Rahmenbedingungen	20
2.3. Die berufliche Fachrichtung Bautechnik	25
2.3.1. Das Baugewerbe.....	26
2.3.2. Berufe der Bautechnik.....	27
2.3.3. Die Struktur der beruflichen Ausbildung.....	29
2.4. Zusammenfassung der theoretischen Fundierung	31
2.5. Vorgehensweise für die theoretische Fundierung	32
3. Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung	35
3.1. Das Untersuchungsdesign	35
3.2. Der Untersuchungsgegenstand	36
3.3. Konzeptspezifikation und Operationalisierung	38
3.4. Auswahl der Untersuchungsobjekte	40
3.5. Datenerhebung	41
3.6. Erhebungsinstrument	43
3.7. Auswertung und Ergebnisse	45
3.7.1. Statistisches Auswertungsverfahren.....	45

3.7.2. Deskriptive Ergebnisauswertung.....	47
3.8. Bewertung und Interpretation der Ergebnisse	63
4. Diskussion und Fazit.....	71
5. Literaturverzeichnis	74
6. Selbstständigkeitserklärung.....	81
7. Anhang.....	82
7.1. Anschreiben Arnold-Bode-Schule Kassel	82
7.2. Handout Umfrage Arnold-Bode-Schule Kassel	83
7.3. Anschreiben Bundesbildungszentrum des Zimmerer- und Ausbaugewerbes (Bubiza)	84
7.4. Handout Umfrage Bubiza.....	85
7.5. Fragebogen / Erhebungsinstrument	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernortübergreifendes Qualitätsmodell nach Beicht et al. (2009).....	9
Abbildung 2: Stufen der Intensität von Lernortkooperation nach Euler	18
Abbildung 3: Aufbau der Stufenausbildung.....	30
Abbildung 4: Lernortübergreifendes Qualitätsmodell nach Beicht et al. (2009) erweitert durch ÜBS.....	39
Abbildung 5: Beispiel für Likert-Skala mit artikulierten Stufen.....	44
Abbildung 6: Verteilung der Ausbildungsberufe	48
Abbildung 7: Angaben zu den Beschäftigten im Betrieb.....	49
Abbildung 8: Auszubildenden aus demselben Betrieb in einer Berufsschulklasse ...	50
Abbildung 9: Items betrieblicher Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	53
Abbildung 10: Items schulischer Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	55
Abbildung 11: Items überbetriebliche Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	57
Abbildung 12: Items Outputqualität mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	59
Abbildung 13: Items Lernortkooperation mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	60
Abbildung 14: Items Wichtigkeit der Intensitätsstufen von Lernortkooperation mit Mittelwerten in der Skala 1 "sehr wichtig" bis 4 "nicht wichtig"	61
Abbildung 15: Korrelationen zwischen den Faktoren.....	62
Abbildung 16: Mittelwerte der Faktoren in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 " trifft nicht zu"	68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verwendete Fachzeitschriften und Suchbegriffe für die theoretische Fundierung	33
Tabelle 2: Interpretationsmöglichkeiten für Cronbachs Alpha	46

1. Einleitung

Die duale Berufsausbildung wird in Deutschland als das zentrale System für die berufliche Erstausbildung gesehen. Hierbei handelt es sich um ein vielschichtiges und höchst komplexes Konstrukt, welches auch als „Blackbox“ bezeichnet wird (vgl. Ditzen et al., 2010, S. 27). Mit diesem Begriff wird angedeutet, dass zwar das Ziel der beruflichen Erstausbildung – das Erreichen einer umfangreichen berufsspezifischen Handlungskompetenz – klar durch die Ausbildungsordnung geregelt wird, nicht aber wie dieses Ziel erreicht werden soll (vgl. ebd.). Eine zentrale Rolle spielen hierbei die Ausbildungsstandorte. Alle Parteien der dualen Ausbildung verfolgen die Absicht eine hohe Ausbildungsqualität für ihre Auszubildenden¹ vorzuweisen. Durch diese können Betriebe, Schulen und überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) ihre Wettbewerbsfähigkeit im Kampf um qualifizierte Auszubildende legitimieren. Die Ausbildungsqualität wird dabei durch viele Faktoren beeinflusst. Einer dieser Qualitätsfaktoren ist die Lernortkooperation. Durch die Vermittlung von Lerninhalten an unterschiedlichen Lernorten, durch verschiedene Weisen, unter spezifischen Bedingungen und durch unterschiedliches Lehr- und Ausbildungspersonal wird dem Faktor Lernortkooperation eine hohe und aktuelle Bedeutung zugesprochen (vgl. Ditzen et al., 2010, S. 27; vgl. Euler, 2004, S. 13). Die Problematik an dieser Stelle ist, dass Lernortkooperation vorwiegend von der Motivation, der Kompetenz und der Eigeninitiative der ausbildungsbeteiligten Personen abhängig ist (vgl. Pätzold & Walden, 1999). Um also das beteiligte Ausbildungspersonal zu Lernortkooperation zu motivieren, muss der Nutzen einer funktionierenden Lernortkooperation herausgestellt werden. Nur dann gelingt es sowohl Schule und Betrieb als auch ÜBS den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 2).

An dieser Stelle setzt die Studie von Timo Wenner (2018) an. Sie untersucht die wahrgenommene Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität in der dualen Erstausbildung von Metall- und Elektroberufen. Wenner (2018) wollte dabei aufzeigen, dass die angenommene Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren die beteiligten Akteure für das Thema sensibilisiert und motiviert. Für die Auszubildenden wird angenommen, dass durch eine verstärkte Wahrnehmung von Lernortkooperation die Verknüpfung von Theorie und Praxis gesteigert werden kann. Für seine Studie

¹ Im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit auf das generische Maskulinum zurückgegriffen. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sämtliche Personenbezeichnungen stets gleichermaßen für beide Geschlechter gelten.

wurde mittels eines standardisierten Fragebogens, Auszubildende zu ihrer Wahrnehmung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität befragt. Die Studie war dabei ein Teilprojekt des WILKO Projektes (Umsetzung, Erfolgsfaktoren und Wirkung von Lernortkooperation in der dualen Erstausbildung von Metall- und Elektroberufen in Industrie und Handwerk) (vgl. Eder & Rütter, 2012).

Anknüpfend an die Studie von Wenner (2018), soll mit dieser wissenschaftlichen Arbeit untersucht und repliziert werden, wie die Wechselwirkung von Ausbildungsqualität und Lernortkooperation im Ausbildungsbereich der bautechnischen Berufe seitens der Auszubildenden wahrgenommen wird. Hierbei handelt es sich um eine systematische Replikationsstudie die sich die Forschungsfrage: *„Wie wird die Umsetzung von Lernortkooperation seitens der Auszubildenden im bautechnischen Bereich wahrgenommen und wie wirkt sich diese auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität aus?“* stellt. Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst eine theoretische Fundierung durchgeführt (Kapitel 2.). In dieser sollen die wesentlichen Begriffe der wissenschaftlichen Arbeit geklärt und definiert werden. Begonnen wird dabei mit der Definitionsfindung der Begrifflichkeit „Ausbildungsqualität“ (Kapitel 2.1.). Hierbei wird die Qualitätsdebatte (Kapitel 2.1.1.) aufgegriffen, ein Definitionsversuch durchgeführt (Kapitel 2.1.2.), die Indikatoren für die Messung von Qualität aufgeführt (Kapitel 2.1.3.) und zuletzt die berufliche Ausbildungsqualität als Ganzes betrachtet (Kapitel 2.1.4.). Nach der Klärung des Begriffes Ausbildungsqualität, soll der zweite zentrale Begriff Lernortkooperation beschrieben werden (Kapitel 2.2.). In diesem Kapitel werden zunächst die beiden Hauptbestandteile „Lernort und Kooperation“ definiert (Kapitel 2.2.1.). Nachfolgend werden die verschiedenen Typisierungsansätze aufgeführt (Kapitel 2.2.2.) und abschließend die vorherrschenden rechtlichen, institutionellen und personellen Rahmenbedingungen erläutert (Kapitel 2.2.3.). Da sich diese wissenschaftliche Studie mit dem Berufsfeld Bautechnik beschäftigt, soll im folgenden Kapitel 2.3. die Fachrichtung genauer betrachtet werden. Hierzu wird zunächst das Baugewerbe im Allgemeinen aufgearbeitet (Kapitel 2.3.1.), anschließend versucht die Berufe der Fachrichtung Bautechnik zu definieren (Kapitel 2.3.2.) und zum Schluss wird die Struktur der bautechnischen Ausbildung erschlossen (Kapitel 2.3.3.). Nachdem die fundamentalen Grundlagen für die wissenschaftliche Arbeit geschaffen wurden, folgt die Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung (Kapitel 3.). Da es sich um eine systematische Replikationsstudie handelt, werden in diesem Kapitel die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Originalstudie von Wenner (2018) herausgearbeitet. Dabei

wird mit dem verwendeten Untersuchungsdesign begonnen (Kapitel 3.1.). Danach wird der Untersuchungsgegenstand definiert (Kapitel 3.2.), gefolgt von der Konzeptspezifikation und der Operationalisierung der zentralen Begriffe (Kapitel 3.3.). Des Weiteren wird in diesem Kapitel die Auswahl der Untersuchungsobjekte (Kapitel 3.4.), das Vorgehen bei der Datenerhebung (Kapitel 3.5.), das verwendete Erhebungsinstrument (Kapitel 3.6.) und die Auswertung (Kapitel 3.7.), Bewertung und Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 3.8.) beschrieben. Abgeschlossen wird die wissenschaftliche Arbeit durch die Beantwortung der Forschungsfrage und durch einen Ausblick für weitere Forschungsansätze (Kapitel 4.).

2. Theoretische Fundierung

Damit die Forschungsfrage hinreichend beantwortet werden kann, muss zunächst die Relevanz und Bedeutung der Thematik deutlich herausgearbeitet werden. Die in diesem Kapitel aufgestellte theoretische Fundierung soll diese Punkte verdeutlichen und somit die Grundlagen für die Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung schaffen. Um dies umzusetzen, muss eine strukturierte Vorgehensweise aufgezeigt werden. Hierzu müssen zu Beginn die zentralen Begriffe „Ausbildungsqualität“ und „Lernortkooperation“ geklärt werden. In Kapitel 2.1. wird sich deshalb mit der Frage „Wie wird Ausbildungsqualität definiert?“ beschäftigt und geklärt was unter Qualität im Allgemeinen verstanden wird, sowie welche Indikatoren zur Erfassung dieser existieren. Nachfolgend soll in Kapitel 2.2. der zweite zentrale Begriff „Lernortkooperation“ genauer betrachtet werden. Dabei geht es um die Ergründung der Frage „Wie kann Lernortkooperation erfasst werden und welche Bedingungen für eine gelingende Kooperation werden benötigt?“. Damit die wissenschaftliche Fragestellung auch in das neue Berufsfeld eingebettet wird, soll abschließend in Kapitel 2.3. die Frage nach den Besonderheiten der bautechnischen Berufsausbildung geklärt werden. Erst nach Beantwortung der aufgeführten Fragen soll mit Ausführungen über die empirische Studie begonnen werden.

2.1. Ausbildungsqualität

Damit die duale Berufsausbildung eine Bewertung erfahren kann, muss ihre Qualität erfasst werden. Die Qualität der dualen Berufsausbildung oder auch berufliche Ausbildungsqualität, ist ein Maß für die vom Berufsbildungsgesetz (BBiG, 2005)

geforderte Einheitlichkeit beim Erlangen von beruflichen Handlungsfähigkeiten. „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (BBiG, 2005, §1, Abs. 3). Um diese Einheitlichkeit zu erreichen, bedarf es einer genauen Definition der Begrifflichkeit „Ausbildungsqualität“ und damit einhergehend für den Begriff „Qualität“. Dieses Kapitel beschäftigt sich genau mit diesem Definitionsversuch. Hierbei wird im Kapitel 2.1.1. zuerst die Qualitätsdebatte im Allgemeinen aufgegriffen. Folgend soll in Kapitel 2.1.2. der Begriff Qualität definiert werden. Im Kapitel 2.1.3. sollen die zur Messung relevanten Indikatoren ermittelt werden und abschließend wird in Kapitel 2.1.4. der Transfer zur beruflichen Ausbildungsqualität hergestellt.

2.1.1. Die Qualitätsdebatte

Im deutschen Sprachraum wurde bis zum Beginn der 1990er Jahre, meist im Zusammenhang mit der industriellen Produktion, über Qualität und Qualitätssicherung debattiert. Hierbei galt die Qualitätssicherung als Steuerungsinstrument und Zielvorgabe. Erst mit Beginn der 1990er Jahre wurde das betriebliche Kontrollsystem auf die pädagogischen Bereiche übertragen (vgl. Gonon, 2008, S. 96). Fortan war die Begrifflichkeit „Qualität“ ein omnipräsenter Gegenstand des Bildungsbereiches, was dazu führte, dass die Anzahl an Publikationen immer größer wurde (vgl. ebd.). Dieser Aufschwung der Thematik sorgte dafür, dass auch die Forschung zur Qualität in der beruflichen Ausbildung an Bedeutung gewann (vgl. Ebbinghaus, M., Tschöpfe, T. & Velten, S., 2011; vgl. Gonon, 2002; vgl. Krewerth & Beicht, 2011). Es wurden Qualitätssicherungssysteme eingeführt, wie zum Beispiel die ISO 9000 oder die QualiCarte (vgl. Ebbinghaus, M., Tschöpfe, T. & Velten, S., 2011; vgl. Gonon, 2002) und es entstanden Kompetenzmodelle und Qualitätsstandards im Bereich der Berufsbildung (vgl. Gonon, 2008, S. 100). Diese wurden angelehnt an die Lernstandserhebungen wie TIMSS oder PISA und an die Forschungsergebnisse aus Studien zu Merkmalen guten Unterrichts (vgl. Hattie, 2009). Das hohe Maß an Aufmerksamkeit für die Thematik Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung sorgte für eine europaweite berufsbildungspolitische Zielsetzung. So beschloss der Europäische Rat im Jahre 2000, dass die Qualität sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung erhöht

werden soll. Durch diesen Beschluss sollte die weltweite Wettbewerbsfähigkeit gesichert, die Herausforderung des Fachkräftemangels geändert und die hohe Anzahl an Lehrabbrüchen reduziert werden (vgl. Deroose, S. & Young, D., 2005; vgl. Krewerth & Beicht, 2011; vgl. Quandte-Brandt & Grabow, 2009). Auch wenn die Qualitätsdebatte in der Pädagogik in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit erhalten hat und eine Vielzahl an Studien dazu publiziert wurden, fehlte es bisher an einer gemeinsamen Definition der Begrifflichkeit Ausbildungsqualität. Je nach Auslegung einer Studie wurde Ausbildungsqualität anders modelliert, definiert und erfasst. Zudem beschäftigen sich die meisten Studien hauptsächlich mit der Ausbildungsqualität an Schulen respektiv Berufsfachschulen und vernachlässigen dabei den Ausbildungsort „Betrieb“ gänzlich (vgl. Negrini, 2016, S. 92). Deshalb soll nachfolgend ein dementsprechender Definitionsversuch durchgeführt werden.

2.1.2. Die Begrifflichkeit „Qualität“

So vielseitig wie die Qualitätsdebatte ist, so vieldeutig ist auch die Definition der Begrifflichkeit „Qualität“. Laut Heid (2000, S. 41) handelt es sich bei der Qualität um das Resultat einer Bewertung, die sich mit der Beschaffenheit eines Objektes beschäftigt. Diese Bewertung ist kriterienorientiert und unterscheidet sich je nach Kontext und Interesse der bewertenden Person (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 17). Nossrat Peseschkian (1977) versuchte diese Vieldeutigkeit und die Form der Bewertung in einem alltagsnahen Beispiel zu verbinden. Dabei entstand das folgende Zitat im Kontext einer nächtlichen Ausstellung, in der ein Elefant in einem dunklen Raum ausgestellt wurde (vgl. Wittwer, 2014, S. 119).

„Die Menschen strömten in Scharen herbei. Da es dunkel war, konnten die Besucher den Elefanten nicht sehen, und so versuchten sie, seine Gestalt durch Betasten zu erfassen. Da der Elefant groß war, konnte jeder Besucher nur ein Teil des Tieres greifen und nach seinem Tastbefund beschreiben. Einer der Besucher, der ein Bein des Elefanten erwischte hatte, erklärte, dass der Elefant wie eine starke Säule sei; ein zweiter, der die Stoßzähne berührte, beschrieb den Elefanten als spitzen Gegenstand; ein dritter, der das Ohr des Tieres ergriff, meinte, er sei einem Fächer nicht unähnlich; der vierte, der über den Rücken des Elefanten strich, behauptete, dass der Elefant so grade und flach sei wie eine Liege“ (Peseschkian, 1977, S. 21).

Ähnlich wie in diesem Zitat, verhält es sich auch im pädagogischen Bildungsbereich. Eine Lehrperson könnte die richtige und umfassende Vermittlung von Unterrichtsinhalten als eine Form von guter Ausbildungsqualität verstehen, wobei Lernende eine gute Ausbildungsqualität mit der Verwendung von einzigartigen didaktischen Methoden und von ausbildungsrelevanten Materialien verknüpfen (vgl. Negrini, 2016, S. 93). An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich das Verständnis von Qualität je nach Individuum und Betrachtungswinkel unterscheidet. Das Deutsche Institut für Normierung e.V. (DIN) versucht dieser Willkür an Definitionsverständnissen durch ihre wertneutrale Definition entgegenzuwirken. In ihrer DIN 55350 heißt es: Qualität ist „die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgesetzte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (Ebbinghaus, 2016, S. 57). Auch wenn durch diesen Definitionsversuch eine Wertung entfällt, existiert die Problematik, von guter und schlechter Qualität, weiterhin. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, sollte zunächst die Wortherkunft erörtert werden. „Qualität“ stammt von dem lateinischen Eigenschaftswort „qualis“ ab und bedeutet so viel wie „wie beschaffen, irgendwie beschaffen“ (vgl. Wittwer, 2014, S. 119). Die Begrifflichkeit Qualität steht also in Verbindung zu dem Wort „Beschaffenheit“, was im lateinischen „qualitas“ bedeuten würde. Ausgehend von diesem Wortstamm, trifft Qualität also eine wert- und inhaltsneutrale Aussage über das *wie* ein Gegenstand oder Ablauf beschaffen ist. Verzichtet allerdings auf die Aussage, durch *welche* Art und Weise die Beschaffenheit eines Objektes oder Prozesses beschrieben werden soll (vgl. Ebbinghaus, 2007, S. 10, 2016, S. 57). Es wird deutlich das die Begrifflichkeit „Qualität“ eine variable Größe ist. Sie ist keine absolute oder zeitkonstante Größe, geschweige denn, eine physikalische oder messbare Größe. Vielmehr ist sie eine relative, zeitlich variable Größe, deren Aufzeichnungen sich mit qualitätsrelevanten Eigenschaften beschäftigen und ein Kontinuum zwischen statischen Grenzen beschreibt (vgl. Ott & Scheib, 2002, S. 9). Laut Euler (2005, S. 5) erfüllt der Begriff „Qualität“ somit „alle Voraussetzungen für ein bildungspolitisches Schlagwort: Er ist unpräzise, klingt positiv und ist parteipolitisch nicht vorbelastet“.

Auf Grundlage dieser Variabilität haben Harvey und Green (2000) den Versuch unternommen die unterschiedlichen Verständnisse von Qualität zu kategorisieren. Fünf Kategorien sind dabei zustande gekommen. In der ersten Kategorie wird Qualität als etwas Einzigartiges verstanden. Dienstleistungen oder Produkte besitzen eine Qualität, wenn sie sich im Vergleich zu anderen Produkten oder Dienstleistungen abheben resp.

hervorheben. In der zweiten Kategorie wird Qualität als etwas Fehlerfreies gesehen. Qualität wird hierbei in den Kontext der Perfektion gestellt. Ein gutes Produkt muss nicht einzigartig oder besonders sein, sondern einzig fehlerfrei. Bei der dritten Kategorie wird Qualität nach ihrer Funktionalität definiert. Um qualitativ hochwertig zu sein, muss eine Dienstleistung oder ein Produkt ihren Zweck umfassend erfüllen. Die vierte Kategorie verknüpft Qualität mit der Höhe an damit verbundenen Kosten bzw. Anforderungen. Hierbei wird Qualität im Kontext eines adäquaten Gegenwertes verstanden. In der fünften und letzten Kategorie wird Qualität als eine Transformation betrachtet. Dabei geht es um eine Weiterentwicklung oder einen qualitativen Wandel im Vergleich zum Ausgangszustand (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 18).

Es stellt sich deutlich heraus, dass sich die Begrifflichkeit „Qualität“ einer eindeutigen Zuweisung und Bestimmung zu entziehen versucht (vgl. Ebbinghaus, 2016, S. 69). Dadurch lässt sich sagen, dass jeder Definierungsansatz „von Individuum zu Individuum und von Kontext zu Kontext variieren“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 14) kann. Die Koexistenz von unterschiedlichen Qualitätsverständnissen ist somit unvermeidbar. Zudem kommt die Tatsache hinzu, dass Qualität kein einheitliches Konzept darstellt. Vielmehr ist es ein multireferenzielles Konzept, welches kontext- und interessenabhängig ist. Daraus ergibt sich, dass es beim Verständnis von Qualität kein richtig oder falsch geben kann (vgl. Harvey & Green, 2000, S. 36). Wird nun Ausbildungsqualität in den Kontext der Sicherung und Entwicklung gestellt, wird meist ein zweck- und zielorientiertes Qualitätsverständnis angewandt. Die Qualität einer beruflichen Ausbildung, wird damit am Ausmaß ihrer Zweck- und Zielerfüllung gemessen (vgl. Negrini, 2016, S. 93).

2.1.3. Qualitätsindikatoren

Um dennoch eine Aussage über die Qualität treffen zu können, wurde der Versuch unternommen messbare Indikatoren zu entwickeln. Diese sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Bei den Qualitätsindikatoren besteht dieselbe Problematik wie bei den Qualitätsverständnissen. Je nach Person, die eine Messung der Qualität durchführt oder Kontext, in der eine Messung von Qualität stattfindet, können Qualitätsindikatoren sehr different ausfallen. Innerhalb eines zweckorientierten Qualitätsverständnisses wird die Erreichung der Ausbildungsziele meist über die Outputs, also den erlangten Fähigkeiten, Kompetenzen oder den Lernergebnissen, gemessen. Während im allgemeinbildenden Bereich die Leistung der Schüler als Indikator für die Güte

des Bildungssystems herangezogen wird, werden in der beruflichen Bildung die Abschlussprüfungen als Qualitätsindikatoren betrachtet (vgl. Nickolaus, 2009, S. 13). Sollen diese Indikatoren aber international verglichen oder erfasst werden, entstehen erhebliche Probleme. Zum einen sind die Unterschiede in den verschiedenen Bildungssystemen zu groß, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zum anderen fehlt es an Modellen und Instrumenten zur Erfassung der Ausbildungsqualität (vgl. ebd.). In den letzten Jahren wurden erste Versuche für eine internationale Vergleichbarkeit und Messung von beruflichen Kompetenzen durchgeführt. Diese führten zur vermehrten Entwicklung von Testinstrumenten innerhalb der Qualitätsforschung. Beispielsweise zu nennen wäre hierbei das KOMET-Projekt von Rauner (2009), das die berufliche Kompetenzentwicklung im Berufsfeld Elektrotechnik evaluiert. Andere Forschungsansätze betrachteten neben den Outputs auch lernrelevante Input- und Prozessmerkmale zur Bestimmung von relevanten Qualitätsindikatoren (vgl. Beicht et al., 2009; vgl. Wenner, 2018). Dem Bereich der Inputmerkmale werden Lehrpläne, Ausbildungsordnungen und internationale Rahmenbedingungen zugeschrieben. Zudem werden in diesem Bereich die personalen Merkmale wie affektive, motivationale und kognitive Voraussetzungen des Bildungspersonals zugeordnet (vgl. Nickolaus, 2009, S. 15). Zu den Prozessmerkmalen gehören Punkte wie die Ausbildungsgestaltung, das Lernklima oder die effektive Nutzung der Unterrichtszeit. Diese Punkte wurden hauptsächlich aus den Befunden der Lehr-Lern-Forschung über die Wirksamkeit pädagogischen Handelns herausgebildet (vgl. ebd.). Bei Ausbildungsqualität handelt es sich also um ein Konstrukt, das aus lernrelevanten Input- und Prozessmerkmalen bestimmt wird und diese es ermöglichen, gewünschte Outputs bzw. Ziele zu erlangen.

Beicht, Krewerth, Eberhard und Granato (2009) entwickelten auf Grundlage dieser Indikatoren ein geeignetes Qualitätsmodell. An dem in Abbildung 1 gezeigten Modell orientiert sich auch die Ausgangsstudie von Wenner (2018). Da eine Replikation der Studie von Wenner durchgeführt wird, bezieht sich auch die in dieser Arbeit durchgeführte Studie auf dieses Qualitätsmodell.

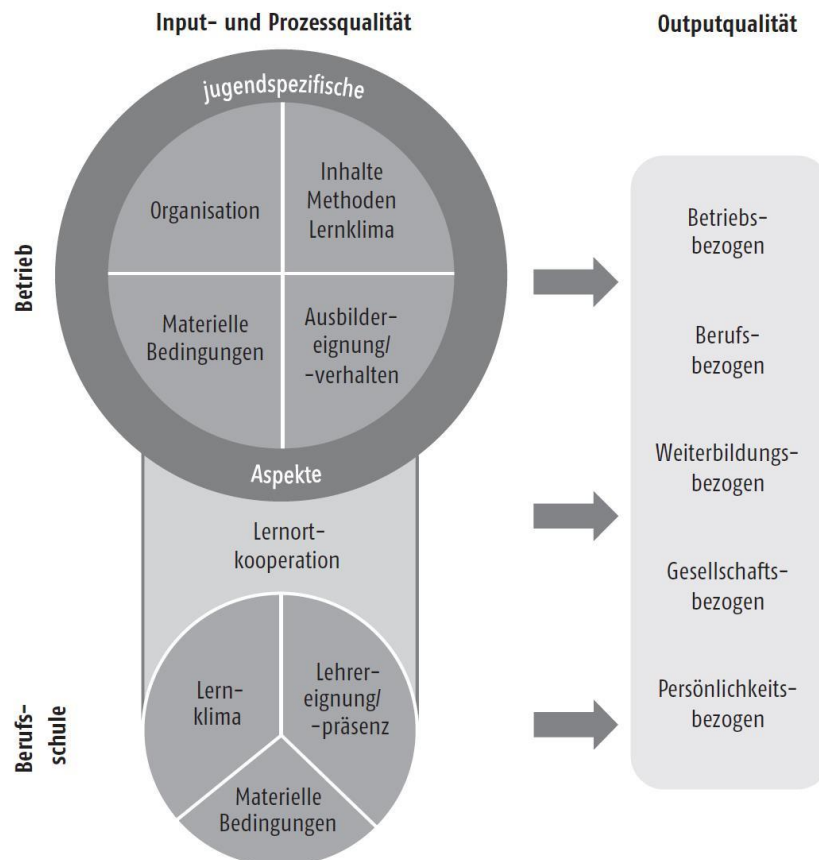


Abbildung 1: Lernortübergreifendes Qualitätsmodell nach Beicht et al. (2009) (Ebbinghaus, 2016, S. 93)

Das von Beicht et al. (2009) erarbeitete Qualitätsmodell stellt die Aufteilung in die drei Kategorien Input-, Prozess- und Outputqualität dar. Dabei wird auf eine scharfe Trennung zwischen den beiden Kategorien Input- und Prozessqualität verzichtet. Durch diesen Verzicht kommt eine Form der Interaktion zustande die aussagt, dass erst während des Ausbildungsgeschehens die einzelnen Faktoren zum Tragen kommen.

Das duale Ausbildungssystem hat zur Folge, dass die Kategorien Input- und Prozessqualität sowohl für den Lernort Betrieb als auch für den Lernort Berufsschule differenzial modelliert wurden. Die Verknüpfung der so neu entstandenen Punkte, erfolgt durch die Komponente der Lernortkooperation. Zusammengeschlossen sind diese drei Bereiche der Kategorie Input- und Prozessqualität Einflussfaktoren für die Messung der Outputqualität (vgl. Beicht et al., 2009, S. 3).

Für die Input- und Prozessqualität formulierte die Forschergruppe vier Gestaltungsbereiche für die Lernorte Betrieb und Berufsschule. Drei dieser Gestaltungsbereiche sind dabei weitestgehend identisch. Zu diesen Bereichen gehören die *materiellen*

Bedingungen, die sich mit der bestehenden Ausstattung an den Lernorten beschäftigt, die *Eignung und das Verhalten des Lehr- resp. Ausbildungspersonals*, bei dem die Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit des Berufsbildungspersonals betrachtet wird und als letzter Bereich das *Lernklima*, bei dem der Zusammenhalt in der Klasse bzw. die Möglichkeit sich Fehler zu erlauben, einbezogen werden. Der vierte Gestaltungsbereich wird nur am Lernort Betrieb eingebunden. Hierbei handelt es sich um den Bereich der *Organisation*, der sich mit der Planung der Berufsausbildung und der Lenkung durch Feedback beschäftigt. Ausbildungsvergütung, Ausbildungsrahmen und Freizeitausgleich sind weitere Punkte, die in diesen Bereich fallen (vgl. ebd.).

Für die Kategorie der Outputqualität wurde sich an den Zielvorstellungen von Euler (2005) und Jungkunz (1995) orientiert. Dabei wurden die Outputdimensionen persönlichkeits-, gesellschafts-, weiterbildungs-, betriebs- und berufsbezogen definiert. In der persönlichkeitsbezogenen Dimension werden Faktoren wie die Selbstständigkeits- und Identitätsentwicklung betrachtet. Den Kern der gesellschaftsbezogenen Dimension bildet das bewusste und interessierte Handeln in differenten gesellschaftlichen Situationen. Die Fähigkeit und Bereitschaft zur berufsbezogenen Weiterbildung sind Kriterien, die in der weiterbildungsbezogenen Dimension erfasst werden. Bei der betriebsbezogenen Dimension werden nicht ausschließlich die Einsatzmöglichkeiten im Betrieb betrachtet, sondern auch die Übernahmekancen nach dem Ausbildungsende. Eine Betrachtung der Einsatzchancen in anderen Betrieben wird in der berufsbezogenen Dimension durchgeführt (vgl. Beicht et al., 2009, S. 4).

Eine Besonderheit in diesem Modell ist die Einbeziehung des Aspektes der Lernortkooperation. Bei diesem Organisationsglied soll das Abstimmungsverhalten von Ausbildungsinhalten zwischen Betrieb und Berufsschule begutachtet werden. Hierbei werden Punkte wie die wechselseitige Anwendbarkeit von Organisationsformen und Methoden, als auch die Realisierung von lernortübergreifenden Projektarbeiten mit einbezogen (vgl. ebd.). Da der spezielle Aspekt der Lernortkooperation ein wichtiger Inhaltspunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit ist, wird er im Kapitel 2.2. genauer betrachtet.

2.1.4. Berufliche Ausbildungsqualität

In den Kapiteln zuvor wurde erläutert, dass die Qualität einer Ausbildungssituation durch die jeweiligen Zielkriterien festgelegt wird. Somit lässt sich schlussfolgern, dass die Qualität der beruflichen Bildung in Abhängigkeit zu den Zielen der dualen Berufsausbildung steht. In der dualen Ausbildung gilt die Erlangung der beruflichen Handlungsfähigkeit als oberstes Outputziel. Diese Handlungsfähigkeit umfasst zum einen den Faktor der beruflichen Tüchtigkeit, der für die Beherrschung der berufsrelevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse steht und zum anderen den Faktor der beruflichen Mündigkeit, der für die Befähigung zur Reflexion über die beruflichen Tätigkeiten steht (vgl. Krewerth & Beicht, 2011, S. 222). Offen bleibt, wie diese Ziele erreicht werden sollen und welche Input- und Prozessmerkmale dafür benötigt werden. Damit diese Lücke geschlossen wird, haben sich einige Forschergruppen damit beschäftigt, lernrelevante Merkmale herauszuarbeiten. Diese sollen dabei helfen die angestrebten Ziele zu erreichen. Da nur wenige Studien zu lernrelevanten beruflichen Ausbildungsmerkmalen vorliegen, ist eine Betrachtung von Studien im allgemeinbildenden Bereich unabdingbar. Eine dieser Untersuchungen, zu den Merkmalen für die Beeinflussung des Lernerfolges von Lernenden, wurde im englischen Sprachraum von Hattie (2009) durchgeführt. In seiner Metaanalyse erstellte Hattie eine Liste aus über 800 Studien, die er nach Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg kategorisierte und nach ihrer Effektstärke anordnete. Zu den positiven Lernerfolgsmerkmalen gehören hierbei Aspekte wie das Feedback, eine ausgeprägte Lehrer-Schüler-Beziehung oder die Klarheit des Lehrpersonals. Negativ wurde der Lernerfolg durch Aspekte wie die geringe Fachkompetenz des Lehrpersonals oder Fernunterricht beeinflusst (vgl. Hattie, 2009, S. 237). Kritik an dieser Auflistung entsteht durch den Vergleich von Konstrukten ohne Einbeziehung des Kontextes (vgl. Negrini, 2016, S. 97). Auch im deutschsprachigen Raum gibt es Untersuchungen über Aspekte guter Unterrichtsqualität. Zwei Beispiele dafür sind die Arbeit von Klieme und Rakoczy (2008) und die Arbeit von K. Frey und Frey-Eiling (2010). Zusammengefasst gibt es drei Kernaussagen aus diesen Arbeiten. Erstens müssen Lehrpersonen ein effizientes Klassenmanagement besitzen. Durch dieses können sie das komplexe Klassenzimmergeschehen steuern, koordinieren und die Lernzeit optimal nutzen. Zweitens sollten Lehrpersonen durch selbstgesteuertes Lernen, durch klare und deutliche Aufgaben, durch vielfältige Methoden und durch intelligentes Üben die Schüler kognitiv aktivieren. Als dritte Aussage soll das Lehrpersonal durch konstruktive Rückmeldung und

Individualisierung die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen (vgl. Kunter & Voss, 2011, S. 95). Diese drei Kernaussagen über Klassenmanagement, der Unterstützung von Lernenden und die kognitive Aktivierung gelten als die einflussreichsten und relevantesten Merkmale guten Unterrichts. Durch diese Merkmale kann der Lernzuwachs von Lernenden am meisten gefördert werden (vgl. Kunter et al., 2013, S. 815). Nach Euler (2005) können die gerade genannten Qualitätsmerkmale der allgemeinbildenden Bereiche auch auf die berufliche Ausbildung übertragen werden. Damit dies möglich ist, müssen aber die Unterschiede des Berufsbildungssystems zum allgemeinbildenden System beachtet werden. Die duale Berufsausbildung wird durch ihre Praxisnähe und dem Lernen inmitten anderer Berufstätiger charakterisiert (vgl. Joho & Heinzer, 2013, S. 217). Zudem muss sich die berufliche Bildung an wirtschaftliche Faktoren der Betriebe anpassen. Diese verfolgen in erster Linie die Produktion von Waren und die Bereitstellung von Dienstleistungen. Die Ausbildung von Lernenden wird in Betrieben eher sekundär betrachtet (vgl. ebd.). Somit erfolgt das Lernen meist unter Zeit- und Leistungsdruck und wird eher *auftragsgesteuert*, als *lernzielorientiert* durchgeführt (vgl. Wettstein et al., 2014, S. 135). Ein weiterer Gestaltungsaspekt der beruflichen Ausbildung ist die Größe des Betriebes. Während in Kleinbetrieben die Lernenden direkt in den Arbeitsprozess eingebunden werden und in mittelgroßen Betrieben die Vier-Stufen-Methode aus Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen und Üben vorherrscht, erfolgt die Ausbildung in Großbetrieben meist in speziellen Ausbildungszentren, die auf die Ausbildungsinhalte zugeschnitten sind (vgl. Joho & Heinzer, 2013; vgl. Wettstein et al., 2014).

Das Berufsbildungspersonal steht somit vor der Herausforderung, Lerninhalte so zu planen und vorzubereiten, dass sie eine Praxis- und Arbeitsnähe besitzen. Diese müssen Sie durch geeignete Methoden vermitteln, die Arbeits- und Lernprozesse der Lernenden beurteilen und Feedback geben können. Weitere Herausforderungen bestehen in der Erstellung der Lerndokumente von Lernenden, der Kommunikation mit den Eltern, sowie in der Organisation von Zusammenarbeit und Kommunikation, der in der Ausbildung beteiligten Lernorte (vgl. Joho & Heinzer, 2013, S. 220).

Diese und weitere Aspekte der beruflichen Bildung müssen bei der Bestimmung von Ausbildungsqualitätsindikatoren berücksichtigt werden. Mit der Forschung nach spezifischen ausbildungsrelevanten Qualitätsindikatoren haben sich in der Berufsbildung nur wenige Personen auseinandergesetzt. Dabei wurden vorwiegend die gleichen Kriterien wie im allgemeinbildenden Bereich (Klarheit und Strukturiertheit, effiziente

Klassenführung, bedarfsbezogene Unterstützung) untersucht (vgl. A. Frey, 2006; vgl. Gonon, 2008). Ebenso mangelhaft ist die Forschung für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung (vgl. Nickolaus, 2009, S. 25). Erste Forschungsansätze unternahmen dabei Hackman und Oldham (1975) und untersuchten Faktoren zur Steigerung des Lernerfolges am Arbeitsplatz. Die beiden Forscher gehen davon aus, dass zum Erreichen einer hohen intrinsischen Arbeitsmotivation, einer hohen Leistung und einer hohen Arbeitszufriedenheit, drei psychologische Zustände erfüllt werden müssen: die wahrgenommene Verantwortung, das Wissen um das Arbeitsergebnis und die erfahrene Bedeutsamkeit der Arbeit. Daraus folgt, dass Arbeitsaufträge in sich geschlossen und vielfältig sein müssen. Arbeitnehmer müssen Handlungsspielräume gewährt werden und sie müssen eine gewisse Autonomie erfahren. Sie müssen den Arbeitsauftrag von Anfang bis Ende bearbeiten und die Aufgabe muss als bedeutsam wahrgenommen werden. Abschließend sollte dem Personal regelmäßige Rückmeldungen zu ihren Arbeitsergebnissen gegeben werden (vgl. Velten & Schnitzler, 2012, S. 511).

Eine weitere Untersuchung zur Erfassung von lernförderlichen Arbeitsbedingungen unternahm Frieling (2006). Dabei orientierte er sich an der Arbeit von Hackman und Oldham (1975), betrachtete allerdings andere Aspekte als relevant. Zu diesen Aspekten gehören aufgabenorientierte Merkmale, wie die Komplexität und Variabilität der Aufgabe. Elemente des Tätigkeitsspielraums, zu denen die Anteile an Handlungsspielraum und Selbständigkeit der Lernenden gehört und als dritter Aspekt die Kooperation, die Rückmeldung und die Kommunikation (vgl. Frieling, 2006).

Ähnliche Merkmale wurden auch im „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“ von Zimmermann et al. (1994) und beim „Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ)“ von Velten und Schnitzler (2012) herausgearbeitet. Diese und weitere Untersuchungen versuchte Rausch (2011) in seiner Studie zusammenzufassen und generiert somit die wohl umfassendste Zusammenstellung von lern- und motivationsförderlichsten Ausbildungsmerkmalen. Diese sind „(1) Herausforderung und Schwierigkeit der Aufgaben, (2) Handlungs- und Entscheidungsspielraum, (3) Aufgabenvielfalt und Neuartigkeit, (4) Interaktion und Kommunikationsmöglichkeiten, (5) Vollständigkeit der Aufgaben, d.h. Planung, Durchführung und Kontrolle umfassend, (6) subjektive Bedeutsamkeit der Aufgaben, (7) Rückmeldungen zur Qualität des eigenen Handelns, (8) Zeitelastizität, d.h. Planbarkeit von Zeitabläufen mit geringem Zeitdruck, (9) Transparenz eigenen und fremden Handelns sowie (10) Störungsfreiheit“ (Negrini, 2016, S. 99).

Anhand solcher Ansätze soll verdeutlicht werden, dass trotz mangelhafter Studienlage über die Jahre eine nicht unbeachtete Anzahl an Messmodellen entwickelt wurden. Zu diesen Modellen gehört auch das in Kapitel 2.1.3. beschriebene Modell von Beicht et al. (2009). In diesem wurden die Qualitätsmerkmale von Euler (2005) aufgenommen und gezeigt, dass obwohl die berufliche Ausbildungsqualität ziel- und kontextabhängig ist, es eine Vielzahl von relevanten Qualitätsmerkmalen gibt. Hierbei können die Merkmale in die Bereiche des Klassenmanagement, der soziale Interaktionen und der kognitiven Aktivierung untergliedert werden (vgl. Negrini, 2016, S. 99).

2.2. Lernortkooperation

Die regionalen Besonderheiten von Ausbildungsberufen, der technische Wandel und die Spezialisierungen von Unternehmen im Handwerk, verlangen nach einer Kooperation der Lernorte. Durch eine gelingende Lernortkooperation soll die Vermittlung von beruflicher Handlungsfähigkeit und die Qualität der beruflichen Bildung gesichert werden (vgl. Lohse & Thielke, 2016, S. 128). Hierzu soll in diesem Kapitel die Frage nach der Erfassung von Lernortkooperation geklärt werden. Zunächst werden in Kapitel 2.2.1. die beiden zentralen Begrifflichkeiten Lernort und Kooperation definiert und ergründet. Anschließend werden in Kapitel 2.2.2. Ansätze aufgeführt, wie Lernortkooperation erfasst werden und unter welchen Gesichtspunkten eine Typisierung erfolgen kann. Im letzten Kapitel 2.2.3. geht es um die rechtlichen, institutionellen und personellen Rahmenbedingungen, die aktuell in der dualen Ausbildung vorherrschen und seitens Bund und Ländern zur Verfügung stehen.

2.2.1. Die Begrifflichkeiten Lernort und Kooperation

Die Organisation der traditionellen beruflichen Bildung, wird in Deutschland als eine gemeinsame Aufgabe von verschiedenen Lernorten verstanden. Dabei handelt es sich bei der Begrifflichkeit „Lernort“, um einen von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates eingeführten Ausdruck (vgl. Pätzold & Kaiser, 2006). Die dabei existierenden „Lernorte“ wurden durch §2 des im Jahre 2005 novellierten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) definiert. In diesem heißt es, dass Berufsbildung „1. in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsbildung), 2. in berufsbildenden Schulen (schulische Berufsbildung) und 3. in sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und

betrieblichen Berufsbildung (außerbetriebliche Berufsbildung)“ (BBiG, 2005) durchgeführt wird. Der Deutsche Bildungsrat (1974) versteht unter der Begrifflichkeit „Lernort“ eine anerkannte öffentliche Bildungseinrichtung, die Lernangebote organisiert. „Der Ausdruck „Ort“ besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 69). Die angesprochenen pädagogischen Funktionen stehen in engem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Interessenlagen der Lernorte. Der Betrieb ist hierbei eine private Ausbildungsstätte und verfolgt Interessen der Firmeneinhaber. Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten werden als Einrichtungen der Innungen und Kammern verstanden. Diese erhalten Förderungen durch den Bund und ergänzen die betriebliche Ausbildung. Bei den berufsbildenden Schulen handelt es sich um öffentliche Einrichtungen, diese werden organisiert und gesteuert durch die Länder (vgl. Hoppe et al., 2005, S. 27). Lernorte sollten nicht ausschließlich als räumlich und rechtlich selbstständige Einheiten verstanden werden, sondern auch als Einrichtungen, die sich „durch ihre spezifisch pädagogisch-didaktische Funktion bei der Vermittlung allgemeiner und beruflicher Qualifikationen“ (Pätzold & Kaiser, 2006, S. 355) unterscheiden (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 17–19). Dabei wird von einer gewissen Unschärfe der Begrifflichkeit gesprochen, wenn bei der Definition des Lernortbegriffs nur die instrumentellen Funktionen von Schule, Betrieb und überbetrieblicher Berufsbildungsstätte hervorgehoben werden (vgl. Dörschel, 1974, S. 89). Um diese Verkürzung des Terminus Lernort auf eine rein räumliche oder beschränkte organisatorische Sichtweise zu unterlassen, entstanden unterschiedliche Systematisierungsansätze. Schmiel (1976) entwickelte den Ansatz von *Lernortbereichen* zu sprechen, um sich von dem räumlichen Aspekt zu lösen. Andere Systematisierungsansätze unternahmen den Versuch anstelle des Lernorts Betrieb eine „Typologie des Lernortes Arbeitsplatz nach dem Grade der Pädagogisierung“ (Euler, 2004, S. 14) einzubinden. Kell und Kutscha (1983) wiederum untersuchten den Ansatz die Begrifflichkeit *Lernort* (in Anlehnung an Bronfenbrenners ökologischer Lernforschung) durch *Lernfeld* zu ersetzen. Beck (1984) äußert Kritik am Lernortkonzept und führt deshalb an, dass der wichtige „Ort des Lernens“ der Lernende sei und daher sollte von *Lehrortbereichen* gesprochen werden. Diese Begrifflichkeit wäre im Stande, das duale System auf seiner didaktischen Ebene zu erfassen.

Wie bei der Begrifflichkeit „Lernort“ tritt auch bei der Begrifflichkeit „Kooperation“ eine gewisse Unschärfe zutage. In der Psychologie wird „Kooperation“ als eine Form der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen verstanden. Dabei zeichnet sie sich durch das bewusste und planvolle Herangehen bei der Zusammenarbeit und durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung über bestehende Zielvorstellungen aus. Die Partner der Kooperation akzeptieren die öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren. Zudem setzt Kooperation faire Bedingungen für eine Zusammenarbeit voraus. „Dies beinhaltet den Grundgedanken von Gegenseitigkeit bzw. Reziprozität“ (Wirtz, 2020, S. 998). Kooperation wird zusätzlich noch „als eine sozialetische Norm (Sozialetik), als Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen sowie als Verhalten bzw. Interaktionsform“ (Wirtz, 2020, S. 998) verstanden. Damit Kooperation in diesem Verständnis gelingt, müssen Möglichkeiten zur Zielabstimmung, für Informationsaustausch, gegenseitiger Unterstützung, wechselseitiger Kommunikation und ein großer Zeitraum, in der Kooperation getestet wird, eingeräumt werden, damit sich das Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern entwickeln kann (vgl. Wirtz, 2020, S. 998).

Unter Bezugnahme der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie unterscheidet Buschfeld (1994) zwischen „Kooperation“ als ein Zusammenspiel von Mitarbeitern bei der Erfüllung einer Aufgabe auf Zeit und der „Koordination“ als ein Arbeiten nebeneinander über einen längeren Zeitraum. In diesem Zusammenhang wird Koordination so verstanden, dass Einzelaufgaben auf ein höheres Gesamtziel ausgerichtet sind. Dabei werden verschiedenartige Aufgaben aufeinander abgestimmt aber isoliert nebeneinander realisiert. Durch diese Sichtweise fallen viele Aufgaben und Probleme, die unter der Begrifflichkeit „Lernortkooperation“ zusammengefasst werden können, eher in den Bereich der Koordinationsaufgaben (vgl. Euler, 2004, S. 14). Im Folgenden wird wegen der alltagssprachlichen Verbreitung weiter mit der Begrifflichkeit „Lernortkooperation“ gearbeitet.

2.2.2. Typisierungsansätze

Damit der Thematik Lernortkooperation eine Operationalisierbarkeit zugesprochen werden kann, wurden verschiedene Versuche in der Forschung unternommen, die Begrifflichkeit nach der Aktivität und dem Verständnis, der an der Umsetzung beteiligten Personen zu typisieren (vgl. Wenner, 2018, S. 227). Drei der wohl bekanntesten Typisierungsansätze sollen im Folgenden beschrieben werden.

Den ersten Typisierungsansatz entwickelten Buschfeld und Euler (1994). Sie teilen Lernortkooperation, wie in Abbildung 2 zu sehen ist, hinsichtlich ihrer Intensität in die Stufen Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken ein. Die Stufe des Abstimmens wird dabei dem im Kapitel 2.2.1. erwähnten Koordinationsverständnis zugeordnet. Dem hingegen werden die Stufen des Informierens und des Zusammenwirkens dem Kooperationsverständnis zugeteilt. Die schwächste Stufe des Kooperierens ist die Stufe des Informierens. In dieser geht es um den Informationsaustausch zwischen Lehrpersonen und (überbetrieblichem) Ausbildungspersonal. Hierbei sollen sie sich über die gegenseitigen Erfahrungen, Erwartungen und Probleme während des Ausbildungsalltages informieren. Dabei ist es ausschlaggebend, dass informieren sowohl in die Richtung „Informationen geben“ als auch in Richtung „Informationen auf- und wahrnehmen“ funktioniert. Auf der zweiten Stufe der Abstimmung entwickeln und vereinbaren die Bildungspartner der Lernorte Maßnahmen, die sie zwar miteinander koordinieren, allerdings unter Berücksichtigung ihrer eigenen Rahmenlehrpläne/Ausbildungsordnungen umsetzen. Die Stufe Abstimmen besitzt hierbei zwei wesentliche Merkmale. Zum einen ist es die Bereitschaft, getroffene Vereinbarungen einzuhalten und zum anderen die Fähigkeit, bei Konflikten nicht gleich auseinander zu brechen. Gerade dann, wenn Absprachen nicht eingehalten wurden oder auch unterschiedliche Auffassungen vertreten werden, bricht die Stufe Abstimmen häufig auseinander. Die letzte Stufe Zusammenwirken befasst sich mit der Zusammenarbeit der beiden Bildungspartner. Hierbei werden gemeinsam abgeseochene Vorhaben verfolgt. Durch ihr Vorgehen sollen Lernprozesse von Auszubildenden gefördert werden. Dies kann beispielsweise durch die gemeinsame Vorbereitung von/auf Themen stattfinden. Die Vorbereitung kann dann sowohl in der Berufsschule, dem Ausbildungsbetrieb oder der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte erfolgen oder durch gemeinsam besuchte Weiterbildungsseminare für ein bevorstehendes Projekt vertieft werden (vgl. Euler, 2004, S. 15).

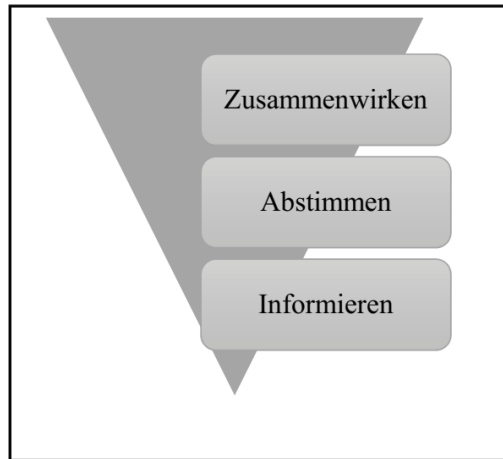


Abbildung 2: Stufen der Intensität von Lernortkooperation nach Euler (Wenner, 2018, S. 227)

Den zweiten Typisierungsansatz unternahm Pätzold (1995) und teilte die Thematik Lernortkooperation in vier unterschiedliche handlungsleitende Verständnisse von Kooperation ein. Von besonderer Bedeutung für diesen Typisierungsansatz ist eine intensive Zusammenarbeit der beiden Bildungsparteien, genauso wie die Einstellung zu dieser Zusammenarbeit und welche Wichtigkeit der Erfüllung von gemeinsamen Aufgaben zugesprochen wird. Das erste Kooperationsverständnis ist das „pragmatisch-formale“. Dieses geht davon aus, dass Kooperationsaktivitäten nur auf äußere, formale Einflüsse zurückzuführen sind. Es findet also nur eine Kooperation statt, weil diese von außen oder von einer höheren Instanz verordnet wurde. Das zweite Kooperationsverständnis das „pragmatisch-utilitaristische“ stützt sich darauf, dass Kooperationsaktivitäten auf subjektiven Problemerkahrungen beruhen, die nur über kooperatives Zusammenwirken befriedigt werden können. Initiative für Formen der Kooperation ist ein einseitiger Bedarf. Hierbei kommen Gegenleistungen für die Kooperationsbereitschaft auf, die von institutionellen und/oder persönlichen Nutzen sind. Das „didaktisch-methodisch“ begründete Kooperationsverständnis bildet das dritte Verständnis von Pätzold. Dieses basiert auf kriteriengeleiteten Entscheidungen und Einsichten, welche berufsbezogenes Lernen stattfinden lassen. Dabei sind didaktisch-methodische Konzepte beruflichen Lernens Grundlage für dieses Verständnis. Abgeschlossen wird die Unterteilung von Pätzold mit dem „bildungstheoretisch“ begründeten Kooperationsverständnis. Dabei dient das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis als Grundlage und wird durch Hinzunahme von umfassenden Bildungstheorien erweitert. Diese Bildungstheorie muss Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln beinhalten (vgl. Pätzold, 1995, S. 150).

Der dritte Typisierungsansatz wurde von Berger und Walden (1995) unternommen. Sie stellten die Kooperationsaktivität als Typisierungsmerkmal heraus und erweiterten damit den von Pätzold entwickelten Ansatz. Um eine Differenzierung von Kooperationsaktivitäten zu ermöglichen, orientierten sie sich an den Merkmalen „Kontakthäufigkeit“, „Kooperationsinhalt“ und „Kooperationsrahmen“. Dazu wurden die folgenden fünf Ansätze unterschieden (vgl. Berger & Walden, 1995, S. 415–421):

1. Keine Kooperationskontakte – Zwischen den Lernorten Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und überbetrieblichen Berufsbildungsstätte existiert kein Informationsaustausch. Der Berufsschule wird seitens des Ausbildungsbetriebes nur ein geringer Stellenwert zugesprochen.
2. Sporadische Kooperationsaktivitäten – Der Informationsaustausch erfolgt zwischen den Lernorten, nur auf der Ebene von prüfungsbezogenen Informationen oder organisatorischen Abstimmungen. Zudem kommen die Kontaktaktivitäten, vorgeschrieben durch Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung in beispielsweise Prüfungsausschüssen, zustande.
3. Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten – Hierbei wird der Berufsschule seitens des Ausbildungsbetriebes ein hilfreicher Stellenwert zugesprochen. Kooperationsaktivität entsteht allerdings nur als Ergebnis auf Ausbildungs- und Prüfungsprobleme.
4. Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten – Es existiert eine regelmäßige Kontaktaufnahme zwischen den Lernorten und den Bildungspartnern, unabhängig von Ausbildungs- oder Prüfungsproblemen. Innerhalb dieses Typs, herrschen erste konstruktive und didaktisch-methodische Kooperationsansätze vor.
5. Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten – Dieser Typ baut auf dem „kontinuierlich-fortgeschrittenen“ auf und erweitert ihn durch individuellen Kontakt und Absprachen von Methoden und Inhalten zu einer regelmäßigen Zusammenarbeit. Diese Zusammenarbeit/Kooperation ermöglicht das Ausgestalten gemeinsamer Ausbildungsprojekte, über die Punkte Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken.

Wenner (2018) verwendete in seiner Studie, auf Grundlage der empirischen Bewährtheit, den Typisierungsansatz nach Buschfeld und Euler (1994). Er begründet seine Auswahl damit, dass im Gegensatz zu den Typisierungsansätzen nach Pätzold (1995)

und Berger und Walden (1995), dieser eine geringere Komplexität besitzt und die befragten Lernenden keine weiteren Kenntnisse über die Intensionen und Beweggründe des Ausbildungspersonals an der Thematik Lernortkooperation besitzen müssen (vgl. Wenner, 2018, S. 228). Da es sich bei dieser wissenschaftlichen Arbeit um eine Replikationsstudie handelt, wird sich im Folgenden ebenfalls auf den Typisierungsansatz von Buschfeld und Euler (1994) bezogen.

2.2.3. Rechtliche, institutionelle und personelle Rahmenbedingungen

Damit eine gelingende Lernortkooperation an den unterschiedlichen Lernorten ermöglicht werden kann, müssen ihre rechtlichen, institutionellen und personellen Rahmenbedingungen im deutschen Berufsbildungssystem erörtert werden. Diese sind Grundlage die Thematik „Lernortkooperation“ besser umsetzen zu können.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Das duale System der deutschen Berufsausbildung wird im Wesentlichen durch zwei rechtlich voneinander getrennte und unabhängige Lernorte, dem Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule, gekennzeichnet. Die ÜBS gelten hierbei als Erweiterung des Betriebes und werden deshalb nicht gesondert beschrieben. Dabei sollte nicht behauptet werden, „daß hier zwei gleichwertige, zwei gleichgewichtete Lernorte zu einem ‚System‘, einem in sich gefügten Ganzen mit klarer Funktionalisierung der ‚Teile‘, zusammengebunden würden“ (Stratmann, 1975, S. 823). Diese rechtliche Anordnung führt zu einer Zusammenhangslosigkeit des Lernprozesses der beruflichen Bildung. Ausbildungsbetriebe orientieren sich, für die Erstellung der Ausbildungspläne, an den Ausbildungsordnungen der jeweiligen Ausbildungsberufe. Diese Ausbildungsordnungen werden von den zuständigen Fachministerien in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als rechtliche Verordnung erlassen. Das „Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung“ (BerBiFG) und das Berufsbildungsgesetz (BBiG) bilden zusammen die rechtliche Grundlage für die berufliche Ausbildung in den Betrieben. Die Handwerksordnung (HwO) stellt in der Ausbildung im Handwerk die Rechtsgrundlage dar, diese ist an das BBiG angelehnt. Für die Überwachung der gesetzlichen und ordnungsrechtlichen Einhaltung der Normen der Berufsausbildung sind die Kammern zuständig. Kammern werden hierbei als „öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft“ (Deitmer, 2007, S. 10) verstanden (vgl. Pätzold, 1999, S. 96).

Der schulische Teil der dualen Ausbildung fällt in den Zuständigkeitsbereich der einzelnen Bundesländer. Diese beschließen in ihren Landesparlamenten geltende Schulgesetze zur Regelung der Berufsschulen. Diese Rechtsnormen werden durch die Kultusministerien als oberste Schulaufsichtsbehörde der Bundesländer genutzt, um Lehrpläne und Richtlinien zu erlassen. Diese wiederum setzen einen Rahmen für Inhalte, Ziele und Verfahrensgrundsätze der berufsschulischen Ausbildung (vgl. Deitmer, 2007, S. 11). Die für die Berufsschulen geltenden Lehrpläne, leiten sich aus den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) ab. Durch die Rahmenlehrpläne kann eine Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen stattfinden und sie vereinheitlichen die schulische Berufsausbildung. Rahmenlehrpläne besitzen einen Empfehlungscharakter und müssen deshalb von den Ländern nicht umgesetzt werden. Flächengreifend werden diese Empfehlungen in der Regel übernommen (vgl. ebd.).

Um dieser Ambivalenz der rechtlichen Grundlegung der Lernorte zu begegnen, wurde 2005 das Berufsbildungsgesetz zum Thema Lernortkooperation novelliert. In § 2 Absatz 2 heißt es dazu: „Die Lernorte nach Absatz 1 [Betrieb, Berufsschule, außerbetriebliche Bildungseinrichtungen] wirken bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation)“ (BBiG, 2005). Da sich die berufliche Ausbildung und ihre beteiligten Partner in einem permanenten Wandel befinden, können die damit verbundenen Anforderungen nur durch eine kooperative Berufsausbildung gemeistert werden (vgl. Eder & Rütter, 2012, S. 260). Gerade die Aspekte der neuen resp. neu geordneten Ausbildungsberufe, die veränderten Qualifikationsanforderungen und eine methodisch-didaktische und inhaltliche Ausbildungsgestaltung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen fordern eine engere Zusammenarbeit zwischen den Dualpartnern. Durch die Aufnahme der Thematik Lernortkooperation, als eine ständige Aufgabe im Gesetz, können Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung abgestimmte Ausbildungsinhalte besser an neue Anforderungen anpassen. In diesem Zusammenhang werden „auch die Länder aufgefordert, die durch das neue Gesetz verbesserten Möglichkeiten [...] zu nutzen, um die Verknüpfung der Lernorte nach Qualität, Quantität und zeitlicher Effizienz der Bildungswege zu optimieren“ (Eder & Rütter, 2012, S. 260). Eine von Eder und Rütter (2012) angestellte Analyse zur Umsetzung der geforderten Lernortkooperation laut BBiG zeigt, dass nur eine geringe Anzahl der 16 deutschen Bundesländer eine Konkretisierung in ihren Schulgesetzen vorgenommen haben. Zwei Gesetzestexte weisen keine Anmerkungen zu dieser Thematik vor. In neun anderen wurden lediglich vorsichtige Absichten formuliert und in gerade mal fünf Schulgesetzen

sind klare Vorgaben für die Organisation von Lernortkooperation zwischen Betrieb und Schule festgehalten. Es lässt sich somit feststellen, „dass eine dezidierte Festbeschreibung von Lernortkooperation aktuell in der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer kaum erfolgt“ (Eder & Rütter, 2012, S. 260).

Bei der Abstimmung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan erfolgt hingegen eine klare Regelung. Der Bund, die Ländervertreter und die Sozialpartner kommen im Rahmen eines Bund-Länder-Koordinierungsausschusses zusammen. In diesem regeln, erstellen und organisieren sie gemeinsam die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung (vgl. Kultusministerkonferenz, 2007, S. 24). Diese gemeinsame Abstimmung verfolgt das Ziel, die Kooperation an den beteiligten Lernorten zu intensivieren und zu verbessern.

Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen durch das BBiG geschaffen worden sind, aber eine Konkretisierung in den Schulgesetzen der Bundesländer noch ausstehend ist.

Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen

„Lernortkooperation vollzieht sich unter heterogenen Bedingungen. Dies gilt sowohl innerhalb der Lernorte als auch zwischen ihnen“ (Euler, 1999, S. 15). Zur Erfassung der Heterogenität müssen vielfältige Kriterien zwischen den Bildungspartnern und Lernorten als Grundlage betrachtet werden. Dabei spielt das Verständnis von Einstellungen und Verhaltensmustern, Zielen und Erwartungen, Aufgaben und Problemen eine entscheidende Rolle.

Die Institution Ausbildungsbetrieb verfolgt mit der beruflichen Ausbildung allgemeine Ziele des Unternehmens. Diese dienen allerdings keinem Selbstzweck, sondern folgen vielmehr den ökonomischen Prinzipien der Firma. Die Durchführung der dualen Ausbildung muss für den Betrieb einen Nutzen darstellen. Die Steigerung der Reputation des Ausbildungsbetriebes durch die berufliche Ausbildung oder der produktive Einsatz von Auszubildenden stehen dabei eher im Hintergrund. Vielmehr soll die Berufsausbildung die wirtschaftliche Existenz des Unternehmens sichern (vgl. Walden, 1999, S. 113–114). Ausbildungsbetriebe verfolgen somit das betriebliche Ziel, die zu vermittelnden Lerninhalte an ihre Interessenslage anzupassen. Für die Lernortkooperation mit der Berufsschule bedeutet dies, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten zur bestmöglichen Integration in die berufliche Arbeitsorganisation und zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben vermittelt werden sollen. Berufsschulen stehen

allerdings durch ihre „staatliche Trägerschaft in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang, in dem es in erster Linie um Erziehung und Bildung geht“ (Diesner, 2004, S. 259). An dieser betrieblichen Interessenslage sind Möglichkeiten der Lernortkooperation gebunden und müssen berücksichtigt werden. Zudem ergibt sich die Problematik, dass die Ziele, die Vorstellungen und die betriebliche Größe der Ausbildungsbetriebe untereinander nicht homogen sind (vgl. Walden, 1999, S. 118). Gerade die betriebliche Größe spielt eine entscheidende Rolle. Nach Euler (1999) kann hierbei zwischen Unternehmen mit einem hochstrukturierten oder niedrigstrukturierten Ausbildungsbereich unterschieden werden. Vorteilhaft für eine funktionierende Lernortkooperation sind hochstrukturierte Ausbildungsbereiche. Diese besitzen im Gegensatz zu niedrigstrukturierten Ausbildungsbereichen qualifiziertes und hauptamtliches Ausbildungspersonal. Einen Teil der Ausbildung wird produktionsunabhängig gestaltet und sie besitzen feste Leitlinien für den Ausbildungsverlauf (Ausbildungspläne und feste Überprüfungen von Qualitätsstandards) (vgl. Euler, 1999, S. 16). In hochstrukturierten Ausbildungsbetrieben existieren meist hauptberufliche Ausbilder, die zum Teil aus einer pädagogischen Sichtweise agieren und argumentieren können. Anders sieht es bei niedrigstrukturierten Ausbildungsbetrieben aus, hier ist der Unternehmensinhaber zumeist auch der Ausbildungsleiter (Handwerk). Bei ihnen finden Ausbildungsaufgaben meist nebenberuflich statt. Laut Walden (1999) interpretieren sich diese Ausbildungsleiter eher als Fachpersonal und nicht als Ausbildungspersonal. Für das betriebliche Ausbildungspersonal gilt im Allgemeinen, dass die gestellten Anforderungen und die Arbeitssituation meist disparat, komplex und dynamisch sind (vgl. Pätzold & Drees, 1989, S. 32–33). Disparat ist die Situation durch ihre verschiedenen, teilweise widersprüchlichen Anforderungen. Die Komplexität kommt durch die verschiedenen Ansprüche der unterschiedlichen Institutionen (z.B. Kammern, Betriebsrat oder Eltern) zustande. Der anhaltende Wandel in den Arbeitssituationen und den Rahmenbedingungen sorgt für eine stetige dynamische Anpassung des Ausbildungspersonals (vgl. ebd.).

Um diese besonderen Gegebenheiten auszugleichen, gibt es die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS). Diese unterstützen die Betriebe in den Bereichen der Aus- und Weiterbildung, beraten bei Problemen und führen weitere Service- und Dienstleistungen durch (vgl. Asselborn, 2002, S. 271). Dem Bereich der Aus- und Weiterbildung werden verschiedene Funktionen der ÜBS zugeschrieben. So gibt es zum einen die Ergänzungsfunktion. Die ÜBS unterstützen Ausbildungsbetriebe die sich auf

bestimmte Verfahrensabläufe, Produkte oder Dienstleistungen spezialisiert haben. Diese können meist keine breitgefächerte und komplette Grundausbildung an ihrem Standort gewährleisten. An dieser Stelle treten die ÜBS zur Seite und ergänzen den Ausbildungsbetrieb um einen weiteren Lernort der betrieblichen Ausbildung. Zum anderen wird den ÜBS eine hohe Anpassungsfunktion zugeschrieben. Bei der Vermittlung von Fachwissen im Umgang mit der technischen Entwicklung und bei der Unterweisung der aktuellen Techniken in Betrieben sind ÜBS immer am aktuellsten Stand der Technik orientiert. Außerdem werden den Lernenden Selbstlernkompetenzen im Sinne einer Lernmethodik vermittelt (vgl. Twardy, 2004, S. 243). Den ÜBS wird dadurch eine Systematisierungsfunktion und eine Katalyse-Funktion zwischen den Lernorten Betrieb und Schule zugeschrieben. Es werden die Erfahrungen und Erkenntnisse der Lernenden aus Schule und Betrieb an den ÜBS verknüpft. Die aktuelle Entwicklung von ÜBS zeigt eine Entfernung von Berufsbildungsstätten hin zu Bildungsstätten. Gemeinsam mit den beruflichen Schulen sollen so Kompetenzzentren gebildet werden (vgl. ebd.).

Wie bereits beschrieben stellt das Ausbildungspersonal in Betrieben eine heterogene Gruppe dar. Diese treffen bei der Kooperation mit beruflichen Schulen auf eine homogene Gruppe aus Berufsschullehrern. Zumeist besitzen alle Berufsschullehrer einen akademischen Abschluss und ihre berufsbio-graphischen Hintergründe ähneln sich. Somit muss sich der Berufsschullehrer auf unterschiedliche Kooperationspartner einstellen und flexibel auf diese reagieren. Um diese Flexibilität zu ermöglichen, ist der Berufsschullehrer von der Berufsschule und ihrer Leitung abhängig. Die beruflichen Schulen haben im Hinblick auf ihre personellen und institutionellen Möglichkeiten große Unterschiede. Diese entstehen durch die vertretenen Ausbildungsberufe, den beruflichen Schularten, den Kompetenzen der Auszubildenden, dem Kollegium und der Schwerpunktsetzung der Schulleitung (vgl. Walden, 1999, S. 126). Gerade durch die bestehenden Unterschiede im Leistungsstand der Auszubildenden und deren verschiedenen Lernmotivationen entstehen differente Ansatzpunkte für eine Lernortkooperation mit den Ausbildungsbetrieben. Damit diese Ansatzpunkte verwirklicht werden können, muss die Schwerpunktsetzung der Schulleitung auf einer funktionierenden Lernortkooperation liegen. Zudem muss innerhalb der Schule eine Kooperationsbereitschaft vom Kollegium ausgehen. Ein gutes Kooperationsklima ist laut Walden (1999) wesentlich von der Einstellung und der Aktivität der Schulleitung abhängig.

Durch das aktuelle Lernfeldkonzept besitzen Berufsschullehrer, bei vorherrschender Unterstützung seitens der Schulleitung, genügend Gestaltungsfreiraum für eine funktionierende Lernortkooperation. Ob dieser Freiraum genutzt wird, hängt einzig und allein von dem Engagement und der Einschätzung des Berufsschullehrers ab. Denn nur wenn diese Zusatzbelastung von didaktisch und arbeitsökonomischen Nutzen ist, kann eine Lernortkooperation funktionieren (vgl. Euler, 1999, S. 18).

Somit lässt sich zusammenfassend feststellen, dass der Thematik Lernortkooperation ein hoher Stellenwert in der dualen Ausbildung zugesprochen wird. Auf Bundesebene wurden in den letzten Jahren einige gesetzliche Regelungen für eine funktionierende Lernortkooperation erlassen. Sei es die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 oder durch die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Auf Länderebene sind diese Steuerungsmechanismen dagegen noch unzureichend ausgebaut. In einigen Bundesländern wurde es versäumt, die gesetzlichen Regelungen in das Schulgesetz zu integrieren (vgl. Eder & Rütter, 2012, S. 264). Durch dieses Versäumnis kommt es zu dem Problem, dass jede einzelne Ausbildungsperson und jede einzelne Lehrkraft individuelle Wege und Strategien entwickeln muss, wie sie Lernortkooperation an ihren Standorten verwirklichen können. „Dies führt dazu, dass die Zusammenarbeit im dualen System nur von einem Teil der Ausbilder/-innen und der Lehrkräfte auf organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Ebene umfassend realisiert wird“ (Eder & Rütter, 2012, S. 264).

2.3. Die berufliche Fachrichtung Bautechnik

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit befasst sich, anders als die Ausgangsstudie von Wenner (2018), mit der wahrgenommenen Ausbildungsqualität und Lernortkooperation in dem Ausbildungsbereich der bautechnischen Berufe. Deshalb soll in diesem Kapitel die Fachrichtung Bautechnik genauer betrachtet werden und die Frage nach den Besonderheiten der bautechnischen Berufsausbildung geklärt werden. Hierzu wird in Kapitel 2.3.1. auf das Baugewerbe im Allgemeinen eingegangen. Nachfolgend wird in Kapitel 2.3.2. das Berufsfeld „Bautechnik“ und die dazugehörigen Ausbildungsberufe definiert. Abschließend soll in Kapitel 2.3.3. die vorherrschende Ausbildungsstruktur erläutert und dargestellt werden. Diese Grundlagen sind Ausgangspunkt für die Anpassung der Ausgangsstudie von Wenner auf die neue berufliche Fachrichtung und ihre Eigenarten.

2.3.1. Das Baugewerbe

In allen Kulturen der Menschheitsgeschichte gehört das Errichten von Bauwerken zu einem der grundlegendsten Tätigkeiten. Mit Voranschreiten der Entwicklungsgeschichte wurde das handwerkliche Grundwissen zum Erstellen von Konstrukten und den damit verbundenen bautechnischen Verfahren, immer mehr durch ingenieurwissenschaftliche Erkenntnisse erweitert. Durch diese Erweiterung teilte sich die Arbeit auf unterschiedliche Bereiche auf. Dies führt zu einer Herausbildung von vielzähligen Berufen, die im Fachbereich Bau tätig wurden (vgl. Meyser & Uhe, 2006, S. 150). Die gebaute Umwelt, als Ergebnis der bautechnischen Tätigkeit, ist ein wichtiger Faktor für die kulturelle Identität von Orten und für die Lebensqualität ihrer Bewohner. Durch Bauwerke wird die soziale Kohäsion der Gesellschaft, das gesellschaftliche Erscheinungsbild und das gesellschaftliche Verständnis geprägt. Somit ist Bauen nicht nur ein Tatbestand der Gesellschaft, sondern vielmehr ein Identifikationsmerkmal (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 375).

Auch für die Wirtschaft besitzt der Bausektor eine enorme Bedeutung. So zählt dieser Sektor zu einer der Schlüsselbranchen für das wirtschaftliche Wachstum und der Beschäftigung. 2020 betrug das Bauvolumen in Deutschland 444,4 Milliarden Euro. Zudem wurden im selben Jahr ca. 2,1 Millionen Menschen im Bauhaupt- und Ausbaugewerbe beschäftigt (vgl. Rein, 2021, S. 2). Das Baugewerbe besitzt eine intensive Verflechtung mit vor- und nachgelagerten Wirtschaftsbereichen. Dieses Netz spannt sich von der Produktion von Baustoffen und Baumaschinen über die Planung, die Konstruktion und die Einrichtung von Bauwerken bis hin zur Instandhaltung, der Bewirtschaftung und dem Abriss. Wird die komplette Wertschöpfungskette mit einbezogen, ist in Deutschland jeder achte Beschäftigte in der Bauwirtschaft tätig (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 375). Selbst für gesellschaftliche Projekte der Zukunft spielt bauen eine entscheidende Rolle. Gesetzte politische Ziele zum Thema Klimaschutz und Ressourcenschonung können im wesentlichen im Bereich der Bautechnik erreicht werden. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Sanierung von bereits bestehenden Bausubstanzen. Diese Sanierungen weisen das größte Potenzial zum Energiesparen und zur Reduktion der klimaschädlichen Emissionen auf (vgl. BMUB, 2009, S. 7). Innerhalb dieser ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Kontexte findet die berufliche Ausbildung und die damit verbundenen Qualifizierungen statt. Somit setzt sich die berufliche Ausbildung im Bereich Bautechnik „mit den fachlichen Inhalten der beruflich organisierten Bauprozesse auseinander“ (Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 375).

2.3.2. Berufe der Bautechnik

Sowohl in der Literatur als auch in der Gesetzgebung herrscht Uneinigkeit bei der eindeutigen und unzweifelhaften Bestimmung der in der beruflichen Fachrichtung Bautechnik vertretenen Berufe. Diese Uneinigkeit kommt durch die verschiedenen Verständnisse von bautechnischer Facharbeit. In einem engeren Verständnis wird darunter nur die Errichtung von Konstrukten und Bauwerken verstanden. In einem weiteren Verständnis werden die Planung (z. B. Vermessungsarbeiten, Bauzeichnungen anfertigen), die Ausstattung (z. B. Installationsarbeiten, Deko), die Gestaltung (z. B. Farbarbeiten im und am Gebäude), den Bau von Außenanlagen (z. B. Grünflächen, Pflasterwege) und die Pflege (z. B. Sanierung, Instandhaltungsarbeiten) von Bauwerken mit einbezogen. Diese Uneinigkeit spiegelt sich auch in den verschiedenen Klassifikationen der Berufsgruppe wieder (vgl. Kuhlmeier, 2005, S. 91). Werden beispielsweise die „Klassifizierung der Berufe“ der Bundesagentur für Arbeit (2020), die „Handwerksordnung“ des Bundesamt für Justiz (2020) oder die „Klassifikation der Wirtschaftszweige“ des Statistisches Bundesamt (2008) miteinander verglichen, entsteht immer eine unterschiedliche Formation von „Bauberufen“. Dadurch entstehen bei der Bestimmung von verwandten Bauberufen, unter Verwendung der jeweiligen Strukturierungskriterien, sehr unterschiedlich zusammengesetzte Berufsfamilien (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 376). In der am 12. Mai 1995 veröffentlichten Rahmenvereinbarung der KMK „über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“ (Kultusministerkonferenz, 1995) wurde in Absatz 3.3 deutlich auf die Verbindung zwischen Berufsfeld und beruflicher Fachrichtung hingewiesen. In diesem heißt es: „Die Fachrichtung des beruflichen Schulwesens orientiert sich grundsätzlich an Berufsfeldern“ (ebd., S. 4). In der aktuellen Fassung dieser Vereinbarung vom 13.09.2018 wurde der Absatz zwar entfernt, die Analogie zwischen beruflichen Fachrichtungen und Berufsfeldern bleibt trotzdem offenkundig (vgl. Kultusministerkonferenz, 2018). Unter diesem Gesichtspunkt ist es sinnvoll, dass ursprüngliche „Berufsfeld Bautechnik“ genauer zu betrachten. Zudem stellt das „Berufsfeld“ als einziges eine „berufspädagogisch-curricular begründete Kategorie für eine Bündelung bzw. Schneidung von Ausbildungsberufen“ (Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 376) dar. Innerhalb eines Berufsfeldes werden eine Vielzahl von verwandten Berufen zur einheitlichen Vermittlung einer beruflichen Grundausbildung zusammengeschlossen. Eine erste Einteilung von Berufen in Berufsfelder findet sich in der

„Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung – BGJAnrV“ von 1978. Innerhalb dieser Verordnung wurden dem Berufsfeld Bautechnik 27 Berufe zugeteilt (vgl. BGJAnrV, 1978).

In der aktuellen Version von 2006 befinden sich in Folge mehrfacherer Modifikationen die folgenden 25 Berufe (vgl. BGJAnrV, 2006):

- | | |
|---|---|
| 1. Ausbaufacharbeiter/-in | 13. Gleisbauer/-in |
| 2. Backofenbauer/-in | 14. Hochbaufacharbeiter/-in |
| 3. Baustoffprüfer/-in | 15. Isoliermonteur/-in |
| 4. Bauzeichner/-in | 16. Kanalbauer/-in |
| 5. Beton- und Stahlbetonbauer/-in | 17. Klebeabdichter/-in |
| 6. Betonstein- und
Terrazzohersteller/-in | 18. Maurer/-in |
| 7. Betonwerker/-in | 19. Rohrleitungsbauer/-in |
| 8. Brunnenbauer/-in | 20. Straßenbauer/-in |
| 9. Dachdecker/-in | 21. Stukkateur/-in |
| 10. Estrichleger/-in | 22. Tiefbaufacharbeiter/-in |
| 11. Feuerungs- und
Schornsteinbauer/-in | 23. Trockenbaumonteur/-in |
| 12. Fliesen-, Platten- und
Mosaikleger/-in | 24. Wärme-, Kälte- und
Schallschutzisolierer/-in
(Isoliermonteur/-in) |
| | 25. Zimmerer/-in |

Dem Berufsfeld wurden dabei nur zwei Drittel der anerkannten Ausbildungsberufe zugeordnet. Es gibt somit noch ca. zehn weitere Bauberufe, die in einem engeren Sinne dazugezählt werden könnten. Allerdings besitzen diese keine gemeinsame berufliche Grundausbildung, die laut Anrechnungsverordnung dazu befähigt dem „Berufsfeld Bautechnik“ zugeordnet zu werden. Unter diese Berufe würde zum Beispiel der „Gerüstbauer/-in“ und der „Baugeräteführer/-in“ fallen (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 377). Diese Aufzählung von bautechnischen Berufen aus der BGJAnrV von 2006 gilt als Grundlage für die nachfolgende wissenschaftliche Studie. Im Kapitel 3.4. wird die Untersuchungsgruppe genauer beschrieben.

2.3.3. Die Struktur der beruflichen Ausbildung

Die „Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft“ (BauWiAusbV, 1999) gilt bei den überwiegenden bautechnischen Berufen als Grundlage für die duale Ausbildung. In dieser wurde festgehalten, dass die bautechnische Ausbildung in Form einer Stufenausbildung durchgeführt wird. Der Aufbau der Stufenausbildung soll durch Abbildung 3 verdeutlicht werden. Das Spezifikum dieser Ausbildungsform ist, dass nach zwei Jahren ein berufsqualifizierter Abschluss erworben werden kann. Diese Besonderheit wird als erste Stufe bezeichnet. Die erste Stufe wird mit dem Beruf zum „Ausbaufacharbeiter“, „Hochbaufacharbeiter“ oder „Tiefbaufacharbeiter“ abgeschlossen. Diese werden auch als „Berufe der ersten Stufe“ bezeichnet. Ein beruflicher Abschluss der zweiten Stufe wird nach insgesamt drei Ausbildungsjahren erreicht. Hierbei erreichen die Auszubildenden eine Berufsqualifizierung innerhalb eines Facharbeiterberufes von 15 spezialisierten Facharbeiterberufen (vgl. BauWiAusbV, 1999; vgl. Abbildung 3). Der hohe Zeitanteil an überbetrieblicher Ausbildung, ist eine weitere Besonderheit der bautechnischen Ausbildung. Im ersten Ausbildungsjahr beträgt die Zeit der überbetrieblichen Ausbildung 17 bis 20 Wochen. Im zweiten Ausbildungsjahr nimmt diese Zeit auf 11 bis 13 Wochen ab und im dritten und letzten Ausbildungsjahr beträgt sie lediglich 4 Wochen. Dieser hohe zeitliche Anteil im ersten Ausbildungsjahr wird durch das breite „Spektrum an zu vermittelnder Grundbildung begründet“ (Lohse & Thielke, 2016, S. 130). Durch die berufliche Grundbildung sollen Einblicke in berufsfremde Prozesse gegeben werden, die auf Baustellen die eigenen Arbeitsprozesse flankieren können. Sie verfolgt somit das Ziel eine breite und einzelberufsübergreifende Qualifizierung zu erreichen (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 377). Wie in der Abbildung 3 deutlich zu erkennen, gehören nicht alle Berufe des Berufsfeldes Bautechnik zur Stufenausbildung. Diese weitere Berufsgruppe wird überwiegend in der Form von Monoberufen, Berufen mit Schwerpunkten oder speziellen Fachrichtungen, wie zum Beispiel Bauzeichner/-innen, ausgebildet (vgl. ebd.).

Ende 3. Ausbildungsjahr (Stufe II)

Maurer/-in	Beton- und Stahlbetonbauer/-in	Feuerungs- und Schornsteinbauer/-in	Zimmerer/-in	Stuckateur/-in	Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-in	Estrichleger/-in	Wärme-, Kälte- und Schallschutzisolierer/-in	Trockenbaumonteur/-in	Straßenbauer/-in	Rohrleitungsbauer/-in	Kanalbauer/-in	Brunnenbauer/-in	Spezialtiefbauer/-in	Gleisbauer/-in
Ende 2. Ausbildungsjahr (Stufe I)														
Hochbau- facharbeiter			Ausbaufacharbeiter						Tiefbaufacharbeiter					
<i>Ende 1. Ausbildungsjahr</i>														
berufsbezogene Vertiefung														
gleich lautende Ausbildungsinhalte für Berufsbereiche														
Hochbau			Ausbau						Tiefbau					
gleich lautende Ausbildungsinhalte für alle Berufe														

Abbildung 3: Aufbau der Stufenausbildung (Kuhlmeier, 2005, S. 106)

Gegenwärtig werden im Berufsfeld Bautechnik ca. 64.920 Auszubildende beschäftigt. Davon werden etwa 75 Prozent im Handwerk und ca. 25 Prozent von Industriebetrieben ausgebildet (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2020).

Eine weitere Besonderheit besteht in der Art der Finanzierung der bautechnischen Berufsausbildung. Im Jahre 1976 einigten sich die Sozialpartner der Bautechnik auf eine Umlagefinanzierung durch die „Sozialkasse der Bauwirtschaft“ (SOKA Bau). Bei dieser Finanzierung beteiligen sich alle Ausbildungsbetriebe an den anfallenden Kosten während der Ausbildung. Es wird davon ausgegangen, dass die in der Betrachtung aller Wirtschaftszweige überdurchschnittliche hohe Ausbildungsquote im Berufsfeld Bautechnik auf diese Umlagefinanzierung zurückzuführen ist (vgl. BMUB, 2009,

S. 12). Im Zuge der wissenschaftlichen Fragestellung ist es von Bedeutung den vorhandenen Teil an überbetrieblicher Ausbildung in die Ausgangstudie von Wenner (2018) mit aufzunehmen. Diese Implementierung erfolgt im Kapitel 3.6.

2.4. Zusammenfassung der theoretischen Fundierung

Bei dem Versuch die Begrifflichkeit „Ausbildungsqualität“ zu definieren ist deutlich geworden, dass „es so viele Definitionen von Qualität wie Leute [gibt], die Qualität definieren, es besteht keine Einigkeit darüber, was Qualität ist oder sein sollte“ (Imai, 1994, S. 30). Aus dieser Vielzahl an Definitionen wird die Definition von Heid (2000) für die Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung herangezogen. In dieser ist Ausbildungsqualität ein kontext- und zielabhängiges Konstrukt. Es dient als Indikator für die Erfüllung der individuellen Zielkriterien der beruflichen Ausbildung. Das oberste Ziel der Berufsausbildung ist dabei das Erlangen einer beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit. Dieses Outputziel soll über festgelegte Input- und Prozessmerkmale erreicht werden. Auf Grundlage dieses Verständnisses über die Qualität der Berufsausbildung entwickelte Beicht et al. (2009) ein Modell zur Bestimmung der Ausbildungsqualität über die Faktoren Input-, Prozess- und Outputqualität. Dieses Modell wird für den Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung herangezogen.

Bei der Klärung der Frage: „Wie kann Lernortkooperation erfasst werden?“ mussten zunächst die beteiligten Lernorte und die Form der Kooperation geklärt werden. Als Lernorte werden dabei öffentliche Bildungseinrichtungen, die Lernangebote organisieren, verstanden. Für den Bereich Bautechnik zählen zu diesen Orten die Betriebe, die Berufsschulen und die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Kooperation wird als ein Zusammenwirken von Menschen, Gruppen und Akteuren verstanden, die die selbe Zielausrichtung besitzen (vgl. Wirtz, 2020, S. 998). Zusammenfassend aus diesen Grundlagen definierte Pätzold (2003) Lernortkooperation als ein technisch-organisatorisches und pädagogisch begründetes Zusammenwirken der an der Kooperation beteiligten Akteure. Nachdem der Begriff Lernortkooperation definiert wurde, musste eine Typisierung durchgeführt werden. Hierzu gibt es drei verschiedene Ansätze. Für die in dieser wissenschaftlichen Arbeit erstellte Studie wurde der Typisierungsansatz nach Buschfeld und Euler (1994) verwendet. Diese differenzieren Lernortkooperation auf Grundlage ihrer Intensität in die drei Stufen Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken. Zusammenwirken wird dabei als die Stufe mit der höchsten Intensität der

Lernortkooperation verstanden und sie wirkt sich am positivsten auf die Qualität der Ausbildung aus (vgl. Buschfeld & Euler, 1994, S. 15). Durch diesen Typisierungsansatz soll Lernortkooperation erfasst werden. Natürlich gehört es dazu, die bestehenden Rahmenbedingungen an den Lernorten zu betrachten. Diese wurden in Kapitel 2.2.3. ausführlich beschrieben und gezeigt. Das Ergebnis dieser Betrachtung zeigte, dass der Rahmen für eine gelingende Lernortkooperation gesetzlich als auch institutionell gegeben ist. Dieser wird allerdings von den Behörden auf Landesebenen zu wenig genutzt und umgesetzt (vgl. Eder & Rütter, 2012, S. 264).

Bei der Bestimmung von Besonderheiten in der Berufsausbildung im Fachbereich Bautechnik, muss zuerst die Vielzahl an Berufen genannt werden. Unterschiedliche Ausbildungsberufe aus den Bereichen Hoch-, Tief- und Ausbau werden unter dem Berufsfeld Bautechnik zusammengefasst (vgl. BGJAnrV, 2006). Damit diese Berufe nicht alle eine einzelne Grundausbildung erfahren müssen, wurde als zweite Besonderheit die Stufenausbildung im Bereich Bautechnik eingeführt. Innerhalb dieser verbringen die Auszubildenden aller Berufe, ihr erstes Ausbildungsjahr gemeinsam und erlangen dabei die gleichen Grundlagen ihres Berufsfeldes. Erst in den folgenden Ausbildungsjahren spezialisieren sie sich auf die Schwerpunkte ihres Ausbildungsberufes. Die letzte Besonderheit ist der hohe Anteil an überbetrieblicher Ausbildung. Durch die Spezialisierung der Ausbildungsbetriebe ist eine breite Grundlagenausbildung nicht immer möglich, deshalb wird diese auf die überbetrieblichen Bildungszentren verlagert und ermöglicht damit die Ausbildung neuer Fachkräfte (vgl. Kuhlmeier & Uhe, 2010, S. 377). Diese Besonderheiten müssen bei der Modifizierung der Studie von Wenner (2018) mit beachtet und einbezogen werden.

2.5. Vorgehensweise für die theoretische Fundierung

Die theoretische Fundierung hat bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit einen besonderen Stellenwert. Für die Einbettung in das Fachgebiet ist ein systematisches Vorgehen grundlegend. Dadurch bieten sich Möglichkeiten Informationen, Abläufe und Ergebnisse verständlicher darzustellen und nachzuvollziehen. Bei dieser theoretischen Fundierung wurde die Literaturrecherche als methodisches Mittel zur Informationsbeschaffung angewandt. Hierbei wurde sich an den Such- und Recherchestrategien nach Disterer (2019) orientiert. Er beschreibt dabei drei mögliche Varianten des Vorgehens: erstens den Überblick, zweitens das Schneeballsystem und drittens die bibliografische Suche (vgl. Disterer, 2019, S. 65). Zur Erschließung der

wissenschaftlichen Grundlagen wurden die Varianten Überblick und Schneeballsystem angewandt.

Zuerst wurde, durch die Variante des Überblicks, ein kontinuierlich aufbauendes, gepflegtes und grundlegendes Fachwissen über themenrelevante Literatur angeeignet. Diese Grundlagenrecherche erfolgte zumeist durch Fachzeitschriften und Datenbanken. Durch diese beiden Medien konnte der aktuelle Forschungsstand und relevante Fachbücher ermittelt werden. Dabei wurden die in der nachfolgenden Tabelle 1 aufgeführten Fachzeitschriften, Datenbanken und Suchbegriffe verwendet. Diese sorgten für einen umfangreichen Überblick und trugen zu einer geregelten Sondierung von themenrelevanter Fachliteratur bei.

Tabelle 1: Verwendete Fachzeitschriften und Suchbegriffe für die theoretische Fundierung (eigene Darstellung)

Fachzeitschriften	Suchbegriffe
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis	- Qualität in der beruflichen Bildung
Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule	- Ausbildungsqualität
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	- Modelle der Ausbildungsqualität
Der pädagogische Blick: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen	- Qualität duale Ausbildung
Bautechnik – Zeitschrift für den gesamten Ingenieurbau	- Qualität der Berufsbildung erheben
VET Repository	- Erhebungsinstrument Lernortkooperation
Open Access Dokumente - Erziehungswissenschaft	- Kooperation der Lernorte
JoTEd – Journal of Technical Education	- Grundlagen Lernortkooperation
Wirtschaft und Beruf: W&B. Zeitschrift für berufliche Bildung	- Kooperation zwischen Lernorten verbessern
	- Bautechnik
	- Berufe der Bautechnik
	- Ausbildungszahlen in bautechnischen Berufen
	- Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne

Nachdem ein umfangreicher Überblick über relevante Literatur erworben wurde, kam die Recherchestrategie des Schneeballsystems zur Anwendung. Bei dieser Strategie

wird eine sondierte Fachquelle sorgfältig und gründlich durchgearbeitet. Am Anfang einer Fachquelle wird dabei meist auf einführende Literatur zurückgegriffen. Diese dient zur Einbettung der Thematik und zur Nachvollziehbarkeit und Relevanz der Fragestellung. Im mittleren Teil einer Fachquelle sind meist Literaturhinweise zu den verwendeten Ansätzen sowie zu den methodischen Fragen zu finden. Die weiterführende Literatur für die Entwicklung der Fragestellung, als auch für weitere Forschungen wird meist am Ende einer Fachquelle aufgeführt (vgl. Disterer, 2019, S. 71). Durch dieses Grundlagenwissen über den Aufbau einer Fachquelle ist es möglich die Original- resp. Ausgangsquelle der Fachquelle zu ermitteln. Mit dieser Originalquelle wird dann ebenfalls so verfahren wie mit der zuerst recherchierten Fachquelle. Somit kann gesagt werden, dass dazugehörige Fachgebiet wird, ausgehend von einer konkreten Fachquelle, „rückwärts“ erschlossen (vgl. ebd.). Durch dieses Vorgehen kam es auch zu der Namensgebung „Schneeballsystem“. Ausgehend von einem kleinen Ausgangspunkt (Schneeball), wird durch ein langsames, kontinuierliches und aufmerksames recherchieren ein immer umfangreicherer und größerer Endpunkt erreicht. Für die theoretische Fundierung wurde aktuelle Literatur herangezogen. Durch das Schneeballsystem wurden ältere Originalquellen recherchiert und für die Grundlagen verwendet (vgl. ebd.).

3. Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellung

3.1. Das Untersuchungsdesign

Die Wahl des richtigen Untersuchungsdesigns entscheidet wesentlich darüber, welche Aussagekraft die Befunde am Ende einer wissenschaftlichen Studie haben. Die Untersuchungsdesigns unterscheiden sich deutlich in ihrem Erkenntniswert, ihrer Umsetzbarkeit bei unterschiedlichen Sachverhalten und Zielgruppen und ihrem forschungsökonomischen Aufwand voneinander. Ganz allgemein charakterisiert das Untersuchungsdesign die methodische Vorgehensweise einer wissenschaftlichen Studie (vgl. Döring et al., 2016, S. 182). Die Zuordnung des Untersuchungsdesigns zu einem wissenschaftstheoretischen Ansatz ist dabei ein wichtiges Klassifikationskriterium. In der Forschung wurden drei Ansätze definiert. Der erste Ansatz ist der qualitative Forschungsansatz, in diesem „werden offene Forschungsfragen an wenigen Untersuchungseinheiten sehr detailliert mit unstrukturierten oder teilstrukturierten Datenerhebungsmethoden untersucht“ (Döring et al., 2016, S. 184). Das Ziel ist dabei die Beschreibung des Gegenstandes und die Bildung einer Theorie. Durch eine Interpretation sollen die erfassten qualitativen Daten ausgewertet werden. Der zweite Ansatz ist der quantitative Forschungsansatz. Bei diesem sollen theoretisch abgeleitete Forschungsfragen oder -hypothesen durch strukturierte Datenerhebungsmethoden an vielen Untersuchungsobjekten untersucht werden. Durch Statistiken werden die erfassten quantitativen Daten ausgewertet und dienen der Theorieprüfung als Ziel der Untersuchung. Der dritte Ansatz ist der Mixed-Methods-Ansatz, dieser ist eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsansatz (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Studie wurde, anlehnend an die Originalstudie von Wenner (2018), der quantitative Forschungsansatz als Untersuchungsdesign gewählt. Hierbei sollen die Ausprägungen von Variablen gemessen und die Messergebnisse statistisch ausgewertet werden. Typisch für einen quantitativen Forschungsansatz ist die Analyse von vielen Untersuchungsobjekten. Hierbei ist die Überprüfung durch strukturierte Abläufe und standardisierte Datenerhebungsinstrumente geprägt. Da es sich um eine Replikation handelt, kann diese Wahl für die wissenschaftliche Studie dadurch ausreichend begründet werden.

3.2. Der Untersuchungsgegenstand

Für die Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung ist es wichtig, den zu bearbeitenden Untersuchungsgegenstand zu definieren. Hierbei gibt es drei verschiedene Studienformen (vgl. Döring et al., 2016, S. 186–187). Zum einen die Theoriestudie, diese bewertet und präsentiert den Forschungs- und Theoriestand auf Basis einer Literaturrecherche. Des Weiteren die Methodenstudie, diese vergleicht oder entwickelt bereits bestehende Forschungsmethoden weiter und als drittes die empirische Studie, diese „dient der Lösung von inhaltlichen Forschungsproblemen auf der Basis systematischer eigener Datenerhebung und/oder Datenanalyse“ (Döring et al., 2016, S. 187).

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird die Studienform der empirischen Studie verwendet. Innerhalb der empirischen Studie wird zwischen der Originalstudie, bei dem das Design komplett selbst entwickelt wird, und der Replikationsstudie, dessen Design sich an einer bereits bestehenden Studie orientiert, unterschieden. Eine Replikationsstudie ist besonders empfehlenswert bei Forschungsanfängern, deren eigene Forschungserfahrung gering ausfällt (vgl. ebd.). Da dies bei dieser wissenschaftlichen Arbeit der Fall ist, wurde sich für eine empirische Studie in Form einer Replikationsstudie entschieden. Dabei stammt der Wortstamm der Studie vom lateinischen Wort „replicare“ und bedeutet „wiederholen“. Es findet eine wiederholte Durchführung einer bestehenden Studie statt, die der Überprüfung von Gültigkeit oder Stabilität der Befunde dient (vgl. Wirtz, 2020, S. 1514).

Für die Wiederholung einer Originalstudie gibt es zwei Varianten der Replikation. Erstens die direkte oder exakte Replikationsstudie. Diese stellt die Originalstudie bis ins kleinste Detail nach und dient der Überprüfung von bisherigen Befunden und Zufallsergebnissen. Zudem können dadurch mögliche Täuschungen der ursprünglichen Forschung aufgedeckt werden. Diese Punkte zeigen deutlich welchen Forschungswert Replikationsstudien besitzen (vgl. Döring et al., 2016, S. 188).

Als zweites gibt es die Variante der systematischen Replikationsstudie. Hierbei wird die Originalstudie variiert, das bedeutet, die Studie weicht bewusst systematisch von einigen Designentscheidungen der Originalstudie ab. Dies geschieht zum Beispiel durch die Variation des Untersuchungsortes. Zudem können im Vergleich zur Ausgangstudie relevanterer Variablen durch exaktere Datenerhebungsmethoden gemessen, die Untersuchungsgruppen verkleinert/vergrößert oder zusätzliche/andere Untersuchungsgruppen mit betrachtet bzw. einbezogen werden. Genau wie die exakte

Replikationsstudie dient auch die systematische Replikationsstudie der Absicherung von bisher erhobenen Befunden. Zusätzlich kann diese Form der Replikation zu neuen Forschungserkenntnissen führen (vgl. ebd.).

Die in dieser wissenschaftlichen Arbeit durchgeführte Studie, soll die von Wenner (2018) durchgeführte Studie zur „Wechselwirkung wahrgenommener Ausbildungsqualität und Lernortkooperation im Ausbildungsbereich der gewerblich-technischen Berufe“ replizieren. Es handelt sich dabei um eine systematische Replikationsstudie. Die Studie übernimmt das Forschungsdesign der Originalstudie, variiert aber die Untersuchungsgruppe. So wird in dieser Studie der gewerblich-technische Ausbildungsbereich durch den bautechnischen Ausbildungsbereich ersetzt. Zudem übernimmt die Replikationsstudie den Forschungsgegenstand „wahrgenommene Wechselwirkung von Ausbildungsqualität und Lernortkooperation der Auszubildenden“ und das Forschungsproblem „*Wie wird die Umsetzung von Lernortkooperation seitens der Auszubildenden im bautechnischen Bereich wahrgenommen und wie wirkt sich diese auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität aus?*“ (vgl. Wenner, 2019). Ausgehend von diesem Forschungsproblem können drei Hypothesen formuliert werden: Erstens „Lernortkooperation wird seitens der Auszubildenden als defizitär betrachtet“. Zweitens „In Kleinst- und Kleinbetrieben findet keine nennenswerte Lernortkooperation statt und wird deshalb im Vergleich mit Mittel- und Großbetrieben als defizitär wahrgenommen“. Drittens „Die Ausbildungsqualität wird durch die Lernortkooperation positiv beeinflusst“. Die erste Hypothese, dass *Lernortkooperation seitens der Auszubildenden als defizitär betrachtet wird*, findet sich auch in einigen vorangegangenen Studien wieder (vgl. Beicht et al., 2009; vgl. Eder & Rütter, 2012; vgl. Wenner, 2018). Da es sich hierbei um eine der primären Hypothesen der Originalstudie handelt, soll diese auch in der Replikationsstudie mit betrachtet werden. Die zweite Hypothese, dass *in vielen Kleinst- und Kleinbetrieben keine nennenswerte Lernortkooperation stattfindet und somit im Vergleich mit Mittel- und Großbetrieben defizitärer wahrgenommen wird* (vgl. Pätzold, 2003, S. 80), entsteht durch die fehlenden Voraussetzungen von Kleinst- und Kleinbetrieben (vgl. Kapitel 2.2.3.). Für eine gelingende Kooperation benötigt es hauptberufliches Ausbildungspersonal, da dieses nicht vorhanden ist führt es zu einer defizitären Wahrnehmung seitens der Auszubildenden. Durch einen Vergleich mit den erfassten Daten von Auszubildenden aus Kleinst- und Kleinbetrieben und aus Mittel- und Großbetrieben soll diese Hypothese überprüft werden. Die dritte und letzte Hypothese besagt, dass *die Ausbildungsqualität durch Lernortkooperation positiv*

beeinflusst werden kann (vgl. Wenner, 2019, S. 252). Dies soll durch die Wechselwirkung zwischen den Faktoren zum Ausdruck gebracht werden. Die wissenschaftliche Studie hat es zur Aufgabe die Forschungsproblematik und die Thesen zu überprüfen und zu belegen oder zu widerlegen.

3.3. Konzeptspezifikation und Operationalisierung

Nachdem die Forschungsthese aufgestellt wurde, muss eine Konzeptspezifikation und eine Operationalisierung durchgeführt werden. Als „Konzeptspezifikation“ wird die Phase einer empirischen Studie bezeichnet, in der Begriffe und Konzepte, der zu klärenden Theorien, definiert und präzisiert werden (vgl. Schnell et al., 2018, S. 11). Der Begriff „Ausbildungsqualität“ wird dabei wie im Kapitel 2.1. ausführlich beschrieben als ein ziel- und kontextabhängiges Konstrukt der dualen Berufsausbildung verstanden. Es lässt sich durch die Bereiche Input-, Prozess- und Outputqualität beschreiben. Die Präzisierung des Begriffes „Lernortkooperation“ folgt der im Kapitel 2.2. vorgenommenen Definierung. Es beschreibt das pädagogisch begründete und technisch-organisatorische Zusammenwirken von Ausbildungs- und Lehrpersonals, die an den Lernorten der dualen Berufsausbildung beteiligt sind. Als Lernorte werden die Berufsschulen, die Ausbildungsbetriebe und die überbetrieblichen Ausbildungsstätten verstanden.

Anschließend erfolgt die Operationalisierung der Begriffe. Darunter werden Anweisungen verstanden, wie Messungen für bestimmte Begriffe durchgeführt werden können. Eine Messung wird erst durch das Zuordnen von beobachtbaren Sachverhalten, sogenannte Indikatoren möglich. Nur durch Messungen lässt sich die Gültigkeit einer Theorie überprüfen (vgl. ebd.). Die Operationalisierung der Ausbildungsqualität erfolgt nach dem von Beicht et al. (2009) erstellten Ausbildungsqualitätsmodell zur Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“. In diesem Modell wird Ausbildungsqualität in die Bereiche Input- und Prozessqualität und Outputqualität unterteilt. Im Bereich Input- und Prozessqualität gibt es den Faktor Betrieb aus den Subskalen „Inhalt, Methoden und Lernklima“, „Eignung und Verhalten der Ausbilder/-innen“, „Materielle Bedingungen“ und „Organisation“. Den Faktor Berufsschule aus den Subskalen „Eignung und Präsenz der Lehrer/-innen“, „Lernklima“ und „Materielle Bedingungen“ und den Faktor der Kooperation der Lernorte. Da eine Besonderheit des Berufsfeldes Bautechnik die hohe Ausbildungszeit an ÜBS ist, wurde das Modell um diesen Lernort erweitert. Der Faktor ÜBS besitzt dabei dieselben Subskalen wie der

Faktor Betrieb und wird ebenfalls durch den Faktor Kooperation mit den anderen Lernorten verbunden. Der Bereich Outputqualität wird durch die Ausbildungsergebnisse beschrieben. Dieser Bereich verfolgt die Zielvorstellungen von Euler (2005) und Jungkunz (1995): persönlichkeits-, gesellschafts-, weiterbildungs-, betriebs- und berufsbezogen (vgl. Abbildung 4; vgl. Beicht et al., 2009; vgl. Wenner, 2019).

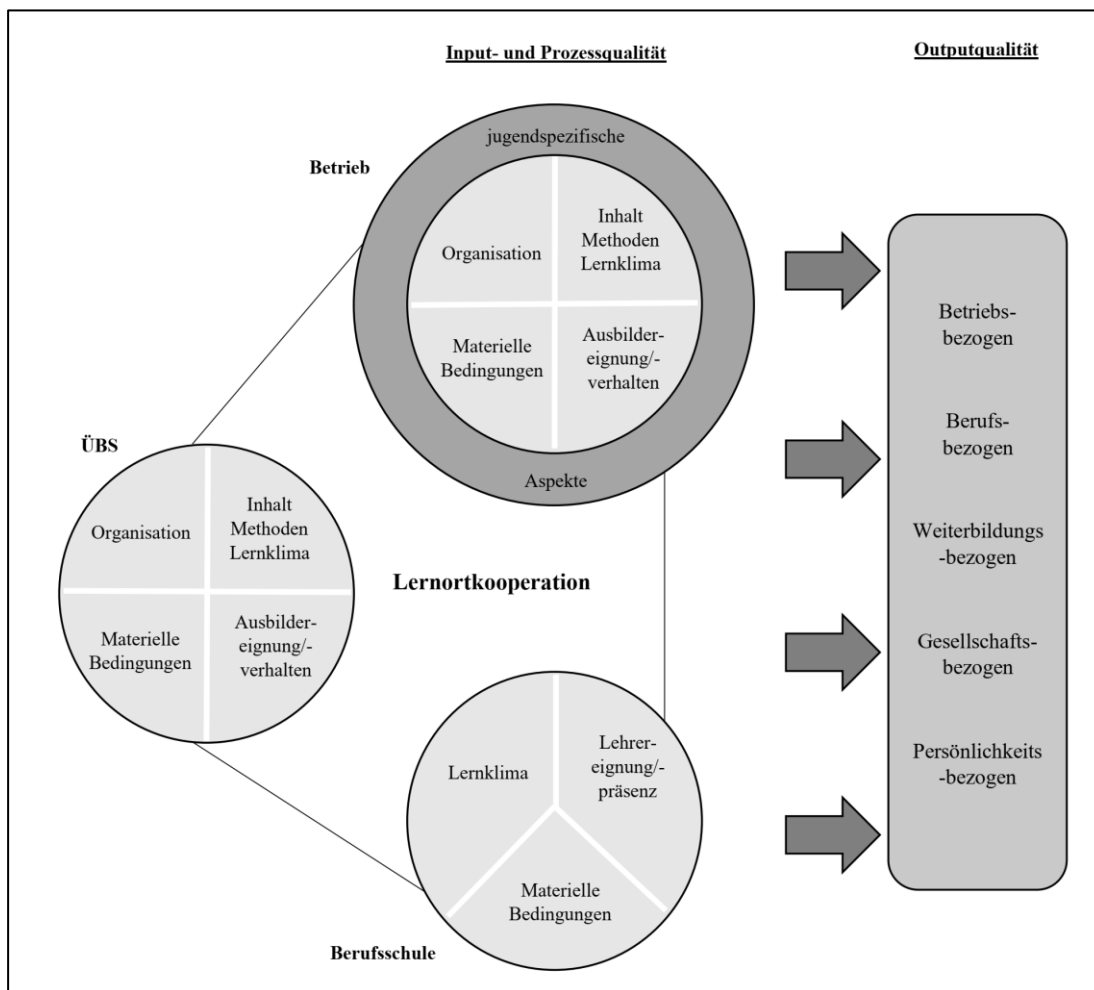


Abbildung 4: Lernortübergreifendes Qualitätsmodell nach Beicht et al. (2009) erweitert durch ÜBS (eigene Darstellung)

Für die Operationalisierung der Lernortkooperation wird der Typisierungsansatz von Buschfeld und Euler (1994) herangezogen. In diesem wird die Intensität von Lernortkooperation in die Stufen: Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken unterteilt (vgl. Abbildung 2). Die schwächste Intensitätsstufe für gelingende Kooperation bildet in diesem Modell die Stufe des Informierens. In dieser geht es um den reinen Austausch von Informationen zwischen den beteiligten Bildungspartnern. Dieser Austausch kann entweder direkt, durch den Kontakt der Ausbildungspartner, oder indirekt, beispielsweise durch die Einsicht der Berichtshefte, erfolgen. In der zweiten Stufe

Abstimmen werden Ausbildungsinhalte aneinander angepasst. Die Lernorte bestimmen weiterhin selbstständig, wie die Rahmenbedingungen ausgestaltet und in welcher zeitlichen Abfolge Lerninhalte vermittelt werden. Die höchste Intensität der Kooperation besitzt die dritte Stufe Zusammenwirken. Hierbei werden Ausbildungsinhalte gemeinsam und arbeitsteilig an den verschiedenen Lernorten durchgeführt. Es erfolgt beispielsweise ein gemeinsames Ausführen von Projekten. Innerhalb dieser können Teilaufgaben auf die unterschiedlichen Lernorte verteilt werden. So entstehen abschließend lernortübergreifende Ausbildungsprodukte (vgl. Wenner, 2019, S. 254).

Ein wichtiger Unterpunkt der Konzeptspezifikation und der Operationalisierung ist die Auswahl der Untersuchungsform. Diese gibt an: wie oft, wie, wo und wann die empirischen Indikatoren aufgezeichnet werden (vgl. Schnell et al., 2018, S. 11). Diese Replikationsstudie wird im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt und erfolgt somit einmalig. Die Bearbeitungszeit der Studie wird ebenfalls durch die zeitliche Begrenzung der Masterarbeit festgelegt. Es wurde sich für die Form eines Onlinefragebogens entschieden, da eine Beobachtung oder eine direkte Umfrage zur Erhebung der benötigten Daten durch äußere Gegebenheit nicht umsetzbar sind (vgl. Bundesregierung, 2021). Der Befragungszeitraum beläuft sich auf den 01.03.2021 bis zum 30.04.2021.

3.4. Auswahl der Untersuchungsobjekte

In diesem Abschnitt geht es um die Auswahl der Untersuchungsobjekte. Dabei wird festgelegt, welche Objekte in die Studie einbezogen werden. Hierbei ist es wichtig festzulegen ob alle Objekte untersucht werden oder nur ein Teil. Möglich macht dies die Bestimmung der Grundgesamtheit. Bei der Definierung der Grundgesamtheit wird eine Menge von Objekten festgelegt, für welche die Aussage der Studie gelten soll (vgl. Schnell et al., 2018, S. 265). Soll bei einer Untersuchung das komplette Spektrum an möglichen Objekten einbezogen werden, wird dies eine Vollerhebung genannt. Hierzu zählen zum Beispiel Volkszählungen oder Studien, die vom Bund durchgeführt werden (vgl. ebd.). Wird bei der Untersuchung nur ein Teil der Grundgesamtheit betrachtet, wird dies als Teilerhebung bezeichnet. Gelten für die Auswahl der Teilerhebungsobjekte feste Regeln, wird dies als „Stichprobe“ bezeichnet (vgl. ebd.). Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quantitative Voruntersuchung mittels einer Stichprobe. Dies hat zur Folge, dass die Studie noch keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Die Erhebung wurde Anfang März 2021 an zwei verschiedenen Standorten durchgeführt. Zum einen an einer städtischen berufsbildenden Schule

im Bereich der bautechnischen Berufe. An diesem Standort wurden insgesamt 166 Auszubildende befragt. Zum anderen wurde die Befragung an einem städtischen überbetrieblichen Berufsbildungszentrum im Bereich Zimmerer- und Ausbaugewerbe durchgeführt. Hier wurden 37 Auszubildende befragt. Somit haben insgesamt 203 Auszubildende an der Umfrage teilgenommen. Beide genannten Standorte beziehen ihre Auszubildenden sowohl aus der Stadt als auch aus der Region. Somit konnte ein großes Spektrum an Auszubildenden aus dem Bereich der bautechnischen Berufe für diese Umfrage gewonnen werden. Für die Auswahl der Ausbildungsberufe wurde sich an den Berufen des Berufsfeldes „Bautechnik“ orientiert. Die Auflistung der darin vorhandenen Berufe wurde im Kapitel 2.3.2. vorgenommen und erläutert. Da an den Testungsstandorten nicht alle Berufe der Bautechnik ausgebildet bzw. unterrichtet werden, wurde die Untersuchungsgruppe an die vorhandenen Ausbildungsberufe angepasst.

Die folgenden Bildungsgänge konnten somit in die Untersuchung eingebunden werden:

1. Hochbaufacharbeiter/-in
2. Tiefbaufacharbeiter/-in
3. Straßenbauer/-in
4. Maurer/-in
5. Zimmerer/-in
6. Fliesenleger/-in
7. Stahlbetonbauer/-in
8. Dachdecker/-in

3.5. Datenerhebung

Nachdem einige Überlegungen über das Forschungsdesign und die Untersuchungsobjekte abgeschlossen sind, wird es nötig die passende Datenerhebungstechnik und das Erhebungsinstrument auszuwählen. Hierbei gibt es drei verschiedene Verfahren der Datenerhebung: die Befragung, die Beobachtung und die Inhaltsanalyse (vgl. Schnell et al., 2018, S. 291). Welches Erhebungsverfahren für die Studie ausgewählt wird, hängt von unterschiedlichen Kriterien ab. Eines dieser Kriterien beschreibt das Maß an relevanten Reaktionen oder Veränderungen des Untersuchungsobjekts. Ein weiteres Kriterium ist das Ausmaß der *Standardisierung* von Erhebungs- und Untersuchungsinstrument. Hierbei geht es um die Strukturierung der Erhebungssituation. Es geht darum, ob den Untersuchungsobjekten zum Beispiel ein fest formulierter Fragenkatalog vorgelegt wird oder ob individuell mit jedem Einzelnen ein Interview durchgeführt wird und somit der Verlauf des Gesprächs offenbleibt (vgl. ebd.). Neben all

diesen Kriterien liegt das Hauptaugenmerk darin, die Wahl der Erhebungstechnik an das spezielle Untersuchungsziel anzupassen. Da es sich bei dieser Untersuchung um eine quantitative Voruntersuchung handelt und diese meist mit Untersuchungsobjekten im drei- bis vierstelligen Bereich arbeiten, wurde sich für die Erhebungstechnik der Befragung entschieden. Durch diese Technik sollen so viele Auszubildende wie möglich erreicht werden. Die Befragung gilt in der empirischen Forschung als Standardinstrument bei der Erhebung von Wissen, Meinungen, Einstellungen, Fakten oder Bewertungen im wissenschaftlichen Anwendungsbereich (vgl. Phillips, 1972, S. 3). Je nach Durchführungsform einer Befragung, wird zwischen der mündlichen oder schriftlichen Befragung, dem Telefoninterview und der internetgestützten Befragung unterschieden (vgl. Schnell et al., 2018, S. 293). In dieser wissenschaftlichen Arbeit soll die internetgestützte Befragung durchgeführt werden. Durch die Digitalisierung der letzten Jahre bringt diese Form der Befragung einige Vorteile mit sich. Zum einen besitzt die Mehrheit der Bevölkerung einen Internetzugang, wodurch eine Befragung schneller durchgeführt werden kann. Außerdem können durch dieses Verfahren mehr Untersuchungsobjekte erreicht werden. Die aufwendige Suche nach Interviewern lässt sich damit vermeiden. Die erhobenen Daten müssen nicht zusätzlich digitalisiert werden und können meist direkt in eine Auswertungssoftware übertragen werden. Durch die genannten Punkte kann der Organisationsaufwand erheblich minimiert werden und im Vergleich zu anderen Erhebungen fallen die Erhebungskosten vernachlässigbar gering aus (vgl. ebd. S. 343). Ein weiterer Vorteil dieses Verfahrens liegt im Bereich der Nachhaltigkeit. Im Gegensatz zu der Standardbefragung in Papierformat können bei Onlineumfragen Ressourcen geschont werden (vgl. Wenner, 2019, S. 255). Für die Erstellung und Durchführung der Untersuchung wurde das Befragungswerkzeug „Unipark“ verwendet. Dies ist eine Onlineplattform, auf der personalisierte Umfragen gestaltet und anonymisiert werden können. Sie besitzt eine Vielzahl von verschiedenen Fragentypen und bietet umfangreichen Gestaltungsspielraum für Layouts und Design. Zudem können die Untersuchungsobjekte verwaltet und die Ergebnisse in Datensätzen direkt ausgegeben werden (vgl. Unipark, 2021). Die in Kapitel 3.4. genannten Standorte wurden, für die Teilnahme an der Umfrage, per E-Mail kontaktiert. Die Anschreiben befinden sich im Anhang (vgl. Anhang 7.1. und 7.3.). Jedem Anschreiben wurde ein individuelles Handout beigelegt (vgl. Anhang 7.2. und 7.4.). Auf diesen Handouts wurde ein Link, als auch ein QR-Code abgedruckt, damit die Untersuchungsobjekte ihren standortspezifischen Fragebogen aufrufen können. Um eine möglichst hohe

Rücklaufquote zu generieren, wurde mit den Standorten vereinbart, dass die Umfrage am Ende einer Schulwoche oder eines Lehrganges durchgeführt wird. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Untersuchung während der Unterrichtszeit durchgeführt wird und betreuendes Ausbildungspersonal anwesend ist. Diese Vorgehensweise diente der Erfüllung gesetzlicher Anordnungen (vgl. Bundesregierung, 2021). Anschließend können die erhobenen Daten direkt aus dem Umfragesystem in das Statistikprogramm SPSS 27 überführt werden.

3.6. Erhebungsinstrument

In dieser Studie kam ein standardisierter Fragebogen als Erhebungsinstrument zur Anwendung. Dieser basiert auf einem in Teilen modifizierten Fragebogen aus der Originalstudie von Wenner (2018). Das originale Erhebungsinstrument wurde in einen Informationsblock und in sieben Frageblöcke unterteilt. Diese Frageblöcke umfassen 53 geschlossene Faktenfragen. Die erste Modifizierung des originalen Erhebungsinstrumentes wurde in den Ausbildungsberufen durchgeführt und an das Berufsfeld „Bautechnik“ angepasst. Eine weitere Modifizierung erfolgte durch die Erweiterung eines neuen Fragenblock (FB) mit 10 geschlossenen Faktenfragen zum Thema der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte. Diese Erweiterung erfolgte durch die spezielle betriebliche Ausbildung im Bereich der bautechnischen Berufe. Durch die Spezialisierung der Ausbildungsbetriebe im Bereich Bautechnik, besteht vielerorts nicht die ausbildungsrelevante Ausstattung für eine breite Grundlagenausbildung. Damit dies den Auszubildenden ermöglicht werden konnte, wurde der Lernort Betrieb durch den Lernort überbetriebliche Berufsbildungsstätte erweitert. Nachfolgend sollen die einzelnen Blöcke des Erhebungsinstrumentes genauer erläutert werden (vgl. Wenner, 2018, 2019). Das vollständig ausformulierte Erhebungsinstrument, das für diese Studie genutzt wurde, befindet sich mit allen Fragenblöcken und Items im Anhang 7.5.

- Informationsblock: Dieser Block beinhaltet das Anschreiben, die Ausfüllhilfe und die Datenschutzerklärung. Hierbei werden Informationen über die Inhalte der Studie und Hinweise wie beim Ausfüllen des Fragebogens vorgegangen werden soll gegeben. Zusätzlich werden die Probanden auf ihre Rechte zum Thema Datenschutz hingewiesen und müssen für die Datenerhebung ihre Einwilligung bestätigen.

- **FB1 Beruf:** Dieser FB erfasst den Ausbildungsberuf der Auszubildenden. Dabei handelt es sich um eine geschlossene nominalskalierte Faktenfrage mit Einfachnennung. Dies dient der späteren Differenzierung der Wahrnehmung von Ausbildungsqualität und Lernortkooperation.
- **FB2 Allgemeine Fragen:** In diesem Block sollen die soziographischen Daten der Umfrageteilnehmer mithilfe von geschlossenen ordinalskalierten Faktenfragen mit Einfachnennung erfasst werden. Hierzu zählen Fragen zur Zugehörigkeit in die Bereiche Handwerk oder Industrie, zum aktuellen Werdegang der Ausbildung, zur Betriebsgröße, zum allgemeinbildenden Schulabschluss der Teilnehmer und zur Anzahl an Auszubildenden in einer Berufsschulklasse aus demselben Betrieb.
- **FB3 Rahmenbedingungen im Betrieb und wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(-innen):** Dieser Fragenblock soll die Wahrnehmung der Auszubildenden in Bezug auf das Verhalten ihrer Ausbilder und die Rahmenbedingungen im Betrieb herausstellen. Hierbei handelt es sich um geschlossene ordinalskalierte Meinungsfragen mit verbalisierter vierstufiger Likert-Skala ohne Enthaltungsmöglichkeit als Antwortfeld (vgl. Abbildung 5). Dieser Block beinhaltet 16 Items für die Befragung.

Rahmenbedingungen im Betrieb & wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(innen)				
	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Meine Ausbilder(innen) erkundigen sich regelmäßig nach den Inhalten des Unterrichts in der Berufsschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 5: Beispiel für Likert-Skala mit artikulierten Stufen (eigene Darstellung)

- **FB4 Wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte:** In diesem Fragenkomplex soll die Wahrnehmung der Auszubildenden in Bezug auf das Verhalten der Berufsschullehrer/-innen bei den Themen Lernortkooperation und Ausbildungsqualität und die Rahmenbedingungen in der Berufsschule erfasst werden. Abgefragt wird dies durch geschlossene ordinalskalierte Meinungsfragen mit verbalisierter vierstufiger Likert-Skala ohne Enthaltungsmöglichkeit. Bei der Formulierung und Reihenfolge der Fragen wurde darauf geachtet, dass diese identisch zu den Fragen aus FB3 sind. Durch diese Gestaltung soll die Beeinflussung der Teilnehmer/-innen durch den Fragebogen minimiert werden. Dieser Block beinhaltet 14 Items für die Befragung.

- FB5 Wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten: Dieser Abschnitt befasst sich mit der Wahrnehmung der Auszubildenden in Bezug auf die Rahmenbedingungen an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und das wahrgenommene Verhalten des Ausbildungspersonals in Bezug auf Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. Erfasst wird dies durch geschlossene ordinalskalierte Meinungsfragen ohne ein Antwortfeld zur Enthaltungsmöglichkeit. 10 Items beinhaltet dieser Block für die Befragung.
- FB6 Wahrgenommene Abstimmung und Kooperation der Lernorte: In diesem FB wird die Wahrnehmung der Auszubildenden, mittels sechs ordinalskaliertes geschlossener Meinungsfragen mit verbalisierten vierstufiger Likert-Skalen ohne Enthaltungsfeld, in Bezug auf die Kooperation und Abstimmung der Lernorte erfasst.
- FB7 Ausgewählte Aspekte zur wahrgenommenen Ausbildungsqualität: Dieser Fragenkomplex behandelt sieben Items zur Wahrnehmung der Auszubildenden zur Thematik Ausbildungsqualität. Es soll die angenommene Output- und Outcomequalität erfasst werden. Besonders wichtig ist dabei die Abfrage der Transferqualität, welche die Ausbildung im Sinne einer gelingenden Vorbereitung auf die Zukunft untersucht.
- FB8 Wie wichtig ist Ihnen, dass...: Die Auszubildenden werden in diesem FB befragt, wie wichtig ihnen die Kooperation der Lernorte auf den unterschiedlichen Intensitätsstufen nach Euler während ihrer Ausbildung ist.

3.7. Auswertung und Ergebnisse

3.7.1. Statistisches Auswertungsverfahren

Nach der Durchführung einer Befragung, liegt im Idealfall eine Vielzahl von komplexen und vielschichtigen Daten vor. Die Auswertung dieser erhobenen Daten kann in drei Schritten erfolgen. Zum einen durch das Beschreiben und Darstellen von Daten, durch das Beschreiben und Erkennen von eventuell bestehenden Mustern und zuletzt durch das statistische Prüfen der Daten. Der letzte Schritt soll der Verallgemeinerung dienen. Mit der Beschreibung (Deskription) und Darstellung von Datensätzen beschäftigt sich die deskriptive Statistik (vgl. Schäfer, 2010, S. 59, 60). Je nach Art der gewonnenen Daten können statistische Kennwerte, grafische oder tabellarische Verfahren zum Einsatz kommen. Die häufigste und grundlegendste Form, die bei der

Beschreibung von Daten genutzt wird, ist die Auswertung über statistische Kennwerte (vgl. Holling & Gediga, 2011, S. 33). Dieses Verfahren soll in der vorliegenden Arbeit zu Beginn genutzt werden, um einen Überblick über die soziodemografischen Daten der Untersuchungsobjekte zu erhalten. Hierzu werden die Angaben aus den Frageblöcken eins und zwei genutzt und in Anteilen, Prozentzahlen oder Summenwerten dargestellt. Um die restlichen Fragenblöcke drei bis acht abzubilden, soll ein grafisches Verfahren genutzt werden. Aus den einzelnen erhobenen Daten wird durch die Formel $\bar{X} = \frac{\sum x_i}{N}$ das arithmetische Mittel (\bar{X}) gebildet. Das Zeichen N steht dabei für die Gesamtanzahl an Untersuchungsobjekten und das Zeichen x_i für einen einzelnen Messwert (vgl. Schäfer, 2010, S. 68). Um die Verteilung von erhobenen Daten zuverlässig und repräsentativ durch den Mittelwert (MW) abzubilden, benötigt es die Angabe der Standardabweichung. Diese berechnet sich aus der Formel $s = \sqrt{s^2}$. Die Angabe s^2 bildet die Varianz ab und wird berechnet durch $s^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{X})^2}{N}$ (vgl. ebd., S. 78). Standardabweichung (SA) und Varianz beziehen sich konkret auf den Mittelwert und zeigen, wie groß die durchschnittliche Abweichung in der Verteilung vom Mittelwert ist. Damit die Zuverlässigkeit der Fragen aus dieser Voruntersuchung und damit einhergehend die innere Konsistenz der Faktoren gewährleistet werden kann, wird in diesem Zusammenhang Cronbachs Alpha berechnet. Einen Wert für Cronbach Alpha lässt sich durch die Formel $\alpha = \frac{N \cdot \bar{c}}{\bar{v} + (N-1) \cdot \bar{c}}$ berechnen. N steht in diesem Zusammenhang für die Anzahl an Fragen eines Faktors, \bar{c} für die durchschnittliche Kovarianz und \bar{v} für die durchschnittliche Varianz. In Tabelle 2 sind die Wertebereiche und ihre möglichen Interpretationen für Cronbachs Alpha abgebildet.

Tabelle 2: Interpretationsmöglichkeiten für Cronbachs Alpha (vgl. Blanz, 2015; eigene Darstellung)

Cronbachs Alpha	Interpretation
>.9	exzellent
>.8	gut / hoch
>.7	akzeptabel
>.6	fragwürdig
>.5	schlecht / niedrig
<.5	inakzeptabel

Die resultierenden Ergebnisse werden genutzt, um die Faktoren wahrgenommene Lernortkooperation und Ausbildungsqualität darzustellen und Interpretationsmöglichkeiten zu schaffen. Um am Ende der Datenanalyse eine Aussage über die Wechselwirkung zwischen Ausbildungsqualität und Lernortkooperation treffen zu können, soll eine Korrelationsberechnung durchgeführt werden. „Die Korrelation repräsentiert das Ausmaß des linearen Zusammenhangs zweier Variablen“ (Schäfer, 2010, S. 108). Es wird auch von einer bivariaten Korrelation bzw. einem bivariaten Zusammenhang gesprochen. Für die Berechnung muss zunächst die Art der verwendeten Skala betrachtet werden. Die verwendete Skalenart entscheidet darüber, welches Vorgehen bei der Korrelationsberechnung angewandt wird. Da das genutzte Erhebungsinstrument bei den relevanten Faktoren der Wechselwirkung eine Ordinalskala verwendet, wird die Korrelation nach Spearman berechnet. Die Formel für die Spearman Korrelation lautet:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (r_{x_i} - r_{y_i})^2}{(n-1) * n * (n+1)} \in [-1; 1] \text{ (vgl. Holling \& Gediga, 2011, S. 176).}$$

Die bivariante Korrelation „hat einen Wertebereich von -1 (perfekter negativer = gegensinniger Zusammenhang) bis +1 (perfekter positiver = gleichsinniger Zusammenhang). Bei Werten um Null existiert kein systematischer Zusammenhang“ (Döring et al., 2016, S. 680). Die Berechnungen für die erwähnten Schritte werden nicht händisch, sondern programm basiert durch SPSS 27 durchgeführt. Da es sich bei dieser wissenschaftlichen Studie um eine quantitative Voruntersuchung handelt und die Fragestellung der Arbeit das angewandte Auswertungsverfahren unterstützt, wird die Auswertung der Ergebnisse ausschließlich deskriptiv durchgeführt.

3.7.2. Deskriptive Ergebnisauswertung

Zu Beginn der Auswertung soll ein Einblick in die soziodemografischen Daten der Auszubildenden gegeben werden. Diese Daten werden aus den Frageblöcken FB1 und FB2 erschlossen. In diesen geht es um den auszubildenden Beruf und allgemeine Fragen wie zum Beispiel zum Schulabschluss, der Mitarbeiterzahlen im Betrieb oder dem aktuellen Stand der Ausbildung. Wie in Kapitel 3.4. aufgeführt, haben insgesamt 203 Auszubildende an der Befragung teilgenommen.

Bei der Analyse der soziodemografischen Daten stellte sich heraus, dass von acht möglichen Berufsgruppen, der Stahlbetonbauer nicht erfasst wurde. Die verbleibenden Ausbildungsberufe verteilen sich wie in der folgenden Abbildung 6 dargestellt auf die Untersuchungsgruppe.

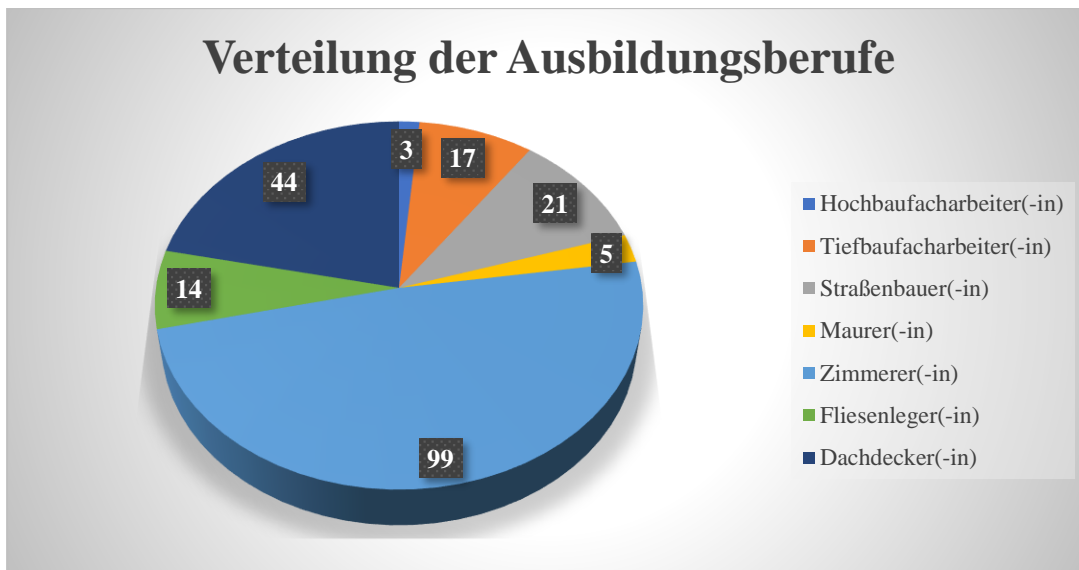


Abbildung 6: Verteilung der Ausbildungsberufe (eigene Darstellung, N = 203)

Mit insgesamt 99 von N = 203 auswertbaren Datensätzen umfasst der Ausbildungsberuf zum Zimmerer den größten Teil an befragten Auszubildenden. Den zweit größten Teil bildet der Ausbildungsberuf Dachdecker mit 44 Auszubildenden und die Berufsgruppe der Straßenbauer ist mit einem Anteil von 21 Teilnehmern vertreten. Die restlichen Untersuchungsobjekte verteilt sich auf 17 Tiefbaufacharbeiter, 14 Fliesenleger, 5 Maurer und 3 Hochbaufacharbeiter.

Etwas mehr als ein Drittel an befragten Auszubildenden besitzt mit 39,9 % einen Sekundarabschluss I. Geringfügig weniger besitzen mit 30 % einen Hauptschulabschluss, 23,2 % besitzen das Fachabitur oder Abitur als Schulabschluss und 6,9 % geben an keinen allgemeinbildenden Schulabschluss abgeschlossen zu haben. Bei diesem Item liegt N ebenfalls bei 203.

84,2 % aller befragten Auszubildenden absolvieren ihre Ausbildung in einem Handwerksbetrieb. Lediglich 15,8 % werden von einem Industriebetrieb ausgebildet. Unterstützt wird dieser hohe Prozentsatz handwerklicher Ausbildung durch die Antworten auf die Frage nach der Anzahl an Beschäftigten im Ausbildungsbetrieb (vgl. Abbildung 7).

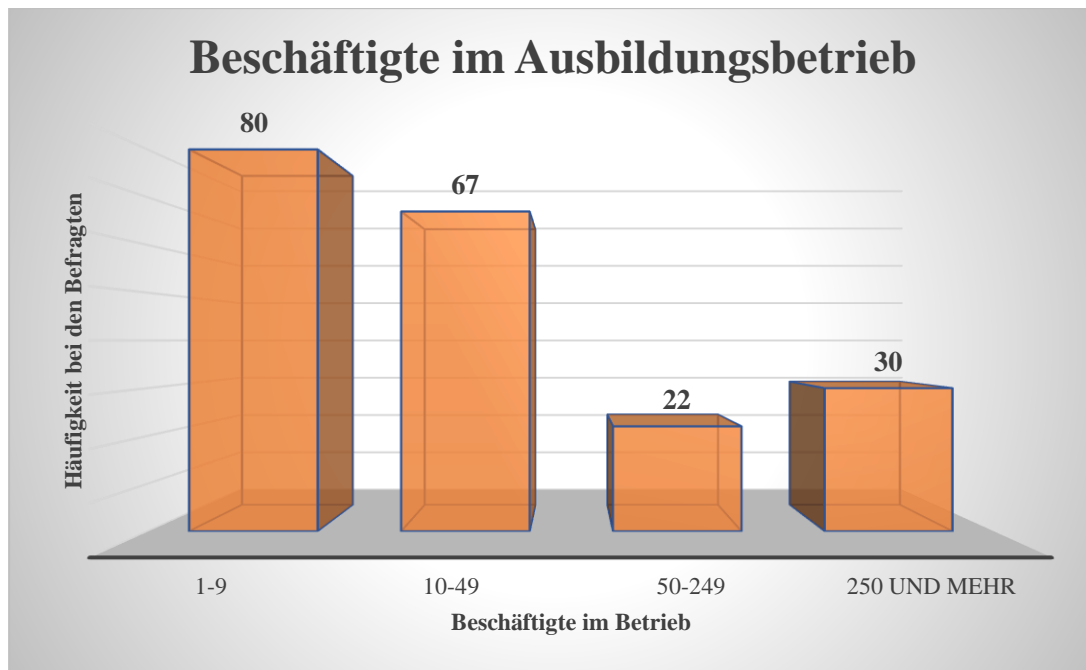


Abbildung 7: Angaben zu den Beschäftigten im Betrieb (eigen Darstellung, $N = 199$)

Zusammengerechnet 74,4 % antworteten auf die Frage nach der Anzahl an Beschäftigten im Ausbildungsbetrieb, dass sie in Kleinst- oder Kleinbetrieben, mit weniger als 50 Beschäftigten, ausgebildet werden. 10,8 % geben an in einem mittelgroßen Betrieb mit 50 bis 249 Beschäftigten arbeitstätig zu sein und 14,8 % absolvieren ihre Ausbildung in einem Großbetrieb mit mehr als 250 Beschäftigten. Der Wert für N beträgt 199 bei diesem Item, für die weiteren soziodemografischen Items ist $N = 203$. Auf die Frage nach dem aktuellen zeitlichen Stand der Ausbildung, geben 26,6 % an, die Zwischenprüfung bzw. Abschlussprüfung Teil 1 bereits abgeschlossen zu haben. Der Großteil der Befragungsteilnehmer mit 73,4 % geben an, die Zwischenprüfung noch absolvieren zu müssen. Da bei dieser Umfrage die Lernortkooperation erfasst werden soll, ist es wichtig die Anzahl an Schülern einer Berufsschulklasse aus demselben Betrieb zu kennen. Eine höhere Schülerzahl, mit demselben Ansprechpartner für die betriebliche Ausbildung, fördert die Kooperationsbedingungen. In Abbildung 8 wird die Schülerzahl, die gemeinsam in eine Berufsschulklasse gehen, dargestellt. Mit mehr als der Hälfte 57,1 % geben die Befragungsteilnehmer an, mit keinem weiteren Auszubildenden aus ihrem Betrieb in eine Berufsschulklasse zu gehen. Zusammengefasst gehen gerade einmal 32 % mit einem bis vier weiteren Auszubildenden in eine Berufsschulklasse. Ein sehr geringer Prozentsatz von 10,3 % besucht mit fünf bis mehr als zehn weiteren Auszubildenden aus demselben Ausbildungsbetrieb gemeinsam eine Berufsschulklasse.

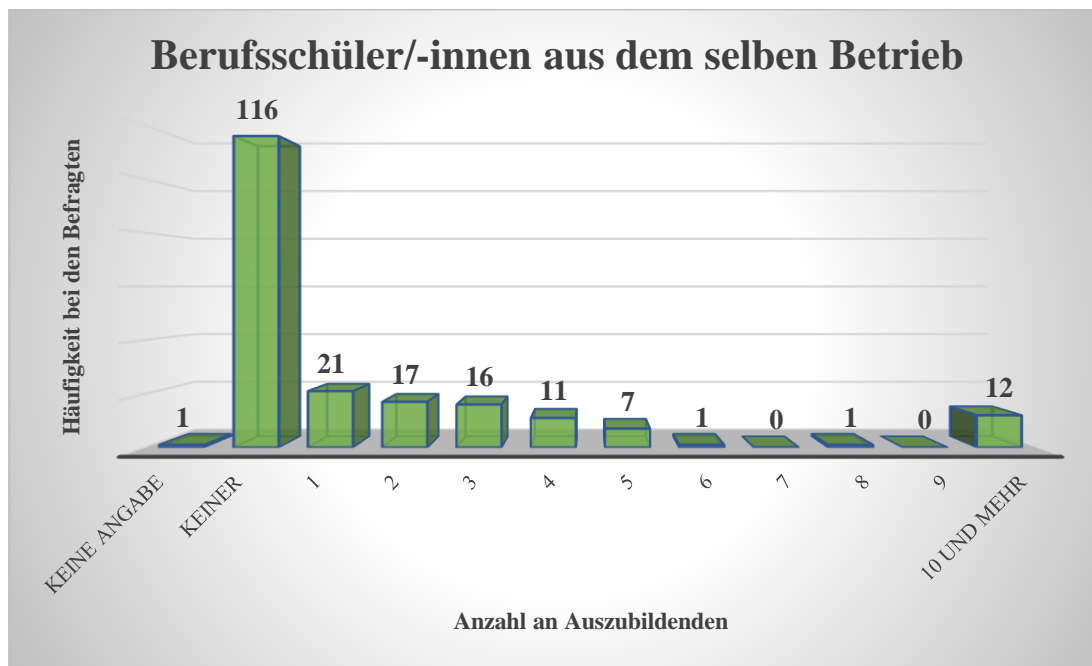


Abbildung 8: Auszubildenden aus demselben Betrieb in einer Berufsschulklasse (eigene Darstellung, N = 203)

Als nächstes soll auf die Items eingegangen werden, die einen Zusammenhang mit den betrieblichen, schulischen und überbetrieblichen Qualitätskriterien, der Lernortkooperation und der Outputqualität darstellen. Die Daten dafür werden aus den Frageblöcken FB4 bis FB8 generiert. Diese Struktur der Items entspricht in Ansätzen der Originalstudie von Wenner (2018). In dieser wurde eine vierstufige Struktur aus den Faktoren betriebliche Qualitätskriterien, schulische Qualitätskriterien, Lernortkooperation und Outputqualität ermittelt. In der vorliegenden Studie wurde die Struktur durch den Faktor überbetriebliche Qualitätskriterien erweitert. Die Fundierung für diesen Schritt wurde im Kapitel 2.2.3. ausführlich beschrieben und es wurde gezeigt, dass überbetriebliche Bildungsstätten als Erweiterung der betrieblichen Ausbildung gelten. Durch ihre Gleichsetzung mit der Berufsschule, in Bezug auf Vermittlungsmethoden, weisen sie allerdings eigene Qualitätskriterien auf. Somit lässt sich eine gesonderte Erfassung überbetrieblicher Qualitätskriterien rechtfertigen. Die neue Struktur lässt sich auf das verwendete Ausbildungsqualitätsmodell nach Beicht et al. (2009) erweitert durch ÜBS übertragen (vgl. Abbildung 4). Aus der so entstandenen Faktorenstruktur wird aus den erhobenen Daten eine Skalenbildung vorgenommen. Diese liefert einen Überblick über die Antwortverteilung der Auszubildenden.

Eines der Ziele dieser Untersuchung ist es, die wahrgenommene Ausbildungsqualität seitens der Auszubildenden zu erfassen. Da sich die duale Ausbildung im Berufsfeld Bautechnik auf drei verschiedene Standorte verteilt, erfragt das Erhebungsinstrument die Qualitäten der einzelnen Lehr- und Lernorte. Begonnen wird mit den Ergebnissen für die „betrieblichen Qualitätskriterien“ die aus den Items aus FB4 „Rahmenbedingungen im Betrieb und wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(-innen)“ ermittelt werden. In Abbildung 9 sind die 16 Items B1-B16 der betrieblichen Qualitätskriterien mit einem N von 198 und ihren berechneten Mittelwerten dargestellt. Die Skala reicht dabei von 1 „trifft voll zu“, 2 „trifft überwiegend zu“, 3 „trifft weniger zu“ bis hin zu 4 „trifft nicht zu“. Am meisten trifft das Item B9 „Die Ausbilder(innen) erwartet von mir, dass ich in der Berufsschule gut mitarbeite“, mit einer Ausprägung von 1,45 und einer SA von 0,73, zu. Dieses Item wird in dem Qualitätsmodell dem Bereich „Ausbildereignung/-verhalten“ zugeordnet. Weitere Items aus diesem Bereich wären B3 „Meine Ausbilder(innen) helfen mir, wenn ich Fragen zum schulischen Unterricht habe“ mit einem MW von 1,94 und einer SA von 1,019, B5 „Meine Ausbilder(innen) interessieren sich dafür, was in der Berufsschule passiert“ bei dem ein MW von 2,32 und eine SA von 0,952 errechnet wurde, B6 „Die Ausbilder(innen) sagen, dass der Berufsschulunterricht wichtig ist“ mit MW = 1,92 und SA = 0,938 und das Item B7 „Die Ausbilder(innen) beurteilen die Arbeit der Lehrkräfte positiv“ mit einem MW = 2,19 und einer SA = 0,816. Des Weiteren gehören die Items B12 „Es gibt eine(n) Ausbilder(in), der/die für mich in meiner Ausbildung zuständig ist“ mit einem MW von 2,02 und einer SA von 1,084, das Item B13 „Meine Ausbilder(innen) sind kompetent, die Ausbildungsinhalte zu vermitteln“ mit einem MW = 1,85 und einer SA = 0,896, das Item B14 „Meine Ausbilder(innen) erklären die Ausbildungsinhalte verständlich“ bei dem ein MW von 1,93 und eine SA von 0,863 ermittelt und das Item B15 „Meine Ausbilder(innen) geben klare Arbeitsanweisungen“ mit einem MW = 1,74 und einer SA = 0,794 zu dem Bereich „Ausbildereignung/-verhalten“.

Die Items aus dem Bereich „Inhalt, Methoden und Lernklimas“ wurden seitens der Auszubildenden durchschnittlich zwischen „trifft voll zu“ und „trifft überwiegend zu“ bewertet und bilden sich wie folgt ab. Das Item B2 „Meine Ausbilder(innen) fragen mich regelmäßig, wie ich im Berufsschulunterricht zurechtkomme“ wurde im MW mit einer 2,36 bewertet und hatte eine SA von 0,979. Bei dem Item B4 „Meine Ausbilder(innen) stellen in der betrieblichen Ausbildung regelmäßig Bezüge zu den Unterrichtsinhalten der Berufsschule her“ wurde ein MW 2,51 und eine SA von 0,942 ermittelt. B10 „Das

Ausbildungsklima im Betrieb ist gut“ erfragte diesen Bereich direkt und wurde mit einem MW von 1,75 und einer SA von 0,853 bewertet.

Am wenigsten zutreffend wurde das Item B11 „Im Betrieb kann ich auch mal schulische Aufgaben bearbeiten“ aus dem Bereich „Organisation“, mit einem MW von 2,77 und einer SA von 1,115 seitens der Auszubildenden bewertet. Trotz dieser erheblichen Abweichung zu den anderen Items, wurde der ganze Bereich im Durchschnitt mit „trifft überwiegend zu“ erhoben. Die verbleibenden Items für den Faktoren „betriebliche Qualitätskriterien“ wurden wie folgt für den Bereich „Organisation“ erfasst. Das Item B1 „Meine Ausbilder(innen) erkundigen sich regelmäßig nach den Inhalten des Unterrichts in der Berufsschule“ besitzt einen MW von 2,38 und eine SA von 0,982, bei dem Item B16 „Meine Ausbilder(innen) geben klare Rückmeldungen zu den bisher erbrachten Leistungen in der Ausbildung“ existiert ein MW = 1,96 und eine SA = 0,864 und beim letzten Item B8 „Die Berufsschule hat in unserem Ausbildungsbetrieb einen guten Ruf“ liegt ein MW von 1,92 und eine SA von 0,758 vor.

Über die in Kapitel 3.7.1. aufgeführte Formel wurde für den Faktor „betriebliche Qualitätskriterien“ die innere Konsistenz von Cronbachs Alpha 0,91 ermittelt und seitens der Auszubildenden wurde der Faktor mit einem Mittelwert von 2,06 bewertet.

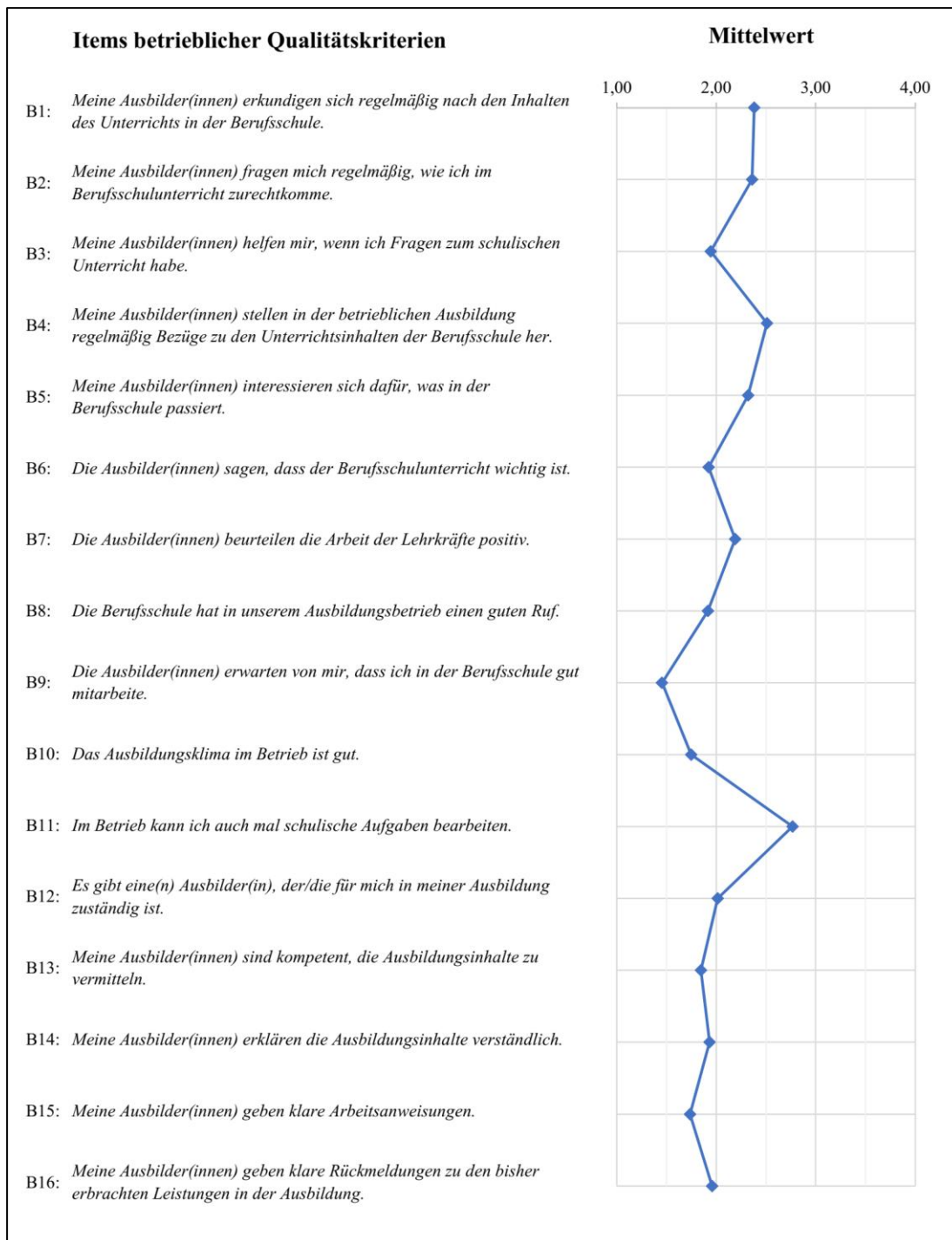


Abbildung 9: Items betrieblicher Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung, N = 198)

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse für die „schulischen Qualitätskriterien“ betrachtet. Die Daten dafür wurden aus FB5 „Wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte“ ermittelt. Dieser Faktor umfasst insgesamt 14 Items S2-S14 und besitzt ein N von 194. Dargestellt wird dies und die dazugehörigen Mittelwerte in Abbildung 10. Die Skala für die MW geht von 1 „trifft voll zu“ bis 4 „trifft nicht zu“. Es gibt nach dem Modell von Beicht et al. (2009) drei Bereiche in die die Items eingeteilt werden.

Dem ersten Bereich „materielle Bedingungen“ wird das Item S8 „Die Berufsschule ist für die Ausbildung in meinem Beruf technisch gut ausgestattet“ zugeordnet. Es besitzt einen MW von 2,02 und eine SA von 0,82. Zu diesem Bereich gehört zudem das Item S10 „In der Schule nutzen wir regelmäßig eine internetbasierte Lehr-Lernplattform (z.B. Ilias, Moodle) zur Kommunikation im Klassenverband“ mit einem MW von 2,29 und einer SA von 0,887. Der zweite Bereich „Lernklima“ besitzt ebenfalls zwei Items. Die stärkste Ausprägung in Richtung „trifft voll zu“ besitzt dabei das Item S9 „Das Ausbildungsklima an der Berufsschule ist gut“ mit einem MW von 1,77 und einer SA von 0,729. Das zweite Item S5 „Meine Lehrkräfte sehen sich mein Berichtsheft an“ besitzt mit einem MW von 2,62 und einer SA von 1,173 eher eine Ausprägung in Richtung „trifft weniger zu“. Der letzte Bereich aus dem Modell bezieht sich auf die Eignung und Präsenz der Lehrperson. Diesem Bereich werden die meisten Items zugeordnet und besitzt prägnante Ausprägung in beide Richtungen der Skala. Die stärkste Ausprägung für „trifft voll zu“ wurde bei dem Item S13 „Meine Lehrkräfte geben klare Arbeitsanweisungen“ ermittelt. Dieses besitzt einen MW von 1,77 und eine SA von 0,722. Das Item S2 „Meine Lehrkräfte fragen mich regelmäßig, wie ich in der betrieblichen Ausbildung zurechtkomme“ erzielte die stärkste Ausprägung in Richtung „trifft weniger zu“ mit einem MW von 2,39 und einer SA von 0,913. Die weiteren Items aus diesem Bereich bewegen sich zumeist bei der Angabe „trifft überwiegend zu“. So erzielt das Item S1 „Meine Lehrkräfte erkundigen sich im Unterricht regelmäßig nach Arbeitsabläufen in den Ausbildungsbetrieben“ einen MW von 2,28 und eine SA von 0,864. Das Item S3 „Meine Lehrkräfte helfen mir, wenn ich Fragen zu betrieblichen Arbeitsprozessen habe“ erreicht einen MW von 1,88 und besitzt eine SA von 0,773. Beim Item S4 „Meine Lehrkräfte verdeutlichen Unterrichtsinhalte regelmäßig anhand betrieblicher Arbeitsprozesse“ wurde ein MW von 1,91 und eine SA von 0,83 errechnet. S6 „Meine Lehrkräfte interessieren sich dafür, was in den Ausbildungsbetrieben passiert“ wurde seitens der Auszubildenden mit einem MW von 2,02 und einer SA von 0,712 bewertet. Für das Item S7 „Die Lehrkräfte beurteilen die Arbeit der Ausbilder positiv“ konnte ein MW von 2,1 und eine SA von 0,763 festgestellt werden. Die letzten drei Items S11 „Meine Lehrkräfte sind kompetent, die Unterrichtsinhalte zu vermitteln“ mit einem MW von 1,86 und einer SA von 0,695, S12 „Meine Lehrkräfte erklären die Unterrichtsinhalte verständlich“ mit einem MW von 1,92 und einer SA von 0,719 und S14 „Meine Lehrkräfte geben klare Rückmeldung zu meinen bisher erbrachten Leistungen in der Schule“ mit einem MW von 1,82 und einer SA

von 0,715 besitzen ebenfalls deutliche Ausprägungen in Richtung „trifft überwiegend zu“. Der Faktor „schulische Qualitätskriterien“ weist hierbei eine innere Konsistenz von einem Cronbachs Alpha 0,845 auf und wird mit einem Mittelwert von 2,06 bewertet.



Abbildung 10: Items schulischer Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung, N = 194)

Als letztes wird der Lernort überbetrieblichen Bildungsstätten betrachtet, die dazugehören Items stammen aus FB6 „Wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“. Der Faktor „überbetriebliche Qualitätskriterien“ umfasst 10 Items Ü1-Ü10 und ein N von 189, die in einer Skala von 1 „trifft

voll zu“ bis hin zu 4 „trifft nicht zu“ bewertet wurden. Diese dazugehörigen Items und die, durch die Antworten der Untersuchungsobjekte ermittelten Mittelwerte, sind in Abbildung 11 dargestellt. Die Items wurden ebenfalls in drei Bereiche unterteilt. Die stärkste Ausprägung in Richtung „trifft weniger zu“ wird dem Bereich „Organisation“ zugesprochen und findet sich im Item Ü2 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten fragen mich regelmäßig, wie ich in der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschule zurechtkomme“ mit einem MW von 2,43 und einer SA von 0,967 wieder. Zu diesem Bereich zählt auch noch das Item Ü1 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten erkundigen sich während des Lehrgangs regelmäßig nach Arbeitsabläufen in den Ausbildungsbetrieben“ mit einem MW von 2,24 und einer SA von 0,919. Der Bereich „Eignung und Präsenz des Ausbildungspersonals“ umfasst 5 Items die durchgehend zutreffend wahrgenommen werden. Hierzu zählen das Item Ü4 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten interessieren sich dafür, was in den Ausbildungsbetrieben passiert“ mit einem MW von 2,35 und einer SA von 0,952. Das Item Ü7 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sind kompetent, die Lehrgangsinhalte zu vermitteln“ mit einem MW = 1,81 und einer SA = 0,816 und die Items Ü8 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten erklären die Lehrgangsinhalte verständlich“ (MW = 1,85 / SA = 0,785), Ü9 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten geben klare Arbeitsanweisungen“ (MW = 1,79 / SA = 0,854), Ü10 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten geben klare Rückmeldung zu meinen erbrachten Leistungen während des Lehrganges“ (MW = 1,83 / SA = 0,810). Die drei noch ausstehenden Items werden dem Bereich „Lernklima“ zugeschrieben. Der Bereich besitzt mit dem Item Ü5 „Die überbetriebliche Berufsbildungsstätte ist für die Ausbildung in meinem Beruf technisch gut ausgestattet“, die stärkste Ausprägung in Richtung „trifft voll zu“ in diesem Faktor. Es besitzt einen MW von 1,72 und einer SA von 0,87. Die beiden weiteren Items Ü3 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten verdeutlichen Unterrichtsinhalte regelmäßig anhand betrieblicher Arbeitsprozesse“ bei dem ein MW von 2,13 und eine SA von 0,854 festgestellt werden konnte und Ü6 „Das Ausbildungsklima an der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte ist gut“ mit einem MW von 1,95 und einer SA von 0,915 weisen im Vergleich eine Ausprägung in Richtung „trifft überwiegend zu“ auf. Der Faktor „überbetriebliche Qualitätskriterien“

besitzt eine innere Konsistenz von einem Cronbachs Alpha 0,905 und einen Mittelwert von 2,01.

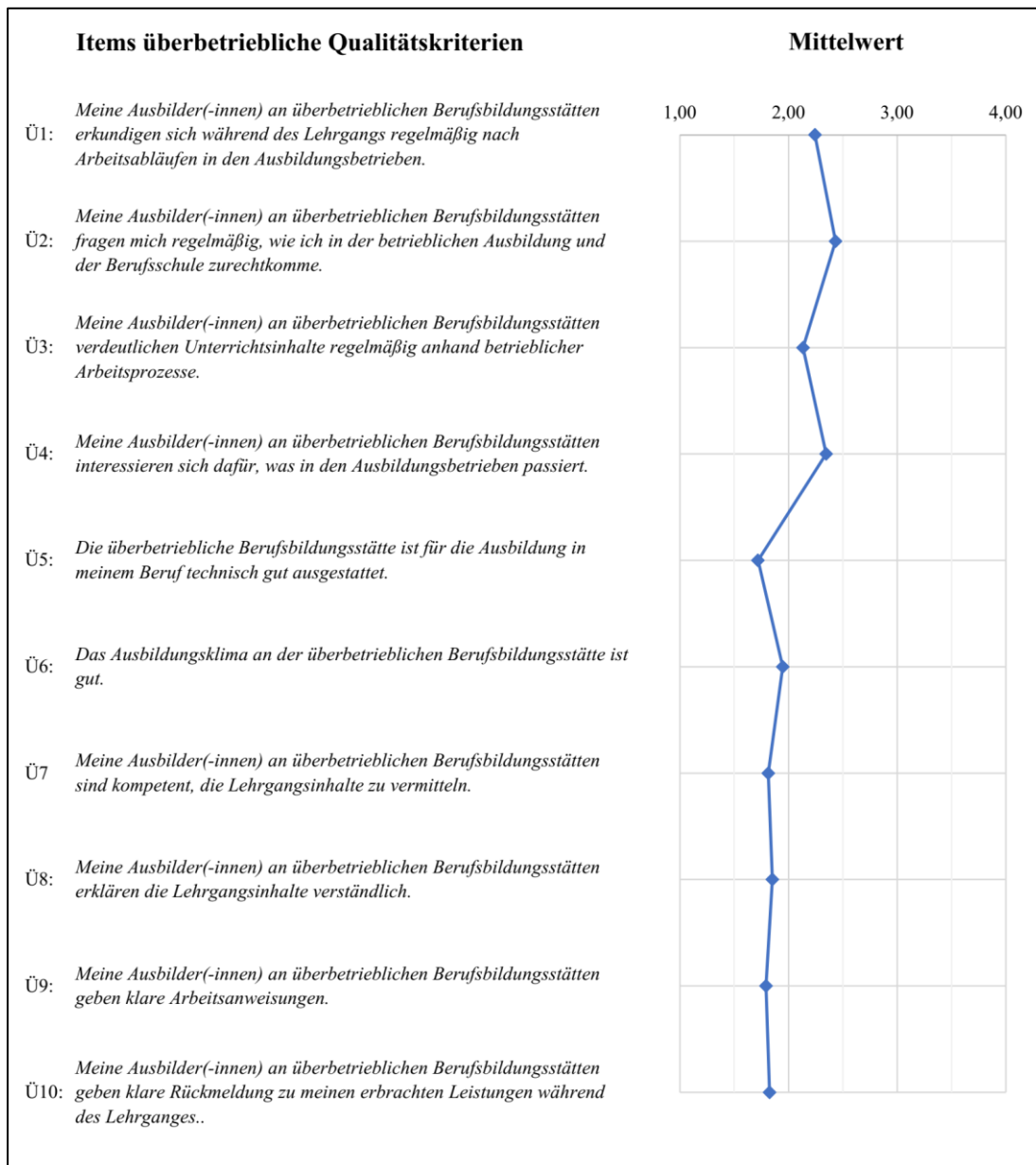


Abbildung 11: Items überbetriebliche Qualitätskriterien mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung, N = 189)

Zur Überprüfung der Ausbildungsqualität gehört es neben den Input- und Prozessqualitäten auch dazu die Outputqualität zu erfassen. Hierzu besitzt das Erhebungsinstrument sieben Items O1-O7 im FB7 „Ausgewählte Aspekte zur wahrgenommenen Ausbildungsqualität“ die den Faktor „Outputqualität“ erfassen sollten. Um eine Bewertung seitens der Auszubildenden zu ermöglichen, wurde eine Skala von 1 „trifft voll zu“ bis 4 „trifft nicht zu“ verwendet. Die verwendeten Items und ihre

Ausprägungsmittelwerte können in Abbildung 12 eingesehen werden. Die Items besitzen alle eine Ausprägung in Richtung „trifft überwiegend zu“ und wurden mit einem N von 189 ermittelt. Die höchste Ausprägung besitzt dabei das Item O2 „Das im Unterricht Gelernte hilft mir, betriebliche Aufgaben besser zu lösen“ bei dem ein MW von 2,07 und eine SA von 0,828 ermittelt werden konnte. Nicht prägnant geringer wurde, mit einem MW von 2,05 und einer SA von 0,781, das Item O6 „Ich habe den Eindruck, dass mir in der Ausbildung alle wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten des Berufs vermittelt werden“ erhoben. Das Item O1 „Das im Ausbildungsbetrieb Gelernte hilft mir, theoretische Zusammenhänge im Berufsschulunterricht besser zu begreifen“ mit einem MW von 1,92 und einer SA von 0,834 kann ebenfalls klar bei der Ausprägung „trifft überwiegend zu“ verordnet werden. Die weiteren Items liegen ebenfalls in diesem Ausprägungsbereich, zeigen aber erste Tendenzen in Richtung „trifft voll zu“. Das Item O3 „Ich fühle mich in meiner Ausbildung sehr gut unterstützt“ besitzt hierbei einen MW von 1,85 und eine SA von 0,709. Beim Item O5 „Ich bin zuversichtlich, dass die Noten auf dem Abschlusszeugnis der Berufsschule gut ausfallen“ konnte ein MW von 1,82 und einer SA von 0,72 ermittelt werden. Für die Items O4 „Ich bin zuversichtlich, dass ich meine Ausbildung erfolgreich abschließen kann“ und O7 „Ich bin zuversichtlich, nach Abschluss meiner Ausbildung erfolgreich in meinem Beruf arbeiten zu können“ konnten Mittelwerte von 1,73 und 1,71 und Standardabweichungen von 0,739 und 0,702 erhoben werden. Der Faktor „Outputqualität“ besitzt eine innere Konsistenz von einem Cronbachs Alpha 0,809 und einen Mittelwert von 1,88.

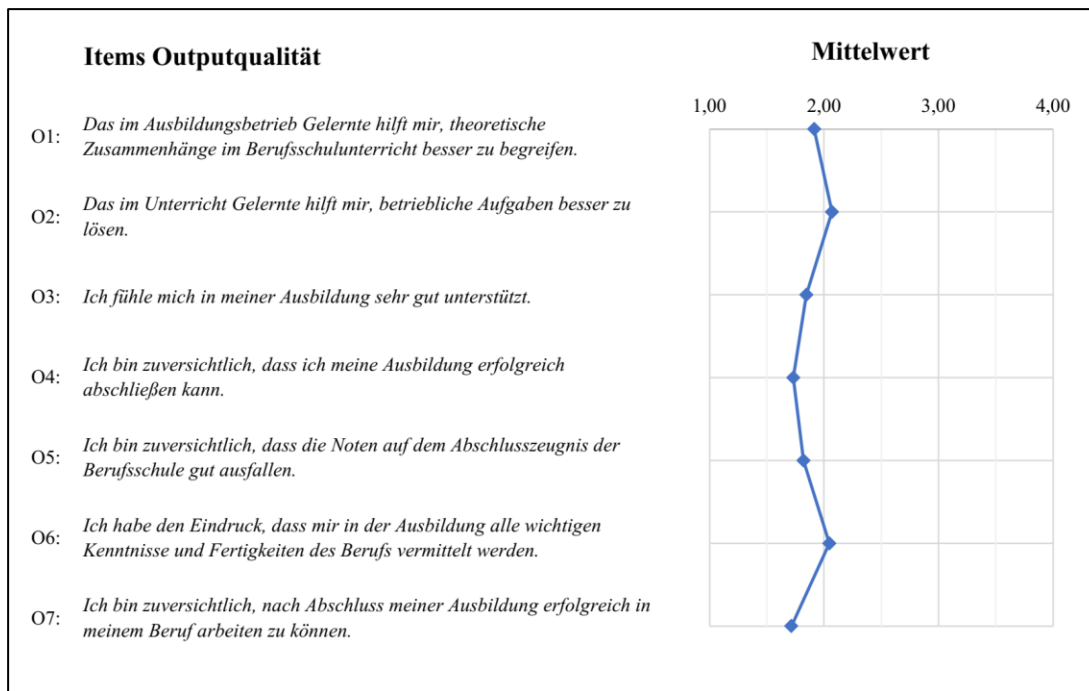


Abbildung 12: Items Outputqualität mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung, N = 189)

Eine der Aufgaben dieser Arbeit ist es die Hypothese „Lernortkooperation wird seitens der Auszubildenden als defizitär betrachtet“ zu klären. Um diese Aufgabe zu erfüllen wurde der aktuelle wahrgenommene Zustand der Lernortkooperation durch die Auszubildenden erhoben. Deshalb wird im Weiteren auf die Items, welche im Zusammenhang mit der Kooperation der Lernorte stehen, eingegangen. Der Faktor „Lernortkooperation“ umfasst sechs Items L1-L6 aus dem FB6 „Wahrgenommene Abstimmung und Kooperation der Lernorte“ und ist mit seinen Antwortmittelwerten in Abbildung 13 dargestellt (N = 183). Die dabei verwendete Skala reicht von 1 „trifft voll zu“ bis 4 „trifft nicht zu“. Die Items können in die Intensitätsstufen nach Buschfeld und Euler (1994) gegliedert werden (vgl. Kapitel 2.2.2.). Die stärksten Ausprägungen in Richtung „trifft überwiegend zu“ wurde bei den Items L2 „Meine Ausbilder(innen) sind über die Ausbildung in der Schule gut informiert“ mit einem MW von 2,14 und einer SA von 0,831 und L1 „Meine Lehrkräfte sind über die Ausbildung in den Betrieben gut informiert“ mit einem MW von 2,18 und einer SA von 0,798 aus der Stufe Informieren ermittelt. Die zweite Stufe Abstimmen umfasst drei Items. Dabei können die Items L5 „Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab“ mit einem MW von 2,32 und einer SA von 0,919 und L3 „Die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule sind gut aufeinander abgestimmt“ mit einem MW von 2,4 und einer SA von 0,889 noch der Ausprägung „trifft

überwiegend zu“ zugeordnet werden. Das dritte Item L4 „Häufig werden Themen zur gleichen Zeit im Betrieb und in der Schule behandelt.“ bei dem ein MW von 2,7 und eine SA von 0,982 zeigt dem hingegen eine Ausprägung in Richtung „trifft weniger zu“. Die dritte Stufe Zusammenwirken der Lernorte wurde klar in die Richtung „trifft weniger zu“ seitens der Auszubildenden bewertet. Das dieser Stufe zugeschriebene Item L6 „Meine Berufsschule und mein Ausbildungsbetrieb führen gemeinsame Ausbildungsprojekte durch“ besitzt hierbei einen MW von 3,02 und eine SA von 1,042. Der Faktor „Lernortkooperation“ besitzt eine innere Konsistenz von einem Cronbachs Alpha 0,823 und einen Mittelwert von 2,46.

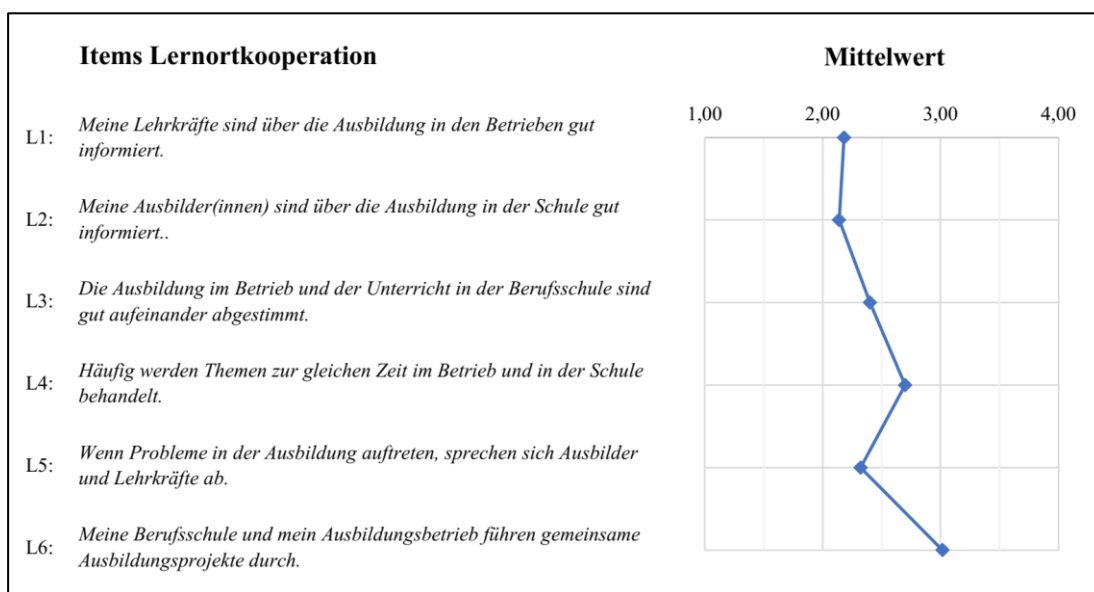


Abbildung 13: Items Lernortkooperation mit Mittelwerten in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung, N = 183)

Ein weiterer Aspekt, der durch das Erhebungsinstrument erfasst wurde und im Zusammenhang mit dem Faktor Lernortkooperation steht, war die Erhebung der Wichtigkeit der einzelnen Intensitätsstufen seitens der Auszubildenden. Zu diesem Teilgebiet wurden vier weitere Items W1-W4 angelegt, welche ebenfalls in einer Skala von 1 „sehr wichtig“ bis 4 „nicht wichtig“ erfasst werden (siehe Abbildung 14, N = 191). Die stärkste Ausprägung in Richtung „sehr wichtig“ wurde für das Item W4 „Wie wichtig ist Ihnen, dass Sie bei Problemen in der Ausbildung sowohl von Lehrkräften als auch von Ausbildern gleichermaßen unterstützt werden“ mit einem MW von 1,58 und einer SA von 0,652 erfasst. Seitens der Auszubildenden wurden die Items W3 „Wie wichtig ist Ihnen, dass betriebliche und schulische Ausbildung gut aufeinander abgestimmt sind?“ mit einem MW von 1,84 und einer SA von 0,799 und W2 „Wie wichtig ist

Ihnen, dass Lehrkräfte und Ausbilder(innen) gut zusammenarbeiten“ mit einem MW von 1,89 und einer SA von 0,829 bewertet. Die stärkste Ausprägung in Richtung „wichtig“ wurde für das Item W1 „Wie wichtig ist Ihnen, dass Projekte in der Ausbildung von Betrieb und Berufsschule gemeinsam geplant und durchgeführt werden?“ erhoben. Dies wurde mit einem MW von 2,28 und einer SA von 0,961 seitens der Auszubildenden bewertet.

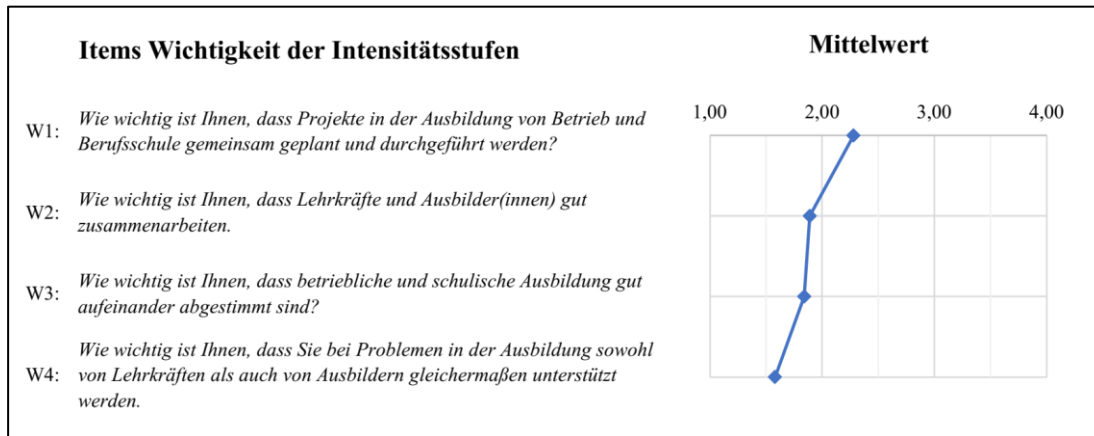


Abbildung 14: Items Wichtigkeit der Intensitätsstufen von Lernortkooperation mit Mittelwerten in der Skala 1 "sehr wichtig" bis 4 "nicht wichtig" (eigene Darstellung, N = 191)

Da eine der Hypothesen der Studie untersuchen möchte, ob es einen Unterschied zwischen der wahrgenommenen Lernortkooperation von Auszubildenden aus Kleins- und Kleinbetrieben und Auszubildenden aus Mittel- und Großbetrieben gibt, ist es relevant die dazugehörigen Ergebnisse aufzuführen. Hierzu wurden die einzelnen Mittelwerte des Faktors Lernortkooperation nach Betriebsgröße sortiert. Dadurch konnte ein Mittelwert für den Bereich Kleinst- und Kleinbetriebe (KK), sowie ein Mittelwert für den Bereich Mittel- und Großbetriebe (MG) ermittelt werden. Für den Bereich KK konnte aus den erhobenen Daten ein N von 134 bestimmt werden. Der über diesen N-Wert ermittelte MW beträgt 2,49 und besitzt eine SA von 0,696. Für den Bereich MG wurde aus den Datensätzen ein N von 48 ermittelt. Der errechnete MW ist hierbei 2,35 und die SA beträgt 0,561.

Damit im folgendem Kapitel 3.8. „Bewertung und Interpretation der Ergebnisse“ die wahrgenommene Wechselwirkung zwischen Ausbildungsqualität und Lernortkooperation interpretiert werden kann, müssen zunächst die einzelnen Faktoren miteinander korreliert werden. Dies wird wie im Kapitel 3.7.1. beschrieben nach der Korrelationsberechnung von Spearman und durch das Programm SPSS 27 durchgeführt. Die

Abbildung 15 zeigt dabei die bivariaten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ausbildungsqualitätsfaktoren und dem Faktor Lernortkooperation. Es handelt sich hierbei um eine ungerichtete Korrelation.

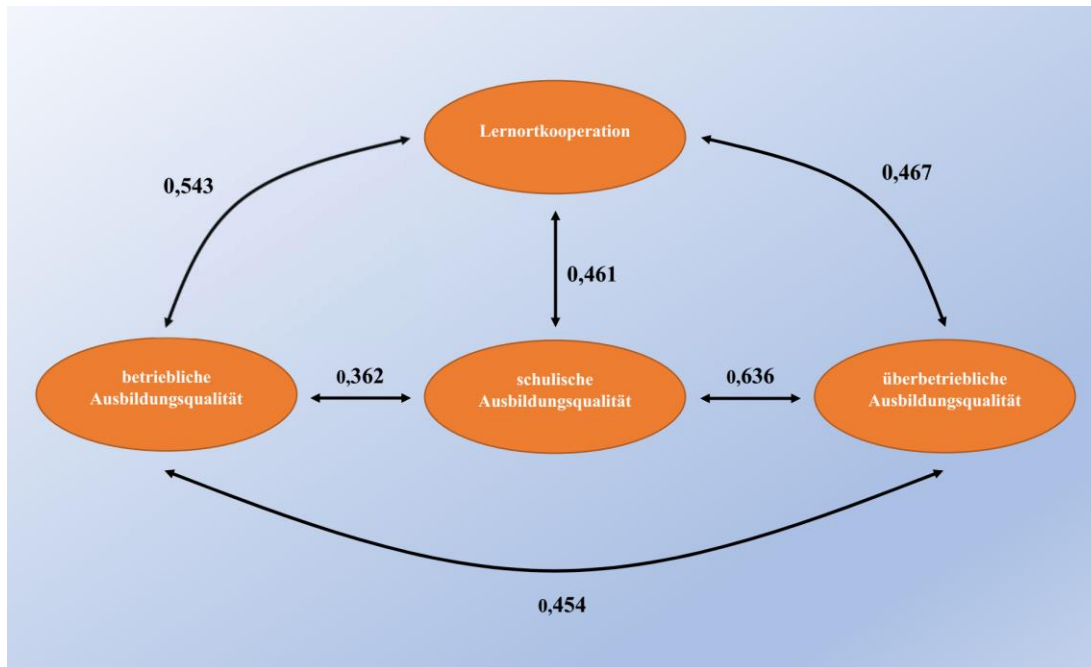


Abbildung 15: Korrelationen zwischen den Faktoren (Signifikanzniveau = 0,01; eigene Darstellung)

Alle berechneten Korrelationen sind auf einem 0,01 Niveau signifikant (vgl. Abbildung 15). Für den Zusammenhang zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildungsqualität wurde eine Korrelation von $r_s = 0,362$ berechnet, mit einem N von 193. Zwischen betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildungsqualität wurde ein r_s von 0,454 errechnet, mit einem N = 188. Für die Faktoren schulische und überbetriebliche Ausbildungsqualität wurde eine Korrelation von $r_s = 0,636$, mit einem N = 188 berechnet. Alle drei Ausbildungsqualitäten wurden anschließend mit dem Faktor Lernortkooperation korreliert. Hierbei entsteht für die betriebliche Ausbildungsqualität und der Lernortkooperation eine Korrelation von $r_s = 0,543$, mit einem N von 182. Die Korrelation zwischen schulischer Ausbildungsqualität und dem Faktor Lernortkooperation beträgt $r_s = 0,461$ und wurde mit einem N = 183 errechnet. Abschließend wurde noch die Korrelation zwischen überbetrieblicher Ausbildungsqualität und der Lernortkooperation mit einem r_s von 0,467 ermittelt. Hierbei wurde ein N = 183 verwendet.

3.8. Bewertung und Interpretation der Ergebnisse

Das Ziel dieses Kapitel ist es, die in Kapitel 3.7.2. dargestellten Ergebnisse der Datenerhebung zu bewerten und zu interpretieren. Daraus können Rückschlüsse zu den theoretischen Grundlagen gezogen und dementsprechend die in Kapitel 3.2. genannten Hypothesen eingeordnet werden. Die systematische Bewertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt, wie bereits im Kapitel 3.7.2., anhand der einzelnen Abschnitte.

Im ersten Abschnitt, den soziodemografischen Daten, sind die folgenden prägnanten Ergebnisse auffällig. Mit einem Prozentsatz von 48,8 % absolvierte fast die Hälfte der Teilnehmer eine Ausbildung zum Zimmerer. Dieses deutliche Ergebnis lässt sich auf die Auswahl der Untersuchungsstandorte zurückführen. Da es sich bei der überbetrieblichen Bildungsstätte um einen Lernort im Bereich Zimmerer- und Ausbaugewerbe handelt, wurden allein an diesem Standort bereits 37 von 99 Auszubildenden aus dem Ausbildungsberuf Zimmerer befragt. Zu diesem Aspekt kommt der Faktor, dass die Untersuchungsobjekte nur zeitlich bedingt an den Untersuchungsstandorten beschult werden. Die Ursache liegt in den Blockplänen der Ausbildung. Auszubildenden verbringen immer Blöcke an den einzelnen Lernorten und sind dadurch nicht immer verfügbar. Zum Befragungszeitraum wurde deshalb eine Vielzahl an Probanden aus dem Ausbildungsbereich der Zimmerer herangezogen.

Eine weitere prägnante Zahl ist der hohe Anteil an Auszubildenden aus Handwerksbetrieben. Mit 84,2 % bildet diese Gruppe die deutliche Mehrheit an Untersuchungsteilnehmern. Dieses deutliche Ergebnis lässt sich auf das Berufsfeld Bautechnik zurückführen und der ausgebliebenen Industrialisierung der berufsspezifischen Tätigkeit. Unterstützt wird dieser hohe Anteil an handwerklicher Ausbildung durch eine klare Verteilung von Auszubildenden auf Kleinst- und Kleinbetriebe. Diese sticht mit zusammengefasst 72,4 % deutlich hervor. Diese beiden Zahlen decken sich mit den Ergebnissen des Bundesinstituts für Berufsbildung (2020), die im Kapitel 2.3.3. aufgeführt wurden. Außerdem ist es relevant diese Ergebnisse bei der Betrachtung der Hypothese „das in Kleinst- und Kleinbetrieben keine nennenswerte Lernortkooperation stattfindet“ zu beachten. Die Ergebnisse aus den Fragen nach dem aktuellen Stand der Ausbildung und nach der Anzahl an Auszubildenden, die aus demselben Betrieb in eine Berufsschulklasse gehen, sind relevant für die Interpretation der Faktoren Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. Es wird angenommen, dass diese Items eine Auswirkung auf die Wahrnehmung der Auszubildenden bezüglich der Lernortkooperation und Ausbildungsqualität besitzen. Von den befragten Auszubildenden haben

73,4 % die Abschlussprüfung Teil I noch nicht abgeschlossen. Dies bedeutet, dass ein Großteil der Untersuchungsobjekte noch am Anfang ihrer Ausbildung steht. Dies hat zur Folge, dass die Auswirkungen einer funktionierenden oder nicht funktionierenden Lernortkooperation noch nicht umfangreich eingeschätzt werden können. Auch der Faktor Ausbildungsqualität kann meist erst nach einer längeren Erfahrungszeit oder gegen Ende der Ausbildung eingeschätzt werden, da an diesen Punkten erst der Outcome einer guten Ausbildungsqualität erfahren wird (vgl. Kapitel 2.1.4.). Die Ursache für diese Verteilung liegt erneut an der zeitlichen Legung der Untersuchung und durch Beschlüsse der Regierung, wodurch die Untersuchungsmöglichkeiten beschränkt wurden (vgl. Bundesregierung, 2021).

Eine weitere prägnante Zahl, ist die für das Item „Gehen Auszubildende aus Ihrem Ausbildungsbetrieb mit Ihnen in eine Berufsschulklasse? Wenn ja, wie viele?“. Hierbei geben 57,4 % an mit keinem weiteren Auszubildenden aus ihrem Betrieb in eine Berufsschulklasse zu gehen. Dies hat zur Folge, dass die Lehrperson einen hohen Aufwand für eine gelingende Lernortkooperation erbringen muss, um sich mit allen Ausbildungsbetrieben abzustimmen (vgl. Kapitel 2.2.3.). Dieser Aspekt wirkt sich ebenfalls auf die Wahrnehmung von Lernortkooperation seitens der Auszubildenden aus. Dieser hohe Prozentsatz kann mit den Zahlen für die Betriebsgröße in Verbindung gebracht werden. Da die Betriebsgröße darüber entscheidet wie viele Auszubildenden gleichzeitig ausgebildet werden, ist die Einstellungszahl bei Kleinst- oder Kleinbetrieben meist gering.

Aus den soziodemografischen Daten geht zusammengefasst hervor, dass eine gelingende Lernortkooperation erschweren Bedingungen unterliegt. Aus diesen Daten kann aber noch keine Aussage über die Wahrnehmung von Ausbildungsqualität oder Lernortkooperation seitens der Auszubildenden getroffen werden. Deshalb werden nachfolgend die Ergebnisse für die Wahrnehmung der Faktoren Ausbildungsqualität (betrieblich, schulisch und überbetrieblich) und Lernortkooperation interpretiert und bewertet.

Der Faktor betriebliche Qualitätskriterien wurde mit einem MW von 2,06 als positiv seitens der Auszubildenden bewertet. Am positivsten wurde dabei das Item B9 „Meine Ausbilder(innen) erwartet von mir, dass ich in der Berufsschule gut mitarbeite“ mit einem MW von 1,45 ermittelt. Diese Bewertung deutet darauf hin, dass das Ausbildungspersonal dem schulischen Unterricht eine Bedeutung zuschreibt. Theoretische Grundlagen sind genauso bedeutsam für das Erlangen von berufsbezogenen

Handlungskompetenzen wie praktische Erfahrungen. Den Kontrast dazu bildet das Item B11 „Im Betrieb kann ich auch mal schulische Aufgaben bearbeiten.“ mit einem MW von 2,77. Den schulischen Aufgaben wird zwar eine Wichtigkeit seitens des Ausbildungsbetriebes zugesprochen, die Bereitschaft diese aber auch während der Arbeitszeit mit Unterstützung seitens des Ausbildungspersonals zu bearbeiten, wird nur geringfügig gewährt. Dafür spricht das negativere Ergebnis dieses Items. Grundsätzlich wurden alle restlichen Items B1-B8, die in Verbindung mit der Berufsschule stehen, im Bereiche 1,92 bis 2,51 bewertet. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Ausbildungspersonal sich nach den Fortschritten an der Berufsschule erkundigt. Für eine gute Ausbildungsqualität sprechen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Ausbildungspersonals. Die Items B12-B16, die dies erfragten, wurden ebenfalls im überwiegend zutreffenden Bereich verortet. Dies deutet darauf hin, dass die Auszubildenden das Ausbildungspersonal am betrieblichen Standort als kompetent wahrnehmen. Bis auf die beiden Extrema wurden die Items aus diesem Faktor im Bereich „treffen überwiegend zu“ verortet. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Ausbildungsqualität am Standort Betrieb als überwiegend positiv wahrgenommen wird. Die innere Konsistenz wurde mit einem Cronbachs Alpha von 0,91 ermittelt und kann laut Tabelle 2 als exzellent bewertet werden. Dieser Wert zeigt, dass die Items des Faktors die Wahrnehmung der Auszubildenden zum Thema betriebliche Ausbildungsqualität erfassen können.

Bei dem Faktor schulische Qualitätskriterien gibt es ebenfalls zwei Extrema S5 und S9. Auffallend ist hierbei, dass beide Items innerhalb eines Bereiches des Qualitätsmodells liegen. So gibt es im Bereich Lernklima, sowohl die positive Bewertung für das Item S9 durch einen MW von 1,77 als auch die negativere Ausprägung für das Item S5 mit einem MW von 2,62. Der erste Wert deutet darauf hin, dass sich die Auszubildenden in der Berufsschule gut aufgehoben fühlen und das Lernen in einem guten Umfeld erfolgt. Der zweite Wert zeigt, dass die Lehrpersonen nicht über das Berichtsheft Informationen über den aktuellen Stand der Ausbildung und bereits bearbeitete Themengebiete erhalten. Es erfolgt somit ein Informationsaustausch zwischen den Standorten anderweitig. Dies zeigt, dass die Standorte sich untereinander absprechen und somit bereits eine Kooperation besteht. Der Bereich materielle Bedingungen der Berufsschule wurde durch die Items S8 und S10 mit überwiegend zutreffend bewertet. Dies zeigt, dass die Schule den Ausbildungsinhalten entsprechend gut ausgestattet ist und Voraussetzungen für ein Erlangen von berufsspezifischen Kompetenzen bestehen.

Das Lehrpersonal am Standort Schule wurde überwiegend positiv bewertet. Den positivsten Ausschlag erzeugte das Item S13 „Meine Lehrkräfte geben klare Arbeitsanweisungen“ mit einem MW von 1,77. Dies zeigt das Auszubildende eine klare Struktur des Unterrichtes und eine gute Linie im Unterrichtsverhalten als positiv wahrnehmen. Bestätigt wird dies durch die Ergebnisse der Items S11, S12 und S14. Der Faktor „schulische Qualitätskriterien“ wurde zusammenfassend mit einem MW von 2,06 bewertet und wird somit als überwiegend positiv von den Auszubildenden wahrgenommen. Die innere Konsistenz von einem Cronbachs Alpha 0,845 kann in der Tabelle 2 als gut oder hoch bewertet werden und zeigt damit, dass die Items des Faktors die Wahrnehmung der Auszubildenden zum Thema schulische Ausbildungsqualität erfassen können.

Beim Faktor überbetriebliche Qualitätskriterien stechen zwei Werte deutlich hervor. Zum einen beim Item Ü5 „Die überbetriebliche Berufsbildungsstätte ist für die Ausbildung in meinem Beruf technisch gut ausgestattet“ konnte mit einem MW von 1,72 ein positiver Ausschlag in Richtung „trifft voll zu“ ermittelt werden. Dies lässt schlussfolgern, dass das überbetriebliche Bildungszentrum ein breites Spektrum an arbeits- und ausbildungsrelevanten Werkzeugen, Materialien und Maschinen besitzt. Die Auszubildenden sehen dies positiv und qualitätsförderlich. Einen negativen Ausschlag wurde beim Item Ü2 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten fragen mich regelmäßig, wie ich in der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschule zurechtkomme“ mit einem MW von 2,43 festgestellt. Dieser Wert deutet darauf hin, dass das Ausbildungspersonal am überbetrieblichen Standort die Auszubildenden nur selten nach den Fortschritten an den anderen Standorten befragt. Diese Interpretation des Ergebnisses wird durch das Item Ü4 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten interessieren sich dafür, was in den Ausbildungsbetrieben passiert“ mit einem MW von 2,35 und durch das Item Ü1 „Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten erkundigen sich während des Lehrgangs regelmäßig nach Arbeitsabläufen in den Ausbildungsbetrieben“ mit einem MW von 2,24 unterstützt. Dieses Verhalten des Ausbildungspersonals kann an der engen Verknüpfung von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung liegen. Da überbetriebliche Ausbildung als Erweiterung zur betrieblichen gilt, besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass das überbetriebliche Ausbildungspersonal über betriebliche Arbeitsprozesse informiert ist und somit keinen Informationsaustausch seitens der Auszubildenden benötigt. Die Kompetenz des überbetrieblichen Ausbildungs-

personals wird von den Auszubildenden als sehr positiv empfunden. Dafür sprechen die erzielten Werte bei den Items Ü7 bis Ü10. Der Faktor „überbetriebliche Qualitätskriterien“ wurde zusammengefasst mit einem MW von 2,01 bewertet. Dies lässt auf eine überwiegend positive Wahrnehmung der überbetrieblichen Ausbildungsqualität seitens der Auszubildenden schließen. Die mit einem Cronbachs Alpha 0,905 ermittelte innere Konsistenz kann laut Tabelle 2 als exzellent bewertet werden und zeigt das die Items des Faktors die Wahrnehmung der überbetrieblichen Ausbildungsqualität erfassen können.

Neben den gerade betrachteten Input- und Prozessqualitäten des Ausbildungsqualitätsmodells, wurden auch Ergebnisse zur wahrgenommenen Outputqualität erfasst. Dieser Faktor wurde mit einem MW von 1,88 am besten von allen erfassten Qualitäten bewertet. Die Auszubildenden sind somit überwiegend zuversichtlich ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen und gehen davon aus, dass das Gelernte sie für ihren zukünftigen Beruf qualifiziert. Dies kann durch die Ergebnisse der Items O7 (MW = 1,71), O6 (MW = 2,05) und O4 (MW = 1,73) bestätigt werden. Zudem nehmen die Auszubildenden die Verknüpfung zwischen betrieblichen, schulischen und überbetrieblichen Inhalten als überwiegend zutreffend wahr. Dies zeigt sich durch die Ergebnisse der Items O1 mit einem MW von 1,92 und O2 mit einem MW von 2,07. Den Auszubildenden ist somit bewusst, dass gelernte Inhalte standortübergreifend anwendbar sind und können zukunftsorientiert Wissen transferieren und verknüpfen. Die Auszubildenden fühlen sich außerdem gut in ihrer Ausbildung unterstützt und sind zuversichtlich einen guten Abschluss an der Berufsschule abzulegen. Die innere Konsistenz von Cronbachs Alpha gleich 0,809 kann laut Tabelle 2 als gut oder hoch bewertet werden. Dies zeigt, dass die Items des Faktors die Wahrnehmung der Outputqualität erfassen können.

Nachdem nun ausführlich die Ergebnisse der Ausbildungsqualität betrachtet wurden, soll es im Weiteren um die Ergebnisse des Faktors Lernortkooperation gehen. Hierzu sind die beiden zu betrachtenden Hypothesen zu nennen, die durch diesen Faktor beantwortet werden sollen. Zum einen, dass *Lernortkooperation seitens der Auszubildenden als defizitär betrachtet wird* und zum anderen, dass *in vielen Kleinst- und Kleinbetrieben keine nennenswerte Lernortkooperation stattfindet und somit im Vergleich mit Mittel- und Großbetrieben defizitärer wahrgenommen wird* (vgl. Pätzold, 2003, S. 80; vgl. Wenner, 2019, S. 252). Für die Beantwortung der ersten Hypothese muss der berechnete Mittelwert des Faktors Lernortkooperation betrachtet werden.

Hierfür wurde im Kapitel 3.7.2. ein Wert von 2,46 errechnet. In der Betrachtung mit den Mittelwerten der Ausbildungsqualitäten fällt dieser Mittelwert vergleichsweise schlechter aus (siehe Abbildung 16).

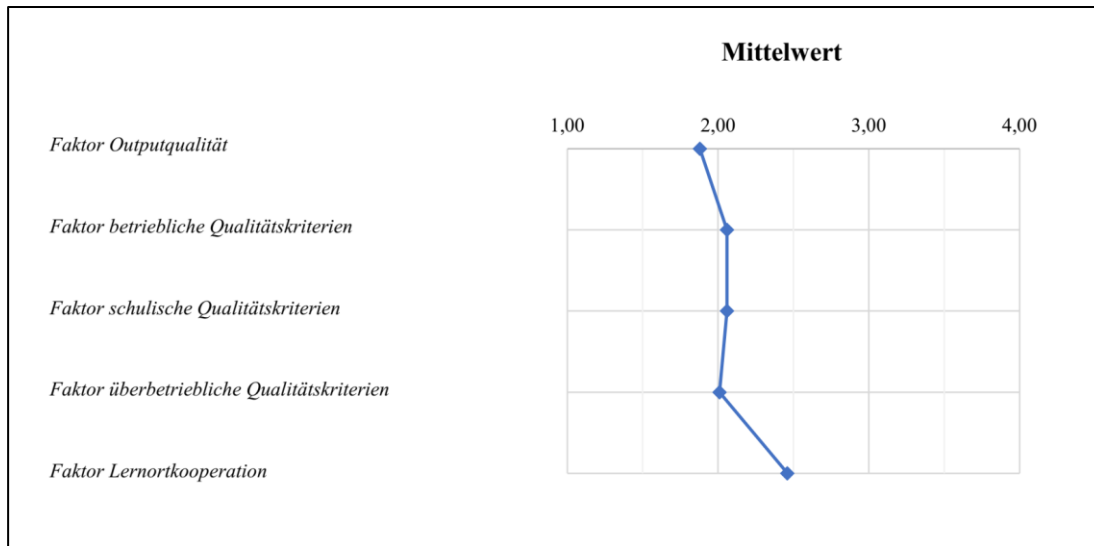


Abbildung 16: Mittelwerte der Faktoren in der Skala 1 "trifft voll zu" bis 4 "trifft nicht zu" (eigene Darstellung)

Er befindet sich an der Grenze zwischen den Ausprägungen „trifft überwiegend zu“ und „trifft weniger zu“, kann aber bei einem Wert unter 2,5 noch der Ausprägung „trifft überwiegend zu“ zugeschrieben werden. Durch diese Zuschreibung kann interpretiert werden, dass die Auszubildenden die wahrgenommene Lernortkooperation zwar geringer als die wahrgenommene Ausbildungsqualität bewerten, diese aber nicht als defizitär wahrnehmen. Gestützt wird diese Aussage durch die Ergebnisse der Items L1, L2, L3 und L5 die alle in der Ausprägung „trifft überwiegend zu“ erhoben wurden. Die Auszubildenden nehmen somit die Intensitätsstufen Informieren und Abstimmen als positiv wahr. Einzig die Stufe Zusammenwirken wird seitens der Auszubildenden als defizitär wahrgenommen. Beim Vergleich der Ergebnisse des Faktors Lernortkooperation und der Wichtigkeit der Intensitätsstufen wird dieses schlechte Ergebnis für die Stufe des Zusammenwirkens durch den MW des Items W1 von 1,89 unterstützt. Die Auszubildenden empfinden das Zusammenwirken als weniger wichtig als die beiden anderen Stufen. Dieses Ergebnis findet sich auch in der Originalstudie von Wenner (2018) wieder. Hier wurde die Stufe des Zusammenspiels (MW von 3,6) im Vergleich zu den anderen Stufen am schlechtesten eingeordnet (vgl. Wenner, 2018, S. 232). Die Ergebnisse der Items W2-W4 für die Stufen Informieren und Abstimmen zeigen, dass diese Stufen als wichtig wahrgenommen werden. Die Auszubildenden empfinden Lernortkooperation als wichtig für eine gelingende Berufsausbildung und nehmen

diese auch positiv in ihrem Berufsalltag wahr. Dies zeigen die Ergebnisse der Items W2 und W3. Am wichtigsten ist den Auszubildenden, dass sie seitens der Ausbilder und Lehrer bei Problemen unterstützt werden. Dies wird deutlich durch das Ergebnis bei Item W4 mit einem MW von 1,58. Die Hypothese, dass Lernortkooperation seitens der Auszubildenden als defizitär wahrgenommen wird, kann im Berufsfeld Bautechnik somit im Rahmen dieser Studie widerlegt werden. Dieses Ergebnis unterscheidet sich von der Originalstudie, in welcher der Faktor Lernortkooperation mit einem MW von 3,31 als defizitär ermittelt wurde.

Für die Beantwortung der zweiten Hypothese müssen die berechneten Mittelwerte für die wahrgenommene Lernortkooperation in Kleinst- und Kleinbetriebe (KK) und in Mittel- und Großbetriebe (MG) interpretiert werden. Hierzu wurden in Kapitel 3.7.2. der MW für KK von 2,49 und der MW für MG von 2,35 errechnet. Beide Werte können der Ausprägung „trifft überwiegend zu“ zugeordnet werden und liegen annähernd auf dem gleichen Skalenniveau. Es lässt sich somit die Aussage treffen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der wahrgenommenen Lernortkooperation von Auszubildenden in Kleinst- und Kleinbetrieben und in Mittel- und Großbetrieben gibt. Im bautechnischen Bereich nehmen die Auszubildenden, unabhängig der Betriebsgröße, den Faktor Lernortkooperation annähernd gleich wahr. Der Faktor, dass es in Kleinst- und Kleinbetrieben meist kein gesondertes Ausbildungspersonal gibt, scheint im bautechnischen Bereich keine Auswirkungen zu haben. Die in dieser Studie aufgestellte Hypothese kann somit mit den erhobenen Daten widerlegt werden.

Die innere Konsistenz von Cronbachs Alpha gleich 0,823 kann laut Tabelle 2 als gut oder hoch bewertet werden. Dies zeigt, dass die Items des Faktors die Wahrnehmung der Lernortkooperation seitens der Auszubildenden erfassen können.

Als letztes beschäftigt sich diese wissenschaftliche Arbeit mit der Überprüfung der Hypothese, dass *die Ausbildungsqualität durch Lernortkooperation verbessert werden kann*. Durch die Betrachtung der Korrelationsergebnisse aus dem Kapitel 3.7.2. soll hierzu eine Antwort gegeben werden. In Abbildung 15 wurden die ungerichteten Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren dargestellt. Hierbei weisen die wahrgenommenen Ausbildungsqualitäten untereinander mittelstarke lineare Zusammenhänge auf. Auffallend ist hierbei der deutlich höhere lineare Zusammenhang zwischen wahrgenommener schulischer Ausbildungsqualität und wahrgenommener überbetrieblicher Ausbildungsqualität ($r_s = 0,636$). Dieses Ergebnis deutet auf eine enge Verzahnung zwischen schulischer und überbetrieblicher Ausbildung hin. Der Wandel hin zu

Kompetenzzentren aus schulischen und überbetrieblichen Standorten könnte aus diesem Ergebnis abgeleitet werden (vgl. Kapitel 0). Die drei standortbezogenen Ausbildungsqualitäten besitzen mittelstarke lineare Zusammenhänge mit dem Faktor Lernortkooperation. Dies bedeutet, dass die wahrgenommene Ausbildungsqualität und die wahrgenommene Lernortkooperation sich gegenseitig beeinflussen. Wird also ein hohes Maß an Lernortkooperation seitens der Auszubildenden wahrgenommen, so verbessert sich auch die Wahrnehmung der Ausbildungsqualität und umgekehrt. Den stärksten Zusammenhang zum Faktor Lernortkooperation weist dabei die betriebliche Ausbildungsqualität auf. Diese besitzt einen Korrelationswert von $r_s = 0,543$ und zeigt, dass die Wahrnehmung der Lernortkooperation die Wahrnehmung der betrieblichen Ausbildungsqualität verbessert. Im Gegensatz dazu, nehmen die Auszubildenden nur einen geringen Anstieg der betrieblichen Ausbildungsqualität wahr, wenn an den ÜBS oder der Schule die Qualität verbessert wahrgenommen wird und vice versa. Aus Abbildung 15 geht deutlich hervor, dass bis auf den Zusammenhang zwischen schulischer und überbetrieblicher Ausbildungsqualität, die Werte in Verbindung mit dem Faktor Lernortkooperation höher ausfallen. Somit kann die Hypothese, dass Ausbildungsqualität durch Lernortkooperation verbessert wird, in dieser Studie als bestätigt angesehen werden.

4. Diskussion und Fazit

Zu Beginn der wissenschaftlichen Arbeit wurde sich die Forschungsfrage: „*Wie wird die Umsetzung von Lernortkooperation seitens der Auszubildenden im bautechnischen Bereich wahrgenommen und wie wirkt sich diese auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität aus?*“ gestellt. Um diese zu beantworten, wurde eine quantitative Replikationsstudie durchgeführt und Auszubildenden aus dem Berufsfeld Bautechnik mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihrer Wahrnehmung bezüglich Lernortkooperation und Ausbildungsqualität befragt. Zur Unterstützung der Studie wurden drei ungerichtete Hypothesen aufgestellt:

1. Lernortkooperation wird seitens der Auszubildenden als defizitär betrachtet.
2. In Kleinst- und Kleinbetrieben findet keine nennenswerte Lernortkooperation statt und wird deshalb im Vergleich mit Mittel- und Großbetrieben als defizitär wahrgenommen.
3. Die Ausbildungsqualität wird durch die Lernortkooperation positiv beeinflusst.

Die Hypothesen galt es durch die wissenschaftliche Studie zu belegen oder widerlegen. Da es sich um eine quantitative Voruntersuchung handelt und nicht alle Berufe des Berufsfeldes betrachtet wurden, erhebt die Studie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Um diese Allgemeingültigkeit herzustellen, müsste eine größere Untersuchungsgruppe herangezogen werden. In dieser sollten alle Ausbildungsberufe des Berufsfeldes Bautechnik vertreten sein.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass Lernortkooperation im Berufsfeld Bautechnik nicht defizitär wahrgenommen wird. Vielmehr wurde sie als überwiegend positiv wahrgenommen. Die Auszubildenden finden somit, dass die einzelnen Standorte sich gut miteinander absprechen und viele Ausbildungsinhalte aneinander anpassen. Da sich dieses Ergebnis zum Ergebnis der Originalstudie von Wenner (2018) unterscheidet, kann vermutet werden, dass im Ausbildungsbereich der bautechnischen Berufe eine engere Verzahnung zwischen den Ausbildungsstandorten vorhanden ist. Dies könnte zum einem am Charakter des Ausbildungsberufes liegen (vgl. Kapitel 2.3.1.) oder auch an dem zusätzlichen Standort der ÜBS. Da diese ÜBS als Erweiterung des Betriebes gesehen werden und im Zusammenspiel mit Berufsschulen zu Kompetenzzentren weiterentwickelt werden sollen, erfolgt eine intensivere Zusammenarbeit bei der Abstimmung der Ausbildungsinhalte. Weiterführende Studien könnten an dieser Stelle ansetzen und die Gründe, sowie Merkmale für diese enge Zusammenarbeit untersuchen. Wird beispielsweise die enge Zusammenarbeit auch von dem

Ausbildungspersonal so wahrgenommen. Die erste Hypothese wurde für diese Studie somit widerlegt und der erste Teil der Forschungsfrage konnte dadurch beantwortet werden. Bei der Beantwortung der zweiten Hypothese konnte festgestellt werden, dass es keinen Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernortkooperation in Kleinst- und Kleinbetrieben oder in Mittel- und Großbetrieben gibt. Auch wenn im Kapitel 2.2.3. davon ausgegangen wurde, dass in Kleinst- und Kleinbetrieben nicht das nötige Ausbildungspersonal und die benötigte Infrastruktur für eine gelingende Lernortkooperation vorherrschen. Konnte im Berufsfeld Bautechnik gezeigt werden, dass dies anscheinend nicht der Fall ist. Die wahrgenommene Lernortkooperation unterscheidet sich nicht signifikant von Mittel- und Großbetrieben. Ein auffälliger Aspekt bei dieser Hypothese ist die Verteilung der Untersuchungsobjekte. So ist die Gruppe von Auszubildenden aus Mittel- und Großbetrieben (48) ein Drittel der Gruppe von Auszubildenden aus Kleinst- und Kleinbetrieben (134). Diese Verteilung sollte bei nachfolgenden Studien ausgeglichener gestaltet werden, damit die Aussagekraft des Ergebnisses besser unterstützt wird. Die zweite Hypothese wurde somit für die wissenschaftliche Studie widerlegt. Die dritte und letzte Hypothese zielte auf die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage ab. Hierzu wurden die linearen Zusammenhänge zwischen den Faktoren Ausbildungsqualität und Lernortkooperation ermittelt. Es stellt sich heraus, dass die drei standortbezogenen Faktoren der Ausbildungsqualität und der Faktor Lernortkooperation mittelstarke lineare Zusammenhänge besitzen. Diese Zusammenhänge zwischen den Faktoren konnte ebenfalls in der Originalstudie von Wenner (2019) ermittelt werden (vgl. Wenner, 2019, S. 257). Im Gegensatz zur Originalstudie wurden im Berufsfeld Bautechnik auch zwischen den drei standortbezogenen Faktoren der Ausbildungsqualität mittelstarke lineare Zusammenhänge festgestellt. In der Originalstudie wurde hier nur ein geringer linearer Zusammenhang festgestellt. Diese mittelstarken linearen Zusammenhänge zeigen auf, dass sich die wahrgenommene Ausbildungsqualität vom Betrieb verbessert, wenn sich die wahrgenommene Ausbildungsqualität in Schule oder ÜBS verbessert. Diese Wechselwirkung ergibt sich auch zwischen den beiden anderen Lernorten. Die Verzahnungen und Abstimmungen zwischen den Standorten scheinen somit sehr gut zu funktionieren und ermöglichen somit eine gegenseitige Steigerung der Ausbildungsqualität. Die zu überprüfende Hypothese zielte darauf ab den Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Ausbildungsqualität und der wahrgenommenen Lernortkooperation zu ermitteln. Die dafür ermittelten Ergebnisse zeigen auf, dass der Faktor Lernortkooperation

einen positiven Einfluss auf den Faktor Ausbildungsqualität besitzt. Durch eine gelingende Lernortkooperation kann die Ausbildungsqualität der einzelnen Standorte verbessert werden. Dieses Ergebnis konnte ebenfalls in der Originalstudie von Wenner (2019) wiedergefunden werden. Dies zeigt, dass der Faktor Lernortkooperation unabhängig vom Berufsfeld einen Einfluss auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität besitzt. An diese Stelle könnten weiterführende Studien ansetzen und das Erhebungsinstrument als auch die Hypothese für weitere Berufsfelder überprüfen. Zudem könnte überprüft werden, ob der enge Zusammenhang der Lernorte auch bei anderen Berufsfeldern wiedergefunden werden kann. Die dadurch generierten Ergebnisse könnten Aufschluss über die Versäumnisse der anderen Berufsfelder geben. Die Hypothese wurde für diese wissenschaftliche Studie bestätigt.

Sollte diese Studie erneut durchgeführt oder erweitert werden, sollte darauf geachtet werden, dass die befragten Ausbildungsberufe, die Auszubildenden aus Handwerk und Industrie und die befragten Ausbildungsjahre ausgewogener verteilt liegen. Dadurch besitzen die Ergebnisse eine höhere Aussagekraft und lassen sich besser auf die Allgemeinheit übertragen. Zudem könnten sie sich mit den Fragen: „Wie wird Lernortkooperation unter den verschiedenen Ausbildungsberufen wahrgenommen?“ oder „Wie werden die einzelnen Ausbildungsqualitätsindikatoren wahrgenommen?“ beschäftigen. Durch solche Forschungsfragen könnte der Faktor Lernortkooperation gezielter auf die Ausbildungsqualitätsindikatoren angepasst werden. Außerdem besitzt jedes Berufsfeld eigene Ansprüche an den Faktor Lernortkooperation. Diese Ansprüche könnten durch die Betrachtung der einzelnen Ausbildungsberufe spezifischer generiert werden und somit gezielter die Ausbildungsqualität steigern.

Abschließend kann die Forschungsfrage damit beantwortet werden, dass Auszubildende aus dem Bereich bautechnischer Berufe die Umsetzung von Lernortkooperation in ihrem Berufsfeld als überwiegend positiv wahrnehmen und dass sich die wahrgenommene Lernortkooperation positiv auf die wahrgenommene Ausbildungsqualität auswirkt.

5. Literaturverzeichnis

- Asselborn, A. (2002). Neue Ausbildungsformen in überbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen. In F. H. Esser & M. Twardy (Hrsg.), *Berufsbildung im Handwerk. Reihe B: H. 57. Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven; Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH)* (S. 271–303). Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzeptes - Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg (Hrsg.), *Schule und Berufsausbildung: Gustav Grüner zum 60. Geburtstag* (S. 247–262).
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V. & Granato, M. (2009). Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. *BIBB-Report*(9).
- Berger, K. & Walden, G. (1995). Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb - Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 177. Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 409–430). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). Kohlhammer Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170258365.
- BMUB. (2009). *Leitbild Bau: Zur Zukunft des Planens und Bauens in Deutschland - eine gemeinsame Initiative der deutschen Bauwirtschaft*. https://www.neubrandenburg.ihk.de/fileadmin/user_upload/Branchen/Industrie_und_Bau/leitbild_bau_broschuere.pdf.
- Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Bd. 6*. Waxmann. <http://www.waxmann.com/kat/1752.html>.
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020 Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=8.
- Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (1999). <https://www.buzer.de/gesetz/2589/index.htm>.
- Berufsbildungsgesetz, Bonn (2005). http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/
- Bundesamt für Justiz. (2020). *Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung)*. <http://www.gesetze-im-internet.de/hwo/HwO.pdf>.
- Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft - Anrechnung des Besuchs eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und einer einjährigen Berufsfachschule (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (1978)).

- Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft - Anrechnung des Besuchs eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und einer einjährigen Berufsfachschule (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung (2006). <https://www.buzer.de/gesetz/77/index.htm>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2020). *Datenbank Auszubildende: Auszubildende am 31.12. nach Geschlecht und Ausbildungsjahr: Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember 2019)*. <https://www.bibb.de/de/2255.php?attribute=1&countries%5B%5D=30&occupations%5B%5D=5032&occupations%5B%5D=5033&year=26&departmentSelectionSbmt=anzeigen>.
- Bundesregierung. (2021). *Corona: Das sind die geltenden Regeln und Einschränkungen*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/corona-dieseregeln-und-einschraenkung-gelten-1734724>.
- Buschfeld, D. (1994). *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen: Eine wirtschaftspädagogische Studie*. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1994. *Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte: Bd. 21*. Botermann und Botermann.
- Buschfeld, D. & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind -Überlungen zur Kooperation der Lernorte. *Berufsbildung in Wissenschaft*(2), 9–13.
- Deitmer, S. (2007). *Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung: Eine Einführung*. Zugl.: Münster, Fachhochsch., Diplomarbeit, 2005. *Diplomarbeit*. Diplomica-Verl. <http://www.diplomica-verlag.de/>.
- Deroose, S. & Young, D. (2005). Overview: Quality and efficiency of education and training in Europe. In *European economy: Special rept., 2004 003. Quality and efficiency in education: Proceedings of a workshop organised* (S. 5–23). EUROPE.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn*.
- Diesner, I. (2004). Politisch-strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernortkooperation. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation: / Dieter Euler (Hrsg.) ; Bd. 1. Theoretische Fundierung* (S. 258–270). Bertelsmann.
- Disterer, G. (2019). *Studien- und Abschlussarbeiten schreiben: Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften* (8. Aufl.). *Lehrbuch*. Springer Gabler.
- Ditzen, A., Tschöpe, T. & Velten, S. (2010). In die Blackbox schauen. Kompetenzen messen - Ausbildungsqualität sichern. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*(39), 27–30. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6148>.
- Döring, N., Bortz, J. & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.
- Dörschel, A. (1974). Bemerkungen zur politischen Dimension einer berufspädagogischen Reform. *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung*(3), 25–26.

- Ebbinghaus, M. (2007). *Qualität betrieblicher Ausbildung sichern: Lösungen aus der Praxis. Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufsbildung Bonn*. Bertelsmann.
- Ebbinghaus, M. (2016). *Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland: Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive* (1. Aufl.). *Berichte zur beruflichen Bildung*. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Ebbinghaus, M., Tschöpfe, T. & Velten, S. (2011). Qualität betrieblicher Ausbildung - Forschungsstand und Perspektiven. Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(Beiheft 25), 199–210.
- Eder, A. & Rütter, K. (2012). Lernortkooperative Fortbildung von Lehrern/Lehrerinnen und Ausbildern/Ausbilderinnen in der dualen Ausbildung zum Mechatroniker/ zur Mechatronikerin: Ausgangspunkte einer fachlichen, pädagogischen und lernortkooperativen Kompetenzverbesserung des Ausbildungspersonals. In G. Niedermair (Hrsg.), *Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik: Bd. 6. Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten: Gerhard Niedermair (Hrsg.)* (S. 257–280). Trauner.
- Euler, D. (1999). *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung: Expertise für die Bund-Länder-Kommission für bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung: Heft 75* [Verlag nicht ermittelbar].
- Euler, D. (Hrsg.). (2004). *Handbuch der Lernortkooperation: / Dieter Euler (Hrsg.) ; Bd. 1. Theoretische Fundierung*. Bertelsmann.
- Euler, D. (2005). *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung: Heft 127*. BLK.
- Frey, A. (2006). Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg: Zum Themenbereich "Diagnostik mangelnder Unterrichtskompetenzen von Lehrpersonen und Lehrmeistern in der Berufsbildung". In F. Oser (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung Schweiz: Bd. 2 : Schwerpunkt: Qualität der beruflichen Bildung. Qualität der beruflichen Bildung: Eine Forschungsbaustelle* (1. Aufl., S. 58–104). Hep.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik* (1. Aufl.). *Utb-studi-e-book: Bd. 8428*. Vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838584287>.
- Frieling, E. (2006). *Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz*. Waxmann.
- Gonon, P [P.]. (2002). *Arbeit, Beruf und Bildung* (1. Aufl.). *Pädagogik*. Hep.
- Gonon, P [P.] (2008). Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung: eine Bilanz. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 53), 96–107. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7271/pdf/Gonon_Qualitaetssicherung_in_der_beruflichen_Bildung.pdf.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*(60 (2)), 159–170.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft 41), 17–39. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-84835>.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement ; [reveals teaching's Holy Grail. The Times Educational Supplement]* (Repr). Routledge.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*(Beiheft 41), 41–51.
- Holling, H. & Gediga, G. (2011). *Deskriptive Verfahren* (1. Aufl.). *Statistik: Bd. 1. Hogrefe*. <http://elibrary.hogrefe.de/9783840921346/U1>.
- Hoppe, M., Frede, W. & Mahrin, B [B.]. (2005). Kooperation der Lernorte - was ist leistbar? In H. Bau & E. Meerten (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: H. 268. Lernortkooperation - neue Ergebnisse aus Modellversuchen* (1. Aufl., S. 27–40). W. Bertelsmann.
- Imai, M. (1994). *Kaizen: Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb* (12. Aufl.). Langen Müller/Herbig.
- Joho, C. & Heinzer, S [S.]. (2013). Eine facettenreiche Rolle: Zu den Aufgaben der betrieblichen Berufsbildenden. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (1. Aufl., S. 217–231). Verlag Julius Klinkhardt.
- Jungkunz, D. (1995). *Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks: Theoretische Klärung und empirische Analyse*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 1994 (Dr. nach Typoskript). Dt. Studien-Verl.
- Kell, A. & Kutscha, G. (1983). Integration durch Differenzierung der "Lernorte" ? Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegscheule Nordrhein-Westfalen. In M. Niehues (Hrsg.), *Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten: Referate d. 6. Berufsbildungskongresses "Lerbacher Woche" vom 22./23. Oktober 1982 in d. Europ. Akad. "Haus Lerbach zu Bergisch Gladbach"* (S. 192–231). VLbs; VLw.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*(54 (2)), 222–237.
- Krewerth, A. & Beicht, U. (2011). Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden. In E. M. Krekel, T. Lex & B. B. f. BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 221–241). W. Bertelsmann Verlag.
- Kuhlmeier, W. (2005). *Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität: Situationsanalyse und Perspektiven einer konzeptionellen Weiterentwicklung am Beispiel der Bereichsdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik* (2. Aufl.). *Diskussion Berufsbildung: Bd. 3*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kuhlmeier, W. & Uhe, E. (2010). Berufliche Fachrichtung Bautechnik. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 375–387). W. Bertelsmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz. (1995). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Bonn.

- Kultusministerkonferenz. (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2019). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule: BESCHLUSSSAMMLUNG DER KMK, BESCHLUSS-NR. 323*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*(105(3)), 805–820.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse: ffr. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (1. Aufl., S. 85–113). Waxmann Verlag GmbH.
- Lohse, C. & Thielke, S. (2016). Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätte: Lernortkooperation in bautechnischen Berufen und in der Augenoptik. In B. Mahrin (Hrsg.), *Wertschätzung, Kommunikation, Kooperation: Perspektiven von Professionalität in Lehrkräftebildung, Berufsbildung und Erwerbsarbeit : Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Meyser* (S. 128–139). Universitätsverlag der TU Berlin.
- Meyser, J. & Uhe, E. (2006). *Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft: Handreichung für die Ausbildung ; [Unterlagen für Ausbilder]* (3. Aufl.). *Medien des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn*. Christiani. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2876716&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Negrini, L. (2016). *Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern: Stand und Zusammenhänge mit der Ausbildungsqualität und den Lehrvertragsauflösungen*. Springer VS research. Springer VS.
- Nickolaus, R. (2009). Qualität in der beruflichen Bildung. In D. Münk (Hrsg.), *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn: Bd. 6. Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungsergebnisse und Desiderata* (1. Aufl.). Bertelsmann. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-21025>.
- Ott, B. & Scheib, T. (2002). *Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung: Einführung und Leitfaden für die Aus- und Weiterbildung* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Pätzold, G. (1995). Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung - Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 177. Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 143–166). Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Pätzold, G. (1999). Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung und Bedarf an Lernortkooperation. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: H. 225. Lernortkooperation - Stand und Perspektiven* (S. 85–112). Bertelsmann.
- Pätzold, G. (2003). *Lernfelder - Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung* (2. Aufl.). *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik: Bd. 30*. Projekt-Verl.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Auszubildenden im Metallbereich. Sozialwissenschaftliches Forum: Bd. 24*. Böhlau.
- Pätzold, G. & Kaiser, F.-J. (Hrsg.). (2006). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Peseschian, N. (1977). *Positive Psychotherapie: Theorie und Praxis einer neuen Methode* (Orig.-Ausg.). Fischer.
- Phillips, D. L. (1972). *Knowledge from what? Theories and methods in social research* (4. Aufl.). *Rand McNally sociology series*. Rand McNally College.
- Quandte-Brandt, E. & Grabow, T. (2009). *Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen: Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bertelsmann.
- Rauner, F. (2009). *Messen beruflicher Kompetenzen: Teilbd. 1. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes* (2. Aufl.). *Bildung und Arbeitswelt: Bd. 20*. LIT.
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2010 (1. Aufl.). *VS research*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93199-9>.
- Rein, S. (2021). *Bericht zur Lage und Perspektive der Bauwirtschaft 2021. BBSR-Analysen kompakt: 01/2021*. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- Schäfer, T. (2010). *Statistik* (1. Aufl.). *Basiswissen Psychologie*. VS-Verl.
- Schmiel, M. (1976). *Berufspädagogik. Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen: Bd. 5*. Spee-Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Aufl.). *De Gruyter Studium*. De Gruyter Oldenbourg. http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110577327&searchTitles=true.
- Statistisches Bundesamt. (2008). *Klassifikation der Wirtschaftszweige: Mit Erläuterungen*. <https://www.destatis.de/static/DE/dokumente/klassifikation-wz-2008-3100100089004.pdf>.
- Stratmann, K. (1975). Das duale System und das Problem seiner „Verschulung“. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 71(11), 820–835.
- Twardy, M. (2004). Auf dem Weg zu Kompetenzzentren: Strukturelle, personelle und kulturelle Bedingungen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation: / Dieter Euler (Hrsg.) ; Bd. 1. Theoretische Fundierung* (S. 242–257). Bertelsmann.

- Unipark. (2021). *Umfragesoftware für Studierende und Wissenschaftler* | Unipark. <https://www.unipark.com/umfragesoftware/>.
- Velten, S. & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(108 (4)), 511–527.
- Walden, G. (1999). Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: H. 225. Lernortkooperation - Stand und Perspektiven* (S. 113–132). Bertelsmann.
- Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education*(6(1)), 223–237.
- Wenner, T. (2019). Wechselwirkung wahrgenommener Lernortkooperation und Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden – Entwicklung eines Messinstruments und erste Ergebnisse. *Bildung und Beruf 2019*, 252–257.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P [Philipp]. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen, Strukturen, Akteure* (2. Aufl.). Praxis. hep, der Bildungsverl.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch-Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- Wittwer, W. (2014). Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung. In M. Fischer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 119–132). Bertelsmann.
- Zimmermann, M., Müller, W. & Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des "Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)"*. Universität Mannheim. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/2196/1/OSI_Bericht_No31_Zimmermann1994.pdf.

6. Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe und Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst und die den benutzten Quellen wörtlich, inhaltlich oder sinngemäß entnommenen Stellen aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften als solche kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und/oder Prüfungsleistung eingereicht.

Ort, Datum

Unterschrift

7. Anhang

7.1. Anschreiben Arnold-Bode-Schule Kassel

Anfrage zur Umsetzung einer Onlinebefragung im Zuge einer Masterarbeit von Universität Kassel



Sehr geehrter Herr Hauser,


mein Name ist Christian Vogel und ich bin Masterstudent an der Universität Kassel.

Im Zuge meine Masterarbeit im Bereich Berufspädagogik, möchte ich eine Onlinebefragung zur wahrgenommenen Lernortkooperation und Ausbildungsqualität der Auszubildenden im Ausbildungsbereich der bautechnischen Berufe durchführen.

Auf Grundlage der aktuellen Pandemiesituation und dem damit einhergehenden aussetzen des Präsenzunterrichts findet meine Befragung, wie bereits angedeutet in Form einer Onlinebefragung statt. Um an dieser teilzunehmen müssten die Lernenden lediglich mit Hilfe des Internets einen Link bzw. QR-Code verwenden und einen ca. 20-minütigen Fragebogen ausfüllen. Dieser Fragebogen ist anonym, sodass auf keine personenbezogenen Daten zurückgegriffen wird.

Wäre es möglich die entsprechenden Ausbildungsklassen ihrer Schule in diese Befragung mit einzubinden?

Ihre Kooperation wäre eine große Unterstützung für meine Abschlussarbeit, da ich unter den gegebenen Umständen keinen anderen Kontakt zu den Lernenden herstellen kann. Über eine Rückmeldung ihrerseits wäre ich sehr erfreut.

Sie können mich auch telefonisch für Rückfragen erreichen: 

In freudiger Erwartung und mit besten Grüßen

Christian Vogel

7.2. Handout Umfrage Arnold-Bode-Schule Kassel

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

Liebe Auszubildende, lieber Auszubildender,

mein Name ist *Christian Vogel* (Masterstudent der Universität Kassel).

Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit im Bereich Berufspädagogik, die Formen und Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen betrieblichen, überbetrieblichen Ausbildern und Lehrkräften in der dualen Erstausbildung untersuchen.

Deshalb bitten ich Sie, mir Ihre Beurteilung der Zusammenarbeit durch die Beantwortung dieses Fragebogens mitzuteilen.

Das Ergebnis der Befragung dient dazu, die Ausbildung in Ihrem Beruf weiter zu verbessern.

Den Fragebogen erreichen Sie über den folgenden Link bzw. können Sie auch den QR-Code scannen.

https://ww3.unipark.de/uc/Umfrage_Bubiza_Kassel/



Ich danke Ihnen sehr für Ihre Unterstützung.

7.3. Anschreiben Bundesbildungszentrum des Zimmerer- und Ausbaugewerbes (Bubiza)

Anfrage zur Umsetzung einer Onlinebefragung im Zuge einer Masterarbeit von der Universität Kassel

Von:

An:

Datum:

Sehr geehrte Frau Schaueremann,

mein Name ist Christian Vogel und ich bin Masterstudent an der Universität Kassel.

Im Zuge meine Masterarbeit im Bereich Berufspädagogik, möchte ich eine Onlinebefragung zur wahrgenommenen Lernortkooperation und Ausbildungsqualität der Auszubildenden im Ausbildungsbereich der bautechnischen Berufe durchführen.

Auf Grundlage der aktuellen Pandemiesituation und dem damit einhergehenden Aussetzen des Präsenzunterrichts findet meine Befragung, wie bereits angedeutet in Form einer Onlinebefragung statt. Um an dieser teilzunehmen müssten die Lernenden lediglich mit Hilfe des Internets einen Link bzw. QR-Code verwenden und einen ca. 20-minütigen Fragebogen ausfüllen. Dieser Fragebogen ist anonym, sodass auf keine personenbezogenen Daten zurückgegriffen wird.

Wäre es möglich die entsprechenden Ausbildungsklassen ihres Bildungszentrums in diese Befragung mit einzubinden?

Ihre Kooperation wäre eine große Unterstützung für meine Abschlussarbeit, da ich unter den gegebenen Umständen keinen anderen Kontakt zu den Lernenden herstellen kann. Über eine Rückmeldung ihrerseits wäre ich sehr erfreut.

Sie können mich auch telefonisch für Rückfragen erreichen:

In freudiger Erwartung und mit besten Grüßen

Christian Vogel

7.4. Handout Umfrage Bubiza

**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

Liebe Auszubildende, lieber Auszubildender,

mein Name ist *Christian Vogel* (Masterstudent der Universität Kassel).

Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit im Bereich Berufspädagogik, die Formen und Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen betrieblichen, überbetrieblichen Ausbildern und Lehrkräften in der dualen Erstausbildung untersuchen.

Deshalb bitten ich Sie, mir Ihre Beurteilung der Zusammenarbeit durch die Beantwortung dieses Fragebogens mitzuteilen.

Das Ergebnis der Befragung dient dazu, die Ausbildung in Ihrem Beruf weiter zu verbessern.

Den Fragebogen erreichen Sie über den folgenden Link bzw. können Sie auch den QR-Code scannen.

https://ww3.unipark.de/uc/Umfrage_Bubiza_Kassel/



Ich danke Ihnen sehr für Ihre Unterstützung.

7.5. Fragebogen / Erhebungsinstrument

Fragebogen

1 Berufsabfrage und allgemeine Fragen

In welchem Beruf absolvieren Sie Ihre Ausbildung?

Hochbaufacharbeiter(-in)
 Tiefbaufacharbeiter(-in)
 Straßenbauer(-in)
 Maurer(-in)
 Zimmerer(-in)
 Fliesenleger(-in)
 Stahlbetonbauer(-in)
 Dachdecker(-in)

Absolvieren Sie Ihre Ausbildung in einem Industrie- oder Handwerksbetrieb?

Handwerk
 Industrie

Haben Sie Ihre Zwischenprüfung/Abschlussprüfung Teil I bereits abgelegt?

Ja
 Nein

Gehen Auszubildende aus Ihrem Ausbildungsbetrieb mit Ihnen in eine Berufsschulklasse? Wenn ja, wie viele?

keiner
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10 und mehr

Wie viele Beschäftigte hat Ihr Betrieb an dem Standort, an dem Sie bisher die meiste Zeit ausgebildet wurden?

1-9
 10-49
 50-249
 250 und mehr

Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie bisher erworben?

keinen
 Hauptschulabschluss
 (erweiterter) Sekundarabschluss I (Realschulabschluss)
 Fachabitur/Abitur

2 Betrieb

Rahmenbedingungen im Betrieb & wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(innen)

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Meine Ausbilder(innen) erkundigen sich regelmäßig nach den Inhalten des Unterrichts in der Berufsschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) fragen mich regelmäßig, wie ich im Berufsschulunterricht zurechtkomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) helfen mir, wenn ich Fragen zum schulischen Unterricht habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) stellen in der betrieblichen Ausbildung regelmäßig Bezüge zu den Unterrichtsinhalten der Berufsschule her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) interessieren sich dafür, was in der Berufsschule passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ausbilder(innen) sagen, dass der Berufsschulunterricht wichtig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ausbilder(innen) beurteilen die Arbeit der Lehrkräfte positiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Berufsschule hat in unserem Ausbildungsbetrieb einen guten Ruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ausbilder(innen) erwarten von mir, dass ich in der Berufsschule gut mitarbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ausbildungsklima im Betrieb ist gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Betrieb kann ich auch mal schulische Aufgaben bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt eine(n) Ausbilder(in), der/die für mich in meiner Ausbildung zuständig ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) sind kompetent, die Ausbildungsinhalte zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) erklären die Ausbildungsinhalte verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) geben klare Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(innen) geben klare Rückmeldungen zu den bisher erbrachten Leistungen in der Ausbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Schule

Wahrgenommenes Verhalten der Lehrkräfte

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Meine Lehrkräfte erkundigen sich im Unterricht regelmäßig nach Arbeitsabläufen in den Ausbildungsbetrieben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte fragen mich regelmäßig, wie ich in der betrieblichen Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurechtkomme.				
Meine Lehrkräfte helfen mir, wenn ich Fragen zu betrieblichen Arbeitsprozessen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte verdeutlichen Unterrichtsinhalte regelmäßig anhand betrieblicher Arbeitsprozesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte sehen sich mein Berichtsheft an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte interessieren sich dafür, was in den Ausbildungsbetrieben passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkräfte beurteilen die Arbeit der Ausbilder positiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Berufsschule ist für die Ausbildung in meinem Beruf technisch gut ausgestattet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ausbildungsklima an der Berufsschule ist gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Schule nutzen wir regelmäßig eine internetbasierte Lehr-Lernplattform (z.B. Ilias, Moodle) zur Kommunikation im Klassenverband.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte sind kompetent, die Unterrichtsinhalte zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte erklären die Unterrichtsinhalte verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte geben klare Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrkräfte geben klare Rückmeldung zu meinen bisher erbrachten Leistungen in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 überbetriebliche Berufsbildungsstätten				
Wahrgenommenes Verhalten der Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten				
	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten erkundigen sich während des Lehrgangs regelmäßig nach Arbeitsabläufen in den Ausbildungsbetrieben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten fragen mich regelmäßig, wie ich in der betrieblichen Ausbildung und der Berufsschule zurechtkomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten verdeutlichen Unterrichtsinhalte regelmäßig anhand betrieblicher Arbeitsprozesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten interessieren sich dafür, was in den Ausbildungsbetrieben passiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die überbetriebliche Berufsbildungsstätte ist für die Ausbildung in meinem Beruf technisch gut ausgestattet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ausbildungsklima an der überbetrieblichen Berufsbildungsstätte ist gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sind kompetent, die Lehrgangsinhalte zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten erklären die Lehrgangsinhalte verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten geben klare Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Ausbilder(-innen) an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten geben klare Rückmeldung zu meinen erbrachten Leistungen während des Lehrganges..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Lernortkooperation und Ausbildungsqualität				
Wahrgenommene Abstimmung und Kooperation der Lernorte				
	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Meine Lehrkräfte sind über die Ausbildung in den Betrieben gut informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Meine Ausbilder(innen) sind über die Ausbildung in der Schule gut informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Ausbildung im Betrieb und der Unterricht in der Berufsschule sind gut aufeinander abgestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Häufig werden Themen zur gleichen Zeit im Betrieb und in der Schule behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Berufsschule und mein Ausbildungsbetrieb führen gemeinsame Ausbildungsprojekte durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausgewählte Aspekte zur wahrgenommenen Ausbildungsqualität				
	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Das im Ausbildungsbetrieb Gelernte hilft mir, theoretische Zusammenhänge im Berufsschulunterricht besser zu begreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das im Unterricht Gelernte hilft mir, betriebliche Aufgaben besser zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich in meiner Ausbildung sehr gut unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich meine Ausbildung erfolgreich abschließen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass die Noten auf dem Abschlusszeugnis der Berufsschule gut ausfallen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, dass mir in der Ausbildung alle wichtigen Kenntnisse und Fertigkeiten des Berufs vermittelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, nach Abschluss meiner Ausbildung erfolgreich in meinem Beruf arbeiten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Stellenwert				
Wie wichtig ist ihnen, dass...	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
... Projekte in der Ausbildung von Betrieb und Berufsschule gemeinsam geplant und durchgeführt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Lehrkräfte und Ausbilder(innen) gut zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... betriebliche und schulische Ausbildung gut aufeinander abgestimmt sind?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Sie bei Problemen in der Ausbildung sowohl von Lehrkräften als auch von Ausbildern gleichermaßen unterstützt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Endseite				
Danke für Ihre Teilnahme an der Umfrage.				