

# Kooperation als Medium berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse?

Eine Studie zur Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen  
im Kontext regionaler Bildungslandschaften

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von  
Susanne Zeller, M. A.  
aus Stuttgart Bad Cannstatt

Tübingen

2014

Tag der mündlichen Prüfung:

29.04.2015

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter:

Professor Dr. Josef Schrader

2. Gutachter:

Professor Dr. Norbert Vogel

## Ein großes Dankeschön...

---

möchte ich vor allem den folgenden Personen sagen, die mich während meiner Promotionszeit und auch sonst in meinem Leben fachlich und persönlich unterstützt und damit zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben:

Prof. Dr. Josef Schrader für seine hilfreiche fachliche Unterstützung und Beratung, seine wertschätzende Begleitung, seine Offenheit für meine Ideen und das in mich gesetzte Vertrauen.

Prof. Dr. Norbert Vogel für seine Bereitschaft, mein Promotionsvorhaben als Zweitgutachter zu begleiten.

Meinem Papa für seine großartige und großzügige Unterstützung, die vielen Gespräche und dafür, dass er mich jederzeit mit seiner Liebe und seinem Vertrauen begleitet und mir zur Seite steht. Meiner Mama dafür, wie sie mich geprägt hat und mir viele Schätze mit auf den Weg gegeben hat, die mich tragen.

Meinem Bruder Peter und meiner lieben Schwägerin Julia, die seit so vielen Jahren Teil meines Lebens sind, dafür, dass sie immer für alle Fragen offen sind und mein Leben liebevoll begleiten.

Meinem Bruder Uli, meiner Schwägerin Verena und meiner Nichte Lotta für ihr Vertrauen in mich und ihre Begleitung.

Meinem Neffen Pele und meiner Nichte Selma, dafür, dass sie mir durch ihre Lebensfreude, ihre Neugier und ihr Vertrauen in mich gezeigt haben, was im Leben möglich ist und wie schön das Leben ist. Sie sind für mich eine besondere Quelle der Kraft und mein Weg zum Atemholen.

Meinen engsten Freundinnen und Freunden sowie Kolleginnen und Kollegen, die mich seit vielen Jahren als Vertraute begleiten und mich tragen. Hier möchte ich vor allem an Dani und Andi, Cindy und Andreas, Sabine, Maïke, Thomas, Patrick, Alex, Katja, Frank und Johanna denken. Danke für alles. Und natürlich auch ein Dankeschön an all diejenigen von euch, die ich hier nicht namentlich aufgezählt habe, die mir aber dennoch viel bedeuten.



## Inhalt:

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Analyse des aktuellen Forschungsstandes</b> .....	<b>10</b>
2.1	Regionale Bildungslandschaften .....	12
2.1.1	Eine begriffliche Annäherung .....	12
2.1.2	Einschätzung der Literaturlage .....	17
2.1.3	Ein Abriss zur Entstehungsgeschichte regionaler Bildungslandschaften .....	19
2.1.4	Begründungszusammenhänge für regionale Bildungslandschaften .....	23
2.1.4.1	Kommunalpolitische Perspektive .....	24
2.1.4.2	Regional- und gesellschaftspolitische Perspektive: Regionalbezug und Governance .....	26
2.1.4.3	Bildungsstrukturelle Perspektive: Von der Versäulung zur Kooperation im Bildungssystem .....	29
2.1.4.4	Erziehungswissenschaftliche Perspektive: Veränderte Aufwachsensbedingungen und deren Auswirkungen .....	31
2.1.5	Entwicklungsmodelle regionaler Bildungslandschaften .....	35
2.1.5.1	Schul- oder Kooperationszentrierung, top-down oder bottom-up? .....	36
2.1.5.2	Eine Typologie regionaler Bildungslandschaften nach Berse .....	37
2.1.5.3	Regionale Bildungslandschaften – ein mehrdimensionales Konstrukt .....	38
2.1.6	Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes regionaler Bildungslandschaften in Deutschland .....	39
2.1.7	Gelingensbedingungen und Entwicklungshemmnisse regionaler Bildungslandschaften .....	46
2.2	Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen als Teilbereich regionaler Bildungslandschaften .....	51
2.2.1	Die besondere Bedeutung der Akteure für das Gelingen bildungspolitischer Vorhaben: ein Blick in die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung .....	52
2.2.2	Bildungsrelevante Berufsgruppen – eine begriffliche Annäherung .....	54
2.2.3	Kooperationsbegriff und Kooperationsmodelle .....	69
2.2.4	Kooperation im Angesicht divergierender Berufskulturen .....	74
2.2.4.1	Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren in berufsgruppenübergreifenden Kooperationen .....	77
2.2.4.2	Kooperationsgewinne der beteiligten Personen und Institutionen .....	85
<b>3</b>	<b>Empirische Studie</b> .....	<b>90</b>
3.1	Die forschungsleitende Fragestellung .....	90
3.2	Darstellung und Diskussion des Forschungsdesigns .....	96
3.2.1	Das Erhebungsinstrument: der Interviewleitfaden .....	102
3.2.2	Datengewinnung und -aufbereitung .....	104
3.3	Beschreibung der Stichprobe .....	117
3.4	Darstellung der zentralen Befunde .....	125

3.4.1 Analyse der Vorinterviews (Regionale Bildungsbüros) .....	126
3.4.2 Ausführliche Analyse der Interviews .....	132
3.4.2.1 Berufliche Selbstbilder .....	134
3.4.2.1.1 Der berufsspezifische Auftrag.....	135
3.4.2.1.2 Berufsspezifische Kompetenzen und Eigenschaften .....	136
3.4.2.1.3 Spezifische Grundprinzipien des beruflichen Handelns.....	137
3.4.2.1.4 Berufsspezifische strukturelle Rahmenbedingungen .....	137
3.4.2.2 Gelingensbedingungen berufsgruppenübergreifender Kooperation.....	139
3.4.2.2.1 Die persönliche Ebene .....	140
3.4.2.2.2 Die organisatorische Ebene .....	141
3.4.2.2.3 Die inhaltliche Ebene .....	142
3.4.2.2.4 Die äußeren Kooperationsbedingungen.....	142
3.4.2.2.5 Der Mehrwert der Kooperation .....	144
3.4.2.3 Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen .....	144
3.4.2.3.1 Die Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder .....	148
3.4.2.3.2 Kompetenzgewinne .....	153
3.4.2.3.3 Institutionelle Gewinne .....	160
3.4.2.3.4 Gewinne der Kinder und Jugendlichen als Adressaten .....	163
3.4.2.4 Der gemeinsame Austausch der Kooperationspartner als Medium der Reflexion .....	167
3.4.2.5 Thematischer Vergleich der Fallgruppen zu berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen.....	174
3.4.2.5.1 Die untersuchten bildungsrelevanten Berufsgruppen im Vergleich .....	175
3.4.2.5.2 Der Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro als Einflussfaktor .....	194
3.4.2.5.3 Die Intensität der Kooperation als Einflussfaktor .....	206
3.4.2.5.4 Die Dauer der Kooperationsbeziehung als Einflussfaktor .....	211
<b>4 Diskussion und Ausblick.....</b>	<b>216</b>
4.1 Inhaltliche Diskussion der zentralen Befunde .....	216
4.2 Methodische Diskussion des Forschungsdesigns .....	223
4.3 Zusammenfassung und Ausblick.....	227
<b>5 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>233</b>
<b>Anhang A: Interviewleitfaden .....</b>	<b>258</b>
<b>Anhang B: Leitfaden Vorinterviews .....</b>	<b>262</b>
<b>Anhang C: Kategoriensystem .....</b>	<b>265</b>
<b>Anhang D: Synopse der Codehäufigkeiten bezogen auf das gesamte Kategoriensystem .....</b>	<b>270</b>
<b>Anhang E: Synopse der Codehäufigkeiten zur Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ .....</b>	<b>278</b>

## Tabellenverzeichnis:

<b>Tabelle 1:</b> Häufigkeitsverteilung „Alter“ Gesamtstichprobe .....	121
<b>Tabelle 2:</b> Häufigkeitsverteilung „Geschlecht“ Gesamtstichprobe .....	122
<b>Tabelle 3:</b> Häufigkeitsverteilung „Berufsgruppen“ Gesamtstichprobe .....	122
<b>Tabelle 4:</b> Häufigkeitsverteilung „Kontakt Regionales Bildungsbüro“ Gesamtstichprobe ...	123
<b>Tabelle 5:</b> Häufigkeitsverteilung „Dauer der Kooperation“ Gesamtstichprobe .....	123
<b>Tabelle 6:</b> Häufigkeitsverteilung „Intensität der Kooperation“ Gesamtstichprobe .....	124
<b>Tabelle 7:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung der Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ Gesamtstichprobe.....	145
<b>Tabelle 8:</b> Codehäufigkeiten Subkategorie zweiter Ordnung der Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ Gesamtstichprobe.....	147
<b>Tabelle 9:</b> Fallgruppenbeschreibung „Berufsgruppen“: Anteile der Berufsgruppen an den Fallgruppen „Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“, „Hohe Intensität der Kooperation“ und „Lange Dauer der Kooperation“ .....	177
<b>Tabelle 10:</b> Codehäufigkeit Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Berufsgruppen .....	179
<b>Tabelle 11:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Berufsgruppen .....	182
<b>Tabelle 12:</b> Fallgruppenbeschreibung „Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“ bzw. „Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“ .....	195
<b>Tabelle 13:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro .....	197
<b>Tabelle 14:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro .....	198
<b>Tabelle 15:</b> Fallgruppenbeschreibung „Hohe Intensität der Kooperation“ bzw. „Geringe Intensität der Kooperation“ .....	207
<b>Tabelle 16:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Intensität der Kooperation...	208
<b>Tabelle 17:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Intensität der Kooperation...	209
<b>Tabelle 18:</b> Fallgruppenbeschreibung „Lange Dauer der Kooperation“ bzw. „Kurze Dauer der Kooperation“ .....	212
<b>Tabelle 19:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Dauer der Kooperation .....	213
<b>Tabelle 20:</b> Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen“ nach Dauer der Kooperation...	214

## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit nimmt mit den regionalen Bildungslandschaften ein Phänomen der aktuellen bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Debatte in den Blick, mit dem vielfach auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems große Hoffnungen verbunden werden. Diese beziehen sich auf eine Verbesserung der Bildungsbedingungen unter anderem durch eine transparentere öffentliche Übersicht über das örtliche Bildungsangebot, eine bessere Abstimmung zwischen den einzelnen Bildungsphasen im Lebensverlauf sowie durch entsprechende strukturverändernde Maßnahmen in Bildungspolitik und -verwaltung und eine intensiviertere Kooperation der vielfältigen Bildungsakteure in den konkreten Institutionen.<sup>1</sup> Insbesondere dem letztgenannten Aspekt wird im Verlauf dieser Arbeit eine zentrale Rolle zukommen. Es wird zu zeigen sein, welche Argumentationslinien im Rahmen der diversen politischen und fachwissenschaftlichen Vorhaben zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften herangezogen werden und in welchen theoretischen Kontexten sie stehen. Diese unterschiedlichen Begründungszusammenhänge und Zugänge wie etwa die den sich zunehmend verändernden Aufwuchsbedingungen junger Menschen geschuldete Erweiterung des Bildungsbegriffs, die sozialräumliche Perspektive auf Bildung oder der zunehmende kommunale Standortwettbewerb<sup>2</sup> nehmen auch Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung regionaler Bildungslandschaften in den mittlerweile nahezu unzähligen kleinen und großen Programmen und Initiativen in Bund, Ländern und Kommunen in Deutschland. Dabei lässt sich in den verschiedenen bildungspolitischen Programmen ebenso wie in vielen Fachpublikationen eine stark ausgeprägte Betonung struktureller und steuerungsrelevanter Fragestellungen beobachten, die sich etwa auf Zuschnitte von Verwaltungseinheiten oder die Bildung entsprechender Steuerungsgremien beziehen und dabei nicht zuletzt auf die Debatte um Regional

---

<sup>1</sup> Vergl. dazu Mack. et al., 2006, S.7-8 und Bleckmann & Durdel, 2009a, S.12. Vergl. auch Bollweg & Otto, 2010, S.15-16 und Mack, 2009, S.60.

<sup>2</sup> Vergl. Bleckmann & Durdel, 2009a, S.11-12 und Maykus, 2009, S.39-42 sowie Rauschenbach, 2009, S.11-37 und S.220-239.



beziehungsweise Educational Governance zurückgreifen.<sup>3</sup> Die vorliegende Arbeit wählt im Gegensatz dazu einen etwas anderen Zugang zu regionalen Bildungslandschaften und greift die Kooperation der verschiedenen Teilsysteme und Institutionen des Bildungswesens heraus, gewissermaßen die operative Basis, in der die angestrebten Abstimmungs- und Kooperationsprozesse konkret umgesetzt werden. Dabei sollen jedoch weniger die Teilsysteme und Institutionen selbst als vielmehr die darin beruflich handelnden Personen in den Blick genommen werden. Sie sind es, die sich über berufskulturelle Grenzen hinweg teilweise in langfristig angelegten Kooperationsbeziehungen, teilweise aber auch in eher zeitlich begrenzten Projekten begegnen. Die vorliegende Arbeit nimmt also weniger einen institutionen- als vielmehr einen personenzentrierten Blick auf Kooperationsprozesse als eine der wesentlichen Säulen regionaler Bildungslandschaften ein. Dabei bezieht sie sich unter anderem auf den im weiteren Verlauf noch näher auszuführenden Begriff der Berufskulturen, wie ihn etwa Terhart (2002) verwendet, der darunter die für eine Berufsgruppe typischen und relativ stabilen handlungsleitenden Kognitionen, Verhaltens- und Deutungsmuster sowie persönlichen Eigenschaften und Werthaltungen subsumiert.<sup>4</sup> Des Weiteren bezieht diese Arbeit professionstheoretische<sup>5</sup> und berufssoziologische<sup>6</sup> Bezüge mit ein. Schütz und Nittel (2010) folgend geht auch die hier vorliegende Arbeit davon aus, dass diese berufskulturellen Prägungen der inneren Selbstvergewisserung und Selbstbeschreibung wie auch der damit verbundenen Abgrenzung und Darstellung nach außen gleichermaßen dient.<sup>7</sup>

Schnitzer (2008) zeigt in ihrer Untersuchung zur Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren auf, wie die berufskulturell divergierenden handlungsleitenden Kognitionen, strukturellen Rahmenbedingungen, Gewohnheiten und Verhaltensrepertoires zu Irritationen und Missverständnissen zwischen den Kooperationspartnern

---

<sup>3</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.142-169 und Stolz, 2011, S. 24-30. Zu den Governance-Ansätzen vergl. Kussau & Brüsemeister, 2007a und Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007. Vergl. auch Olk & Stimpel, 2010, S.177 und Eisnach, 2011, S.36.

<sup>4</sup> Vergl. Terhart, 2002, S.452-454.

<sup>5</sup> Vergl. Nittel, 2000 und Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.129.

<sup>6</sup> Vergl. Kurtz, 2005 und Kurtz, 2002.

<sup>7</sup> Vergl. Schütz & Nittel, 2010, S. 49-56.

führen können.<sup>8</sup> Diesen Befund bestätigen auch Speck und Olk (2007) in ihrer Studie zur Kooperation unterschiedlicher Bildungsberufe im Rahmen des Ganztagschulwesens und stellen fest, Kooperation könne diese Divergenzen sowohl weiter zementieren als auch im Gegenteil entschärfen, nicht zuletzt in Abhängigkeit von spezifischen persönlichen und berufskulturellen Eigenschaften.<sup>9</sup> Schalkhaußer und Thomas (2011) ziehen als eine Begründung für Schwierigkeiten in der Kooperation der verschiedenen Berufsgruppen neben den erwähnten berufskulturellen Spezifika auch einen vielfach zu beobachtenden weitreichende Mangel an gegenseitigem Wissen übereinander heran, der nicht selten zu Vermutungen, Vorurteilen und überzogenen Erwartungen führe.<sup>10</sup> Maykus (2009 und 2011) moniert in diesem Zusammenhang die starke Fokussierung auf strukturelle Prozesse in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und vermisst die Betonung der berufsgruppenübergreifenden Kooperation als einen mindestens ebenso bedeutsamen Prozess. Gerade hier gelte es anzuknüpfen und die handelnden Personen für die divergierenden beruflichen Selbstverständnisse in einer reflexiven Weise sensibel zu machen.<sup>11</sup> Ein zentrales Forschungsdesiderat im Kontext regionaler Bildungslandschaften stellt für ihn die Frage nach Gelingensbedingungen, Wirkungen und dem Mehrwert berufsgruppenübergreifender Kooperationen sowie nach Wissensbeständen und berufsspezifischen handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensmustern der an der Kooperation beteiligten Personen dar. Es fehlten Forschungsarbeiten zur Wirkung berufsgruppenübergreifender Kooperation auf die Akteure selbst im Sinne einer möglichen Veränderung berufsspezifischer Selbstverständnisse, Deutungsmuster und Handlungsrepertoires, aber auch im Sinne eines Kompetenz- und Wissenszuwachses im Zuge der (reflexiven) Begegnung mit anderen Berufskulturen.<sup>12</sup> In eine ähnliche Richtung argumentieren auch Schütz und Reupold (2010) in ihrer Forderung nach einer vergleichenden Berufsgruppenforschung für den Bildungssektor.<sup>13</sup>

---

<sup>8</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.98-103.

<sup>9</sup> Vergl. Speck & Olk, 2007, S.2-47.

<sup>10</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.172-208.

<sup>11</sup> Vergl. Maykus, 2009, S.51.

<sup>12</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.169-261.

<sup>13</sup> Vergl. Schütz & Reupold, 2010, S.33.

Diese Forschungsdesiderate greift die vorliegende Arbeit auf und leistet mit einem empirischen Ansatz einen Beitrag zur Schließung der genannten Forschungslücken. In einer qualitativ angelegten Interviewstudie untersucht sie Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen des Bildungssektors und fokussiert dabei vor allem die Wirkung der Kooperation auf die befragten Personen hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses, ihrer berufsspezifischen handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensrepertoires sowie hinsichtlich möglicher Kompetenz- und Wissenszuwächse. Vor dem Hintergrund des im Folgenden noch ausführlich zu analysierenden aktuellen Forschungsstandes wurden zu diesem Zweck eigene handlungsleitende Forschungsfragen generiert. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei:

- Welche berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse sind mit der Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen verbunden?

Die im Land Baden-Württemberg angesiedelte Arbeit, die auch starken Bezug zum dortigen bildungspolitischen Strukturprogramm „Impulsprogramm Bildungsregionen“<sup>14</sup> aufweist, bezieht für die Beantwortung dieser Frage einige ausgewählte Charakteristika von Kooperationen mit ein, die sich auf das Kooperationserleben und mögliche berufsbezogene Lernprozesse der befragten Personen auswirken könnten. Hierbei handelt es sich vor allem um die Bedingungen, unter denen die Kooperation stattfindet und die sie gewissermaßen einrahmen. Die sekundär zu beantwortenden Forschungsfragen dieser Arbeit lauten deshalb:

- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen feststellen?
- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen, je nachdem, ob die befragten Personen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro im Rahmen des „Impulsprogramms Bildungsregionen“ pflegen oder nicht?

---

<sup>14</sup> Zum Zeitpunkt der Datenerhebung handelte es sich noch um ein zeitliches befristetes Impulsprogramm, das in der Zeit nach der Erhebungsphase entfristet und in „Landesprogramm Bildungsregionen“ umbenannt wurde.

- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen je nach Grad der Intensität der Kooperationsbeziehungen?
- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen je nach zeitlicher Dauer der Kooperationsbeziehungen?

Die für die vorliegende Arbeit gewählte Blickrichtung stützt sich neben den genannten Forschungsdesiderata zur Kooperation im Kontext regionaler Bildungslandschaften auch auf Erkenntnisse der Schuleffektivitäts- und der Schulentwicklungsforschung. Diese lassen darauf schließen, dass für das Gelingen schulischer Bildungsprozesse weniger bildungspolitische strukturelle Reformen „von oben“ als vielmehr die Lehrkräfte selbst als die zentralen Akteure eine tragende Rolle spielen. Rolff (2013) stellt in diesem Zusammenhang fest, zentral von oben verordnete bildungspolitische Reformen scheiterten oftmals am Widerstand der Lehrkräfte, wenn deren Perspektive nicht ausreichend einbezogen werde. Reformen würden zwar von den bildungspolitisch Verantwortlichen beschlossen, deren konkrete Umsetzung jedoch werde vor Ort gestaltet. Die Schulen, oder anders ausgedrückt, die an Schule beteiligten Einzelpersonen, entschieden selbst, wie sie mit den Reformen umgingen. Die zentralen Gelingensfaktoren für erfolgreiche schulische Bildung und Schulentwicklung stünden in Zusammenhang mit der jeweiligen der Kultur innerhalb der Schule und beteiligten Lehrkräften.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang verweist Baum (2014) auf die zunehmende Bedeutung der Kooperation für Schulentwicklung und die Effektivität schulischer Bildung.<sup>16</sup>

Übertragen auf regionale Bildungslandschaften stützt diese Betonung der Akteursebene vor der Strukturebene die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit, indem regionale Bildungslandschaften weniger als Strukturreform und unter Steuerungsgesichtspunkten in den Blick genommen werden, sondern die Kooperation der beteiligten Personen im Vordergrund steht.

---

<sup>15</sup> Vergl. Rolff, 2013, S.12-19 sowie S.133-148.

<sup>16</sup> Vergl. Baum, 2014, S.11-14 und S.25 sowie S.43-44.

Die der nachfolgend dargestellten Studie zu Grunde liegende Stichprobe setzt sich aus Erzieherinnen, Lehr- und Leitungskräften unterschiedlicher allgemein bildender Schularten sowie Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit, der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung sowie der betrieblichen Ausbildung zusammen. Das Interviewmaterial wurde transkribiert und mit Hilfe des Programms MAXQDA und einem eigens entwickelten Kategoriensystem aufbereitet und ausgewertet. Die Auswertungsstrategie orientiert sich an dem von Meuser und Nagel (2005 und 2010)<sup>17</sup> empfohlenen Umgang mit Experteninterviews.

In den nachfolgenden Kapiteln wird zunächst der aktuelle Forschungsstand für die hier relevanten Themenbereiche aufgearbeitet (Kapitel 2), dabei liegt der Fokus vor allem auf definitorischen (Kapitel 2.1.1), den Stand der aktuellen Fachliteratur analysierenden (Kapitel 2.1.2), entstehungsgeschichtlichen (Kapitel 2.1.3) und die in der Fachliteratur herangezogenen Begründungszusammenhänge darlegenden (Kapitel 2.1.4) Ausführungen. In den Kapitel 2.1.5 bis 2.1.7 werden die aktuelle Entwicklung der Bildungslandschaften-Praxis sowie deren Gelingensbedingungen untersucht. Kapitel 2.2 widmet sich der Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen mit ihren besonderen Herausforderungen, Chancen und Grenzen. In Kapitel 3 wird die empirische Studie als das Herzstück dieser Arbeit vorgestellt, dabei werden vor allem die Forschungsfrage (Kapitel 3.1), die methodische Anlage (Kapitel 3.2), die zu Grunde liegende Stichprobe (Kapitel 3.3) sowie die zentralen Befunde (Kapitel 3.4) thematisiert. In Kapitel 4 (4.1 bis 4.3) findet sich schließlich eine zusammenfassende Diskussion der empirischen Befunde sowie ein Ausblick auf weitere sich ergebende Fragen und notwendige Forschungsarbeiten.

---

<sup>17</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2010, S.457-468 und Meuser & Nagel, 2005b, S. 71-92

## 2 Analyse des aktuellen Forschungsstandes

In den folgenden Kapiteln wird eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften sowie zur damit in Zusammenhang stehenden Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen vorgelegt. Diese Analyse bildet im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Basis für die in Kapitel 3 ausführlich dargestellte empirische Studie. Dazu sollen zunächst das in den letzten Jahren immer mehr in die öffentliche Aufmerksamkeit rückende Phänomen der regionalen Bildungslandschaften begrifflich präzisiert und die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in Deutschland anhand einiger besonders zentraler Begründungszusammenhänge nachgezeichnet werden, um schließlich den aktuellen Entwicklungsstand regionaler Bildungslandschaften im Bundesgebiet zu diskutieren. Die aktuelle Fachliteratur zieht vielfältige Begründungszusammenhänge für die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften heran, die teilweise aus erziehungs- und sozial-, also fachwissenschaftlicher, teilweise jedoch auch aus bildungsprogrammatischer und bildungs- sowie kommunalpolitischer Feder stammen. Insgesamt lassen sich dabei verschiedene Diskussionsstränge unterscheiden: regionale Bildungslandschaften werden mit spezifischen staatlichen und kommunalpolitischen Interessen, gesellschaftswissenschaftlich diskutierten Regionalisierungstendenzen und neuen Steuerungsformen sowie bildungspolitisch derzeit vielfach diskutierten Strömungen und Zielsetzungen in Zusammenhang gebracht. Impulse fließen jedoch auch aus aktuellen erziehungs- und neurowissenschaftlichen Forschungen und Diskussionssträngen ein, die auf die Orientierung an der (Bildungs-)biografie und die Bedeutung des konkreten Sozialraumes für Lern- und Bildungsprozesse verweisen und einen breit angelegten Bildungsbegriff zu Grunde legen, wie ihn beispielsweise der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) beschreibt.<sup>18</sup>

Nicht nur die hier nur schlaglichtartig benannten derzeit vorfindlichen Begründungszusammenhänge regionaler Bildungslandschaften sind

---

<sup>18</sup> Vergl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005.

heterogen. Ebenso vielfältig sind auch die Ansätze zur konkreten politischen, strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen Bildungslandschaft. Grundsätzlich lassen sich eher schulzentrierte und eher breiter gefasste gemeinwesenorientierte Ansätze zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften unterscheiden. Unterschiede lassen sich aber auch in Bezug auf Organisations- und Steuerungsprozesse erkennen: regionale Bildungslandschaften können gewissermaßen „von unten“ auf Initiative besonders engagierter Akteure vor Ort entstehen, sie können jedoch auch „von oben“ in Form politischer (Struktur-)Programme installiert und entsprechend finanziell gefördert werden.<sup>19</sup> In der Praxis zeigen sich nicht selten auch Überschneidungen der beiden Wege. Je nach dem gewählten Ansatz unterscheiden sich strategische Zielsetzung, strukturelle Anbindung, Ressourcenausstattung und inhaltliche Konzeption erheblich voneinander.

Im Anschluss an diese als Gesamtrahmen angelegte Darstellung aktueller Erkenntnisse zu regionalen Bildungslandschaften greift die vorliegende Arbeit mit der Kooperation unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen ein besonders charakteristisches und für das Gelingen regionaler Bildungslandschaften außerordentlich zentrales Handlungsfeld heraus, um es im Folgenden eingehender zu beleuchten. Dabei nimmt sie insbesondere die kooperative Begegnung zwischen den, wie zu zeigen sein wird, teilweise sehr unterschiedlichen Berufskulturen mit ihren jeweiligen handlungsleitenden Kognitionen, Relevanzstrukturen, Verhaltensrepertoires und strukturellen Rahmenbedingungen<sup>20</sup> in den Blick. Die Vielfalt an Kooperationsformen und -verständnissen sollen in diesem Zusammenhang ebenso deutlich werden wie Gelingensbedingungen und Barrieren der beteiligten Kooperationspartner sowie nach den möglichen Chancen und Gewinnen, die in der berufsgruppenübergreifenden Kooperation liegen. Die Frage nach Kooperationsgewinnen fokussiert im Folgenden vor allem auf berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse der beteiligten Akteure im Sinne der beruflichen Perspektiverweiterung und der reflexiven Auseinandersetzung mit den spezifischen handlungsleitenden Kognitionen, Deutungsmustern und Verhaltensrepertoires anderer Berufsgruppen. Die

---

<sup>19</sup> Vergl. Stolz, 2009, S.114-118. Vergl. auch Minderop & Solzbacher, 2007, S.8-10.

<sup>20</sup> Vergl. Bornhoff & Frenzer, 2006, S.52-56.

Vorteile und Kooperationsgewinne der Kinder und Jugendlichen als Adressaten der Bildungs- und Kooperationsbemühungen sowie die Vorteile für die beteiligten Institutionen und Organisationen<sup>21</sup> sollen zwar auch mit bedacht werden, stehen aber nicht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

## **2.1 Regionale Bildungslandschaften**

### **2.1.1 Eine begriffliche Annäherung**

Einer der zentralen Begriffe in der vorliegenden Arbeit ist der der regionalen Bildungslandschaften. Deshalb soll ihm an dieser Stelle besondere definitorische Aufmerksamkeit zukommen. Dazu soll zunächst nachgezeichnet werden, wie der Begriff der regionalen Bildungslandschaften in der aktuellen Fachliteratur verwendet wird, um anschließend darzulegen, wie er in der vorliegenden Arbeit verstanden werden soll.

Der Blick in die Literatur lässt eine uneinheitliche Terminologie erkennen. Der Begriff der Bildungslandschaft wird zwar durchgängig als Konstante gebraucht, jedoch wird er mit in der Regel drei unterschiedlichen Attributen versehen: Die Autoren sprechen bisweilen von regionalen, bisweilen aber auch von lokalen oder kommunalen Bildungslandschaften. Eine Abgrenzung der drei Attribute versuchen Schalkhaußer und Thomas (2011) im Rahmen des Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ und kommen in ihrer Analyse der Literaturlage zu dem Schluss, der Begriff kommunal suche die Kommunen als Bildungsakteure aufzuwerten und werde nicht zuletzt aus diesem Grund etwa vom Deutschen Städtetag und anderen kommunalen Spitzenverbänden verwendet, während der Begriff regional auf die Landkreise und kreisfreien Städte als Gebietskörperschaften abziele und aus diesem Grund häufig im Zusammenhang mit entsprechenden Programmen der Länder und Kommunen gebraucht werde. Der Begriff lokal schließlich sei ordnungspolitisch neutraler und meine lediglich einen jeweils zu definierenden spezifischen Ort, aus diesem Grund sei er für das von ihnen beschriebene Forschungsprojekt besonders geeignet.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.154-169.

<sup>22</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.47.



Bleckmann und Durdel (2009) verwenden vor allem den Begriff der lokalen Bildungslandschaften und beschreiben diese in ihrer Arbeitsdefinition als „[...]“

- langfristige,
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.<sup>23</sup> [Darstellung in Spiegelstrichen aus dem Original übernommen. Anm. d. Verfasserin].

Mack et al. (2006) greifen ebenfalls auf den Begriff der lokalen Bildungslandschaft zurück, der sich ihrer Einschätzung nach im Wesentlichen auf vier fachwissenschaftliche und politische Diskussions- und Handlungsstränge bezieht: Auf die Bildung als Wechselspiel vielfältiger Bildungsorte und -gelegenheiten, auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Ganztagsschulbetrieb, auf die Sozialraumorientierung der Kinder- und Jugendhilfe sowie auf Prozesse der Stadtentwicklung und Stadtentwicklungsplanung.<sup>24</sup> Unter dem Begriff der Bildungslandschaft lassen sich nach Bollweg und Otto (2010) die Bildungsmöglichkeiten fassen, die in einem jeweiligen sozialen Raum in ein umfassendes Gesamtkonzept eingebunden werden: *„Im ‚Ideal‘ werden hier bisher getrennt agierende Politikressorts und Verantwortlichkeiten sachbezogen verdichtet, um die geografisch verorteten und subjektiv erfahrbaren Räume und Orte zu identifizieren, die den Beteiligten Chancen und Möglichkeiten eröffnen, aber auch blockieren. Mit dieser grundsätzlichen und notwendigen Anerkennung aller Lern- und Bildungsorte in einer lokal, regional oder kommunal auszugestaltenden Bildungslandschaft kann eine Topografie nicht mehr nur über die klassischen Bildungsinstitutionen erstellt werden: [...]“*<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Bleckmann & Durdel, 2009a, S.12.

<sup>24</sup> Vergl. Mack. et al., 2006, S.7-8 und S.78-83.

<sup>25</sup> Bollweg & Otto, 2010, S.15-16.

Mack (2009) betont die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen und gut erreichbaren öffentlichen Bildungsangebotes und eines produktiven Zusammenwirkens der unterschiedlichen Bildungsorte: *„Es geht also um Struktur und Qualität in den Städten und Gemeinden. Mit dem Begriff „Bildungslandschaften“ wird ein bildungspolitisches Konzept bezeichnet, das institutionelle und lebensweltliche Bedingungen von Bildung, formale in informelle Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick zu nehmen versucht. Das bedeutet zugleich, dass sich Selbstverständnis, Rolle und Handeln der beteiligten Institutionen wandeln müssen [...]“*<sup>26</sup>

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen werde, so Mack (2009), von privaten Räumen, von gezielt für pädagogische Zwecke eingerichteten Räumen sowie vom öffentlichen Raum als Lebensraum bestimmt. Die Stadt bzw. der Stadtteil als der jeweilige Lebensraum könne in diesem Zusammenhang als Bildungsraum betrachtet werden. Der Begriff der Bildungslandschaften eröffne somit eine sozialräumliche Perspektive auf Bildung und Bildungspolitik. Die Fachliteratur lasse eine allgemein gültige Definition des Begriffs vermissen, es ließen sich jedoch unterschiedliche Begründungszusammenhänge ausmachen: Es gehe einerseits darum, die vielfältigen Bildungs- und Lernmöglichkeiten in ein produktives Wechselspiel zu bringen, die Diskussion um Bildungslandschaften stehe andererseits jedoch auch mit Ansätzen zur Regionalisierung und einem Wandel im Verständnis von kommunaler Verwaltung und Politik in Zusammenhang.<sup>27</sup>

Die Rede von der regionalen Bildungslandschaft habe seit einigen Jahren verstärkt Einzug in bildungstheoretische und -politische Debatten gehalten. Die prinzipielle Offenheit des Begriffs erschwere zwar eine allgemein verbindliche Definition, ermögliche jedoch andererseits den Anschluss an vielfältige Diskurse in der Bildungsforschung. Mack (2008) kommt zu dem Schluss, der Begriff markiere *„[...] eine Wendung in politischen Strategien und in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung, die als*

---

<sup>26</sup> Mack, 2009, S.60.

<sup>27</sup> Vergl. Mack, 2009, S.62-64. Auf S.64-65 verdeutlicht Mack diese Überlegungen am Beispiel der Kooperation von Schule und Jugendhilfe: beide müssen ihre Kompetenz und Professionalität gleichberechtigt einbringen, die Kooperation darf dabei jedoch nicht nur bilateral sein, sondern muss im kommunalen Raum organisiert und gesteuert sein. Zu den Chancen, öffentliche Räume in Regionale Bildungslandschaften einzubinden, und die besonderen Möglichkeiten der Jugendarbeit in diesem Zusammenhang vergl. Deinet & Icking, 2010a, S.71-84.

„Regionalisierung“ bezeichnet werden kann.“<sup>28</sup> Erst die steuernde und gestaltende kommunale Politik und Verwaltung und die Einbeziehung der Bürger lassen seiner Einschätzung nach aus bestehenden, bilateralen Kooperationen eine Bildungslandschaft entstehen, die in partizipativen Verfahren die Vielfalt der formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings aufgreift und sozialräumlich ausgestaltet.<sup>29</sup>

Bereits in dieser exemplarischen Zusammenschau definitorischer Annäherungen an einen schillernden und uneinheitlich verwendeten Begriff werden die vielfältigen Erwartungen deutlich, die mit der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften verbunden sind. Auffällig ist die Häufigkeit, mit der die betreffenden Autoren bildungs- und kommunalpolitische Erwartungshaltungen in programmatischer Weise formulieren. Theoretisch und empirisch gesicherte deskriptive Analysen liegen hingegen deutlich seltener vor. Nach Durchsicht der bislang vorgelegten Definitionen soll in der vorliegenden Arbeit den Begriff der regionalen Bildungslandschaft verwendet werden. Ob der durch die Attribuierung „regional“ gekennzeichnete Raum dabei als administrative Gebietskörperschaft, als territoriale, strukturelle oder soziokulturelle Abgrenzung zu anderen Räumen verstanden wird, soll hierbei jedoch grundsätzlich offen bleiben. Wie bereits ausgeführt, würden Schalkhaußer und Thomas (2011) in diesem Fall wohl eher die Attribuierung „lokal“ verwenden.<sup>30</sup> Im Gegensatz dazu stellt für die vorliegende Arbeit der Begriff „regional“ nicht zwangsläufig eine Einschränkung auf eine Gebietskörperschaft dar. Die folgenden Bemerkungen zum Begriff der Region mögen diesen Standpunkt unterstreichen.

Ludwig et al. (2007) nähern sich dem Begriff der Region mit vier unterschiedlichen Blickwinkeln: Der Begriff könne sich auf eine territoriale Perspektive beziehen, auf eine politische Administration mit unterschiedlichen Einheiten, auf einen Verwaltungsbezirk sowie auf Gebiete

---

<sup>28</sup> Mack, 2008, S.741.

<sup>29</sup> Vergl. ebd. S.741-748. Mack greift an dieser Stelle auch die Stadt als Bildungsraum, den Sozialraumansatz sowie die internationale Perspektive auf. Minderop & Solzbacher unterscheiden in diesem Zusammenhang drei Begriffe, die sie als aufeinander aufbauende Stufen der Verbindlichkeit und einer umfassenden Steuerstrategie verstehen: Kooperation, Bildungsnetzwerk und regionale Bildungslandschaft. Vergl. dazu Minderop & Solzbacher, 2007, S.3-4. Maykus charakterisiert regionale Bildungslandschaften anhand mehrerer Ebenen wie Programmatik, Steuerung, Partizipation und Bildungspraxis. Vergl. dazu Maykus, 2011, S.133-137.

<sup>30</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.47.

mit vergleichbaren strukturellen Merkmalen. Somit werde die Region zu einem dynamischen Begriff: Sie werde durch die in ihr lebenden Personen ausgestaltet und erzeugt und könne als deren Identifikationsraum verstanden werden. Impulse für die Regionalisierungsdebatte im Bildungsbereich sehen Ludwig et al. in der Regional-, Arbeitsmarkt- und Berufsbildforschung begründet.<sup>31</sup> Eine ganz ähnliche Betrachtung des Regionenbegriffs als soziales Konstrukt der in ihr lebenden und handelnden Akteure findet sich bei Dobischat et al. (2006)<sup>32</sup>, bei Minderop und Solzbacher (2007)<sup>33</sup>, bei Gerhardter (2003)<sup>34</sup> und bei Bretschneider und Nuissl (2003) insbesondere unter dem Fokus der Bedingungen, die Region jeweils für die Bildung schafft<sup>35</sup>. In einer raumtheoretischen kritischen Diskussion der mit der Bildungslandschaften-Debatte verbundenen und aus seiner Sicht überhöhten Erwartungen stellt Reutlinger (2010) eine Hinwendung zur scheinbar überschaubareren Region fest: Man suche gewissermaßen in der Konstruktion einer regionalen Bildungslandschaft Zuflucht vor globalen und als nicht steuerbar erlebten Prozessen. Reutlinger kritisiert das Fehlen eines angemessenen pädagogischen Raumkonzeptes, die aus seiner Sicht zu starke Fokussierung auf Steuerungsfragen und die Gefahr einer bloßen Addierung der Bildungsinstitutionen in einer Region.<sup>36</sup> Dieser Argumentation kann die Auffassung von Olk und Stimpel (2010) entgegengesetzt werden: Gerade beim Raumbegriff des 12. Kinder- und Jugendberichtes handle es sich um eine soziale Kategorie, in der es nicht lediglich um eine territoriale Aneinanderreihung verschiedener Bildungsinstitutionen gehe.<sup>37</sup>

---

<sup>31</sup> Vergl. Ludwig et al., 2007, S.7-22.

<sup>32</sup> Dobischat et al., 2006, S.23. Region kann, so die Autoren, territorial gefasst werden, etwa mit Blick auf Pendlerströme oder Einzugsgebiete, administrativ mit Blick auf Kammer- oder Regierungsbezirke, strukturell mit Blick auf Arbeitsmarktdaten oder Bevölkerungsstruktur sowie soziokulturell bezüglich der vorherrschenden Sprache oder Wertvorstellungen. Auf S.18-33 finden sich auch Hinweise zu anderen zentralen Begriffen wie Netzwerk und Lernen. Vergl. dazu auch Tippelt, Stobel & Reupold, 2009b, S.24-33.

<sup>33</sup> Vergl. Minderop & Solzbacher, 2007, S.6-7.

<sup>34</sup> Vergl. Gerhardter, 2003, S.70-85.

<sup>35</sup> Vergl. Bretschneider & Nuissl, 2003, S.37. Die Autoren diskutieren unterschiedliche Möglichkeiten, den Regionenbegriff zu definieren. Als eine zentrale Erkenntnis halten sie fest, der Begriff der Region bliebe letztlich künstlich und leer, sofern keine regionale Identität im Sinne eines Wir-Gefühls damit verbunden werde. Vergl. ebd. S.43-47.

<sup>36</sup> Vergl. Reutlinger, 2010, S.55. Vergl. auch ebd. S.51-63.

<sup>37</sup> Vergl. Olk & Stimpel, 2010, S.171.

## 2.1.2 Einschätzung der Literaturlage

Nach der ausführlichen begrifflichen Klärung soll an dieser Stelle eine Einschätzung der bislang vorliegenden Fachliteratur zu regionalen Bildungslandschaften erfolgen.

In ihrer Analyse der Literaturlage kommen Schalkhaußer und Thomas (2011) zu der Einschätzung, die meisten aktuellen Publikationen zu regionalen Bildungslandschaften griffen jeweils Einzelaspekte und -dimensionen heraus wie etwa die Ganztagschule, Netzwerkbildung im Allgemeinen oder eine bildungstheoretische Reflexion mit Bezug zu dem im 12. Kinder- und Jugendbericht entworfenen erweiterten Bildungsbegriff. Eine breit angelegte mehrdimensionale Betrachtung fehle jedoch zumeist.<sup>38</sup>

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Eisnach (2011): Die Auseinandersetzung mit regionalen Bildungslandschaften sei „[...] in der Erziehungswissenschaft noch rudimentär und eher wegweisend als analytisch angelegt [...]“.<sup>39</sup> Es fehle jedoch bislang eine einheitliche Theorie der Regionalisierung bzw. Kommunalisierung von Bildungslandschaften und eine breite bildungstheoretische Fundierung. Auf dem Markt fänden sich inzwischen zahlreiche wissenschaftliche Publikationen und Praxisberichte, die jedoch oftmals nur einzelne Teilbereiche des Bildungssystems fokussierten und nicht selten eher spärliche Vergleichsmöglichkeiten zuließen.<sup>40</sup> Im weiteren Verlauf ihrer Literaturanalyse kommt Eisnach zu dem Schluss, vor allem zu den Wirkungen regionaler Bildungslandschaften ließen sich noch sehr wenig gesicherte Forschungsbefunde finden. Der Grund dafür sei darin zu suchen, dass sich die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften noch zu sehr im Anfangsstadium befinde, sodass Aussagen zu konkreten Wirkungen bislang noch schwierig zu treffen seien. Hinzu komme, dass vielerorts der Aufbau regionaler Bildungslandschaften nicht wissenschaftlich begleitet und reflexiv aufgearbeitet werde.<sup>41</sup> Diese Einschätzung Eisnachs soll an späterer Stelle in der vorliegenden Arbeit in

---

<sup>38</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.41-48.

<sup>39</sup> Eisnach, 2011, S.48.

<sup>40</sup> Vergl. ebd. S.48.

<sup>41</sup> Vergl. ebd. S.48-49.

Form einer Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes regionaler Bildungslandschaften in Deutschland eine ausführlichere Würdigung finden. Die bisherigen Publikationen mit Bezug zu regionalen Bildungslandschaften sind zum Teil im Rahmen von bildungspolitischen Programmen und Initiativen von Bund, Ländern sowie diverser Stiftungen mit Bildungsbezug entstanden. Sie greifen die Entstehungskontexte und Erfahrungen der Programme auf und weisen häufig zumindest stellenweise einen eher programmatischen und werbenden Charakter auf. Ein Beispiel hierfür ist etwa Stern et al. (2008)<sup>42</sup> Im Rahmen einiger dieser Programme und Initiativen wurden Hochschulen und Forschungsinstitute mit einer wissenschaftlichen Begleitforschung und Evaluation beauftragt, aus deren Feder wissenschaftliche Erkenntnisse über Rahmenbedingungen, Erfolgsfaktoren, Stolpersteine und, soweit bereits bekannt, Wirkungen entstammen. Als Autoren sind hier beispielsweise Emminghaus und Tippelt (2009)<sup>43</sup> sowie Tippelt et al. (2009)<sup>44</sup> zu nennen. Neben diesen an einzelnen Programmen ausgerichteten Publikationen stehen diverse zumeist gut aufgearbeitete Veröffentlichungen, die sich mit den theoretischen Hintergründen und Entstehungsbedingungen regionaler Bildungslandschaften befassen, so etwa neuen Steuerungsansätzen im Bildungsbereich (Governance), Themen der Stadtentwicklungs- und Regionalplanung, der Ganztagschule, der Ausrichtung am Sozialraum und der Lebenswelt sowie der Orientierung an der (Bildungs-)Biografie. Dennoch haften auch diesen Publikationen stellenweise ein eher programmatischer Impetus und die oben genannte Fokussierung auf einzelne Aspekte an. Hierzu sind beispielsweise Behn et al. (2010)<sup>45</sup>, Berse (2009)<sup>46</sup>, Bleckmann und Durdel (2009)<sup>47</sup>, Bollweg und Otto (2010)<sup>48</sup>, Eisnach (2011)<sup>49</sup>, Mack, Raab und Rademacker (2003)<sup>50</sup>, Maykus (2011)<sup>51</sup> sowie Solzbacher und Minderop (2007)<sup>52</sup> zu nennen.

---

<sup>42</sup> Vergl. Stern et al., 2008.

<sup>43</sup> Vergl. Emminghaus & Tippelt, 2009.

<sup>44</sup> Vergl. Tippelt et al., 2009.

<sup>45</sup> Vergl. Behn et al., 2010.

<sup>46</sup> Vergl. Berse, 2009.

<sup>47</sup> Vergl. Bleckmann & Durdel, 2009.

<sup>48</sup> Vergl. Bollweg & Otto, 2010.

<sup>49</sup> Vergl. Eisnach, 2011.

<sup>50</sup> Vergl. Mack, Raab & Rademacker., 2003.

<sup>51</sup> Vergl. Maykus, 2011.

<sup>52</sup> Vergl. Solzbacher & Minderop, 2007.

Im Kontext regionaler Bildungslandschaften und der Kooperation unterschiedlicher Akteure und Berufsgruppen im Bildungsbereich wurden in den letzten Jahren verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt, die für die vorliegende Arbeit Relevanz besitzen. So liegen etwa Forschungsarbeiten zur Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen<sup>53</sup>, zur Kooperation von Schulen und außerschulischen Akteuren<sup>54</sup>, Educational Governance<sup>55</sup> sowie zu Bedingungen und ersten Wirkungen regionaler Bildungslandschaften<sup>56</sup> vor. Der gesamte Themenkomplex scheint derzeit große öffentliche Beachtung zu finden, ein Umstand, der sich auch in der ständig wachsenden Anzahl an fachwissenschaftlichen Publikationen niederschlägt.

An diese erste Einschätzung des aktuellen Literatur- und Forschungsstandes schließt sich im Folgenden eine Skizze der historischen Entwicklung der Debatte um regionale Bildungslandschaften in Deutschland an.

### **2.1.3 Ein Abriss zur Entstehungsgeschichte regionaler Bildungslandschaften**

Die Orientierung des Bildungssystems am Sozialraum und dessen örtlichen Gegebenheiten sowie die Kooperation verschiedener Teilsysteme des Bildungssektors, wie sie in regionalen Bildungslandschaften beabsichtigt werden, stellt in der pädagogischen Tradition keineswegs ein Novum dar, auch wenn dies vor allem in der politischen Debatte um regionale Bildungslandschaften immer wieder bewusst oder unbewusst programmatisch suggeriert wird.

Baumheier und Warsewa (2009) diskutieren die Auseinandersetzung mit gemeinwesenorientierten Ansätzen in Deutschland seit den 1970er und

---

<sup>53</sup> Vergl. [www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=9](http://www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=9) und [www.kooperation-an-ganztagsschulen.de](http://www.kooperation-an-ganztagsschulen.de).  
Vergl. auch Nittel & Schütz, 2010 und

[www.die-bonn.de/weiterbildung/informationsdienste/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=557](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/informationsdienste/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=557).  
<sup>53</sup> [www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6](http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6).

<sup>54</sup> Vergl. Schnitzer, 2008. Vergl. auch [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=147](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=147) und Behr et al., 2004. Vergl. auch Pauli, 2008 sowie Kaul, 2006 und [www.ganztag-blk.de/cms/front\\_content.php?idart=2](http://www.ganztag-blk.de/cms/front_content.php?idart=2).

Vergl. des Weiteren [www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=17](http://www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=17).

<sup>55</sup> Vergl. [www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/sozialarb\\_paed/forschung/edu\\_gov](http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/sozialarb_paed/forschung/edu_gov).

<sup>56</sup> Vergl. [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596) und [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595) sowie [www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6](http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6). Vergl. auch [www.kommunale-bildungslandschaften.de](http://www.kommunale-bildungslandschaften.de).

1980er Jahren, beispielsweise im Rahmen von Stadtentwicklung und Quartiersmanagement und die damit in Zusammenhang stehende erfolgreiche Zusammenarbeit von Institutionen und Organisationen vor Ort, die jedoch die Schule als relativ geschlossenes System der Wissensvermittlung häufig unberührt gelassen habe.<sup>57</sup> Erste internationale Erfahrungen zeigten, so Baumheier und Warsewa weiter, dass die Tendenz zur Öffnung der Schulen ins Gemeinwesen einen wichtigen Beitrag zu einer sozialintegrativen Quartiersentwicklung leisten könnte: Die aktuellen dahingehenden Forderungen nähmen auch Bezug auf Befunde der Entwicklungspsychologie, der Pädagogik und sozialwissenschaftlichen Lebenslaufforschung, die bessere Bildungschancen mit einem gut funktionierenden Zusammenspiel verschiedener Bildungsinstitutionen im sozialen Nahraum in Zusammenhang brächten.<sup>58</sup>

Gnahn (2007) rückt die Entstehung regionaler Bildungslandschaften in die Nähe einer bereits seit langem andauernden erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatte um die Regionalentwicklung. Den Ausgangspunkt dafür bildete ihm zufolge Ende der 1970er Jahre bis Anfang der 1980er Jahre die Erkenntnis des hohen Stellenwertes der Bildung für die endogene Regionalentwicklung und die Förderung der wirtschaftlichen Innovation. Mitte der 1990er Jahre sei das Konzept der Lernenden Region gezielt aufgegriffen worden, das seit dieser Zeit immer wieder wissenschaftlich, politisch und in der praktischen Arbeit als

---

<sup>57</sup> Vergl. Baumheier & Warsewa, 2009, S.19-21. Auf S.21-22 gehen Baumheier & Warsewa auch auf die Thematik der sozialen Segregation in den Städten ein. In ihrer Studie von 2003 zeichnen Mack, Raab und Rademacker vor diesem Hintergrund die Bildungsreform und die Jugendhilfereform sowie die damit verbundenen Debatten in Deutschland nach. Dabei ließen sich als wichtige Stationen zur Entwicklung der Annäherung der beiden Systeme die Implementierung und Etablierung der Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren, die Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten von Einzelschulen in den 1980er Jahren und insbesondere die Arbeit der nordrhein-westfälischen Bildungskommission 1995 festhalten. Vergl. dazu Mack, Raab & Rademacker, 2003, S.12-52. Die Autoren diskutieren an dieser Stelle auch den sozialräumlichen Ansatz, die sozialen Milieus und Aspekte der Schulentwicklung. *„Sozialräumlichkeit als Handlungsprinzip der Jugendhilfe bedeutet, die Lebenswelten ihrer Adressaten zum Ausgangs- und Bezugspunkt zu machen. Damit können auch pädagogische und politische Erwartungen und Ansprüche, Kinder und Jugendliche an der Planung von Maßnahmen und an der Gestaltung ihrer Lebensbedingungen im kommunalen Raum zu beteiligen, eingelöst oder zumindest artikuliert werden. [...] Sozialräumliches Handeln in der Jugendhilfe kann sich deshalb nicht darauf beschränken, bestimmte institutionell definierte Bezirke in den Blick zu nehmen. Vielmehr kommt es darauf an, sich auf das Handeln der Menschen und ihre soziale Lage, die deren Handeln beeinflusst, in Bezug auf diese Räume zu beziehen.“* S.47 und S.51. Zum europäischen Diskurs und zu einer empirischen Untersuchung europäischer Learning Communities vergl. Schreiber-Barsch, 2007.

<sup>58</sup> Vergl. Baumheier & Warsewa, 2009, S.27. Die Entstehungsgeschichte Regionaler Bildungslandschaften zeichnet auch Weiß nach, vergl. dazu Weiß, 2011, S.13-15. Zacharias stellt die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in einen internationalen Kontext und zieht dazu die Educating Cities sowie die angelsächsische Community Education heran. Vergl. dazu Zacharias, 2008, S.652-653.



Steuerungsmodell große Beachtung und Verbreitung gefunden habe. Massive Unterstützung habe das Konzept durch das damalige Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erfahren. Gnahs betont, die Lernende Region sei nicht als ein definitorisch eindeutiger und trennscharfer Begriff zu sehen, sondern sei ein Denkansatz, in dessen Rahmen sich Regionen der aktiven Gestaltung ihrer Belange widmeten.<sup>59</sup>

Auch Fürst (2003) greift auf den Begriff der Lernenden Region zurück. Der Begriff greife Debatten um Modernisierung gesellschaftlicher Steuerungsprozesse unter Einbezug der Wiederentdeckung des Regionalen auf.<sup>60</sup>

Berse (2009) bezieht sich in seiner Darstellung der Entstehungsgeschichte regionaler Bildungslandschaften auf die 1995 ins Leben gerufene nordrhein-westfälische Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Sie habe die Gestaltung regionaler Bildungslandschaften vorgeschlagen, in denen die sich hinsichtlich ihrer Aufgaben, Trägerschaft, Struktur und Organisationsform unterscheidenden Bildungsbereiche aufeinander beziehen, dezentrale Entwicklungskonzepte verantwortet sowie regional passgenaue Angebotsformen langfristig entwickelt werden sollten, um bessere Bildungschancen zu schaffen. Diese eher gebietskörperschaftliche Konstruktion sei jedoch sehr auf schulische und berufliche Bildungsangebote fokussiert gewesen und somit von späteren breiter angelegten Entwicklungen zu unterscheiden.<sup>61</sup>

Ein weiterer bedeutender Diskussionsstrang scheint die seit einigen Jahren aktuelle Debatte um PISA und andere (inter)nationale Vergleichsstudien zu

---

<sup>59</sup> Vergl. Gnahs, 2007, S.297-302. In diesem Zusammenhang weist Gnahs auf Merkmale hin, die Aufschluss über das Wesen Lernender Regionen geben können. Vergl. zu den Lernenden Regionen auch Scheff, 1999 sowie Schönfeld et al., 2009, S.171-186. In diesem Zusammenhang arbeitet Heidenreich die Möglichkeiten so genannter Wirtschaftsregionen heraus, die aber auch auf den Bildungsbereich übertragen werden können. Vergl. dazu Heidenreich, 2008, S.96 und S.109-110. Zu Synergieeffekten in regionalen Netzwerken vergl. auch Wesely, 2001.

<sup>60</sup> Vergl. Fürst, 2003, S.14-16. Zum Programm „Lernende Regionen“ vergl. auch Dobischat, 2007, S.159-167. Zur Bedeutung des Vertrauens in solchen Netzwerken vergl. Nuissl, 2003, S.59-67. Zum Konzept der Lernenden Regionen vergl. auch Stahl & Schreiber, 1998, S.3-61. Vergl. auch Adrian, 2003, S.8. Adrian zeichnet auf S.9-104 Gründe für das Interesse am Netzwerkansatz und entsprechende Theoriemodelle ebenso nach wie Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Erforschung dieses Feldes. Sie beleuchtet Bausteine Regionaler Netzwerke, Klassifizierungsmöglichkeiten und kommunale Handlungsoptionen.

<sup>61</sup> Vergl. Berse, 2009, S.161-164. Vergl. auch Bildungskommission NRW, 1995, S.XXII der Zusammenfassung sowie S. 284-285. Die Empfehlungen zum Aufbau solcher Bildungslandschaften zielten auch auf die Förderung regionaler Eigengestaltung und die Herstellung vergleichbarer und gleichwertiger Lebensverhältnisse sowie die Entwicklung eines transparenten und ökonomischen Systems ab.

sein. So sieht etwa Schäfer (2009) die Entstehung regionaler Bildungslandschaften in diesen Zusammenhang eingebettet: Die Einrichtung regionaler Bildungslandschaften stellten dabei den bildungspolitischen Versuch dar, durch die engere Verzahnung im Bildungsbereich neue Impulse zu schaffen und die Bewältigung der großen anstehenden Aufgaben zu befördern.<sup>62</sup> In diesem Zusammenhang weist Fuchs (2010) darauf hin, infolge der PISA-Ergebnisse sei der schon deutlich ältere Gedanke eines kommunalen oder regionalen Bildungsnetzwerks wiederentdeckt und forciert worden. Den Höhepunkt bilde dabei für ihn die Aachener Bildungskonferenz des Deutschen Städtetages im Jahr 2007.<sup>63</sup> In Form einer Absichtserklärung aus kommunaler Feder werden in der so genannten Aachener Erklärung die Orientierung an den individuellen Potenzialen und der Bildungsbiografie, der verstärkte Einbezug der Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder sowie eine strukturell verankerte Kooperation der verschiedenen Bildungsakteure als zentrale Ergebnisse festgehalten.<sup>64</sup>

Einen Zusammenhang zwischen der Entstehung regionaler Bildungslandschaften und den (inter)nationalen Vergleichsstudien stellen auch Schalkhaußer und Thomas (2011) her: Die durch die Ergebnisse der Studien ausgelöste Verunsicherung in Bildungspolitik und -verwaltung habe international zu einem erhöhten Handlungs- und Legitimationsdruck sowie zur Ausbreitung von Konzepten wie Lebenslangem Lernen oder zunehmende Autonomisierung schulischer Bildung geführt, die zu Maximen der Bildungspolitik erhoben würden, ohne jedoch in jedem Fall deren Effektivität empirisch zu validieren. Solche in ihrer Sinnhaftigkeit gesellschaftlich und politisch unhinterfragten, jedoch allgemeine Geltung beanspruchenden Annahmen fänden sich auch in den Aussagen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in regionalen Bildungslandschaften: In nahezu allen von Schalkhaußer und Thomas untersuchten regionalen Bildungslandschaften bestand Konsens darüber, eine interinstitutionelle Vernetzung der Bildungsanbieter sowie eine entsprechende Aushandlungs-

---

<sup>62</sup> Vergl. Schäfer, 2009, S.233.

<sup>63</sup> Vergl. Fuchs, 2010, S.129.

<sup>64</sup> Vergl. Hebborn, 2010, S.142. Vergl. auch Deutscher Städtetag, 2007. Ein interessantes Positionspapier stellt in diesem Zusammenhang auch die Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge dar. Vergl. dazu Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V, 2009, S.1-19. Diese kommunalpolitischen Überlegungen werden in der Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages von 2012 wieder aufgegriffen und in der Reflexion der bislang erreichten Praxis erneut als kommunalpolitische Forderung formuliert. Vergl. dazu Deutscher Städtetag, 2012.

und Beteiligungskultur entwickeln, eine stärkere Autonomie der Schulen ermöglichen, die Entwicklung von Ganztagschulen voranzutreiben und ein ganzheitlicheres Bildungsverständnis etablieren zu wollen, ohne jedoch gesicherte empirische Erkenntnisse zu Grunde zu legen.<sup>65</sup>

Im Anschluss an diese schlaglichtartige Betrachtung der Entstehungsgeschichte und gesellschaftlichen Einbettung der Debatte um regionale Bildungslandschaften wird sich das folgende Kapitel noch intensiver mit einigen der bereits an dieser Stelle angeklungenen Argumentationslinien im Zusammenhang mit regionalen Bildungslandschaften befassen.

#### **2.1.4 Begründungszusammenhänge für regionale Bildungslandschaften**

Die Fachliteratur, die, wie bereits oben deutlich wurde, vor allem im Kontext bildungspolitischer und -praktischer Erwägungen sowie in einer inzwischen deutlich anwachsenden Anzahl empirischer und theoriegeleiteter Forschungsarbeiten entstanden ist, zieht verschiedene Argumentationslinien heran, um die Entstehung und Bedeutung regionaler Bildungslandschaften zu erklären und zu deuten. Dabei stehen einerseits eher gesellschaftliche, gesellschaftspolitische und steuerungsstrukturelle Perspektiven im Vordergrund, andererseits betonen die Autoren aber auch auf die individuelle (Bildungs-)biografie vor allem von Kindern und Jugendlichen bezogene Aspekte und einen weitgefassten Bildungsbegriffs, beispielsweise unter Rückgriff auf den 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2005. In der vorliegenden Arbeit wurden die verschiedenen Argumentationslinien in vier Hauptstränge gebündelt und den Überschriften kommunalpolitische, regional- und gesellschaftspolitische, bildungsstrukturelle sowie bildungswissenschaftliche Perspektive zugeordnet.

In ihrer Studie „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ kommen Schalkhaußer und Thomas (2011) zu dem Schluss, mit

---

<sup>65</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.55-58 und S.171-172.

der Einrichtung regionaler Bildungslandschaften würden oftmals diffuse Ziele verbunden: Allgemein gehaltene gesellschaftliche Ziele würden zumeist mit wirtschaftlichen Gesichtspunkten in Verbindung gebracht. Sie stellen fest, eine gemeinsame Zielformulierung der beteiligten Akteure werde vielerorts als notwendig erachtet, jedoch sei sie aufgrund der vorherrschenden Unterschiedlichkeiten nur mühsam zu erreichen. Die Ziele bezögen sich häufig auf die möglichst früh ansetzende strukturelle anschlussfähige Rahmung der Bildungsbiografie, die Schaffung eines Unterstützungssystems für die schulische Bildungsarbeit oder auf die Steuerung von Bildungsmaßnahmen im Sinne einer Effektivitätssteigerung durch die Schaffung von mehr Transparenz.<sup>66</sup>

In der Diskussion wird nicht selten auf allgemein konsensfähige Begründungsansätze zurückgegriffen, denen sich dem ersten Anschein nach kaum jemand verschließen kann, ohne sie im Einzelfall empirisch belegen zu können.

#### **2.1.4.1 Kommunalpolitische Perspektive**

Eine erste in der Literatur vorfindliche Argumentationslinie unterstellt den Kommunen ein gewisses Eigeninteresse bei der Einrichtung regionaler Bildungslandschaften, das häufig zunächst nur wenig mit theoriegeleiteten erziehungswissenschaftlichen Vorstellung gelingender Bildungsprozesse zu tun hat.

So haben Bleckmann und Durdel (2009) zufolge Kommunen aus drei Gründen ein vitales Interesse an einer möglichst hohen lokalen Bildungsqualität: Kommunen mit einer hohen Bildungsqualität seien für bildungsorientierte Familien mit Kindern bei der Standortwahl besonders attraktiv und weniger von Abwanderung bedroht, zudem seien sie im Sinne der Nachwuchsförderung besser für den demografischen Wandel gerüstet und könnten schließlich zum Dritten durch die gezielte Förderung so genannter bildungsferner Bürger mit geringeren Ausgaben für

---

<sup>66</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.160-171. Die Impulse zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften werden von verschiedenen Seiten eingebracht, so berichten die von Schalkhaußer & Thomas untersuchten regionalen Bildungslandschaften unter anderem von Impulsen durch Landes- und Bundesprogramme, durch bestehende örtliche Netzwerke, oder durch Politik, Stiftungen sowie zivilgesellschaftliche Organisationen. Vergl. ebd. S.219.

Sozialleistungen als Folgekosten für misslungene Bildungskarrieren rechnen.<sup>67</sup>

Neben diesen kommunalpolitischen Erwägungen liegt für Lohre und Kober (2004) die Notwendigkeit zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften auch in einem pädagogischen Blickwinkel, „[...] denn es sind dieselben Kinder und Jugendlichen, die in einem lokalen Gemeinwesen verschiedene Schulformen durchlaufen, Angebote außerschulischer Jugendbildungsarbeit in Anspruch nehmen, Lehrstellen suchen, Ausbildungen beginnen und schließlich Arbeit aufnehmen.“<sup>68</sup> Das besondere Augenmerk liegt dabei Lohre und Kober zufolge auf den Schulen als denjenigen Bildungseinrichtungen, die in der Regel alle Kinder und Jugendlichen einer Region erreichen.<sup>69</sup>

Hebborn (2010) kommt zu dem Schluss, in vielen Kommunen ließe sich ein Paradigmenwechsel in der Bedeutung der Bildungsangelegenheiten erkennen: War die kommunale Rolle in der Bildung lange Zeit auf die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur und Ausstattung vor allem schulischer Bildung beschränkt, entwickelten Kommunen zunehmend bildungspolitische Konzepte, die in die Richtung einer kommunalen Bildungspolitik weisen. Diese Konzepte stützen sich zum einen auf die Kooperation der noch immer stark getrennt nebeneinanderher arbeitenden Bildungsbereiche, zum anderen auf die verstärkte Verzahnung der Bildungseinrichtungen mit der Stadt(teil)- und Quartiersentwicklung.<sup>70</sup> Dabei, so argumentieren Olk und Stimpel (2010), sähen sich die Kommunen vor die Verantwortung für einen Bereich gestellt, für den sie nach bisheriger rechtlicher Regelung im Grunde nur in sehr begrenztem Maße tatsächlich zuständig seien.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Vergl. Bleckmann & Durdel, 2009a, S.11-12. Vergl. auch Lohre, 2007, S.43-49. Weiß beschäftigt sich ebenfalls mit den verstärkten Anstrengungen der Kommunen im Bildungsbereich und nennt als Faktoren fortschreitende soziale Segregation, steigende soziale Folgekosten und eine immer deutlicher zutage tretende Integrationsproblematik. Vergl. Weiß, 2011, S.17-20.

<sup>68</sup> Lohre & Kober, 2004, S.23.

<sup>69</sup> Vergl. ebd. S.24. Vergl. auch Eichert, 2007, S.18-22.

<sup>70</sup> Vergl. Hebborn, 2010, S.140-141.

<sup>71</sup> Vergl. Olk & Stimpel, 2010, S.170.

#### **2.1.4.2 Regional- und gesellschaftspolitische Perspektive: Regionalbezug und Governance**

Das anwachsende kommunale Bildungsengagement ist auch mit einer zweiten Argumentationslinie in Zusammenhang zu bringen, die als gesellschaftlich beobachtbare Tendenz zur Regionalisierung im Angesicht einer globalisierten Welt skizziert werden kann.

So stellt etwa Feller (2007) die Bedeutungszunahme der Region als dem konkreten Ort, an dem die Menschen leben, in engen Zusammenhang mit der Globalisierung und damit einhergehenden gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen.<sup>72</sup>

Lohre (2007) verortet die Regionalisierung im Bildungsbereich zwischen den zwei Polen der ökonomisch begründeten Zentralisierung einerseits und der verwaltungsreformerischen Dezentralisierung andererseits.<sup>73</sup>

Berse (2009) beschreibt Entwicklungstendenzen in modernen Gesellschaften, die Steuerungsmacht nicht mehr allein in der Hand der politisch-administrativen Entscheidungsträger zu belassen, sondern sie durch Verbünde unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Akteure und durch den Markt zu pluralisieren. In nahezu allen EU-Mitgliedsstaaten seien diesbezüglich sehr vergleichbare Reaktionsmuster des politisch-administrativen Systems auf Globalisierungs- und Wandlungsprozesse zu beobachten.<sup>74</sup>

Zu einem ähnlichen Befund kommen Minderop und Solzbacher (2007): Politisch-administrative Systeme reagierten auf die zunehmende Komplexität mit dem Versuch, Abläufe zu dezentralisieren und Steuerungsmechanismen partizipativer zu gestalten: *„Dabei werden unter ‚Regional Governance‘ die Handlungsebenen erfasst, die oberhalb der kommunalen und unterhalb der Landesebene angesiedelt und in der Regel schwach institutionalisiert sind. Die unterschiedlichen Handlungslogiken*

---

<sup>72</sup> Vergl. Feller, 2007, S.24-25. Zur Regionalisierung vergl. auch Brockmeyer, 2004, S.56-61. Meffert konstatiert ein neues Denken in Sachen Bildung im Zuge von Regionalisierungsprozessen, die die weltweite Globalisierung flankierten. Vergl. dazu Meffert, 2004, S.18-21.

<sup>73</sup> Vergl. Lohre, 2007, S.43-49.

<sup>74</sup> Vergl. Berse, 2009, S.160.

*unterworfenen Akteure experimentieren somit in einem in vielen Bereichen rechtlich und organisatorisch ungeklärten Raum.*<sup>75</sup>

Fürst (2004) stellt fest, in modernen Gesellschaften pluralisiere sich die Steuerungsmacht, somit werde übergreifende Koordination immer bedeutsamer. Im Zuge von Individualisierung und Pluralisierung werde insbesondere seitens der Adressaten des staatlichen Steuerungshandelns immer deutlicher der Anspruch auf Mitgestaltung formuliert.<sup>76</sup> Die neue Qualität der sich entwickelnden Steuerungsformen liegt für Fürst vor allem im regionalen Bezug, im Prozesscharakter des Geschehens, im Zusammenspiel unterschiedlicher Handlungslogiken, in durchlässigen Grenzziehungen der Institutionen außenstehenden Akteuren gegenüber, in der gemeinschaftlichen Handlung, die sich zielgerichtet auf gemeinschaftliche Güter bezieht sowie im Prinzip der Freiwilligkeit und der Steuerung in Form von Verhandlungen und Tauschgeschäften.<sup>77</sup>

Internationale Vergleichsstudien wie PISA haben die Notwendigkeit der Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität verstärkt ins öffentliche und politische Bewusstsein gerückt, so die Einschätzung von Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007). Sie glauben in den Bildungssystemen im deutschsprachigen Raum ein verstärktes Bemühen um innovative Maßnahmen feststellen zu können, die vor allem die Suche nach neuen Steuerungsmöglichkeiten in den Blick nehmen.<sup>78</sup> Als eine solche neue Steuerungsform führen Kussau und Brüsemeister (2007) die Governance-Perspektive an. Dieses seit einigen Jahren in der sozialwissenschaftlichen Debatte diskutierte Konzept zielt auf das aktive Zusammenspiel von Akteuren in einem Mehrebenensystem aus Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft ab.<sup>79</sup>

Eisnach (2011) legt eine Übersicht über die wesentlichen Merkmale von Governance-Prozessen vor, die vor allem in der Einebnung hierarchischer

---

<sup>75</sup> Minderop & Solzbacher, 2007, S.5.

<sup>76</sup> Vergl. Fürst, 2004, S.35.

<sup>77</sup> Vergl. ebd. S.38-40. Die Abbildung auf S.36 zeigt die wachsende Bedeutung regionalisierter Handlungsprozesse auf. Zum Zusammenhang von Governance und regionalen Bildungslandschaften vergl. S. 52-53. Eine Übersicht zum Zusammenhang zwischen Governance und Bildungslandschaften findet sich auch bei Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.49-54. Einen allerdings eher normativ angelegten Entwurf einer regionalen Bildungslandschaft mit Governance-Ansatz legt Vreugdenheil vor: vergl. dazu Vreugdenhil, 2009, S.154-155.

<sup>78</sup> Vergl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S.9. Zu Governance-Ansätzen im Bildungs- und Schulkontext vergl. auch Langer, 2009 und Heinrich, 2007.

<sup>79</sup> Vergl. Kussau & Brüsemeister, 2007a, S.16-18.

Strukturen, in übergreifenden und in großem Maße auf Freiwilligkeit basierenden Kooperationsprozessen in Netzwerkstrukturen und gemeinsamen Zieldefinitionen zu finden seien. Die Leistungsfähigkeit einer solchen Zusammenarbeit zeige sich erst dann, so Eisnach weiter, wenn die Beteiligten den damit verbundenen Nutzen für sich erkennen und in einen anregenden Wettbewerb eintreten und dabei auch langfristige Interessen der Gemeinschaft über kurzfristige Eigeninteressen stellen.<sup>80</sup>

Durch Kommunalisierungstendenzen dieser Art, so stellt Eisnach fest, erhielten zum einen Bürger die Möglichkeit, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, zum anderen erhoffe man sich Synergieeffekte und eine Reduzierung der Kosten durch die Bündelung ähnlicher Aufgabenfelder. Die Kommunalisierung führe jedoch auch zu finanziellen und strukturellen Risiken für die Kommunen, da der Kompetenzzuwachs nicht zugleich von einem Aufgabenabbau begleitet werde, sondern eher mit Budgetkürzungen einhergehe. Zudem seien die Kommunen durch ihre unterschiedliche Größe und Leistungsfähigkeit unterschiedlich starken Risiken ausgesetzt, sodass ein Gefälle zwischen strukturstarken und strukturschwachen Kommunen entstehen könne.<sup>81</sup>

Forschungsarbeiten, die die lokale Bildungspolitik ins Blickfeld rücken, ziehen zur Bearbeitung ihrer Fragestellungen auch den Begriff der Educational Governance heran.<sup>82</sup>

Bosenius und Edelstein (2009) fordern insbesondere die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften: Sie seien schließlich als deren zentrale Akteure zu sehen und entsprechend aktiv einzubinden.<sup>83</sup> Auch Bleckmann und Durdel (2009) formulieren den Anspruch, regionale Bildungslandschaften könnten ihren Ausgangspunkt nur bei den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nehmen. Ein

---

<sup>80</sup> Vergl. Eisnach, 2011, S.34-36.

<sup>81</sup> Vergl. Eisnach, 2011, S.34-35. Zu Befunden aus dem angelsächsischen Raum vergl. Reupold et al., 2009, S.76.

<sup>82</sup> Vergl. Kussau & Brüsemeister, 2007a, S.21, aber auch S.18-45. Die Ebenen der Regional und Educational Governance werden auch in Tippelt, Strobel & Reupold, 2009a, S.27-31 aufgegriffen. Zu Fragestellungen des Governance-Ansatzes und dessen Analyse aus Sicht der Erziehungswissenschaft vergl. auch Kussau & Brüsemeister, 2007b und Langer, 2009. Zu den Bedingungen eines gelingenden regionalen Bildungsmanagements vergl. auch Emminghaus & Tippelt, 2009, S.20. Vergl. auch S.10-21. Zu positiven und negativen Einflussfaktoren auf dieses Identitätsempfinden vergl. auch Tippelt et al., 2009b, S.181-185. Vergl. ebenso auch Emminghaus et al., 2009, S.169-180. Die Autoren formulieren an dieser Stelle auch Indikatoren für regionales Bildungsmanagement. Vergl. auch Olk & Stimpel, 2010, S.177 sowie Stolz, Schalkhaußer & Täubig, 2010, S.100-102.

<sup>83</sup> Vergl. Bosenius & Edelstein, 2009, S.183.



entsprechender Aushandlungsprozess zwischen den verschiedenen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren stärke die Demokratie und die Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Dieser Prozess könne und müsse durch ein professionelles Netzwerkmanagement unterstützt werden.<sup>84</sup>

#### **2.1.4.3 Bildungsstrukturelle Perspektive: Von der Versäulung zur Kooperation im Bildungssystem**

Eine dritte in der Fachliteratur vorfindliche Argumentationslinie bezieht sich auf die historisch gewachsene Struktur des deutschen Bildungswesens. Die Autoren bescheinigen ihr einen stark säulenartigen Charakter: Das Bildungssystem bestehe aus mehreren parallel verlaufenden Standbeinen, die relativ unverbunden und oftmals ohne tiefergehende wechselseitige Kenntnisse nebeneinanderher arbeiteten. Besonders deutlich manifestiere sich dieser Zustand an der Trennung zwischen innerer und äußerer Schulentwicklung, die den Kommunen unter anderem Verantwortung für Räume und Ausstattung der Schulen zuweise, die inhaltliche Komponente wie Lehrpläne und Lehrerausbildung jedoch dem Land. Diese strukturelle Schwäche erschwere die Übergangsphasen im Bildungsverlauf und verhindere eine passgenaue Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote und -institutionen. Als negative Folgen dieser Entwicklung arbeitet Maykus (2009) unter anderem Doppelarbeit und den damit einhergehenden hohen Ressourceneinsatz, fehlende Begleitung von Übergängen zwischen den verschiedenen Institutionen, erhöhte Zugangsschwellen, lebensferne Angebote, Individualisierung von Benachteiligungskonstellationen und unübersichtliche Zuständigkeiten heraus. Die Antwort auf diese Problemlagen liegt für Maykus in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften, indem sie auf den Ebenen der Steuerung, der politischen Programmatik und der Bildungspraxis die beschriebenen negativen Folgen abmildern könnten.<sup>85</sup>

Minderop und Solzbacher (2007) argumentieren ähnlich und kommen zu dem Schluss: *„Netzwerke und Kooperationen der Schulen untereinander, mit*

---

<sup>84</sup> Vergl. Bleckmann & Durdel, 2009b, S.285-292. Auch Eisnach fordert eine neue Qualität der Beteiligung ein. Vergl. Eisnach, 2011, S.54.

<sup>85</sup> Vergl. Maykus, 2009, S.39-42. Maykus macht auf S.42-50 seine Überlegungen am Beispiel der Kooperation von Schule und Jugendhilfe deutlich. Vergl. auch S.44-50 und S.216.

*anderen Bildungseinrichtungen oder mit Partnern aus der Wirtschaft können am effektivsten vor Ort organisiert werden.*<sup>86</sup> Eine derart neu gestaltete Zusammenarbeit stelle das gesamte Bezugssystem der Bildungsarbeit unter neue Vorzeichen: *„Nicht mehr die Aufsicht, sondern der Partner im Netzwerk ist der Transmissionsriemen für Veränderung, und zwar durch*

- *eine veränderte Sicht auf die beteiligten Institutionen und ihr Verhältnis zueinander,*
- *eine veränderte Planung und Steuerung auf der Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung,*
- *eine veränderte Administration und Evaluation und vor allem durch*
- *die gezielte Neu-Ausrichtung von Bildungsbemühungen auf die Anforderungen der Gesellschaft nicht zuletzt des Arbeitsmarktes und damit auf die Belange der nächsten Generation.*<sup>87</sup>

Diese neue Arbeitsform erfordere Verständigungs- und Aushandlungsprozesse über Aufgabenverteilung und Vorgehensweisen, über Angelegenheiten, die bislang qua Hierarchien und Zuständigkeiten festgelegt waren. Die beteiligten Akteure folgten unterschiedlichen Handlungslogiken und seien auf unterschiedliche Weise in die Handlungsmuster ihrer jeweiligen Institutionen eingebunden. Aus diesem Grund stelle die vernetzte Arbeit besondere Anforderungen an ihre Kompetenzen bezüglich Kommunikation, Moderation und Kooperation.<sup>88</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit soll auf eine detaillierte Analyse vorhandener Netzwerktheorien verzichtet werden. Ausführliche Netzwerktypologien und -theorien finden sich etwa bei Emmerich und Maag Merki (2009)<sup>89</sup>,

---

<sup>86</sup> Minderop & Solzbacher, 2007, S.6.

<sup>87</sup> Minderop & Solzbacher, 2007, S.7-8.

<sup>88</sup> Vergl. ebd. S.8. Eine Arbeitsdefinition von Netzwerken legt unter anderem Czerwanski vor, vergl. Czerwanski, 2003a, S.14. Auf S. 12-14 beschreibt Czerwanski zwölf Besonderheiten von Netzwerken, exemplarisch seien an dieser Stelle Netzwerkidentität und Kontinuität, Anschlussfähigkeit der beteiligten Systeme und Adressierbarkeit genannt. In Czerwanski, 2003c, S.203-221 stellt Czerwanski empirische Befunde zur Zusammenarbeit in Schulnetzwerken vor. Dabei zeigt sich die Professionalisierungsdimension von Netzwerken, indem die eigenen Ansätze reflektiert und aus einer anderen Perspektive betrachtet und teilweise verändert werden, indem aber auch konkrete Anregungen für die eigene Praxis und die Bereitschaft Neues zu lernen zum Tragen kommen. Zur Arbeit in Netzwerken, wie sie die wissenschaftliche Begleitforschung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ beleuchtet hat, vergl. auch Dobischat, Stuhldreier & Düsseldorf, 2006, S.59-88.

<sup>89</sup> Vergl. Emmerich & Maag Merki, 2009, S.16-20. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den möglichen theoretischen Annäherungen an Netzwerke soll an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs und der inhaltlichen Stringenz unterbleiben.

Berkemeyer, Bos und Kuper (2010)<sup>90</sup>, Tippelt et al. (2009)<sup>91</sup>, Minderop und Solzbacher (2007)<sup>92</sup>, Jütte (2002)<sup>93</sup> sowie Wohlfahrt (2006)<sup>94</sup> und Sydow et al. (2003)<sup>95</sup>.

#### **2.1.4.4 Erziehungswissenschaftliche Perspektive: Veränderte Aufwuchsbedingungen und deren Auswirkungen**

In einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit den vorausgegangenen Ausführungen steht eine weitere wichtige Perspektive in der Begründung regionaler Bildungslandschaften, die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vielleicht die zentrale Argumentationslinie schlechthin ist und in der Bedeutungszunahme von Bildung für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe und der Erweiterung des Bildungsbegriffs wurzelt.

Angesichts weltweiter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verschiebungen und Veränderungen rücke Bildung als ein zentraler Zukunftsfaktor ins Blickfeld, so Rauschenbach (2009). Unter den Stichworten Globalisierung, Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, Zunahme von projektförmigen und komplexen Arbeitsprozessen, Verringerung der Halbwertszeit von Wissen, wachsende Anforderungen an Flexibilität und Mobilität, Pluralisierung der Familien- und Lebensformen, schwindende Bindungskraft traditioneller Milieus und Zunahme der Nutzung virtueller Medien diskutiert Rauschenbach Wandlungsprozesse in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Familie und ihre Beziehung untereinander. Die genannten Aspekte führten zu spürbar veränderten Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen und forderten ihnen den Erwerb entsprechender Kompetenzen ab, so Rauschenbachs Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung. Bildung werde damit zum zentralen Faktor für gesellschaftliche Teilhabe und einem wichtigen Mittel, um sich in einer immer stärker individualisierten und

---

<sup>90</sup> Vergl. Berkemeyer, Bos & Kuper, 2010, S.11-14.

<sup>91</sup> Vergl. Tippelt et al., 2009b, S.185-194.

<sup>92</sup> Vergl. Minderop & Solzbacher, 2007, S.5. Vergl. auch Lohmann & Rolff, 2007, S.61-69 zur Frage der Qualitätsentwicklung in Netzwerken, auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen sei ohne sie ausführlich zu thematisieren.

<sup>93</sup> Vergl. Jütte, 2002, S.24-25. Zur Steuerung von Netzwerken vergl. Sydow & Windeler, 2000, S. 1-22.

<sup>94</sup> Vergl. Wohlfahrt, 2006, S.13-26. Zur Netzwerkarbeit, zum Verhältnis von Kooperation und Netzwerk und zum Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz sowie zu Chancen und Grenzen von Netzwerkarbeit vergl. auch Dresselhaus, 2006. Zu Bildungsnetzwerken vergl. auch Gnahs & Dollhausen, 2006, S.2-17.

<sup>95</sup> Vergl. Sydow et al., 2003, S.72-132. Zur Typologie sozialer Netzwerke und zum Kompetenzbegriff, den die Autoren ihrer Untersuchung zu Grunde legen, vergl. S.14-47 und S.48-71.

pluralisierten Gesellschaft zurechtzufinden. In der Diskussion um die Bildung erkennt Rauschenbach eine sich immer weiter öffnende Kluft: Bildung werde einerseits als Elitebildung unter Exzellenzgesichtspunkten politisch gefördert, andererseits werde gerade die schulische Bildung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen als Ort des persönlichen Scheiterns erlebt. Angesichts der skizzierten Wandlungsprozesse plädiert Rauschenbach für ein intensiveres Zusammenwirken der verschiedenen Bildungsräume. Er entwirft einen weit gefassten Bildungsbegriff, der jenseits vom Erwerb formaler Zertifikate den gesamten Lebenslauf umfasst und kompetenzorientiert die Integration formaler, nonformaler und informeller Bildungsorte erforderlich macht. In diesem Zusammenhang stellt Rauschenbach die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.<sup>96</sup>

Ähnliche Aspekte gesellschaftlichen Wandels macht auch Nuisl (2006) zum Ausgangspunkt seiner Argumentation. Nicht zuletzt sei an dieser Stelle auch ein tiefgreifender Wandel der Werte und der Einstellung zum Lernen zu nennen: Lernen finde nicht mehr punktuell auf bestimmte Lebensphasen und Institutionen begrenzt statt, sondern durchziehe den gesamten Lebenslauf. Nuisl folgert daraus, staatliche und zivilgesellschaftliche Organisationen müssten gemeinsam förderliche Bedingungen für lebenslanges Lernen schaffen.<sup>97</sup>

Müller (2011) argumentiert in eine ähnliche Richtung: Bildungs- und Familieneinrichtungen sowie den Übergängen zwischen den Bildungsetappen komme aufgrund ihrer Vermittlungs-, Platzierungs- und Selektionsfunktion im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ein immer größerer Stellenwert für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Kinder und

---

<sup>96</sup> Vergl. Rauschenbach, 2009, S.11-37 und S.220-239. Eine ähnliche Argumentation findet sich auch bei Eichert: Vergl. Eichert, 2007, S.18. Vergl. auch ebd. S.15-22. Einen weit gefassten Bildungsbegriff macht auch Maykus zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, vergl. Maykus, 2009, S.39. Vergl. in diesem Zusammenhang auch Mack, 2009, S.58-59. Vergl. dazu auch Baumheier & Warsewa, 2009, S.19-21. Vergl. dazu auch Eisnach, 2011, S.15-31. Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2005 untersucht die hier nur knapp und schlaglichtartig genannten veränderten Bedingungen des Aufwachsens, die insbesondere im Hinblick auf die soziale und emotionale Unterstützung junger Menschen neue Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem stellen. Vergl. dazu Vergl. Berse, 2009, S.24-66. Berse beschreibt und diskutiert ausführlich den Bildungsbegriff des 12. Kinder- und Jugendberichts sowie die oben angedeuteten veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Des Weiteren geht Berse auf S.204-207 ausführlich auf die fünf Leitlinien des 12. Kinder- und Jugendberichtes zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ein. Vergl. dazu auch Bleckmann, 2009, S.77-83. Vergl. dazu ausführlicher Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S.56-102. Zum erweiterten Bildungsbegriff vergl. ebd. S.23 und S.103-104. Auf S.103-140 beschreibt der Bericht seine Zugangsweise zum Bildungsbegriff ausführlicher und bezieht dabei unterschiedliche Dimensionen der Weltaneignung sowie die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten mit in die Überlegungen ein.

<sup>97</sup> Vergl. Nuisl, 2006a, S.20. Vergl. dort auch S.18-22.

Jugendliche verblieben heute einerseits länger in institutionalisierten Bildungsprozessen, andererseits entgrenze sich Lernen immer mehr und finde gerade auch außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen statt. Der Lebenslauf spanne sich immer mehr entlang der etablierten Bildungsinstitutionen auf, die öffentliche Verantwortung für Bildungsprozesse wachse immer weiter an. Angesichts ungleicher Bildungschancen erhöhe sich der Bedarf nach einer kommunalen Gesamtstrategie, einer öffentlich-privaten Verantwortungsgemeinschaft und neuen kommunalen Steuerungsstrukturen im Sinne regionaler Bildungslandschaften.<sup>98</sup>

Nach Einschätzung von Tippelt et al. (2009) können regionale Netzwerke in diesem Zusammenhang eine wichtige Orientierungs- und Unterstützungsfunktion übernehmen. Diese Perspektive durchziehe, so die Autoren, auch die aktuellen (inter)nationalen sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse.<sup>99</sup>

Vreugdenhil (2009) betrachtet die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften aus drei unterschiedlichen sich ergänzenden wissenschaftlichen Blickwinkeln: In einer entwicklungspsychologischen Argumentationskette verweist er auf die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem entsprechend positiv gestalteten sozialen Kontext: *„Je reicher und vielfältiger die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zu ihren verschiedenen Lebenswelten und vor allem zu den Erwachsenen sind, desto positiver wird ihre Entwicklung verlaufen.“*<sup>100</sup> Mit Bezug auf aktuelle Erkenntnisse der Hirnforschung betont er die Bedeutung förderlicher, als sicher und stabil erlebter Lernumgebungen und vielfältiger Erfahrungsräume. Aus der Bindungstheorie leitet er schließlich die Bedeutung der Faktoren Sicherheit und Wertschätzung ab: Regionale Bildungslandschaften bieten seiner Einschätzung nach eine Vielzahl von Lernanlässen, die zur Mitgestaltung, zum selbstständigen Handeln und zur

---

<sup>98</sup> Vergl. Müller, 2011, S.13-40. Vergl. dazu auch Mack, 2011, S.89-90. Mack diskutiert drei Begründungslinien für die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften: der erweiterte Blick auf Bildungsmöglichkeiten und -gelegenheiten, die Frage der Chancengleichheit im Schulsystem sowie die Organisation und Steuerung von Bildungsangeboten und -institutionen.

<sup>99</sup> Vergl. Tippelt et al., 2009a, S.25-27. Berse weist auf die Notwendigkeit hin, in den regionalen Netzwerken und Bildungslandschaften einen gemeinsam geteilten Bildungsbegriff zu erarbeiten. Dieser könne nicht einfach vorausgesetzt werden. Vergl. dazu Berse, 2010, S.47.

<sup>100</sup> Vreugdenhil, 2009, S.146. Eine positive Entwicklung zeigt sich für ihn dabei in einer inter- und intrapersonalen Kompetenz, im Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und in andere Menschen, in einem gefestigten Charakter, in tragfähigen sozialen Bindungen und fürsorglichen Beziehungen zu anderen Personen sowie in einem positiven Beitrag für die Gesellschaft. Vergl. ebd. S.147.

Verantwortungsübernahme einladen.<sup>101</sup> Das Lernen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland beschreibt Enderlein (2009) als stark schulisch geprägt, aus diesem Grund suchten junge Menschen nach Möglichkeiten der Teilhabe an der Alltagswelt und am praktischen Lebensvollzug. Außerschulische Lernorte und deren Verzahnung mit schulischen Angeboten könnten die sozialen und kulturellen Horizonte erweitern, persönliche Kompetenzen stärken, Einblicke in die Arbeitswelt geben und Umwelt konkret erfahrbar machen.<sup>102</sup>

Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2005 bezieht in diesem Zusammenhang Position zur Verknüpfung formaler, non-formaler und informeller Bildungsorte und fordert ein eng verzahntes und evidenzbasiertes planerisches Handeln in Form regionaler Bildungslandschaften. Während Bund und Länder den Auftrag haben, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, komme den Kommunen die Aufgabe zu, ein gut erreichbares und differenziertes örtliches Bildungsangebot zu organisieren.<sup>103</sup> Die dargestellten konzeptionellen Grundlagen für ein abgestimmtes System von Bildung, Betreuung und Erziehung differenziert der Bericht in mehrere Leitlinien aus.<sup>104</sup>

Die vorangegangenen Kapitel waren den Diskussionssträngen gewidmet, die die aktuelle Fachliteratur zur Begründung der Notwendigkeit regionaler Bildungslandschaften heranzieht. In der Durchsicht der Literatur fließen die dargestellten Perspektiven häufig ineinander und bilden ein komplexes und eng verflochtenes Konstrukt. Das Produkt ist eine Melange aus bildungs- und kommunalpolitischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen sowie bildungspraktischen Argumenten, in der theoretische und empirische Befunde und programmatische Forderungen aufeinandertreffen.

Die folgenden Kapitel nehmen die konkrete Ausgestaltung regionaler Bildungslandschaften in den Blick. Dabei werden unterschiedliche Ansätze und Entwicklungsmodelle betrachtet, die die heterogene Situation regionaler Bildungslandschaften in Deutschland kennzeichnen.

---

<sup>101</sup> Vergl. ebd. S.147-154. Vergl. auch Enderlein, 2009,S.165. Enderlein zeichnet den öffentlichen Raum als Entwicklungsraum und die förderlichen Bedingung einer sozialräumlichen Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungs- und Lebensräume nach.

<sup>102</sup> Vergl. Enderlein, 2009, S.169-175.

<sup>103</sup> Vergl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S.36-37.

<sup>104</sup> Vergl. ebd. S.540-547.

### 2.1.5 Entwicklungsmodelle regionaler Bildungslandschaften

Regionale Bildungslandschaften in Deutschland weisen in ihrer konkreten Ausgestaltung eine große Vielfalt und Bandbreite auf: Betrachtet man die verschiedenen teilweise bereits abgeschlossenen, teilweise noch in der Entwicklungsphase befindlichen Programme und Konzepte, so lassen sich ganz unterschiedliche inhaltliche und strukturelle Grundkonzeptionen, Zielvorstellungen, Schwerpunktthemen, Akteure und Adressatenkreise ausmachen.<sup>105</sup>

Für Eisnach (2011) bilden die Zusammenlegung bislang getrennter Zuständigkeiten, die Entwicklung kommunaler Bildungsnetzwerke, kommunales Bildungsmonitoring als Planungs- und Steuerungsinstrument, die Entwicklung einer ausgeprägten Kommunikations- und Beteiligungskultur sowie das verstärkte Engagement kommunalpolitischer Entscheidungsträger die zentralen Strukturmerkmale regionaler Bildungslandschaften.<sup>106</sup>

Insbesondere die kommunale Politik nimmt dabei eine tragende Rolle ein: Ohne deren Engagement besteht nach Eisnachs Einschätzung die Gefahr, dass die Kooperationen „[...] auf der Ebene bilateraler Kooperationen bestehen bleiben.“<sup>107</sup>, anstatt sich zu strategisch-planvollen nachhaltigen regionalen Netzwerken zu entwickeln.

Müller (2011) kommt zu dem Schluss, je nach Breite der Perspektive und nach den herangezogenen Argumentationslinien ließen sich unterschiedliche Entwicklungsmodelle ausmachen. So unterscheidet etwa Stolz schulzentrierte und kooperationszentrierte Modelle, während Luthe Qualifizierungslandschaften mit deutlichem Arbeitsmarktbezug, Schullandschaften und die gesamte Bandbreite der Bildungsmöglichkeiten umfassende multidimensionale Bildungslandschaften unterscheidet. Müller wählt eine Unterteilung in fokussierte und multidimensionale Modelle und kommt zu der Einschätzung, die bislang erprobten Modelle seien größtenteils als auf bestimmte Einzelaspekte fokussierte Modelle einzustufen.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> Vergl. Olk & Stimpel, 2010, S.173.

<sup>106</sup> Vergl. Eisnach, 2011, S.50-55.

<sup>107</sup> Ebd. S.38.

<sup>108</sup> Vergl. Müller, 2011, S.41-54. Auf S. 55-69 benennt Müller konstituierende Elemente regionaler Bildungslandschaften wie kommunalpolitische Leitbilder, integrierte Planungsprozesse und Bildungsmonitoring, Kooperationskultur, eine Koordinierungsstelle vor Ort, kommunales Bildungsmarketing und kommunale Qualifizierungsinfrastruktur.

### **2.1.5.1 Schul- oder Kooperationszentrierung, top-down oder bottom-up?**

Stolz (2009) unterscheidet grundsätzlich zwei Herangehensweisen beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften. Ausgehend von der Forderung, das Schulsystem müsse offen für neue Wege sein, um kooperationsfähig zu werden und zu bleiben, setze das erste Entwicklungsmodell an der Qualitätsentwicklung an Einzelschulen an, um in einem zweiten Schritt eine regionale Schullandschaft und schließlich daraus eine regionale Bildungslandschaft zu entwickeln. Das zweite, davon grundlegend zu unterscheidende, Entwicklungsmodell sei dagegen eher in einem breiter angelegten Diskurs über das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe verwurzelt und daher gemeinwesenorientierter angelegt. In der Praxis vermischten sich diese beiden idealtypischen Vorgehensweisen jedoch häufig.<sup>109</sup>

Die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Entwicklungsmodelle, die Kessel (2010) vorlegt, zielt in eine ähnliche Richtung wie die Darstellung von Stolz: In der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften zeige sich entweder die Aufwertung bislang eher wenig beachteter Bildungsorte durch die aktive Beteiligung in Bildungslandschaften, oder aber im Gegensatz dazu die zusätzliche Stärkung der formalen zu Lasten der informellen Bildungsräume, indem letztere zur Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit einbezogen würden.<sup>110</sup>

Sailmanns (2005) Differenzierung verschiedener Ansätze beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften fokussiert dagegen eher die Motivation der Akteure vor Ort: Die Initiative zur regionalen Netzwerkbildung könne

---

<sup>109</sup> Vergl. Stolz, 2009, S.114-118. Stolz greift auf S.105-114 die Debatte um die Entwicklung von Ganztagschulen auf und benennt vor allem Leitziele der Ganztagschulen sowie Grenzen der einzelschulischen Steuerung und Potentiale lokaler Steuerung. Durdel führt in diesem Zusammenhang Motive von Ganztagschulen an, die sich in regionalen Bildungslandschaften engagieren. Vergl. Durdel, 2009, S.129-132. Eine ähnliche Unterscheidung zweier Herangehensweisen beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften treffen auch Mack et al. auf der Basis des Projektes „Lokale Bildungslandschaften“ des Deutschen Jugendinstituts. Sie unterscheiden einen Entwicklungsstrang, der von der Entwicklung der Einzelschule hin zur Entwicklung eines regionalen Bildungsangebots reicht und sich beispielsweise in Programmen wie „Selbstständige Schule“, „Schule & Co“, „Lebendige Schule in einer lebendigen Stadt“ oder „Eigenverantwortliche Schule“ findet, von einem zweiten Entwicklungsstrang, der wie etwa im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ die Region als Ressource für die Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens versteht. Vergl. dazu Mack et al., 2006, S.14-32. Lohre versteht sich als Vertreter des zuerst genannten Entwicklungsmodells. Er misst der Schule in diesem Zusammenhang eine besonders bedeutsame Rolle als diejenige Institution zu, die ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen einer Region erreicht. Vergl. dazu Lohre, 2007, S.43-49. Vergl. dazu auch Lohre & Kober, 2004, S.28-30.

<sup>110</sup> Vergl. Kessel, 2010, S.90-92.



entweder aus den intrinsisch motivierten Anstrengungen einiger besonders engagierter Akteure entstehen oder durch externe Förderangebote im Rahmen von Projekten und Programmen. Beide Vorgehensweisen wiesen spezifische strukturelle Vor- und Nachteile auf.<sup>111</sup>

An diese Überlegungen Sailmanns ist der Differenzierungsversuch von Minderop und Solzbacher (2007) anschlussfähig, der die Organisationsweise regionaler Bildungslandschaften zum Ausgangspunkt des Interesses macht und „von oben“ beziehungsweise „von unten“ initiierte Vorhaben unterscheidet.<sup>112</sup>

#### **2.1.5.2 Eine Typologie regionaler Bildungslandschaften nach Berse**

Eine andere Art der Differenzierung der bislang im Bundesgebiet vorfindlichen regionalen Bildungslandschaften legt Berse (2009) in seiner Typologie vor. Er analysiert sechs Programme und Projekte zum Aufbau regionaler Bildungslandschaften und arbeitet grundlegende Unterschiede zwischen den jeweiligen Ansätzen heraus. In seiner Analyse stellt er erhebliche Divergenzen hinsichtlich der Vorgehensweisen und Schwerpunktsetzungen fest. Ein erstaunlicher Befund, so bemerkt Berse, angesichts der Tatsache, dass sich alle untersuchten Aktivitäten ähnlicher Begrifflichkeiten bedienen. In einer hermeneutischen Interpretation der in den Programmen und Projekten jeweils produzierten Texte untersucht er die Verwendung der zentralen Begriffe, die inhaltlich handlungsleitenden Schwerpunkte und die konzeptionelle Ausrichtung. Die Untersuchung der Konzepte bezieht dabei die Verwendung des Raumbegriffs, die Verwendung des Bildungsbegriffs und die darin enthaltene Teilnehmerschaft der Bildungslandschaft, die Platzierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie Steuerung und Management der Bildungslandschaft ein. Vor dem Hintergrund seiner Befunde arbeitet Berse eine Typologie regionaler

---

<sup>111</sup> Vergl. Sailmann, 2005, S.60-64.

<sup>112</sup> Vergl. Minderop & Solzbacher, 2007, S.8-10. Minderop und Solzbacher diskutieren hier ausführlich die jeweiligen Vor- und Nachteile hinsichtlich Akzeptanz und Nachhaltigkeit der entstehenden Netzwerke. Vergl. dazu auch Scheff, 1999.

Bildungslandschaften heraus, die idealtypisch vier Konzepte unterscheidet.<sup>113</sup>

### **2.1.5.3 Regionale Bildungslandschaften – ein mehrdimensionales Konstrukt**

Als eine dritte Möglichkeit zur Beschreibung der aktuellen Ansätze regionaler Bildungslandschaften in Deutschland soll an dieser Stelle das mehrdimensionale Modell eines Forscherteams des Deutschen Jugendinstituts Beachtung finden.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“ kommt das Forscherteam 2009 zu der Einschätzung, regionale Bildungslandschaften ließen sich nicht über die Erfüllung bestimmter Einzelmerkmale definieren, vielmehr müssten zu ihrer Einordnung vier Dimensionen und deren jeweiliger Ausprägungsgrad in den Blick genommen werden. Die Planungsdimension richte dabei ihr Augenmerk auf die örtlichen Planungsprozesse und untersuche, in welchem Maße sie aufeinander bezogen werden. Dabei gehe es um Schulentwicklungsplanung ebenso wie um Jugendhilfe-, Raum- und Sozialplanung und die Entwicklung von Schulprogrammen. Die zivilgesellschaftliche Dimension betrachte das kooperative Zusammenwirken zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure im Bildungsbereich. In der Aneignungsdimension komme die Gestaltung anregender Lernumgebungen zum Tragen, die Gelegenheiten für formale Bildung, aber vor allem auch für nonformale und informelle Bildung schaffen. Die Professionsdimension schließlichsich auf die unterschiedlichen beruflichen Selbstverständnisse der bildungsrelevanten Akteure, die sich in der Kooperation begegnen. Dieses Modell zugrunde gelegt erwiesen sich regionale Bildungslandschaften als komplexes mehrdimensionales Konstrukt: Nicht das Vorhandensein jeweils einer Dimension allein, beispielsweise gemeinsamer Planungsprozesse oder partizipativer Strukturen, mache eine regionale Bildungslandschaft aus, sondern das Zusammenwirken aller vier

---

<sup>113</sup> Vergl. Berse, 2009, S.164-204. Eine ausführliche Beschreibung der untersuchten Programme, wie Berse sie unternimmt, soll an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs und der inhaltlichen Stringenz unterbleiben.

Dimensionen. Die einzelnen Dimensionen könnten dabei unterschiedlich stark entwickelt und gewichtet sein.<sup>114</sup>

Im Anschluss an die dargestellten Begründungszusammenhänge und Entwicklungsmodelle gilt der Blick im Folgenden der Bildungslandschaften-Praxis in Deutschland. Die folgenden Ausführungen sollen, vor dem Hintergrund der Vielzahl an Programmen, Projekten und Initiativen im gesamten Bundesgebiet, einen Blick auf den aktuellen Entwicklungsstand regionaler Bildungslandschaften in Deutschland werfen. Dabei finden einige der bereits oben angesprochenen Aspekte wie etwa die unterschiedlichen Entwicklungsmodelle oder die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung ebenso Berücksichtigung wie erste Aussagen zum Mehrwert und zur Erreichung der oftmals bildungspolitisch programmatisch formulierten Erwartungen und Ziele.

### **2.1.6 Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes regionaler Bildungslandschaften in Deutschland**

In Deutschland wurden in den letzten Jahren verschiedene bildungspolitische (Struktur-)Programme von Bund und Ländern sowie eine mittlerweile nahezu unüberschaubare Vielzahl kommunaler Initiativen zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ins Leben gerufen.<sup>115</sup> Für die vorliegende Arbeit ist das „Impulsprogramm Bildungsregionen“<sup>116</sup> des Landes Baden-Württemberg, das nach Ablauf der Projektlaufzeit zum Landesprogramm Bildungsregionen verstetigt wurde, besonders zentral. Als bildungspolitisches Strukturprogramm richtet es sich in einer gebietskörperschaftlichen Ausrichtung an alle Landkreise und kreisfreien Städte in Baden-Württemberg. Für den Aufbau einer Bildungsregion erhält jeder Landkreis / jede kreisfreie Stadt eine jährliche Förderung durch das Land und ist gleichzeitig zu einer Komplementärfinanzierung in mindestens derselben Höhe verpflichtet. Außerdem müssen sie verbindlich ein Regionales Bildungsbüro und eine Regionale Steuergruppe einrichten. Die Regionale Steuergruppe ist als Entscheidungsgremium für die Gesamtstrategie der

---

<sup>114</sup> Vergl. Meinecke, Schalkhaußer & Täubig, 2009, S.149-161.

<sup>115</sup> Vergl. Weiß, 2011, S.118-159.

<sup>116</sup> Vergl. [www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Bildungsregionen](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Bildungsregionen) und Landesinstitut für Schulentwicklung, 2010.

Bildungsregion verantwortlich und legt regionale Leitziele und Handlungsschwerpunkte fest. Sie setzt sich pflichtgemäß aus Vertretern der (oberen und unteren) staatlichen Schulaufsicht und der kommunalen Schulträger zusammen. Themen- und anlassbezogen können weitere Mitglieder hinzugezogen werden. Das Regionale Bildungsbüro unterstützt als geschäftsführende Einheit die Regionale Steuergruppe in ihrer Arbeit. Es ist für die operative Umsetzung der Aktivitäten der Bildungsregion zuständig. Im Auftrag der Steuergruppe initiiert und koordiniert es als Kommunikations- und Informationsschnittstelle vor Ort die vielfältigen Projekte, Netzwerkaktivitäten und Unterstützungsangebote und wirkt beim Aufbau von horizontalen und vertikalen Vernetzungsstrukturen mit. Das Bildungsbüro fungiert als Mittler für die unterschiedlichen Interessen und als Anlaufstelle für alle beteiligten Akteure. In den Aufgabenbereich des Bildungsbüros fällt auch die Öffentlichkeitsarbeit der Bildungsregion. Am Landesinstitut für Schulentwicklung wurde eine Beratungsstelle eingerichtet, die die Bildungsregionen fachlich unterstützt und einen landesweiten Informations- und Erfahrungsaustausch organisiert.

Neben Baden-Württemberg fördert beispielsweise auch das Land Nordrhein-Westfalen flächendeckend den Aufbau regionaler Bildungslandschaften in Form eines breit angelegten Programms.<sup>117</sup> Als weitere bundesweit relevante Aktivitäten sind beispielsweise die Programme „Lernende Regionen“ und das Nachfolgeprogramm „Lernen vor Ort“<sup>118</sup> vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, „Lebenswelt Schule“<sup>119</sup> von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation, das „Thüringer Bildungsmodell Neue Lernkultur in Kommunen (nelecom)“<sup>120</sup> des Landes Thüringen, „Schule & Co“<sup>121</sup> sowie das Nachfolgeprogramm „Selbstständige Schule“<sup>122</sup> der Bertelsmann-Stiftung und des Landes Nordrhein-Westfalen, das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“<sup>123</sup> von der Freudenbergstiftung oder das

---

<sup>117</sup> Vergl. [www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de](http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de).

<sup>118</sup> Vergl. [www.lernen-vor-ort.info/de/168.php](http://www.lernen-vor-ort.info/de/168.php).

<sup>119</sup> Vergl. [www.lebenswelt-schule.net/index.php?id=25](http://www.lebenswelt-schule.net/index.php?id=25).

<sup>120</sup> Vergl. [www.nelecom.de](http://www.nelecom.de).

<sup>121</sup> Vergl.

[www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-B2B223FD-4ABC5718/bst/hs.xsl/88751\\_88867.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-B2B223FD-4ABC5718/bst/hs.xsl/88751_88867.htm).

<sup>122</sup> Vergl.

[www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-04799663-AD17A3E9/bst/hs.xsl/88751\\_88753.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-04799663-AD17A3E9/bst/hs.xsl/88751_88753.htm).

<sup>123</sup> Vergl.

[www.freudenbergstiftung.de/de/schluesselprogramme/ein-quadratkilometer-bildung/ein-quadratkilometer-bildung.html](http://www.freudenbergstiftung.de/de/schluesselprogramme/ein-quadratkilometer-bildung/ein-quadratkilometer-bildung.html) und <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu>.

„Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“<sup>124</sup> vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Initiative „Bildungsregionen in Bayern“<sup>125</sup> und das Programm „Bildungslandschaften Schweiz“<sup>126</sup> der Jacobs Foundation zu nennen. Neben diesen großen und zumeist eher top-down organisierten Förderprogrammen haben zahlreiche Kommunen und Regionen kleinräumigere Initiativen, Projekte und Programme für sich ins Leben gerufen, die aufgrund ihrer Vielzahl an dieser Stelle nicht weiter thematisiert oder auch nur genannt werden können.

Im Rahmen des im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zwischen 2009 und 2011 durchgeführten Forschungsprojektes „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ wurden insgesamt 39 regionale Bildungslandschaften im Bundesgebiet untersucht. In der Mehrzahl der Fälle konnten bei den örtlichen Entwicklungsprozessen top-down-Strategien beobachtet werden. In der konzeptionellen Anlage der Bildungslandschaften konnten teilweise eine eher schulzentrierte, teilweise aber auch eine eher aus der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule entstandene Ausgestaltung nachgewiesen werden. Es zeigte sich jedoch, dass die Schulzentrierung in der Mehrzahl der untersuchten Bildungslandschaften eher den Charakter eines zum damaligen Erhebungszeitpunkt erreichten Entwicklungsstandes aufwies, dessen Überwindung die Weiterentwicklung zu einem breiter angelegten Netzwerk ermöglichte. Es zeigte sich zudem, dass sich die Mehrzahl der untersuchten Bildungslandschaften, unabhängig von ihrem eigentlichen Entstehungszeitpunkt, selbst als noch in einer Phase des Aufbaus beschreibt, ihre Entwicklung demnach als noch nicht abgeschlossen betrachtet. In den Aussagen zur mit der Einrichtung einer regionalen Bildungslandschaft verfolgten Zielrichtung lassen sich grundsätzlich zwei Aspekte erkennen: Die Bemühungen sollen einerseits dazu dienen, problematische Entwicklungen aufzuhalten und andererseits vorhandene Ressourcen und Aktivitäten im Bildungsbereich zu bündeln und aufeinander

---

<sup>124</sup> Vergl. [www.bmbf.de/de/1125.php](http://www.bmbf.de/de/1125.php).

<sup>125</sup> Vergl. [www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html](http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html).

<sup>126</sup> Vergl. <http://bildungslandschaften.ch/>.

zu beziehen. Aus diesen grundsätzlichen Zielrichtungen werden die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen abgeleitet, die sich beispielsweise auf die Bewältigung der Herausforderungen des demografischen Wandels und der sozialräumlichen Segregation, auf die Gestaltung bildungsbiografischer Übergänge oder die Unterstützung lebenslangen Lernens beziehen. Weitere Schwerpunktthemen der untersuchten Bildungslandschaften sind unter anderem Elternbeteiligung, Integration, Demokratieförderung, Armuts- und Gewaltprävention oder frühkindliche Bildung.<sup>127</sup>

Obwohl sich die untersuchten Bildungslandschaften noch, zumindest in ihrer Selbstwahrnehmung, im Anfangsstadium befinden, lassen die Befunde des Forscherteams dennoch bereits erste Aussagen über den möglichen Mehrwert regionaler Bildungslandschaften zu. Die befragten Personen benennen als einen zentralen Mehrwert die Möglichkeit, bildungspolitische Problemlagen durch die gemeinsame Abstimmung schneller erkennen, kommunizieren und lösen zu können. Vorhandene Ressourcen könnten zudem gemeinsam genutzt werden, es entwickle sich eine personenunabhängigere Verbindlichkeit der Kooperationsstrukturen sowie ein Wir-Gefühl, das die bislang eher vorherrschenden Konkurrenzsituationen und Partikularinteressen überwinden helfe. Ein Mehrwert sei auch in der Entwicklung von übergreifenden Bildungs- und Qualitätsstandards zu sehen. Generell stelle sich jedoch die Frage, wie der Mehrwert in Zahlen und Fakten darstellbar sei, insbesondere wenn es um weiche Faktoren wie die Entstehung einer allgemeinen Wertschätzungskultur gehe.<sup>128</sup>

Nuissl et al. (2006) unterstreichen als Erfolge des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ die intensiviertere Zusammenarbeit der verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren und die erhöhte Transparenz im Bildungsbereich.<sup>129</sup>

In Anbetracht des skizzierten Entwicklungsstandes formuliert die Fachliteratur aktuell anstehende Entwicklungsaufgaben für regionale Bildungslandschaften. So sieht etwa Maykus (2011) die regionalen Bildungslandschaften derzeit vor vier Entwicklungsanforderungen gestellt: Angesichts des heterogenen Entwicklungsstandes bedürfe es einer gezielten

---

<sup>127</sup> Vergl. Behn et al., 2010, S.7-20.

<sup>128</sup> Vergl. Behn et al., 2010, S.28-30.

<sup>129</sup> Vergl. Nuissl et al., 2006, S.262. Die Autoren sprechen auf S.256-263 vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Begleitforschung Empfehlungen für Lernende Regionen aus.

Bedarfsprüfung vor Ort; bedingt durch die Vielfalt der beteiligten Akteure seien Maßnahmen für eine gezielte Kooperationsentwicklung notwendig, außerdem müsse die politische und fachliche Verankerung geklärt und dem hohen Koordinationsaufwand Rechnung getragen werden.<sup>130</sup>

In diesem Zusammenhang weist Maykus auch darauf hin, in der Debatte um regionale Bildungslandschaften stehe zumeist eine administrativ-organisatorische Umgestaltung von Bildung, Betreuung und Erziehung im Vordergrund, allein Stolz und einige wenige andere Autoren ergänzten diese Perspektive um eine zivilgesellschaftlich-partizipative Ebene. Insgesamt werde die Debatte vorwiegend auf der programmatischen Ebene geführt, theoretische Klärungen stünden hingegen noch aus. Bestimmte als allgemein anerkannt geltende unhinterfragte Annahmen und Forderungen würden unterstellt, ohne sie jedoch empirisch zu untermauern. So werde beispielsweise der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe programmatisch großes Potenzial zugesprochen, ohne dass dieses greifbar operationalisiert werde. Die Ausweitung der Bildungs-Kooperationen werde mit einer Qualitätssteigerung in Verbindung gebracht, ohne derartige Effekte empirisch belegen zu können. Allein diese beiden Beispiele genügten, um aufzuzeigen, welche Hoffnungen und Erwartungen mit dem Aufbau regionaler Bildungslandschaften verbunden würden, ohne dass sich die unterstellten Effekte bereits ausreichend in der momentanen Praxis manifestierten.<sup>131</sup>

Eisnach (2011) konstatiert bei ihrer Analyse der verschiedenen Programme und Ansätze zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften im Bundesgebiet erste zu verzeichnende Erfolge: Erste Kommunikations- und Kooperationsstrukturen seien aufgebaut, erste Steuerkonzepte entwickelt worden. Wenn auch diese ersten Ansätze noch wenig strukturiert seien und in vielerlei Hinsicht noch Handlungsbedarf bestehe, würden sie doch von den beteiligten Personen positiv bewertet. Insgesamt jedoch blieben die bislang bekannten Beispiele hinter den hohen Erwartungen zurück, die an regionale Bildungslandschaften gestellt würden. Der Grund dafür sei in den begrenzten Einflussmöglichkeiten der Kommunalpolitik auf das Bildungswesen zu suchen. Eine Rolle spielten jedoch auch die nur langfristig feststellbaren

---

<sup>130</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.140-141.

<sup>131</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.142-169.

Wirkungen von bildungsrelevanten Maßnahmen, die mangelnde Konkretisierung und Operationalisierung der Programmziele sowie der Mangel an gesicherten empirischen Daten für die Wirkungsanalyse regionaler Bildungslandschaften. In jedem Fall sei jedoch davon auszugehen, dass die Umsetzung regionaler Bildungslandschaften ausreichend Zeit benötige, da sie einen hochkomplexen und anspruchsvollen Prozess darstelle.<sup>132</sup> Insgesamt kommt Eisnach zu dem Schluss, Deutschland liege in der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften sowie der Kommunalisierung und Dezentralisierung des Bildungswesens im internationalen Vergleich hinter anderen Ländern zurück.<sup>133</sup>

Als noch zu bewältigende Herausforderungen beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften benennen die im Forschungsprojekt „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (2010) untersuchten regionalen Bildungslandschaften vor allem Ressort- und Zuständigkeitsprobleme, mangelnde Verstetigung und Nachhaltigkeit, geringe Ressourcenausstattung im Verhältnis zu den hochgesteckten Zielen, komplexe und teilweise parallel und weitgehende getrennt verlaufende Netzwerkstrukturen sowie das Nichtvorhandensein eines systematischen regionalen Bildungsmonitorings.<sup>134</sup> Maykus (2011) analysiert die Ergebnisse des Forschungsprojektes und beschreibt als weitere zutage tretende Problemlagen Schwierigkeiten in der multiprofessionellen Kooperation, eine wenig differenzierte und oftmals eher ziellose Steuerung und eine zu gering ausgeprägte Innovationsbereitschaft.<sup>135</sup>

Als weitere aktuelle Herausforderungen in regionalen Bildungslandschaften formulieren Schalkhaußer und Thomas (2011) auf der strukturellen Ebene vor allem die divergierenden Wahrnehmungen der unterschiedlichen hierarchischen Ebenen in Bildungslandschaften und das häufige Fehlen verbindlicher Kooperationsvereinbarungen.<sup>136</sup>

Stolz (2011) beschreibt die deutsche Debatte um regionale Bildungslandschaften als stark an Prozessen der Regulation und Vernetzung

---

<sup>132</sup> Vergl. Eisnach, 2011, S.48-50.

<sup>133</sup> Vergl. Eisnach, 2011, S.49. Nationale und internationale Beispiele diskutiert Eisnach auf S. 38-47.

<sup>134</sup> Behn et al., 2010, S.24-26.

<sup>135</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.139-140.

<sup>136</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.226-228.



fokussiert und vermisst noch weitgehend die Verknüpfung mit (reform-) pädagogischen Fragestellungen. Die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften werde bislang vorwiegend als Kompensation eines defizitären Bildungswesens verstanden. Dieses Bestreben schaffe oftmals einen breiten Konsens seitens aller Beteiligten vor Ort, jedoch werde dabei häufig das Konfliktpotenzial regionaler Bildungslandschaften ausgeblendet, das beispielweise in den als notwendig erachteten Strukturveränderungen liege. So kommt auch Stolz zu dem Fazit, regionale Bildungslandschaften blieben derzeit noch häufig hinter ihren prinzipiellen Innovationsmöglichkeiten zurück.<sup>137</sup>

Vor dem Hintergrund der mit der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften verbundenen Erwartungen, der herangezogenen Begründungszusammenhänge, der unterschiedlichen Entwicklungsmodelle und der Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes sollen im Folgenden Gelingensbedingungen und Entwicklungshemmnisse regionaler Bildungslandschaften herausgearbeitet werden. Diese wurden in den vorhergehenden Abschnitten teilweise bereits holzschnittartig benannt, aber nicht ausführlicher thematisiert.

---

<sup>137</sup> Vergl. Stolz, 2011, S. 24-30.

## 2.1.7 Gelingensbedingungen und Entwicklungshemmnisse regionaler Bildungslandschaften

In der entsprechenden Fachliteratur wird vor dem Hintergrund des dargestellten aktuellen Entwicklungsstandes derzeit vorfindlicher regionaler Bildungslandschaften eine Vielzahl von Gelingensbedingungen formuliert, die sich als besonders förderlich erwiesen haben beziehungsweise denen eine positive Wirkung zugesprochen wird.

Ein zentraler Faktor scheint in diesem Zusammenhang die Erarbeitung eines stimmigen Gesamtkonzeptes zu sein, das von allen beteiligten Akteuren im Konsens getragen wird und die gemeinsamen Ziele verbalisiert, die mit der Einrichtung einer regionalen Bildungslandschaft verfolgt werden. Die Verständigung auf eine umfassende Gesamtkonzeption ist auch in Zusammenhang mit weiteren wichtigen Gelingensbedingungen zu sehen, dazu gehören der Austausch über das zugrundegelegte Bildungsverständnis, die Interessen, Handlungslogiken, beruflichen Selbstverständnisse und strukturellen Rahmenbedingungen der beteiligten Akteure, die Schaffung von verbindlichen und kontinuierlichen Strukturen und die kontinuierliche Begleitung des Prozesses durch gezieltes Projektmanagement sowie eine gründliche Bedarfsanalyse der in der Region bestehenden Themenstellungen und bereits vorhandenen Netzwerke.<sup>138</sup>

Beim Aufbau regionaler Bildungslandschaften erweist es sich Maykus (2011) zufolge allerdings oftmals als äußerst schwierig, die Akteure in ihren inneren Einstellungen und Motivlagen konsequent zu erreichen. Bildung werde seiner Einschätzung nach vielfach eher programmatisch verhandelt, selten jedoch alltagstauglich und praktisch operationalisiert. Zudem garantiere die Netzwerkbildung an sich noch keine positive und wirkungsvolle

---

<sup>138</sup> Vergl. Schäfer, 2009, S.238-241. Vergl. auch Strobel, Kuwan & Reupold, 2009a, S.132-150. Die Autoren zeigen als Erkenntnis ihrer programmbegleitenden Forschung auf, dass netzwerkexterne Faktoren häufiger als eher hinderlich genannt werden als netzwerkinterne Faktoren. Stern arbeitet vor dem Hintergrund des Projekts „Regionale Bildungslandschaften“ der Bertelsmann Stiftung in den Ländern Baden-Württemberg und Niedersachsen Gelingensbedingungen für den Aufbau regionaler Bildungslandschaften heraus und benennt vor allem eine ganzheitliche Sicht auf Kinder und Jugendliche, die regionale Orientierung an der Bildungsbiografie, die Überwindung der Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten sowie die Verständigung über ein regionales Leitbild, das von allen Akteuren getragen wird. Vergl. dazu Stern, 2008a, S.27-28. Stern spricht zudem Handlungsempfehlungen aus, die sich aus den Erkenntnissen des Projekts ableiten lassen, vergl. dazu Stern, 2008b, S.45-47. Zu Steuerungs- und Strukturfragen vergl. auch Schönstein, 2008, S.52-65. Vergl. zu den beruflichen Selbstverständnissen auch Schäfer, 2009, S.238-241.

multiprofessionelle Zusammenarbeit.<sup>139</sup> Auch Tibusek (2009) weist auf mögliches Konfliktpotential hin und fasst darunter die unterschiedlichen Bildungs- und Qualitätsverständnisse, die unterschiedlich gelagerten Interessenlagen, mögliche Konkurrenzsituationen zwischen den beteiligten Akteuren und Institutionen ebenso wie die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen, denen die Akteure unterworfen sind. Diese Heterogenität erschwere gemeinsame Abstimmungsprozesse und trage zu einer Unsicherheit über Zuständigkeiten und künftige Aufgabenzuschnitte bei. Insgesamt lasse sich der Trend erkennen, dass die Einzelakteure auch in Netzwerken ihre eigene Identität zu behaupten suchten.<sup>140</sup>

Die Arbeit in regionalen Bildungslandschaften gelingt Tippelt (2010) zufolge dann besonders gut, wenn die Akteure sich auf gemeinsame Ziele und Visionen verständigt haben, bereit sind, sich auf Neues einzulassen und sich von Gewohntem zu lösen sowie ein hohes Maß an Vertrauen in die beteiligten Institutionen und Organisationen aufbringen.<sup>141</sup> Im Rahmen des Forschungsprojektes „Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften“ (2010) formulieren die dort untersuchten regionalen Bildungslandschaften die Einschätzung, zum Gelingen einer regionalen Bildungslandschaft trage vor allem die aktive Mitwirkungsbereitschaft der Akteure vor Ort, die Möglichkeit zu Austausch und Wissenstransfer sowie ein ressortübergreifendes konzeptionelles Denken und Arbeiten bei.<sup>142</sup>

Im genannten Forschungsprojekt zeigen sich ein ausdrücklich formulierter und politisch legitimer Auftrag in Verbindung mit entsprechender struktureller Anbindung und Ressourcenausstattung als zentrale Gelingensbedingungen. Wichtige Faktoren liegen nach Aussage der in der Studie untersuchten Bildungslandschaften aber auch in der kommunalen Koordination und Steuerung, der integrierten Fachplanung und kommunalen Bildungsberichterstattung und, im Falle von Landesprogrammen, in klaren Vereinbarungen zwischen Land und Kommunen. Bedeutsam für das Gelingen sei nicht zuletzt auch die Existenz entsprechender

---

<sup>139</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.110 und S.140-141. Zur Notwendigkeit eines prozessbegleitenden Projektmanagements inklusive entsprechender Planungs- und Qualitätssicherungsinstrumente vergl. Müller, 2007, S.217-218.

<sup>140</sup> Vergl. Tibusek, 2009, S.205.

<sup>141</sup> Vergl. Tippelt, 2010, S.182-183.

<sup>142</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.140.

Förderprogramme und -töpfe sowie eine externe unabhängige Begleitung und Evaluation der Aktivitäten und Strukturen.<sup>143</sup> Im Zusammenhang mit Strukturen und politischen Entscheidungen mahnt Maykus (2011) an, im Rahmen von regionalen Bildungslandschaften würden oftmals lediglich oberflächliche Umorganisationen vorgenommen, die Strukturen jedoch nicht nachhaltig und konsequent einem tiefgreifenden Wandel unterzogen. An vielen Stellen sei hingegen eine eher pragmatische und zuweilen diffuse Herangehensweise zu beobachten, die in den überkommenen Strukturen verbleibe.<sup>144</sup> Eine zentrale Barriere für das Gelingen regionaler Bildungslandschaften liegt für Tippelt (2010) in den stark bürokratisch geformten Aufgabenzuschreibungen in den Kommunen.<sup>145</sup> Auf Kommunen bezogene Handlungsdilemmata beschreiben auch Olk und Stimpel (2010): Die kommunalen Handlungsspielräume seien aufgrund rechtlicher Zuständigkeiten und finanzieller Ressourcen oftmals relativ eng begrenzt. Aus diesem Grund sei die Gestaltung der regionalen Bildungslandschaft eine Art „freiwillige“ Leistung der Kommune, die dort in Haushaltsdebatten oder bei Änderung der politischen Mehrheiten immer wieder zur Disposition stehe. Nicht zuletzt stelle sich die Frage nach einem messbaren Ertrag und entsprechenden gesicherten Messinstrumenten.<sup>146</sup>

Stolz (2011) geht noch einen Schritt weiter und betont, die zentralen Stolpersteine wiesen weit über die kommunale Handlungsebene hinaus und beträfen auch ordnungspolitische und steuerungstheoretische Bereiche auf Länder- und Bundesebene.<sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> Vergl. Behn et al., 2010, S.27-28.

<sup>144</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.110 und S.141.

<sup>145</sup> Vergl. Tippelt, 2010, S.184.

<sup>146</sup> Vergl. Olk & Stimpel, 2010, S.173-175.

<sup>147</sup> Vergl. Stolz, 2011, S.27.

Die vorangegangenen Kapitel haben die Entstehungsgeschichte der Debatte um regionale Bildungslandschaften, die vielfältigen in der Literatur herangezogenen Begründungszusammenhänge, unterschiedliche Entwicklungsmodelle sowie Gelingensbedingungen und aktuelle Herausforderungen regionaler Bildungslandschaften nachgezeichnet. Dabei wurde immer wieder die große Bedeutung einer stabilen, wertschätzenden Kooperationskultur deutlich, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der einzelnen Akteure berücksichtigt. Das folgende Kapitel 2.2 macht aus diesem Grund die Kooperation der verschiedenen bildungsrelevanten Berufsgruppen zum Thema und greift damit einen zentralen Teilbereich regionaler Bildungslandschaften heraus.

Tippelt, Strobel und Reupold führen in diesem Zusammenhang auf Basis der Erfahrungen im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ an, die Funktionsweise sowie Veränderungsprozesse von Organisationen und sozialen Netzwerken ließen sich durch die Betrachtung der Intentionen und Einstellungen der beteiligten Akteure verstehen.<sup>148</sup> Die Kooperation in solchen Bildungsnetzwerken stellt, so zeigte sich im Rahmen des Programms, eine große Herausforderung für die beteiligten Akteure dar und erfordert entsprechende Kompetenzen. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bedarf es einer gemeinsamen Netzwerkidentität der beteiligten Partner. Tippelt et al. (2009) arbeiten zentrale Faktoren heraus, die auf diese gemeinsame Identität Einfluss nehmen.<sup>149</sup> Maßgeblich für den Aufbau einer gemeinsamen Identität und somit für das Gelingen der Kooperation sind demnach die kooperierenden Akteure selbst.

In eine ähnliche Richtung weisen die Erkenntnisse von Strobel et al. (2009) im Rahmen der Evaluation desselben Programms. Für die Autoren lässt sich bei der Umsetzung von Innovationen und Veränderungen im Bildungskontext die herausragende Rolle der beteiligten Personen festhalten. Ohne die im Programm eingerichteten Netzwerke, so lässt sich aus der Programmevaluation schließen, wäre die Etablierung von Innovationen sehr viel schwieriger zu erreichen gewesen. Um Neuerungen auf den Weg zu bringen, so die Autoren weiter, bedürfe es vor allem auch der Bereitschaft der handelnden Personen, sich auf Neues einzulassen und die Perspektiven

---

<sup>148</sup> Vergl. Tippelt, Strobel & Reupold, 2009b, S.26.

<sup>149</sup> Vergl. Tippelt et al., 2009b, S.181-198.

der beteiligten Kooperationspartner einzunehmen und zu berücksichtigen. Dies erfordert von den beteiligten Akteuren besondere Kompetenzen und einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch.<sup>150</sup>

Die Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf die kooperierenden Akteure als Forschungsgegenstand erscheint sowohl angesichts der referierten Erkenntnisse aus Forschungsarbeiten zu Programmen wie „Lernende Regionen“ als auch vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Forschungslücken sinnvoll und notwendig. Diese Forschungslücken treten bei der Sichtung der aktuellen Publikationen deutlich zu Tage und werden dort auch bereits zum Teil klar als Desiderata benannt. Damit bildet das nachfolgende Kapitel 2.2 auch die Grundlage für die in Kapitel 3 folgende empirische Studie.

---

<sup>150</sup> Vergl. Strobel et al., 2009, S.55-65.

## **2.2 Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen als Teilbereich regionaler Bildungslandschaften**

Im folgenden Teilkapitel wird zunächst ein schlaglichtartiger Blick in Erkenntnisse der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung zur Bedeutung der Akteure und deren Kooperation für das Gelingen bildungspolitischer Vorhaben geleistet. Auf diese Weise soll die für die vorliegende Arbeit gewählte Blickrichtung noch einmal unterstrichen werden. Im Anschluss daran widmen die nachfolgenden Abschnitte ihre Aufmerksamkeit vor allem den unterschiedlichen in Literatur und Praxis vorfindlichen Kooperationsformen und -vorstellungen, den Spezifika berufsgruppenübergreifender Kooperationsbeziehungen sowie der Zusammenschau von Gelingensbedingungen berufsgruppenübergreifender Kooperation, Kooperationshemmnissen und Kooperationsgewinnen. Die Ausführungen greifen oben bereits angeklungene Aspekte wieder auf: Angehörige ganz unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen treffen in regionalen Bildungslandschaften aufeinander und werden mit ihren jeweils spezifischen beruflichen Selbst- und Fremdbildern, Fachsprachen, handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensrepertoires konfrontiert. Sie bringen unterschiedliche Ziele, Aufgaben und Interessen in die gemeinsame Arbeit ein und sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Wege der Verständigung zu finden. Immer wieder stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage nach den Beweggründen, die sie zur Kooperation veranlassen, nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen, nach Chancen und Grenzen interprofessioneller Kooperation. Die folgenden Überlegungen sollen zur Klärung dieser Fragen beitragen. Die Darstellung erfolgt auch unter Rückgriff auf Befunde aus der Forschung zur Ganztagschulentwicklung und zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe.

Der Blick in die Fachliteratur zur Kooperation verschiedener für Bildungsprozesse relevanter Berufsgruppen lässt zwei argumentative Grundrichtungen erkennen. Professionstheoretische Darstellungen greifen insbesondere die Unterschiedlichkeit der jeweiligen beruflichen Selbstverständnisse und die Frage nach deren Passung auf, während

kooperationstheoretische Schriften eher den wechselseitigen Nutzen der Kooperationspartner sowie Gelingensfaktoren und Rahmenbedingungen der institutionellen Zusammenarbeit ins Zentrum rücken.<sup>151</sup> Im Folgenden werden beide Blickrichtungen aufgegriffen und miteinander in Beziehung gesetzt, da sie auch in der empirischen Studie in Kapitel 3 im Rahmen der forschungsleitenden Frage nach möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen als Folge berufsgruppenübergreifender Kooperation miteinander verknüpft werden.

### **2.2.1 Die besondere Bedeutung der Akteure für das Gelingen bildungspolitischer Vorhaben: ein Blick in die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung**

In eine ähnliche Richtung wie die bereits aufgezeigten Forschungsdesiderata zur Kooperation der an Bildungslandschaften beteiligten Berufsgruppen und zu deren Betonung vor strukturellen und Steuerungsaspekten weisen auch Erkenntnisse der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung.

Baum (2014) beschreibt das bildungspolitische Spannungsfeld zunehmender Eigenverantwortung von Schulen bei gleichzeitig wachsendem Druck öffentlicher Rechenschaftslegung als neuer Form der Kontrolle. In diesem Spannungsfeld bewegten sich die Schulen und sähen sich vor die Aufgabe gestellt, zu entscheiden, wie sie auf die von außen an sie herangetragenen Reform- und Entwicklungsimpulse reagierten. Reformen von oben blieben ohne tiefere Wirkung, solange sich der Blick nicht stärker auf die davon berührten Personen selbst richte und deren Eigenlogik aktiv einbezogen werde. In einem neuen Steuerungsverständnis (vom Input zum Output) verlagere sich die Verantwortung für Schul- und Unterrichtsqualität immer mehr auf die Einzelschule und die dort handelnden Personen. Dabei spiele die Kooperation der an Schule beteiligten Personen und die dafür benötigten Kompetenzen eine immer größere Rolle. Veränderungen von

---

<sup>151</sup> Vergl. Speck et al., 2011, S.11.



Organisationen, so ihr Fazit, sind nur möglich, wenn sich die beteiligten Akteure verändern.<sup>152</sup>

Auch Lindemann (2013) betont, Schulqualität und -effektivität werde nicht durch äußere Steuerung, sondern durch die beteiligten Akteure selbst erreicht. In Auseinandersetzung mit maßgeblichen in den letzten Jahren entstandenen Metastudien und Modellen zur Schuleffektivität arbeitet er zentrale Qualitätsfaktoren heraus und kommt zu dem Schluss, diese lägen häufig im Bereich „weicher“ Bedingungen wie etwa Schulklima und -kultur, Kooperation und Beziehungen sowie in der Person der Lehrkräfte selbst als in klassischen Input-Faktoren bildungspolitischer Steuerung.<sup>153</sup> Diesen Aspekt betont auch Kamski (2011) und kommt zu dem Schluss, die Unterrichtsebene und das dortige Handeln der Lehrkräfte stelle zumeist den Kern des Forschungsinteresses dar und werde in den gewonnenen Erkenntnissen besonders betont.<sup>154</sup>

In diesem Zusammenhang verweist auch Rolff (2013) darauf, Faktoren auf der Ebene des Unterrichts und der handelnden Personen erwiesen sich als einflussreicher auf die Effektivität der Schule als Faktoren der schulischen Umwelt, die jedoch gerade im Kontext von Bildungspolitik und -verwaltung besonders wesentlich seien. Neuere Reformstrategien setzten aus diesem Grund auch in besonderem Maße bei den beteiligten Personen selbst an und zielten beispielsweise insbesondere auf das gezielte Hinterfragen überkommener Routinen, die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis und den Erwerb neuer Kompetenzen und eine stärkere Kooperation ab.<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> Vergl. Baum, 2014, S.11-45 sowie S.183-248. Baum untersucht in ihrer Studie, wie Schulen und die an ihnen beteiligten Lehrkräfte auf äußere und innere Entwicklungsanlässe reagieren. Vergl. in diesem Zusammenhang auch Wenzel, 2008, S.423-444.

<sup>153</sup> Vergl. Lindemann, 2013, S.14-87 und S.183-190. Lindemann arbeitet Unterschiede zwischen Schuleffektivitätsforschung als Erforschung der Faktoren mit Einfluss auf Schülerleistungen und Schulentwicklungsforschung als Untersuchung schulischer Veränderungsprozesse heraus. In den jeweils festgestellten Qualitätskriterien von Schule stimmten beide Forschungsrichtungen oftmals überein, obwohl sie unterschiedliche Zielrichtungen verfolgten. Faktoren auf der Ebene der Schulorganisation wirkten sich beispielsweise eher auf die Lehrkräfte aus und nahmen damit nur mittelbar Einfluss auf Schülerleistungen beziehungsweise ließen sich keine direkten Zusammenhänge messen. Aus diesem Grund blieben schulorganisatorische Fragen in der Schuleffektivitätsforschung oftmals unterbelichtet. Vergl. dazu ebd. S.66-781. Vergl. dazu auch Bonsen, Bos & Rolff, 2008, S.11-32. Die Autoren weisen auf die Notwendigkeit hin, Schuleffektivitätsforschung und Schulentwicklungsforschung enger als bislang geschehen, in Zusammenhang zu bringen

<sup>154</sup> Vergl. Kamski, 2011, S.109-123.

<sup>155</sup> Vergl. Rolff, 2013, S.11-40 und S.133-148. Rolff beschreibt Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen und geht auf verschiedene Modelle der Schuleffektivität ein. Widerstände gegen Reformen entstünden vor allem, wenn die davon betroffenen Personen nicht aktiv am Reformprozess beteiligt würden. Die Frage nach Widerständen werde jedoch im Input-Prozess-Output-Modell der Schuleffektivität und Schulentwicklung noch zu wenig thematisiert. Vgl. dazu ebd. S.139-140. Auf S.141-146 führt Rolff

Für das Gelingen schulischer Bildung an sich, jedoch auch gerade für die Umsetzung von Innovationen im schulischen Kontext erweist sich für Kamski (2011) die Kooperation der an Schule beteiligten Lehrkräfte als zentraler Motor. Die Schule, so betont Kamski, entwickle sich im Zuge von Innovationen und Reformen sowohl als Organisation als auch auf der Ebene ihrer einzelnen Akteure selbst. Aus diesem Grund sei die Kooperation der Akteure besonders zu beachten und ein notwendiger Gelingensfaktor für Veränderungsprozesse.<sup>156</sup>

Regionale Bildungslandschaften lassen sich ebenfalls als bildungspolitisch gewollte strukturelle Reformen beschreiben, da sie, wie oben gezeigt werden konnte, häufig auch durch entsprechende Förderprogramme von Bildungspolitik und -verwaltung gewissermaßen von oben etabliert werden. Analog zu Reformen im engeren Kontext von Schulentwicklung und Schulqualität kann auch im Falle regionaler Bildungslandschaften angenommen werden, dass für ihre Entwicklung weniger Reformbemühungen von außen als vielmehr die konkrete Ausgestaltung durch die beteiligten Akteure entscheidend ist. Auch unter diesem Blickwinkel erscheint die hier vorliegende Fokussierung auf die beteiligten Berufsgruppen sinnvoll und notwendig.

### **2.2.2 Bildungsrelevante Berufsgruppen – eine begriffliche Annäherung**

In regionalen Bildungslandschaften agiert eine Vielzahl von Personen und Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen, beispielsweise in der politischen Steuerung, der strategischen Planung, der Projektkoordination oder der operativen Umsetzung in konkreten Kooperationen. Aus dieser nahezu unüberschaubaren Grundgesamtheit nimmt die empirische Untersuchung im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nur diejenigen Personen in den Blick, die in konkreten Kooperationsprojekten in den Feldern der frühkindlichen und

---

zahlreiche Gelingensbedingungen für Schulentwicklung auf, die im Bereich Schulklima, Unterrichtsgeschehen und Lehrpersonen angesiedelt sind.

<sup>156</sup> Vergl. Kamski, 2011, S.80-89 und S.120 sowie S.132-133. Kamski zeichnet die in Deutschland noch junge Geschichte der Schuleffektivitätsforschung nach und stellt die aus ihrer Sicht notwendige Verbindung zur Schulentwicklungsforschung her. Sie beschreibt die Qualitätsmerkmale von Schule auf den Ebenen Input, Prozess und Output und unterscheidet in diesem Zusammenhang auch die politisch-administrative Ebene, die Ebene der Schule als solcher und die auf das Unterrichtsgeschehen bezogenen Ebene von einander. Vergl. ebd. S.105-133.

der schulischen Bildung, der betrieblichen Ausbildung, der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung beruflich agieren. Die Arbeit konzentriert sich also auf die operative Ebene und zielt nicht auf die steuernd und planerisch tätigen Personen in Lenkungskreisen und Steuergruppen als die politischen und administrativen Entscheidungsträger ab. Diese sind oftmals nur zu einem sehr geringen Anteil ihrer Arbeitszeit mit der Kooperation im Rahmen der Bildungsregion befasst und haben etwa in ihrer Funktion als Landräte, Dezernenten, Bürgermeister oder Amtsleiter eine Vielzahl weiterer Aufgaben zu erfüllen. Daher kann die Annahme getroffen werden, dass potenzielle Lern- und Reflexionserfahrungen allein schon durch den geringen Zeitanteil nicht so intensiv ausfallen wie bei Personen, die einen weitaus größeren Anteil ihrer Arbeitszeit für die Kooperation aufwenden. Diese Annahme wird durch die an späterer Stelle noch weiter auszuführende Einschätzung von Bornhoff und Frenzer (2006) gestützt.<sup>157</sup>

Eine weitere Gruppe von Akteuren in regionalen Bildungslandschaften stellen die Adressaten der Bildungsangebote, in der aktuellen Praxis also vor allem Kinder, Jugendliche und deren Eltern, dar. Auch sie sollen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, da die vorliegende Arbeit berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse zu erforschen sucht, nicht jedoch die Wirkungen von Bildungsk Kooperationen auf deren Adressaten fokussiert.

Die oben bereits ausführlich thematisierte Begriffspluralität und definitorische Unklarheit in der Fachliteratur im Bereich regionaler Bildungslandschaften bildet sich auch in der Beschreibung der beruflich handelnden Personen in den konkreten Kooperationsprojekten ab. Die in der Literatur an dieser Stelle am häufigsten verwendeten Begriffe sind die der professionellen Akteure und der pädagogischen Berufsgruppen. Beide Begriffe haben, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, ihre Berechtigung. Ihre Verwendung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist allerdings nicht frei von gewissen definitorischen Unschärfen. In den folgenden Abschnitten sollen zunächst beide Begriffe einander gegenübergestellt und näher charakterisiert werden, um in einem zweiten Schritt die Terminologie der vorliegenden Arbeit darzulegen. Zu diesem Zweck soll zunächst der Blick auf die erziehungswissenschaftliche Professionstheorie mit der Begriffstrias Profession, Professionalisierung und

---

<sup>157</sup> Vergl. Bornhoff & Frenzer, 2006, S.52-56.

Professionalität fallen und unter einem allerdings nur holzschnittartigen Rückgriff auf die akteurszentrierte Soziologie der Begriff der professionellen Akteure beleuchtet werden. Daran anschließend soll vor dem Hintergrund der Berufssoziologie und Berufspädagogik der Begriff des Berufs näher untersucht werden. Wie die Kapitelüberschrift bereits anzeigt, legt die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf den Begriff der bildungsrelevanten Berufsgruppen zugrunde. Die Gründe für diese Entscheidung werden im Zuge der nachfolgenden Ausführungen dargelegt.

### **Zur Begriffstria Profession, Professionalisierung und Professionalität**

Stichweh (2002) versteht die Entwicklung spezifischer Professionen als im Übergang „[...] von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne [...]“<sup>158</sup> begründet. Die Berufsidee der europäischen frühen Neuzeit lasse sich durch die Merkmale der Wahlfreiheit, der Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und der inneren Berufung beziehungsweise persönlichen Begabung charakterisieren. Professionen könnten dabei als eine besondere Berufsform verstanden werden, da sie sich reflexiv mit ihrer eigenen Beruflichkeit auseinandersetzten und aus ihrem Berufsstand einen sozialen Statusanspruch ableiteten. Zu diesen gewissermaßen klassischen Professionen zählten vor allem Mediziner, Theologen und Juristen.<sup>159</sup>

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur, insbesondere im Feld der Erwachsenenbildung, findet sich in diesem Zusammenhang die Begriffstria der Profession, der Professionalisierung und der Professionalität. Die folgenden Ausführungen sollen zur Differenzierung der Begrifflichkeiten beitragen.

Den Begriff der Profession suche die entsprechende Literatur häufig mit Hilfe bestimmter Kategorien zu fassen, zu denen der Stand der Verwissenschaftlichung und festgelegte berufliche Sozialisationsprozesse beziehungsweise Zugangswege ebenso zählen wie eine berufsständische Interessenvertretung, so Kade, Nittel und Seitter (1999). Der derzeitige

---

<sup>158</sup> Stichweh, 2002, S. 50.

<sup>159</sup> Vergl. ebd. S. 51-54.

Zustand eines Berufsfeldes sowie künftige Entwicklungen würden unter Zuhilfenahme dieser Kategorien untersucht und bewertet.<sup>160</sup> Eine Profession definiert Nittel (2000) als einen akademischen personenbezogenen Dienstleistungsberuf, der sich unter systematischem Rückgriff auf spezifisches Wissen mit einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung beschäftigt. Drei bis heute wirksame Charakteristika von Professionen sind für Nittel die relative Autonomie gegenüber dem Staat im Sinne der akademischen Freiheit und interner Kontrollmechanismen, festgelegte Verfahrensweisen, die Laien und Novizen an die Inhalte des Berufes heranführen, sowie der spezifische professionelle Habitus.<sup>161</sup>

Unter Zuhilfenahme der Kategorie der Professionalisierung ließen sich hingegen dynamische Entwicklungen innerhalb einer spezifischen Berufskultur fassen, sie könne gewissermaßen als eine „[...] *spezifische Form der Verberuflichung, als soziale Konstitution eines besonders ausgewiesenen Berufes* [...]“<sup>162</sup> verstanden werden. Professionalisierung könne sich, so Nittel, sowohl auf die Herausbildung eines neuen Berufsbildes wie auch auf die Akademisierung und damit Aufwertung eines bereits bestehenden Berufs beziehen. Der Prozess der Professionalisierung könne sowohl kollektiv für den gesamten Berufsstand gefasst werden als auch individuell im Sinne der beruflichen Ausbildung und Reifung einer einzelnen Person.<sup>163</sup>

Der Begriff der Professionalität schließlich beziehe sich auf die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung, die durch die Balance von akademischem Wissen und berufspraktischem Können sowie eine entsprechende berufsbezogene Reflexion gekennzeichnet sei. So verstanden könne Professionalität auch für Berufe angenommen werden, die nicht klassischerweise zu den etablierten Professionen gezählt würden.<sup>164</sup> Mit Professionalität, so erläutert Nittel, meinten Berufspraktiker oftmals die gekonnte Beruflichkeit im Sinne qualitativ hochwertiger Arbeit, nicht zuletzt in

---

<sup>160</sup> Vergl. Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.129.

<sup>161</sup> Vergl. Nittel, 2000, S.23-43. Auf die Kategorien der Lizenz und des Mandates einer Profession als die gesellschaftliche Erlaubnis und der gesellschaftliche Auftrag zu einer bestimmten beruflichen Tätigkeit geht Nittel auf S.27-34 ein, um im Anschluss weitere wichtige Attribute einer Profession zu erörtern, wie sie im Symbolischen Interaktionismus benannt werden. Vergl. dazu S.34-40 sowie S.18.

<sup>162</sup> Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.130.

<sup>163</sup> Vergl. Nittel, 2000, S.17.

<sup>164</sup> Vergl. Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.130.

dem Bestreben vermeintlich richtiges und falsches berufliches Handeln voneinander zu unterscheiden.<sup>165</sup>

Nittel zeichnet die hier nur schlaglichtartig skizzierte Begriffstrias ausführlicher nach und untersucht deren Bedeutung für das Feld der Erwachsenenbildung. Zur Professionalität bezieht er sich auf handlungstheoretische und wissenssoziologische Zugänge, der Professionalisierung nähert er sich mithilfe prozess- und machttheoretischer Ansätze, die Professionalität schließlich behandelt er unter gesellschafts- und strukturtheoretischen Gesichtspunkten.<sup>166</sup>

Die von Nittel herangezogenen Zugänge beschreiben Combe und Helsper (2002) als unterschiedliche Stadien in der erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdebatte und gehen dabei vor allem auf funktionalistische Merkmalstheorien, machttheoretische, systemtheoretische sowie strukturtheoretische Ansätze ein.<sup>167</sup>

Für Forneck et al. (2009) ist der professionell pädagogisch Handelnde dadurch gekennzeichnet, dass er sein Handeln begründen und reflektieren, eigene Fragestellungen entwickeln und sein Handlungswissen an neue Situationen und Anforderungen anpassen kann.<sup>168</sup>

Nittel und Seltrecht (2009) verweisen darauf, pädagogisches Handeln finde nicht nur im Rahmen von Berufen oder Professionen statt, sondern auch ehrenamtlich und nebenberuflich. Sie sprechen aus diesem Grund von einem Prozess der „individuellen Professionalisierung“ pädagogisch tätiger Personen, der zu einer pädagogisch-professionellen Praxis und einem damit

---

<sup>165</sup> Vergl. Nittel, 2000, S.15 sowie S.71-85. Nittel nähert sich der Professionalitätsthematik auf zweierlei Weise und referiert ein kompetenzorientiertes und ein differenztheoretisches Verständnis von Professionalität.

<sup>166</sup> Vergl. Nittel, 2000, S.15.

<sup>167</sup> Vergl. Combe & Helsper, 2002, S. 9-14. Vergl. dazu auch Dewe & Wagner, 2006, S.52. Auch Soretz zeichnet die unterschiedlichen Phasen der Professionstheorie nach und benennt Bestimmungsmerkmale für Professionen. Vergl. Soretz, 2003, S.92-107. Vergl. dazu auch Kurtz, 2002. Kurtz gibt in knapper Form einen Überblick über verschiedene Professionskonzepte und geht dabei auf den Strukturfunktionalismus, den Symbolischen Interaktionismus, den Machttheoretischen Ansatz, den Strukturtheoretischen Ansatz sowie die Systemtheorie ein. Kraul, Marotzki & Schweppe schreiben den Professionalitätsdebatten seit Mitte der 1980er Jahre eine stärkere Orientierung an der Binnenstruktur und der Logik professionellen Handelns zu und machen dabei vor allem drei Stränge aus: systemtheoretische, symbolisch-interaktionistische und strukturtheoretische Zugänge. In diesem Zusammenhang werden auch die Professionellen mit ihren (berufs-)biografischen Erfahrungen, Einstellungen, Kompetenzen und auch blinden Flecken in den Blick genommen. Vergl. Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002, S.7-9.

<sup>168</sup> Vergl. Forneck et al., 2009, S.79-81. Vergl. dazu auch Bauer, Kopka & Brindt, 1999.

korrespondierenden Selbstbild führe, ohne notwendigerweise mit einem fachwissenschaftlichen Studium verbunden zu sein.<sup>169</sup>

### **Zum Handlungs- und Akteursbegriff**

Das Beschäftigungsfeld, in dem sich Pädagogen beruflich bewegen, ist sehr heterogen. In den letzten Jahren haben sich, so konstatiert auch Schützenmeister (2008), eine ganze Reihe neuer Arbeitsfelder für Pädagogen eröffnet. Damit, so Schützenmeister weiter, erweitere sich auch das Verständnis dessen, was als pädagogisches Handeln gelten könne. Schützenmeister versucht, pädagogisches Handeln zu definieren und entwirft einen Handlungsbegriff, der die Entwicklung von Zielen und Motiven, planerische und konkretisierende Aspekte, die Erarbeitung eines Handlungskonzeptes, die Entscheidung für bestimmte Handlungsalternativen, die Durchführung der Handlung sowie die Kontrolle deren Wirkung und, wenn nötig, die Korrektur der Handlung mit einbezieht. Die einzelnen Handlungsoperationen seien in den verschiedenen pädagogischen Berufen unterschiedlich stark ausgeprägt. Pädagogisches Handeln finde, so schließt er, auch in vielen Berufs- und Arbeitsfeldern statt, die nicht selbstverständlich zu den genuin pädagogischen Feldern gerechnet werden könnten.<sup>170</sup>

Koring (2002) spricht von pädagogischen Professionen im Unterschied zu den vorhin angesprochenen klassischen Professionen, ohne jedoch in letzter Konsequenz eine exakte Definition zu liefern. Auch er stellt die Frage nach dem verbindenden pädagogischen Element.<sup>171</sup> Wimmer (2002) bemerkt dazu, was genau denn das Pädagogische und das Professionelle an den unterschiedlichen Tätigkeiten in pädagogischen Arbeitsfeldern sei, werde bezüglich der besonderen Stellungen, Funktionen, Aufgaben, Motive, Adressaten, Inhalte und Institutionen in den Selbstbeschreibungen der Handelnden jeweils unterschiedlich gefasst. Er diskutiert kritisch, ob es

---

<sup>169</sup> Vergl. Nittel & Seltrecht, 2008, 34.

<sup>170</sup> Vergl. Schützenmeister, 2008, S.9-106. Auf S.77-81 finden sich Zusammenstellungen pädagogischer Beschäftigungsfelder.

<sup>171</sup> Vergl. Koring, 2002, S.333-335. Auch Wagner spricht von den pädagogischen Professionen und meint damit zum Beispiel Lehrer, Sozialpädagogen und Erwachsenenbilder und erörtert dabei jeweils die Professionstheorie für diese Berufsfelder. Vergl. Wagner, 1998, S.160-194.

dieses verbindende pädagogische Element und die Vorstellung davon überhaupt geben könne. Gleichzeitig erhöhe sich der Druck auf die pädagogisch handelnden Personen, „[...] denn in ihrer Persönlichkeit, ihren Haltungen und ihrem Habitus wird in steigendem Maße die entscheidende Größe im Bildungsprozeß gesehen.“<sup>172</sup>

Schimank (2010) unterscheidet Verhalten und Handeln begrifflich voneinander und bezieht sich dabei nach eigener Aussage auf Schriften von Max Weber:<sup>173</sup> Während Verhalten ursächlich erklärbar und auf physikalische, chemische und biologische Vorgänge zurückführbar sei, stelle das Handeln eine Sonderform des Verhaltens dar, gewissermaßen „[...] subjektiv sinnhaftes Verhalten [...]“<sup>174</sup>, die Grenzen zwischen den beiden Phänomenen seien jedoch fließend. Bei jedem Handeln spiele eine verwobene Verbindung von Selbst- und Fremdverstehen eine Rolle. Das in der Soziologie thematisierte soziale Handeln zeichne sich dadurch aus, dass es das Handeln anderer Akteure einkalkuliere, sei es als Störung oder als Unterstützung des eigenen Handelns. Die Soziologie bezeichne sozial Handelnde als Akteure, wobei sich der Akteursbegriff nicht nur auf Einzelpersonen beziehe, auch soziale Gruppen oder Organisationen einschließe. Letztlich handelten zwar immer einzelne Personen als individuelle Akteure, jedoch ließen sich soziale Gruppen und Organisationen als aus individuellen Akteuren zusammengesetzte überindividuelle Akteure verstehen.<sup>175</sup>

---

<sup>172</sup> Wimmer, 2002, S.408. Auf S.426-432 beschreibt Wimmer die Aufgabe pädagogischer Professionen, abstraktes Fachwissen auf konkrete Alltagssituationen anzuwenden.

<sup>173</sup> Da diese Unterscheidung in der vorliegenden Arbeit nur randständige Erwähnung finden, nicht aber ausführlicher thematisiert werden soll, wird auf eine vertiefte Beschäftigung mit den besagten Schriften von Max Weber an dieser Stelle verzichtet.

<sup>174</sup> Schimank, 2010, S.29.

<sup>175</sup> Ebd. S.29-45. Zu den überindividuellen Akteuren vergl. ebd. S.327-341. Als Erklärungsmodelle für das Handeln von Akteuren zieht die Soziologie vier Modelle heran, die Schimank ausführlich behandelt: den Homo Sociologicus, den Homo Oeconomicus, den Emotional Man und den Identitätsbehaupter. Die Modelle sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden, vergl. dazu ebd. S.45-185.



## **Bildungsrelevante Berufsgruppen**

Um die definitorische Schärfung abzurunden, soll nun schließlich auch der Berufsbegriff schlaglichtartig beleuchtet werden.

Die Bedeutung des Berufsbegriffs könne je nach Verwendungszusammenhang und Verwendungsabsicht variieren, so erläutert Kurtz (2005): Werde er etwa von Wirtschaftsunternehmen gebraucht, so beziehe er sich auf die berufsbezogenen Kompetenzbündel, die zur Steigerung des Betriebskapitals genutzt werden könnten. Von Einzelpersonen gebraucht umfasse er hingegen das Selbstkonzept eines spezifischen Berufsinhabers, der sich auf dem Arbeitsmarkt präsentieren möchte. So verstanden stelle der Beruf eine wichtige Quelle für das eigene Selbstbild, die gesellschaftliche Fremdwahrnehmung und den sozialen Status einer Person dar. Kurtz setzt sich mit der Debatte um das „Ende des Berufs“ auseinander und kommt zu dem Schluss, es ließen sich zwar strukturelle Veränderungen in Gesellschaft und Erwerbsarbeit feststellen, im Zuge derer die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen wachse und sich somit eine Annäherung von beruflicher und allgemeiner Bildung abzeichne, von einem Ende des Berufs jedoch könne nicht gesprochen werden. Der Arbeitsbegriff könne sehr weit gefasst und auch auf Bereiche ausgedehnt werden, die nicht unmittelbar mit Erwerbsarbeit zu tun haben und eher dem Freizeitbereich zuzuordnen sind. Der Berufsbegriff hingegen bezeichne eine spezifische Form der Arbeit, die sozial organisiert und mit einer bestimmten Rollenstruktur versehen sei. Hinzu kämen dabei noch spezifische Ausbildungswege für die berufliche Arbeit. Als wesentliche Beschreibungsmerkmale des Berufs seien also die Erwerbsfunktion und die spezifische Ausbildung festzuhalten.<sup>176</sup> Kurtz zeichnet die Perspektive der subjektorientierten Soziologie nach, die den Beruf als Verwirklichung eigener biografischer Interessen und als Weg zum persönlichen Selbstkonzept zu fassen sucht und ihn vor diesem Hintergrund gewissermaßen als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft versteht.<sup>177</sup> Er zeigt auf, wie sich das

---

<sup>176</sup> Vergl. Kurtz, 2005, S.9-30.

<sup>177</sup> Vergl. ebd. S.48-49 sowie S.131. Kurtz zeichnet die Entstehung des Arbeits- und Berufsbegriffs von der Antike bis zur modernen Gesellschaft nach und zeigt dabei den Bedeutungswandel nach: Die Entstehung des Berufsbegriffs, so zitiert er die neuere Forschung, sei wohl im Zusammenhang mit der

Verhältnis von Beruf und Gesellschaft in der Theorie fassen lässt. Im Konzept des „reflexiven Individualberufs“ spiele zwar bestimmtes fachliches Wissen weiterhin eine Rolle, der Beruf werde jedoch stärker individuell ausgestaltet. Individuen schafften sich auf diese Weise ihr eigenes Berufsprofil, die Bedeutung einer mit anderen geteilten fachlichen Ausbildung verblasse daneben immer mehr.<sup>178</sup>

Arnold und Gonon (2006) charakterisieren das Phänomen Beruf anhand verschiedener sozialer und individueller Funktionen wie etwa Erwerb des Lebensunterhalts, gesellschaftliche Sozialisation oder Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Eine berufliche Tätigkeit sehen die Autoren durch eine gewisse Kontinuität, eine spezifische Ausbildung und ein berufsspezifisches Ethos charakterisiert.<sup>179</sup>

Das Sozialprestige und das persönliche Selbstbewusstsein der Mitglieder einer Gesellschaft werden auch heute noch zu einem großen Teil vom Beruf mitbestimmt, so konstatiert Lempert (1998).<sup>180</sup>

Heinz (1995) beschäftigt sich intensiv mit der beruflichen Sozialisation und versteht darunter einen „[...] Aneignungs- und Veränderungsprozeß von arbeitsbezogenen Fähigkeiten, Kenntnissen, Motiven, Wertorientierungen und sozialen Deutungsmustern [...]“<sup>181</sup>. Dazu gehört für ihn sowohl die Sozialisation für den Beruf im Rahmen von Familie, Schule und beruflicher Ausbildung sowie die Sozialisation durch den Beruf im Verlauf der

---

Entwicklung der agrarischen Produktionsweise zu sehen. War (körperliche) Arbeit in der Antike noch weitgehend eher negativ besetzt, da sie die Menschen von der Muße, der Beschäftigung mit Bildung und Politik sowie vom Kriegsdienst hinderte, habe sie im frühen Christentum eine Aufwertung erfahren. Im Berufsbegriff klängen die Berufung zu einer bestimmten Tätigkeit, die moralische Komponente sowie Hingabe und Erfüllung an. In der geburtsständischen Gesellschaft seien den Individuen Berufe als sozialer Status zugeschrieben worden, Berufe konnten und durften also nicht von jedem erlernt werden. Unter dem Einfluss der Aufklärung habe sich die Berufsidee säkularisiert, der Beruf sei zum Dienst im Rahmen einer menschlichen Gesamtordnung geworden und konnte nach Neigung und Fähigkeiten ergriffen werden. Im Übergang zur modernen Gesellschaft sei der soziale Aufstieg durch den Beruf möglich geworden. Der Berufsbegriff hat Kurtz zufolge einen Bedeutungswandel erfahren, von einer moralischen Bestimmung hin zu einer qualifikationsdefinierten Bestimmung. Vergl. dazu ebd. S.71-88. Im Zuge der Industrialisierung habe sich, so Kurtz, eine Entkopplung von Betrieb und Beruf vollzogen, erst seit dieser Zeit könne man von Beruf und beruflicher Bildung im heutigen Sinne sprechen. Vergl. Kurtz, 2002, S.13-14. Die Soziologie begann, so Kurtz, in der Mitte der 1980er Jahr die Berufsthematik weitgehend zu vernachlässigen. Vergl. Kurtz, 2005, S.54. Die soziologischen Perspektiven zur Berufsthematik zeichnet Stock nach. Vergl. Stock, 2005.

<sup>178</sup> Vergl. ebd. S. 25-30.

<sup>179</sup> Vergl. Arnold & Gonon, 2006, S.75.

<sup>180</sup> Vergl. Lempert, 1998, S.179.

<sup>181</sup> Heinz, 1995, S.41. Die berufliche Sozialisation und die mit ihr verbundenen Lern- und Entwicklungsprozesse beziehen sich für Heinz auf die gesamte Persönlichkeit und deren Entwicklung. Vergl. dazu S. 42. Zur Geschichte des Arbeits- und Berufsbegriffs, wie Heinz sie nachzeichnet, vergl. ebd. S.17-37.

Berufstätigkeit.<sup>182</sup> In seiner Zusammenschau verschiedener Theorien zur beruflichen Sozialisation nimmt Heinz die psychologische Handlungstheorie, den Ansatz des beruflichen Habitus, die Thematik von Berufsrolle und sozialer Identität, subjektorientierte Berufstheorien, geschlechterspezifische Aspekte sowie die gesellschaftliche Modernisierung und Individualisierung der Berufsbiografie in den Blick. Im Zusammenhang mit dem zuletzt genannten Aspekt konstatiert er eine zunehmende berufsbiografische Unsicherheit in modernen Gesellschaften.<sup>183</sup> Die Tendenz zu häufigeren beruflichen Wechseln nehme weiter zu, so Heinz. Für die Individuen bedeute dies, dass berufliche Identität immer wieder neu auf- und umgebaut, ergänzt und angepasst werden müsse.<sup>184</sup>

Terhart (2002) diskutiert den Zusammenhang zwischen einer spezifischen Berufskultur und der Ausprägung professionellen Handelns bzw. eines professionellen Status. Berufskultur meint für ihn in diesem Zusammenhang „[...] die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten.“<sup>185</sup> Jeder Beruf(sbereich) verfüge in unterschiedlichem Ausprägungsgrad und unterschiedlicher Binnendifferenzierung über eine solche Berufskultur. Sie sei als ein kollektives Phänomen zu sehen, das jedoch von den individuellen Angehörigen einer Berufsgruppe mitgetragen und mitgestaltet werde. Nicht zuletzt sei sie auch gesellschaftlich geprägt, in Form bestimmter Bilder eines jeweiligen Berufes und der in ihm tätigen Personen. Einblicke in die Berufskultur könnten durch Beobachtung und Interpretation der berufsinternen Kommunikationsprozesse gewonnen werden. Auch die Berufsinhaber selbst könnten oftmals nur bedingt explizit Auskunft über die besonderen Charakteristika ihrer Berufskultur geben.<sup>186</sup>

---

<sup>182</sup> Vergl. ebd. S.41-42.

<sup>183</sup> Vergl. ebd. S.47-70.

<sup>184</sup> Vergl. ebd. S.105. Angepasst werden müsse aber auch die Theorie über Beruf und Arbeit, dieser Prozess gehe mit dem Wandel der Berufswelt einher. Vergl. dazu S.187-188.

<sup>185</sup> Terhart, 2002, S.452.

<sup>186</sup> Vergl. ebd. S.453-454. Terhart weist an dieser Stelle exemplarisch auf die Subkulturen in der Lehrerschaft hin, die sich etwa nach Schulformen, Altersgruppen, Geschlecht, Fächerkombination oder Funktion im Schulwesen ausdifferenzieren. Als zentrales Element der Professionalisierung im Lehrerberuf führt er die Bemühung um eine „[...] Kultur der professionellen Kooperation[...]“ an. S.453-463. Zitat S.463. Merten und Olk sowie Gieseke arbeiten die Professionalisierungsthematik und deren historische Entwicklung für die Bereiche der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung auf. Vergl. Merten & Olk, 2002 und Gieseke, 2002.

Kade, Nittel und Seitter (1999) führen in diesem Kontext den Begriff des professionellen Habitus an, unter dem sie berufsspezifische Handlungspläne, Arbeitsstrategien Zielvorstellungen, die jeweilige berufliche Identität und Strategien zur Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit subsumieren.<sup>187</sup>

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Pädagogische Erwerbsarbeit im System lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstzuschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ untersuchen Nittel und Schütz (2010) die Orientierungsfunktion des Lebenslangen Lernens für die Arbeit unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen. Identifizierte Unterschiede zwischen den untersuchten Berufsgruppen diskutieren sie unter anderem vor dem Hintergrund der unterschiedlichen beruflichen Selbstzuschreibungen, Aufgabenbereiche und Adressatengruppen.<sup>188</sup> Dieser Befund ist für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz, zeigt er doch die unterschiedliche Selbstdefinition der beruflich handelnden Personen aus den verschiedenen Feldern der Bildungsarbeit, die sich unter anderem in Begriffsbildung, Aufgabenzuschreibung und Umgangsweisen mit fachspezifischen Diskussionen niederschlägt. Berufliche Selbstbeschreibungen dienen Nittel und Schütz zufolge sowohl der Abgrenzung von anderen Berufsgruppen und der Transparenz gegenüber der (Fach-)Öffentlichkeit als auch der Beschreibung und Legitimation der eigenen beruflichen Tätigkeit. Sie stellen somit eine Art Selbstvergewisserung und Selbstdarstellung zugleich dar.<sup>189</sup>

In ihrer Forschung zur pädagogischen Berufsarbeit untersucht Schütz (2009) die Arbeitszufriedenheit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen. Für ihren Vergleich wählt sie Personen aus dem Elementar-, dem Sekundarbereich 1 sowie dem Weiterbildungsbereich aus. Ihre Studie zeigt, wie sehr sich diese drei bildungsrelevanten Berufsgruppen im Grad ihrer kollektiven, das heißt für die gesamte Berufsgruppe geltenden, Professionalisierung voneinander unterscheiden. Die Befunde liefern zudem einen interessanten Hinweis auf die geringe Ausprägung der gegenseitigen

---

<sup>187</sup> Vergl. Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.113-120. Zu einer empirischen Studie dazu, auf die sich Kade, Nittel und Seitter beziehen, siehe auch Gieseke, 2002, S.678-711, insbesondere S.690: „*Unter Habitus verstehen wir im Anschluss an Bourdieu alle Dispositionen, Stile, Handlungsformen und -inhalte, die in einer bestimmten Praxis erzeugt werden.*“

<sup>188</sup> Vergl. Nittel & Schütz, 2010, S.136-146.

<sup>189</sup> Vergl. Schütz & Nittel, 2010, S. 49-56.

Kenntnis der Berufsgruppen übereinander.<sup>190</sup> Diese wird auch in der vorliegenden Arbeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen, wenn im Rahmen der empirischen Studie berufsbezogene Lernprozesse ins Blickfeld rücken, die sich nicht zuletzt auf eine Überwindung dieser Unkenntnis und, daraus resultierend, ein besseres Verständnis füreinander beziehen.

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde unter Zuhilfenahme der Begriffe der professionellen Akteure und der pädagogischen Berufsgruppen die Personengruppe zu fassen versucht, die in regionalen Bildungslandschaften kooperierenden und in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen. Für beide Begriffe lassen sich gute Argumente finden. In der angeführten Literatur fällt jedoch immer wieder eine gewisse begriffliche Unschärfe auf, nicht selten werden beide Begriffe nebeneinander gebraucht und in fließenden Übergängen vermischt. Sie werden oftmals sogar ohne eine eingehendere begriffliche Definition gebraucht.<sup>191</sup>

Enderlein (2009)<sup>192</sup> und Schnitzer (2008)<sup>193</sup> verwenden in ihren Ausführungen zur Kooperation in regionalen Bildungslandschaften den Begriff der professionellen Akteure. Legt man diesen Begriff zugrunde, so sind damit im oben zitierten Sinne Schimanks (2010)<sup>194</sup> individuelle Akteure gemeint, Einzelpersonen in ihrem sozialen Handeln, das auf andere Personen bezogen ist und in der direkten Interaktion mit anderen Personen erfolgt. Ihre Arbeit ist geprägt vom Wechselspiel aus fachwissenschaftlichem Wissen und alltäglicher Berufspraxis, dem von Kade, Nittel und Seitter (1999)<sup>195</sup> charakterisierten Zusammenspiel von Wissen und Können. Sie können ihre Handlungsweisen reflexiv betrachten und mit den

---

<sup>190</sup> Vergl. Schütz, 2009, S.86-94 zur Professionalisierung der drei untersuchten Berufsgruppen, S. 167-168 sowie S. 206-217 zu den zentralen Befunden der Studie.

<sup>191</sup> Um die in der Analyse des Forschungsstandes ausführlich dargestellten Passungsprobleme aufzulösen, die mit Begrifflichkeiten wie pädagogische Professionen oder Berufen einhergehen und von bestimmten mit dem Begriffen verbundenen Assoziationen gespeist werden, entwirft Nittel unter Rückgriff auf Anselm Strauss das Konstrukt der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Dieses Konzept bietet sich Nittel zufolge insofern an, als darunter eine Fülle bildungsrelevanter Berufsgruppen gefasst werden könne. Sowohl Lehrkräfte mit ihrem Beamtenstatus und fest angestellte Pädagogen als auch nebenberuflich und freiberuflich Tätige sowie prekär Beschäftigte und ehrenamtlich Tätige mit all ihren unterschiedlichen und durch institutionelle Zugehörigkeit geprägten Wissensbeständen, Relevanzsystemen und Deutungsmustern könnten unter diesem Begriff geführt werden. Vergl. dazu Nittel, 2011, S.51-58. Da dieses Konzept in der vorliegenden Arbeit keine zentrale Rolle einnimmt und nur als Randnotiz genannt wird, wurde auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Schriften von Anselm Strauss verzichtet.

<sup>192</sup> Vergl. Enderlein, 2009, S.165.

<sup>193</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.103.

<sup>194</sup> Vergl. Schimank, 2010, S.29-45.

<sup>195</sup> Vergl. Kade, Nittel & Seitter, 1999, S.130.

Handlungsweisen anderer beruflich agierender Personen in Zusammenhang setzen. Man könnte ihnen angesichts der genannten Merkmale den Status professioneller Akteure zuschreiben. Über die Frage, ob sie allerdings einer oder mehreren Professionen zuzurechnen sind, beispielsweise bezogen auf die Frage der akademischen Ausbildung, der internen Kontrollorgane und Interessensvertretungen einer klassischen Profession, des professionellen Selbstverständnisses sowie des gesellschaftlichen Prestiges, ließe sich hingegen streiten.

Speck und Olk (2007)<sup>196</sup> und Schütz (2009)<sup>197</sup> ziehen hingegen den Begriff der pädagogischen Berufsgruppen heran, um sich der Kooperationsthematik zu nähern. Unter Beachtung der oben ausgeführten Positionen, nach denen der Beruf als ein wichtiges Element des persönlichen Selbstkonzeptes der Berufsinhaber gefasst werden kann, das mit einem speziellen Selbstverständnis nach innen und einer spezifischen Selbstdarstellung nach außen sowie spezifischen Kompetenzbündeln verbunden ist, scheint diese Zuschreibung passend. Die in der Stichprobe der Studie berücksichtigten Personen verfügen über berufsspezifische Deutungsmuster und handlungsleitende Kognitionen und verstehen sich als Teil jeweils besonderer Berufskulturen. Die hauptberuflich ausgeübte Tätigkeit dient dem Erwerb ihres Lebensunterhaltes. Damit ist eines der beiden von Kurtz<sup>198</sup> (2005) benannten zentralen Merkmale des Berufs erfüllt. Die andere Komponente, die berufliche Ausbildung, die die spezifischen Kompetenzen vermittelt und den Zugang zur beruflichen Tätigkeit regelt, kann für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Personengruppe nicht in jedem Fall als gegeben angesehen werden. Für schulische Lehr- und Leitungskräfte und Erzieherinnen ist der Zugang zur beruflichen Tätigkeit über spezifische berufliche Ausbildungswege relativ klar geregelt. Im Falle der Fachkräfte etwa in der außerschulischen Jugendarbeit oder der kulturellen Bildung sowie der betrieblichen Ausbildung trifft dies hingegen nicht zwangsläufig zu. Hier besteht auch für Quereinsteiger mit einer anderen beruflichen Ausbildung die Möglichkeit, in den jeweiligen Berufsfeldern tätig zu werden. Die erforderlichen Kompetenzen könnten in einer zweiten

---

<sup>196</sup> Vergl. Speck & Olk, 2007, S.14.

<sup>197</sup> Vergl. Schütz, 2009, S. 20-26.

<sup>198</sup> Vergl. Kurtz, 2005, S.9-30.

beruflichen Ausbildung, in einer entsprechenden Fortbildung, im autodidaktischen Studium oder im beruflichen Handeln selbst erworben worden sein. Es ist demnach nicht gewährleistet, dass die zu untersuchenden Personen in jedem Falle über eine entsprechende Berufsausbildung verfügen. In der vorliegenden Untersuchung soll es um die Personen gehen, die aktuell in den hier relevanten Bildungsberufen tätig sind. Ihre ursprüngliche berufliche Ausbildung kann zwar im Einzelfall für die Auswertung des Datenmaterials von Interesse sein, stellt jedoch kein Auswahlkriterium für die Zusammensetzung der Stichprobe dar. Dieses Vorgehen steht in einem gewissen Widerspruch zur „reinen Lehre“ des Berufsbegriffs. Derselbe Widerspruch stellt sich jedoch auch bei der Verwendung des Begriffs der professionellen Akteure, auch dort ist für die vorliegende Stichprobe eine entsprechende berufliche Ausbildung als Teil der Professionalität nicht unbedingt gegeben. Wie eingangs bereits angedeutet, lassen sich beide Begriffe verwenden, und gleichzeitig weisen beide Begriffe dieselbe Schwachstelle auf. Da diese Schwachstelle nicht aufzulösen ist, bleibt für die vorliegende Arbeit nur, sich ihrer bewusst zu sein und sie reflexiv zu behandeln.

In Anlehnung an Heinz (1995)<sup>199</sup> bedient sich die vorliegende Arbeit trotz des Wandels in Gesellschaft und Arbeitswelt, der den lebenslangen Beruf fraglich werden lässt, dennoch des Berufsbegriffs. Zum einen handelt es sich bei den zu untersuchenden Bildungsbereichen um relativ beständige Berufsfelder. Zum anderen lassen Hinweise aus Literatur und Praxis vermuten, dass die Personen sich selbst als Angehörige eines bestimmten Berufes verstehen.

Schütz (2009)<sup>200</sup> und andere oben zitierte Autoren versehen den Begriff der Berufsgruppen mit dem Attribut pädagogisch. Aufgrund der Erfahrungen in den durchgeführten Interviews schließt sich die vorliegende Arbeit dieser Terminologie nicht an und verwendet stattdessen den Begriff der bildungsrelevanten Berufsgruppen. Der Begriff pädagogisch wurde in einigen Fällen als zu eng gefasst, zu sehr auf formale Bildungszusammenhänge beschränkt kritisiert, sodass einige Interviewpartner Schwierigkeiten hatten, sich selbst als pädagogisch Handelnde zu verorten. Der Begriff der bildungsrelevanten Berufsgruppen sucht dieser Wahrnehmung der

---

<sup>199</sup> Vergl. Heinz, 1995.

<sup>200</sup> Vergl. Schütz, 2009.

Interviewpartner Rechnung zu tragen. Er wurde den Interviewpartnern als etwas neutraler gehaltener Begriff vorgeschlagen und fand dabei größeren Anklang. Der Begriff der bildungsrelevanten Berufsgruppen bietet zudem die Möglichkeit, in der vorliegenden Arbeit auch Personen aus Wirtschaftsunternehmen zu berücksichtigen, sofern sie mit der Ausbildung junger Menschen betraut sind und in regelmäßigem Kontakt zu Kindergärten, Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen stehen. Die Verwendung des Attributs pädagogisch hingegen erwies sich gerade in diesem Zusammenhang als schwierig, da sowohl im beruflichen Selbst- als auch in Fremdbildern der Zusammenhang zwischen den mit dem Begriff pädagogischem Handeln assoziierten Vorstellungen und der industriellen Arbeitswelt mehr als fraglich schien. Mit der getroffenen Begriffswahl geht jedoch eine weitere definitorische Schwierigkeit einher, da der Eindruck entstehen könnte, nur die hier untersuchten Berufsgruppen seien als bildungsrelevant anzusehen, andere, hier nicht berücksichtigte Berufsgruppen etwa aus dem beruflichen Schulwesen oder dem Gesundheitswesen, jedoch nicht. Den unberücksichtigt gebliebenen Personen soll an dieser Stelle nicht ihre Relevanz für Bildungsprozesse abgesprochen werden, jedoch erforderte die Bandbreite an möglichen Interviewpartnern eine Einschränkung auf den Personenkreis, der derzeit am häufigsten im Rahmen regionaler Bildungslandschaften Kooperationen eingeht beziehungsweise in diesem Zusammenhang thematisiert wird.

Zur Abrundung dieser sehr ausführlichen begrifflichen Gegenstandsbestimmung wenden sich die nächsten Abschnitte der Kooperationsthematik im engeren Sinne zu. Dazu wird zunächst geklärt, was in der vorliegenden Arbeit unter Kooperation verstanden werden soll.



### 2.2.3 Kooperationsbegriff und Kooperationsmodelle

Kooperation wird in der Fachliteratur vielfach begrifflich zu fassen und einzuordnen versucht. Die vorfindlichen Kooperationsmodelle lassen sich im Wesentlichen in Prozess- und Stufenmodelle unterteilen. Der Blick soll sich im Folgenden zunächst auf Stufenmodelle richten, die mehr oder weniger differenziert verschiedene Stadien der Kooperation nebeneinanderstellen und nicht selten mit einer, bisweilen auch nur impliziten, Wertung versehen. Kooperation lässt sich Thimm (2008) zufolge als eine auf ein vorliegendes Problem bezogene, in Dauer und Inhalt begrenzte Form der Zusammenarbeit verstehen, die in einem gleichberechtigten, arbeitsteilig organisierten Aushandlungsprozess vollzogen wird. Er zeichnet verschiedene, sich durch unterschiedlich lose oder enge Arbeitsbeziehungen auszeichnende Kooperationsformen nach. Auf diese Weise arbeitet er additive, arbeitsteilige, punktuell ressourcenbündelnde und strukturell-konzeptionell verbindende Kooperationen heraus. Kooperation in einem formalen Verständnis erfolge in der Regel eher auf äußere Veranlassung hin, in einem nützlichkeitsorientierten Verständnis erwachse sie aus der Hoffnung, auf diese Weise ein Problem besser bewältigen zu können, wohingegen sich ein einsichtsgestütztes Kooperationsverständnis auf die Bereitschaft und die Fähigkeit zu einer Perspektivverschränkung gründe.<sup>201</sup>

Ähnliche Stufenmodelle zur Einordnung von Kooperationszusammenhängen finden sich vielfach in der Fachliteratur, so etwa im Rahmen des Projektes „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ Schalkhaußer und Thomas (2011) differenzieren Kooperationsformen anhand des Grades der Veränderungsbereitschaft und der Wertschätzung der Kooperationspartner mit ihren jeweiligen Kompetenzen und Spezifika.<sup>202</sup>

Im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule arbeiten Floerecke und Holtappels (2004) eine vergleichbare Systematik heraus und kontrastieren additive und symmetrische Kooperationsformen.<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> Vergl. Thimm, 2008, S.810-811. Thimm weist darauf hin, dass Kooperation lediglich ein mögliches Verfahren darstellt und sich nicht selbst genügt, sie könne auch auf Irrwege führen und dürfe nicht überhöht werden.

<sup>202</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.172-208.

<sup>203</sup> Vergl. Floerecke & Holtappels, 2004, S.904-907. Vergl. dazu auch die Systematik von Tippelt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bundesprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“: Tippelt, 2010, S.175-176. Zur Genese und methodischen Anlage des

Eine Untersuchung aus der Feder der Bertelsmann Stiftung (2008) unterscheidet im Rahmen des Projekts „Kind & Ko“ die Formen der Koexistenz, der Koordination und der Koalition als drei Stufen der Kooperation, charakterisiert durch den Grad des Informationsaustauschs und der Abstimmungsprozesse.<sup>204</sup>

Jütte (2002) versteht Kooperationsbeziehungen als von einer Vielzahl von Faktoren geprägt: Vertrauen und Misstrauen spielten dabei ebenso eine Rolle wie Machtkonstellationen, Vorurteile, Kosten-Nutzen-Kalküle, Konkurrenzdenken, Informationsaustausch und Betriebsgeheimnisse, Profil und Image, Personengebundenheit oder Gelegenheitsstrukturen.<sup>205</sup>

Diesen nur holzschnittartig aufgezeigten Stufenmodellen stellen van Santen und Seckinger (2003) ein anders angelegtes Modell gegenüber. Kooperationen verstehen sie als prozesshaftes Geschehen, das in unterschiedlichen Phasen verläuft und dabei seine ganz eigene Dynamik entfaltet. Die einzelnen Phasen stellen diesem Modell zufolge unterschiedliche Anforderungen an die Akteure und sind durch jeweils spezifische Aufgaben und Ziele gekennzeichnet. Eine Kooperation bewege sich folglich ständig auf einem Kontinuum aus Nähe und Distanz und sei nicht statisch zu sehen wie in den jeweiligen Stufenmodellen. Die Autoren richten ihren Blick vor allem auf interinstitutionelle Kooperationen und deren besondere Bedingungen. In interinstitutionellen Zusammenhängen arbeiteten Akteure zusammen, die vor dem Hintergrund des konkreten Kooperationszusammenhanges gewissermaßen in Personalunion Individuen und Vertreter ihrer Herkunftsinstitutionen seien. Damit seien sie vor besondere Herausforderungen gestellt: So müssten beispielsweise die Kooperationsziele zu beiden Ich-Anteilen gleichermaßen passen und müssten in Rückkopplungsprozessen immer wieder abgeglichen werden. Van Santen und Seckinger unterscheiden vier Ebenen im Kooperationsgefüge: Individuum, Herkunftsorganisation, Kooperationszusammenhang und Makroebene/Gesellschaft. Sie ziehen zudem vier analytische Dimensionen zur Beschreibung von Kooperationen heran und unterscheiden Status, Verbindlichkeit, Ressourcen und

---

Programms und der Begleitforschung sowie zu den Ergebnissen vergl. auch Gnahs, 2006, S.7-17 sowie Nuissl, 2006b, S.39-58.

<sup>204</sup> Vergl. Bertelsmann-Stiftung, 2008. S.26-31.

<sup>205</sup> Vergl. Jütte, 2002, S.58-166.

Referenzsystem. Auf diesem Weg entwickeln sie ein Modell mit vier Dimensionen auf vier Ebenen, das eine Eigendynamik der Kooperation als die jeweils spezifische Konstellation der Dimensionen und Ebenen sowie eine Altersdynamik als die Entwicklungsperspektive einbezieht.<sup>206</sup>

Van Santen und Seckinger ziehen für ihre Analyse von Kooperationsprozessen vor allem sozialpsychologische, wirtschaftswissenschaftliche und organisationstheoretische Ansätze heran und nehmen auch Bezug auf die Spieltheorie. Kooperation verstehen sie als die versuchte Antwort auf die zunehmende Ausdifferenzierung und Diversifikation in modernen Gesellschaften. Sie arbeiten verschiedene Einflussfaktoren heraus, die auf die Kooperation einwirken und nennen neben den jeweiligen Kooperationsverständnissen der Akteure und dem intuitiven Kosten-Nutzen-Kalkül auch gesetzliche Vorgaben, individuelle Voraussetzungen, Identität eines Kooperationszusammenhangs (Selbstverständnis, Profil, Zuständigkeiten, Vertrauen), Informationskultur, strukturelle Verankerung sowie die jeweiligen Handlungslogiken der Kooperationspartner. Kooperation werde in aller Regel mit vielen, nahezu ausschließlich positiven, Erwartungen verknüpft. Dieser Überhöhung der Kooperation stellen sie ihr Konzept entgegen: Kooperation sei nicht a priori positiv zu bewerten, im Gegenteil könne Kooperation auch dysfunktionale Muster festigen und sei immer auch in ihrem Zusammenhang mit Konkurrenz zu diskutieren. Je nach Perspektive stelle sich der Blick auf Kooperation und ihre Folgen anders dar. Die konkreten Auswirkungen von Kooperationen seien schwer nachweisbar, man wisse ja schließlich nicht, wie der Fall läge, hätte keine Kooperation zwischen den handelnden Personen stattgefunden. Neben der Tatsache, dass man miteinander kooperiert habe, könnten auch weitere Faktoren eine Rolle gespielt und zum Gesamtergebnis beigetragen haben.<sup>207</sup>

Die normative Überhöhung der Kooperation problematisieren auch Speck, Olk und Stimpel (2011) und beklagen das Fehlen einer klaren Definition dessen, was unter Kooperation im konkreten Fall verstanden werden soll. Gerade der auch in der vorliegenden Arbeit immer wieder als Referenzrahmen herangezogene und in der vorliegenden Arbeit bereits

---

<sup>206</sup> Vergl. van Santen & Seckinger, 2003, S.333-428.

<sup>207</sup> Vergl. ebd. S.13-53.

thematisierte 12. Kinder- und Jugendbericht erliegt ihrer Einschätzung nach der Gefahr einer illusorischen Darstellung, indem er kooperationstheoretische Erkenntnisse zu wenig berücksichtige. Kooperationen würden im Gegensatz zur dortigen Darstellung vorwiegend von Personen getragen statt von Institutionen, deshalb komme gerade den beteiligten beruflichen Selbstverständnissen und spezifischen Rahmenbedingungen eine besonders wichtige Rolle zu. Mit dem hier referierten Kooperationsmodell von van Santen und Seckinger liege einer der selten anzutreffenden Arbeiten vor, die die individuelle und die institutionelle Perspektive gleichermaßen in den Blick nehme und sowohl empirisch als auch theoretisch fasse.<sup>208</sup>

Im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ untersuchen Arnoldt und Züchner (2008) zentrale Triebfedern für die Aufnahme und Pflege von Kooperationsbeziehungen zwischen den an Ganztagschulen beteiligten Akteuren und arbeiten in diesem Zusammenhang nutzer-, anbieter- und kooperationsorientierte Motive heraus. Nutzerorientierte Motive zielten etwa auf die Ermöglichung guter Angebote für Kinder und Jugendliche und deren optimale Förderung ab, während anbieterorientierte Motive eher den Zugang zu neuen Zielgruppen oder die bessere Platzierung der eigenen Institution am Markt in den Blick nähmen. Kooperationsorientierte Motive richteten sich dagegen eher auf die Entwicklung einer guten Kooperationskultur im Sinne gemeinsamer Handlungsansätze sowie auf eine gut ausgebaute Netzwerkstruktur vor Ort.<sup>209</sup>

In seiner Betrachtung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen von regionalen Bildungslandschaften nähert sich Maykus (2011) dem Phänomen auf fünf Ebenen: Er unterscheidet dabei institutionelle und organisationsbezogene Kontexte, professions- und akteursbezogene Kontexte, adressatenbezogene Kontexte, systemische Betrachtungen als Kontext sowie Kommunen und den sozialen Raum als Kontext. Zur Analyse der Kooperationsbeziehungen zieht er außerdem das oben referierte mehrdimensionale Modell von van Santen und Seckinger heran und arbeitet auf dieser Basis seine eigene Systematik heraus. Dabei bezieht er

---

<sup>208</sup> Vergl. Speck, Olk & Stimpel, 2011a, S. 72-73.

<sup>209</sup> Vergl. Arnoldt & Züchner, 2008, S.636. Vergl. dazu auch Arnoldt, 2008a, S.89-91.

Systemtheorien, Neo-Institutionalismus und Interaktionismus als soziologische Analyseebenen ein, da nach seiner Einschätzung eine tragfähige und allgemein akzeptierte Leittheorie der Kooperation bislang noch ausstehe.<sup>210</sup>

Maykus macht diese Überlegungen zur Ausgangsbasis für seine Analyse des aktuellen Forschungsstandes und kommt dabei zu dem Ergebnis, insbesondere der professionsbezogene Blick habe bislang zu wenig empirische Aufmerksamkeit erhalten, es fehle vor allem an Forschungsarbeiten zu Gelingensbedingungen, Wirkungen und Mehrwert multiprofessioneller Kooperationen sowie zu den Wissensbeständen und professionellen Denk- und Arbeitsgewohnheiten der beteiligten Akteure. Es fehle das Wissen über die Wirkung multiprofessioneller Kooperation auf die Akteure selbst. Dient die Kooperation als Innovationsinstrument, als Organisationsentwicklung, als Praxisentwicklung im Sinne der Optimierung des eigenen situationsadäquaten Handelns und Könnens? Welchen kooperationsbezogenen Anforderungen sehen sich die Kooperationspartner gegenübergestellt? Verändern sie in der Kooperation ihre Deutungs- und Bewältigungsmuster und professionellen Selbstverständnisse? Können regionale Bildungslandschaften zu Schulentwicklungsprozessen beitragen? Dient die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsorten den jungen Menschen als den Adressaten des professionellen Handelns im Sinne einer beobachtbaren Kompetenzsteigerung? Diese und einige weitere Fragen formuliert Maykus als Desiderata für künftige Forschungsvorhaben mit Bezug zu regionalen Bildungslandschaften.<sup>211</sup> In der Durchsicht der aktuellen Forschungsarbeiten kommt die vorliegende Arbeit zu einer ähnlichen Einschätzung wie Maykus und sucht ihren Teil zur Schließung der genannten Forschungslücken beizutragen.

---

<sup>210</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.7-58. Konkrete Unterschiede zwischen den Feldern der Schule und der Jugendhilfe und Spezifika ihres Verhältnisses arbeitet er auf S.60-61 und S.92-93 heraus.

<sup>211</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.169-261.

## 2.2.4 Kooperation im Angesicht divergierender Berufskulturen

In Deutschland und anderen europäischen Ländern lässt sich, wie bereits oben angeklungen, eine Vielzahl von bildungspolitischen Maßnahmen nachweisen, die die Kooperation der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu befördern und zu intensivieren suchen. Die Argumentationslinien für eine engere Verzahnung sind vielfältig. Die Überwindung der vielerorten in der Kritik stehenden Segmentierung des Bildungsbereichs oder die bessere Anpassung der verschiedenen Bildungsangebote an die lebensweltlichen Erfordernisse der Adressaten wurden an anderer Stelle dieser Arbeit bereits ausführlich angesprochen. Gerade für den privaten Bildungsmarkt ist jedoch noch ein anderer Aspekt zu beachten: Die Arbeit in Netzwerken erscheint vielen Bildungsanbietern im zunehmenden Wettbewerb um finanzielle Ressourcen als eine erfolgversprechende Strategie. So beschreiben etwa Reupold, Kuwan und Strobel (2009) die zunehmende Komplexität des Bildungsmarktes als einen zentralen Faktor, der die Kooperation unterschiedlicher Bildungsanbieter erforderlich werden lässt. Mit den gemeinsamen Anstrengungen werde die Bewältigung der komplexen Anforderungen möglich, die alleine nicht zu schaffen sei. An die Kooperation würden aber auch große Hoffnungen und Erwartungen geknüpft, die Kooperationspartner bewegten sich dabei auf einem Kontinuum von Kooperation und Konkurrenz, das immer wieder neu ausbalanciert werden müsse. Nutzen und Intensität der Kooperation stünden in engem Zusammenhang: Je spürbarer sich Erfolge einstellten, desto intensiver werde die Kooperationsbeziehung beziehungsweise als desto dauerhafter und tragfähiger erweise sie sich.<sup>212</sup>

In Bezug auf den privaten Bildungsmarkt argumentieren Schütz und Reupold (2010) in eine ähnliche Richtung und konstatieren eine Häufung wirtschaftlicher Erwägungen in Bezug auf die Kooperation mit andern Bildungsanbietern. Diese Ausrichtung an wirtschaftlichen Motiven sei in anderen, weniger dem Markt unterworfenen, Bildungsbereichen nicht ganz so stark ausgeprägt.<sup>213</sup> Es stelle sich jedoch die Frage, so Schütz und

---

<sup>212</sup> Vergl. Reupold, Kuwan & Strobel, 2009, S.151-160.

<sup>213</sup> Vergl. Schütz & Reupold, 2010, S.31.

Reupold weiter, inwieweit die jeweiligen Akteure auf die Kooperation über die Grenzen von Bildungsbereichen hinweg vorbereitet seien. Sie weisen vor dem Hintergrund empirischer Befunde darauf hin, das Wissen über andere Bildungsbereiche und die entsprechenden beruflichen Anforderungen als eine zentrale Grundvoraussetzung für bildungsbereichsübergreifende Kooperation sei oftmals nicht in ausreichendem Maße gegeben. Vor diesem Hintergrund ist auch das Forschungsprojekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstzuschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ zu sehen. Erste Ergebnisse lassen eine unterschiedlich ausgeprägte Kooperationsbereitschaft der unterschiedlichen Berufsgruppen erkennen. Die Autoren kommen insgesamt aber zu dem Schluss: *„Kooperationen, ob innerhalb eines Segments oder darüber hinaus, scheinen einen substantziellen Mehrwert für die eigene Tätigkeit zu haben.“*<sup>214</sup> Schütz und Reupold leiten aus der Zunahme bildungsbereichsübergreifender Kooperationen den Bedarf einer integrativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ab.<sup>215</sup> Ähnlich argumentieren auch Nittel und Schütz (2010) und fordern den Austausch über die jeweiligen berufsfeldspezifischen Arbeitsbedingungen und Kompetenzen im Zuge der Kooperationsbeziehungen ein.<sup>216</sup>

Die Kooperation unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen stellt für Baumheier und Warsewa (2009) eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe aller Beteiligten dar, der die nötige Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse.<sup>217</sup>

Maykus (2009) betont im Zusammenhang mit der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften, die strukturellen Wandlungsprozesse in diesem Zusammenhang seien zwar ein wichtiger Faktor, jedoch dürfe die Bedeutung einer gelingenden Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Bildungsbereiche nicht unterschätzt werden. Dabei gelte es vor allem, die Akteure und Institutionen in ihrem jeweils auf den eigenen Kontext

---

<sup>214</sup> Ebd. S.33.

<sup>215</sup> Vergl. ebd. S.33.

<sup>216</sup> Vergl. Nittel & Schütz, 2010, S.55.

<sup>217</sup> Vergl. Baumheier & Warsewa, 2009, S.30.

bezogenen beruflichen Selbstverständnis anzusprechen und eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive zu fördern.<sup>218</sup>

Für den Erwerb einer interprofessionellen Kompetenz, die die jeweiligen Berufsrollen aufeinander beziehen und ein besseres Verständnis füreinander schaffen sollte, plädiert Coelen (2009) in diesem Zusammenhang.<sup>219</sup>

Bornhoff und Frenzer (2006) verweisen darauf, die Akteure, die eine Zusammenarbeit über die Grenzen ihrer jeweiligen Institutionen hinweg eingehen, stünden nicht nur für ihre jeweils angestammte Institution oder Organisation als solche, sondern auch für deren spezifische Kultur. Unter Kultur subsumieren die Autoren sowohl das bewusste als auch das implizite Regelwerk einer Organisation. Ausdrucksformen, in denen sich diese jeweilige Kultur manifestiere, seien etwa Grundwerte und Ideen, Rituale, Denkgewohnheiten, Erfolgsregeln, Symbole, Sprache, Leitbilder sowie Tabus. In Netzwerken und Kooperationsbeziehungen träfen nun unterschiedliche berufsspezifische Kulturen aufeinander. Die Akteure sähen sich vor die Aufgabe gestellt, sich ihrer eigenen Kultur bewusst zu werden und die Kulturen der anderen Akteure zu verstehen. Die Kooperation erfordere zudem aber auch die Herausbildung einer gemeinsamen von allen beteiligten Akteuren geteilten Kultur. Die Intensität dieses Prozesses hänge nicht zuletzt auch davon ab, welchen Anteil ihrer Arbeitszeit die Akteure in ihrer bislang angestammten Kultur verbrächten beziehungsweise nun der gemeinsamen Arbeit widmeten. In der Reflexion dieser differenten Kulturen lägen große Chancen für die Bearbeitung von Missverständnissen und Verständigungsproblemen, aber auch für kulturelle Lernprozesse.<sup>220</sup>

---

<sup>218</sup> Vergl. Maykus, 2009, S.51.

<sup>219</sup> Vergl. Coelen, 2009, S.92.

<sup>220</sup> Vergl. Bornhoff & Frenzer, 2006, S.52-56. Vergl. dazu auch Kussau & Brüsemeister, 2007, S.33. Die Autoren verweisen auf die unterschiedlichen Relevanz- und Bewertungskriterien der verschiedenen Bildungsberufe.



Diese ersten Überlegungen zur Kooperation verschiedener Berufskulturen sollen für die weiteren Ausführungen als Folie dienen und die damit verbundenen Herausforderungen verdeutlichen, die für diesen Zusammenhang als geradezu klassisch gelten können wie etwa in der bereits seit etlichen Jahren immer wieder thematisierten und problematisierten Kooperation schulischer Lehrkräfte und Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit. Dabei rücken auch zentrale Gelingensbedingungen und Kooperationshemmnisse in den Blick, die in der angesprochenen berufskulturellen Unterschiedlichkeit begründet sind.

Die folgenden Abschnitte erlangen auch Bedeutung mit Blick auf die in Kapitel 3 ausführlich dargestellte empirische Studie und können gewissermaßen als Vorgriff im positiven Sinne gelesen werden, da viele der nachfolgend genannten Aspekte auch in den Befunden aus dem eigenen Interviewmaterial zu finden sind.

#### **2.2.4.1 Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren in berufsgruppenübergreifenden Kooperationen**

Solzbacher (2007) diskutiert regionale Bildungslandschaften aus einer schultheoretischen Perspektive und betrachtet dabei insbesondere die Situation von Lehrkräften. Die schulische Berufskultur beschreibt sie als von einem eher kooperationsungewohnten Einzelkämpfertum geprägt. Die Fachsprache der Lehrkräfte unterscheidet sich deutlich von der Fachsprache außerschulischer Kooperationspartner, was zu mitunter erheblichem Verständigungsbedarf zwischen den beteiligten Akteuren führe.<sup>221</sup> Ähnliche Aspekte greift Euler (2004) aus der Perspektive der Lernortkooperation im dualen Ausbildungssystem auf und untersucht die gegenseitigen Zuschreibungen von Lehrkräften in beruflichen Schulen und Fachkräften der betrieblichen Ausbildung. Die gegenseitig vorhandenen Vorbehalte, die sich hemmend auf eine mögliche Kooperation auswirken könnten, führt er auf die jeweilige berufliche Sozialisation der beteiligten Akteure zurück und benennt vor allem Unterschiede in Ausbildung, handlungsleitenden Kognitionen, Sprachstil und beruflichem Selbstverständnis, aber auch in der Bezahlung, in

---

<sup>221</sup> Vergl. Solzbacher, 2007, S.39.

der Arbeitsplatzsicherheit, den jeweils vorhandenen Handlungsspielräumen, der jeweiligen Möglichkeiten einer eigenständigen Arbeitszeitgestaltung und dem jeweiligen Sozialprestige der beiden Berufsgruppen.<sup>222</sup> Im Rahmen ihres Forschungsprojekts „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ zeigen Speck und Olk (2007) die Unterschiedlichkeit der Berufskulturen auf und begründen diese ganz ähnlich vor dem Hintergrund der jeweiligen Ausbildungsgänge und besonderen beruflichen Anforderungen. Diese spezifischen Kulturen fänden in jeweils besonderen handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensrepertoires sowie Einstellungen zur Kooperation ihren Niederschlag. Der Forschungsarbeit liegt dabei eine Professionstheorie zugrunde, die den Professionsbegriff zwischen Theorie und (Lebens-)Praxis ansiedelt. Interprofessionelle Kooperation könne einander entgegenstehende Handlungsanforderungen unterschiedlicher Professionen ver- oder entschärfen, so die Autoren weiter. So könne beispielsweise eine Lehrkraft vor dem Hintergrund ihres im Laufe der beruflichen Sozialisation gewachsenen individuellen und relativ eigenständigen Arbeitsstils eine enge Kooperation als nicht nur positiv, sondern auch als ungewohnt und störend oder gar bedrohlich erleben. Welcher Seite sich dabei die Waage letztlich zuneige, hänge von persönlichkeitsstrukturellen Merkmalen, aber auch von berufstypischen Eigenschaften ab. Die Berufskultur werde sowohl von innen als auch von außen beeinflusst und manifestiere sich in Wirklichkeitskonstruktionen, Einstellungen, Handlungslogiken und -formen, Kommunikationsformen, Wahrnehmungen und Persönlichkeitsprägungen der Angehörigen einer Berufsgruppe.<sup>223</sup>

Am Beispiel der Kooperation von Jugendhilfe und Schule lassen sich nach Schalkhaußer und Thomas (2011) deutliche Unterschiede in beruflichen Selbst- und Fremdbildern erkennen und festmachen. So zeige ihre Untersuchung verschiedener regionaler Bildungslandschaften ein schulisches Selbstbild, das Schule als relativ stark nach außen

---

<sup>222</sup> Vergl. Euler, 2004a, S.36-37. Als die drei möglichen Anlässe oder Bezugspunkte für Kooperation macht er an dieser Stelle die Verordnung, das Nutzenkalkül sowie die moralische Selbstverpflichtung aus. Vergl. dazu Euler, 2004b, S.310-313. Zu Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren und Unterstützungsinstrumenten im Rahmen der Kooperation von Schulen und Wirtschaftsunternehmen vergl. Vollmer, 2005.

<sup>223</sup> Vergl. Speck & Olk, 2007, S.2-47. Speck und Olk verweisen auf die gut aufgearbeitete Literatur zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, die, wie auch in der vorliegenden Arbeit punktuell erwähnt, die gegenseitigen Vorbehalte zeigt. Zur methodischen Anlage des Forschungsprojekts vergl. S. 24-47.

abgeschlossenes und von der Jugendhilfe abgegrenztes System verstehe. Der Jugendhilfe werde die Funktion zugesprochen, die Schule in ihrer Arbeit zu unterstützen und sich dabei an den Spezifika der Schule auszurichten. Die Jugendhilfe wiederum zeichne ein eigenes berufliches Selbstbild, das stark von abgrenzenden und nicht selten negativ konnotierten Aussagen über die Schule geprägt sei.<sup>224</sup> Neben den differenten Berufskulturen könnten aber auch der unterschiedliche berufliche Status und die spezifische organisatorische Einbettung zur Problemquelle werden, so die Dokumentation der Abschlusstagung des genannten Forschungsprojekts von Speck und Olk. Sie erhebt die Forderung, die Kooperationspartner müssten sich ihrer gegenseitigen Vorbehalte und Kooperationshemmnisse bewusst werden sowie ihre Kooperationserwartungen untereinander kommunizieren, um mögliche Konflikte und Störungen im Vorfeld einer Kooperation ausräumen zu können. In den Zusammenhängen, in denen sich interprofessionelle Kooperation etabliert habe, werde sie von den handelnden Personen als gewinnbringend, entlastend und förderlich beschrieben. Gleichzeitig jedoch zeige sich eine Abgrenzung der eigenen Berufsgruppe von der der Kooperationspartner: Es gehe um die Betonung eines komplementären Verhältnisses der Berufsgruppen, nicht um eine Integration. Kooperation könne für die beteiligten Akteure ein Weg zur Personalentwicklung sein, auf dem sie ihre eigene Berufskultur reflektieren und den Blick für neue Perspektiven öffnen könnten.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.208-214.

<sup>225</sup> Vergl. Universität Potsdam & Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2010, S.4-75. Beher, Knauer und Rauschenbach nehmen beispielsweise die beruflichen Selbstbeschreibungen von Erzieherinnen in den Blick. Dabei kristallisieren sich insbesondere ein unklares Qualifikationsprofil und eine damit einhergehende Verunsicherung im beruflichen Selbstverständnis heraus. Die Arbeit selbst erleben die untersuchten Personen als sinnvoll und abwechslungsreich, jedoch beklagen sie erhebliche Mängel bezüglich des Gehaltes sowie der Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg und zur Weiterbildung und schätzen die Arbeitsbedingungen und das gesellschaftliche Prestige eher negativ ein. Vergl. dazu Beher, Knauer & Rauschenbach, 1996, S.11-45.

Vergl. dazu auch Blum, 2006, S.16-24 und S.85-98. Blum zeigt in seiner Beschreibung auch exemplarisch konkrete Tipps für Kooperationen auf, die für die Vorklärung und die Aufnahme von Kooperationsbeziehungen hilfreich sein können. Faulde skizziert in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Theorieansätze der beiden Systeme zur Kooperation und zeigt die Unterschiedlichkeit der Interessen auf, die die Partner jeweils an die Kooperation herantragen. Er stellt in seiner empirischen Untersuchung die Auswirkung der Kooperation auf die beiden Systeme fest: Exemplarisch seien hier die Intensivierung von Sozialerfahrungen, Impulse für das Schulleben, die Ergänzung des Unterrichts, die Veränderung der internen Organisationsstruktur sowie die Gewinnung neuer Teilnehmer an außerschulischen Angeboten genannt. Vergl. dazu Faulde, 1996, S.11-94, S.160-163 und S.214-217 sowie S.240-274. Deinet und Icking zeigen in ihrer Untersuchung der Kooperation der Offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen in Nordrhein-Westfalen Ziele, Auswirkungen und Bewertung der Kooperation aus Sicht der Jugendarbeit auf. Vergl. Deinet & Icking unter Mitwirkung von Janowicz, 2010, S.13-18 zur methodischen Anlage sowie S.51-63 zur Kooperation. Vergl. auch Dummann & Leifheit, 2010, S.145-149 zur Anlage der Studie sowie S.150-189 zu den Befunden. Die

Am Beispiel der Kooperation von Schule und Jugendhilfe zeigt Kohlmeyer (2007) Gelingensbedingungen für Kooperationen unterschiedlicher Berufskulturen auf: Dazu zählt er die Klärung der eigenen Berufsrolle im Zusammenhang mit den gemeinsamen Aufgaben und Zielen ebenso wie den Abbau von Vorurteilen und die Akzeptanz der jeweils anderen Berufsgruppe.<sup>226</sup> Euler (2004) diskutiert Gelingensbedingungen für eine positive Kooperationskultur und betont dabei insbesondere Respekt und Vertrauen als Basis für gelingende Beziehungen. Faktoren, die die Entwicklung einer Kooperationskultur unterstützen können, sind für ihn die Gelegenheit zum Austausch, Selbstvertrauen als die Basis für Fremdvertrauen, die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten, kooperationsrelevante Problemstellungen, ausreichend weitgefaste Handlungsspielräume der beteiligten Akteure, eine langfristige Ausrichtung der Beziehungen sowie eine überschaubare und gut handhabbare Gruppengröße.<sup>227</sup> Ähnlich argumentiert auch Thimm (2008) und arbeitet Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern heraus, zu denen er beispielweise gemeinsame Erfahrungsräume und Gelegenheiten zum Austausch, Klärungsprozesse zwischen gleichberechtigten Partnern bezüglich Zielen, Inhalten, jeweiligen Kompetenzen und gegenseitigen Erwartungen sowie ein Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Partner zählt.<sup>228</sup> Gelingensbedingungen einer Kooperationskultur, die über ein rein additives Verständnis hinausreicht, liegen für die im Rahmen des Projekts „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ befragten Personen unter anderem in engen organisatorischen Absprachen, im persönlichen Kontakt der Kooperationspartner auch im Sinne einer personellen Kontinuität sowie in der (Selbst-)Evaluation und Reflexion der Aktivitäten. Gezielte Weiterbildung, die ein Kennenlernen der anderen Professionen ermögliche und die Entwicklung einer Kooperationskultur unterstütze, gehöre ebenso zu den Gelingensbedingungen wie persönliche

---

Autoren untersuchen die Sichtweisen der Vertreter der Jugendarbeit ebenso wie die der Kinder und Jugendlichen und der Schulen.

<sup>226</sup> Vergl. Kohlmeyer, 2007, S.157-158. Nörber weist in diesem Zusammenhang darauf hin, die Debatte um die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sei nichts grundsätzlich Neues, die Argumentationen kehrten immer wieder und es lasse sich auf beiden Seiten ein hohes Beharrungsvermögen erkennen. Vergl. Nörber, 2004, S.434-446.

<sup>227</sup> Vergl. Euler, 2004b, S.305-317.

<sup>228</sup> Vergl. Thimm, 2008, S.812.

Eigenschaften, Rollenverständnisse, Kompetenzen, Interessen und Motivlagen der beteiligten Akteure.<sup>229</sup> Als einen Faktor, der das Gelingen von Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Bildungsberufe wesentlich beeinflusst, rücken Floerecke und Holtappels (2004) die Verbindlichkeit von Zielvorgaben und Aufgabenbeschreibungen in den Blick, die die Klärung der jeweiligen Zuständigkeiten der Kooperationspartner und die regelmäßige Überprüfung des Erreichungsgrades der vereinbarten Ziele ermöglicht. Ebenso wichtig erscheinen ihnen jedoch auch die Erarbeitung einer gemeinsamen Konzeption als verbindliche Arbeitsgrundlage, eine symmetrische Wechselbeziehung ohne Machtgefälle und einseitige Abhängigkeitsverhältnisse sowie die Einrichtung eines integrativen Arbeitsverbundes im Sinne eines institutionenübergreifenden Steuerungs- und Koordinationsgremiums auf regionaler Ebene. Kooperation lebt nach Floerecke und Holtappels jedoch vor allem auch von den kooperierenden Personen selbst, demnach sei es wichtig, in den jeweiligen Institutionen speziell für die Kooperation zuständige Personen zu benennen, denen auch entsprechende zeitliche und räumliche Ressourcen für ihre besonderen Aufgaben zur Verfügung stehen.<sup>230</sup>

In ihrer Untersuchung regionaler Bildungslandschaften arbeiten Schalkhaußer und Thomas (2011) verschiedene Faktoren heraus, die zum Gelingen der berufsgruppenübergreifenden Kooperation beitragen. Neben der Reflexion, Offenheit und der Bereitschaft zum Erproben neuer Wege zählen dazu auch Flexibilität und die Fähigkeit, sich auf die Spezifika des jeweils anderen Systems einzulassen. Eine möglichst frühzeitige Klärung der Bildungs- und Kooperationsverständnisse unterstütze das Gelingen der Kooperation ebenso wie eine Professionalisierung von Kooperationen im Bildungsbereich. Nachhaltige Kooperation im Sinne regionaler Bildungslandschaften müsse wachsen und brauche deshalb Zeit und personelle Kontinuität und müsse politisch getragen und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet sein.<sup>231</sup>

---

<sup>229</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.103-143.

<sup>230</sup> Vergl. Floerecke & Holtappels, 2004, S.915-919.

<sup>231</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.201-208. Vergl. dazu auch Behn et al., 2010, S.121-122. Zu den unterschiedlichen Bildungsbegriffen, die in regionalen Bildungslandschaften kursieren, vergl. dort S.134-139. Schulartspezifische Unterschiede arbeitet auch Fussangel heraus. Vergl. dazu Fussangel, 2008, S.23. Auf S. 53-67 stellt Fussangel organisationale Rahmenbedingungen der Schule dar, die Einfluss auf die Kooperation nehmen. Sie kommt zu dem Schluss, Lehrkräften seien häufig

Neben diesen positiv formulierten Gelingensfaktoren, die zwar in unterschiedlichem Mischungsverhältnis, aber dennoch in großer Ähnlichkeit in den relevanten Fachpublikationen wiederkehren, lassen sich aber auch, gewissermaßen negativ gewendet, hemmende Faktoren ausmachen, die die Kooperation verschiedener Berufskulturen erschweren. Diese liegen sowohl auf der Ebene der kooperierenden berufskulturell geprägten Individuen als auch auf einer eher systemischen oder strukturellen Ebene.

So verweist etwa Schnitzer (2008) in ihrem Abschlussbericht des Projekts „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ darauf, die Divergenz der berufskulturellen Perspektiven Sorge mitunter für Missverständnisse, Konflikte, Konkurrenzsituationen und unangemessene beziehungsweise unerfüllbare gegenseitige Erwartungen.<sup>232</sup>

In den von Schalkhaußer und Thomas (2011) untersuchten regionalen Bildungslandschaften treten verschiedene Spannungsfelder in der Kooperation zwischen den Akteuren aus Schule und Jugendhilfe zutage, zu nennen sind dabei der geringe Grad der Vertrautheit der beiden Systeme miteinander und die unzureichende Kenntnis übereinander ebenso wie mangelnde Kommunikation, divergierende Erwartungshaltungen, ungleiche Kräfte- und Machtverhältnisse sowie unterschiedliche Arbeitsphilosophien, Arbeitszeiten, Räumlichkeiten und (gebietskörperschaftliche) Zuständigkeiten. Auffällig ist die Diskrepanz in der Einschätzung der unterschiedlichen Hierarchieebenen zur Beschaffenheit der Kooperation. So schätzten Akteure der strategischen Ebene die Umsetzung der Kooperation eher positiv ein, die operative Ebene zeige sich dagegen oft skeptisch. Diskrepanzen ließen sich aber auch zwischen den unterschiedlichen

---

nicht gewohnt, berufsbezogene Diskurse zu führen und ihr eigenes professionelles Handeln zu hinterfragen. Vergl. dazu S.121-122. Vergl. Bertelsmann-Stiftung, 2008, S.136-139. Dort diskutieren die Autoren die Lernmöglichkeiten im Rahmen eines interprofessionellen Dialogs, der auch das eigene berufliche Handeln hinterfragt. Vergl. dazu auch Arnoldt, 2008b, S.123.

<sup>232</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.98-103. Zur methodischen Anlage der Studie vergl. S.15-22. Vergl. zu den einzelnen Problemlagen auch ebd. S.149-152. Auch Pauli kommt für den Ganztagschulbereich zu ähnlichen Befunden: Im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Lernen für den GanztTag“ arbeitet sie Schwierigkeiten in der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern heraus, wie etwa die unterschiedlichen Strukturlogiken, die die Kommunikation erschweren, aber auch Informationsdefizite, mangelnde wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Ziele und Arbeitsaufträge, unterschiedliche Berufskulturen, die die Begegnung auf Augenhöhe erschweren, differierende Rollenerwartungen, wechselseitige Vorurteile, unterschiedliche Erwartungshaltungen an die jeweiligen Partner sowie unterschiedliche Arbeitsweisen und Bildungsverständnisse. Vergl. dazu Pauli, 2008, S.2-35. Vergl. auch Kaul, 2006, S.4-27. Kaul beschreibt vor dem Hintergrund desselben Projektes Chancen und Hemmnisse in der Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern und arbeitet die Unterschiedlichkeit der Ziele und Prinzipien der einzelnen am Ganztagsschulbetrieb beteiligten Berufskulturen heraus.

Schulformen wahrnehmen: So berichteten Grundschulen etwa eher von einer zu ihrem Alltag gehörigen Kooperation auf Augenhöhe, während Kooperationen für Gymnasien ein eher ungewohntes Phänomen darstellten, dessen Nutzen nicht selten in Frage gestellt werde.<sup>233</sup> Auch Kohlmeyer (2007) arbeitet am Beispiel der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe systemisch bedingte Kooperationshemmnisse heraus. Nicht zuletzt zählen für ihn die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen, die sich beispielsweise im Beamtenstatus in einem klar definierten Aufgabenfeld einerseits und befristeten diffusen Arbeitsverhältnissen andererseits manifestieren, zu den erschwerenden Faktoren.<sup>234</sup> Olk (2004) nähert sich der Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter einer strukturanalytischen und professionstheoretischen Perspektive. Die jeweiligen Arbeitsfelder und Aufgabengebiete seien nicht immer transparent und in der Berufsausbildung fehle der gegenseitige Bezug der beiden Felder aufeinander. Nicht übersehen werden dürfe in diesem Zusammenhang auch die Hierarchisierung im Verhältnis der beiden Systeme, die sich etwa in Verdienstmöglichkeiten und Sozialprestige manifestiere. Beide Systeme, so resümiert Olk, pflegten ihre gegenseitigen Vorurteile und Mythen übereinander, ihre Interpretationen und verzerrten Wahrnehmungen. Ein Umstand, der häufig auf mangelnde Kontakte und Kooperationserfahrungen zurückzuführen sei.<sup>235</sup> In diesem Zusammenhang weist Maykus (2004) darauf hin, sowohl im schulischen Kontext als auch in der Jugendhilfe werde Kooperation zumeist befürwortet und für notwendig erachtet, gleichzeitig werde jedoch versucht, die eigene Organisationsbeziehungsweise Systemhoheit zu wahren und Kooperation so anzulegen, dass die eigene Position nicht grundlegend neu justiert werden müsse.<sup>236</sup> Der Entwurf theoretischer Kooperationsmodelle lasse noch weitgehend auf sich warten, konstatiert Rakhkockine (2008) in seiner Analyse der

---

<sup>233</sup> Vergl. Schalkhaußer & Thomas, 2011, S.172-208.

<sup>234</sup> Vergl. Kohlmeyer, 2007, S.152.

<sup>235</sup> Vergl. Olk, 2004, S.69-95. Seit Mitte der 1990er Jahre stehen laut Olk umfangreiche empirische Arbeiten zur Kooperation der beiden Systeme vor, dabei trat die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik zur gleichen Zeit in den Hintergrund. Als ausschlaggebend können dabei entsprechende Landesprogramme mit wissenschaftlicher Begleitforschung gelten.

<sup>236</sup> Vergl. Maykus, 2004, S.349-369. Maykus analysiert die Kooperation unter der Perspektive der figurationssoziologischen Machttheorie und weist auf das Machtgefälle zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe hin, in dessen Kontext die Kooperationen stattfinden.

entsprechenden Literaturlage.<sup>237</sup> In diesem Zusammenhang eröffneten sich vielfältige künftige Handlungs- und Forschungsfelder für die kommenden Jahre: *„Für die Kooperation der Bildungsorte werden die konzeptionelle Einigung über einen erweiterten Bildungsbegriff, Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen für Kooperationen, gesellschaftliche und professionelle Akzeptanz der Gleichberechtigung der Kooperationspartner, Optimierung der Kooperationsstrukturen und -verfahren unter Berücksichtigung der Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kooperationsforschung und der Best-Practice-Beispiele wohl auch in der nächsten Zukunft wichtige Handlungs- und Forschungsfelder bleiben.“*<sup>238</sup>

Das folgende Kapitel bildet eine Brücke zwischen der erfolgten Charakterisierung berufskultureller Unterschiede, die in der Kooperation zutage treten, und der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nach möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen im Zuge der Kooperation, die in Kapitel 3 ausführlich thematisiert wird. Im Folgenden wird deshalb der Frage nachgegangen, ob und wie die beteiligten Personen beziehungsweise Institutionen von der Kooperation profitieren und auf welchen Ebenen diese Kooperationsgewinne angesiedelt sind. Dabei werden sowohl auf die eigene Beruflichkeit der handelnden Personen bezogene Gewinne als auch Gewinne der beteiligten Institutionen sowie der Kinder und Jugendlichen als Adressaten der Bildungsangebote herausgearbeitet. Die sich anschließende empirische Studie widmet sich vor allem den personenbezogenen Kooperationsgewinnen, da insbesondere diese in der bisherigen Forschung wenig Berücksichtigung gefunden haben.

---

<sup>237</sup> Vergl. Rakhkochkine, 2008, S.616.

<sup>238</sup> Ebd. S.619.



## **2.2.4.2 Kooperationsgewinne der beteiligten Personen und Institutionen**

In ihrer Forschung zur Ganztagschule kommen Böttcher et al. (2011) zu dem Schluss, die beteiligten Kooperationspartner, insbesondere die Lehrkräfte, schätzten zwar die Kooperationen häufig sehr positiv ein, bei näherer Betrachtung lasse sich allerdings ein eher additives Kooperationsverständnis erkennen, das keine tatsächliche Augenhöhe der beteiligten Personen schaffe, sondern das bisherige Verhältnis der verschiedenen Berufsgruppen eher noch weiter zementiere. Eine Bewertung sei insofern schwierig, als jeweils situationsgebunden zu entscheiden sei, welche Form der Kooperation für die jeweiligen Ziele und Problemstellungen angemessen und passend sei. Als Kooperationsgewinne würden von den befragten Personen häufig zeitliche Entlastung, verbesserte Motivation und eine bereichernde reflexive Erweiterung der eigenen berufsbezogenen Perspektive genannt.<sup>239</sup>

Lohmann und Rolff (2007) verstehen Netzwerkarbeit und Kooperation als einen Weg der Personalentwicklung für die verschiedenen Bildungsberufe, weil dadurch deren Kompetenz zur Beziehungsarbeit und zum reflexiven Umgang miteinander erweitert werden könne. Gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen könnten die einzelnen Berufskulturen dabei unterstützen, mehr übereinander zu erfahren und den eigenen Beruf zu anderen Berufen ins Verhältnis setzen.<sup>240</sup> Diesen Aspekt betont auch Tschapka (2009), wenn er darauf verweist, Lehrkräfte lernten in der Kooperation miteinander beispielsweise die Stärken und Grenzen ihrer Lehrtätigkeit zu reflektieren.<sup>241</sup> Auch Zacharias (2008) versteht die Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen als eine kreative Lernmöglichkeit, indem die Akteure in einen systematischen Rahmen andere Berufsfelder, Arbeitsweisen und Berufskulturen kennenlernen könnten.<sup>242</sup>

Mögliche berufsbezogene Lerneffekte im Rahmen von Netzwerkarbeit

---

<sup>239</sup> Vergl. Böttcher et al., 2011, S.108-112.

<sup>240</sup> Vergl. Lohmann & Rolff, 2007, S.239.

<sup>241</sup> Vergl. Tschapka, 2009, S.115-122. Als Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ konstatieren Reupold et al. Lernprozesse der an den Kooperationen beteiligten Akteure. Vergl. dazu Reupold et al., 2009, S.76. Zur Methodik der wissenschaftlichen Begleitforschung vergl. Strobel, Niedlich, & Schneider, 2009, S.35-52.

<sup>242</sup> Vergl. Zacharias, 2008, S.660.

hängen Straßheim und Oppen (2006) zufolge vor allem von der persönlichen Aufgeschlossenheit und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel ab, aber auch von strukturellen lernförderlichen äußeren Bedingungen.<sup>243</sup>

Als Gewinn erfolgreicher Kooperationsbeziehungen formulieren Reupold, Kuwan und Strobel (2009) anhand empirischer Befunde die Veränderung von Einstellungen zur Netzwerkarbeit, den Wissenstransfer zwischen den beteiligten Institutionen und daraus entstehende Synergieeffekte sowie Kompetenzgewinne der einzelnen Akteure, die auf einen größeren Pool sowie auf spezifischere Kompetenzen zurückgreifen könnten und in ihrer eigenen Kompetenzentwicklung gestärkt würden.<sup>244</sup>

In ihrer Studie zu Kooperationen im schulischen Kontext konnten Behr-Heinze und Lipski (2005) vielfältige Kooperationsgewinne für die verschiedenen direkt oder indirekt beteiligten Personengruppen nachweisen, so beispielsweise eine Verbesserung der Angebote für Kinder und Jugendliche, die Intensivierung des Austauschs der schulischen und außerschulischen Akteure, der Zugang zu neuen Adressatengruppen, die verbesserte Koordination der verschiedenen Angebote, konstruktive Lösungswege für Konflikte und Probleme zwischen den beteiligten Institutionen, verbesserte strukturelle Rahmenbedingungen, Synergieeffekte und finanzielle Einsparungen. Die Reihenfolge der Aufzählung folgt an dieser Stelle der Rangfolge der genannten Aspekte in den empirischen Befunden der Studie.<sup>245</sup> Zwei wesentliche Schlussfolgerungen leiten Behr-Heinze und Lipski aus ihrer Studie ab: Zum einen lasse sich ein eher additives Kooperationsverständnis der beteiligten Akteure nachweisen, zum anderen fokussierten die Akteure vor allem die Gewinne der Kinder und Jugendlichen, eine nachhaltige Veränderung von Schule und Unterricht und damit auch

---

<sup>243</sup> Vergl. Straßheim & Oppen, 2006, S.134-135.

<sup>244</sup> Vergl. Reupold, Kuwan & Strobel, 2009, S.160-163. Auf S.163-170 weisen die Autoren die in ihrer wissenschaftlichen Begleitforschung ermittelten Kooperationsprofile von Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben, Schulen und Kommunen aus und stellen einen diesbezüglichen Vergleich an. Kahlert und Sigel reflektieren die Kooperationsgewinne für Schulen und Universitäten im Rahmen des MÜKOS-Projekts (Münchner Konzept zur Schulentwicklung), vergl. dazu Kahlert & Sigel, 2007, S.86. Auf S. 82 findet sich eine detaillierte Zusammenstellung der Kooperationsgewinne.

<sup>245</sup> Vergl. Behr-Heintze & Lipski, 2005, S.30-32. Auch Kolbe und Reh formulieren Befunde empirischer Forschungen zur Kooperation unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen, vergl. dazu Kolbe & Reh, 2008, S.799-806. Sie kommen dabei zu Ergebnissen, die den bereits in dieser Arbeit referierten Befunden vergleichbar sind und diese weiter untermauern.

eigene berufsbezogene Veränderungsprozesse hätten sie dabei jedoch kaum im Blick.<sup>246</sup>

Als ein Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung bundesdeutscher regionaler Bildungslandschaften kommen Bradna und Stolz (2011) zu dem Schluss, die Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen stelle besondere Anforderungen an die eigene Beruflichkeit und Berufsauffassung der beteiligten Personen, wobei diese jedoch kaum durch entsprechende Fortbildungsangebote unterstützt würden.<sup>247</sup>

Damit Kooperationen sich etablierten und als lohnenswert verstanden würden, müsse sich ein für die beteiligten Akteure spürbarer Gewinn einstellen, so hält Schnitzer (2008) in ihrer Analyse des aktuellen Forschungsstandes fest. Die empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ lasse aber nicht etwa eine ausdrückliche Betonung des eigenen Gewinns der Akteure, sondern vor allem des Gewinns für die Kinder und Jugendlichen als Adressaten der Bildungsangebote erkennen. Hinsichtlich der Gewinne der beruflich handelnden Personen unterscheidet sie Gewinne auf der institutionellen und auf der persönlichen berufsbezogenen Ebene. Die Häufigkeitsverteilung der Nennungen innerhalb der gesamten Stichprobe zeigt eine deutliche Betonung der Gewinne der Kinder und Jugendlichen vor den institutionellen Gewinnen gefolgt von persönlichen berufsbezogenen Gewinnen.<sup>248</sup> Dieser Befund stellt für die vorliegende Arbeit und die in Kapitel 3 nachfolgend dargestellte Studie einen wichtigen Hinweis dar und findet zumindest in einer gewissen Anzahl von Fällen auch hier eine Entsprechung. Schnitzers Studie lässt als Kooperationsgewinne der außerschulischen Partner vor allem den Zugang zu den Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe, die Schule als neues Arbeitsfeld, die Gewinnung von Ressourcen, Freude und persönlichen Nutzen der Akteure, steigende gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Arbeit sowie Einblicke in die schulische Arbeit erkennen.<sup>249</sup> Für die befragten Lehrkräfte liegen die

---

<sup>246</sup> Vergl. Behr-Heintze & Lipski, 2005, S.127-130.

<sup>247</sup> Vergl. Bradna & Stolz, 2011, S.146-152.

<sup>248</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.154-155.

<sup>249</sup> Vergl. ebd. S.162-169. Tillmann und Rollett stellen in ihrer Forschung zur ganztags-schulischen Kooperation einen inneren Zusammenhang zwischen der Kooperationsbereitschaft und den konkreten Gestaltungsmöglichkeiten gerade der außerschulischen Partner fest. Die Intensität der Kooperation

Kooperationsgewinne vor allem in der Weiterentwicklung ihres beruflichen Handelns und einer veränderten Lehr-Lern-Kultur, aber auch in der Entlastung durch außerschulische Partner, ein Ergebnis, das auf ein eher additives Kooperationsverständnis schließen lässt. Die Lehrkräfte beziehen ihre eigene professionelle Weiterentwicklung vor allem auf den Erwerb von Wissen und eine inhaltliche Bereicherung, die Erweiterung der methodisch-didaktischen Kompetenzen, die Verbesserung der Teamarbeit sowie Veränderungen in der Lehrerrolle und der gegenseitigen Wahrnehmung von Schülern und Lehrkräften. Zudem werden eine Verbesserung des Schulklimas und der Arbeitsmotivation angeführt.<sup>250</sup>

Die in der Studie zu Tage tretenden Gewinne der Kinder und Jugendlichen beziehen sich vor allem auf die Faktoren Spaß, Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung, Erweiterung des Erfahrungsbereichs, Berufsvorbereitung, Entwicklung von Interessen und Begabungen, Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben, Erwerb von Zertifikaten, Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie Förderung sozialer Kontakte.<sup>251</sup>

In Schnitzers Studie fällt die divergierende Einschätzung der Lehrkräfte einerseits und der anderen beteiligten pädagogischen Fachkräfte andererseits ins Auge, ein Umstand, dem auch die nachfolgend beschriebene Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit Rechnung trägt.

---

und die Partizipation der außerschulischen Akteure bedingten sich gegenseitig, die wahrgenommene Qualität der Kooperation hängt jedoch nicht davon ab. Vergl. dazu Tillmann & Rollett, 2011, S.29-44.

<sup>250</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.169-175.

<sup>251</sup> Vergl. ebd. S.175-190.

In Kapitel 2 wurde der aktuelle Forschungsstand zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und berufsgruppenübergreifenden Kooperationen als zentralem Teilbereich dieses Phänomens ausführlich untersucht und dargestellt. Dazu wurden relevante Argumentations- und Begründungslinien herausgearbeitet, die mit dem aktuell öffentlich vieldiskutierten bildungspolitischen Konstrukt der regionalen Bildungslandschaften verbunden werden. Kommunal- und gesellschaftspolitische Diskussionsstränge wurden ebenso benannt wie bildungsstrukturelle und bildungs- beziehungsweise erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Daran anschließend wurde der aktuelle Entwicklungsstand regionaler Bildungslandschaften in Deutschland sowie Gelingensbedingungen dargestellt. Das Megathema „regionale Bildungslandschaften“ stellte die thematische Rahmung für die Frage nach berufsgruppenübergreifenden Kooperationen dar. Diese wurden vor allem unter dem Fokus divergierender Berufskulturen und damit verbundener Herausforderungen thematisiert, um anschließend zur Frage nach Kooperationsgewinnen überzuleiten. Dabei zeigte sich ein breites Spektrum an Gewinnen sowohl für die beteiligten beruflich handelnden Personen als auch für die Institutionen und Adressaten. Diese sollen nun in der nachfolgend beschriebenen empirischen Studie ausführlicher untersucht werden. Dort werden nicht nur die bereits in der Sichtung aktueller Forschungsarbeiten dargestellten Kooperationsgewinne und insbesondere berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse selbst detailliert herausgearbeitet und systematisiert, sondern auch die Frage nach förderlichen Bedingungen für deren Entfaltung gestellt und der Rückbezug zu den regionalen Bildungslandschaften geleistet, in deren Rahmen Kooperationen nicht nur stattfinden, sondern möglicherweise auch begleitet und reflexiv unterstützt werden können, um damit möglicherweise einhergehenden berufsbezogenen Lernprozessen mehr Nachhaltigkeit zu verleihen.

### **3 Empirische Studie**

An die ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften und des Teilbereichs der berufsgruppenübergreifenden Kooperation im vorausgegangenen Kapitel 2 schließt sich nun in Kapitel 3 die Beschreibung und Auswertung einer eigenen empirischen Studie zur Kooperation verschiedener Berufsgruppen im Bildungsbereich und damit möglicherweise in Zusammenhang stehenden berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen an. Dazu wird zunächst die Genese der für diese Arbeit forschungsleitenden Fragen sowie die zu deren Beantwortung gewählte Untersuchungsmethodik erläutert, um anschließend ausführlich die gewonnenen Erkenntnisse deskriptiv darzustellen und mit Blick auf den oben referierten Forschungsstand zu diskutieren.

#### **3.1 Die forschungsleitende Fragestellung**

Zur Frage nach den Zielen, Hintergründen und Umsetzungsformen regionaler Bildungslandschaften und in geringerem, wenn auch zunehmendem Maße, zu den Wirkungen auf die Adressaten gibt es inzwischen wie oben dargestellt reichhaltige Literatur. Der Fokus der auf die Wirkung hin orientierten Forschungsarbeiten und programmatischen Publikationen richtet sich dabei meistens auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Adressaten, also in der Regel der Kinder und Jugendlichen: Erleichtert eine regionale Bildungslandschaft die Übergänge zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen? Können Kinder und Jugendliche auf diese Weise ganzheitlicher und umfassender begleitet und ihre verschiedenen Lern- und Lebenswelten zusammengeführt werden? Steigt die Partizipation junger Menschen an gesellschaftlichen Prozessen und der Welt der Erwachsenen spürbar an? Lassen sich Erfolge in konkreten Kennzahlen bemessen, etwa an einer ansteigenden Anzahl von Jugendlichen in einem Ausbildungsverhältnis oder in verbesserten

Übertrittsquoten?<sup>252</sup> Im Grunde geht es also um die Frage, inwieweit die oben thematisierten mit der Einrichtung regionaler Bildungslandschaften verknüpften bildungspolitischen Hoffnungen und Erwartungen erfüllt und anhand konkreter Indikatoren gemessen werden können. Die Frage nach der Wirkung und deren Messbarkeit steht jedoch nicht nur für das bildungspolitische Konstrukt der regionalen Bildungslandschaften insgesamt, sondern auch bezüglich des Teilbereichs der berufsgruppenübergreifenden Kooperation im Raum. Auch hier wird wie oben dargestellt versucht, jenseits der oftmals als allgemein gültig unterstellten positiven Auswirkungen der Kooperation empirisch gesicherte Befunde zu generieren. Beispielhaft wurden hierzu etwa die diesbezüglichen Forschungsarbeiten von Schnitzer (2008)<sup>253</sup> und Behr-Heintze und Lipski (2005)<sup>254</sup> vorgestellt. In den dortigen Befunden wurde deutlich, dass die befragten Personen oftmals den positiven Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen weit mehr Beachtung schenken als möglichen sie selbst als beruflich handelnde Personen betreffenden Kooperationsgewinnen. Diese deutliche Fokussierung der beruflich handelnden Personen auf ihre Adressaten, gewissermaßen als Aufmerksamkeitsverschiebung weg von der eigenen Person hin zu den Kindern und Jugendlichen, greift die vorliegende Arbeit auf und verknüpft sie mit Forschungsarbeiten, die Kooperation als einen Weg zur beruflichen Weiterentwicklung der handelnden Personen begreifen.<sup>255</sup> Wie oben ausführlich unter Zuhilfenahme von Beispielen der Kooperation etwa von schulischer Bildung und Jugendhilfe bringen unterschiedliche berufskulturelle Hintergründe der Kooperationspartner mit den Worten Schnitzers (2008) ausgedrückt *„[...] unterschiedliche Sicht- und Arbeitsweisen sowie ein abweichendes professionelles Selbstverständnis mit sich [...]. Diese professionsbezogene Perspektivendifferenz gibt mitunter Anlass zu Konflikten, Konkurrenzsituationen oder auch Missverständnissen.“*<sup>256</sup> Jedoch können, wie oben bereits ausgeführt, aus der Kooperation nicht nur Missverständnisse und Schwierigkeiten, sondern auch fruchtbare Prozesse gegenseitigen Verstehens und einer Erweiterung eigener berufsspezifischer

---

<sup>252</sup> Zur unterstellten positiven Wirkung auf Kinder und Jugendliche vergl. Enderlein, 2009, S. 159-175.

<sup>253</sup> Vergl. Schnitzer, 2008, S.153-190.

<sup>254</sup> Vergl. Behr-Heintze & Lipski, 2005, S.30-32 und S.127-130.

<sup>255</sup> Vergl. dazu Lohmann & Rolf, 2007, S.239 und Zacharias, 2008, S.660 sowie Reupold, Kuwan & Strobel, 2009, S.160-163

<sup>256</sup> Schnitzer, 2008, S.100-101.

Perspektiven entstehen. In diese Richtung weisen auch aktuelle Forschungsdesiderata, wie sie etwa von Maykus (2011)<sup>257</sup>, Speck, Olk und Stimpel (2011)<sup>258</sup> und Schütz und Reupold (2010)<sup>259</sup> formuliert werden. Ihnen zufolge bedarf insbesondere die Frage nach der Wirkung berufsgruppenübergreifender Kooperation auf das berufliche Selbstverständnis und berufsspezifische Handlungsweisen einer verstärkten empirischen Beachtung im Sinne einer zumindest bis vor wenigen Jahren weitgehend fehlenden vergleichenden pädagogischen Berufsgruppenforschung. Auch Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012) formulieren als ein wesentliches Forschungsdesiderat, die Wirkung der Kooperation in regionalen Bildungslandschaften müsse eingehender untersucht werden. Da im Falle innerschulischer Kooperation zwischen Lehrkräften bereits erste Befunde vorlägen, sei nun insbesondere die Kooperation verschiedener Berufsgruppen auf ihre Wirkung hin zu untersuchen. Hierbei gelte es vor allem die Wirkung der Kooperation auf die jeweiligen beruflichen Selbstverständnisse der kooperierenden Personen zu hinterfragen.<sup>260</sup>

Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der oben referierten Erkenntnisse der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zur besonderen Bedeutung der beruflich handelnden Akteure für die Umsetzung bildungspolitischer Reformvorhaben und das Gelingen schulischer Bildung<sup>261</sup> richtet die vorliegende Arbeit ihren Blick nicht vorrangig auf die Adressaten der Kooperation, sondern stellt vielmehr die daran beteiligten Angehörigen der verschiedenen Berufsgruppen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, um einen Beitrag zur Schließung der von den zitierten Autoren identifizierten Forschungslücke zu leisten.

Die forschungsleitende Fragestellung speist sich dabei neben den referierten Forschungsdesideraten auch aus einer zweiten Quelle: Sie hat sich in der eigenen Berufspraxis im Rahmen des Baden-Württembergischen „Impulsprogramms Bildungsregionen“ als relevant erwiesen. Wie anhand des aktuellen Forschungsstandes ausgeführt zeigt sich auch in der Praxis des

---

<sup>257</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.169-261.

<sup>258</sup> Vergl. Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S.186.

<sup>259</sup> Vergl. Schütz & Reupold, 2010, S. 31-33. Vergl. dazu auch Nittel & Schütz, 2010, 55.

<sup>260</sup> Vergl. Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012, S.361.

<sup>261</sup> Vergl. dazu Lindemann, 2013 und Rolff, 2013.



„Impulsprogramm Bildungsregionen“, dass die Kooperation der verschiedenen Bildungsberufe beim Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft eine der zentralen Herausforderungen darstellt. Bisweilen ist seitens der Netzwerkverantwortlichen vor Ort ein hohes Maß an Überzeugungsarbeit zu leisten, bis sich etwa die für einen Themenbereich relevanten Berufsgruppen in Runden Tischen und Arbeitsgruppen zusammenfinden, gemeinsame Projekte durchführen oder sich überhaupt auf eine gemeinsame Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen einlassen. Nicht selten lässt sich ein stark additives und arbeitsteiliges Kooperationsverständnis erkennen. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen wird häufig als zumindest für einen nicht unbedeutenden Anteil der beteiligten Personen ungewohnt oder konflikträchtig erlebt, jedoch auch, und hier zeigt sich eine paradoxe Situation, als persönliche und fachliche Perspektiverweiterung und bereichernder Impuls für die eigene berufliche Arbeit.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Angehörigen der verschiedenen bildungsrelevanten Berufsgruppen die Kooperation tatsächlich erleben, ob und in welcher Form sie sie reflektieren und für ihr jeweils eigenes Berufsfeld nutzbar machen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit sie über ein spezifisches berufliches Selbstverständnis verfügen, das sowohl der inneren Reflexion ihres Handelns als auch der Außendarstellung und Abgrenzung gegen andere pädagogische Berufsgruppen dient und ein eigenes berufliches Verhaltensrepertoire mit spezifischen handlungsleitenden Kognitionen beinhaltet. Dabei geht es auch um die Frage, wie und wo sie dieses Selbstverständnis erworben haben und ob es sich im Zuge der Kooperation mit anderen bildungsrelevanten Berufsgruppen verändert und weiterentwickelt. Ob also der Blick über den eigenen beruflichen Kontext hinaus tatsächlich neue fachliche Perspektiven und Handlungsweisen aufzeigt, die vor dem Hintergrund des eigenen beruflichen Selbstverständnisses reflektiert und in die eigene Berufspraxis integriert werden. Daran schließt sich die Frage an, ob und inwieweit sich der Blick auf die anderen pädagogischen Berufsgruppen in Gestalt der jeweiligen Kooperationspartner verändert. Freizulegen, ob und inwiefern Angehörige

unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen in der Kooperation berufsbezogene Lern- und Reflexionserfahrungen machen, ist also Ziel dieser Arbeit.

Die zentrale forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet folglich:

- Welche berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse sind mit der Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen verbunden?

Um die Rahmenbedingungen solcher Lern- und Reflexionsprozesse näher zu beleuchten, sind dieser zentralen Fragestellung einige weitere Forschungsfragen nachgeordnet, die im Folgenden begründet werden sollen. Eine dieser Fragestellungen mit großer Relevanz für die vorliegende Arbeit bezieht sich auf den möglichen Beitrag regionaler Bildungslandschaften und ihrer Strukturelemente zu berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen. Es geht also um die Frage, inwieweit regionale Bildungslandschaften, konkreter gefasst, Regionale Bildungsbüros als die koordinierenden netzwerkverantwortlichen Akteure, mögliche Lern- und Reflexionsprozesse durch begleitende Angebote unterstützen und fördern. Die vorliegende Arbeit orientiert sich für die Beantwortung dieser Frage am „Impulsprogramm Bildungsregionen“ des Landes Baden-Württemberg als Bezugspunkt für das Phänomen regionaler Bildungslandschaften und strebt keinen Ländervergleich verschiedener Programme regionaler Bildungslandschaften an. Diese Fokussierung auf ein Bundesland birgt den Vorteil, dass die befragten Personen vor dem Hintergrund derselben bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Verwaltungs- sowie Steuerungsstrukturen agieren. Da wie oben bereits ausgeführt die vorliegende Arbeit mögliche berufsbezogene Lernprozesse bestimmter Personengruppen fokussiert, bilden die bildungspolitischen Rahmensetzungen und steuerungsrelevanten Mechanismen im Zusammenhang mit regionalen Bildungslandschaften zwar einen gemeinsamen Hintergrund der zu untersuchenden Personengruppen, sollen jedoch ansonsten nicht ausführlicher untersucht werden. Eine entsprechende Fokussierung wird den stärker an steuerungs- und gesellschaftspolitische Fragestellungen orientierten Arbeiten etwa mit Bezug zur Governance-Thematik überlassen.

Eine zweite hier relevante Fragestellung lässt sich aus dem oben ausführlich behandelten Forschungsstand zur berufsgruppenübergreifenden Kooperation ableiten: Hierbei soll untersucht werden, inwieweit die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe das Kooperationserleben und vor allem mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse prägt, ob sich also hinsichtlich der zentralen Forschungsfrage Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen feststellen lassen. Für die künftige Entwicklung regionaler Bildungslandschaften könnte dieser Aspekt von erheblicher Bedeutung sein, nicht zuletzt auch hinsichtlich der Frage nach angemessenen Unterstützungs- und Beratungsangeboten für die einzelnen Berufsgruppen.

Aus der Fachliteratur sowie aus der eigenen Berufspraxis finden sich zudem Hinweise, die darauf schließen lassen, dass berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse nicht zuletzt von Dauer und Intensität der Kooperationsbeziehungen beeinflusst werden können.<sup>262</sup> Aus diesem Grund wurden auch diese beiden Faktoren in die Untersuchung einbezogen und als nachgeordnete Fragestellungen formuliert.

Für die vorliegende Arbeit ergeben sich also die folgenden sekundären Forschungsfragen:

- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen feststellen?
- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen, je nachdem, ob die befragten Personen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro im Rahmen des „Impulsprogramms Bildungsregionen“ pflegen oder nicht?
- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen je nach Grad der Intensität der Kooperationsbeziehungen?
- Lassen sich hinsichtlich möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse Unterschiede feststellen je nach zeitlicher Dauer der Kooperationsbeziehungen?

---

<sup>262</sup> Vergl. Berkemeyer et al., 2011, S.232-241.

Aus der oben ausführlich dargestellten Fachliteratur sowie aus der Praxiserfahrung im „Impulsprogramm Bildungsregionen“ in Baden-Württemberg lassen sich bislang folgende Vermutungen zu berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen treffen:

- In der Auseinandersetzung mit anderen bildungsrelevanten Berufsgruppen im Rahmen von Kooperationen können die Reflexion beruflicher Selbst- und Fremdbilder angeregt, berufskulturelle handlungsleitende Kognitionen und Verhaltesrepertoires erweitert sowie neue Kompetenzen angeeignet werden.
- Die Inanspruchnahme der begleitenden Angebote Regionaler Bildungsbüros, Dauer und Intensität der Kooperationsbeziehungen sowie Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe können wichtige Faktoren für mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse darstellen.

Die vorliegende Arbeit nähert sich den genannten Forschungsfragen mit einem empirischen Zugang. Das folgende Kapitel dient der Beschreibung und Begründung des hierfür gewählten qualitativen Forschungsdesigns.

### **3.2 Darstellung und Diskussion des Forschungsdesigns**

Für die empirische Untersuchung ihrer zentralen Forschungsfragen wurden zunächst unterschiedliche methodische Zugänge auf ihre Tauglichkeit hin geprüft. Dazu hat sie unterschiedlich stark standardisierte Formen der schriftlichen oder mündlichen Befragung, die Dokumentenanalyse sowie die teilnehmende Beobachtung in Betracht gezogen und aus diesem Methodenpool das geeignete Forschungsdesign ausgewählt.<sup>263</sup> Für die beabsichtigte Untersuchung berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse in der Kooperation unterschiedlicher bildungsrelevanter Berufsgruppen fiel die Wahl auf eine mündliche Befragung in Form persönlicher Interviews als besonders geeignet erscheinendes Instrument. Eine direkte persönliche Gesprächssituation bietet die Möglichkeit, an die jeweiligen Vorerfahrungen

---

<sup>263</sup> Vergl. zu den einzelnen Methoden Kromrey, 2002, S.309-398 und Häder, 2006, S.185-335 sowie Flick, von Kardorff & Steinke, 2009, S.332-587.

der zu befragenden Personen anzuknüpfen und sie angemessen auf die relevanten Fragestellungen hinzufügen. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im „Impulsprogramm Bildungsregionen“ sowie der oben dargestellten weitgehenden Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Adressaten kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich der Großteil der zu befragenden Personen bereits vertieft mit Fragen spezifischer berufskultureller Selbstbilder, handlungsleitender Kognitionen und Verhaltensrepertoires sowie möglicher berufsbezogener Lernprozesse im Rahmen von Kooperationen auseinandergesetzt und das eigene berufliche Handeln auf einer Metaebene entsprechend hinterfragt hat. Eine schriftliche Befragung in Form eines standardisierten Fragebogens dürfte aus diesem Grund wenig Erfolg versprechen und könnte die zu befragenden Personen mit Blick auf die für sie eher ungewohnte Perspektive möglicherweise überfordern. Die Reflexion des eigenen beruflichen Selbstverständnisses und die Erfahrungen mit berufsgruppenübergreifenden Kooperationen lassen sich deshalb am besten im direkten persönlichen Gespräch aufdecken, das an der konkreten beruflichen Situation und den aktuellen Kooperationsbeziehungen der Befragten ansetzt und die Möglichkeit zur Klärung von Verständnisfragen und einer langsamen heuristischen Annäherung an die Thematik bietet.

Die oben genannten weiteren denkbaren Methoden der empirischen Bildungs- und Sozialforschung sollen an dieser Stelle in knapper Form bezüglich ihrer Tauglichkeit für das hier vorliegende Vorhaben diskutiert werden. Für eine Dokumentenanalyse stünden als Datenmaterial schriftlich fixierte regionale Leitbilder, Kooperationsvereinbarungen und Sitzungsprotokolle zur Verfügung, die Aufschluss über die angestrebten Kooperationsbeziehungen und die tatsächlich gelebte Praxis geben könnten. Die für die vorliegende Arbeit relevanten berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse würden vermutlich dadurch vermutlich weniger erhellt, da in den genannten Unterlagen vor allem Handlungsvereinbarungen auf Ebene von Verwaltung, Politik und Ämtern sowie öffentlichkeitswirksame Darstellungen zu finden sind. Die für die vorliegende Arbeit relevante Personengruppe ist hingegen auf der Ebene der konkreten Bildungspraktiker angesiedelt. Deren alltägliches Kooperationshandeln und -erleben und die

persönliche Reflexion werden in der Regel kaum in Form von Protokollen oder anderen schriftlichen Zeugnissen dokumentiert.

In einer teilnehmenden Beobachtung im Rahmen konkreter Kooperationssituationen könnten weniger die berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse untersucht werden als vielmehr die Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie die äußeren Bedingungen während der Kooperationssituation. Die reflexiven inneren Prozesse der einzelnen Personen ließen sich hingegen nicht von außen beobachten.

Die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit lassen sich folglich am besten mittels persönlicher Interviews empirisch untersuchen.

Die Studie ist als vergleichende Fallstudie konzipiert, um die Frage nach berufsbezogenen Lernprozessen in Kooperationszusammenhängen am konkreten Beispiel untersuchen zu können. Kromrey (2002) zufolge kommen Fallstudien in der empirischen Sozialforschung vor allem bei Arbeiten mit explorativem Charakter zum Einsatz, um den Forschungsgegenstand zunächst einer deskriptiven Bearbeitung zu unterziehen, bevor in einem weiteren Schritt die Entwicklung entsprechender Theorien und Hypothesen erfolgt. Einen Fall können hierbei jeweils Einzelpersonen ebenso wie Personengruppen darstellen.<sup>264</sup> Fallstudien eignen sich insbesondere dazu, einen besonders interessanten Ausschnitt des Forschungsfeldes eingehender zu betrachten und einzelne Fälle in ihrer Besonderheit herauszugreifen, nicht jedoch das Forschungsfeld in seiner gesamten Breite darzustellen oder gar repräsentative Aussagen zu treffen.<sup>265</sup> Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird sowohl hinsichtlich der einzelnen Interviews von Fällen gesprochen als auch mit Blick auf die zu vergleichenden Fallgruppen. Die Fälle beziehungsweise Fallgruppen sollen einerseits deskriptiv bearbeitet werden, andererseits aber darüber hinausgehend auch der Generierung erster Hypothesen für künftige Forschungsvorhaben dienen. Das gewählte Forschungsdesign lässt sich als induktiv, also von den mittels der Interviews gewonnenen Einzelfällen auf verallgemeinerbare theoretische Überlegungen schließend, und explorativ, gewissermaßen als erste empirische Annäherung an einen bislang noch wenig erforschten Gegenstand, beschreiben. Die

---

<sup>264</sup> Vergl. Kromrey, 2002, S.523.

<sup>265</sup> Vergl. ebd. S.523 sowie Spöhring, 1989, S. 35-41 und Flick, 2007, S. 167-170. Vergl. dazu auch Mauch, 2012, S.83-88.

Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität ihrer Befunde, sondern strebt eine erste erkundende Betrachtung eines klar definierten Ausschnitts eines sehr breiten Forschungsfeldes an, um erste empirisch belegbare theoretische Aussagen machen zu können.

Mit dieser Entscheidung für die vorliegende Forschungsabsicht steht die Auswahl der Fälle im Sinne des Samplings in engem Zusammenhang.

Der eigentlichen Datenerhebung in Form der Interviews mit Angehörigen verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen sollte eine Voruntersuchung beziehungsweise eine Art Pretest vorgeschaltet werden, um einerseits die Güte der Interviewfragen zu untersuchen beziehungsweise möglicherweise noch unberücksichtigt gebliebene Aspekte aufzudecken, um andererseits aber auch bereits erste Erkenntnisse zu generieren, die für die eigentliche Interviewstudie bedeutsam sein könnten. Dazu wurden in Form erster Vorinterviews Mitarbeitende einiger Regionaler Bildungsbüros zu ihrer Einschätzung der berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse der kooperierenden Berufsgruppen befragt. Diese Personen sind gewissermaßen als Mittler zwischen den politischen Entscheidungsträgern in den Steuerungsgremien der Bildungsregionen und den Bildungspraktikern in den konkreten Kooperationen zu sehen. Sie stehen mit beiden Ebenen in engem Kontakt, sind deren koordinierende Anlaufstelle, initiieren und moderieren Kontakte zwischen den Kooperationspartnern, begleiten die Kooperationen mit flankierenden Angeboten, stellen kommunikative Plattformen zur Verfügung und haben einen umfassenden Einblick in aktuelle Fragestellungen und Problemlagen in der Bildungsregion. Sie können insofern nach Gläser und Laudel (2009) als Experten für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit verstanden werden: *„Experte´ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen. [...] Die Experten sind ein Medium, über das der Sozialwissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen will. Sie sind also nicht das ´Objekt´ unserer Untersuchung, der eigentliche Fokus unseres Interesses, sondern sie sind bzw. waren ´Zeugen´ der uns interessierenden Prozesse.“*<sup>266</sup> In diesem

---

<sup>266</sup> Gläser & Laudel, 2009, S.12.

Sinne sollten sie als Experten auf einer Metaebene erste Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage beisteuern. Für Experteninterviews in diesem Sinne schlagen Gläser und Laudel nichtstandardisierte Interviews mit jeweils einem Interviewpartner anhand eines Leitfadens vor.<sup>267</sup>

In der vorliegenden Arbeit sollten sowohl die Vorinterviews als auch die im Zentrum stehenden Interviews mit Hilfe eines Leitfadens vorstrukturiert werden, um als zentrales Forschungsinteresse die Fragen nach persönlichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen konsequent verfolgen zu können. Die Fragen sollten, wie etwa von Konrad (2007) für diesen eher explorativen Zugang empfohlen<sup>268</sup>, offen formuliert sein, um eine möglichst natürliche Gesprächssituation zu gestalten. Offene Fragen motivieren die befragten Personen zum Reden und lassen deren eigene Assoziationen zu den Fragestellungen zu. Die Gespräche und Interviews sollten trotz grundsätzlicher Orientierung an einem dafür entwickelten Leitfaden die Möglichkeit zur Nachfrage bei Unklarheiten oder zur Präzisierung einzelner Punkte offen halten. Die Personen sollten jeweils einzeln befragt werden, um eine Beeinflussung des Antwortverhaltens im Sinne der sozialen Erwünschtheit in einer gewissermaßen öffentlichen Situation mit mehreren Beteiligten zu vermeiden. Einen Einflussfaktor im Interview stellt auch immer die Person des Interviewers selbst dar, der durch die Art der Frageformulierung oder seiner Reaktionen in Mimik, Gestik und Worten das Antwortverhalten beeinflussen und sozial erwünschte Antworten erzeugen kann. Diese Möglichkeit der Beeinflussung der Interviewsituation kann jedoch nicht vermieden, sondern lediglich durch ein entsprechendes Interviewerverhalten minimiert und anschließend reflexiv behandelt werden.<sup>269</sup> Die auf diese Weise gewonnenen Daten sollten anschließend transkribiert und mithilfe des Computerprogramms MAXQDA qualitativ ausgewertet werden. Die Aufbereitung und Auswertung der Daten wird in den folgenden Kapiteln eingehender dargelegt.

---

<sup>267</sup> Vergl. ebd. S.42-43.

<sup>268</sup> Vergl. Konrad, 2007, S.25.

<sup>269</sup> Vergl. ebd. S.22-41.



Eine Besonderheit für die Führung der Vorinterviews lag im eigenen beruflichen Bezug zu den dafür relevanten Personen im Rahmen der Beratungsstelle für das „Impulsprogramm Bildungsregionen“ als fachlicher Anlaufstelle für die Regionalen Bildungsbüros. In den Vorinterviews war deshalb sorgfältig darauf zu achten, dass die bestehende berufliche Beziehung das Antwortverhalten der befragten Personen nicht beeinträchtigt. Die Fragen im Rahmen der Vorinterviews richten sich dezidiert nicht auf die gemeinsame Zusammenarbeit im „Impulsprogramm Bildungsregionen“, sondern auf eine Einschätzung der befragten Personen im Hinblick auf mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse in berufsgruppenübergreifenden Kooperationen. Diese Fragestellung ist zudem nicht als heikel oder unangenehm zu betrachten, deshalb konnte angenommen werden, dass das bestehende Arbeitsverhältnis die Vorinterviews nicht inhaltlich beeinflusst. Es galt den zu befragenden Personen transparent zu machen, dass ihre Antworten nicht in die Arbeit im Rahmen des „Impulsprogramms Bildungsregionen“ einfließen und die künftige Arbeitsbeziehung nicht beeinflussen würden. Helfferich (2009) thematisiert in diesem Zusammenhang mögliche Auswirkungen eines gemeinsamen Erfahrungshorizontes auf die Interviewsituation, sieht darin jedoch kein grundsätzliches Hindernis für eine Interviewstudie.<sup>270</sup> Der berufliche Kontakt erstreckt sich nur auf die Regionalen Bildungsbüros und nicht auf die in den eigentlichen Interviews zu befragenden Personen. Die eigentliche Studie bleibt also von der vorliegenden besonderen beruflichen Situation unberührt.

---

<sup>270</sup> Vergl. Helfferich, 2009, S.119-130.

### 3.2.1 Das Erhebungsinstrument: der Interviewleitfaden

Basierend auf den oben ausgeführten Erkenntnissen der aktuellen Fachliteratur wurde der Interviewleitfaden erarbeitet und in den erwähnten Vorinterviews mit einigen der zum Erhebungszeitpunkt bereits seit Längerem fest etablierten Regionalen Bildungsbüros getestet. Der Interviewleitfaden orientiert sich an der zentralen forschungsleitenden Fragestellung und umfasst für deren Untersuchung die folgenden größeren Fragenkomplexe:

- Aktuelle berufliche Situation: beruflicher Werdegang und bisherige berufliche Sozialisation, aktuelle berufliche Tätigkeit, eigenes berufliches Selbstverständnis.
- Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen: Beschreibung der konkreten Kooperationen, berufskulturelle Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern, Gelingensbedingungen.
- Berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse: Veränderung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses, der Perspektive auf die anderen Berufsgruppen und die Kinder und Jugendlichen als Adressaten der beruflichen Arbeit, weitere Kooperationsgewinne.

Zu diesen zentralen Fragekomplexen wurden in einem mehrstufigen Verfahren Leitfragen formuliert, die die wichtigsten Erkenntnisse und derzeitigen Forschungsdesiderata der aktuellen Fachliteratur abbilden sollten. Die Fragen nach der aktuellen beruflichen Situation sollten als Gesprächseröffnung dienen, in deren Rahmen sich die Interviewpartner an die Interviewsituation gewöhnen sollten, bevor sie sich mit den ihnen noch unbekanntem Fragen auseinandersetzen mussten. Die Schilderung aktueller beruflicher Aufgaben und Herausforderungen sollte zur expliziten Thematisierung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses überleiten. Vor dem Hintergrund der Formulierung eines eigenen Berufsbildes sollte im Folgenden die Kooperation mit anderen bildungsrelevanten Berufsgruppen zunächst anhand von Rahmendaten wie Art und Anzahl der Partner, Inhalte und Ziele der Kooperation etc. dargestellt werden. Die so geschaffenen gedanklichen Voraussetzungen sollten im weiteren Interviewverlauf als Folie für die Reflexion und Formulierung von berufskulturellen Unterschieden sowie Gelingensbedingungen für die bildungsbereichsübergreifende

Kooperation dienen. Diese Reihenfolge war nicht zuletzt auch oben referierten Befunden aus der Literatur geschuldet, die darauf hindeuten, das berufliche Selbstverständnis bestehe neben in der beruflichen Sozialisation erworbenen Vorstellungen auch aus Differenzenerfahrungen im Kontakt mit anderen Berufen. Auf Basis der bis dahin erfolgten Reflexion des Kooperationsgeschehens sollten anschließend Kooperationsgewinne im weiteren sowie berufsbezogene Lern- und Reflexionserfahrungen im engeren Sinne thematisiert werden. Dieser für die hier vorliegende Arbeit zentrale Fragenkomplex wurde in der Reihenfolge des Interviewleitfadens deshalb relativ weit nach hinten gerückt, weil auf Basis der Fachliteratur und eigener Praxiserfahrungen zu vermuten war, dass die Beschäftigung mit den entsprechenden Fragen für die Interviewpartner nicht unbedingt als gewohnt vorausgesetzt werden könne und es einer gedanklichen Hinführung bedürfe, um Irritationen oder Überforderung zu vermeiden. Durch die vorhergehenden Fragen angeregt sollten sich die Interviewpartner zu diesem Zeitpunkt bereits mit ihrem beruflichen Selbstbild und den Differenzenerfahrungen in der Kooperation auseinandergesetzt und ihre aktuellen Kooperationsbeziehungen mit anderen Berufsgruppen möglichst konkret vor dem inneren Auge präsent haben. Nach der Auseinandersetzung mit möglichen Lern- und Reflexionserfahrungen sollte schließlich noch der gemeinsame reflexive Austausch mit den Kooperationspartnern über berufskulturelle Unterschiede und mögliche Lernprozesse angesprochen werden, um Auskunft über bestehende und gegebenenfalls künftig erforderliche Reflexionsangebote zu erhalten, die mögliche berufsbezogene Lernprozesse unterstützen könnten. Der Leitfaden schließt mit einer bewusst breit angelegten Frage nach bisher noch nicht angesprochenen Punkten, die den befragten Personen noch wichtig sind, um auch Aspekte aufnehmen zu können, die bei der Erstellung des Leitfadens möglicherweise unberücksichtigt geblieben sein sollten, sowie um den Interviewpartnern die Möglichkeit zu geben, das Interview in einer angenehmen und an ihren Antworten interessierten Atmosphäre zu beenden.

An dieser Stelle steht die gedankliche Genese des Interviewleitfadens im Vordergrund, nicht jedoch die einzelnen Fragen an sich. Sie finden sich im

Angang dieser Arbeit und sollen, auch aus Gründen des Umfangs, hier nicht im Detail benannt und diskutiert werden.

### **3.2.2 Datengewinnung und -aufbereitung**

Die Interviews wurden entlang des oben dargestellten Leitfadens geführt. Situationsbezogen wurde jedoch auch die Reihenfolge der Fragen verändert und dem Gesprächsfluss bzw. dem Gedankengang der Interviewpartner angepasst. Es wurde bewusst darauf verzichtet, den Interviewpartnern den Leitfaden im Vorfeld des Interviews zukommen zu lassen. Die Interviewpartner sollten sich spontan zu den Fragen äußern und ihre Erfahrungen und Einschätzungen schildern, sich jedoch nicht gezielt auf die Inhalte vorbereiten. Auf diese Weise sollte die Gefahr eines Antwortverhaltens mit Tendenz zur sozialen Erwünschtheit reduziert werden. Die Interviews wurden selbst durchgeführt und fanden, bis auf eine Ausnahme, in den Räumlichkeiten der jeweiligen Einrichtungen statt, in denen die befragten Personen arbeiten, um die Atmosphäre für die Interviewpartner in einer ihnen vertrauten Umgebung möglichst angenehm zu gestalten. In einem Fall wurde das Interview auf Wunsch der befragten Person in einem öffentlichen Café geführt. Die Interviews erstreckten sich je nach Interviewpartner auf eine durchschnittliche Dauer von rund 30 bis 70 Minuten und wurden mit Einverständnis der Interviewpartner mit einem digitalen Aufnahmegerät (Olympus DS750) aufgezeichnet. Ergänzend dazu wurden nach jedem Interview die Rahmendaten (Institution, Datum, Uhrzeit, Geschlecht und Alter des Interviewpartners), Eindrücke zur Interviewsituation (Gesprächsatmosphäre, Offenheit des Interviewpartners für die Thematik, eventuelle Besonderheiten und Störungen) sowie besonders zentrale Aussagen schriftlich festgehalten. Die Rahmendaten dienten vor allem der Beschreibung der Stichprobe, die situationsbezogenen Eindrücke und inhaltlichen Anmerkungen sollten hingegen im Bedarfsfall bei der Interpretation der Interview-Aussagen herangezogen werden. Sie können wichtige Hinweise enthalten, die dabei helfen, die Aussagen des jeweiligen Interviewpartners in einen größeren Kontext einzuordnen beziehungsweise vor dem Hintergrund bestimmter Rahmenbedingungen zu verstehen. Auf

diese Weise können bei Bedarf auch Äußerungen des Interviewpartners in die Analyse einbezogen werden, die vor oder nach dem eigentlichen Interview getätigt wurden.

Die Aufbereitung und Auswertung des Interviewmaterials orientiert sich an der von Meuser und Nagel (2005 und 2010) vorgeschlagenen Methodik für den Umgang mit Experteninterviews. Meuser und Nagel beklagen eine aus ihrer Sicht randständige Rolle des Experteninterviews in der Methodenliteratur zur empirischen Bildungs- und Sozialforschung und, daraus resultierend, eine Vernachlässigung einer kriteriengeleiteten und transparenten Definition des Expertenbegriffs. Unter Rückgriff auf (wissens-) soziologische Diskussionsstränge verstehen sie die Rolle des Experten als in Relation zum jeweiligen Erkenntnisinteresse definiert: Der Expertenstatus werde gewissermaßen im konkreten Forschungskontext verliehen, Experte ist, wer in dem für das Erkenntnisinteresse relevanten Bereich über spezielles institutionell-organisatorisch abgesichertes Sonderwissen verfügt.<sup>271</sup>

Die Auswertung der Experteninterviews zielt nach Meuser und Nagel auf die methodisch geleitete Erschließung des Interviewmaterials unter Einbezug des gemeinsam geteilten institutionell-organisatorischen Kontextes der Experten ab. Nicht die sequenzielle Position der einzelnen Aussagen im Interviewverlauf stehe im Zentrum des Interesses, vielmehr solle es dem Forscher darum gehen, die über die Interviewtexte verteilten inhaltlich zusammengehörenden Aussagen zu identifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Dazu schlagen Meuser und Nagel im Sinne einer rekonstruktiven Sozialforschung ein mehrschrittiges Verfahren vor, in dem das Interviewmaterial in aufeinanderfolgenden Phasen aufbereitet und verdichtet wird, um am Ende des Prozesses theoretisch verallgemeinerbare Aussagen zu erhalten. Der Phasenablauf dürfe, so betonen die Autoren, nicht verändert noch eine Phase übersprungen werden. Vielmehr sei es im Auswertungsprozess immer wieder geboten, die im Laufe der Auswertung gewonnenen Erkenntnisse regelmäßig mit den vorangegangenen Phasen rückzukoppeln, um Validität und Angemessenheit gerade der immer weiter

---

<sup>271</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2010, S.457-468.

fortschreitenden Verdichtung zu prüfen und Vollständigkeit sicherzustellen. In der Transkription solle zunächst das gesprochene Wort in Schriftform gebracht werden, dazu genüge im Zusammenhang mit Experteninterviews jedoch ein eher einfach gehaltenes Transkriptionsverfahren. Anschließend würden die Aussagen der Interviewpartner entlang des Gesprächsverlaufs paraphrasiert. Die Paraphrasen würden in einem dritten Schritt, von Meuser und Nagel unter der Überschrift Kodieren geführt, der Verdichtung des Materials in einem thematischen Ordnungssystem gebündelt und aus dem Gesprächsverlauf herausgelöst, allerdings noch auf der Ebene der Einzelinterviews. Wie in der Paraphrase werde auch hierbei weiterhin mit der Terminologie der Interviewpartner gearbeitet. Die Orientierung am Einzelinterview und der Terminologie der Interviewpartner werde erst im sich anschließenden thematischen Vergleich aufgegeben. Thematisch vergleichbar kodierte Passagen aus dem gesamten Interviewmaterial würden in einer Zusammenschau betrachtet. In der soziologischen Konzeptualisierung und der daran anschließenden theoretischen Generalisierung erfolgten schließlich die, auch sprachliche, Loslösung vom Textmaterial und die Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Aussagen der verschiedenen Experten. Während in der soziologischen Konzeptualisierung eine Verallgemeinerung auf der Ebene des vorliegenden empirischen Materials erfolge, würden die Befunde in der theoretischen Generalisierung in darauf zwar basierenden, jedoch davon abstrahierten Theorien und Typologien gegossen.<sup>272</sup>

Die in aller Kürze dargestellte Auswertungsmethodik von Meuser und Nagel dient in der vorliegenden Arbeit als methodische Orientierungshilfe, wird jedoch an die Bedarfslage des Forschungsprozesses angepasst. Während Meuser und Nagel vorschlagen, den Prozess der Kategorienbildung und des Codierens entlang der Paraphrasen durchzuführen, denen sie somit eine sehr zentrale Funktion im Auswertungsprozess zuweisen, dienen die paraphrasierenden Abstracts in der vorliegenden Arbeit lediglich einer ersten inhaltlichen Sichtung des Interviewmaterials auf dem Weg zum Kategoriensystem. Codiert und analysiert werden jedoch die Interviewtranskripte selbst. Als die authentischen Produkte der

---

<sup>272</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2010, S.457-468. Vergl. dazu auch Meuser & Nagel, 2009, S.35-57 sowie Meuser & Nagel, 2005b, S. 71-92 sowie Meuser & Nagel, 2005a, S.257-270.

Interviewsituationen sollen sie im Zentrum der Auswertung stehen. Ebenfalls abweichend zur von Meuser und Nagel vorgeschlagenen Vorgehensweise erfolgt in der vorliegenden Arbeit keine theoretische Generalisierung, sondern bildet die soziologische Konzeptualisierung den letzten Arbeitsschritt der Auswertung. Dieses Vorgehen ist der Konzeption als Fallstudie geschuldet, die keine über das zu Grunde liegende Material hinausreichende Verallgemeinerung der Befunde zulässt und nur einen kleinen Ausschnitt eines größeren Forschungsfeldes betrachtet.<sup>273</sup> Ausführlicher wird diese Frage weiter unten in der Beschreibung der hier zu Grunde liegenden Stichprobe (Kapitel 3.3) und der methodischen Diskussion des Forschungsdesigns (Kapitel 4.2) thematisiert. In diesem Zusammenhang wird auch auf sich ergebende Forschungsdesiderata verwiesen, die in nachfolgenden Forschungsarbeiten aufgegriffen und mit geeigneten Methoden eingehender untersucht werden können.

In der vorliegenden Arbeit soll, um in der Terminologie von Meuser und Nagel zu sprechen, vor allem „Betriebswissen“ generiert und weniger auf „Kontextwissen“ abgezielt werden. Im Zentrum stehen also die Experten als Zielgruppe der Untersuchung, die Auskunft über ihr Handlungsfeld und ihre handlungsleitenden Kognitionen und Relevanzstrukturen geben sollen.<sup>274</sup>

Nach der Darstellung der von Meuser und Nagel vorgeschlagenen Auswertungsmethodik soll die daran angelegte Datenaufbereitung und -auswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben werden.

Die Transkription der Interviews erfolgte durch eine externe Schreibkraft mithilfe der Transkriptionssoftware f4. Die Transkripte wurden anschließend im rtf-Format gespeichert und zur weiteren Analyse in MAXQDA 10 importiert. Da im Rahmen der vorliegenden Studie der Inhalt der Aussagen der befragten Personen im Zentrum steht und nicht deren nonverbale Signale oder die Interviewsituation als solche, wurde die Transkription durch eine externe qualifizierte Schreibkraft als legitim erachtet, auch wenn diese nicht an der Interviewsituation beteiligt war. Die Transkripte wurden

---

<sup>273</sup> Vergl. Häder, 2006, S.348-351. Vergl. auch Spöhring, 1989, S.45-46 und Flick, 2007, S. 168-170. Vergl. auch Rosenthal, 2005, S.83-86 sowie Mauch, 2012, S.83 und S.95.

<sup>274</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2005b, S.75-77 und S.90-91.

anonymisiert, um in der späteren Analyse und der Darstellung der Ergebnisse mögliche Rückschlüsse auf Personen oder Institutionen zu vermeiden.

Zur Transkription wurde auf Basis der Transkriptionsregeln von Kuckartz (2010)<sup>275</sup> und Dresing und Pehl (2011)<sup>276</sup> eine eigene Systematik entwickelt, die im Folgenden erläutert wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind vorwiegend die inhaltlichen Äußerungen der Interviewpartner von Interesse, weniger deren nonverbalen Signale oder sprachliche Merkmale wie Betonung und Lautstärke. Aus diesem Grund wurde auf relativ einfach gehaltene Transkriptionsregeln zurückgegriffen:

- Es wird wörtlich transkribiert. Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit werden die Texte jedoch dialektbereinigt. Lediglich in Fällen, in denen kein entsprechendes Äquivalent in der Schriftsprache zu finden ist, werden Dialektausdrücke bzw. umgangssprachliche Äußerungen beibehalten.
- Wortverschleifungen werden bereinigt, der Satzbau wird jedoch beibehalten, auch wenn er grammatikalisch unrichtig ist.
- Pausen werden durch (...) gekennzeichnet, sofern sie von auffälliger Länge sind oder für die jeweilige Situation besonders bedeutsam scheinen.
- Bestätigende oder negierende Lautäußerungen wie „mhm“, „hmh“ oder „aha“, die den Redefluss des Interviewers bzw. des Interviewpartners unterbrechen, aber keine inhaltliche Bedeutung haben, werden nicht transkribiert.
- Einsilbige Antworten in Form von bestätigenden oder negierenden Lautäußerungen wie „mhm“ oder „hmh“ werden in „Ja“ bzw. „Nein“ übersetzt, sofern sie nicht einen den Redefluss unterbrechenden Einschub darstellen, sondern als bejahende oder verneinende Antwort gemeint sind.
- Lautäußerungen wie „ähm“, die keine inhaltliche Bedeutung haben, sondern nur etwa die Suche nach dem richtigen Wort anzeigen, werden nicht transkribiert.

---

<sup>275</sup> Vergl. Kuckartz, 2010, S.38-53.

<sup>276</sup> Vergl. Dresing & Pehl, 2011, S.6-52.



- Nonverbale Äußerungen wie Lachen, Stöhnen etc. werden nur transkribiert, wenn sie besonders auffällig sind. Sie werden durch Regieanweisungen wie z.B. (Gelächter) gekennzeichnet.
- Gesprächsstörungen bzw. -unterbrechungen werden dokumentiert, da sie für die Einschätzung der Interviewsituation erhellend sein können. Sie werden durch Regieanweisungen wie (Gespräch wird unterbrochen) gekennzeichnet.
- Unverständliche Worte oder Passagen werden mit (unv.) ausgewiesen.
- Zitiert einer der beiden Gesprächspartner wörtliche Rede, so wird sie in Anführungszeichen gesetzt.
- Um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten, wird der Sprecherwechsel jeweils durch einen Absatzwechsel gekennzeichnet, den Äußerungen des Interviewers wird das Kennzeichen „I:“, denen des Befragten „B:“ vorangestellt.
- Nach jedem Absatz wird eine Zeitmarke gesetzt. Auf diese Weise kann die entsprechende Passage problemlos in der jeweiligen Audiodatei identifiziert und erneut angehört werden. Zudem erleichtern Zeitmarken das Zitieren relevanter Interviewpassagen.

Im Anschluss an die Transkription wurden die Transkripte Korrektur gelesen. Dabei wurden zum einen Schreibfehler berichtigt und von der externen Schreibkraft als unverständlich gekennzeichnete Passagen einem erneuten Transkriptionsprozess unterzogen, zum anderen fand jedoch auch eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit den Interviewtexten statt. Zu jedem Interview wurde ein stichwortartiger Abstract verfasst, der den zentralen Frageblöcken des Interviewleitfadens folgt und die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Inhalte zusammenfasst. Unter den Überschriften „Eigener beruflicher Hintergrund“, „Aufgaben, Selbstverständnis“, „Kooperationsprojekte“, „Gelingensbedingungen“, „Stolpersteine“, „Unterschiede zwischen den Kooperationspartnern“ sowie „Lern- und Reflexionserfahrungen“ wurden die jeweiligen zentralen Aussagen des jeweiligen Interviewpartners gebündelt. Dabei wurde im Wesentlichen zunächst die Ausdrucksweise des Interviewpartners beibehalten, um eine möglichst authentische Nähe zum Interviewmaterial zu erhalten.

Zur weiteren inhaltlichen Analyse des Interviewmaterials wurde in Auseinandersetzung mit den verschiedenen von Kuckartz (2010) referierten sozialwissenschaftlichen Ansätzen zur kategoriengestützten Analyse des Interviewmaterials wie etwa theoretisches Codieren auf Basis der Grounded Theory, thematisches Codieren, zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse oder typologische Analyse<sup>277</sup> ein Kategoriensystem entwickelt, das die Codierung der Interviewtexte in MAXQDA ermöglicht. Kuckartz beschreibt lineare, hierarchische und netzwerkstrukturierte Kategoriensysteme.<sup>278</sup> Für die vorliegende Arbeit erscheint ein hierarchisches Kategoriensystem mit Ober- und Subkategorien besonders geeignet. Die Kategorien werden gewissermaßen in einer Baumstruktur angeordnet. Auf diese Weise werden Beziehungen zwischen abstrahierenden Oberkategorien und konkretisierenden Subkategorien deutlich sichtbar.

Die Kategorienbildung erfolgte sowohl induktiv anhand des Interviewmaterials, als auch deduktiv entlang des Interviewleitfadens, dessen Fragen sich wiederum aus den oben ausführlich dargestellten Forschungsbefunden speisen.<sup>279</sup> Auf diese Weise wurden vorhandenes Vorwissen aus der Sichtung der relevanten Fachliteratur und in den Interviews selbst gewonnene Erkenntnisse miteinander verknüpft. Der Prozess der Kategorienbildung erfolgte in einem mehrstufigen Verfahren der Zuordnung und Verdichtung der Kategorien. In einem ersten Schritt wurden in einer Synopse der Abstracts alle jeweils zu einer Überschrift gehörigen Aussagen zusammengestellt. Auf diese Weise entstanden erste Ober- und Subkategorien, die jedoch zu diesem Zeitpunkt noch eine große Anzahl von Überschneidungen aufwiesen und aus diesem Grund die nötige Trennschärfe vermissen ließen. Mit Blick auf die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wurde die Anzahl der Oberkategorien reduziert. Die darunter gefassten Subkategorien wurden mit Blick auf eine bessere Trennschärfe und spätere Vergleichsmöglichkeiten reduziert. So wurden die Subkategorien vom konkreten Einzelfall abstrahiert, sodass sie nicht mehr sämtliche zu einer Oberkategorie konkret gegebenen Antworten abbildeten,

---

<sup>277</sup> Vergl. Kuckartz, 2010, S.72-107.

<sup>278</sup> Vergl. ebd. S.198-202.

<sup>279</sup> Vergl. ebd. S.200-202.

sondern eine gewisse Verallgemeinerung ermöglichen. Kuckartz beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der Frage der geeigneten Anzahl von Kategorien. Im Zuge computergestützter Analyseverfahren sei in den letzten Jahren die Tendenz zu einer deutlichen Erhöhung der Anzahl der gewählten Kategorien und somit eine zunehmende Komplexität der Kategoriensysteme zu verzeichnen. Kuckartz spricht sich angesichts dieser Entwicklung und der damit verbundenen Gefahr, sich in Details zu verlieren, für so einfache Kategoriensysteme wie dem Forschungsgegenstand angemessen aus.<sup>280</sup> Dieser Empfehlung folgt die vorliegende Arbeit und schließt sich der von Kuckartz angeführten Begründung an.

Die für die Interviews relevanten Kooperationszusammenhänge und deren äußere Rahmenbedingungen wurden unter dem Dach der Kategorie „Beschreibung der Kooperationsprojekte“ näher charakterisiert. Als Analyseschema dienen vier Subkategorien zur Beschreibung der an der Kooperation beteiligten Personen und Institutionen, der Ziele und Inhalte der Kooperation, der Organisation der Kooperation im Sinne von Dauer, Intensität und Durchführungsorten sowie der Rahmenbedingungen der Kooperation im Sinne der Kooperationsanlässe und der jeweiligen Ressourcenausstattung.

Die Oberkategorie „Berufliche Selbstbilder“ wird durch Subkategorien konkretisiert, die teilweise noch einmal Subkategorien zweiter Ordnung beinhalten. Die Subkategorien erster Ordnung beziehen sich auf den berufsspezifischen Auftrag und die damit verbundenen Aufgabenbereiche, die erforderlichen Kompetenzen und persönlichen Einstellungen, die berufstypische Arbeitsweise und die Grundprinzipien im Umgang mit dem Adressatenkreis, den Umgang des Adressatenkreises mit dem Berufsstand der Interviewpartner sowie strukturelle Rahmenbedingungen des spezifischen Berufsfeldes.

Unter der Oberkategorie „Gelingensbedingungen von Kooperation“ wurden als Subkategorien erster Ordnung die Beziehungsebene inklusive persönlicher Einstellungen zur Kooperation, die organisatorische Ebene, die Ebene der Kooperationsziele und Inhalte, die Ebene der äußeren Kooperationsbedingungen sowie die Ebene des spürbaren Mehrwertes von

---

<sup>280</sup> Vergl. ebd. S.57-70 und S.198-217.

Kooperation gefasst. Die Konkretisierung und Ausdifferenzierung der einzelnen Aspekte erfolgte mittels Subkategorien zweiter Ordnung.

Für die vorliegende Arbeit ist die Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ von besonders zentraler Bedeutung. Sie beinhaltet die Subkategorien „Veränderung von Selbst- und Fremdbildern“, „Kompetenzgewinne“, „Institutionelle Gewinne“ sowie „Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten“, die durch Subkategorien zweiter Ordnung jeweils näher konkretisiert werden.

Zuletzt wurden unter der Oberkategorie „Beschreibung und Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern“ drei Subkategorien gefasst, die die deskriptive Darstellung der Austauschgelegenheiten, deren Inhalte und Gegenstände sowie deren Bewertung enthalten.

Das Kategoriensystem ist im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden. Aus Gründen des Umfangs und der besseren Lesbarkeit angesichts der Komplexität der Systematik wird auf eine ausführliche Benennung und Diskussion der Subkategorien zweiter Ordnung an dieser Stelle verzichtet. Zudem werden die einzelnen Kategorien in der noch folgenden detaillierten Auseinandersetzung mit den Befunden explizit thematisiert und häufig mit entsprechenden Interviewpassagen konkretisiert und belegt.

Die einzelnen Interviews wurden mithilfe des beschriebenen Kategoriensystems codiert. Die Zuordnung der einzelnen Interviewpassagen zu den entsprechenden Codes war dabei dem Rat von Kuckartz folgend so angelegt, dass die codierten Passagen für sich alleine stehend verständlich blieben. Es wurden also eher größere als kleinere Sinneinheiten codiert, beispielsweise ein gesamter Absatz, auch wenn dort nur ein enthaltener Satz dem eigentlichen Code zuzuordnen war.<sup>281</sup> Dieses Vorgehen sollte die spätere vergleichende Arbeit erleichtern. Textpassagen wurden auch mehrfach codiert, sofern sie Aussagen enthielten, die mehreren Codes zuzuordnen waren.

---

<sup>281</sup> Vergl. ebd. S.65-66.

Die Oberkategorie „Beschreibung der Kooperationsprojekte“ diente vor allem als Hilfsmittel zur Einteilung der weiter unten noch näher zu erläuternden Fallgruppen für die weitere Analyse von Einflussfaktoren auf die Kooperation und mögliche berufsbezogene Lernprozesse und blieb deshalb in der eigentlichen inhaltlichen Analyse unberücksichtigt. Die entsprechend codierten Interviewpassagen in den vier Oberkategorien „Berufliche Selbstbilder“, „Gelingensbedingungen von Kooperation“, „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ sowie „Beschreibung und Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern“ wurden in MAXQDA als Übersichtsdarstellungen generiert und in Form von Excel-Tabellen für die jeweiligen Fallgruppen getrennt voneinander inhaltlich gesichtet und durchgearbeitet. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse wurden in einer gesonderten tabellarischen Zusammenschau paraphrasierend notiert. Auf diese Weise wurde eine vergleichende synoptische Analyse der Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen der unterschiedlichen Fallgruppen zu den verschiedenen Oberkategorien ermöglicht.

Die folgenden Abschnitte dienen dazu, die zu vergleichenden Fallgruppen und deren Zustandekommen ausführlicher darzulegen und zu begründen. Dabei erscheinen vor allem die zu Grunde gelegten Kriterien „Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“, „Intensität der Kooperation“ sowie „Dauer der Kooperation“ erklärungsbedürftig, wohingegen sich der Fallgruppenvergleich anhand der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe im Kontext der vorliegenden Arbeit und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes (siehe Kapitel 2) eher auf den ersten Blick erschließt. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe lässt sich, wie bereits in Kapitel 2 ausführlich thematisiert, im Rahmen dieser Arbeit relativ leicht feststellen. Als eindeutiges Kriterium dient hier die aktuelle berufliche Tätigkeit der jeweiligen befragten Person, in deren Rahmen die Kooperation stattfindet, die im Interview thematisiert wird. Die notwendigen Bezüge zur Professionstheorie und zur Berufssoziologie wurden bereits weiter oben hergestellt und die damit verbundenen begrifflichen Unschärfen, beispielsweise mit Blick auf die jeweils tatsächlich vorliegende berufliche Ausbildung, problematisiert. Da es, wie ebenfalls in Kapitel 2 bereits

angesprochen, Hinweise darauf gibt, dass sich die berufsbezogenen Einstellungen und das Kooperationserleben von Lehrkräften der verschiedenen Schularten unterscheiden kann, werden im Folgenden schulische Lehrkräfte nicht als eine einzige, sondern je nach Schulart als verschiedene Berufsgruppen behandelt.

Um die Einbettung möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse in berufsgruppenübergreifenden Kooperationen in den thematischen Kontext regionaler Bildungslandschaften zu leisten, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Fallgruppenvergleich mit Bezug zum „Impulsprogramm Bildungsregionen“ in Baden-Württemberg angestrebt. Die hier zu Grunde liegende Stichprobe umfasst Personen aus Einrichtungen, die sich qua gebietskörperschaftlicher Zugehörigkeit zu einer kreisfreien Stadt oder einem Landkreis formal innerhalb beziehungsweise formal außerhalb einer solchen Bildungsregion befinden. Jedoch erwies sich diese im Prozess des Sampling zunächst zugrunde gelegte Unterscheidung rein auf der Basis formaler Zugehörigkeit als für die Beantwortung der entsprechenden Forschungsfrage nicht tragfähig. Im Interviewprozess zeigte sich, dass Personen, die sich formal innerhalb einer Bildungsregion befinden, nicht in jedem Fall mit dem dortigen Regionalen Bildungsbüro in Kontakt stehen und seine die Kooperation unterstützenden Angebote nutzen beziehungsweise überhaupt Kenntnis davon haben. Wohingegen Personen, die formal außerhalb einer Bildungsregion kooperieren, teilweise durchaus Kenntnis von dieser bildungspolitischen Konstruktion haben und sich Gedanken dazu machen, ohne jedoch mit einem Regionalen Bildungsbüro konkret Kontakt zu pflegen. Basierend auf der während der Interviewphase gewonnenen Annahme, nicht allein die formale Zugehörigkeit, sondern vielmehr die tatsächliche aktive Beteiligung an der Bildungsregion und die Inanspruchnahme ihrer unterstützenden Angebote wie Fortbildungen, Gesprächskreise oder kommunikative Plattformen könne einen Einflussfaktor auf das Kooperationsverhalten und -erleben der befragten Personen darstellen, wurde die Entscheidung für die Einteilung entsprechender Fallgruppen getroffen. Demnach sollten Personen, die tatsächlichen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro pflegen und dessen die Kooperationen flankierende Angebote nutzen, hinsichtlich ihrer Beantwortung der

Interviewfragen mit Personen verglichen werden, die keinen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro haben und somit auch dessen Angebote nicht nutzen, unabhängig davon, ob sie sich formal in einer Gebietskörperschaft befinden, die den Titel Bildungsregion trägt oder nicht. Auch für die Frage der Dauer und der Intensität der untersuchten Kooperationen mussten Entscheidungen hinsichtlich der Bildung von Fallgruppen getroffen werden. Wie im Falle des Kontaktes zu einem Regionalen Bildungsbüro wurde auch hier die einzelnen Interviews nachträglich anhand bestimmter Kriterien beurteilt und einer Fallgruppe zugerechnet. Dabei wurden hinsichtlich des Merkmals „Dauer der Kooperation“ diejenigen Kooperationsbeziehungen, die seit fünf Jahren oder teilweise bereits erheblich länger bestehen, als von langer Dauer eingestuft, wohingegen Kooperationen, die erst seit maximal vier Jahren, teilweise sogar erheblich kürzer, bestehen, als von eher kurzer Dauer gefasst wurden. Im Falle der Intensität der Kooperation wurde eine ähnliche Unterscheidung vorgenommen: Kooperationen, die maximal alle vier Wochen und seltener, teilweise sogar nur wenige Male im Jahr, stattfinden, wurden als Kooperationen mit geringer Intensität eingestuft, wohingegen eine hohe Intensität bei Kontakten in einer Spanne von mehrmals wöchentlich bis 14-tägig angenommen wurde. Für beide Vergleichsmerkmale wurde auf die ausführlichen Beschreibungen der Kooperationsprojekte in den Interviewtexten zurückgegriffen, um die Zuordnung zu den entsprechenden Fallgruppen vornehmen zu können. Die Beschreibungen zu beteiligten Akteuren, Zielen und Inhalten, Intensität, Dauer, Ressourceneinsatz, äußeren Rahmenbedingungen etc. enthielten viele für die Einteilung der Fallgruppen relevante Hinweise. Im Rahmen dieses Bewertungsprozesses stellte sich vor allem die Frage, wie die Intensität von Kooperationsbeziehungen definiert werden kann. Ist Identität gleichzusetzen mit Häufigkeit der Kontakte, mit persönlich wahrgenommener Beziehungsqualität und Nähe, mit dem Vorhandensein gezielter Reflexions- und Evaluationstermine? Für die vorliegende Arbeit scheint eine Fokussierung auf die Häufigkeit der Kontakte besonders gut handhabbar zu sein. In Fällen, in denen sich die Interviewpartner selbst zur Frage der

Intensität äußerten oder diese bewerteten, wurden die entsprechenden Interviewpassagen in der Zuordnung berücksichtigt.

Als weitere Einflussfaktoren auf Kooperationen und damit zusammenhängende berufsbezogene Lernprozesse können, vor allem nach Sichtung des Interviewmaterials, auch die Persönlichkeit der befragten Personen, deren Motivlagen zur Kooperation, deren grundsätzliche Einstellungen zu berufsbezogenen Lernprozessen und deren persönliche Reflexionskompetenz angenommen werden.<sup>282</sup> Diese Merkmale wurden jedoch in der vorliegenden Studie nicht erhoben und müssen somit auch in der Auswertung und Interpretation der Befunde unberücksichtigt bleiben. Dieses Vorgehen und die sich daraus ableitenden weiterführenden Forschungsdesiderata werden in Kapitel 4 noch ausführlicher zu diskutieren sein.

Die oben ausführlich beschriebene qualitative Auswertung wurde durch die quantitative Untersuchung der absoluten und vor allem der relativen Codehäufigkeiten ergänzt. Auf diese Weise sollten ins Auge fallende Schwerpunktaspekte identifiziert und der qualitative Vergleich der einzelnen Fallgruppen durch quantitativ gewonnene Hinweise unterstützt werden. Der quantitative Vergleich bezieht sich sowohl auf die Subkategorien erster als auch zweiter Ordnung. Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobengröße erlaubt keine weitere statistische Analyse der so gewonnenen quantitativen Daten. Dies wird jedoch im Rahmen dieser qualitativ angelegten Arbeit auch nicht angestrebt. Der quantitative Ansatz dient lediglich dazu, das Bild der qualitativen Untersuchung abzurunden und mögliche quantitative Tendenzen im Antwortverhalten herauszuarbeiten, insbesondere dort, wo die qualitative Analyse keine beziehungsweise kaum Unterschiede zwischen den Fallgruppen erkennen lässt. Rechnerische Abweichungen von einer Gesamtsumme von 100 Prozent in den entsprechenden Übersichtstabellen kommen durch Rundung zustande und stellen keinen Hinweis auf eine Fehlberechnung dar.

---

<sup>282</sup> Vergl. Heise, 2009, S.23-31 und S.198. Vergl. auch Nittel et al., 2011, S.168. Vergl. auch Boller, 2012, S.211-220.



Mit dem erläuterten methodischen Vorgehen werden drei Zielsetzungen abgedeckt: Die Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes, die Generierung eigener Forschungsfragen und schließlich die Gewinnung empirischer Erkenntnisse in einem qualitativen Verfahren. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag zur Schließung einer identifizierten Erkenntnislücke in der Erforschung von Kooperationen verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen.

Im Folgenden soll die getroffene Stichprobenauswahl begründet sowie die gewählte Stichprobe anhand relevanter Kriterien näher beschreiben werden.

### **3.3 Beschreibung der Stichprobe**

Die grundlegende Forschungsintention und das entsprechende Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit erforderten eine sorgfältige und gut begründete Auswahl einer geeigneten Stichprobe.

Die Akquise derjenigen Interviewpartner, die im Rahmen einer Bildungsregion mit anderen Berufsgruppen kooperieren, wurde von einigen Regionalen Bildungsbüros unterstützt, die zum Erhebungszeitpunkt bereits seit längerem fest etabliert waren und mit einer Vielzahl von Bildungsinstitutionen und -akteuren in engem Kontakt standen. Die Handlungsschwerpunkte der entsprechenden Bildungsregionen lagen zum Erhebungszeitpunkt auf der Gestaltung bildungsbiografischer Übergänge, vor allem vom Kindergarten in die Grundschule und von der Schule in die berufliche Ausbildung, der gezielten Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich, der Kooperation von Schulen und außerschulischen Partnern aus Kultur und außerschulischer Jugendarbeit sowie der regionalen Bildungsberichterstattung. Innerhalb dieser Schwerpunktbereiche wurde im Erhebungszeitraum eine Fülle verschiedener Projekte und Kooperationen durchgeführt, sodass für die vorliegende Studie eine geeignete Auswahl der Interviewpartner zu treffen war.

Die vorliegende Arbeit zielt wie bereits dargelegt nicht auf Repräsentativität ihrer Ergebnisse ab. Aus diesem Grund erfolgte das Sampling nicht wie häufig in der quantitativen empirischen Bildungs- und Sozialforschung auf

Basis einer Zufallsauswahl<sup>283</sup>, sondern auf Grundlage bestimmter handlungsleitender Kriterien. Diese Kriterien wurden auf Basis der Analyse des bisherigen Forschungsstandes sowie eigener beruflicher Erfahrungen im Rahmen des „Impulsprogramm Bildungsregionen“ generiert. Um im Sampling eine möglichst große Bandbreite an Fällen zu erhalten, erfolgte die Auswahl der Interviewpartner unter Berücksichtigung der folgenden Kriterien: Eingang in die Untersuchung sollten sowohl Kooperationen mit langer als auch mit erst kurzer Laufzeit finden, um den Einfluss der zeitlichen Dauer auf die Kooperationsbeziehung und mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse untersuchen zu können. Die Bandbreite der zum Erhebungszeitpunkt in den Bildungsregionen besonders engagierten bildungsrelevanten Berufsgruppen sollte sich auch in der Auswahl der Fälle widerspiegeln, da vermutet werden kann, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe das Kooperationsverhalten und mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse beeinflussen kann. Im Gespräch mit den Regionalen Bildungsbüros wurden deshalb die folgenden Berufsgruppen als für die Studie relevant identifiziert: Erzieher/innen, Lehr- und Leitungskräfte aus Grundschule, Haupt-/Werkrealschule, Realschule, Gymnasium und Sonderschule, Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung sowie der betrieblichen Ausbildung. Zum Erhebungszeitpunkt spielten Lehr- und Leitungskräfte aus dem beruflichen Schulwesen eine deutlich geringere Rolle als Lehr- und Leitungskräfte allgemeinbildender Schulen und wurden deshalb für die Stichprobenauswahl nicht berücksichtigt. Die genannten Personengruppen können wie oben bereits angeklungen im Sinne von Meuser und Nagel (2005)<sup>284</sup> als Experten gelten.

Die Intensität der Kooperationsbeziehungen wurde zum Zeitpunkt der Stichprobenauswahl noch nicht im selben Maß berücksichtigt wie die anderen genannten Kriterien und erst während des eigentlichen Auswertungsprozesses als ein weiteres bedeutsames Kriterium herausgearbeitet. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass in der Regel erst während der Interviewsituation selbst transparent wurde, wie intensiv die Kooperation wirklich war beziehungsweise von der befragten

---

<sup>283</sup> Vergl. Kromrey, 2002, S.257-305.

<sup>284</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2005b, S.75-77 und S.90-91.

Person wahrgenommen wurde. Die sich daraus ergebenden methodischen Herausforderungen sollen an späterer Stelle in Kapitel 4 noch diskutiert werden.

Die Auswahl der Kriterien und damit auch der Fälle zeitigt Auswirkungen auf den Zugang zum Forschungsfeld und die in der Studie generierten Ergebnisse. Durch die Fallauswahl entlang bestimmter Kriterien erscheinen einige Fälle als für die Studie geeigneter als andere und werden deshalb in der Auswahl berücksichtigt, bestimmte für die vorliegende Arbeit als relevant definierte Aspekte des Forschungsgegenstandes werden hervorgehoben, andere als von geringerer Relevanz eingestuft und eher hintangestellt. Die Auswahl der Fälle trägt folglich zur Generierung der Befunde maßgeblich bei. Eine veränderte Fallauswahl könnte demnach zu einer anderen Gewichtung bestimmter Aspekte beziehungsweise der Hinzuziehung von in den vorliegenden Fällen nicht thematisierten Gesichtspunkten und somit zu anderen Ergebnissen führen. Bei der Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse sowie deren Interpretation vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes muss dieser Umstand unbedingt Berücksichtigung finden. Diese einerseits dem Sampling zugrunde liegende Entscheidungsnotwendigkeit, andererseits den Fortgang der Arbeit und die Interpretation des Forschungsfeldes in erheblichem Maße mitbestimmende Beschränkung des Blickwinkels beschreiben auch Mauch (2012)<sup>285</sup> und Flick (2007)<sup>286</sup> in ihrer Diskussion zum Sampling.

Im Forschungsprozess stellte sich die Frage nach einer für die vorliegende Arbeit geeigneten Stichprobengröße. Das Design als Fallstudie erfordert keinen möglichst großen Stichprobenumfang, der es erlauben würde, repräsentative Befunde generieren zu können. Die Anzahl der Fälle sollte im Rahmen einer Dissertation gut handhabbar sein und eine ausführliche Fallbetrachtung ermöglichen, gleichzeitig aber auch möglichst viele relevante Gesichtspunkte zu Tage fördern und deshalb nicht zu gering ausfallen. Um diesen Ansprüchen genüge zu tun, wurde in Anlehnung an Rosenthal (2005)<sup>287</sup> und Spöhring (1989)<sup>288</sup> auf das Prinzip des theoretical sampling zurückgegriffen. Der Umfang der Stichprobe konnte somit während des

---

<sup>285</sup> Vergl. Mauch, 2012, S.83.

<sup>286</sup> Vergl. Flick, 2007, S. 168-170.

<sup>287</sup> Vergl. Rosenthal, 2005, S.83-86.

<sup>288</sup> Vergl. Spöhring, 1989, S.45-46.

Forschungsprozesses noch verändert und an sich möglicherweise im Verlauf verändernde Erfordernisse der Studie angepasst werden und stand nicht bereits im Vorfeld fest. Dem Prinzip der theoretischen Sättigung folgend wird der Stichprobenumfang als ausreichend betrachtet, wenn keine neuen Erkenntnisse mehr hinzukommen beziehungsweise Aussagen und Befunde aus den bereits geführten Interviews erkennbar wiederkehren.<sup>289</sup> In der vorliegenden Arbeit wurden insgesamt fünf Vorinterviews mit Personen aus Regionalen Bildungsbüros sowie 41 Interviews mit Angehörigen der unterschiedlichen relevanten Berufsgruppen durchgeführt.

Der Kontakt zu den potenziellen Interviewpartnern mit Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro wurde über die Regionalen Bildungsbüros vermittelt. Diese sprachen die auf Basis der genannten Kriterien in Frage kommenden Personen teilweise direkt an oder stellten entsprechende Kontaktdaten für die Anfrage zur Verfügung. Die genannten Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner kamen für Kooperationen, die nicht im Zusammenhang mit einer Bildungsregion stehen, analog zur Anwendung. Die konkreten Kontakte kamen über die kriteriengeleitete Internetrecherche und anschließende persönliche Ansprache der in Frage kommenden Personen zustande.

Im Folgenden soll die Stichprobe hinsichtlich demografischer Merkmale sowie in Bezug auf die für die Auswertung relevanten Vergleichsmomente verschiedener Fallgruppen näher beschrieben werden. Die demografischen Variablen Alter und Geschlecht dienen dabei jedoch nur der ersten Einschätzung der Stichprobe und werden nicht als Vergleichsmomente für spätere Fallgruppenanalysen herangezogen.

---

<sup>289</sup> Vergl. Mauch, 2012, S.95.

Die folgende Tabelle zeigt die Altersverteilung der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Stichprobe an. Es zeigt sich, dass der überwiegende Teil der befragten Personen 40 Jahre und älter ist, also über eine relativ große Zahl von Berufsjahren verfügt. Bis auf einige wenige Einzelfälle liegen auch aus früheren Berufsjahren bereits Kooperationserfahrungen vor, auf die sich die befragten Personen in den Interviews neben den aktuellen Kooperationen beziehen.

<b>Alter</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>30 bis 39 Jahre</b>	7	17%
<b>40 bis 50 Jahre</b>	18	43%
<b>Älter als 50 Jahre</b>	17	40%

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung „Alter“ Gesamtstichprobe

Die Geschlechterverteilung ist weitgehend ausgewogen mit einer leichten Tendenz zu männlichen Personen. Innerhalb der einzelnen Berufsgruppen zeigen sich jedoch teilweise deutliche Unterschiede, so waren im Falle der Erzieher/innen ausschließlich weibliche Personen vertreten, während sich unter den Fachkräften der betrieblichen Ausbildung, der Realschullehr- und -leitungskräfte und Gymnasiallehr- und -leitungskräfte ausschließlich Männer befanden. Unter den Grundschullehr- und -leitungskräften waren beide Geschlechter vertreten, jedoch mit deutlicher Tendenz zu weiblichen Personen. Ebenfalls eine Tendenz zu weiblichen Personen, jedoch nicht ganz so stark ausgeprägt, fand sich bei Fachkräften der Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung. Hingegen ging die Tendenz bei Sonderschullehr- und -leitungskräften stärker zu männlichen Interviewpartnern. Eine völlig ausgewogene Geschlechterverteilung fand sich nur bei Hauptschullehr- und -leitungskräften.

<b>Geschlecht</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>weiblich</b>	18	44%
<b>männlich</b>	23	56%

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung „Geschlecht“ Gesamtstichprobe

Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den verschiedenen Berufsgruppen geachtet, da diesem Fallgruppenvergleich große Bedeutung zugemessen wurde. Die Verteilung stellt sich wie folgt dar:

<b>Berufsgruppe</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Erzieher/innen</b>	4	9,8%
<b>Grundschullehr- und -leitungskräfte</b>	5	12,2%
<b>Hauptschullehr- und -leitungskräfte</b>	4	9,8%
<b>Realschullehr- und -leitungskräfte</b>	4	9,8%
<b>Gymnasiallehr- und -leitungskräfte</b>	4	9,8%
<b>Sonderschullehr- und -leitungskräfte</b>	4	9,8%
<b>Fachkräfte der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung</b>	6	14,6%
<b>Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit</b>	6	14,6%
<b>Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung</b>	4	9,8%

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung „Berufsgruppen“ Gesamtstichprobe

17 von insgesamt 41 befragten Personen pflegten regelmäßigen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro, also etwas weniger als die Hälfte. Auch wenn die Fallgruppen somit zahlenmäßig nicht ganz ausgewogen sind, ermöglicht diese Verteilung dennoch einen entsprechenden Vergleich.

<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Regelmäßiger Kontakt</b>	17	41%
<b>Kein Kontakt</b>	24	59%

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung „Kontakt Regionales Bildungsbüro“ Gesamtstichprobe

Die Mehrzahl der Interviews bezieht sich auf Kooperationen, die bereits fünf Jahre und mehr, nicht selten sogar bereits zwischen zehn und 15 Jahren, andauern. Hier konnte bei der Auswahl der Interviewpartner kein ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen den beiden Fallgruppen erzielt werden. Der Vergleich der beiden Fallgruppen wird somit erschwert, nicht jedoch unmöglich gemacht.

<b>Dauer der Kooperation</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Kooperation besteht schon sehr lange (5 Jahre und mehr)</b>	29	71%
<b>Kürzere Dauer (bis zu 4 Jahre)</b>	12	29%

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung „Dauer der Kooperation“ Gesamtstichprobe

In nahezu der Hälfte der Fälle handelt es sich um Kooperationen mit hoher Intensität. Die Verteilung der beiden Fallgruppen stellt sich also sehr ausgewogen dar und begünstigt somit den entsprechenden Vergleich.

<b>Intensität der Kooperation</b>	<b>Anzahl der befragten Personen</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	20	49%
<b>Eher geringe Intensität (monatlich und seltener)</b>	21	51%

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung „Intensität der Kooperation“ Gesamtstichprobe



### **3.4 Darstellung der zentralen Befunde**

Im folgenden Kapitel 3.4 mit seinen verschiedenen Unterkapiteln soll nun eine ausführliche Darstellung der Befunde aus dem Interviewmaterial erfolgen. Dieses Kapitel bildet gewissermaßen das empirische Herzstück der vorliegenden Arbeit. Es verbindet die deskriptive Darstellung der in der qualitativen Auswertung gewonnenen Erkenntnisse mit Befunden aus anderen aktuellen Forschungsarbeiten und bezieht dabei auch quantifizierende Elemente mit ein. Zunächst sollen in eher knapper Form erste Erkenntnisse aus den Vorinterviews mit Personen aus Regionalen Bildungsbüros ausgeführt werden, um anschließend den Fokus auf die Auswertung der eigentlichen Interviews zu legen. Dazu werden die Befunde entlang der vier Oberkategorien „Berufliche Selbstbilder“, „Gelingensbedingungen von Kooperation“, „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ sowie „Beschreibung und Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern“ in einem ersten Schritt für die gesamte Stichprobe dargestellt und an geeigneten Interviewpassagen belegt. Dem Erkenntnisinteresse der Arbeit folgend werden die Befunde zur Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ besonders ausführlich thematisiert. Dieser Gesamtdarstellung kommt in der vorliegenden Arbeit große Bedeutung zu, da sie der Beantwortung der zentralen forschungsleitenden Fragestellung dient und die Grundlage für weitere fallgruppenspezifische Untersuchungen und Vergleiche bildet. Die vergleichende Betrachtung einander gegenübergestellter Fallgruppen zur Beantwortung der sekundären Forschungsfragen schließt sich hieran an. Dabei steht insbesondere der Vergleich zwischen den verschiedenen Berufsgruppen im Zentrum des Interesses, gefolgt von den Vergleichen je nach Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro, Dauer und Intensität der Kooperation. Es lässt sich folglich eine klare Hierarchie des Erkenntnisinteresses ausmachen, die dem Charakter der vorliegenden Arbeit geschuldet ist: Im Fokus steht eine erste systematische Annäherung an die Frage nach möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen in der berufsgruppenübergreifenden Kooperation und der Brückenschlag zu regionalen Bildungslandschaften. Der Vergleich der genannten Fallgruppen

und damit eine Annäherung an eventuelle Einflussfaktoren geben hingegen eher Hinweise auf künftige Forschungsnotwendigkeiten und werfen weiterführende Fragen auf.

### **3.4.1 Analyse der Vorinterviews (Regionale Bildungsbüros)**

Die Vorinterviews mit Personen aus Regionalen Bildungsbüros dienten wie oben dargestellt vor allem der Erprobung des Interviewleitfadens, ihre Auswertung ist jedoch auch inhaltlich interessant, da die dort befragten Personen die Unterstützungsangebote für Kooperationen innerhalb der jeweiligen Bildungsregion konzeptionell entwickeln und an deren Umsetzung maßgeblich beteiligt sind. Sie sind als Begleiter und Beobachter des Kooperationsgeschehens gewissermaßen Kooperations-Experten auf einer reflexiven Meta-Ebene. In dieser Rolle wurden sie für die vorliegende Arbeit zu den Kooperationen befragt. Im Gegensatz zu den weiter unten ausführlich zu analysierenden eigentlichen Interviews standen hier nicht mögliche eigene Lern- und Reflexionserfahrungen der befragten Personen im Fokus, sondern die Einschätzung der Lern- und Reflexionserfahrungen der an den Kooperationen beteiligten Angehörigen verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen.

Betrachtet man die Häufigkeit der einzelnen Codes in den Aussagen der befragten Personen aus Regionalen Bildungsbüros, so fällt auf, dass sich insbesondere zwei Codes von den anderen abheben. Der Code „Kooperationsbedingungen“ als Gelingensfaktor mit Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen wird mit rund 12,4 Prozent von allen Codes am häufigsten genannt, gefolgt von „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ mit rund 9,5 Prozent. Ebenfalls häufig thematisiert werden die Codes „Beziehungsebene“ als Gelingensbedingung für Kooperation mit einer Häufigkeit von rund 7,6 Prozent, sowie die drei Subcodes der Oberkategorie „Beschreibung und Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern“ (jeweils zwischen rund 6,7 und 7,6 Prozent). Neben der Möglichkeit, andere Berufsgruppen besser kennenlernen und

einschätzen zu können, scheint der Fokus der Regionalen Bildungsbüros, zumindest gemessen an der Häufigkeit entsprechender Äußerungen, ihrer Rolle als Koordinator und Begleiter entsprechend insgesamt vor allem auf den Gelingensbedingungen für Kooperationen zu liegen.

Hinsichtlich der beruflichen Selbstbilder der verschiedenen Berufsgruppen nehmen die Personen aus Regionalen Bildungsbüros einhellig eine starke Identifikation der von ihnen beobachteten und begleiteten Personen mit ihrer jeweiligen Berufsgruppe beziehungsweise ihrem eigenen beruflichen System wahr.<sup>290</sup> Unterschiede zwischen den Berufsgruppen äußern sich nach Angaben der Befragten unter anderem im Habitus und Auftreten nach außen, in Sprachniveau und Fachsprache, Kleidungsstil sowie in der Herangehensweise an fachliche Problemstellungen,<sup>291</sup> Unterschiede lägen aber auch in der Ressourcenausstattung, in jeweils spezifischen Interessens- und Motivationslagen, in der Bezahlung sowie im jeweils mit einem Beruf verbundenen Sozialprestige in Gesellschaft und bei anderen Berufsgruppen. Zur Kooperationsbereitschaft beziehungsweise -fähigkeit der einzelnen Berufsgruppen lassen sich unterschiedliche Einschätzungen ausmachen. Eine Leitung eines Regionalen Bildungsbüros berichtet im Rahmen von Schulk Kooperationen von der Erfahrung unterschiedlich stark ausgeprägter Kooperationsbereitschaft und -gewohnheit je nach Schultyp: Grund- und Sonderschulen seien in der Regel kooperationsbereiter, in weiterführenden Schulen und insbesondere im Falle des Gymnasiums nehme die Bereitschaft jedoch spürbar ab.<sup>292</sup> Die Leitungen dreier anderer Regionaler Bildungsbüros widersprechen hingegen dieser Einschätzung und führen Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft eher auf vorhandene Vorerfahrungen und persönliche Einstellungen zurück und weniger auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe.<sup>293</sup>

Nach Gelingensbedingungen für berufsgruppenübergreifende Kooperationen gefragt, nennen die befragten Personen vor allem die Beziehungsebene und die persönliche Einstellung zur Kooperation sowie die äußeren Kooperationsbedingungen. Es brauche vor allem eine große persönliche Offenheit, um sich bei aller Unterschiedlichkeit auf etwas Gemeinsames

---

<sup>290</sup> Vergl. Interview 3, #00:15:09-3#.

<sup>291</sup> Vergl. Interview 1, #00:27:10-1#.

<sup>292</sup> Vergl. Interview 7, #00:34:32-2#.

<sup>293</sup> Vergl. Interview 1, #00:31:14-7#, Interview 3, #00:17:54-9# und Interview 8, #00:16:34-5#.

einlassen zu können. Man müsse einander gut zuhören und versuchen, seine Vorurteile anderen Berufsgruppen und Systemen gegenüber zu überwinden und eine gute Beziehungsebene zu schaffen.<sup>294</sup> Man müsse sich aber auch in seiner Fachlichkeit und Rolle ernst- und angenommen fühlen und das Gefühl haben können, in der Kooperation selbstwirksam zu sein. Zudem brauche es auch ein Bewusstsein für die Bedeutung des Austauschs zwischen beruflichen Kulturen und dessen Integration in das eigene berufliche Selbstverständnis und den eigenen Arbeitsrhythmus. Gerade dies erweise sich oft als ein Zeitproblem, aber auch als Frage der Überzeugung. Die Kooperationsbereitschaft sei vor allem dann besonders groß, wenn ein möglichst konkreter Mehrwert zu erkennen sei und Kooperation nicht nur als zusätzliche Kür neben dem „eigentlichen“ Alltag her erlebt werde.<sup>295</sup>

Diese Überzeugung dürfe aber nicht nur von der Bildungsregion und dem Regionalen Bildungsbüro getragen und befördert werden, sondern müsse in den jeweiligen Systemen selbst ebenso wie in den einzelnen handelnden Personen wirklich verankert sein. Nicht zuletzt brauche es dazu auch eine entsprechende Ressourcenausstattung und günstige strukturelle Bedingungen.<sup>296</sup>

Die Arbeit einer Bildungsregion beziehungsweise eines Regionalen Bildungsbüros sei an dieser Stelle hilfreich, indem sie versuche, die Kompetenzen und kreativen Leistungen der einzelnen Personen und Systeme durch die Kombination miteinander zu stärken und zu ergänzen. Die Bildungsregion könne eine Verbindung zwischen Institutionen und Personen schaffen und Kooperationen nicht nur anstoßen und flankieren, sondern auch reflexiv begleiten. In Form strukturierter Kontakte und Bedarfsabfragen könne das Regionale Bildungsbüro eine enge Anbindung an die konkreten Bildungsakteure sicherstellen und somit deren Bedarfe in ihren Angeboten berücksichtigen. Die Bildungsregion könne in einer Art neutraler Mittlerrolle durch Fortbildungen, Information und Moderation Verständigungsprozesse unterstützen, Gespräche in Gang bringen beziehungsweise in Gang halten, Methoden an die Hand geben und Transparenz schaffen sowie zwischen divergierenden Interessenlagen

---

<sup>294</sup> Vergl. Interview 8, #00:12:40-0#.

<sup>295</sup> Vergl. Interview 1, #00:12:28-9# und Interview 3, #00:07:44-8#.

<sup>296</sup> Vergl. Interview 7, #00:15:24-5#.

vermitteln. Diese Prozesse brauchten jedoch ausreichend Zeit und ließen sich nicht in nur wenigen Jahren projektförmig umsetzen.<sup>297</sup>

Aus Sicht der Regionalen Bildungsbüros ermöglicht die Kooperation den Angehörigen der verschiedenen Berufsgruppen eine erweiterte Perspektive auf Kinder und Jugendliche, deren Bildungsprozesse sowie die eigene berufliche Arbeit. Diese neue Perspektive gerade auf das eigene berufliche Handeln müsse man aber auch zulassen können. Sich damit auseinanderzusetzen, die eigenen beruflichen Denkmuster und auch einmal in Frage zu stellen respektive von außen in Frage stellen zu lassen, sei eine herausfordernde Aufgabenstellung. In der gemeinsamen Reflexion der unterschiedlichen Vorgehensweisen und beruflichen Spezifika könne gegenseitiges Verständnis wachsen. Man könne sich selbst überraschen lassen, die Kooperationspartner überraschen, einander ganz neu wahrnehmen und besser wertschätzen. Man könne auch ein besseres Gespür für strukturelle Rahmenbedingungen entwickeln und die Kooperationspartner in ihrer systemischen Gebundenheit mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen sehen, wenn in der Kooperation unterschiedliche Welten und Bewusstseinshorizonte aufeinander träfen.<sup>298</sup> Auf diese Weise könne man den eigenen beruflichen Tunnelblick, die eigene berufsspezifische Kultur zumindest zu einem gewissen Grad überwinden, Neues ausprobieren und methodische Anregungen in den eigenen Alltag mitnehmen. Im Zuge dieses Prozesses werde auch das eigene berufliche Profil geschärft und ein ganzheitlicheres Bildungsverständnis ermöglicht, das unterschiedliche Denk- und Handlungsrepertoires zulässt und integriert. Inwieweit sich durch die Kooperation aber das konkrete berufliche Handeln tatsächlich verändere, hänge nicht zuletzt auch mit der Intensität der Kooperation zusammen. Kooperation stelle aber nicht zuletzt auch eine Entlastung sowie eine Möglichkeit zur Nachwuchssicherung dar und biete die Möglichkeit, neue Räume und Ressourcen zu erschließen und sich im Gefüge des Bildungssystems besser zu positionieren.<sup>299</sup>

---

<sup>297</sup> Vergl. Interview 3, #00:04:24-5# und #00:25:07-4# und Interview 7, #00:06:00-8# bis #00:08:28-2#, #00:11:48-8#, #00:16:34-6# sowie Interview 8, #00:11:37-5#.

<sup>298</sup> Vergl. Interview 3, #00:05:43-6# und #00:26:32-8# sowie Interview 8, #00:05:30-0#.

<sup>299</sup> Vergl. Interview 1, #00:33:38-3# bis #00:34:29-1# und #00:18:59-1# sowie Interview 3, #00:07:44-8# und #00:12:57-9# und Interview 7, #00:09:57-8# bis #00:16:34-6#.

Für die Kinder und Jugendlichen liegt nach Aussage der Regionalen Bildungsbüros der Kooperationsgewinn vor allem darin, von den erwachsenen Bezugspersonen auch einmal in anderen Kontexten wahrgenommen und durch die Gewinnung weiterer Bezugspersonen und damit der fachlichen Perspektiven ganzheitlicher begleitet und gefördert zu werden.<sup>300</sup>

Zur Frage, in welchem Maße die Regionalen Bildungsbüros die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen sowie berufsbezogene Lern- und Reflexionserfahrungen explizit aufgreifen beziehungsweise aufgreifen sollten, lassen sich unterschiedliche Tendenzen wahrnehmen. Die Bandbreite reicht von einer systematischen und möglichst konkreten Thematisierung im Rahmen der einzelnen Projekte<sup>301</sup> über die nur informelle Auseinandersetzung in Seitengesprächen bis hin zum weitgehenden Ausklammern dieser Fragestellung<sup>302</sup>.

Die befragten Personen, die diese Thematik explizit zum Thema machen, messen der Reflexion auf der Metaebene große Bedeutung bei und betonen, man müsse sich dafür Zeit nehmen und am besten so konkret wie möglich darüber sprechen, wie die einzelnen Bildungsberufe voneinander profitieren können. Die informellen Gespräche zwischen den Kooperationspartnern sollten nach Einschätzung dieser Befragten aufgegriffen und systematisch fortgeführt werden. Um gegenseitiges Verständnis füreinander zu fördern, Routinen aufzubrechen und Missverständnisse und Irritationen abzubauen werde deshalb in gezielten Angeboten etwa zum Kooperationsmanagement ein methodischer Rahmen geschaffen, um die Unterschiedlichkeit bewusst zu machen und zu reflektieren. Nicht selten sei den handelnden Personen gar nicht bewusst, welches Lernpotenzial in der Kooperation stecke, deshalb sei es besonders wichtig, Lernprozesse bewusst zu machen und gemeinsam zu reflektieren, damit sie ihre volle Wirkung entfalten und nachhaltig verankert werden könnten.<sup>303</sup>

Die Gegenposition dazu überlässt die Thematisierung oder Nichtthematisierung insbesondere der berufsspezifischen Unterschiede eher

---

<sup>300</sup> Vergl. Interview 1, #00:37:10-3#, Interview 3, #00:12:57-9# und #00:16:53-0# und #00:21:48-1# sowie Interview 7, #00:23:38-4# bis #00:29:28-1# sowie Interview 8, #00:20:22-1#.

<sup>301</sup> Vergl. Interview 8, #00:14:48-3# und #00:15:49-6#.

<sup>302</sup> Vergl. Interview 1, #00:30:03-0# und #00:36:31-1#.

<sup>303</sup> Vergl. Interview 3, #00:16:53-0#.

den Kooperationspartnern selbst und vertraut auf deren informellen Austausch. Man biete als Bildungsregion zwar gewisse Gesprächsräume an, aber die eigentlichen relevanten Prozesse liefen im konkreten auf ein bestimmtes Ziel gerichtetes Kooperationsgeschehen selbst ab, gesonderte Gesprächsrunden oder Veranstaltungen zur Reflexion der Metaebene brauche es dagegen nicht. Unterschiedlichkeit komme eher unterschwellig zum Tragen und werde nicht explizit zum Thema gemacht, um niemanden zu brüskieren oder bloßzustellen.<sup>304</sup>

Deutlich wird immer wieder die Bedeutung gegenseitigen Vertrauens, eines guten Arbeitsklimas und ausreichender zeitlicher Gesprächsgelegenheiten für den Austausch über Unterschiede und Lernmöglichkeiten. Wichtig ist den befragten Personen darüber hinaus aber auch eine möglichst ausgeprägte Praxisorientierung<sup>305</sup>

Diese hier nur holzschnittartig angelegte Auswertung der Vorinterviews macht deutlich, dass der Gedankengang der vorliegenden Arbeit, berufsgruppenübergreifende Kooperation und damit zusammenhängende mögliche berufliche Lern- und Reflexionsprozesse mit regionalen Bildungslandschaften in Zusammenhang zu bringen, durch die Aussagen der befragten Personen aus regionalen Bildungsbüros gestützt wird. Die berufsgruppenübergreifende Kooperation bietet die Möglichkeit zu vielfältigen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen. Diese muss jedoch auch von den handelnden Personen ergriffen und genutzt werden. Regionale Bildungsbüros, so wird zumindest aus deren Selbstwahrnehmung deutlich, können die berufskulturelle Verständigung und deren reflexive Bearbeitung mit ihren Angeboten unterstützen. Bei der Interpretation dieser Ausführungen muss jedoch auch einschränkend berücksichtigt werden, dass diese positive Selbstwahrnehmung einerseits erst noch durch entsprechende Aussagen der hier relevanten Berufsgruppen als Adressaten der Regionalen Bildungsbüros bestätigt oder widerlegt und somit objektiviert werden, andererseits vor dem Hintergrund des oftmals hohen kommunalpolitischen Legitimationsdrucks und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer positiven Selbstdarstellung der Regionalen Bildungsbüros gelesen werden muss.

---

<sup>304</sup> Vergl. Interview 1, #00:30:03-0# und Interview 7, #00:31:20-3#.

<sup>305</sup> Vergl. Interview 8, #00:14:48-3#.

Die nachfolgenden Kapitel wenden sich auf dieser Grundlage nun der Auswertung der eigentlichen Interviews zu und suchen die unter dem eher allgemeinen Sammelbegriff berufliche Lern- und Reflexionserfahrungen geführten Prozesse ausführlicher zu analysieren und zu systematisieren.

### **3.4.2 Ausführliche Analyse der Interviews**

Insgesamt zeigt sich in der Auswertung der Interviews, dass die Angehörigen der verschiedenen bildungsrelevanten Berufsgruppen in der Kooperation vielfältige Lern- und Reflexionserfahrungen machen können, wenn diese auch unterschiedlich stark bewusst sind bzw. unterschiedlich konkret benannt werden beziehungsweise benannt werden können. Dazu gehören methodisch-didaktische Anregungen für die eigene Arbeit und ein Zuwachs an fachlichem Wissen ebenso wie der konkretere Einblick in die Erfordernisse der nächsthöheren Bildungsetappe und in die Arbeits-/Denkweisen, systemischen Bedingungen, Vor- und Nachteile und den beruflichen Alltag der anderen Berufsgruppen. Der Zuwachs an Wissen über einander führt häufig auch zu einem Zuwachs an gegenseitigem Verständnis und Wertschätzung und befördert nicht zuletzt eine Reflexion über Vorzüge und Benachteiligungen der eigenen Berufsgruppe im Vergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Neben diesen Erkenntnissen können die Interviewpartner auch ihre Perspektive auf die Kinder bzw. Jugendlichen als ihre Adressaten erweitern, indem sie beispielsweise neue Stärken und Potenziale erkennen und andere Seiten ihrer Persönlichkeit erleben können. Die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen erleben die Interviewpartner häufig als Zuwachs an fachlicher Kreativität und Erweiterung des eigenen beruflichen Horizontes. Insgesamt zeigte der überwiegende Teil der befragten Personen eine große Offenheit und ein hohes Maß an Interesse an der Frage nach berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen in berufsgruppenübergreifenden Kooperationsbeziehungen. Nicht wenige der befragten Personen äußerten jedoch auch gewisse Schwierigkeiten, konkrete Antworten auf die Interviewfragen zu finden, die sie auch mit Beispielsituationen anschaulich und konkret belegen können.



Betrachtet man die Häufigkeiten, mit der die einzelnen Codes des Kategoriensystems in der gesamten Stichprobe angesprochen werden, so fällt auf, dass die Kategorien „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ (rund 5,4 Prozent) und „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“ (rund 3,9 Prozent) sowie „Kooperationsbedingungen“ (rund 5,4 Prozent) am häufigsten zu finden sind. Dieser erste quantifizierende Zugang deutet darauf hin, dass sich Lern- und Reflexionsprozesse für die befragten Personen vor allem in einem besseren Zugang zu anderen Berufsgruppen und in der Aneignung anderer methodischer Ansätze ausdrücken. Die häufige Thematisierung der Kooperationsbedingungen als Gelingensfaktoren in den Interviews entspricht der Rolle dieses Codes, die sich bereits in den Vorinterviews angedeutet hatte. Die äußeren Bedingungen der Kooperation spielen für die befragten Personen eine wesentliche Rolle und bestimmen das persönliche Kooperationserleben in erheblichem Maße mit.

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Oberkategorien ausführlicher betrachtet.

### 3.4.2.1 Berufliche Selbstbilder

Den wesentlichen Bezugspunkt der befragten Personen für die Kooperationsthematik bildet ihr eigenes berufliches Selbstbild. Die unterschiedlichen beruflichen Selbstbilder der einzelnen Berufsgruppen scheinen in der Kooperation oftmals eher unbewusst mitzuschwingen und Einfluss auf deren Verlauf sowie auf die Haltung den anderen Berufsgruppen gegenüber zu nehmen. Eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit schildert diesen Prozess sehr eindrücklich und verweist vor allem auf mitschwingende Unterschiede im Hinblick auf berufsspezifische Ausbildungsabschlüsse und deren soziales Prestige, auf berufskulturelle Kleidungsstile, Bezahlungssysteme, die zu einer Hierarchisierung beziehungsweise einem zumindest gefühlten hierarchischen Gefälle zwischen den Berufsgruppen beitragen: *„Also vieles liegt glaube ich im Selbstbild der Leute [...] Und da entsteht schon teilweise so ein Gefühl von Gefälle auch, weil natürlich Lehrkräfte – muss man ganz klar sagen – in der Regel besser ausgebildet sind, längeres Studium hinter sich haben, deutlich besser bezahlt sind [...] weil Schule vom System her nicht unbedingt Augenhöhe kennt, kennt eher Hierarchie und weil Lehrkräfte vom Status her in aller Regel einfach höher gestellt sind als Jugendreferent und da spürt man mehr oder weniger dann in der Kooperation, aber es ist auf jeden Fall ein Hemmschuh.“*<sup>306</sup>

Im Folgenden werden die Subkategorien erster und zweiter Ordnung, die das berufliche Selbstbild charakterisieren, näher betrachtet.

---

<sup>306</sup> Interview 25, #00:18:14-3#.

### 3.4.2.1.1 Der berufsspezifische Auftrag

Das eigene berufliche Selbstbild wird vor allem auch in der Abgrenzung zu den Partnern formuliert und stärkt das eigene Profil. Eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit merkt dazu an, man müsse erst einmal wissen, wer man selbst sei, wenn man eine Kooperation außerhalb des eigenen institutionellen Rahmens eingehe, man müsse sich der eigenen Stärken bewusst sein und diese dem jeweils anderen System plausibel zu machen suchen.<sup>307</sup> In vielen Interviews wird der Wunsch deutlich, von Kooperationspartnern, Adressaten und der Öffentlichkeit gleichermaßen in der jeweils ganz eigenen Besonderheit als Berufsgruppe wahrgenommen zu werden.<sup>308</sup> Durchgängig alle Interviewpartner, die zu diesem Aspekt Stellung nehmen, äußern, bei allem, was sie von den anderen Berufsgruppen lernen könnten, blieben sie denn doch weitgehend bei ihrem eigenen berufsspezifischen Verhaltensrepertoire, da sich dieses im beruflichen Alltag als erfolgreich erwiesen habe. Von den Kooperationspartnern übernommene Handlungsalternativen stellten dazu lediglich eine willkommene Ergänzung dar.<sup>309</sup>

Interessanterweise benennen die Personen durchgängig durch die verschiedenen Berufsgruppen relativ ähnliche Kompetenz- und Persönlichkeitsanforderungen ihres jeweiligen Berufs, teilweise mit unterschiedlicher Gewichtung, aber doch sehr ähnlich. Häufig schätzen sie ihren eigenen Umgang mit den Kindern beziehungsweise Jugendlichen als individueller und prozessorientierter beziehungsweise ihre Didaktik als moderner ein als die der Kooperationspartner. In der Kooperation wahrgenommene Unterschiede führen sie meistens auf unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge und Anforderungen der einzelnen Bildungsberufe zurück.<sup>310</sup>

---

<sup>307</sup> Vergl. Interview 20, #00:13:43-2#, #00:17:14-4# und #00:19:51-2#.

<sup>308</sup> Vergl. Interview 20, #00:17:14-4# und Interview 39, #00:22:27-0#.

<sup>309</sup> Vergl. Interview 29, #00:32:41-3#.

<sup>310</sup> Vergl. Interview 10, #00:13:57-7# und #00:15:28-4#.

### 3.4.2.1.2 Berufsspezifische Kompetenzen und Eigenschaften

Nahezu alle Interviewpartner erleben ihren Beruf als sehr anspruchsvoll und anstrengend, nicht selten als belastend. Zu den am häufigsten genannten erforderlichen persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen zählen die Freude am Umgang mit jungen Menschen, Empathie, ein wertschätzender und respektvoller Umgang mit den Adressaten, Kommunikations- und Kontaktfreudigkeit, der positive Umgang mit heterogenen Personengruppen, Kulturen und sozialen Schichten, das Aushalten von Konflikten und die Fähigkeit im Team bzw. im Netzwerk zu arbeiten. Häufig werden auch Selbst- und Zeitmanagement, Belastbarkeit und Resilienz sowie Flexibilität genannt. Wichtig sind auch Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Eigeninitiative und ein gewisses Maß an Idealismus. Neben diesen persönlichen und sozialen Kompetenzen werden vor allem die vielfältigen Fach- und Methodenkompetenzen angesprochen sowie eine detaillierte Kenntnis der eigenen Klientel.<sup>311</sup>

Dieses umfangreiche Kompetenzbündel findet sich durchgängig durch die verschiedenen Berufsgruppen. Unterschiede zeigen sich in der Gewichtung, insbesondere in der Gewichtung von Fachwissen und Wissensvermittlung im Verhältnis zu persönlichen und sozialen Kompetenzen. Der an späterer Stelle noch folgende Fallgruppenvergleich nach Zugehörigkeit zu spezifischen Berufsgruppen wird auf diesen Aspekt noch ausführlicher eingehen.

Werden in den Interviews Unterschiede zwischen den Bildungsberufen thematisiert, so kommt nicht selten auch die Rede auf Kleidungsstil, Sprache und persönlichen Habitus bzw. berufliches Selbstbewusstsein und damit zusammenhängende Über- beziehungsweise Unterlegenheitsgefühle und Vorurteile.<sup>312</sup>

---

<sup>311</sup> Vergl. Interview 10, #00:08:30-7# - #00:04:58-3#. Vergl. auch Interview 30, #00:10:36-9# und Interview 40, #00:07:28-0# sowie Interview 36, #00:05:28-8#.

<sup>312</sup> Vergl. Interviews 25, #00:18:14-3# und 39, #00:15:58-2#.

### **3.4.2.1.3 Spezifische Grundprinzipien des beruflichen Handelns**

Insbesondere in der jeweiligen Arbeitsweise und den berufsspezifischen Grundeinstellungen erkennen die befragten Personen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen. Auch hier wird wie bereits angesprochen die Selbstbeschreibung durch die Abgrenzung zu den Kooperationspartnern geleistet. Häufig werden diese Unterschiede auf spezifische Berufsausbildungen sowie Funktionsweise und gesellschaftlichen Auftrag der jeweiligen Teilsysteme des Bildungssektors zurückgeführt.<sup>313</sup>

In den Interviews werden häufig graduelle Unterschiede hinsichtlich der Ergebnis- und Leistungsorientierung einer- und einer eher am Prozess orientierten Vorgehensweise andererseits zwischen den verschiedenen Berufsgruppen thematisiert. Charakteristika sind aber auch der Grad der Orientierung an den individuellen Fähigkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen, am Grad der Freiwilligkeit der Angebote, am Grad der Lebenswelt- und Handlungsorientierung sowie am Grad der Ressourcen- oder Defizitorientierung. Nicht zuletzt finden sich vielfach Passagen, die den Strukturierungsgrad von Situationen, den Formalisierungsgrad des Umgangs mit den Adressaten, die Gewohnheit von Teamarbeit und Supervision bzw. kollegialer Hospitation sowie die Bedeutung von Regeln und der Einhaltung von Disziplin thematisieren.<sup>314</sup>

### **3.4.2.1.4 Berufsspezifische strukturelle Rahmenbedingungen**

In den meisten Interviews wird, durchgängig durch die verschiedenen Berufsgruppen, auf teilweise massive Veränderungen des eigenen Berufsfeldes im Laufe des bisherigen Berufslebens verwiesen. Die Aufgabenbündel veränderten sich mit der Zeit, neue Aufgaben wie etwa die Gestaltung des Übergangs zur nächsten Bildungsetappe, die Stärkung der Sozialkompetenzen junger Menschen oder Erziehungsarbeit kämen hinzu, andere verlören hingegen an Bedeutung. So beschreibt etwa eine Gymnasiallehrkraft, früher habe die Berufsorientierung am Gymnasium kaum

---

<sup>313</sup> Vergl. Interview 39, #00:17:31-1#.

<sup>314</sup> Vergl. Interview 24, #00:13:00-3# und Interview 29, #00:20:31-4# sowie Interview 31, #00:21:25-4#. Vergl. auch Interview 20, #00:07:16-9#.

eine Rolle gespielt, ja sei sogar eher verpönt gewesen, heute jedoch gehöre sie unbedingt zu den Aufgaben der Lehrkräfte dazu: „[...] weil die Tradition der allgemeinbildenden Gymnasien ist ja nicht eine Tradition der Verknüpfung mit der Wirtschaft. In den allgemeinbildenden Gymnasien war es ja lange eigentlich eher verpönt, also und das war so eher die Meinung, wir haben mit Wirtschaft gar nichts zu tun, wir bilden den Schüler, neu ganz neutral bringen wir ihn zu irgendeiner bestimmten Stufe der Erkenntnis und alles was danach kommt, das muss er sich selber organisieren, das hat sich komplett kann man auch daran erkennen, dass wir viel intensiver Berufsorientierungsmaßnahmen was jetzt in den Berufsorientierungstagen gemacht wird, [...]“<sup>315</sup> Nicht nur die Inhalte, auch die Arbeitsformen und -rhythmen unterliegen nach Aussage vieler Interviewpartner einer Veränderung. So werde beispielsweise auch in der Schule immer häufiger projektförmig gearbeitet und die Präsenzzeiten der Lehrkräfte nähmen deutlich zu.

Zu den systembedingten strukturellen Rahmenbedingungen, die das eigene Berufsfeld ebenso prägen wie die Berufsfelder der Kooperationspartner gehören der Grad individueller Handlungsspielräume, bedingt durch flachere beziehungsweise steilere Hierarchien, ebenso wie die Komplexität von Strukturen, der Grad der Innovations- und Veränderungskraft des Systems und das Eingebundensein in institutionelle Zusammenhänge, beispielhaft dafür steht das Schulsystem mit seinen hierarchisch organisierten Aufsichtsbehörden und dienstrechtlichen Regelungen.<sup>316</sup> Weitere strukturelle Bedingungen, die den eigenen Beruf charakterisieren, sind die verschiedenen Wege der beruflichen Ausbildung, die jeweilige Sicherheit der Arbeitsverhältnisse, die Bezahlung und das Sozialprestige in der Gesellschaft als Ganzes, bei anderen Bildungsberufen und bei den eigenen Adressaten, also Kindern, Jugendlichen und meistens deren Eltern. Als prägend wird auch der eigene Arbeitsrhythmus erlebt, der Tages- und Wochenrhythmus ebenso wie der Rhythmus des Arbeitsjahres. Dies wird insbesondere in der Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Jugendarbeit deutlich. Einen weiteren wichtigen Faktor stellen die Adressaten selbst dar. Ihre altersspezifischen Bedarfs- und Motivationslagen,

---

<sup>315</sup> Interview 35, #00:03:58-7#.

<sup>316</sup> Vergl. Interview 37, #00:27:50-9#.

werden als sehr prägend beschrieben, ebenso wie die Möglichkeit, sich die eigenen Adressaten selbst aussuchen zu können, wie es etwa einem Ausbildungsbetrieb möglich ist, im Vergleich zur Schule, die mit den Kinder und Jugendlichen vorlieb nehmen müsse, die sie eben zugeteilt bekomme.<sup>317</sup> Auch die Gruppengrößen, mit denen die Bildungsberufe jeweils zu tun haben, und die disziplinarischen Möglichkeiten spielen für die Interviewpartner eine wesentliche Rolle. Nicht zuletzt charakterisiert sich der eigene berufliche Alltag auch durch die strukturellen Belastungsfaktoren wie Lärm in Kindertageseinrichtungen, hoch verdichtete Arbeitsphasen etwa im schulischen Unterricht, Bewertungsdruck der Lehrkräfte, Legitimations- und Kostendruck in Feldern der Jugend- und Sozialarbeit sowie der Umgang mit Härtefällen und Krisensituationen im Zusammenhang mit schwierigen Familienverhältnissen.<sup>318</sup>

Immer wieder ist der berufliche Alltag davon geprägt, sich den Erfordernissen und Vorgaben der nächst höheren Bildungsetappe beugen und deren höheres Sozialprestige anerkennen zu müssen, eine Erfahrungen, die in den meisten Fällen mit Gefühlen der Unzufriedenheit einhergeht.<sup>319</sup>

### **3.4.2.2 Gelingensbedingungen berufsgruppenübergreifender Kooperation**

Die Gelingensbedingungen von Kooperation nehmen im Rahmen der vorliegenden Studie und ihrer zentralen Forschungsfragen einen keinen ganz zentralen Raum ein und sollen deshalb an dieser Stelle auch nur randständig thematisiert werden. Gute Kooperationsbedingungen sind nach Aussage der befragten Personen vor allem durch gegenseitiges Vertrauen und Offenheit, durch inhaltliche und organisatorische Absprachen und einen erkennbaren Mehrwert für alle Beteiligten gekennzeichnet. Gleichzeitig werde die Kooperation häufig von unterschiedlichen Arbeitsrhythmen und Zeiten der Erreichbarkeit erschwert. Im Folgenden sollen diese Befunde zu den relevanten Subkategorien erster und zweiter Ordnung aus dem Kategoriensystem näher beleuchtet werden.

---

<sup>317</sup> Vergl. Interview 43, #00:36:20-7# und Interview 32, #00:26:13-0#.

<sup>318</sup> Vergl. Interview 10, #00:06:24-8# und Interview 16, #00:07:19-4# sowie Interview 29, #00:20:31-4# - #00:20:56-5#.

<sup>319</sup> Vergl. Interview 31, #00:23:17-1#.

### 3.4.2.2.1 Die persönliche Ebene

Nahezu alle befragten Personen messen der persönlichen Beziehungsebene einen großen, wenn nicht den größten, Stellenwert für das Gelingen von Kooperationen zu. Kooperationen gelingen am besten, so ist in den Interviews durchgängig zu hören, wenn sich die beteiligten Personen gut verstehen, einander Wertschätzung, Vertrauen, Empathie und Toleranz entgegenbringen und sich auf Augenhöhe begegnen. Insbesondere diesen zuletzt genannten Aspekt fordern gerade außerschulische Akteure immer wieder ein und monieren, die schulischen Lehrkräfte fühlten sich ihnen häufig überlegen und ließen sie dies nicht selten auch spüren.<sup>320</sup> Man dürfe Kooperationen nicht in der Haltung eingehen, den anderen Bildungsberufen nun endlich einmal zu zeigen, wie „richtige“ Bildungsarbeit aussehe, sondern müsse einander gleichwertig begegnen.<sup>321</sup> Kooperation müsse auch von der Bereitschaft getragen sein, sich zu engagieren und sich persönlich und mit seiner Arbeitskraft einzubringen, die Mehrbelastung, die Kooperation immer auch mit sich bringe, müsse gleich auf alle Partner verteilt sein. Die Kooperationspartner müssten einander offen begegnen und in die jeweiligen Informationsflüsse einbinden, sie müssten bereit sein, sich „in die Karten schauen“ zu lassen und sich selbst und ihr berufliches Handeln reflexiv zu hinterfragen. So befruchtend die durch den Kontakt mit anderen Berufsgruppen gewonnenen neuen Perspektiven seien, dürfe man sich jedoch auch nicht zu viel Andersartigkeit zumuten, um die Kooperationspartner nicht zu überfordern. Kooperation, so lautet einer der zentralen Sätze, muss gewollt werden und von Überzeugung getragen sein, damit sie Früchte trägt.<sup>322</sup>

---

<sup>320</sup> Vergl. Interview 10, #00:19:00-6#.

<sup>321</sup> Vergl. Interview 17, #00:15:44-6#.

<sup>322</sup> Vergl. Interview 28, #00:25:47-0#.



### 3.4.2.2 Die organisatorische Ebene

Eine wichtige Basis für das Gelingen von Kooperationen ist für die befragten Personen neben der Beziehungsebene auch die Organisation der Kooperation. Kooperation müsse von Verbindlichkeit und einer guten Kommunikation getragen werden, von verlässlichen Absprachen und Terminen. Gerade die Festlegung von Terminen und Besprechungszeiten erweise sich angesichts der unterschiedlichen Arbeitsrhythmen als schwierig. Auch die gegenseitige Erreichbarkeit, insbesondere in spontanen Situationen, sei nicht einfach, da beispielsweise Lehrkräfte in den Unterrichtszeiten am Vormittag nicht für Gespräche mit ihren Kooperationspartnern zur Verfügung stünden und am Nachmittag nicht verbindlich und durchgängig in der Schule präsent seien.<sup>323</sup> Wichtig für eine gelingende Kooperation sei es, Kompromisse zu schließen, an einem Strang zu ziehen und als Team zusammenzuwachsen. Ebenso wichtig könnten die gemeinsame Reflexion und Auswertung der Kooperation und ausreichend Zeit für Gespräche sein. Insbesondere zu Beginn einer neuen Kooperation gelte es, sich gut abzustimmen und sich Zeit zum gegenseitigen „Beschnuppern“ zu nehmen. Man müsse einfach eine gewisse Wegstrecke zusammen zurücklegen und sich näher kennen lernen. Kooperationsbeziehungen müssten langsam wachsen und bedürften der sorgfältigen Pflege.<sup>324</sup> Besonders wichtig für die Kooperation sei auch personelle Kontinuität, gerade angesichts der großen Bedeutung der Beziehungsebene. Außerschulische Akteure berichten immer wieder, für das Gelingen von Kooperation sei es sehr wichtig, die Schulleitung für die Zusammenarbeit zu gewinnen, ein Unterfangen, das nicht immer einfach sei, nicht zuletzt aufgrund der Fülle an Kooperationsangeboten, die an Schulen herangetragen würden.<sup>325</sup>

---

<sup>323</sup> Vergl. Interview 28, #00:15:55-8#.

<sup>324</sup> Vergl. Interview 25, #00:26:50-3#.

<sup>325</sup> Vergl. Interview 24, #00:31:48-3#.

### **3.4.2.2.3 Die inhaltliche Ebene**

Vor der Aufnahme von Kooperationsbeziehungen, aber auch während des Prozesses hält die Mehrzahl der befragten Personen die inhaltliche Abstimmung für besonders wichtig. Die jeweilige Kooperationsverständnisse müssten ebenso offen diskutiert werden wie die inhaltlichen Ziele der Kooperation, die Abläufe und Aktivitäten, die Rollen der am Prozess beteiligten Personen, die Erwartungshaltungen und das Anspruchsniveau.<sup>326</sup>

### **3.4.2.2.4 Die äußeren Kooperationsbedingungen**

Während die Kooperationspartner die bislang genannten Gelingensbedingungen zumindest bis zu einem gewissen Grad selbst (mit-) beeinflussen können und dafür verantwortlich zeichnen, tragen zum Gelingen von Kooperationen aber gerade auch Faktoren bei, die nicht im Einflussbereich der einzelnen Personen selbst liegen. Strukturelle Rahmenbedingungen erleichtern oder erschweren die Kooperation, so vor allem die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen oder verfügbare Räumlichkeiten. Der Wahl der Räumlichkeiten kommt große Bedeutung zu: einige Personen wünschen sich Kooperationen an „dritten Orten“, an denen keiner der beteiligten Partner Hausherr ist.<sup>327</sup> Gerade Lehrkräfte weiterführender Schulen betonen, wie sehr sie selbst und ihre Schüler davon profitieren, sich im Rahmen der Kooperation auch in Räumen außerhalb des Schulgeländes zu bewegen, vor allem wenn es um die Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen geht.<sup>328</sup> Aber auch Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung betonen die Vorteile außerschulischer Räume. Besonders wichtig ist den befragten Personen die Passung der unterschiedlichen Systemvorgaben, Gestaltungsspielräume, Arbeitsrhythmen und handlungsleitenden Kognitionen sowie der vorhandenen Machtverhältnisse.<sup>329</sup> Viele der befragten Personen wünschen sich mehr Zeit für die Kooperation sowie eine

---

<sup>326</sup> Vergl. Interview 17, #00:12:57-1#.

<sup>327</sup> Vergl. Interview 25, #00:15:34-9#.

<sup>328</sup> Vergl. Interview 32, #00:31:45-5#.

<sup>329</sup> Vergl. Interview 10, #00:19:00-6#.

Art internen Kooperationsmanager, eine Person, die für Kooperationen zuständig ist und den dezidierten Auftrag inklusive eines entsprechenden Zeitbudgets dazu hat. Insbesondere Lehrkräfte empfinden die Kooperation häufig als etwas Zusätzliches, das zu ihrer „eigentlichen“ Arbeit hinzukommt.<sup>330</sup> Ein weiterer zentraler Faktor ist die Unterstützung durch externe Begleitung. Diejenigen der befragten Personen, denen externe Begleitangebote wie Fortbildungen, Netzwerktreffen, Austauschplattformen, Adressdatenbanken, Reflexionssettings etc. zur Verfügung stehen, nehmen diese als sehr hilfreich wahr, während Personen, die in der Kooperation ohne solche Angebote auskommen müssen, nahezu durchgängig entsprechende Wünsche äußern und die Notwendigkeit externer Begleitung betonen. Angesichts der Fülle an (potenziellen) Kooperationspartnern erscheint vielen der befragten Personen eine Art Koordinierungsstelle hilfreich, die die Angebote bündelt, die den Überblick über Angebote und Anbieter hat, Kontakte vermittelt und die Qualitätssicherung im Blick behält. Als besonders hilfreich erleben die befragten Personen die externe Begleitung auch als Reflexionspartner, der dabei hilft, Prozesse zu betrachten und zu bearbeiten, Konfliktsituationen zu moderieren, Unterschiede einzuordnen und Lernprozesse bewusst zu machen. Hilfreich scheinen einigen Personen auch einrichtungsübergreifende Teams oder ein regionales Bildungsmanagement sowie interdisziplinäre Tandem-Fortbildungen.<sup>331</sup> Diese positiven Erfahrungen mit beziehungsweise Forderungen nach externer Begleitung sind für die vorliegende Arbeit insbesondere im Zusammenhang mit regionalen Bildungslandschaften interessant. Dies wird an späterer Stelle im Fallgruppenvergleich mit Bezug zu den Regionalen Bildungsbüros noch zu zeigen sein.

---

<sup>330</sup> Vergl. Interview 40, #00:55:44-9#.

<sup>331</sup> Vergl. Interview 11, #00:48:34-1#.

### **3.4.2.2.5 Der Mehrwert der Kooperation**

Nicht zuletzt soll ein Aspekt Erwähnung finden, der nahezu in allen Interviews zum Tragen kommt. Die befragten Personen betonen die Bedeutung eines spürbaren Mehrwertes der Kooperation. Nur wenn dieser erfahrbar sei, nähmen die Akteure dauerhaft den Mehraufwand und die anspruchsvolle Kooperationsarbeit auf sich. Die Kooperationspartner müssten die Kooperation als Ent- statt als Belastung erfahren, sie müssten die Möglichkeit sehen, Erkenntnisse in den eigenen Arbeitskontext zu transferieren und für sich nutzbar zu machen. In der Kooperation müssten sich die Stärken und Kompetenzen der einzelnen Bildungsberufe ergänzen und zu einer neuen Qualität zusammenfügen.<sup>332</sup>

### **3.4.2.3 Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen**

Für die Bearbeitung und Beantwortung der zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit sind die möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse der befragten Personen von besonderem Interesse, sie bilden gewissermaßen das Kernstück der empirischen Untersuchung. Aus diesem Grund sollen sie an dieser Stelle besonders ausführlich thematisiert werden. Die folgenden Kapitel beinhalten die deskriptive Beschreibung sowie die Interpretation der im Interviewmaterial vorgefundenen Erkenntnisse entlang der Subkategorien erster Ordnung des Kategoriensystems.

Der Vergleich der absoluten und relativen Codehäufigkeiten innerhalb dieser zentralen Oberkategorie, berechnet für die Gesamtheit aller Interviews, zeigt, dass die Nennungen zur Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder deutlich überwiegen, gefolgt von Kompetenzgewinnen und Gewinnen der Kinder und Jugendlichen als Adressaten. Die wenigsten Nennungen entfallen auf die institutionellen Gewinne, also auf Entlastung, Ressourcenerschließung und Zugang zu neuen Zielgruppen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Häufigkeiten noch einmal im Überblick. Die in dieser sowie in den weiteren nachfolgenden Tabellen angegebenen

---

<sup>332</sup> Vergl. Interview 41, #00:14:36-4#.

Prozentwerte sind auf eine Dezimalstelle gerundet, deshalb kann sich in den jeweiligen Tabellen in der Summe aller dort aufgeführten Werte eine geringe Abweichung von der 100-Prozent- Marke ergeben.

	Codehäufigkeiten	
	N	%
<b>Gesamte Stichprobe</b> (284 Codings zur Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen“)		
<b>Veränderung von Selbst- und Fremdbildern</b>	120	42,3
<b>Kompetenzgewinne</b>	77	27,1
<b>Institutionelle Gewinne</b>	24	8,5
<b>Gewinne der Adressaten</b>	63	22,2

Tabelle 7: Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung der Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ Gesamtstichprobe

Dass hier im Vergleich zu anderen oben referierten Forschungsarbeiten die Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder sowie der eigene Kompetenzzuwachs der befragten Personen zahlenmäßig vor den Gewinnen der Kinder- und Jugendlichen rangiert, ist letztlich dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit geschuldet und kann durch die entsprechende Strukturierung der Interviews durch den Leitfaden erklärt werden, weist folglich nicht unbedingt auf eine Aufmerksamkeitsverschiebung der befragten Personen selbst hin.

Bei der quantitativen Betrachtung fällt noch ein weiterer interessanter Befund auf: Mit einer relativen Häufigkeit von rund 23,4 Prozent aller Codings innerhalb der Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ ist die Subkategorie zweiter Ordnung „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ die Kategorie, der sich die meisten Äußerungen der befragten Personen zuordnen lassen. An zweiter Stelle folgen mit rund 16,5 Prozent Äußerungen, die sich der Subkategorie zweiter Ordnung „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“ zuordnen lassen, gefolgt von „Zugewinn an

Verständnis und Respekt füreinander“ mit jedoch bereits einigem Abstand. Dieser Befund entspricht den oben dargestellten Ergebnissen der Vorinterviews. Die befragten Regionalen Bildungsbüros stellen ebenfalls den besseren Einblick in andere Berufsgruppen sowie den Zuwachs an Handlungskompetenzen in den Vordergrund. In der Zusammenschau wird deutlich, dass „harte“ Kooperationsgewinne wie die Erschließung von Ressourcen oder die Arbeitsentlastung insgesamt eine sehr geringe Rolle für die befragten Personen spielen. Auch der Zugewinn an Fachwissen wird in den Interviews nur mehr punktuell als Gewinn genannt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zweiter Ordnung für die Frage nach Kooperationsgewinnen, Lern- und Reflexionsprozessen. In einzelnen Ausnahmefällen (N=6) konnten sehr allgemein gehaltene Aussagen der befragten Personen beim Codieren nur auf der Ebene der Subkategorien erster Ordnung zugeordnet werden. Diese Codings werden in dieser und den nachfolgenden Tabellen nicht berücksichtigt, sodass sie geringe Abweichungen zur 100-Prozent-Marke aufweisen.

<b>Subkategorien zweiter Ordnung</b>	<b>Codehäufigkeiten</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Unterschiede/Stärken/Schwächen/ Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)</b>	66	23,2
<b>Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen</b>	47	16,5
<b>Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander</b>	23	8,1
<b>In anderen Rahmenbedingungen bewegen, mit anderen Bezugspersonen umgeben, Bezugspersonen mal in anderen Kontexten erleben</b>	21	7,4
<b>Adressaten in einem anderen Rahmen wahrnehmen, neue Seiten an ihnen entdecken</b>	19	6,7
<b>Übergänge zur nächstes Bildungsetappe werden für die Adressaten leichter</b>	19	6,7
<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	16	5,6
<b>Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe und deren Erfordernisse</b>	15	5,3
<b>Kompetenzen und Selbstvertrauen der Adressaten werden gestärkt</b>	13	4,6
<b>Profilschärfung, Stärkung der eigenen beruflichen Identität und Besonderheit, externe Rückmeldung über die eigene Arbeit (Abgleich von Selbst- und Fremdbildern)</b>	12	4,2
<b>Zugewinn an Fachwissen</b>	10	3,5
<b>Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse für die Adressaten</b>	7	2,5
<b>Entlastung (personell, ressourcenmäßig, fachlich durch externe Expertise, kleinere Gruppen)</b>	6	2,1

Tabelle 8: Codehäufigkeiten Subkategorie zweiter Ordnung der Kategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ Gesamtstichprobe

### 3.4.2.3.1 Die Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder

Die befragten Personen berichten fallgruppenübergreifend vielfach, in der Kooperation veränderten sich bisherige Vorstellungen und vorgefasste Bilder voneinander. Die veränderte Fremdwahrnehmung erklären sie sich mit einem realistischeren Einblick in bislang oftmals nur vermutete Arbeitsabläufe und äußere Rahmenbedingungen der jeweils anderen Berufsgruppen. In der Kooperation nehme man in gewisser Weise am Arbeitsalltag der anderen Berufsgruppen teil und erlebe, nicht selten zum ersten Mal, die tatsächlichen Arbeitsrhythmen, Aufgabenstellungen, Problemlagen und Belastungssituationen anderer Arbeitskontexte. Diese oftmals neue Perspektive wird in den meisten Fällen nach zwei Richtungen hin eingenommen: Die befragten Personen nehmen die Arbeit ihrer Kooperationspartner aus anderen Teilsystemen des Bildungssektors alltagsnäher wahr, berichten zugleich aber auch davon, ihrerseits ihren Kooperationspartnern ihren eigenen beruflichen Alltag näher bringen zu können. Plötzlich beginne man zu verstehen, warum die Kooperationspartner bestimmte Handlungsweisen oder beruflichen Einstellungen an den Tag legten. Man fühle sich selbst besser wertgeschätzt und ernst genommen und bringe seinerseits den Partnern mehr Wertschätzung entgegen. Das bedeute nicht zwangsläufig eine positivere Sichtweise auf das jeweils andere System als solches, aber mehr Verständnis und Respekt für die Kooperationspartner als in einem spezifischen System beruflich handelnde Personen. So beschreibt etwa eine Erzieherin, wie sie durch die Intensivierung ihrer Kooperation mit der benachbarten Grundschule die Arbeitswelt der Lehrkräfte besser kennen gelernt hat. Dazu gehören für sie die zeitliche Dauer einer Schulstunde inklusive der zugehörigen Vor- und Nachbereitungszeit ebenso wie der Umfang eines vollen Lehrauftrages und die Ferienregelungen ebenso wie die Dichte der Arbeitsphasen während der Unterrichtszeit und die Arbeitsbelastung insgesamt.: *„[...] jetzt habe ich sehr viel mehr gesehen, wie wird vorbereitet, wie sind die Methoden, wie gehen sie mit Problemen um, wenn dann was auftaucht und was ist so drum rum noch da, z. B. Streitschlichter oder die Aufsichten jetzt im Schulhof, solche Sachen, was gehört alles dazu, da wusste ich auch lange nicht, dass eine Schulstunde mit 1 1/2 Stunden gerechnet wird, 45 Minuten ist die*



*Schulstunde und 45 Minuten ist die Vor- und Nachbereitung, das war mir lange nicht klar. [...] Und dann halt auch von der Belastung der Lehrer. [...] und hier ist es ja so, dass die Freispielzeit ist auch sehr intensiv zwar, aber wir sind mehr in der Beobachtung und nicht so sehr aktiv und wir haben zwar dann noch den Nachmittag, also längere Arbeitszeit am Tag, aber ich würde mal sagen, der Lehrer hat diese 5/6 Stunden sehr intensiv, wo er sehr konzentriert arbeiten muss immer alles im Blick behalten muss und sehr viel lenkt, sehr aktiv ist, wo wir jetzt mehr beobachten können oder diese intensive Zeit würde ich jetzt sagen, ist bei uns eine Stunde, wo wir zusammen mit den Kindern was machen im Kreis oder ein Angebot und das andere ist dann schon so, dass wir auch intensiv dabei sind, aber nicht aktiv und da habe ich gemerkt.*<sup>333</sup>

Eine andere Erzieherin beschreibt in diesem Zusammenhang, wie umgekehrt die Wertschätzung der Kooperationslehrerinnen in der Grundschule für die Arbeit im Kinderarten während der Kooperation zugenommen hat: *„Es gibt immer noch gravierende Unterschiede noch von der Auffassung, also wir haben ganz lange gebraucht, bis die Schule selber dann nicht mehr gesagt hat ‚ja bei Euch wird ja nur gespielt und das Freispiel was passiert da eigentlich, da passiert doch nichts‘ [...]“*<sup>334</sup>.

Die Belastungsfaktoren der eigenen beruflichen Arbeit wie eine vergleichsweise schlechte Bezahlung, Lärm, dichte Arbeitsphasen, mangelndes Sozialprestige, Notendruck oder Motivations- und Disziplinprobleme der Kinder bzw. Jugendlichen werden klar benannt<sup>335</sup>, und dennoch scheint dem weitaus größten Teil der Interviewpartner das eigene Berufsfeld immer noch attraktiver als das der Kooperationspartner. Das eigene System wird als innovativer und mit größeren Handlungsspielräumen und Freiheiten ausgestattet erlebt.<sup>336</sup> Insbesondere die Schule schneidet bei diesem Vergleich schlechter ab und wird oftmals als relativ starres bürokratisches System beschrieben, in dem Veränderungsprozesse nur langsam vorankommen und steile Hierarchien vorherrschen.<sup>337</sup> Nicht selten sind sich die Interviewpartner bewusst, dass diese Vergleiche auf

---

<sup>333</sup> Interview 28, #00:22:30-7#.

<sup>334</sup> Interview 31, #00:21:25-4#.

<sup>335</sup> Vergl. Interview 10, #00:06:24-8# und #00:08:30-7# sowie Interview 29, #00:20:31-4# und #00:20:56-5# und Interview 35, #00:11:14-8#.

<sup>336</sup> Vergl. Interview 39, #00:17:31-1#.

<sup>337</sup> Vergl. Interview 37, #00:27:50-9#.

tatsächlichem Erleben ebenso wie auf tradierten Vorurteilen fußen. Bei außerschulischen Akteuren gipfelt der Systemvergleich immer wieder in der Aussage, froh zu sein, keine Lehrkraft sein zu müssen und weder deren Belastungsfaktoren noch dem System als solchem selbst ausgesetzt zu sein.<sup>338</sup> Insbesondere Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung erleben sich selbst im Vergleich mit den Lehrkräften in einer privilegierten Situation, die beispielsweise durch die Auswahl der eigenen Adressaten, das weitgehende Fehlen von disziplinarischen Schwierigkeiten und eine gute finanzielle Ausstattung gekennzeichnet ist.<sup>339</sup> Viele Lehr- und Leitungskräfte weiterführender Schulen nehmen ihrerseits Bezug auf die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und blicken bisweilen neidvoll in Richtung Wirtschaftsunternehmen.<sup>340</sup> Mit dem zunehmenden und realistischeren Wissen um die Einbindung in bestimmte Systeme und Strukturen wächst auch das gegenseitige Verständnis füreinander. So manche bislang unverständliche und irritierende Eigenheit lässt sich in dem Wissen, dass es sich dabei nicht unbedingt um persönliche Marotten oder mangelnden Willen handeln muss, sondern sie bestimmten systemischen Vorgaben und Sozialisationsprozessen geschuldet ist, besser ertragen.<sup>341</sup> Parallel zu der bereits beschriebenen veränderten persönlichen Wahrnehmung sind den Interviews zufolge jedoch auch tatsächliche Veränderungsprozesse in den verschiedenen Berufsfeldern spürbar, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich in der Regel eher engagierte Vertreter einer Berufsgruppe in die Kooperationen einbringen.<sup>342</sup>

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Wahrung des eigenen beruflichen Selbstbildes als einer spezifischen Identität trotz einer spürbaren Annäherung zwischen den Berufsgruppen. So beschreibt eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit, die Kooperation mit der Schule ermögliche zwar die Erschließung neuer Zielgruppen und schaffe Zugang zu Jugendlichen, die sonst nicht unbedingt die außerschulischen Angebote besuchen würden, berge aber immer auch die Gefahr, das eigene Profil zu verwässern: „[...] auf der anderen Seite müssen die Jugendarbeiter aus

---

<sup>338</sup> Vergl. Interview 46, #00:27:02-4#.

<sup>339</sup> Vergl. Interview 46, #00:36:20-7#.

<sup>340</sup> Vergl. Interview 32, #00:36:39-5#.

<sup>341</sup> Vergl. Interview 39, #00:15:58-2# und #00:17:31-1#.

<sup>342</sup> Vergl. Interview 43, #00:46:06-3#.

*meiner Sicht permanent aufpassen, wenn sie sich im Feld Schule bewegen, dass sie nicht gleichgesetzt werden, mit den Lehrern. Weil sie bieten im Prinzip was anderes an, aber sobald man sich im Feld Schule bewegt, besteht eben diese Gefahr mit Lehrern, mit Vertretern des Systems Schule gleichgesetzt zu werden aus Schülersicht.*<sup>343</sup>. Bei aller gegenseitigen Offenheit sei es dennoch besonders wichtig, sich die eigene berufliche Identität zu bewahren, das eigene Profil zu schärfen und die eigenen methodisch-didaktischen Handlungsweisen beizubehalten. Eine andere Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit beschreibt diese Profilschärfung mit folgenden Worten: *„[...] was sicherlich jetzt schon sichtbar ist, dass es eine Profilstärkung gibt, weil schon auch mal klar ist, bevor ich nach außen gehe in die Schule oder in ein anderes System muss ich erstmal selber wissen was ich will und was ich kann und das hat so einen inneren Prozess nochmal erzeugt und man muss sich erstmal überlegen, was kann ich denn, wo bin ich gut, bevor ich nach außen gehe und mich dahingehend verkaufen will oder kann und das erlebe ich schon erstmal als als Stärkung.*<sup>344</sup>. Auf die Frage, inwieweit sie in der Kooperation mit der Schule den eigenen methodischen Stil beibehält oder sich auch zwischendurch der Methoden ihrer schulischen Kooperationspartner bedient, erklärt die Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit weiter: *„Also ich glaube, bislang bleiben wir eher beim eigenen, weil Schule ja vielleicht in manchen Jugendarbeitern immer noch so ein bisschen das Feindbild darstellt und das oder eher ein Ort, wo man nicht so gerne hinget und Jugendarbeit nochmal mehr Freiheit und Freundschaft und Freizeit symbolisiert, d.h. wir sind eher die Guten (lacht) also das ist jetzt ganz ganz plakativ dargestellt, aber ich glaube schon, dass man da nochmal eher auf das eigene nochmal schaut, aber trotzdem ist es interessant, der der sich näher damit beschäftigt, merkt mittlerweile auch, dass Schule projektartiger arbeitet und dass solche Methoden möglich sind, ja. Aber ich glaube, es ist eher die andere Richtung, dass man nochmal eher versucht, die Methoden der Jugendarbeit in der Schule zu platzieren oder auch Themen versucht, aus der Jugendarbeit in der Schule zu platzieren.*<sup>345</sup>. Die Beantwortung dieser Frage fällt in den

---

<sup>343</sup> Interview 39, #00:22:27-0#.

<sup>344</sup> Interview 20, #00:13:43-2#.

<sup>345</sup> Interview 20, #00:19:51-2#.

Interviews durchgehend ähnlich aus: die Kooperation ermöglicht vielfältige methodische Anregungen und eine Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires, im eigenen Berufskontext mit seinem spezifischen Rahmen und seiner jeweiligen Aufgabenstellung scheinen die angestammten berufsspezifischen handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensrepertoires aber dennoch besser geeignet und erhalten im Zweifel immer den Vorzug.

Die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen, anderen fachlichen Perspektiven und Systemen erleben nahezu alle Interviewpartner als sehr bereichernd und eine Erweiterung des eigenen beruflichen Horizontes. Die Mehrzahl der befragten Personen ist sich der Grenzen des eigenen Blickwinkels bewusst und sieht die Gefahr eines berufsspezifischen „Tunnelblicks“. Die Kooperation ermöglicht ihnen an dieser Stelle eine ganzheitlichere Perspektive und somit einen erweiterten Handlungsspielraum. Diesen Zugewinn an Perspektive beschreibt eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit mit folgenden Worten: *„Ich finde es immer bereichernd, einen anderen Blickwinkel zu haben zu sehen oder sage ich mal einen anderen von einem anderen Aspekt herzukommen. Ich bin da eigentlich immer offen, weil ich das sehr interessant finde, mal in andere Augen zu schlupfen und davon profitiere ich jedenfalls immer, ja, auch wenn es mich vielleicht mal nervt, kann ja auch mal sein, aber profitieren tu ich insofern immer, weil ich dann auch verstehe, warum kommt man denn warum gibt es an manchen Schnittstellen Probleme, weil aha der Blickwinkel ein solch ein anderer ist und das zu erfahren ist immer etwas, was ich gerne gerne mache, wenn es überhaupt in dieser also wenn diese Möglichkeit diesen Raum gibt. Ein Austausch, ich glaube da würde ich auch sagen, wäre sehr bereichernd, [...] hat jeder nochmal einen anderen oder jede nochmal einen anderen Blick drauf. [...] also von daher finde ich das Zusammentragen der verschiedenen Aspekte immer hilfreich, weil wir Sozialarbeiter sind relativ blind in Blick auf Wirtschaft oder in Blick auf klassische Leistungsanforderung, [...]“<sup>346</sup>. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich auch bei vielen der befragten schulischen Lehr- und Leitungskräfte. Sie schildern in jeweils sehr ähnlicher Weise den „klassischen“ Berufsweg „von*

---

<sup>346</sup> Interview 10, #00:26:41-0#.

der Schule über die Universität wieder in die Schule“ und verstehen die Kooperation mit anderen Bildungsbereichen als eine gute Möglichkeit, den Blick über den schulischen Kontext hinaus zu erweitern.<sup>347</sup>

Den Zugewinn an neuen berufsbezogenen Perspektiven beschreiben einige Interviewpartner als eine Art persönlichen Gewinn, der jedoch schwer zu quantifizieren ist. So äußert beispielsweise eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit: *„Also ich kann Ihnen sagen, es gibt Tage, da könnte ich das alles in die Tonne hauen und sage das ist alles nur anstrengend und extrem belastend auch und es gibt Tage, da finde ich erlebe ich es als einen absoluten Zugewinn an (..) Kultur, an Ideen und an Blickwinkel, also es ist also ich kann den Gewinn – denn danach fragen Sie ja – nicht in Outcome-Faktoren tatsächlich quantifizieren, ich kann Ihnen nur sagen, es bleibt uns gar nichts anderes übrig, es ist eben weil das Thema so breit angelegt ist, gar nicht anders möglich, es gibt in einem großen Maße weiche Gewinne, die ich aber jetzt eben nur so beschreiben kann, dass es eben ein Zugewinn an persönlichem Wachstum ist.“*<sup>348</sup>. Eine Fachkraft der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung berichtet von ähnlichen Erfahrungen und erlebt die Auseinandersetzung mit andern Ansätzen und Kulturen als enormen Zuwachs an Kreativität.<sup>349</sup>

#### **3.4.2.3.2 Kompetenzgewinne**

Der überwiegende Teil der Interviewpartner kann neben der grundsätzlichen Perspektiverweiterung und der Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder auch von Situationen berichten, in denen die Kooperation mit anderen Bildungsberufen zu einem Zuwachs an berufsbezogenen Kompetenzen geführt hat. Die Kompetenzgewinne erstrecken sich dabei sowohl auf den methodisch-didaktischen als auch auf den fachlich-inhaltlichen Bereich.

Methodisch-didaktische Kooperationsgewinne beziehen sich nicht nur auf das Handlungsrepertoire im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen in den konkreten Bildungssituationen, sondern auch auf die Organisation und

---

<sup>347</sup> Vergl. Interview 27, #00:04:31-7#.

<sup>348</sup> Interview 14, #00:22:09-3#.

<sup>349</sup> Vergl. Interview 12, #00:07:26-9#.

Struktur der Arbeitsabläufe. In der Beobachtung ihrer Kooperationspartner in den konkreten Kooperationssituationen identifizieren die befragten Personen häufig Unterschiede zwischen ihrer eigenen Herangehensweise und dem Vorgehen anderer Berufsgruppen und betrachten diese mit großem Interesse. Die Unterschiede führen nicht selten zunächst zu einer gewissen Irritation. Diese wird aber in vielen Fällen in einer sich anschließenden Reflexion positiv im Sinne einer methodisch-didaktischen Anregung gewendet und entwickelt somit eine Innovationskraft für den eigenen Alltag.<sup>350</sup> Als erfolgreich erkannte Strategien, beispielsweise um Gruppenprozesse zu steuern und für ein gutes und ruhiges Arbeitsklima zu sorgen, werden häufig aufgegriffen und in das eigene Handlungsfeld integriert. Dabei werden jedoch Methoden nicht einfach unhinterfragt kopiert, sondern einer Reflexion unterzogen und so transformiert, dass sie in den eigenen Arbeitszusammenhang eingepasst werden können. So übernehmen Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte beispielsweise diverse Lieder, Spiele, Übungen, Rituale oder Materialien voneinander und bringen sie in ihren eigenen Arbeitskontext wieder ein.<sup>351</sup> In diesem Zusammenhang bemerkt eine Grundschulleitungskraft: *„Also was ich vorhin ja schon gesagt habe, dass ähm die Gefahr finde ich immer besteht, gerade in so einem Bereich wie Schule – es ist ja so eine Welt für sich, dass man in so einen Tunnel gerät, dass man nur noch seine Sache sieht und äh den Blick äh sehr einschränkt und ähm irgendwie so ein Fachidiot sozusagen wird. Deswegen finde ich so Kooperationen mit außerschulischen Partner, mit anderen Bereichen total wichtig, denn dadurch bleibt man offen oder wird auch offener und ähm kann auch von dem profitieren, was andere ja an Wissen haben, an Erfahrung haben. [...] Also in diesen Stunden, wenn dann das Projekt gemeinsam mit den Erzieherinnen stattfindet, dann äh ist der Lehrer oft so ein bisschen auch in der Beobachtungsrolle und kann sich mal ein bisschen zurücknehmen, was unheimlich wichtig ist. Ich kann die Kinder beobachten in der Zeit, ziehe da sehr viel raus und ich kann aber auch gucken, wie machen die es denn und kann mir unheimlich viel abgucken und im Gespräch nachher neue Bereiche für mich entwickeln und ähm kann daraus viel für meine eigene Unterrichtsarbeit wieder ziehen, das habe ich*

---

<sup>350</sup> Vergl. Interview 9, #00:06:41-1# und Interview 25, #00:26:50-3# und #00:38:13-6#.

<sup>351</sup> Vergl. Interview 28, #00:13:37-2#.

*viel auch an Rückmeldungen von den anderen Lehrern gehört, dass sie das unheimlich zu schätzen wissen, einfach mal zu sehen, wie macht das jemand anders, der nicht Lehrer ist [...] dass ähm öffnet unheimlich viele neue Blickwinkel und dann finde ich es auch wichtig, dass man nachher, nicht nach jeder Stunde natürlich, aber dass man die Möglichkeit hat, auch mit den ähm außerschulischen Partnern dann zu sprechen und sich auszutauschen äh, um zu hören, wie sich das entwickelt hat, wo die Erfahrungen liegen um Tipps zu bekommen usw. und dann muss ich halt natürlich sehen, was mache ich daraus für mich, was ziehe ich daraus. Nicht alles passt natürlich auf mich [...]“<sup>352</sup>.*

Häufig berichten insbesondere schulische Lehr- und Leitungskräfte, es sei sehr interessant und hilfreich für sie, zu beobachten, wie die anderen Bildungsberufe mit den Kindern bzw. Jugendlichen umgehen und wie diese darauf reagierten. In der Reflexion überlege man dann immer wieder, wie sich diese Beobachtungen auf den eigenen Kontext übertragen ließen und was das für den eigenen Umgang mit den jungen Menschen bedeuten könne. Im Vergleich stellen so beispielsweise Lehr- und Leitungskräfte weiterführender Schulen immer wieder fest, die Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung gingen sehr viel strenger und klarer mit den Jugendlichen um als sie selbst. Diese hingegen verhielten sich in den Betrieben oftmals viel disziplinierter und motivierter als in der Schule. Eine solche Erfahrung beschreibt eine Hauptschullehrkraft mit folgenden Worten: *„Ja also wir erleben Schüler, die bei uns problematisch sind, die in den Betrieben hervorragende Leistungen bringen. Das ist natürlich für uns erstens mal erfreulich, dass der junge Mann, die junge Frau noch eine andere Seite hat, die wir so nicht kennen können. Das ist das erste und das zweite natürlich, dass wir uns unter Umständen fragen, an was liegt es dann noch und wo können wir intensiver dran arbeiten, dass wir dem jungen Menschen auch hier in der Schule hier helfen, dass er oder sie jetzt auch hier besser zurecht kommt, [...]“<sup>353</sup>. Bei den befragten Personen im Sonderschulbereich finden sich ganz ähnliche Erfahrungen: *„Sie merken, sie behüten den jungen Mann oder die junge Frau zu sehr und im Betrieb lassen sie ihn los oder sie lassen die Frau los und der normale Umgang bringt Entwicklungschancen und**

---

<sup>352</sup> Interview 5, #00:42:27-3#.

<sup>353</sup> Interview 40, #00:51:19-6#.

*Entwicklungsmöglichkeiten, die sie vorher gar nicht vermutet haben. Das heißt, ich muss mir dann überlegen, ‚aha, da sind Fremde, die ganz normal mit dem umgehen, das tut dem gut‘, also muss ich mein eigenes Handeln muss ich reflektieren und muss vielleicht in der Schule dann auch mehr loslassen und sagen so, dass dieses Besondere das ich da tue, das isoliert eher, als dass es hilft. Also auch sich selber in Frage stellen.“<sup>354</sup>.*

Nicht nur in der konkreten Bildungssituation selbst lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen erkennen, auch in der Arbeitsorganisation treten Unterschiede zu Tage. Vielfach berichten die befragten Personen von Einblicken in andere Abläufe und Strukturen und den für sie daraus resultierenden neuen Handlungsoptionen. Leitungs- und Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen schildern, wie eindrücklich sie die zielorientierte, effiziente Arbeitsweise sowie die Geschwindigkeit von Entscheidungsprozessen in Wirtschaftsunternehmen erlebten. Als Konsequenz dieser Begegnung suchen sie für sich die zielorientierte Durchführung von Besprechungen, wirtschaftliches Handeln, Methoden der Qualitätssicherung, Planungsprozesse und Verfahrensabläufe zu übernehmen. Eine Leitungskraft aus dem Hauptschulbereich berichtet dazu: *„Also so Strukturen gucke ich schon gerne immer ja, also wie was strukturiert ist oder Pläne oder das ist halt so mein Ding hier ja auch, weil um den Laden am Laufen zu halten, da schaue ich schon, wie da die Entwicklung ist, wenn man dann in Betrieb geht und so ein bisschen gucken kann. Da halte ich mich schon up-to-date, aber da geht es eher so um Timing um Arbeitsabläufe, besser organisieren, Teamstrukturen erkennen, solche Sachen.“<sup>355</sup>.* Eine Erfahrung aus der Kooperation einer Realschule mit einem Wirtschaftsunternehmen zeigt die Möglichkeit, ganz praktische Anregungen in den eigenen Unterricht einbauen zu können: *„Ich sehe einfach sagen wir mal, allein schon um wie ein Arbeitsplatz dort eingerichtet ist, dann mit unseren bescheidenen Mitteln hier was zu verändern oder wir sehen, naja gut, auch so im Umgang oder im ja hat man immer wieder irgendwo fachlich einen Zuwachs. Das sind manchmal bloß Kleinigkeiten aber wie man bestimmter Dinge geschickter fertigt oder so und das nehme ich dann einfach für mich auch auf und kann es hier umsetzen. Ja, also das sind*

---

<sup>354</sup> Interview 38, #00:29:44-5#.

<sup>355</sup> Interview 42, #00:19:33-5#.



*durchaus solche Dinge, oder auch die Industrie ist ja immer eigentlich so die Instanz, die vom Schulbereich einfordert, wir hätten gerne das und das Schülermaterial später mal für die Ausbildung, also die Leute bräuchten wir oder in der Schule sollte das und das mehr und mehr vermittelt werden. Die Schule hinkt dann immer oftmals 10 Jahre hinterher, [...]*<sup>356</sup>.

Die Reziprozität solcher Kompetenzgewinne durch die Kooperation wird sichtbar, wenn die befragten Personen schildern, was die Kooperationspartner ihrerseits von ihnen übernehmen und lernen können. So verweisen beispielsweise Lehr- und Leitungskräfte weiterführender Schulen häufig darauf, außerschulische Partner lernten von ihnen den Umgang mit größeren Gruppen von Jugendlichen und eine moderne didaktische Aufbereitung von Inhalten.<sup>357</sup> Erzieherinnen berichten hingegen häufig, die Grundschullehrkräfte könnten von ihnen individuelle Förderkonzepte und Ressourcenorientierung lernen.<sup>358</sup> Auf die Frage, ob denn die Lehrkräfte in der Kooperation auch von ihm lernen könnten, antwortet ein Theaterpädagoge: *„Ja, das berichten die auch schon während dem Projekt, natürlich. Also das sind das geht los bei den kleinsten Spielen und Übungen, dass wir aus so einer Gruppe aus einer heterogenen eine homogene Gruppe formen, es gibt keinen Erfolg, die Arbeit mit Menschen ist immer auch von situativen und anderen Parametern abhängig aber die nehmen sich Spiele mit, Übungen mit, natürlich gewisse Vorgehensweisen wie erarbeite ich mir ein Thema, das sind so Themen wie recherchiere ich dazu, wie sensibilisiere ich die Spieler dafür, wie lenke ich das ganze durch Improvisation in ein szenisches Verfahren, wie bringe ich die Kinder dazu, Zutrauen zu finden zu solchen relativ abstrakten Formen darin, dann ein Ganzes erkennen zu können, also da gibt es, das sind dann aber auch wieder so Sachen, die in so einem Austausch zu Tage kommen und klar gibt es da Rückmeldungen, dass die Lehrer, das für die Lehrer das wertvoll ist.“*<sup>359</sup>.

Der Einblick in die Arbeitsweise anderer Bildungsberufe ermöglicht aber nicht nur die Erweiterung des methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires, sondern stellt auch eine Quelle für den Zugewinn an Fachwissen dar. Insbesondere die befragten schulischen Lehr- und Leitungskräfte betonen,

---

<sup>356</sup> Interview 27, #00:18:36-9#.

<sup>357</sup> Vergl. Interview 32, #00:42:34-6#.

<sup>358</sup> Vergl. Interview 30, #00:29:11-4#.

<sup>359</sup> Interview 24, #00:24:53-9#.

wie gewinnbringend es für sie sei, sich außerhalb der Schulwelt Wissen in verschiedenen Themenbereichen aneignen zu können. So erfahren sie beispielsweise in der Kooperation mit einem großen Orchester mehr über klassische Musik und Instrumentenlehre<sup>360</sup> oder in der Kooperation mit einem Wirtschaftsunternehmen über Informatik und Programmiersprachen.<sup>361</sup> Eine Gymnasiallehrkraft beschreibt ihren Zuwachs an Kenntnissen folgendermaßen: „[...] wo wir externe Fachleute als Berater für die Schüler in Projekte hineingeholt haben, also wir haben so ein Projekt laufen, also Internetgefahren, Umgang mit Medien, für die Schüler eigentlich gemacht, die Lehrer sind aber mit dabei und die Lehrer ziehen da erhebliche Erkenntnisse für sich selber, was da alles denkbar ist, und auch für ihren Umgang mit den Schülern, die Lehrer kriegen durch das was sie da erfahren einen sehr anderen Blick auf die Lebenssituation der Schüler, wir kennen die Eltern.“<sup>362</sup>

Als ein weiterer wichtiger Aspekt sind in diesem Zusammenhänge Kompetenzgewinne zu nennen, die sich auf die nächsthöhere Bildungsetappe beziehen. In der vertikalen Kooperation im Sinne der Gestaltung von Übergangsphasen zwischen Bildungsetappen im Lebenslauf erhalten die befragten Personen vertieften Einblick in die Funktionsweise und die Erfordernisse der nächsten bildungsbiografischen Wegstrecke. Dieses Wissen erleben sie als große Bereicherung für ihre eigene Arbeit, weil es ihnen ermöglicht, die Kinder beziehungsweise Jugendlichen noch besser auf die nächste Bildungsetappe vorzubereiten. So berichten etwa Erzieherinnen, seit sie intensiver mit den Kolleginnen aus der Grundschule kooperierten sei ihnen sehr viel klarer, welche Anforderungen in der Schule auf die Kinder zukommen. Diese konkretere Wissensbasis, vor allem hinsichtlich erforderlicher sozialer und personaler Kompetenzen, ermögliche es ihnen, die Kinder entsprechend zielgerichtet zu fördern und auf die Schule vorzubereiten. Im Falle eines anderen zentralen Bildungsübergangs, von der Schule in die Berufsausbildung, zeigen sich ähnliche Prozesse: Lehr- und Leitungskräfte aus weiterführenden Schulen profitieren nach eigenen Angaben in hohem Maße vom realitätsnahen Einblick in die Arbeitswelt, in

---

<sup>360</sup> Vergl. Interview 13, #00:27:08-6#.

<sup>361</sup> Vergl. Interview 32, #00:39:52-6#.

<sup>362</sup> Interview 9, #00:18:15-3#.

die die Jugendlichen im Anschluss an die Schule eintreten, insbesondere hinsichtlich der Arbeitshaltung und des Sozialverhaltens. Und Sie können die Jugendlichen auf diese Weise fundierter auf die Zeit nach der Schule vorbereiten und entsprechende Kompetenzen fördern. Eine Erzieherin beschreibt dies mit den folgenden Worten: *„Ja, also wir wussten zwar schon ungefähr, was sie brauchen, wenn sie schulreif sein sollen oder was auf sie zukommt, aber jetzt, wenn wir dann dort sind, dann merke ich immer wieder sind so Dinge dass ich sehe, ja da wäre es noch wichtig, dass sie konzentrierter werden oder hier wäre noch mehr Struktur nötig und dadurch haben wir einfach auch Dinge im Kindergarten mit übernommen, weil wir sehen, wie läuft es nachher für sie und wir wollen sie dann auch darauf vorbereiten, und dadurch haben wir schon ganz viele Dinge übernommen, die jetzt in der Schule gemacht werden, sei es Rituale oder auch Lieder und dadurch merke ich, dass es schon für die Kinder leichter ist, weil sie das schon kennen vom Kindergarten her.“*<sup>363</sup>.

Bei einigen der befragten Personen kommt zu der oben beschriebenen Wahrung der eigenen beruflichen Identität inklusive ihres spezifischen methodisch-didaktischen Handlungsrepertoires noch ein weiterer Aspekt hinzu. Im Vergleich mit den Kooperationspartnern wird das eigene berufliche Selbstbild durch eine methodisch-didaktische Überlegenheit charakterisiert und somit das Bewusstsein für Lernzuwächse in der Kooperation gemindert. So beschreibt beispielsweise eine Fachkraft der betrieblichen Ausbildung die unterschiedlichen Entwicklungsstände als ein Hindernis für Lernerfahrungen: *„Es ist wirklich schwierig die Frage, was können wir von den Schulen lernen, weil die Schulen einfach ja nunmal einen eine relativ festgefügte negativ beschriebene bürokratische Struktur haben, in der eben Innovation nur schleppend voran kommt, wie ich immer wieder wahrnehme und wir als Wirtschaftsunternehmen natürlich da sehr viel flexibler sind und sehr viel schneller wenn wir von dem ein oder anderen Konzept überzeugt sind in der Lage sind so etwas auch umzusetzen und zu realisieren, insofern ist das sicherlich eher begrenzt möglich, dass wir von den Schulen lernen. [...] Ich war mal vor 3/4 Jahren war mal ein Schuldidaktiker, der wohl in der Schulszene relativ bekannt ist [...] und der hat dann vorgetragen [...] was er*

---

<sup>363</sup> Interview 28, #00:24:29-1#.

*den Lehrern empfiehlt wie sie Unterricht gestalten sollen und ich muss Ihnen sagen, ich war entsetzt, ich war entsetzt insofern, als der [...] Konzepte vorgestellt hat, die waren als ich mein Pädagogikstudium gemacht habe, Ende der 70er Jahre, State of the Art. [...] und die in den betrieblichen Alltag, ich sage jetzt mal mindestens mal in solchen Betrieben die wie wir eine professionelle Ausbildung haben [...] einfach schon lange umgesetzt haben. Also von daher von den Schulen lernen zumindest mal in diesem Bereich Methodik/Didaktik, da bin ich eher skeptisch, ob wir da wirklich so viel abgucken können.*<sup>364</sup>. Interessanterweise findet sich das Gefühl der methodisch-didaktischen Überlegenheit gegenüber dem Kooperationspartner nicht nur bei Fachkräften der betrieblichen Ausbildung im Falle der Schule, sondern auch umgekehrt etwa bei einzelnen Lehr- und Leitungskräften weiterführender Schulen in der Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen sowie in der Tendenz auch bei Erzieherinnen, die mit Grundschulen kooperieren.<sup>365</sup>

### **3.4.2.3.3 Institutionelle Gewinne**

Insgesamt spielen die Kooperationsgewinne, die hier unter der Überschrift institutionelle Gewinne gefasst werden, eine relativ geringe Rolle sowohl in den Interviews selbst als auch in der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Dennoch sollen sie an dieser Stelle thematisiert werden, um die Befunde zu Kooperationsgewinnen abzurunden.

Insbesondere befragte Personen aus außerschulischen Bildungskontexten, deren Klientel nicht qua Schul- oder anderer Pflichten, sondern aus freiem Willen an den Angeboten teilnimmt, schildern als einen Gewinn der Kooperation mit dem System Schule den Zugang zu neuen Zielgruppen. So berichtet eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit: *„Also [...] als Jugendarbeit bringt uns der Kontakt zu den Schülern und Schülerinnen sehr viel, sowohl die Teilnehmer der Programme, als auch die Aktiven, die wir teilweise an den Schulen in unseren Projekten drin haben, Jugendbegleiter und ähnliche Rollen, also davon profitieren, ja Stadtjugendring im engeren*

---

<sup>364</sup> Interview 46, #00:31:59-9#.

<sup>365</sup> Vergl. Interview 30, #00:29:11-4# und Interview 32, #00:41:05-7#.

*Sinne von unseren Projekte, davon profitieren aber auch die anderen Jugendeinrichtungen, die an den Schulen aktiv sind, dass sie für die Schüler eher wahrnehmbar sind. Das senkt Hemmschwellen, die ggf. bestehen zu bestimmten Einrichtungen, zu bestimmten Angeboten, [...]*<sup>366</sup>. Ähnlich berichten auch Personen aus der betrieblichen Ausbildung, für sie läge der Gewinn vor allem darin, frühzeitig kompetente künftige Auszubildende gewinnen zu können.<sup>367</sup> Personen aus der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung erhoffen sich von der Kooperation mit Kindergärten und Schulen künftige Besucher- bzw. Teilnehmergenerationen.<sup>368</sup>

Gerade für außerschulische Bildungsbereiche stellt sich ein weiterer sehr praktischer Kooperationsgewinn ein: Die Kooperation mit Schulen und Kindergärten eröffnet nicht selten den Zugang zu Ressourcen, sei es in Form von Drittmittelfinanzierung oder in Form neuer Räumlichkeiten. Die Leitungskraft eines Kindergartens berichtet zudem, wie ihr die Kooperation mit der benachbarten Grundschule im Rahmen des Bildungshauses Zugang zu Personen oder Institutionen ermöglicht, zu denen sie sonst keinen Kontakt gehabt hätte.<sup>369</sup> Eine Fachkraft der Jugendarbeit erzählt von der Erfahrung, dass *„[...] im engeren Sinne auch in manchen Jugendeinrichtungen haben Ressourcen dadurch gerettet, dass sie sie umgewidmet haben, das muss man relativ nüchtern so sehen. Wenn man die letzten Jahre zurückblickt auf irgendwelche Sparrunden war es zum Teil tatsächlich so, dass Mittel/Budgets erhalten blieben oder weniger gekürzt wurden mit der Begründung, dass die betreffende Einrichtung, der betreffende Träger Ressourcen in diesem Bereich Jugendarbeit und Schule verlagert, also Sicherung von Ressourcen von Budgets.“*<sup>370</sup>

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang findet sich wiederum eher bei den befragten schulischen Lehr- und Leitungskräften: Nicht selten erleben diese die Kooperation mit außerschulischen Partnern auch als zeitlich beziehungsweise personell entlastend. Die Entlastung äußert sich beispielsweise darin, bestimmte Aufgaben an Kooperationspartner abgeben oder durch den höheren Betreuungsschlüssel

---

<sup>366</sup> Interview 39, #00:22:27-0#.

<sup>367</sup> Vergl. Interview 43, #00:49:38-6#.

<sup>368</sup> Vergl. Interview 37, #00:33:38-9#.

<sup>369</sup> Vergl. Interview 28, #00:18:53-6#.

<sup>370</sup> Interview 39, #00:25:18-2#.

auch ab und zu mit kleineren Gruppen arbeiten zu können. In den Aussagen zur Entlastungsfunktion von Kooperation wird zumeist ein eher additives Kooperationsverständnis deutlich. Eine Lehrkraft aus der Hauptschule versteht die Kooperation beispielsweise folgendermaßen: *„Da sind da haben wir zwei Vollzeitstellen, dann dazu das normale, was zu uns kommt so, der mobile Einsatz von der [...], die Sprachförderung, die Lesepaten und andere, die uns dann versuchen unser Leben hier zu vereinfachen [...].“*<sup>371</sup>. Eine andere Hauptschullehrkraft drückt die Entlastung durch die Kooperationspartner so aus: *„Inzwischen läuft es super, man ergänzt sich perfekt und der Schulsozialarbeiter ist bei uns, ich kann mir das nicht mehr wegdenken, vielleicht liegt es auch an der Person, aber es greift perfekt ineinander, er erledigt Dinge, die vorher die Lehrer erledigt haben, wo es einfach zu viel wird, wo man auch so in das Persönliche der Schüler in die Familien reingeht, dann was nicht unbedingt immer gut ist für die andere, die fachliche Seite. Ein Stück weit ja, manches braucht man, aber manches kann man da einfach auch abgeben und er hat ja dann wieder auch sein Netzwerk und kommt da ganz gut klar, wobei wir auch hier muss man sagen zum Jugendamt, dem Beratungszentrum, sehr guten Kontakt haben.“*<sup>372</sup>. Die Kooperationspartner entlasten also nicht nur zeitlich durch die Übernahme bestimmter Aufgaben, die den Lehrkräften zu viel werden, Entlastung meint auch fachliche Entlastung, indem die Kooperationspartner anderes Fachwissen und andere Kontaktmöglichkeiten in die Arbeit einbringen. Manche Lehrkräfte beschreiben, sie könnten ihre Unterrichtsinhalte durch das Hinzuziehen von außerschulischen Partnern einmal ganz anders vermitteln und sich Expertise von außen hereinholen, die sie selbst nicht hätten.<sup>373</sup>

In einigen Fällen scheint die Kooperation auch eine erfolgreiche Strategie der Öffentlichkeitsarbeit zu sein, etwa im Falle einer Kooperation zwischen einem Wirtschaftsunternehmen und einer Realschule. Die Fachkraft der betrieblichen Ausbildung schildert einen Kooperationsgewinn des Unternehmens: *„Kontakt nach außen, Marketing für die Firma, Marketing für die Ausbildung, Akquirieren von das spricht sich ja auch bei den Eltern rum,*

---

<sup>371</sup> Interview 40, #00:03:18-7#.

<sup>372</sup> Interview 41, #00:14:36-4#.

<sup>373</sup> Vergl. Interview 16, #00:18:40-2#.

*das spricht sich bei den Lehrern rum, also mir macht es persönlich sehr viel Spaß, auch wenn es manchmal anstrengend ist, weil es ist ja nicht das einzigste Projekt.*<sup>374</sup>

#### **3.4.2.3.4 Gewinne der Kinder und Jugendlichen als Adressaten**

In nahezu allen Interviews finden sich auch Aussagen zu den Gewinnen der Kinder und Jugendlichen als Adressaten der Bildungsangebote und letztlich der Kooperation insgesamt, denn, so wird in den Interviews deutlich, der Grund für die befragten Personen, überhaupt zu kooperieren, liegt in den Kindern und Jugendlichen selbst, oder anders gesagt in der Verbesserung ihrer Bildungsmöglichkeiten. Die Gewinne der Kinder und Jugendlichen sollen hier jedoch nur in knapper Form angesprochen werden, da der Fokus der vorliegenden Arbeit ja auf den berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen der beruflich handelnden Personen liegt. Ähnlich wie im Fall der institutionellen Gewinne soll jedoch das Gesamtbild aller Kooperationsgewinne abgerundet werden, indem auch hier nur randständig interessante Aspekte erwähnt werden.

Kinder und Jugendliche profitieren von der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation, indem sie auf diesem Weg den Kreis ihrer erwachsenen Bezugspersonen erweitern. Vor allem Lehr- und Leitungskräfte der unterschiedlichen Schularten berichten beinahe durchgängig, Kinder und Jugendliche nähmen Bezugspersonen, die von außen in die Schule hineinkommen bzw. die sie außerhalb des Schulalltags in deren jeweiligem Arbeitsumfeld antreffen, anders wahr als ihre Lehrkräfte. Da diese Personen in der Regel nicht zum Schulalltag gehörten, gestalte sich die Beziehung anders. Fachkräfte der Jugendarbeit und der Kultur berichten beispielsweise, die Jugendlichen begegneten ihnen sehr viel offener und auf einer mehr persönlichen Ebene, der Umgang miteinander sei weniger formalisiert und insgesamt partnerschaftlicher. Die Jugendlichen könnten sich intensiver mit ihren Fragestellungen und Lebensthemen auseinandersetzen als in der Schule. Eine Lehrkraft aus der Hauptschule bemerkt dazu: *„Und das ist für die Perspektive, die junge Menschen haben können sehr wichtig, auch wie*

---

<sup>374</sup> Interview 44, #00:11:21-0#.

*gesagt das Erlebnis, es kommt von draußen jemand, der kümmert sich um einen, das ist jemand der keinen Lehrerbackground hat, das spielt auch eine ganz wesentliche Rolle, deshalb sind die ganzen Kooperationen von außen für uns auch so wertvoll. Der Lehrer hat immer das Manko, dass er als Lehrer betrachtet wird, das ist für manche Bereiche hervorragend aber für diesen Bereich sich um solche Aufgaben zu kümmern, da hat ein Außenstehender einfach noch einen gewissen Vorteil, also es müssen in Zukunft noch mehr Leute von draußen rein [...]“<sup>375</sup>. Eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit macht diese Erfahrung häufig, insbesondere wenn Lehrkräfte in der Kooperation partiell eine eher zurückhaltende Beobachterrolle einnehmen: „Sie sind mal nicht die Leitfiguren, sondern sie können einen Schritt zurücktreten, eher beobachten was passiert und sind dadurch zugleich auch Ansprechpartner für die Schüler in einer ganz lockeren Weise also eher im informellen Gespräch [...] und das schätzen sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte sehr, weil man eben dann viel mehr Zeit hat für diese Begegnung am Rande zwischen Lehrer und Schüler und weil auch die Lehrkräfte verstehen, da sind noch ganz andere Themen noch im Spiel bei den Schülern, die eben oft im Schulalltag oft keinen Platz haben. Also ich erinnere mich da an relativ intensive Gespräche auch mit Schülern, die vertrauen sich dann teilweise auch uns aus der Jugendarbeit an, weil sie wissen halt, den sehe ich so schnell nicht mehr [...]“<sup>376</sup>*

Die befragten Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung hingegen beschreiben einen etwas anderen Aspekt, der aber damit in Zusammenhang steht: Die Jugendlichen brächten ihnen im Rahmen der Kooperation häufig ein respektvolleres und disziplinierteres Benehmen entgegen als ihren Lehrkräften in der Schule. Eine gängige Interpretation dazu aus der Reihe der befragten schulischen Lehr- und Leitungskräfte einer- und der Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung andererseits bezieht sich auf den außeralltäglichen Charakter der Kooperationssituation, die unterschiedliche berufsspezifische Herangehensweise der beteiligten Berufsgruppen und die Unterscheidung zwischen Schule und „realem Leben“, eine Formulierung, die sich zudem auch bei Personen aus der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung findet. Eine Fachkraft der

---

<sup>375</sup> Interview 40, #01:02:59-9#.

<sup>376</sup> Interview 25, #00:12:57-7#.



betrieblichen Ausbildung schildert diese Erfahrung anschaulich mit folgenden Worten: *„Bei uns haben sie was zu verlieren, in der Schule haben sie eigentlich nichts zu verlieren und die Restriktionen, was eine Schule oder so ein armer Lehrer den Schülern da anbieten kann, das ist eigentlich nichts beeindruckendes. [...] da scheppert es bei mir schon anders. [...] Wir haben als Firma eine andere einen anderen Hebel und eine andere Macht, weil die jungen Leute wissen, das ist jetzt der Beruf, wo ich eigentlich machen will. [...] Also im Normalfall sind die alle hoch motiviert und das ist der große Unterschied.“*<sup>377</sup>.

Kinder und Jugendliche bewegten sich in den Kooperationsprojekten in anderen Rahmenbedingungen, so wird vielfach berichtet, und könnten neue Räume für sich erschließen, sei es in kulturellen Schaffensprozessen, in deren öffentlicher Präsentation oder in der gemeinsamen Entwicklung technischer Produkte mit Auszubildenden eines Betriebes. Die Bewältigung dieser neuen Herausforderungen ermögliche ihnen positive Erfolgserlebnisse, praktische Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Erproben neuer Rollen und die Entdeckung neuer Stärken und Potenziale in einem motivierenden mit Freude verbundenen Gestaltungsraum. Auf diese Weise erführen sie auch eine Stärkung ihres Selbstvertrauens. Eine Fachkraft der Schüleringenieurakademie im folgenden Worten: *„Also wenn ich erlebe, wie die Kinder und Jugendlichen [...] mit welcher Begeisterung sie in diesen Projekten unterwegs sind, also wenn sie in einer Lehrwerkstatt mal die leuchtenden Augen von so einem 9- oder 10-Jährigen sehen, wie der dann an der Werkbank steht und sein Teil, das er entwickelt hat, dann bearbeitet [...] dann merkt man sofort, also hier hat man was angestoßen, hier war wirklich Neugierde und Begeisterung für Technik wirklich herstellen können, durch so ein pädagogisches Setting [...]“*<sup>378</sup>.

Gleichzeitig sei es Kindern und Jugendlichen in der Kooperation möglich, auch ihre alltäglichen Bezugspersonen wie beispielsweise ihre Lehrkräfte unter anderen Rahmenbedingungen und in anderen Kontexten zu erleben

---

<sup>377</sup> Interview 43, #00:36:20-7#.

<sup>378</sup> Interview 46, #00:21:39-1#.

und diese somit in anderem Licht zu sehen beziehungsweise eine andere, positivere Beziehung zu ihnen zu entwickeln.<sup>379</sup>

In vertikal auf die Gestaltung von Bildungsübergängen ausgerichteten Kooperationen lernten Kinder und Jugendliche zudem die nächsthöhere Bildungsetappe besser kennen und realistischer einzuschätzen. Sie könnten bereits Kontakte zu dort wichtigen Schlüsselpersonen wie der künftigen Klassenlehrerin oder dem Ausbildungsleiter knüpfen. Auf diese Weise könnten Übergangssituationen erleichtert und in der nächsten Bildungsetappe notwendige Kompetenzen und Verhaltensweisen bereits angeeignet werden. Die Erfahrungen einer Grundschullehrerin in der Kooperation mit dem benachbarten Kindergarten drückt sich in der folgenden Schilderung aus: *„[...] und dieser Brückenschlag zwischen Kindertageneinrichtung und Schule ist natürlich dann einfacher zu gestalten, wenn ich weiß, das Kind im Kindergarten hat ja ganz andere ganz anderen Alltag erlebt, als Schule ist, d.h. dieser Übergang sollte möglichst kein Bruch sein, [...] Auf der anderen Seite umgekehrt, kann natürlich die Erzieherin des Kindergartens sehen, wo läuft es denn in der Schule dann hin, worauf hinaus läuft es, was sollen die Kinder wirklich dann in der Schule schon können und das läuft eben fantastisch. Wir stellen fest, z. B. das Kinder vom Kindergarten jetzt, wenn die bei uns sind, [...] dass die sich plötzlich melden, das haben wir denen ja nicht abverlangt, sondern der Kindergarten hat gelernt von uns, dass ist hilfreich, wenn die Kinder so etwas wie Kommunikationsverhalten schon mal eingeübt haben hinaus, kann man da ja spielerisch dort auch üben und die tun das auch gerne, weil die sich dann schon mal als Schüler fühlen. Ich melde mich, wenn ich was zu sagen habe und ich warte auch, bis ich dran bin. Diese Sachen kann man, soll man schon im Kindergarten eben lernen [...]“*<sup>380</sup>

---

<sup>379</sup> Vergl. Interview 25, #00:12:57-7#,

<sup>380</sup> Interview 15, #00:12:36-4#.

#### **3.4.2.4 Der gemeinsame Austausch der Kooperationspartner als Medium der Reflexion**

Im Anschluss an die ausführliche Darstellung der vielfältigen Kooperationsgewinne und berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen im Rahmen der Kooperation soll nun der Blick auf den diesbezüglichen gemeinsamen Austausch der Kooperationspartner gelenkt werden. Dieser, so ist in den vorhergehenden Kapiteln immer wieder angeklungen, kann ein zentrales Medium für die Bewusstmachung und Vertiefung von Lernerfahrungen darstellen. Aus diesem Grund ist der gemeinsame Austausch für die vorliegende Arbeit von Interesse und soll in seiner Funktion für die Unterstützung berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse untersucht werden.

Der gemeinsame Austausch über berufsbezogene Unterschiede oder auch über mögliche berufsbezogene Lernprozesse in der Kooperation auf einer Metaebene scheint vor allem dann besonders intensiv zu sein, wenn eine über die Zeit gewachsene Vertrauensbasis gegeben ist und die Kooperation eine gewisse Dauer oder einen gewissen Umfang aufweist, sich also nicht nur in einem kurzen punktuellen Kontakt erschöpft. Nicht selten, so wird noch zu zeigen sein, ist der Austausch jedoch eher auf inhaltliche und organisatorische Fragen fokussiert und weniger auf tiefergehende berufsbezogenen Reflexionen. Grundsätzlich scheint häufig die Zeit zum Austausch zu fehlen, da schon die Kooperation an sich oft als Zeitproblem erlebt wird, als etwas Zusätzliches, das zwar notwendig und hilfreich ist, aber auch droht, von der jeweils „eigentlichen“ Arbeit abzuhalten. Meistens, so lässt sich aus dem Interviewmaterial erkennen, findet der Austausch anlassbezogen statt, wenn einem der beteiligten Akteure etwas Besonderes auffällt. Deutlich seltener werden regelmäßige Austausch-, Auswertungs- und Reflexionszeiten von vornherein anberaumt und einkalkuliert. Diese hier schlaglichtartig zusammengefassten Befunde gilt es im Folgenden eingehender zu betrachten.

Ein großer Teil der befragten Personen erlebt den Austausch mit den Kooperationspartnern über die Kooperation selbst sowie über Unterschiede zwischen den beteiligten Berufsgruppen und über mögliche Lernprozesse als

sehr gewinnbringend. Nicht nur in der konkreten Kooperationssituation könne man von den unterschiedlichen berufsspezifischen Vorgehensweisen und Perspektiven profitieren, gerade auch der Austausch helfe dabei, wahrgenommene Unterschiede besser einordnen zu können und einander auf diese Weise besser verstehen zu lernen. Die Erfahrung, erst im Gespräch die Möglichkeit des Voneinander-Lernens zu erschließen, schildert eine Fachkraft der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung mit folgenden Worten: *„Also ich bin offen für Seminare, weil es einfach das Miteinander stärkt oder bei manchen sogar erst möglich macht, also ich denke, dass es schon nicht schlecht wäre, es kommt natürlich darauf an, was es für ein Seminar ist und wer das leitet, was für eine Zielsetzung das hat, aber ich bin eigentlich sicher, dass das schon helfen würde. Weil dieses es muss auch erst einmal bewusst werden, dieses voneinander Lernen und auch diese Hemmungen abzulegen, ‚ich bin besser wie der andere‘, lächerlich.“*<sup>381</sup>.

Auf die Frage, welche Bedeutung für sie der Austausch über berufskulturelle Unterschiede auf einer Metaebene hat, äußert eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit: *„Doch, also ich finde das ganz ganz wichtig, weil ich glaube, das könnte noch mal Augen öffnen für und Toleranz fördern wahrscheinlich auch nochmal, wenn man sich vielleicht vieles gar nicht bewusst sind über die Unterschiedlichkeit oder die Andersartigkeit, aber vielleicht wenn man es mal thematisiert, ist es ja oft so, wenn man mal so eine Runde darüber dreht, dann sieht man danach Vieles mit anderen Augen und ich könnte mir gut vorstellen, dass das schon auch helfen würde ja.“*<sup>382</sup>.

Der Austausch über wahrgenommene Unterschiede und mögliche berufsbezogene Lernprozesse scheint in vielen Fällen ein sensibles Unterfangen zu sein, das eines besonderen Vertrauensverhältnisses bedarf. In vielen Interviewpassagen wird deutlich, dass die Wahrnehmung berufskultureller Unterschiedlichkeiten häufig auch emotional besetzt ist beziehungsweise teilweise relativ starke Emotionen hervorrufen kann und nicht selten im Kontext von Vorerfahrungen und in der beruflichen Sozialisation entwickelten Bildern und Einstellungen steht. Es handelt sich folglich um eine Thematik, die man nicht mit jedem Kooperationspartner und in jedem Rahmen besprechen würde. Als Vorbedingungen müssen, so wird

---

<sup>381</sup> Interview 17, #00:28:38-3#.

<sup>382</sup> Interview 20, #00:09:50-7#.

deutlich, ein verlässliches Vertrauensverhältnis und eine grundsätzliche Wertschätzung gegeben sein. Ebenso scheint die Dauer einer Kooperation eine Rolle zu spielen: Gespräche über berufskulturelle Unterschiede und mögliche Lernprozesse finden eher in länger andauernden Kooperationen statt, während die befragten Personen zu erkennen geben, in Kurzprojekten mit nur punktuelltem Kontakt hätten diese Gespräche eher keinen Platz beziehungsweise seien nicht wirklich nötig.<sup>383</sup> Das folgende Zitat aus einem Interview mit einer Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit unterstreicht den Beziehungsaspekt: *„Das kommt, also das kommt sehr darauf an, also wenn ich jetzt z. B. wenn dann mit den Leitungen also mit den Schulleitungen, wenn es da eine gewisse Vertrauensbasis oder eine längere Kooperation gibt, dann kann man sowas schon auch mal ansprechen, oder auch sagen wir mal belächeln oder man kann dann einen gemeinsamen Humor darüber finden, das ist aber erst nach längerer vertrauensvoller Zusammenarbeit möglich. [...] ich sage jetzt mal ein Beispiel mit dem Konrektor [...] da konnte man schon mal so blöken, was ist mit einem Kollegen von mir gut gelaufen, mit dem anderen nicht und warum. Und da kann ich dann der sagt dann irgendwie da haben wir dann das Vertrauensverhältnis dann sagt er dann so "ja ihr Sozialarbeiter müsst uns auch immer belehren", dann kriege ich das auch erst mit, aber da ist ein großes da ist ein großes Vertrauensverhältnis schon da, dass man sich auch sowas mal sagen kann, häufig passiert das im Unausgesprochenen, wir haben einen anderen Kreis wo wir uns eben [...] mit Lehrern treffen, wo wir uns jedes Mal blutige Finger jedes Mal blutige Finger holen, weil wir immer etwas zur Unzufriedenheit der Lehrer machen, die müssen dahin, wollen nicht, das ist ein Nachmittag, das ist mal schlecht. Wir sollen sie qualifizieren, das ist auch schon mal schlecht, weil da fühlen sie sich schon a) belehrt und b) haben wir dann meistens auch nicht so viel zu bieten, wo die dann Lehrer sagen können "ja das ist uns jetzt aber neu", ja.“<sup>384</sup>*

Die Regelmäßigkeit und Organisationsform des Austauschs ist in den einzelnen Kooperationsbeziehungen sehr unterschiedlich ausgestaltet. Die Bandbreite reicht von regelmäßigen gemeinsamen Klausurtagen<sup>385</sup> über fest

---

<sup>383</sup> Vergl. Interview 12 und 23.

<sup>384</sup> Interview 10, #00:16:54-3# und #00:32:32-1#.

<sup>385</sup> Vergl. Interview 15, #00:06:08-2#.

vereinbarte Vor- und Nachbesprechungen einer Kooperationseinheit<sup>386</sup> bis hin zu nur gelegentlichen anlassbezogenen Gesprächen, geboren aus dem Interesse an beobachteten Unterschieden oder aus daraus resultierenden Konflikten.<sup>387</sup> In Einzelfällen geben Interviewpartner an, bislang noch gar nicht gemeinsam auf einer Metaebene über die Kooperation zu reflektieren bzw. dies auch nicht zu suchen.<sup>388</sup> Die Bewertung einer gemeinsamen Reflexion scheint stark von persönlichen Vorlieben und Gewohnheiten beeinflusst zu sein. So äußert beispielsweise eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit, er sehe die Sinnhaftigkeit eines Austauschs zwischen den Bildungsberufen, ihm selbst liege dieses reflektorische Element in Gruppen jedoch weniger, er reflektiere wahrgenommene Unterschiede und berufsbezogene Lernprozesse eher für sich selbst.<sup>389</sup> Eine Leitungskraft aus dem Hauptschulbereich stellt die Sinnhaftigkeit eines Austauschs im Rahmen der Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen generell in Frage, ein solches Unterfangen schein ihr eher ein Um-Verständnis-Buhlen zu sein und für die Kooperation als solche nicht erforderlich.<sup>390</sup> Hingegen ist etwa von einer Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit über die Kooperation mit Schulen zu hören, sie selbst sei sehr interessiert an einer Reflexion, die schulischen Kooperationspartner lehnten dies aber mangels Interesse ab.<sup>391</sup>

In den meisten Fällen werden Unterschiede und gegenseitige berufsbezogene Lernmöglichkeiten anlassbezogen thematisiert. Gerade auch informelle Pausen- und Randzeiten erweisen sich oftmals als Gelegenheiten, miteinander ins Gespräch zu kommen, meint eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit in diesem Zusammenhang.<sup>392</sup> Es brauche die persönliche Begegnung, das gehe nicht per E-Mail, so eine Gymnasiallehrkraft dazu.<sup>393</sup> Teilweise treffe man sich auch privat und es entwickelten sich intensivere Freundschaften, in denen über die unterschiedlichen Berufskulturen gesprochen werden könne.<sup>394</sup>

---

<sup>386</sup> Vergl. Interview 38, #00:31:46-1#.

<sup>387</sup> Vergl. Interview 20, #00:22:40-5#.

<sup>388</sup> Vergl. Interview 42, #00:12:49-8# bis #00:13:27-2#.

<sup>389</sup> Vergl. Interview 14, #00:26:44-9# und #00:25:37-8#.

<sup>390</sup> Vergl. Interview 42, #00:13:27-2#.

<sup>391</sup> Vergl. Interview 39, #00:30:17-4#.

<sup>392</sup> Vergl. Interview 25, #00:14:23-4#..

<sup>393</sup> Vergl. Interview 19, #00:37:53-6#.

<sup>394</sup> Vergl. Interview 16, #00:17:48-3#.

Gesprächsanlässe sind meistens Beobachtungen einer ungewohnten oder unerwarteten Vorgehensweise der Kooperationspartner sowie Situationen, in denen einer der beteiligten Personen etwas besonders positiv oder negativ auffällt.<sup>395</sup> Derartige Gespräche ergeben sich eher auf einer persönlichen Ebene, wenn sich Kooperationspartner besonders gut verstehen, sind jedoch in den seltensten Fällen strukturell in der Kooperation verankert. Insbesondere schulische Lehr- und Leitungskräfte äußern sich auf die Frage nach Gesprächsanlässen in dieser Weise und beziehen Gespräche mit den Kooperationspartnern weniger auf eine gemeinsame Reflexion als vielmehr auf eine inhaltliche Rückmeldung an die Kooperationspartner beziehungsweise einen Hinweis auf durch den Kooperationspartner nicht erfüllte eigene Erwartungen.<sup>396</sup> Insgesamt scheinen sich die Gespräche in vielen Kooperationsbeziehungen häufig auf der inhaltlich-organisatorischen Ebene zu bewegen oder sich auf Beobachtungen zum Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu beziehen. Schulische Lehr- und Leitungskräfte geben ihren Kooperationspartnern häufig inhaltliche und organisatorische Rückmeldung, beispielsweise wenn Fachkräfte der betrieblichen Weiterbildung zu sehr auf Frontalvorträge setzten. Ebenso berichten Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung, sie bewerteten auf Bitten der Schulen die Präsentationsvorträge der Jugendlichen. Gespräche über berufliche Selbstverständnisse, Unterschiede zwischen den Bildungsberufen und gegenseitige Lernmöglichkeiten finden im Vergleich dazu wesentlich seltener statt.<sup>397</sup> In eher reflexiv angelegten Gesprächen hingegen berichten beispielsweise Lehrkräfte weiterführender Schulen ihren Partnern aus Wirtschaftsunternehmen, wie hilfreich dieser Praxiseinblick über den eigenen Tellerrand hinaus für sie sei, man spreche auch über die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen und disziplinarischen Möglichkeiten der verschiedenen Bildungsberufe oder auch über den Erfolg oder Misserfolg unterschiedlicher pädagogischer Vorgehensweisen.<sup>398</sup>

Die Fokussierung auf Fachinhalte und organisatorische Fragen begründen die interviewten Personen in der Regel mit einem Mangel an Zeit: Eine systematischere Reflexion sei im Grunde schon wünschenswert, man habe

---

<sup>395</sup> Vergl. Interview 39, #00:32:05-8#.

<sup>396</sup> Vergl. Interview 40, #00:26:25-9#.

<sup>397</sup> Vergl. Interview 43, #00:37:15-1#.

<sup>398</sup> Vergl. Interview 43, #00:37:15-1# und Interview 46, #00:37:14-4# und #00:38:09-0#.

jedoch so viele verschiedene Kooperationspartner und die Kooperationen müssten immer zusätzlich zum „eigentlichen“ Alltagsgeschäft bewältigt werden, sodass man sich in Gesprächen auf das sachlich-fachlich Nötigste beschränken müsse. Kooperation sowie deren Reflexion scheinen also im beruflichen Selbstbild nicht unbedingt zum „eigentlichen“ Auftrag zu gehören.<sup>399</sup> Dies spiegelt sich auch in Aussagen wieder, die deutlich machen, dass die für Kooperation aufgewendete Zeit häufig als zusätzliche Zeit empfunden wird, die zur eigentlichen Arbeit noch hinzukommt. Eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit beschreibt diesen Umstand mit folgenden Worten: *„Also solche Dinge sind natürlich immer hilfreich und weiterführend, man muss sie nur in der Realität irgendwie einbetten können und wenn man da alles macht, was an Reflexionsgesprächen notwendig wäre, können wir glaube ich eine Lehrkraft ein ganzes Jahr Reflexionsgespräche führen ohne zu unterrichten. Es wäre schon wünschenswert, dass es sowas gäbe, keine Frage, aber wir müssen dann die Voraussetzungen auf beiden Seiten dafür schaffen.“*<sup>400</sup> In diesem Zusammenhang äußert beispielsweise eine Lehrkraft aus dem Hauptschulbereich, man müsse ja bei all den Kooperationen auch noch zum eigentlichen Kerngeschäft, dem Unterricht, kommen, deshalb spreche man vor allem dann mit den Partnern, wenn diese eine Rückmeldung wünschten, wenn Absprachen nicht eingehalten oder die eigenen Vorstellungen von Bildung und Betreuung nicht entsprechend umgesetzt würden.<sup>401</sup> Eine Realschulleitungskraft merkt in diesem Zusammenhang an, Lehrkräfte seien pädagogische Profis genug, man könne durchaus einmal externe Personen dazu holen und sich auch miteinander besprechen, dürfe jedoch auf keinen Fall weitere Gesprächsgremien schaffen, das sei in jedem Falle unnötig.<sup>402</sup> Eine weitere Realschulleitungskraft und eine Sonderschullehrkraft bemerken dazu, wenn eine grundsätzliche Wertschätzung vorhanden sei und die Kooperationsprojekte gut liefen, brauche man eigentlich auch gar nicht so viel miteinander zu sprechen.<sup>403</sup> Wohingegen eine Sonderschulleitungskraft gerade den Austausch auch über die persönlichen und bisweilen

---

<sup>399</sup> Vergl. Interview 40, #00:55:44-9#.

<sup>400</sup> Interview 25, #00:40:03-3#.

<sup>401</sup> Vergl. Interview 41, #00:26:25-0#.

<sup>402</sup> Vergl. Interview 33, #00:12:47#.

<sup>403</sup> Vergl. Interview 22, #00:23:50-8# und Interview 26, #00:27:59-1#.



emotionalen Anteile in der Kooperation für besonders wichtig hält, und meint, man müsse regelmäßig darauf sehen, ob es den beteiligten Kooperationspartnern noch gut gehe mit der Zusammenarbeit.<sup>404</sup>

Für einen nicht geringen Anteil der interviewten Personen ist insbesondere zu Beginn einer Kooperationsbeziehung der Abstimmungsbedarf besonders hoch, es gilt sich über Inhalte, Organisation, Rollen, Erwartungshaltungen und Ziele zu verständigen. Auch am Ende einer Kooperationseinheit, beispielsweise zum Schuljahresende, scheint eine gemeinsame Auswertung der Kooperation wichtig zu sein, wobei auch hier wieder eher inhaltliche und organisatorische Aspekte dominieren. Interessanterweise weisen einige wenige der befragten Personen darauf hin, eine gezielte Evaluation sei besonders wichtig, um die Kooperation weiterzuentwickeln, jedoch dürfe sie auch nicht zu wissenschaftlich oder zu intensiv sein, sonst überfordere man sich und die Kooperationspartner.<sup>405</sup>

Insgesamt zeigt sich also ein differenziertes und vielfältiges Bild hinsichtlich des gemeinsamen Austauschs über berufskulturelle Unterschiede und mögliche berufsbezogene Lernprozesse. Die Frage nach der gemeinsamen Reflexion als Medium der Bewusstmachung und Vertiefung von Lernprozessen wird an anderer Stelle mit Blick auf die flankierenden Unterstützungsleistungen regionaler Bildungslandschaften noch einmal aufzugreifen sein.

---

<sup>404</sup> Vergl. Interview 34, #00:44:26-4#.

<sup>405</sup> Vergl. Interview 38, #00:31:46-1#.

### **3.4.2.5 Thematischer Vergleich der Fallgruppen zu berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen**

Nach der ausführlichen Darstellung der Befunde innerhalb der gesamten Stichprobe soll in den nächsten Kapiteln ein Vergleich der verschiedenen Fallgruppen erfolgen, deren Zustandekommen oben erläutert wurde. Dieser Vergleich dient dazu, erste Hinweise auf Einflussfaktoren zu gewinnen, die mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse im Rahmen berufsgruppenübergreifender Kooperation beeinflussen können. Dabei wird sich zeigen, dass in der hier durchgeführten Studie lediglich geringe und tendenzielle Unterschiede zwischen den Fallgruppen festgestellt werden konnten, die einer gezielten Untersuchung in nachfolgenden Forschungsarbeiten bedürfen. Die noch größten Unterschiede lassen sich zwischen den einzelnen untersuchten Berufsgruppen ausmachen. Marginale erkennbare Unterschiede in den anderen Fallgruppenvergleichen können, so lässt sich vermuten, eher durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe erklärt werden als durch die der Gruppeneinteilung zu Grunde gelegten Vergleichsmerkmale des Kontaktes zu einem Regionalen Bildungsbüro, der Intensität sowie der Dauer der Kooperation an sich. Aus diesem Grund werden der Vergleich der untersuchten Berufsgruppen und die hier relevanten Befunde im Folgenden am ausführlichsten dargestellt.

Die für die gesamte Stichprobe durchgeführte detaillierte Analyse der beruflichen Selbstbeschreibungen, der Kooperationsgewinne und Gelingensbedingungen soll zur Vermeidung von Redundanzen nicht für jede der Fallgruppen noch einmal aufgegriffen werden. Für die Fallgruppenvergleiche wird deshalb das Augenmerk nur schlaglichtartig auf die wichtigsten Aspekte gelenkt und wendet sich dann ausführlicher den berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen zu, dem eigentlichen Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit folgend.

Eine detaillierte Übersicht über die absoluten und relativen Codehäufigkeiten innerhalb der einzelnen Fallgruppen findet sich im Anhang D dieser Arbeit.

### **3.4.2.5.1 Die untersuchten bildungsrelevanten Berufsgruppen im Vergleich**

Unter anderem Forschungsbefunde aus der aktuellen Ganztagschuldebatte legen nahe, eine Fallgruppen-Differenzierung nach den untersuchten bildungsrelevanten Berufsgruppen vorzunehmen. So verweisen etwa Speck, Olk und Stimpel (2011) für die Differenzierung nach den verschiedenen Schularten auf Erkenntnisse der StEG-Forschung, nach der beispielsweise die Kooperationsintensität je nach Schultyp variiert: In Grundschulen konnten eine insgesamt höhere Intensität als in Schulen der Sekundarstufe 1 sowie eine Zunahme der Intensität im Zeitverlauf nachgewiesen werden, die die untersuchten Schulen im Sekundarbereich 1 so nicht erkennen ließen.<sup>406</sup> Auch andere oben angesprochene Hinweise aus der Analyse des aktuellen Forschungsstandes lassen einen Vergleich der verschiedenen Berufsgruppen sinnvoll und notwendig erscheinen, wenn bereits innerhalb der Berufsgruppe der schulischen Lehrkräfte unterschiedliche Befunde zur Kooperation vorliegen.

Die vergleichende Analyse der Interviewaussagen spezifiziert nach der Zugehörigkeit zu den einzelnen Berufsgruppen zeigt einige interessante Ergebnisse auf. Selbstverständlich handelt es sich hierbei lediglich um Tendenzen, die sich auf die hier vorliegende und im Umfang begrenzte Stichprobe beziehen und sich somit nicht für alle Angehörigen einer bestimmten Berufsgruppe generalisieren lassen. Dennoch enthalten sie einige für die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit interessante Hinweise.

Betrachtet man zunächst die Stichprobe anhand der Zuordnung der einzelnen Interviews zu den jeweiligen Fallgruppen, so fallen interessante Gruppenmerkmale auf. Während die Erzieher/innen, Grundschullehr- und -leitungskräfte, Hauptschullehr- und -leitungskräfte, Gymnasiallehr- und -leitungskräfte, Sonderschullehr- und -leitungskräfte, Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung und Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit in einer deutlichen Mehrheit bereits fünf Jahr und länger kooperieren, sind es bei Realschullehr- und -leitungskräften und Fachkräften

---

<sup>406</sup> Vergl. Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S.187.

der betrieblichen Ausbildung nur gerade die Hälfte der befragten Personen. Auffallend ist, dass keine der befragten Gymnasiallehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung eine hohe Kooperationsintensität aufweist. Mit jeweils drei Viertel der befragten Personen ist die Intensität bei Erzieher/innen, Hauptschullehr- und -leitungskräften und Sonderschullehr- und -leitungskräften besonders hoch. Bei Grundschullehr- und -leitungskräften und Fachkräften der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung liegt der Anteil der intensiven Kooperationsbeziehungen immerhin bei über 60 Prozent. Auffällig ist auch, dass keine der interviewten Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung in Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro steht. Bei der Auswahl der Interviewpartner stand dieser Aspekt mit im Vordergrund, sodass in allen übrigen Berufsgruppen zwischen einem Viertel und zwei Drittel der befragten Personen Kontakt zu einem Bildungsbüro pflegen. Unter den intensiven Kooperationsbeziehungen sind keine bis kaum Gymnasiallehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung (jeweils 0 Prozent) und Realschullehr- und -leitungskräfte (5 Prozent) zu finden. Zumindest für die hier zu Grunde liegende Stichprobe zeigen sich demnach rein zahlenmäßige Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen. Die folgende Tabelle zeigt die beschriebene Datenlage noch einmal im Überblick:

Berufsgruppe	Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro	Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)	Lange Dauer (5 Jahre und mehr)
Erzieher/innen	N = 1 25%	N = 3 75%	N = 3 75%
Grundschullehr- und -leitungskräfte	N = 3 60%	N = 3 60%	N = 4 80%
Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 2 50%	N = 3 75%	N = 4 100%
Realschullehr- und -leitungskräfte	N = 2 50%	N = 1 25%	N = 2 50%
Gymnasiallehr- und -leitungskräfte	N = 1 25%	N = 0 0%	N = 3 75%
Sonderschullehr- und -leitungskräfte	N = 1 25%	N = 3 75%	N = 3 75%
Fachkräfte kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 3 50%	N = 4 66,70%	N = 4 66,70%
Fachkräfte außerschulische Jugendarbeit	N = 4 66,70%	N = 3 50%	N = 4 66,70%
Fachkräfte betriebliche Ausbildung	N = 0 0%	N = 0 0%	N = 2 50%

Tabelle 9: Fallgruppenbeschreibung „Berufsgruppen“: Anteile der Berufsgruppen an den Fallgruppen „Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“, „Hohe Intensität der Kooperation“ und „Lange Dauer der Kooperation“

Unterschiede lassen sich nicht nur in der Verteilung innerhalb der Gesamtstichprobe, sondern auch in der quantitativen Analyse der Codehäufigkeiten erkennen. Dafür wurden zunächst alle Codehäufigkeiten untersucht, die einen Wert von mehr als drei Prozent aller Codings einer Berufsgruppe ausmachen. Der Code „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ ist mit einer Häufigkeit, die in den einzelnen Berufsgruppen zwischen 3,6 und 8,4 Prozent aller Codings liegt, einer der am häufigsten angesprochenen Codes überhaupt und mit Abstand der häufigste Code innerhalb der Subkategorie erster Ordnung „Veränderung von Selbst- und Fremdbildern“. Bis auf zwei Fälle ist der Code in allen Interviews zu finden. Der damit in Zusammenhang stehende Code „Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander“ wird zwar auch häufig, aber im Vergleich deutlich seltener angesprochen. Bei den befragten Grundschullehr- und -leitungskräften ist er der einzige Code der Oberkategorie „Kompetenzgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen“, der

mit einer relativen Häufigkeit von mehr als drei Prozent aller Codings Erwähnung findet. Erzieher/innen, Realschullehr- und -leitungskräfte, Gymnasial- und Sonderschullehr- und -leitungskräfte, Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung sowie Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung nennen zudem mit einer relativen Häufigkeit über drei Prozent den Code „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“. Bei Erzieher/innen, Realschullehr- und -leitungskräften und Fachkräften der betrieblichen Ausbildung kommt mit „Übergänge zur nächsten Bildungsetappe werden für die Adressaten leichter“ noch ein weiterer sehr häufig genannter Code hinzu. Hauptschul- und Gymnasiallehr- und -leitungskräften ist der auf die Kinder und Jugendlichen bezogene Code „In anderen Rahmenbedingungen bewegen, mit anderen Bezugspersonen umgeben, Bezugspersonen mal in anderen Kontexten erleben“ auch besonders wichtig. Im Falle der Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung kommen noch die Codes „Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen“ und „Kompetenzen und Selbstvertrauen der Adressaten werden gestärkt“ hinzu.

Unterschiedliche Codehäufigkeiten lassen sich auch in der Beschreibung der beruflichen Selbstbilder erkennen. Erzieher/innen, Sonderschullehr- und -leitungskräfte sowie Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit ziehen auffallend häufig Aspekte wie Grad der Freiwilligkeit, Orientierung an individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder, Ressourcenorientierung zur Beschreibung ihres beruflichen Selbstbildes und zur Abgrenzung zu den Kooperationspartnern heran. Systemische Aspekte wie den Grad der individuellen Handlungsfreiheit, Innovationskraft des Systems oder Hierarchien machen eher Gymnasiallehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit mit einer Häufigkeit von über drei Prozent zum Thema.

In der folgenden Übersichtstabelle wird deutlich, wie sich die einzelnen Berufsgruppen in der Frage nach möglichen Lern- und Reflexionserfahrungen unterscheiden. Während für die bis hierher angesprochenen Unterschiede die Codehäufigkeiten für das gesamte Kategoriensystem zugrunde lagen, zeigt die folgende Tabelle die absoluten und relativen Codehäufigkeiten der zur Oberkategorie

„Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ gehörigen Subkategorien erster Ordnung.

	<b>Veränderung von Selbst- und Fremdbildern</b>	<b>Kompetenzgewinne</b>	<b>Institutionelle Gewinne</b>	<b>Gewinne der Adressaten</b>
<b>Erzieher/innen</b> (30 Codings)	N=16 53,3%	N=9 30,0%	N=0 0,0%	N=5 16,7%
<b>Grundschullehr- und -leitungskräfte</b> (38 Codings)	N=16 42,1%	N=12 31,6%	N=4 10,50%	N=8 21%
<b>Hauptschullehr- und -leitungskräfte</b> (31 Codings)	N=10 32,3%	N=7 22,6%	N=4 12,9%	N=9 29,0%
<b>Realsschullehr- und -leitungskräfte</b> (19 Codings)	N=6 31,6%	N=6 31,6%	N=1 5,3%	N=5 26,3%
<b>Gymnasiallehr- und -leitungskräfte</b> (28 Codings)	N=8 28,6%	N=10 35,7%	N=2 7,1%	N=8 28,6%
<b>Sonderschullehr- und -leitungskräfte</b> (25 Codings)	N=11 44,0%	N=8 32,0%	N=0 0,0%	N=6 24,0%
<b>Fachkräfte außerschulische Jugendarbeit</b> (42 Codings)	N=24 57,1%	N=9 21,4%	N=4 9,5%	N=5 11,9%
<b>Fachkräfte kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung</b> (33 Codings)	N=17 51,5%	N=11 33,3%	N=2 6,1%	N=3 9,1%
<b>Fachkräfte betriebliche Ausbildung</b> (38 Codings)	N=12 31,6%	N=7 18,4%	N=7 18,4%	N=12 31,6%

Tabelle 10: Codehäufigkeit Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Berufsgruppen

In der vergleichenden Zusammenschau der Codehäufigkeiten lassen sich tendenzielle Unterschiede zwischen den Berufsgruppen erkennen. Die geringe Stichprobengröße lässt an dieser Stelle keine weitere statistische Analyse etwa in Hinblick auf Signifikanz der Befunde oder auf Zusammenhänge zwischen relevanten Codes zu, dies wird im Rahmen des vorliegenden Forschungsdesign jedoch auch nicht angestrebt. Die Analyse der Häufigkeiten dient nur dem ersten Zugang zu möglichen Unterschieden, die dann in der qualitativen Betrachtung eingehender untersucht werden sollen.

Auffällig ist, dass sich zur Kategorie „Veränderung von Selbst- und Fremdbildern“ die Gruppen der Erzieher/innen, Fachkräfte der

außerschulischen Jugendarbeit und Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung deutlich häufiger äußern als die anderen Berufsgruppen. Gymnasiale Lehr- und Leitungskräfte nehmen hingegen am seltensten auf diese Kategorie Bezug. In der Kategorie „Kompetenzgewinne“ scheint die Verteilung insgesamt ausgewogener, hier sind es vor allem Hauptschullehr- und -leitungskräfte, Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit sowie Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung, die sich seltener als die übrigen Berufsgruppen zu der Kategorie äußern. Dabei fällt auf, dass insgesamt betrachtet die Kompetenzgewinne zumindest hinsichtlich der Häufigkeit der Nennungen keine allzu herausragende Rolle für die befragten Personen zu haben scheinen. Eine noch geringere Rolle spielen die institutionellen Gewinne und die Gewinne der Kinder und Jugendlichen als Adressaten. Die institutionellen Gewinne werden vor allem von Fachkräften der betrieblichen Ausbildung genannt, gefolgt von Lehr- und -Leitungskräften der Hauptschule. Bei den Erzieher/innen und Sonderschullehr- und -leitungskräften fanden sich hingegen keine Äußerungen, die dieser Kategorie zuzuordnen wären. Die Gewinne der Kinder und Jugendlichen wurden vor allem von Lehr- und Leitungskräften der weiterführenden Schulen und Fachkräften der betrieblichen Ausbildung thematisiert und spielen bei den Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit sowie der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung am wenigsten eine Rolle.

Die berufsgruppenspezifische Betrachtung der Subkategorien zweiter Ordnung lässt ebenso tendenzielle Unterschiede im Antwortverhalten erkennen. Durchgängig durch alle untersuchten Berufsgruppen wird die Wahrnehmung berufskultureller Unterschiede inklusive eines besseren Einblicks in andere Berufsfelder und eine Zunahme an Wissen übereinander am häufigsten thematisiert. Die Häufigkeitswerte fallen jedoch unterschiedlich stark aus. Einzige Ausnahme bilden die Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung. Dort wird dieser Code am zweithäufigsten genannt, am häufigsten hingegen der Code „Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen“. Der Erwerb von Methoden- und Handlungskompetenzen ist der Häufigkeitsverteilung zufolge das zweite wichtige Lernfeld in der Kooperation. Auch hier fallen die Häufigkeitsunterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen ins Auge, ebenso wie bei der dritthäufigsten



Kategorie zum Zuwachs an gegenseitigem Verständnis und Respekt der Berufsgruppen füreinander. In der Tendenz äußern sich Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung und der außerschulischen Jugendarbeit, Erzieher/innen und Realschullehr- und -leitungskräfte häufiger zu diesem Aspekt, wohingegen sich Personen aus dem gymnasialen und sonderpädagogischen Bereich am seltensten darauf beziehen.

Auffallend sind auch einzelne Besonderheiten in der Häufigkeitsverteilung wie etwa die große Zahl der Äußerungen von Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit zur Stärkung des eigenen berufskulturellen Profils in der Kooperation (14,3 Prozent) im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, vor allem im Vergleich zu Lehr- und Leitungskräften aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium (jeweils 0 Prozent), oder die starke Betonung des Zugewinns an Fachwissen seitens der Lehr- und Leitungskräfte aus dem Gymnasium (10,7 Prozent) im Verhältnis zu den anderen Berufsgruppen.

Im Anhang dieser Arbeit finden sich die Tabellen, die die Werte für alle Fallgruppen einzeln ausweisen. Aus Gründen des Umfangs sollen an dieser Stelle nur die wichtigsten Befunde in knapper Form dargestellt werden.

Die folgende synoptisch angelegte Tabelle gibt einen Überblick über die Codehäufigkeiten der Subkategorien zweiter Ordnung. Diese sind aus Platzgründen in verkürzter Formulierung dargestellt, die ausführlichen Formulierungen finden sich im Kategoriensystem in Anhang C.

	Erzieher/innen	Grundschullehr- und -leitungskräfte	Hauptschullehr- und -leitungskräfte	Realschullehr- und -leitungskräfte	Gymnasiallehr- und -leitungskräfte	Sonder- schullehr- und -leitungskräfte	Fachkräfte außerschulische Jugendarbeit	Fachkräfte kulturelle Bildung/Kunst- vermittlung	Fachkräfte betriebliche Ausbildung
Unterschiede sehen, Einblick, Gewinn an Wissen übereinander	33,3%	23,7%	22,6%	15,8%	25,0%	28,0%	21,4%	24,2%	15,8%
Zugewinn an Methodenwissen/ Handlungskompetenz	23,3%	10,5%	9,7%	15,8%	14,3%	28,0%	16,7%	24,2%	10,5%
Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander	10,0%	7,9%	0,0%	10,5%	3,6%	4,0%	11,9%	15,2%	7,9%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen (Kinder u. Jugendliche)	3,3%	2,6%	16,1%	5,3%	17,9%	8,0%	4,8%	6,1%	5,3%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	6,7%	7,9%	9,7%	5,3%	0,0%	8,0%	9,5%	6,1%	5,3%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter (Kinder u. Jugendliche)	13,3%	5,3%	6,5%	15,8%	7,1%	4,0%	2,4%	0,0%	10,5%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	0,0%	5,3%	3,2%	5,3%	7,1%	0,0%	4,8%	3,0%	18,4%
Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe	6,7%	2,6%	12,9%	10,5%	10,7%	0,0%	2,4%	0,0%	5,3%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken (Kinder u. Jugendliche)	0,0%	7,9%	6,5%	5,3%	0,0%	8,0%	2,4%	0,0%	10,5%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/ Besonderheit	3,3%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	4,0%	14,3%	6,1%	2,6%
Zugewinn an Fachwissen	0,0%	7,9%	0,0%	5,3%	10,7%	4,0%	0,0%	6,1%	0,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse (Kinder u. Jugendliche)	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	3,6%	4,0%	0,0%	3,0%	5,3%
Entlastung: Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße	0,0%	5,3%	9,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,0%	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeiten zum Rollen-/ Perspektivwechsel	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	0,0%	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%	0,0%

Tabelle 11: Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Berufsgruppen

Wie oben bereits angesprochen, zeigen sich in der qualitativen Betrachtung viele Effekte und Einschätzungen zur Kooperation und zu möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen durchgängig durch die einzelnen Berufsgruppen. An dieser Stelle soll deshalb nur schlaglichtartig auf einige ins Auge fallende berufskulturelle Spezifika im Zusammenhang mit berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen verwiesen, nicht jedoch alle Aspekte im Einzelnen noch einmal thematisiert werden. Die folgenden Abschnitte fassen die wichtigsten Befunde für jede untersuchte Berufsgruppe in knapper Form zusammen. Dabei greifen berufliches Selbstbild und berufsbezogene Lern- und Reflexionserfahrungen im Rahmen der Kooperation ineinander und zeichnen ein jeweils spezifisches Bild der einzelnen Berufsgruppen.

Die Selbstbeschreibungen hinsichtlich der berufsspezifischen Kompetenzanforderungen ähneln sich stark. Dennoch sind, wie in der quantitativen Betrachtung gezeigt, in der Tendenz Unterschiede erkennbar. Ebenso verhält es sich bei der Betrachtung der Kooperationsgewinne und Lernmöglichkeiten. Auch hier finden sich bestimmte Aspekte durchgängig durch nahezu alle Berufsgruppen, es zeigen sich jedoch auch tendenziell berufsspezifische Unterschiede. So beklagen beispielsweise einige der befragten Erzieher/innen, die Kooperationslehrerinnen der benachbarten Grundschule legten zu großen Wert auf Wissensvermittlung und engten die Kinder in deren Entwicklung eher ein. Die prägendste Eigenschaft der Erzieherinnen sei hingegen die gute persönliche Beziehung zu den Kindern in einer individuellen ressourcenorientierten Perspektive, Fachwissen könne man im Gegensatz dazu im Bedarfsfall immer noch nacharbeiten. Erzieherinnen arbeiteten mehr im Team, die Lehrerinnen seien dagegen oftmals eher Einzelkämpfer. Teilweise wird eingefordert, in der Schule müsse sich noch viel tun, insbesondere im Hinblick auf individuelle Förderung und freiere Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder. Zudem würden Erzieherinnen grundsätzlich niedriger bezahlt, hätten keine Ferienzeiten wie die Lehrerinnen und leisteten eine sehr fordernde, aber gleichzeitig sehr erfüllende Arbeit.<sup>407</sup> Um in der Kooperation von Kindergarten und Grundschule voneinander lernen zu können, müsste der Kontakt eigentlich

---

<sup>407</sup> Vergl. Interview 30, #00:19:00-4#. Vergl. auch Interview 31, #00:05:56-1#, #00:21:25-4# und #00:23:17-1# sowie #00:09:06-0# und #00:12:32-2#.

noch sehr viel enger sein als bislang erlebt, man wisse immer noch nicht genug voneinander und sehe einander noch zu selten direkt in konkreten und authentischen Arbeitssituationen zu. Man lerne gegenseitig die jeweils andere Welt mit allen spezifischen Vor- und Nachteilen kennen, sei insgesamt offener füreinander geworden und habe einander noch besser akzeptieren gelernt. Interessant sei vor allem, die unterschiedlichen berufskulturellen Perspektiven und Vorgehensweisen mitzuerleben und somit aus erster Hand zu kennen. In der Kooperation könne man gegenseitig viele Methoden voneinander übernehmen. In einigen Fällen betonen Erzieher/innen, dass genau an dieser Stelle noch nicht überall eine ausreichende Bereitschaft der Grundschullehrkräfte vorhanden sei, methodisch-didaktisch von der spezifischen Arbeitsweise im Kindergarten zu lernen. Dennoch seien deutliche Entwicklungsprozesse in den Schulen erkennbar. Die Gewinne der Kinder seien vor allem in erleichterten Übergängen einer- und beobachtbaren Kompetenzzuwächsen andererseits zu sehen. Die Erzieherinnen hätten zudem in der Kooperation die Möglichkeit, Stärken und Potenziale der Kinder wahrzunehmen, die sie bislang im Kontext des Kindergartens noch nicht erkannt hätten, sowie einen konkreteren Einblick in die Anforderungen zu bekommen, die die Schule an die Kinder stelle. Somit könnten sie die Kinder besser auf die Schule vorbereiten.<sup>408</sup>

Einige der Grundschullehr- und -leitungskräfte betonen, im Vergleich zu den Erzieherinnen seien sie wesentlich freier in ihrer Tagesgestaltung und hätten deutlich weniger verpflichtende Präsenzzeiten an der Schule. Dies sei von Vorteil, erzeuge allerdings schnell das Gefühl, immer mehr zusätzlich zum eigentlichen Kerngeschäft leisten zu müssen. Wichtig für ihren Beruf sei insbesondere die zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung, fachliche Aspekte hingegen könne man zur Not immer noch nachholen. Als Grundschullehrkräfte stünden sie deutlich stärker unter Bewertungsdruck als die Erzieherinnen und müssten den Übergang zur weiterführenden Schule im Blick haben. Insgesamt ließen sie die Kinder weniger frei laufen als beispielsweise im Kindergarten üblich, jedoch könne nur so ein geregelter Schulalltag und somit der Lernerfolg der Kinder gewährleistet werden. Von

---

<sup>408</sup> Vergl. Interview 4, #00:18:16-7# und #00:22:21-0#. Vergl. auch Interview 31, #00:04:37-6#.

ihren Kooperationspartnern aus Kindergarten und anderen Bildungseinrichtungen könnten sie methodisch und fachlich lernen, ebenso lernten die Partner von der Grundschule. In der Reflexion überlege man, wie man das Gesehene in die eigene Arbeit integrieren könne. Grundsätzlich aber bleibe man im beruflichen Alltag dennoch eher bei den eigenen berufsspezifischen Methoden. Man lerne wechselseitig die Arbeit der anderen Berufsgruppen besser kennen und entwickle auf diese Weise mehr Verständnis und Respekt füreinander. Eine schöne Erfahrung sei auch immer, wahrzunehmen, dass auch die eigene Arbeit von anderen Berufsgruppen geachtet werde. Man bekomme Einblicke in andere berufliche Welten inklusive deren spezifische Vor- und Nachteile und stelle dabei oftmals erleichtert fest, dass man die Partner nicht um deren Beruf beneide. Für die Kinder werde durch die Kooperation der Übergang zwischen den aufeinanderfolgenden Bildungsetappen leichter, sie könnten sich in anderen Rahmenbedingungen neue Kompetenzen aneignen und würden durch die Kooperation insgesamt ganzheitlicher in ihren Stärken und Potenzialen wahrgenommen. Die Kooperation bedeute auch eine gewisse zeitliche und personelle Entlastung im Alltag und einen Zuwachs an Know How durch die Expertise der externen Partner. Für die Erzieherinnen habe die Kooperation oftmals den positiven Effekt, dass sie die Erfordernisse der Schule besser einschätzen und somit die Kinder gezielter vorbereiten könnten.<sup>409</sup>

In der Tendenz beschreiben einige der befragten Hauptschullehr- und -leitungskräfte, wie schwierig es für sie zu Beginn der Kooperationen gewesen sei, externe Partner in ihre Klasse zu lassen, weil sie ihnen den Umgang mit den Jugendlichen nicht in der gleichen Qualität zutrauten, mit der sie selbst unterrichteten. Viele Lehrkräfte folgten immer noch einem sehr unterrichtszentrierten Berufsbild, dennoch seien jedoch auch oftmals deutliche Veränderungen und Erweiterungen im beruflichen Selbstbild zu erkennen. In der Hauptschule gehe es doch stärker um Fachwissen und dessen Vermittlung als um (sozial)pädagogische Aspekte, man müsse aber auch die bildungsbiografischen Übergänge im Blick haben. Eine Hauptschullehrkraft habe Pädagoge, Erzieher und Fachmann in Personalunion zu sein. Die Jugendlichen besuchten, im Gegensatz zu

---

<sup>409</sup> Vergl. Interview 16, #00:05:00-0# bis #00:07:19-4#. Vergl. auch Interview 5, #00:34:21-1# und #00:41:04-6# sowie #00:42:27-3# und Interview 29, #00:08:23-7#, #00:11:26-4# und #00:20:31-4#.

Angeboten aus der außerschulischen Jugendarbeit, die Schule nicht freiwillig, der Umgang mit jungen Menschen sei insgesamt formaler und stärker reglementiert als bei den außerschulischen Partnern. Schule habe eher den Weg im Blick, die Wirtschaftsunternehmen hingegen das Ziel. Die freiere Tagesgestaltung von Lehrkräften führe häufig zu dem Gefühl, Nachmittagstermine oder Kooperationen seien Zusatzarbeit neben dem „eigentlichen“ Auftrag. Durch die Kooperation reflektiere man die eigene Aufgabe im Bildungsverlauf junger Menschen noch einmal gezielter und überlege gezielter, welche Partner zusätzlich mit ins Boot müssten. Man reflektiere zudem auch die Unterschiede zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnern im Umgang mit den Jugendlichen. Die Kooperation schaffe aber auch personelle Entlastung und bringe externes Know How an die Schulen. Besonders wichtig sei es zudem, ein gutes Netzwerk zu haben und Wertschätzung für die eigene Arbeit zu bekommen. Man erhalte in der Kooperation Einblick in andere berufliche Welten und Systeme und entwickle so mehr Verständnis füreinander, könne aber auch anderen Berufsgruppen zeigen, wie anstrengend die Arbeit in der Schule sei. Die Gewinne beispielsweise der Betriebe lägen in der Sicherung geeigneten Nachwuchses. Die Gewinne der Jugendlichen, von einigen der befragten Personen als deutlich wichtiger eingeschätzt als die Gewinne der Lehrkräfte, lägen hingegen vor allem im Kompetenzzuwachs und in der Erleichterung von Übergangsphasen. Die Lehrkräfte selbst könnten sich methodisch und fachlich einiges von ihren Partnern abschauen, beispielsweise wenn man sehe, wie die Betriebe mit den Jugendlichen umgingen und welche Erfolge sie damit erzielten. Wichtig sei aber auch zu sehen, welche Art von Jugendlichen die Betriebe brauchten und wie die Berufsvorbereitung in der Schule demzufolge auszusehen habe. Bisherige Bilder von anderen Berufsgruppen veränderten sich, aber auch die Berufe selbst ließen deutliche Veränderungsprozesse erkennen.<sup>410</sup>

Eine Realschullehrkraft schildert ganz plastisch ihren Eindruck, das Schulsystem hinke der Wirtschaft immer um einige Jahre hinterher. Lehrkräfte seien oftmals sehr privilegiert in ihrer Tagesgestaltung. Wichtig für

---

<sup>410</sup> Vergl. Interview 41, #00:07:11-6# und #00:14:36-4# sowie #00:23:32-3# bis #00:28:35-1#. Vergl. auch Interview 42, #00:04:25-6#, #00:11:41-8# und #00:12:46-5# sowie #00:15:52-0# bis #00:20:33-6#.

eine gute Realschullehrkraft sei vor allem eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung in Verbindung mit Praxiswissen, aber auch die menschlichen Qualitäten dürften dabei nicht vergessen werden. Die befragten Personen beschreiben die Realschule bisweilen als eine Art Zwischenform zwischen Hauptschule und Gymnasium, was den wissenschaftlichen Anspruch angehe. Als Lehrkräfte müssten sie vor allem die Leistung im Blick haben und sich um die bildungsbiografischen Übergänge kümmern. Die Betriebe sicherten sich durch die Kooperation geeigneten Nachwuchs, für die Jugendlichen werde der Übergang zum Berufsleben erleichtert, sie eigneten sich neue Kompetenzen an, indem sie sich in außerschulischen Kontexten bewegten. Die Lehrkräfte bekämen einen besseren Einblick in die Kompetenzen, die die Jugendlichen brauchten, um gut ins Berufsleben zu starten, sie kämen aber auch mit für sie neuen beruflichen Welten in Berührung, erweiterten ihren beruflichen Horizont, entwickelten mehr Verständnis für andere Berufsgruppen, indem sie deren Abläufe, Problemlagen und Vorteile hautnah miterleben. Vor diesem Hintergrund betrachte man die eigene Arbeitswelt noch einmal bewusster mit anderen Augen. Methodisch können man das eine oder andere übernehmen, wenn es gerade in den eigenen Arbeitskontext passe.<sup>411</sup>

Nach der Selbsteinschätzung der Gymnasiallehrkräfte verfügen diese häufig über eine modernere Didaktik als die mit ihnen kooperierenden Betriebe. Lehrkräfte hätten zwar mehr Freiraum in der Tagesgestaltung, seien aber im Gegensatz zu den Betrieben häufiger mit Disziplin- und Motivationsproblemen der Jugendlichen konfrontiert. Zudem werde der Auftrag von Schulen insgesamt zunehmend diffuser. Man sei als Lehrkraft doch eher Einzelkämpfer als Teamplayer, das Schulsystem sei im Vergleich mit der Wirtschaft nicht selten ein wenig träge und umständlich. Lehrkräfte seien vor allem am Ergebnis orientiert, die außerschulischen Partner, insbesondere aus der Jugendarbeit, dagegen eher am Prozess als solchem. Die gymnasiale Ausbildung sei noch immer stark fachwissenschaftlich ausgerichtet, Fachwissen und dessen Weitergabe seien auch der Grundpfeiler des Gymnasiums, man dürfe aber die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen nicht unterschätzen. Zunehmend

---

<sup>411</sup> Vergl. Interview 11, #00:08:38-8#, #00:26:28-3#, #00:31:35-5# und #00:38:04-1#. Vergl. auch Interview 26, #00:06:40-4# und Interview 27, #00:04:31-7#.

wichtiger werde auch die Begleitung bildungsbiografischer Übergangsphasen, vor allem an der Schnittstelle in die berufliche Ausbildung beziehungsweise das Studium. Gymnasiallehrkräfte arbeiteten aufgrund des Fachlehrerprinzips nur bedingt ganzheitlich. In der Kooperation lernten außerschulische Partner, etwa aus den Betrieben, methodisch und im Umgang mit Jugendlichen vom Gymnasium. Die Jugendlichen eigneten sich durch die Kooperation neue Kompetenzen an und bewältigten den Übergang ins Berufsleben leichter. Einige der befragten Personen stellen den Gewinn der Jugendlichen deutlich über ihren eigenen Gewinn und nehmen insgesamt eine stark schülerzentrierte Haltung im Gegensatz zu einer professionstheoretischen „Brille“ ein. Wenn sie als Lehrkräfte etwas von ihren Kooperationspartnern lernen könnten, dann vor allem wie die Arbeitswelt funktioniere, in die sie ihre Jugendlichen entlassen. Bilder, die man voneinander habe, könnten sich verändern, indem man mehr Wissen übereinander und damit einhergehend mehr Verständnis füreinander aufbaue. Berufsbezogene Unterschiede könnten bisweilen zu Irritationen führten, aber auch sehr befruchtend wirken. Mitunter lerne man neue Fachinhalte kennen, methodisch für den eigenen Unterricht lerne man allerdings eher weniger. Von großer Bedeutung sei hierbei vor allem die Frage, wie sich neue Perspektiven und Handlungsoptionen in den eigenen Unterricht integrieren ließen. Die kooperierenden Betriebe sicherten sich auf diese Weise vor allem geeigneten Nachwuchs, während die Schule sich im Wettbewerb mit anderen Schulen gut positionieren könne.<sup>412</sup>

Die befragten Sonderschullehr- und -leitungskräfte betonen, wahrgenommene Unterschiede beständen nicht nur zwischen den handelnden Personen, sondern vor allem zwischen den unterschiedlichen Systemen mit ihrem jeweiligen Auftrag, ihren Vorgaben und Beschränkungen. Als Sonderschullehrkräfte arbeiteten sie ganzheitlich und könnten Kinder und Jugendliche individueller fördern als es anderen Schularten möglich sei. Kooperationspartner aus der außerschulischen Jugendarbeit gingen oftmals anders mit den jungen Menschen um, die Situationen seien dort insgesamt offener und weniger formalisiert,

---

<sup>412</sup> Vergl. Interview 9, #00:02:51-7#. Vergl. auch Interview 32, #00:26:13-0#, #00:30:24-7#, #00:34:39-5#, #00:36:39-5#, #00:39:52-6# und #00:41:05-7#. Vergl. auch Interview 35, #00:05:47-2#, #00:10:05-0#, #00:11:14-8# und #00:13:13-7#.



wohingegen der Auftrag der Lehrkräfte eben auf Bildung abziele und bestimmte Strukturen erfordere. Außerschulische Partner, etwa aus der Wirtschaft, fokussierten oftmals eher das Ergebnis, die Lehrkräfte hingegen den Weg dorthin als Prozess. Sonderschullehrkräfte arbeiteten naturgemäß stark teamorientiert. Die außerschulischen Partner könnten in der Kooperation ihren Blick auf Sonderschulen und behinderte junge Menschen verändern und zeigten oftmals große Wertschätzung für die sonderpädagogische Arbeit. Die Gewinne der jungen Menschen lägen insbesondere in einer besseren gesellschaftlichen Teilhabe und im Erwerb neuer Kompetenzen, aber auch darin, von ihren Lehrkräften in anderen Kontexten noch einmal ganz anders wahrgenommen zu werden. Als Lehrkraft könne man sich methodisch viele neue Anregungen mitnehmen und einen konkreteren Einblick in andere Berufswelten bekommen. Indem man deren Anforderungen und Problemlagen wahrnehme, entwickle sich ein größeres gegenseitiges Verständnis und ein respektvoller Umgang miteinander. In der Kooperation mit Betrieben lerne man auch etwas über die Erfordernisse der Arbeitswelt und könne Jugendliche beim Übergang in den Beruf besser unterstützen.<sup>413</sup>

Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit betonen, sie unterschieden sich von den Lehrkräften vor allem durch die spezifischen Grundprinzipien der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, Teamarbeit, Ehrenamtlichkeit, Selbstverantwortung und Partizipation der jungen Menschen. Das System der Jugendarbeit lasse insgesamt mehr Freiräume zu als das Schulsystem, daher könnten sie individueller mit den Jugendlichen arbeiten, seien aber immer nur Juniorpartner der Schulen. Die eigene Tagesgestaltung sei eine andere als in den Schulen, die Bezahlung niedriger, die Arbeitsverhältnisse oft unsicher, es fehle eigentlich immer an Ressourcen, das soziale Prestige sei oftmals eher gering und der Legitimationsdruck hingegen hoch. Für die Arbeit mit jungen Menschen seien personale Kompetenzen besonders wichtig. Die Kooperation erzeuge einen erheblichen Zuwachs an Wissen übereinander, einen realistischeren Einblick in Anforderungen, Abläufe, Strukturen, Arbeitsverhältnisse sowie Vor- und Nachteile der verschiedenen

---

<sup>413</sup> Vergl. Interview 22, #00:03:52-7#, #00:11:04-6#, #00:12:15-3# und #00:20:20-2#. Vergl. auch Interview 36, #00:05:28-8#, #00:17:24-0#, #00:20:26-8# und #00:22:59-9#. Vergl. auch Interview 38, #00:15:18-0#, #00:23:51-7# und #00:26:25-3#.

Systeme. Auf diese Weise wüchsen gegenseitiges Verständnis und Respekt, Bilder voneinander veränderten sich, aber auch die Berufe selbst unterlägen einschneidenden Veränderungsprozessen. Bisweilen werde man sich der eigenen Privilegiertheit bewusst, sehe aber auch die Nachteile des eigenen Systems. Die Auseinandersetzung mit anderen Ideen, pädagogischen Ansätzen und beruflichen Kulturen sei sehr befruchtend. Kooperation schärfe das eigene Profil und befördere die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität. Trotz der beobachtbaren Lernprozesse bleibe man aber doch eher bei den eigenen berufsspezifischen Methoden. Die Kooperation gerade auch mit Schulen schaffe auch Zugang zu neuen Zielgruppen und Ressourcen und sichere so den eigenen Nachwuchs. Man nehme in der Kooperation neue Seiten und Stärken an den Kindern und Jugendlichen wahr und könne sich auch methodisch einiges von den Partnern abschauen. Die jungen Menschen entwickelten durch die Kooperation und die Erschließung neuer Erfahrungsräume neue Kompetenzen und könnten sich im Umgang mit anderen Bezugspersonen ganzheitlicher entfalten. Ganzheitlichkeit entstehe vor allem auch, indem jede Berufsgruppe ihren Anteil an der Begleitung junger Menschen mit einbringe. Die erheblichen strukturellen und systemischen Unterschiede erschwerten gegenseitige Lernprozesse aber bisweilen.<sup>414</sup>

Die befragten Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung betonen, sie gehörten keinem so komplexen System an wie die Schule, verfügten über größere Handlungsfreiheit und vermittelten jungen Menschen nicht nur Wissen, sondern förderten vor allem Handlungskompetenz und die Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen. Sie könnten im Gegensatz zu Schulen ohne Bewertungsdruck arbeiten und mehr auf Freiwilligkeit setzen, da man niemanden auf die nächste Bildungsetappe vorbereiten müsse. Nicht nur die Ergebnisse am Ende eines Prozesses seien bedeutsam, sondern vor allem der Prozess selbst. Methodisch könne man in der Kooperation viel voneinander lernen, man übernehme allerdings auch nicht einfach unhinterfragt alles, sondern wäge genau ab, was in den eigenen Kontext passe. Die Gewinne der Kinder und Jugendlichen lägen

---

<sup>414</sup> Vergl. Interview 10, #00:06:24-8# und #00:07:51-8#. Vergl. auch Interview 20, #00:05:38-5#, #00:07:16-9#, #00:09:50-7#, #00:13:43-2# und #00:19:51-2#. Vergl. auch Interview 25, #00:05:04-2#, #00:06:57-7#, #00:12:57-7#, #00:14:23-4#, #00:18:14-3#, #00:23:38-0# und #00:38:13-6#. Vergl. auch Interview 39, #00:15:58-2#, #00:17:31-1#, #00:20:13-0#, #00:26:11-5# und #00:28:35-1#.

insbesondere im Kompetenzerwerb und im Umgang mit anderen erwachsenen Bezugspersonen. Die Lehrkräfte entdeckten oftmals in der Kooperationssituation neue Seiten an den Kindern und Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit neuen Ideen und anderen Ansätzen befördere die eigene Kreativität und sei somit eine große Bereicherung. Der Einblick in systemische Unterschiede, berufsbezogene Anforderungen, Vor- und Nachteile erzeuge ein Mehr an gegenseitigem Verständnis und Respekt und lasse einem bisweilen die eigene Privilegiertheit zu Bewusstsein kommen. Bilder voneinander veränderten sich, aber auch die Berufe selbst erführen eine tiefgreifende Veränderung. Nicht zuletzt ermögliche die Kooperation den Zugang zu Ressourcen und neuen Zielgruppen.<sup>415</sup>

Die befragten Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung schildern, es gehe ihnen in der Ausbildung junger Menschen vorwiegend um den Prozess, den Lehrkräften hingegen um das Ergebnis. Man gebe zwar Fachwissen weiter, aber auf handlungsorientierte und ganzheitliche Weise. Ein großer Vorteil liege darin, die eigene Klientel aussuchen zu können, man habe dann einfach weniger mit mangelnder Motivation und Disziplin zu kämpfen als die Lehrkräfte in der Schule. Das eigene System sei insgesamt flexibler als die Schule und könne schneller auf veränderte Bedingungen und neue Anforderungen reagieren. Methodisch wännen sich die befragten Personen aus der betrieblichen Ausbildung oftmals deutlich moderner als die mit ihnen kooperierenden Schulen und unterstreichen, die Lehrkräfte könnten eher von den Betrieben lernen und nicht umgekehrt. Wenn man von Lehrkräften profitieren könne, dann beispielsweise durch das Kennenlernen neuen didaktischen Materials oder aktueller jugendkultureller Themen. Methodisch bleibe man für den eigenen Arbeitskontext doch eher bei den eigenen Ansätzen, setze sich aber mit den eigenen berufsspezifischen Handlungsweisen noch einmal intensiver auseinander. In der Kooperation erfahre man mehr darüber, wie anstrengend der Lehrerberuf sei und wie das System funktioniere. Auf diese Weise entwickle man mehr Verständnis und Respekt und werde sich der eigenen Privilegiertheit bewusst. Bilder voneinander verändern sich, aber auch die Lehrkräfte ließen deutliche Veränderungen erkennen. Die Schulen fragten eher die Betriebe um Rat und

---

<sup>415</sup> Vergl. Interview 12, #00:07:26-9#, #00:09:56-3# und #00:14:49-7#. Vergl. auch Interview 23, #00:17:40-6#, #00:28:27-1# und #00:31:48-0. Vergl. auch Interview 24, #00:13:00-3#.

profitierten vom Einblick in die Arbeitswelt. Die Jugendlichen könnten durch die Kooperationen den Übergang in die berufliche Ausbildung besser bewältigen und sich die erforderlichen Kompetenzen aneignen, wohingegen die Unternehmen sich geeigneten Nachwuchs sichern und frühzeitig binden könnten.<sup>416</sup>

Zusammenfassend gesagt lassen sich also sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse Unterschiede zwischen den untersuchten Berufsgruppen hinsichtlich ihres Kooperationserlebens, ihrer beruflichen Selbst- und Fremdbilder sowie möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse im Zuge der Kooperation ausmachen. Als eines der konkretesten Beispiele sei hier noch einmal auf die unterschiedliche Einschätzung zu berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen bei Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung einerseits und gymnasialen Lehr- und Leitungskräften andererseits verwiesen: Während im Falle der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen und Berufskulturen als besondere Bereicherung und Anlass zur Beschäftigung mit der eigenen Berufskultur geschildert wird, liegt der Fokus der Gymnasiallehr- und -leitungskräfte deutlich stärker auf den von ihnen selbst als besonders zentral erachteten Fachinhalten und auf dem Wissen über die Arbeitswelt als die nachfolgende Bildungsetappe der Jugendlichen, wohingegen ein eigener methodisch-didaktischer Kompetenzzuwachs eher negiert wird. Ein methodisch-didaktischer Kompetenzzuwachs wird im schulischen Kontext am ehesten von Lehr- und Leitungskräften der Grundschule betont und spielt außerhalb der Schule auch bei Erzieher/innen und Fachkräften der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung eine wichtige Rolle.

Neben den identifizierten Unterschieden zwischen den untersuchten Berufsgruppen lässt sich jedoch auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten feststellen, beispielsweise hinsichtlich der Chance, berufskulturelle Unterschiede durch die Kooperation besser verstehen und auf diesem Wege

---

<sup>416</sup> Vergl. Interview 43, #00:11:02-5#, #00:30:31-5#, #00:36:20-7#, #00:44:46-6#, #00:46:06-3#, #00:49:13-3# und #00:49:38-6#. Vergl. auch Interview 44, #00:02:25-5# und #00:11:21-0#. Vergl. auch Interview 46, #00:21:39-1#, #00:27:02-4#, #00:31:59-9#, #00:35:24-1# und #00:37:14-4#.

die Arbeit anderer Berufsgruppen besser würdigen zu können. Gemeinsam scheint den Berufsgruppen auch die Erfahrung zu sein, sich trotz möglichem Zuwachs an Handlungs- und Methodenkompetenzen im eigenen Arbeitskontext dennoch des eigenen angestammten berufsspezifischen Verhaltensrepertoires zu bedienen und dieses als Grundlage zu nehmen, die durch methodische Anregungen seitens der Kooperationspartner lediglich ergänzt wird.

Die hier deutlich gewordenen sowie weitere vergleichbare Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen, in diesem Falle zwischen Lehrkräften verschiedener Schularten, lassen sich auch in einer Studie von Heise finden. In ihrer Analyse des informellen Lernverhaltens von Lehrkräften kann Heise (2009) Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten nachweisen. So kommt sie zu dem Schluss, kooperatives informelles Lernen sei deutlich häufiger an Grundschulen als an weiterführenden Schulen zu finden, wobei die Gymnasien das Schlusslicht bildeten. Insgesamt lasse sich feststellen, dass *„[...] eher einfach kollegiale Lernformen im Schulalltag dominieren, während 'echte' kooperative Lernaktivitäten, die eine verstetigte Zusammenarbeit, intensiven gegenseitigen Austausch und vor allem Reflexion des eigenen beruflichen Handelns beinhalten, nur selten anzutreffen sind.“*<sup>417</sup>.

Die von Heise angesprochenen graduellen Unterschiede zwischen einzelnen Schularten lassen sich auch in der hier vorliegenden Studie in der Tendenz erkennen und beispielsweise am Grad der Betonung von Fachinhalten als Kennzeichen des eigenen beruflichen Selbstbildes festmachen.

---

<sup>417</sup> Heise, 2009, S.88. Ausführlicher zu den Vergleichen unterschiedlicher Schularten vergl. ebd. S.82-88.

### **3.4.2.5.2 Der Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro als Einflussfaktor**

Um die inhaltliche Verknüpfung zum bildungspolitischen Phänomen der regionalen Bildungslandschaften zu leisten, soll das Interviewmaterial im folgenden Kapitel unter dem Fokus des Kontaktes zu einem Regionalen Bildungsbüro als möglicher Einflussfaktor auf das Kooperationserleben und berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse eingehender untersucht werden. Dazu wird zunächst die zahlenmäßige Verteilung der entsprechenden Fallgruppen innerhalb der gesamten Stichprobe betrachtet.

Von den befragten Personen, die regelmäßigen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro haben, weist stark die Hälfte eine hohe Kooperationsintensität auf, und über zwei Drittel kooperieren bereits seit längerer Zeit. Die Kooperationen sind demnach mehrheitlich bereits vor der Einrichtung der Bildungsregion entstanden und wurden in der Regel nachträglich mit ihr in Verbindung gebracht beziehungsweise unter ihr Dach gestellt. In dieser Gruppe machen mit stark 23 Prozent die Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit den größten Anteil aus, gefolgt von Grundschullehr- und -leitungskräften und Fachkräften der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung. Die am wenigsten vertretenen Berufsgruppen sind die Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung, Gymnasiallehr- und -leitungskräfte Sonderschullehr- und -leitungskräfte und Erzieher/innen.

Im Vergleich dazu kooperieren rund 45 Prozent der Personen, die der Fallgruppe ohne Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro angehören, intensiv und ebenfalls stark zwei Drittel bereits fünf Jahre oder länger. Hinsichtlich Kooperationsintensität und -dauer lassen sich folglich kaum Unterschiede zwischen den befragten Personen ausmachen, die in Kontakt mit einem Regionalen Bildungsbüro stehen, und solchen, die keinen Kontakt dazu haben. Den größten Anteil der Fallgruppe ohne Kontakt machen mit knapp 17 Prozent die Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung aus, gefolgt von Gymnasiallehr- und -leitungskräften, Sonderschullehr- und -leitungskräften, Erzieher/innen und Fachkräften der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung aus.

Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeitsverteilung noch einmal im Überblick:

<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>			
<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 9 53%	N = 12 70,60%	Erzieher/in	N = 1 5,90%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 3 17,60%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 2 11,80%
		Realschullehr- und -leitungskraftkraft	N = 2 11,80%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 1 5,90%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 1 5,90%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 2 11,80%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 4 23,50%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 0 0%

<b>Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>			
<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 11 45,80%	N = 17 70,80%	Erzieher/in	N = 3 12,50%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 2 8,30%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 2 8,30%
		Realschullehr- und -leitungskraftkraft	N = 2 8,30%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 3 12,50%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 3 12,50%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 3 12,50%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 2 8,30%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 4 16,70%

Tabelle 12: Fallgruppenbeschreibung „Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“ bzw.  
„Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro“

Betrachtet man fallgruppenvergleichend die Codehäufigkeiten, so zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Fallgruppen gleichermaßen. In beiden Gruppen sind die Codes „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ und „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“ diejenigen Kooperationsgewinne und berufsbezogenen Lern- beziehungsweise Reflexionsprozesse, die mit einer relativen Häufigkeit von rund fünf Prozent im Fall des erstgenannten sowie zwischen drei und vier Prozent aller Codings im Fall des zweitgenannten Codes am häufigsten genannt werden. Beide Fallgruppen thematisieren die Codes insgesamt also in etwa gleich häufig. Die Personen, die in regelmäßigem Kontakt mit einem Regionalen Bildungsbüro stehen, thematisieren häufiger den Austausch mit ihren Kooperationspartnern und systemische Aspekte des beruflichen Selbstbildes wie etwa individuelle Handlungsfreiheit, Innovationskraft des Systems oder die Relevanz gegebener Hierarchien. Bei den Gelingensbedingungen lässt sich eine deutlichere Betonung der Kooperationsbedingungen bei Personen mit Kontakt zu einem Bildungsbüro feststellen, wohingegen Personen ohne Kontakt zu einem Bildungsbüro häufiger die Beziehungsebene als Gelingensfaktor nennen. Eine tabellarische Übersicht über die Codehäufigkeiten im gesamten Kategoriensystem findet sich im Anhang D dieser Arbeit.

Die Untersuchung der Codehäufigkeiten nur für die in der vorliegenden Arbeit besonders zentralen Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ bestätigt den ersten Eindruck der großen Ähnlichkeit zwischen den beiden Fallgruppen, lässt aber dennoch vorsichtige Aussagen über Tendenzen zu. Die folgende Tabelle bildet die absolute und relative Häufigkeitsverteilung der Subkategorien erster Ordnung für beide Fallgruppen ab.



	<b>Veränderung von Selbst- und Fremdbildern</b>	<b>Kompetenzgewinne</b>	<b>Institutionelle Gewinne</b>	<b>Gewinne der Adressaten</b>
<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b> (114 Codings)	N=52 45,6%	N=31 27,2%	N=7 6,1%	N=24 21,1%
<b>Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b> (170 Codings)	N=68 40,0%	N=46 27,1%	N=17 10,0%	N=39 22,9%

Tabelle 13: Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro

Aus den Häufigkeiten geht hervor, dass die Nennungen der Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder in der Fallgruppe mit Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro leicht überwiegen. Nahezu gleich häufig hingegen äußern sich die beiden Fallgruppen zu Kompetenzgewinnen und Gewinnen der Kinder und Jugendlichen. Zu den institutionellen Gewinnen finden sich mehr Äußerungen bei Personen, die nicht in regelmäßigem Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro stehen.

Betrachtet man die Häufigkeit hinsichtlich der Subkategorien zweiter Ordnung, so fällt der Befund ähnlich aus. Die Äußerungen der Personen, die in Kontakt mit einem Regionalen Bildungsbüro stehen, lassen sich tendenziell etwas häufiger zur Wahrnehmung berufskultureller Unterschiede und zum Zugewinn an Wissen über- sowie Respekt und Verständnis füreinander zuordnen. Hingegen zeigt sich ebenfalls in einer leichten Tendenz eine umgekehrte Häufigkeitsverteilung für die Frage nach einem Zugewinn an Methoden- und Handlungskompetenz. Die Häufigkeitsunterschiede zwischen den Fallgruppen sind insgesamt jedoch marginal und können aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht als allgemein gültig angesehen werden. Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Subkategorien zweiter Ordnung noch einmal im Überblick, deren Formulierung zum Zwecke der Übersichtlichkeit jedoch etwas verkürzt wurde. Die ausführlichen Kategorien-Bezeichnungen finden sich in Anhang C dieser Arbeit.

	<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>
<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	26,3%	21,2%
<b>Zugewinn an Methodenwissen/ Handlungskompetenz</b>	15,8%	17,1%
<b>Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander</b>	8,8%	7,6%
<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen (Kinder u. Jugendliche)</b>	8,8%	6,5%
<b>Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken</b>	5,3%	7,6%
<b>Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter (Kinder u. Jugendliche)</b>	2,6%	9,4%
<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	2,6%	7,6%
<b>Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe</b>	4,4%	5,9%
<b>Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken (Kinder u. Jugendliche)</b>	5,3%	4,1%
<b>Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/ Besonderheit</b>	5,3%	3,5%
<b>Zugewinn an Fachwissen</b>	4,4%	2,9%
<b>Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse (Kinder u. Jugendliche)</b>	2,6%	2,4%
<b>Entlastung: Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße</b>	2,6%	1,8%
<b>Zugewinn bzgl. Fähigkeiten zum Rollen-/ Perspektivwechsel</b>	1,8%	0,0%
<b>Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)</b>	0,9%	0,6%

Tabelle 14: Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro

Die qualitative Betrachtung hinsichtlich der beruflichen Selbstbilder und möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse in der Kooperation lässt ebenso wenig nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Fallgruppen erkennen. In beiden Gruppen finden sich Personen, die das Gefühl haben, in der Auseinandersetzung mit anderen Bildungsberufen viel für das eigene berufliche Handeln lernen zu können, sowie Personen, denen die Reflexion berufsbezogener Lernprozesse an der Schnittstelle unterschiedlicher Berufssysteme eher ungewohnt und fremd erscheint und die kaum über eigene Lernerfahrungen berichten können. Ebenso finden sich in beiden Gruppen sowohl Personen, die sich mit ihren Kooperationspartnern

zu einer regelmäßigen oder zumindest zu einer punktuellen und anlassbezogenen Reflexion berufskultureller Unterschiede und möglicher gegenseitiger Lernprozesse treffen, als auch Personen, deren Gespräche mit ihren Partnern sich nahezu ausschließlich auf sachbezogene oder organisatorische Fragen beschränken beziehungsweise die ohnehin kaum Gespräche mit ihren Kooperationspartnern führen. Einzig in der Frage der Gelingensbedingungen von Kooperation treten etwas deutlichere Unterschiede zutage. Es zeigt sich, dass die Personen, die in regelmäßigem Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro stehen, durchgängig dessen Angebote als sehr hilfreich erleben und diese für eine unbedingt wünschenswerte flankierende Unterstützungsleistung halten. Die Angebote der Regionalen Bildungsbüros erstrecken sich dabei von der Bereitstellung von Adressdatenbanken und virtuellen Kooperationsplattformen über die Bündelung und übersichtliche Darstellung der vielfältigen regionalen Kooperationsangebote und die Veranstaltung von Netzwerktreffen bis hin zu prozessbegleitender Beratung und interprofessionellen Tandem-Fortbildungen zum Kooperationsmanagement. Eine Realschulleitung, die intensiv an der Gestaltung der Bildungsregion mitwirkt, beschreibt die unterstützende Funktion der Bildungsregion vor allem in Bezug auf die Absenkung von Hemmschwellen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen, die Bewusstmachung und Konkretisierung der bislang als eher diffus empfundenen Kooperationsnotwendigkeit und die Herstellung von Kontaktmöglichkeiten. Zudem seien auch zunehmend Fragen der Qualitätssicherung und der kriteriengeleiteten zielgerichteten Kooperation durch das Bildungsbüro transportiert worden. Der Kontakt zwischen Schulen und anderen Bildungsakteuren habe sich deutlich intensiviert, bestehende Kooperationen und Angebote seien in der Öffentlichkeit bekannter und somit zugänglicher geworden. Informationen würden gefiltert und weitergegeben. Von besonderer Bedeutung sei dabei auch die geschaffene transparente Struktur: *„Also die Bildungsregion hat natürlich [...] ausgesprochen gut geschafft, einfach diese den Blick für solche Sachen zu schärfen. Vorher war das eher immer so, also es war glaube ich vielen Schulleitern oder auch vielen Lehrern bewusst, dass man da zwar irgendwie bezüglich dieser Berufsorientierung oder diesen Kontakten, außerschulischen Kontakten, was*

*machen muss, also so diffus, [...] Jeder halt ein bisschen so vor sich hingewurschtelt und der eine hatte gerade mehr Glück, weil er Kontakte hatte oder kannte einen der einen kannte oder so und jetzt ist es einfach, eher schon in so einer Struktur deutlich.*<sup>418</sup>

Eine Fachkraft der außerschulischen Jugendarbeit argumentiert ganz ähnlich und betont die kommunikative Leistung des Bildungsbüros: *„Naja, also was die Bildungsregion ja hier geleistet hat [...] ist, dass sie eine kommunikative Drehschreibe kreiert hat. [...] und damit einen wesentlichen Beitrag geleistet haben, dass die unterschiedlichen Institutionen wirklich miteinander reden, also es war früher vor der Bildungsregion einfach so, dass die Stadt irgendwas gemacht hat und wer zufällig in diesen Diskus eingebunden war, der hat es gemacht ja, der hat dann irgendwie den Zuschlag bekommen. Das ist natürlich ansatzweise heute auch noch so, aber aber es wird einfach kommuniziert und damit ist ein wesentlicher Beitrag zur Transparenz hergestellt worden. Also ich glaube, das ist unbestritten das Verdienst, z. B. also in dem Fall des Regionalen Bildungsbüros.*<sup>419</sup> Die unterstützenden Angebote des Regionalen Bildungsbüros scheinen demnach gute Ausgangsbedingungen für gelingende Kooperationen zu schaffen. Betrachtet man hingegen die Fallgruppe, die keinen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro pflegt, fällt auf, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl der zu dieser Gruppe gehörenden Personen auf die Frage nach Gelingensbedingungen immer wieder Wünsche und Bedarfe äußern, die genau in diese Richtung zielen. Immer wieder werden externe Begleitung, die Bündelung der zahlreichen und diffusen Kooperationsangebote, die Bereitstellung von Kontaktadressen oder in einem Fall gar ein kommunales Bildungsmanagement mit sozialräumlicher Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsakteure eingefordert, das die Kooperationsarbeit erleichtern könne.<sup>420</sup>

---

<sup>418</sup> Interview 11, #00:48:34-1#.

<sup>419</sup> Interview 14, #00:20:36-9#.

<sup>420</sup> Vergl. Interview 30, #00:31:35-3# und Interview 39, #00:34:24-2#.

Da sich außer in der Frage nach den Gelingensbedingungen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Fallgruppen zeigen, lässt sich für die hier zu Grund liegende Stichprobe nicht nachweisen, dass der Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro automatisch auch zu deutlicher wahrnehmbaren berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen führen muss. Es scheint eher so zu sein, dass die Angebote der in der Studie untersuchten Bildungsregionen für günstige Kooperationsbedingungen sorgen und strukturelle sowie kommunikative Unterstützungsleistungen darstellen. Bis auf die interprofessionelle Tandem-Fortbildung zum Kooperationsmanagement beziehen sich die in den untersuchten Bildungsregionen zum Erhebungszeitraum vorgefundenen und von den befragten Personen wahrgenommenen Angebote auch eher auf die strukturellen Aspekte und stellen weniger gezielte und intensive Reflexionsangebote dar, die informelle berufsbezogene Lernprozesse bewusst machen und unterstützen. An dieser Stelle könnte eine sich anschließende künftige Forschungsarbeit den Blick darauf richten, inwieweit sich die untersuchten Bildungsregionen und deren unterstützende Angebote im Vergleich zum hier vorliegenden Erhebungszeitraum weiterentwickelt haben, ob also inzwischen Konzepte zur gezielten Reflexion möglicher berufsbezogener Lernprozesse entwickelt und erprobt wurden.

Für die Weiterentwicklung der Bildungsregionen in Baden-Württemberg und regionaler Bildungslandschaften im Allgemeinen ist der hier dargestellte Befund von großer Relevanz, zeigt er doch die, zumindest in den hier untersuchten Bildungsregionen, bislang eher nachrangige Rolle gezielter Angebote zur Bewusst- und Nutzbarmachung informeller Lernprozesse im Rahmen berufsgruppenübergreifender Kooperation auf. Hier könnte neben den kommunikativen und organisatorischen Unterstützungsleistungen, die sie bislang im Portfolio haben, ein neues Handlungsfeld für regionale Bildungslandschaften entstehen.

Die wachsende Bedeutung und Notwendigkeit beruflicher Reflexionsprozesse stellt auch Göhlich (2011) ins Zentrum seiner Überlegungen und stützt damit diese Überlegung. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungs- und Modernisierungsprozesse wie Individualisierung, Pluralisierung und zunehmender Kontingenz werde auch

die berufliche Welt immer komplexer. Als Folge dieser Zunahme an Komplexität befänden sich beruflich handelnde Personen in immer kürzeren Abständen in der Situation, ihre Relevanzsysteme, beruflichen Selbstbilder und Vorgehensweisen zu hinterfragen, an neue Rahmenbedingungen anzupassen und neue Wege zu beschreiten. Daraus erwachse auch ein zunehmender Bedarf nicht nur an individueller Reflexion, sondern gerade auch an professionell begleiteter Reflexion in unterschiedlichen Supervisions- und Coaching-Settings.<sup>421</sup> Eine solche Rolle könnten unter anderem auch Regionale Bildungsbüros in den kommenden Jahren zunehmend einnehmen, insbesondere auch vor dem Hintergrund der Befunde aus aktuellen Forschungen wie etwa der Studie von Speck, Olk und Stimpel (2011), die für das Gelingen von Kooperationen vor allem auch die Reflexion beruflicher Selbst- und Fremdbilder und einer beruflichen Ausbildung über berufskulturelle Grenzen hinweg für zentral hält.<sup>422</sup> Für die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ist wie oben ausführlich dargestellt die Kooperation der verschiedenen Teilbereiche des Bildungssystems eine der tragenden Säulen. Aus diesem Grund wäre aus Sicht der vorliegenden Studie eine noch intensivere Begleitung und Reflexion dieser Kooperationen angeraten.

Dieses Desiderat wird auch unter Bezugnahme auf Erkenntnisse aus der Debatte um die Zertifizierung informellen Lernens der letzten Jahre formuliert. Bei den aus dem Interviewmaterial herausgearbeiteten berufsbezogenen Lernerfahrungen im Zuge der Kooperation handelt es sich vorwiegend um informelles Erfahrungslernen gewissermaßen als weitgehend nicht intendiertes Nebenprodukt einer im Wesentlichen auf die Kinder und Jugendlichen abzielenden Kooperation. Vielfach zeigt sich in der Analyse des Interviewmaterials, dass sich die befragten Personen dieses Nebenproduktes nicht durchgängig bewusst sind. Ein Indikator dafür ist die Schwierigkeit nicht weniger der untersuchten Personen, spontan ganz konkrete Lernerfahrungen im Zusammenhang mit der Kooperation zu schildern. Teilweise erschließen die befragten Personen diese Lernerfahrungen sogar erst in der Interviewsituation, die in diesem Zusammenhang einen reflexiven Charakter aufweist. Zumindest scheint

---

<sup>421</sup> Vergl. Göhlich, 2011, S.147.

<sup>422</sup> Vergl. Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S.197.

diese Perspektive auf die eigene Kooperation für viele der befragten Personen eher ungewohnt und nicht alltäglich zu sein. Die Autoren der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (2004) stellen den Befund, dass informelle Lernprozesse häufig auf einer eher unbewussten Ebene verbleiben, in Zusammenhang mit einem gesellschaftlich vorherrschenden Verständnis von Bildung und Lernen, das vor allem formales institutionalisiertes und zielgerichtetes Lernen fokussiert.<sup>423</sup> Ein mit den Erfahrungen in der vorliegenden Studie vergleichbares Phänomen beschreibt Kellner (2005) im Zusammenhang mit einem wissenschaftlich eingebetteten Vorhaben zur Sichtbarmachung informeller Lernprozesse im freiwilligen sozialen Engagement: Die im Rahmen des Vorhabens befragten Personen seien sich ihrer informellen Lernprozesse im Zuge des sozialen Engagements nur wenig bewusst gewesen und hätten diese somit für sich nur schwer nutzbar machen können, beschreibt Kellner. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Interviews hätten sie dabei als anregende und gewinnbringende Form der Selbstreflexion erlebt, in der sie oftmals zum ersten Mal überhaupt dergestalt systematisch und gezielt ihre Lernprozesse thematisierten.<sup>424</sup> Mutz und Söker (2003) kommen zu einem vergleichbaren Befund: Die von ihnen untersuchten informellen Lernprozesse im freiwilligen sozialen Engagement werden von den befragten Personen oftmals erst auf Nachfrage im Interview hin erschlossen und bisweilen eher en passant geschildert. Nicht ein bewusster Lernwille und eine Lernabsicht, sondern die Bewältigung einer Anforderung des Berufsalltags sei hier der Ausgangspunkt für das Zusammentreffen verschiedener berufskultureller Perspektiven und Handlungsrepertoires, so konstatieren die Autoren.<sup>425</sup>

Kirchhof (2006) unterscheidet drei Stufen informellen Lernens, die sich gewissermaßen auf einem Kontinuum mit ansteigendem Reflexionsgrad bewegen. Im unbewussten impliziten Lernen sei die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand beziehungsweise die Handlung an sich gerichtet, nicht auf einen Lernvorgang. Lernprozesse dieser Art sowie das damit erworbene implizite Wissen seien deshalb schwer zu verbalisieren. Das erfahrungsorientierte

---

<sup>423</sup> Vergl. Arnswald et al., 2004, S.96.

<sup>424</sup> Vergl. Kellner, 2005, S.3.

<sup>425</sup> Vergl. Mutz & Söker, 2003, S.41-42.

Lernen weise hingegen bereits einen höheren Reflexionsgrad und einen bewussteren Umgang mit den gemachten Erfahrungen auf. Er zeige sich, dass *„[...] erst eine systematische Reflexion der Erfahrungen Handlungswissen und Handlungskompetenz generiert.“*<sup>426</sup>. Das selbstorganisierte Lernen als dritte Stufe sei auf bestimmte Lernziele hin ausgerichtet und werde mit spezifischen Lernstrategien hinterlegt.<sup>427</sup> Diese Differenzierung erweist sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit als relevant. Das Antwortverhalten sowie im Anschluss an die Interviews geäußerte Eindrücke der befragten Personen lassen auf einen unterschiedlich stark ausgeprägten Reflexionsgrad hinsichtlich der eigenen Lernprozesse im Rahmen der Kooperation schließen. Die Mehrzahl der Interviews lässt sich auf dem von Kirchhof identifizierten Kontinuum zwischen implizitem und erfahrungsorientiertem Lernen verorten. Teilweise waren sich die befragten Personen bereits ihrer informellen Lernprozesse bewusst, konnten an konkreten Situationen exemplarisch Lernvorgänge schildern und machten deutlich, ihrer Kooperationsbereitschaft liege auch das Wissen zu Grunde, selbst etwas von der Kooperation zu haben. Andere schienen die für sie bislang eher unbewusst gebliebenen Lernprozesse erst in der Interviewsituation selbst für sich bewusst zu reflektieren und zu erschließen. In einigen wenigen Fällen wurden eigene Lernprozesse sogar nahezu negiert oder als irrelevant bewertet. Selbstorganisiertes Lernen im Sinne Kirchhofs lässt sich hingegen in den Interviews nicht nachweisen, da die Kooperationen nicht bewusst als Strategie berufsbezogenen Lernens aufgenommen und eingesetzt wurden, sondern sich die dargestellten Lernprozesse eher als ein positives Nebenprodukt einstellten.

Mit Blick auf die Unterstützung informeller beruflicher Lernprozesse in Schulen kommt Heise (2009) zu dem Schluss, es sei nicht nur eine bessere materielle und zeitliche Ressourcenausstattung der Schulen erforderlich, sondern vor allem auch *„[...] Maßnahmen zur Sensibilisierung von Lehrkräften für die Wichtigkeit von systematischen Lernprozessen im Berufsalltag sowie zur Bearbeitung von ggf. bestehenden Ängsten, Ablehnungshaltungen etc. [...]“*<sup>428</sup>.

---

<sup>426</sup> Kirchhof, 2006, S.188.

<sup>427</sup> Vergl. ebd., S.179-191.

<sup>428</sup> Heise, 2009, S.199.



An dieser Stelle wird auf eine weitere ausführliche Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses über informelles Lernen und der Möglichkeit der Zertifizierung verzichtet, um die Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf regionale Bildungslandschaften, berufsgruppenübergreifende Kooperationen und berufsbezogene Lernprozesse nicht aus dem Blick zu verlieren.<sup>429</sup>

Ein interessanter Befund für die Einschätzung des Entwicklungsstandes regionaler Bildungslandschaften insgesamt als einer bildungspolitischen Programmatik zeigt sich in der Frage der konkreten Realisierung und Bekanntmachung bei relevanten Akteuren der betreffenden Region. Zumindest für die hier untersuchten Fälle schien zum Erhebungszeitraum das bildungspolitische Konstrukt der Bildungsregionen ein Phänomen zu sein, das sich nach den ersten Jahren Laufzeit vor allem (noch) auf der Ebene von Ämtern, Institutionen und deren Leitungspersonen sowie entsprechenden Arbeitskreisen bewegt, sich jedoch nicht unbedingt auf die beruflichen Selbstbilder und informellen Lernprozesse der konkret kooperierenden Akteure auswirkt. Diese Einschätzung wird durch informelle Gesprächen mit den befragten Personen im Anschluss an die eigentlichen Interviews gestützt. In einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Fällen wurde deutlich, dass den befragten Personen, die in regelmäßigem Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro stehen, zwar das Bildungsbüro selbst bekannt war, jedoch bislang eher als eine kommunale Einrichtung unter vielen wahrgenommen und nicht in den Gesamtzusammenhang eines landesweiten Programmrahmens eingeordnet wurde. Das bildungspolitische Konstrukt als solches scheint (noch) geringe Relevanz für die konkrete Bildungsarbeit zu besitzen. Wirksam wird es nur mittelbar in Form der flankierenden Unterstützungsangebote, die als sehr hilfreich wahrgenommen werden.

---

<sup>429</sup> Zu den Charakteristika informellen Lernens vergl. Heise, 2009, S.21.

### **3.4.2.5.3 Die Intensität der Kooperation als Einflussfaktor**

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll die Frage, inwieweit die Intensität einer Kooperationsbeziehung mögliche berufsbezogene Lernprozesse beeinflussen kann, eher sekundär behandelt werden. Aus diesem Grund werden die Befunde hierzu im Zuge eines Fallgruppenvergleichs nur schlaglichtartig angesprochen.

Insgesamt pflegen 45 Prozent der in der vorliegenden Arbeit als intensiv kooperierend eingestuften befragten Personen Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro. Ein Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität deutet sich an, da 95 Prozent der intensiven Kooperationen auch bereits seit fünf Jahre oder mehr andauern. Unter den intensiven Kooperationen stellen die Fachkräfte der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung mit 20 Prozent den größten Anteil, gefolgt von Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit, Erzieher/innen, Grundschullehr- und -leitungskräften, Hauptschullehr- und -leitungskräften und Sonderschullehr- und -leitungskräften mit jeweils 15 Prozent. Auffallend wenig Realschullehr- und -leitungskräfte (5 Prozent), Gymnasiallehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung (jeweils 0 Prozent) lassen sich der intensiven Kooperation zuordnen. Im Vergleich dazu stellen Gymnasiallehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung (jeweils 19 Prozent), Realschullehr- und -leitungskräfte sowie Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit mit jeweils etwas über 14 Prozent die stärksten Gruppen bei den als wenig intensiv eingestuften Kooperationen. 38 Prozent der Personen mit einer wenig intensiven Kooperation haben Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro und knapp 48 Prozent kooperieren bereits fünf Jahre oder mehr.

Die nachfolgende Tabelle gibt noch einmal den Gesamtüberblick über die Fallgruppenbeschreibung.

<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>			
<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 9 45%	N = 19 95%	Erzieher/in	N = 3 15%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 3 15%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 3 15%
		Realschullehr- und -leitungskraft	N = 1 5%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 0 0%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 3 15%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 4 20%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 3 15%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 0 0%

<b>Geringe Intensität (monatlich und seltener)</b>			
<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 8 38%	N = 10 47,60%	Erzieher/in	N = 1 4,80%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 2 9,50%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 1 4,80%
		Realschullehr- und -leitungskraft	N = 3 14,30%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 4 19%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 1 4,80%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 2 9,50%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 3 14,40%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 4 19%

Tabelle 15: Fallgruppenbeschreibung „Hohe Intensität der Kooperation“ bzw. „Geringe Intensität der Kooperation“

Betrachtet man die Codehäufigkeiten, so fällt aus, dass beide Fallgruppen mit einer relativen Häufigkeit von rund fünf Prozent aller ihrer Codings als häufigsten Kooperationsgewinn bzw. Lerneffekt den Code „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ nennen. Bei den intensiven Kooperationen kommt mit einer Häufigkeit von ebenfalls rund fünf Prozent der Code „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“ hinzu (in der anderen Fallgruppe nur rund 2,7 Prozent). Deutlich häufiger wird in dieser Fallgruppe auch der Austausch mit den Kooperationspartnern angesprochen. Kaum Unterschiede zeigen sich hingegen bei den Gelingensbedingungen von Kooperationen, Beziehungsebene, organisatorische Ebene und Kooperationsbedingungen erweisen als ähnlich wichtig in beiden Gruppen. Betrachtet man die Codehäufigkeiten innerhalb der Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“, so zeigt sich die in der folgenden Tabelle abgebildete absolute und relative Häufigkeitsverteilung hinsichtlich der Subkategorien erster Ordnung.

	Veränderung von Selbst- und Fremdbildern	Kompetenzgewinne	Institutionelle Gewinne	Gewinne der Adressaten
<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b> (123 Codings)	N=63 51,2%	N=39 31,7%	N=6 4,9%	N=15 12,2%
<b>Geringe Intensität (monatlich und seltener)</b> (161 Codings)	N=57 35,4%	N=38 23,6%	N=18 11,2%	N=48 29,8%

Tabelle 16: Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Intensität der Kooperation

Die befragten Personen, die sich einer intensiven Kooperation zuordnen lassen, sprechen demnach in der Tendenz häufiger über die Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder und über den Zuwachs an beruflichen Kompetenzen, wohingegen die Häufigkeitsverteilung für die Frage nach institutionellen Gewinnen und Gewinnen der Adressaten umgekehrt ausfällt. In der Betrachtung der Subkategorien zweiter Ordnung bestätigt sich dieser Trend. So äußern sich die befragten Personen, die intensiv kooperieren, tendenziell häufiger zur Wahrnehmung berufskultureller Unterschiede, zu einem besseren Einblick in andere Berufsfelder und zum Zuwachs an

Wissen übereinander sowie Respekt und Verständnis füreinander. Ebenso sprechen die Personen in intensiven Kooperationen in der Tendenz eher über die Schärfung des eigenen beruflichen Profils und die Wahrnehmung ihrer Adressaten in neuem Licht, während Personen in weniger intensiven Kooperationen eher den Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe ansprechen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Codehäufigkeiten noch einmal im Überblick. Die Subkategorien zweiter Ordnung sind hier der besseren Lesbarkeit wegen verkürzt formuliert. Die ausführlichen Bezeichnungen finden sich im Kategoriensystem im Anhang C.

	Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)	Geringe Intensität (monatlich und seltener)
<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	26,8%	20,5%
<b>Zugewinn an Methodenwissen/ Handlungskompetenz</b>	24,4%	10,5%
<b>Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander</b>	9,8%	6,8%
<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen (Kinder u. Jugendliche)</b>	4,9%	9,3%
<b>Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken</b>	9,8%	4,3%
<b>Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter (Kinder u. Jugendliche)</b>	4,9%	8,1%
<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	2,4%	8,1%
<b>Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe</b>	3,3%	6,8%
<b>Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken (Kinder u. Jugendliche)</b>	1,6%	6,8%
<b>Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/ Besonderheit</b>	4,9%	3,7%
<b>Zugewinn an Fachwissen</b>	2,4%	4,3%
<b>Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse (Kinder u. Jugendliche)</b>	0,0%	4,3%
<b>Entlastung: Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße</b>	1,6%	2,5%
<b>Zugewinn bzgl. Fähigkeiten zum Rollen-/ Perspektivwechsel</b>	0,8%	0,6%
<b>Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)</b>	0,8%	0,6%

Tabelle 17: Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Intensität der Kooperation

Nennenswerte Unterschiede im qualitativen Vergleich der beiden Fallgruppen bezüglich möglicher berufsbezogener Lernprozesse lassen sich jedoch nicht beziehungsweise kaum nachweisen. Einzelne zu Tage tretende Unterschiede zwischen bestimmten Interviews lassen sich vermutlich eher auf die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Berufsgruppe oder auf persönliche Eigenschaften der befragten Personen zurückführen als auf die Intensität der Kooperation an sich. Für die dieser Arbeit zu Grunde liegende Stichprobe lässt sich also festhalten, dass die Intensität einer Kooperationsbeziehung nicht notwendigerweise mit der Intensität möglicher berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse korrespondiert, zumindest wenn Intensität wie in der vorliegenden Arbeit durch die Häufigkeit der Kontakte zwischen den Kooperationspartnern charakterisiert wird. Die Intensität der Kooperationsbeziehung alleine, so kann also anhand der vorliegenden Befunde angenommen werden, stellt keine Garantie für intensivere berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse dar und wirkt sich möglicherweise nur im Zusammenspiel mit weiteren Einflussfaktoren aus. Nachfolgende Forschungsarbeiten müssten an dieser Stelle eine Klärung herbeiführen, wie die Intensität von Kooperationsbeziehungen sonst noch gefasst werden kann, und auf dieser Basis den Einfluss der Kooperationsintensität auf berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse und den Zusammenhang mit weiteren Einflussfaktoren eingehender untersuchen.

#### **3.4.2.5.4 Die Dauer der Kooperationsbeziehung als Einflussfaktor**

Wie im vorangegangenen Kapitel zur Intensität soll auch die Dauer einer Kooperationsbeziehung zwar als möglicher Einflussfaktor auf berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse in knapper Form thematisiert werden. Eine ausführliche Diskussion erfolgt jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht.

Insgesamt geben stark 41 Prozent der Personen, die bereits fünf Jahre oder länger kooperieren, an, in Kontakt mit einem Bildungsbüro zu stehen. Der Anteil der als intensiv einzustufenden Kooperationen liegt bei gut 65 Prozent. Die Verteilung der Berufsgruppen fällt relativ ausgewogen aus, wobei Grundschullehr- und -leitungskräfte, Hauptschullehr- und -leitungskräfte, Fachkräfte der kulturellen Bildung/ Kunstvermittlung sowie Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit mit je knapp 14 Prozent vertreten sind, Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung und Realschullehr- und -leitungskräfte mit je knapp sieben Prozent hingegen die kleinste Gruppe bilden. Im Vergleich dazu stellen Fachkräfte der betrieblichen Ausbildung, Realschullehr- und -leitungskräfte und Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit mit je knapp 17 Prozent den größten Anteil unter den kürzer andauernden Kooperationen. Hauptschullehr- und -leitungskräfte sind in diesen Kooperationen überhaupt nicht vertreten. Knapp 42 Prozent der kürzer andauernden Kooperationen stehen in Zusammenhang mit einem Regionalen Bildungsbüro und nur rund 8 Prozent weisen eine hohe Intensität auf.

Die Vergleichszahlen zur Fallgruppenbeschreibung werden in der folgenden Tabelle noch einmal im Überblick dargestellt.

<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>			
<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 12 41,40%	N = 19 65,50%	Erzieher/in	N = 3 10,30%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 4 13,80%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 4 13,80%
		Realschullehr- und -leitungskraft	N = 2 6,90%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 3 10,30%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 3 10,30%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 4 13,80%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 4 13,80%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 2 6,90%

<b>Kurze Dauer (bis zu 4 Jahre)</b>			
<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	<b>Berufsgruppe</b>	
N = 5 41,70%	N = 1 8,30%	Erzieher/in	N = 1 8,30%
		Grundschullehr- und -leitungskraft	N = 1 8,30%
		Hauptschullehr- und -leitungskraft	N = 0 0%
		Realschullehr- und -leitungskraft	N = 2 16,70%
		Gymnasiallehr- und -leitungskraft	N = 1 8,30%
		Sonderschullehr- und -leitungskraft	N = 1 8,30%
		Fachkraft kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung	N = 2 16,70%
		Fachkraft außerschulische Jugendarbeit	N = 2 16,70%
		Fachkraft betriebliche Ausbildung	N = 2 16,70%

Tabelle 18: Fallgruppenbeschreibung „Lange Dauer der Kooperation“ bzw. „Kurze Dauer der Kooperation“



Betrachtet man die Codehäufigkeiten, so erweisen sich wie auch in den anderen Fallgruppen die Codes „Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)“ mit rund fünf Prozent und „Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen“ mit knapp vier Prozent aller Codings in beiden Fallgruppen als die am häufigsten angesprochenen Kategorien. Insgesamt sprechen die befragten Personen mit bereits seit Langem andauernden Kooperationsbeziehungen in der Tendenz häufiger über Kooperationsgewinne und berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse, aber auch den Austausch mit ihren Kooperationspartnern sowie systemische Aspekte des beruflichen Selbstbildes wie Grad der individuellen Handlungsfreiheit, Innovationskraft des Systems oder Hierarchien. Gelingensfaktoren wie Beziehungs- und organisatorische Ebene werden in den kürzeren Kooperationen etwas häufiger, die Kooperationsbedingungen jedoch in den länger andauernden Kooperationen angesprochen.

Betrachtet man für die beiden Fallgruppen die Häufigkeitsverteilung der Subkategorien erster Ordnung innerhalb der zentralen Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“, so fällt auf, dass sich Personen, die bereits seit mehr als fünf Jahren kooperieren, in ihren Aussagen tendenziell häufiger auf die Kategorie „Veränderung von Selbst- und Fremdbildern“ beziehen, wohingegen sich Personen, die noch nicht so lange kooperieren, häufiger zu Gewinnen der Kinder und Jugendlichen äußern. In Bezug auf Kompetenzgewinne und institutionelle Gewinne lassen sich kaum Häufigkeitsunterschiede erkennen. Die folgende Tabelle zeigt die absoluten und relativen Codehäufigkeiten noch einmal im Überblick.

	<b>Veränderung von Selbst- und Fremdbildern</b>	<b>Kompetenzgewinne</b>	<b>Institutionelle Gewinne</b>	<b>Gewinne der Adressaten</b>
<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b> (197 Codings)	N=87 44,2%	N=53 26,9%	N=18 9,1%	N=39 19,8%
<b>Kurze Dauer (bis zu 4 Jahren)</b> (87 Codings)	N=33 37,9%	N=24 27,6%	N=6 6,9%	N=24 27,6%

Tabelle 19: Codehäufigkeiten Subkategorien erster Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“ nach Dauer der Kooperation

Die quantitative Betrachtung der Subkategorien zweiter Ordnung bestätigt diesen Trend. Die befragten Personen, die bereits seit längerem kooperieren, äußern sich tendenziell häufiger zur Wahrnehmung berufskultureller Unterschiede, zu einem besseren Einblick in andere Berufsfelder und zu einer Zunahme von Wissen über- sowie Verständnis und Respekt füreinander.

Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeitsverteilung noch einmal im Überblick. Die Subkategorien zweiter Ordnung wurden mit Blick auf die Übersichtlichkeit der Tabelle verkürzt formuliert. Die ausführlichen Bezeichnungen der einzelnen Kategorien finden sich in Anhang C.

	<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	<b>Kurze Dauer (bis zu 4 Jahren)</b>
<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	23,9%	21,8%
<b>Zugewinn an Methodenwissen/ Handlungskompetenz</b>	17,3%	14,9%
<b>Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander</b>	9,1%	5,7%
<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen (Kinder u. Jugendliche)</b>	8,6%	4,6%
<b>Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken</b>	7,6%	4,6%
<b>Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter (Kinder u. Jugendliche)</b>	6,1%	8,0%
<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	5,6%	5,7%
<b>Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe</b>	6,1%	3,4%
<b>Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken (Kinder u. Jugendliche)</b>	3,6%	6,9%
<b>Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/ Besonderheit</b>	3,6%	5,7%
<b>Zugewinn an Fachwissen</b>	2,5%	5,7%
<b>Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse (Kinder u. Jugendliche)</b>	1,0%	5,7%
<b>Entlastung: Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße</b>	3,0%	0,0%
<b>Zugewinn bzgl. Fähigkeiten zum Rollen-/ Perspektivwechsel</b>	0,5%	1,1%
<b>Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)</b>	0,5%	1,1%

Tabelle 20: Codehäufigkeiten Subkategorien zweiter Ordnung zu „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionserfahrungen“ nach Dauer der Kooperation

Im qualitativen Vergleich dieser beiden Fallgruppen lassen sich, ähnlich wie im Falle der Kooperationsintensität, keine beziehungsweise kaum nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen im Hinblick auf mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse nachweisen. Für die zu Grunde liegende Stichprobe kann folglich festgehalten werden, dass die langanhaltende Dauer einer Kooperationsbeziehung nicht notwendigerweise mit intensiveren berufsbezogenen Lernprozessen oder einer erhöhten reflexiven Sensibilität für derlei Fragestellungen einhergeht. Auch in diesem Fall müssten nachfolgende Forschungsarbeiten klären, ob die Kooperationsdauer mit weiteren Einflussfaktoren zusammentreffen muss, um förderlich auf berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse einzuwirken.

## 4 Diskussion und Ausblick

Im Anschluss an die ausführliche Darstellung der empirischen Befunde der vorliegenden Studie und deren erste Einordnung beziehungsweise Würdigung vor dem Hintergrund anderer relevanter Forschungsarbeiten in Kapitel 3 sollen die Erkenntnisse nun im Folgenden im Rückbezug auf den in Kapitel 2 referierten aktuellen Forschungsstand zusammenfassend diskutiert werden. In Kapitel 4.1 erfolgt zu diesem Zweck eine inhaltliche Diskussion, die die zentralen Befunde in den Kontext vergleichbarer aktueller Studien einordnet und einen Abgleich mit deren Erkenntnissen vollzieht. In Kapitel 4.2 folgen einige reflexive Bemerkungen zur hier gewählten Untersuchungsmethodik. Ein abschließender Ausblick und die Formulierung künftiger Forschungsdesiderata in Kapitel 4.3 runden die vorliegende Arbeit methodisch und inhaltlich ab.

### 4.1 Inhaltliche Diskussion der zentralen Befunde

In der vorliegenden Studie konnte eine Vielzahl der oben ausführlich dargestellten und diskutierten Befunde des aktuellen Forschungsstandes zur Kooperation verschiedener Berufsgruppen im Bildungsbereich und damit verbundenen möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen nachgewiesen und bestätigt werden. So zeigten sich in den geführten Interviews viele der auch in der aktuellen Fachliteratur diskutierten berufskulturellen und systemischen Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich der jeweiligen Arbeitsbedingungen, beruflichen Selbst- und Weltbilder, Relevanzsysteme, Deutungsmuster, Kooperations- und Bildungsverständnisse und methodischen Handlungsrepertoires der untersuchten Berufsgruppen.<sup>430</sup> Die Einschätzung von Speck, Olk und Stimpel (2011) dass „[...] eine Kooperation von unterschiedlichen rechtlichen, organisatorischen, sozialräumlichen, situativen und individuellen Merkmalen beeinflusst wird und es während einer Kooperation zu einer Kumulierung von institutionellen und professionsbezogenen Herausforderungen und

---

<sup>430</sup> Vergl. dazu ausführlicher auch Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S.188-190.

*Problemen kommen kann [...]*<sup>431</sup> erweist sich auch für die vorliegende Studie als zutreffend. In den meisten der untersuchten Fälle werden diese Herausforderungen jedoch als nicht grundsätzlich problematisch oder gar kooperationshemmend wahrgenommen. Vielmehr schildern die befragten Personen meist eher eine Art Irritation, die sowohl zu Beginn als auch phasenweise immer wieder im Verlauf der Kooperation mit anderen Berufskulturen auftreten kann. Diese Irritation angesichts ungewohnter beruflicher Denk- und Handlungsweisen dient zwar bisweilen auch der, zumindest gefühlten, Bestätigung bereits vorhandener berufskultureller Vorurteile, löst häufiger jedoch eher einen reflexiven Prozess der Auseinandersetzung aus, in dessen Verlauf die eigene berufskulturelle Perspektive erweitert und ein neuer Grad an Verständnis für andere Berufskulturen entwickelt wird.

Zu diesem Ergebnis kommt auch Ahlgrimm (2010) in seiner Studie zur Kooperation zwischen Lehrkräften innerhalb einer Schule: Die Kooperation stelle die Akteure vor die Aufgabe, sich mit ihrer eigenen beruflichen Rolle und mit dem beruflichen Handeln anderer Personen auseinanderzusetzen und bislang gewohnte Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Dieser Prozess könne neue Erkenntnisse erzeugen, zur Veränderung von beruflichen Rollen, der beruflichen Selbst- und Fremdwahrnehmung und des beruflichen Handlungsrepertoires beitragen.<sup>432</sup>

Hofhues (2013) weist in ihrer Studie zur Kooperation von Schulen und Wirtschaftsunternehmen ebenfalls Lern- und Reflexionsprozesse der beteiligten Kooperationspartner nach und thematisiert darüber hinaus zudem Kooperationsgewinne der beteiligten Jugendlichen als Adressaten der Kooperation.<sup>433</sup> Als Lernmöglichkeiten der Lehrkräfte nennt Hofhues unter anderem den Zugewinn neuer Unterrichtsmethoden, die Erweiterung des eigenen Fachwissens, die Stärkung überfachlicher Kompetenzen sowie die Chance, in der Kooperation von den Jugendlichen in einer anderen als der Lehrerrolle wahrgenommen zu werden.<sup>434</sup> Bezogen auf die untersuchten Personen aus den Wirtschaftsunternehmen weist sie vor allem den Zuwachs

---

<sup>431</sup> Ebd. S.191.

<sup>432</sup> Vergl. Ahlgrimm, 2010, S.156-188.

<sup>433</sup> Vergl. Hofhues, 2013, S. 143-147. Hofhues nennt dort vor allem die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen in verschiedenen Kompetenzbereichen als zentralen Gewinn.

<sup>434</sup> Vergl. ebd. S.204-221.

an kommunikativen und sozialen sowie an didaktisch-vermittelnden Kompetenzen nach.<sup>435</sup> Neben den genannten berufsbezogenen Lernprozessen der beteiligten Personen liegt für Hofhues in der Kooperation jedoch auch die Möglichkeit zu organisationalen Lernprozessen gewissermaßen auf einer Ebene darüber.<sup>436</sup>

Die genannten Effekte, die Ahlgrimm<sup>437</sup> auf den Schulkontext und Hofhues<sup>438</sup> auf die Kooperation von Schulen und Wirtschaftsunternehmen begrenzt nachweisen, sind in der vorliegenden Arbeit für ein breiteres Feld der Kooperation und damit weitere bildungsrelevante Berufsgruppen sichtbar geworden.

Professionalisierungsprozesse in berufsgruppenübergreifenden Kooperationen untersucht auch Höke (2013) in ihrer Studie zur Kooperation von Grundschullehrkräften und Erzieherinnen im Rahmen des Bildungshaus-Projektes des Landes Baden-Württemberg. Sie stellt dabei die Fähigkeit, berufskulturelle Spezifika und Unterschiede reflexiv behandeln zu können, als einen wesentlichen Gelingensfaktor von Kooperation in den Mittelpunkt und zieht zur Analyse ein Niveaustufenmodell zur Perspektivübernahme heran, das mehrere Grade des Perspektivwechsels unterscheidet. Ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit bezieht sich Hökes Fragestellung nicht nur auf Lernprozesse im Zuge der Kooperation insgesamt, sondern dezidiert auch auf mögliche berufsbezogene Unterschiede in der Ausprägung der Lernprozesse. Im Unterschied zur vorliegenden Arbeit fokussiert ihr Erkenntnisinteresse nur auf die Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Dennoch lassen sich gewisse Parallelen in den zentralen Ergebnissen erkennen, die die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie stützen. Auch in Hökes Studie lassen sich Kooperationsgewinne und Lernprozesse beschreiben, die sich einerseits auf die Adressatenebene, in ihrem Fall die Kindergarten- und Grundschulkinder, beziehen, andererseits aber auch auf die kooperierenden Personen selbst, wie etwa Anregungen für die konkrete Projektumsetzung oder für den projektunabhängigen eigenen Berufsalltag, zusätzliches Wissen und einen ganzheitlicheren Blick auf die Kinder und deren nachfolgende Bildungsetappe sowie schließlich der

---

<sup>435</sup> Vergl. ebd. S.280-290.

<sup>436</sup> Vergl. ebd. S.11-12.

<sup>437</sup> Vergl. Ahlgrimm, 2010.

<sup>438</sup> Vergl. Hofhues, 2013.

gegenseitige Wissens- und Verstehenszuwachs der beiden Berufsgruppen.<sup>439</sup> Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Lernzuwächsen durch in Kooperation kommt Höke zu dem Befund, gerade die für Professionalisierungsprozesse in ihren Augen besonders zentrale Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichem Wissen bleibe oftmals hinter ihren Möglichkeiten zurück. Stattdessen handle es sich oftmals eher um eine relativ unreflektierte Übernahme berufsalldäglicher Praktiken. Die gemeinsame Auseinandersetzung der Kooperationspartner mit berufskulturellen Unterschieden fehle häufig ganz oder sei oftmals nur in Ansätzen vorhanden. Insgesamt, so ihre Schlussfolgerung, finde zu wenig Reflexion des fachlich-wissenschaftlichen Wissens statt, der Fokus liege mehr auf der Reflexion von Praxis- und Erfahrungswissen.<sup>440</sup>

Im folgenden Abschnitt soll gerade dem von Höke vermissten reflexiven Umgang mit berufskulturellen Unterschieden und berufsbezogenen Lernprozessen in Form des gemeinsamen Austausch der Kooperationspartner noch einmal dezidiert die nötige Aufmerksamkeit zukommen, erweist er sich doch wie oben bereits ausgeführt als ein zentraler Faktor für die nachhaltige Wirksamkeit der berufsbezogenen Lernprozesse. Berkemeyer et al. (2011) diskutieren in ihrem Beitrag „Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken“ Wege, um die Professionalisierung von schulischen Lehrkräften weiter voranzubringen. Dabei unterscheiden sie grundsätzlich zwischen struktureller Reflexion und Selbstreflexion. Während sich die strukturelle Reflexion auf die Rahmenbedingungen, Ressourcen und Regeln des jeweiligen Arbeitskontextes beziehe, meine Selbstreflexion hingegen die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und der eigenen Kompetenzentwicklung. Davon zu unterscheiden sei des Weiteren die Reflexion auf der Sachebene, die sich auf bestimmte Inhalte oder Wissensbestände innerhalb des jeweiligen Kontextes beziehe. Zu unterscheiden sei aber auch zwischen individueller Reflexion, die einem eigenen persönlichen Nachdenken über die

---

<sup>439</sup> Vergl. Höke, 2013, S.56-89 und S.188-216. Den Perspektivwechsel und entsprechend vorgefundene graduelle Unterschiede zwischen den befragten Personen insgesamt sowie zwischen den beiden Berufsgruppen untersucht Höke auf S.216-229 ausführlicher und kommt zu dem Schluss, der Perspektivwechsel gelinge umso besser, je gelingender die Kooperation erlebt werde. Den Perspektivwechsel als solchen untersucht Höke durch gezielte entsprechend angelegte Fragen im Interviewleitfaden, die die befragten Personen auffordern, die Perspektive der Kooperationspartner einzunehmen.

<sup>440</sup> Vergl. ebd. S.230-246.

berufliche Praxis und die Kooperation entspreche, und kollektiver Reflexion im Sinne eines gemeinsamen Nachdenkens der Kooperationspartner. Die Autoren kommen vor dem Hintergrund der von ihnen identifizierten unterschiedlichen Formen der Reflexion zu folgendem Schluss: *„Dass insbesondere kollektive Reflexionsprozesse in kooperativen Kontexten Professionalisierungsprozesse begünstigen, liegt vor allem darin begründet, dass sie blinde Flecken des eigenen pädagogischen Handelns sichtbar machen können.“*<sup>441</sup> Durch die Erfahrung von Unterschiedlichkeit zwischen Berufskulturen und Systemen würden, gewissermaßen in einer *„[...] gewinnbringenden Irritation [...]“*<sup>442</sup> in der Kooperation eigene Handlungsmuster und berufsspezifische Denkweisen mit einem Blick gewissermaßen „von außen“ sowohl durch die Kooperationspartner als auch durch die jeweils handelnden Personen selbst hinterfragt und im Zuge dieser Perspektiverweiterung auch das berufliche Handlungsrepertoire erweitert. In ihrer Untersuchung schulischer Netzwerke decken die Autoren interessanterweise eine deutliche Dominanz individueller Reflexionsprozesse und eine nur marginale Bedeutung kollektiver Reflexion auf.<sup>443</sup> Zudem kommen sie zu dem Schluss, je länger eine Kooperation andauere, desto mehr beschäftigten sich die beteiligten Personen mit entsprechenden Reflexionsprozessen.<sup>444</sup> In der vergleichenden Betrachtung der entsprechenden Fallgruppen konnte in der vorliegenden Arbeit ein solcher Zusammenhang nicht eindeutig nachgewiesen und lediglich als Tendenz im quantitativen Vergleich festgestellt werden, die jedoch mit Blick auf die geringe Stichprobengröße vorsichtig zu beurteilen ist. Ein anderer von den Autoren angesprochener Befund konnte hingegen auch in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden: Analog zu den Erkenntnissen der Autoren<sup>445</sup> ließ sich auch in der hier vorliegenden Studie vor allem für den schulischen Kontext die tendenzielle Dominanz einer sachlich-fachlich orientierten Reflexion erkennen, die von den befragten Personen bisweilen sogar selbst erkannt und in der Regel mit dem Zeitdruck erklärt wird, unter dem die Kooperation insgesamt stehe und der oft wenig Raum für die Reflexion berufskultureller

---

<sup>441</sup> Berkemeyer et al., 2011, S.228.

<sup>442</sup> Ebd. S.230.

<sup>443</sup> Vergl. Berkemeyer et al., 2011, S. 237.

<sup>444</sup> Vergl. ebd. S.237.

<sup>445</sup> Vergl. ebd. S.237.



Spezifika lasse. Im Gegensatz dazu werden insbesondere von Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit und der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung berufskulturelle und systemische Momente in die Reflexion eingebracht. In der individuellen Reflexion finden Berkemeyer et al. zufolge vor allem die strukturellen Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns Beachtung, wohingegen die kollektive Reflexion eher die inhaltlich-sachliche Ebene im Sinne konkreter Materialien und Unterrichtsmethoden zum Gegenstand hat. Im den genannten Autoren zur Verfügung stehenden Interviewmaterial finden sich nach deren eigener Einschätzung nur wenige Hinweise auf die explizite Thematisierung des beruflichen Selbstbildes der befragten Personen. Interessanterweise werden nahezu alle diesbezüglichen Überlegungen nur in einer individuellen Reflexion thematisiert, nicht jedoch im gemeinsamen Austausch mit den Kooperationspartnern. Die Autoren kommen zu dem Schluss, ihre erste Analyse von Reflexionsformen und -inhalten müsse durch weitere noch stärker inhaltlich ausgerichtete Studien fortgeführt werden, die auch die Qualität der jeweiligen Reflexionsprozesse hinterfragten.<sup>446</sup> In der Tendenz lassen sich auch in der vorliegenden Studie ähnliche Effekte nachweisen. Die Reflexion der fachlich-inhaltlichen Ebene findet häufig in kollektiver Form statt. Jedoch finden, anders als in der zitierten Studie von Berkemeyer et al., im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu einem gewissen Teil auch die strukturelle sowie die auf das eigene berufliche Selbstbild bezogene Reflexion im gemeinsamen Austausch der Kooperationspartner statt. Jedoch fällt die grundsätzliche Tendenz, sich mit Fragen der eigenen und anderer Berufskulturen in individueller Form zu beschäftigen, auch hier auf.

Die bereits vielfach angesprochene Veränderung beruflicher Selbst- und Fremdbilder durch die Kooperation und den Vergleich mit den Kooperationspartnern weist auch Ahlgrimm (2012) in seiner Studie zur Wirkung von Kooperation auf das berufliche Selbstbild schulischer Lehrkräfte empirisch nach. Neben einer veränderten Wahrnehmung beruflicher Rollenbilder lasse sich zudem der Wissenstransfer im Sinne einer Aufnahme neuer fachlicher und methodischer Impulse und des Austauschs von Materialien als Lernmöglichkeit identifizieren. Ahlgrimm kommt zu dem

---

<sup>446</sup> Vergl. ebd. S.232-241.

Schluss: „*Kooperation ermöglicht die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte durch Selbstreflexion einerseits und durch das Lernen von und mit Kollegen andererseits.*“<sup>447</sup>. Diesen Befund bestätigt auch Boller (2012) mit seiner Studie zur Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung. Die Kooperation verschiedener Berufsgruppen könne zu einer Öffnung für neue und bis dahin oftmals fremde Perspektiven führen und somit das berufliche Handlungsrepertoire erweitern. Dieser Prozess sei jedoch immer auch an die jeweiligen berufsspezifischen Selbstverständnisse, subjektiven Theorien, Einstellungen, Reflexionsfähigkeiten und Kommunikationsstile gebunden. Erst die Gegebenheit bestimmter günstiger persönlicher und struktureller Voraussetzungen ermögliche die beschriebenen positiven Wirkungen. Unterstützende Faktoren seien in diesem Zusammenhang beispielsweise in der Bewusstmachung dieser inneren Haltungen, im reflexiven prozessbegleitenden Austausch und nicht zuletzt in der Einbindung in regionale Netzwerke und spezifischen Fortbildungs- und Begleitungsangeboten zu sehen.<sup>448</sup>

Diesen Prozess der Bewusstmachung zu unterstützen und systematisch zu begleiten könnte künftig, in stärkerem Maße als bislang geschehen, Aufgabe regionaler Bildungslandschaften und, mit Blick auf die dieser Studie zu Grunde liegende Stichprobe, Regionaler Bildungsbüros sein. Sowohl in möglichen die Kooperation flankierenden Begleitangeboten Regionaler Bildungsbüros als auch in künftigen Forschungsarbeiten sollte, so legen die referierten Forschungsarbeiten und die Befunde der hier vorliegenden Arbeit nahe, dabei auch gerade den persönlichen berufsbezogenen Voraussetzungen der kooperierenden Personen entsprechende Bedeutung zugemessen werden. Die vorliegende Arbeit kommt also zu dem Schluss, regionale Bildungslandschaften sollten verstärkt Kooperation als ein Medium berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse bewusst aufgreifen und entsprechende Unterstützungsangebote entwickeln, die sowohl individuelle als auch der kollektive Reflexion ermöglichen und fördern.

---

<sup>447</sup> Ahlgrimm, 2012, S.180. Ausführlicher vergl. auf den Seiten 173-181.

<sup>448</sup> Vergl. Boller, 2012, S.211-220.

## 4.2 Methodische Diskussion des Forschungsdesigns

An dieser Stelle soll in knapper Form das für die vorliegende Arbeit gewählte Forschungsdesign diskutiert werden, bevor in Kapitel 4.3 ein zusammenfassendes Fazit gezogen und der Blick auf weitere Forschungsperspektiven gelenkt wird.

Insgesamt erwies sich das hier gewählte Forschungsdesign als dem Forschungsgegenstand angemessen und als für die vorliegende Arbeit tragfähig und zielführend. Dennoch sollen einige reflexive Anmerkungen zur gewählten Methodik erfolgen, die auch Relevanz für künftige Forschungsvorhaben in diesem thematischen Kontext besitzen.

Wie die hier vorliegende Arbeit sehen sich auch Berkemeyer et al. (2011) in ihrer oben zitierten Studie zur Reflexion als Professionalisierungsstrategie vor ein methodisches Problem gestellt: Interviewsituationen in empirischen Forschungszusammenhängen zu Fragen berufsbezogener Reflexion stellen in gewisser Weise ihrerseits eine Form der Reflexion, häufig durch Leitfragen des Interviewers angeregt und unterstützt, dar. Dies hat laut den genannten Autoren zur Folge, dass sich Erhebungsmethode und Untersuchungsgegenstand gewissermaßen vermischen und somit die Methode Einfluss auf die generierten Befunde nehmen kann. Dieser Problematik in der methodischen Anlage sind sich sowohl die zitierten Autoren als auch die hier vorliegende Arbeit bewusst, vermögen sie jedoch nicht aufzulösen und müssen sie bei der Interpretation der jeweiligen Befunde berücksichtigen.<sup>449</sup>

Mit diesem Aspekt steht noch ein zweiter in Zusammenhang, der bei der Interpretation der Befunde Berücksichtigung finden muss. Nittel et al. (2011) verweisen in ihrer vergleichenden Berufsgruppenforschung auf die Differenz zwischen beruflichen und persönlichen Orientierungsmustern und suchen dieser in der methodischen Anlage ihrer Forschungsarbeit durch eine methodische Zweiteilung gerecht zu werden, die ermöglichen soll, beide Phänomene getrennt zu untersuchen. Zu den kollektiv geteilten berufskulturellen Relevanz- und Orientierungssystemen kämen auch persönliche Einstellungen und individuelle und biografisch gewachsene

---

<sup>449</sup> Vergl. Berkemeyer et al., 2011, S.232-241.

Deutungsmuster hinzu, die in Verbindung miteinander das jeweilige berufliche Selbst- und Weltbild einer Person ausmachen, da die „[...] *Identität eines pädagogischen Praktikers in der Regel nicht gänzlich in seiner Berufsrolle aufgehe [im Original: aufgeht. Anm. d. Verfasserin]*“<sup>450</sup>. Die individuellen persönlichen Deutungsmuster als Teil beruflicher Selbstbilder und damit verbunden beruflicher Lernprozesse thematisiert auch Heise (2009). Sie untersucht informelle berufliche Lernprozesse schulischer Lehrkräfte unter professions- und organisationstheoretischer Perspektive. Beide Perspektiven sind für sie untrennbar verbunden und bedingen einander gegenseitig: Informelles Lernen von Lehrkräften sei ebenso wenig nur durch persönliche Eigenschaften der jeweiligen Akteure bestimmt wie durch Organisationskultur und strukturelle Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution. Letzteres bestimme zwar durch die Schaffung mehr oder weniger günstiger Lerngelegenheiten das prinzipielle Angebot an Lernmöglichkeiten, deren Wahrnehmung und Nutzung hänge allerdings „[...] *von persönlichen Eigenschaften der Lehrkräfte, motivationalen Prozessen sowie dem professionellen Selbstverständnis ab.*“<sup>451</sup>. Eine wichtige Funktion komme hier dem individuellen beruflichen Erfahrungsschatz und subjektiven Theorien zu.<sup>452</sup> Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit konnte und sollte jedoch, nicht zuletzt aus Gründen des Umfangs, keine die Interviews ergänzende Studie zu persönlichen biografisch gewachsenen Deutungsmustern und Werthaltungen geleistet werden. Hier konnten nur die individuellen und kollektiven berufskulturellen Einstellungen untersucht werden, die in Form von Experteninterviews erschlossen werden können, nicht jedoch biografisch gewachsene Persönlichkeits- und Deutungsmuster. Der methodische Anspruch eines entsprechend breiter angelegten Forschungsdesigns analog zur Studie von Nittel et al. (2011)<sup>453</sup> im Sinne einer Kopplung der Interviews mit Instrumenten wie Persönlichkeitstests müsste in einer künftigen weiterführenden Forschungsarbeit aufgegriffen werden und ist somit an dieser Stelle lediglich als Forschungsdesiderat zu formulieren.

---

<sup>450</sup> Nittel et al., 2011, S.168.

<sup>451</sup> Heise, 2009, S.30. Zu den beiden Perspektiven vergl. auch ebd. S.23-31.

<sup>452</sup> Vergl. ebd. S.198.

<sup>453</sup> Vergl. Nittel et al., 2011.

Als weiteres Desiderat für künftige Forschungsarbeiten lässt sich hier die Auswahl der zu Grunde gelegten Stichprobe festhalten. In der vorliegenden Arbeit wurden die Kriterien der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe sowie der Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro als zentrale Einflussfaktoren auf mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse beim Sampling berücksichtigt. Die Faktoren Dauer und vor allem Intensität erwiesen sich jedoch erst im Verlauf des Forschungsprozesses als relevant und führten zu einer nachträglichen Zuordnung der Interviews zu den entsprechenden kontrastierenden Fallgruppen. Für künftige Forschungsarbeiten empfiehlt es sich, diese Kriterien ebenfalls bereits beim Sampling zu berücksichtigen. So könnten beispielsweise die notwendigen Informationen zu Dauer und Intensität bereits bei der Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartnern abgefragt und damit die Fallauswahl noch gezielter gestaltet werden. Kooperationsdauer und -intensität sollten in nachfolgenden Forschungsarbeiten jedoch nicht nur mit Blick auf das Sampling für qualitative Studien Berücksichtigung finden, sondern sollten darüber hinaus als mögliche Einflussfaktoren auch in entsprechenden quantitativ angelegten Designs näher untersucht werden. Dazu ist auch eine vertiefte Beschäftigung mit dem Intensitätsbegriff notwendig, um zu prüfen, inwieweit sich die Kooperationsintensität überhaupt anhand der zahlenmäßigen Häufigkeit der Kontakte fassen lässt und ob es gegebenenfalls einer darüber hinausreichenden Definition bedarf, die Intensität stärker mit reflexiven Momenten und persönlichem Engagement in Zusammenhang bringt. Des Weiteren wäre für künftige Forschungsarbeiten zu prüfen, inwieweit sich weitere Unterscheidungsmerkmale von Kooperationen für die Frage nach berufsbezogenen Lernprozessen als relevant erweisen können. Folgt man Stephan Hubers (2014) Ausführungen zur Kooperation in regionalen Bildungslandschaften, wären beispielsweise auch der Grad der Augenhöhe der beteiligten Akteure in den Kooperationen, das Vorhandensein von Freiheitsgraden oder die Existenz übergeordneter Ebenen als Charakteristika von Kooperationen denkbar. Die in der vorliegenden Studie ausgewählten

Merkmale, insbesondere die Intensität der Kooperation, werden jedoch auch von Huber als bedeutsam gekennzeichnet.<sup>454</sup>

Dem Fallstudien-Charakter der vorliegenden Arbeit entsprechend müssen diese und andere an vorheriger Stelle in Kapitel 3 benannte weiterführende Forschungsfragen offen bleiben. Den Ausführungen Häders (2006) zur empirischen Sozialforschung kann entnommen werden, dass eine Fallstudie das geeignete Design sein kann, wenn es sich, wie im vorliegenden Fall, um eine eher explorative Annäherung an einen noch wenig erforschten Gegenstand handelt, an die sich zu einem späteren Zeitpunkt weitere standardisierte Verfahren anschließen. Häder beschreibt dieses Vorgehen mit dem Bild eines Detektivs, der in verschiedene Richtungen Spuren verfolgt, von denen sich einige als zielführend, andere als erfolglos erweisen können.<sup>455</sup> In der vorliegenden Arbeit haben sich, um im Bild zu bleiben, vor allem die Spuren als erfolgreich erwiesen, die für die gesamte Stichprobe grundsätzlich auf Möglichkeiten berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse in der Kooperation verschiedener Berufsgruppen hinweisen, sowie Spuren, die die Verbindung zwischen besagten Lern- und Reflexionsprozessen und regionalen Bildungslandschaften beleuchten und Unterschiede zwischen einzelnen Berufsgruppen untersuchen. Als weniger ertragreich haben sich hier Spuren in Richtung Kooperationsdauer und -intensität als mögliche Einflussfaktoren erwiesen. Kommende Forschungsarbeiten werden diese Spuren aufzugreifen und mit einem geeigneten Design ausführlicher zu untersuchen haben.

---

<sup>454</sup> Vergl. Huber, 2014, S.3-6. Huber bezieht dabei ebenso wie die hier vorliegende Studie die Häufigkeit der Treffen zwischen den Kooperationspartnern als Merkmal für die Intensität ein.

<sup>455</sup> Vergl. Häder, 2006, S.348-351. Häder problematisiert dort auch die Verallgemeinerbarkeit der durch Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse sowie die eher geringen Ansprüche an Reliabilität, Objektivität und bisweilen auch Validität solcher Designs.

### 4.3 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde mit dem Phänomen der regionalen Bildungslandschaften ein aktueller Diskussionsstrang der derzeitigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte aufgegriffen und in seinen bildungs- und kommunalpolitischen, strukturellen sowie erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhängen sowie seiner aktuellen Ausformung in Deutschland nachgezeichnet. Aus dem Megathema der Bildungslandschaften wurde für die vorliegende Arbeit die Kooperation verschiedener bildungsrelevanter Berufsgruppen als ein zentraler, bislang in der Forschung jedoch eher unterrepräsentierter, Baustein herausgegriffen. Auf Basis der zu diesem Themenkomplex bereits publizierten Fachliteratur widmet sich die Arbeit den spezifischen berufskulturellen Selbst- und Fremdbildern, handlungsleitenden Kognitionen und Verhaltensmustern sowie der Frage nach möglichen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen der an solchen Kooperationen beteiligten beruflich handelnden Personen. Damit greift sie ein im Zuge relevanter Forschungsarbeiten der letzten Jahre immer wieder identifiziertes Forschungsdesiderat auf, das sich auf eine vergleichende Berufsgruppenforschung<sup>456</sup> sowie auf die empirische Untersuchung der Wirkung berufsgruppenübergreifender Kooperation auf die kooperierenden Personen<sup>457</sup> bezieht, um weitere Erkenntnisse für die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften zu generieren. Gestützt wird diese Fokussierung auch durch Erkenntnisse der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, denen zufolge für gelingende schulische Bildungsprozesse weniger bildungspolitische Strukturreformen als vielmehr die handelnden Personen und deren Beziehung und Kooperation entscheidend ist.<sup>458</sup>

Die forschungsleitende Fragestellung nach möglichen mit der berufsgruppenübergreifenden Kooperation verbundenen berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen sucht die vorliegende Arbeit mit Hilfe qualitativer Experteninterviews zu ergründen. Dazu wurden insgesamt 41 leitfadengestützte Interviews mit Erzieherinnen, Lehr- und Leitungskräften

---

<sup>456</sup> Vergl. Maykus, 2009, S.51 sowie Maykus, 2011, S.169-261.

<sup>457</sup> Vergl. Schütz & Reupold, 2010, S.33. Vergl. auch Huber, 2014, S.24.

<sup>458</sup> Vergl. dazu Baum, 2014 und Lindemann, 2013 sowie Rolff, 2013.

aus Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule sowie dem Gymnasium und Fachkräften der außerschulischen Jugendarbeit, der kulturellen Bildung/Kunstvermittlung sowie der betrieblichen Ausbildung geführt und in Anlehnung an Meuser und Nagel (2005 und 2010)<sup>459</sup> qualitativ ausgewertet. Die Auswertung der Befunde innerhalb der gesamten Stichprobe wurde auch durch eine vergleichende Perspektive anhand verschiedener Fallgruppen ergänzt, die entlang der Rahmenbedingungen der Kooperation (Einbettung in eine Baden-Württembergische Bildungsregion in Form des Kontaktes zu einem Regionalen Bildungsbüro, Intensität sowie Dauer der Kooperationsbeziehung) gebildet wurden. Die Stichprobenauswahl erfolgte mit dem Ziel, bezogen auf die genannten Rahmenbedingungen der Kooperation eine möglichst große Bandbreite an Fällen zu erzielen. Auf diese Weise konnten Kooperationen mit und ohne Unterstützung durch ein Regionales Bildungsbüro sowie intensive und weniger intensive, lange andauernde sowie erst seit Kurzen bestehende Kooperationen kontrastiert werden, um mögliche Einflussfaktoren auf das Kooperationserleben und berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse herausarbeiten zu können. In der vergleichenden Analyse wurden Unterschiede vor allem zwischen den untersuchten Berufsgruppen deutlich. Die weiteren Fallgruppenvergleiche ließen hingegen keine eindeutigen Unterschiede erkennen. Dauer und Intensität sowie der Kontakt zu einem unterstützenden Regionalen Bildungsbüro scheinen demnach keine Einflussfaktoren zu sein, die für sich alleine genommen Unterschiede im Hinblick auf mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse hervorrufen. Die Möglichkeit berufsbezogenen Lernens scheint vielmehr, so lässt sich auch auf Basis weiterer, zur Interpretation der Befunde herangezogener, Forschungsarbeiten vermuten, ein multifaktorielles Phänomen zu sein, das nicht zuletzt auch von persönlichen Einstellungen, Werthaltungen und Kompetenzen beeinflusst wird.<sup>460</sup> Zur Gewinnung dezidierter Erkenntnisse hierzu sind weitere dieser Arbeit nachfolgende Forschungsarbeiten mit entsprechendem Design notwendig, die die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgefundenen

---

<sup>459</sup> Vergl. Meuser & Nagel, 2010, S.457-468 und Meuser & Nagel, 2005b, S. 71-92

<sup>460</sup> Vergl. Nittel et al., 2011, S.168. Vergl. auch Heise, 2009, S.30. Zu den beiden Perspektiven vergl. auch ebd. S.23-31 und S.198.



lediglich tendenziellen Unterschiede, gemessen an den relativen Codehäufigkeiten, systematisch untersuchen.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit entsprechen deren explorativem Grundcharakter, der eine erste empirische Annäherung an den Forschungsgegenstand ermöglichen und identifizierte Forschungslücken im Kontext regionaler Bildungslandschaften und berufsgruppenübergreifender Kooperation schließen sollte. Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nach berufsbezogenen Lern- und Reflexionsprozessen im Zuge berufsgruppenübergreifender Kooperation konnte, wie ausführlich in den Kapiteln 3 und 4 geschehen, beantwortet werden. Zur vertieften Untersuchung der weiteren durch die Befunde aufgeworfenen Fragen wie etwa nach Einflussfaktoren auf das Kooperationserleben und mögliche berufsbezogene Lern- und Reflexionserfahrungen sind, wie an entsprechender Stelle bereits angesprochen, weitere qualitative ebenso wie quantitative Forschungsarbeiten erforderlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass berufsgruppenübergreifende Kooperationen im Bildungssektor viele berufsbezogene Lern- und Reflexionsmöglichkeiten bieten, wenn diese auch unterschiedlich stark bewusst sind beziehungsweise unterschiedlich konkret benannt werden können. Dazu gehören sowohl methodisch-didaktische Anregungen im Sinne des Austauschs von Materialien und der Erprobung neuer Lehr-/Lern-Formen und Arbeitsabläufe als auch der Zugewinn an weiterem fachlichem Wissen. Zudem erlangen die befragten Personen auch einen realistischeren und konkreteren Einblick in die Erfordernisse der jeweils nächsthöheren Bildungsetappe, vor allem im Falle vertikal gelagerter Kooperationen entlang des Lebenslaufs junger Menschen, sowie in die Arbeits- und Denkweisen, systemischen Bedingungen und den Alltag der anderen Berufsgruppen. Auf diese Weise wachsen häufig wechselseitig Verständnis und Wertschätzung füreinander. Ebenso können sich durch die Begegnung mit anderen Berufsgruppen die Perspektive auf sowie der konkrete Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Adressaten der Bildungsangebote verändern. Die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Ansätzen und Wissensbeständen wird häufig auch als Erweiterung des eigenen beruflichen Horizonts beziehungsweise als Ergänzung der eigenen beruflichen

Perspektive erlebt. In dieser Auseinandersetzung wird auch das eigene berufliche Selbstbild in der Abgrenzung zu den Kooperationspartnern formuliert und das eigene berufsspezifische Profil präzisiert. Berufskulturell unterschiedliche handlungsleitende Kognitionen und Verhaltensmuster werden häufig mit Interesse wahrgenommen und führen, nicht selten nach einer ersten Phase der Irritation, zu einer reflexiven Auseinandersetzung. Diese mündet im günstigen Fall in die Überlegung, wie die neu gewonnenen Perspektiven in das eigene Handlungsfeld übertragen und dort nutzbar gemacht werden können. Über eigene Lern- und Reflexionsprozesse wie Kompetenzzuwachs und die Veränderung berufskultureller Perspektiven hinaus berichten die befragten Personen auch von Kooperationsgewinnen der Kinder und Jugendlichen etwa am Übergang zwischen zwei Bildungsetappen oder im Sinne eines motivierenden Kompetenz- und Erfahrungszuwachses sowie von eher auf die Institution bezogenen Gewinnen wie personelle Entlastung und Ressourcen- und Nachwuchssicherung.

Der gemeinsame Austausch der Kooperationspartner über berufskulturelle Unterschiede oder gegenseitige Lernprozesse wird vor allem dann gesucht und ist besonders intensiv, wenn eine verlässliche Vertrauensbasis gegeben ist und der als nicht unerheblich erlebte Aufwand des gemeinsamen Austauschs dennoch als lohnenswert empfunden wird. Häufig ist der Austausch jedoch vor allem auf inhaltliche und organisatorische Fragen fokussiert. Fragen des individuellen Kooperationserlebens, berufskultureller Selbstverständnisse und berufsbezogener Lernprozesse werden hingegen eher seltener dezidiert zum Thema gemacht. In diesem Zusammenhang verweisen die befragten Personen häufig auf ihre geringen zeitlichen Ressourcen, die eine vertiefte Reflexion kaum zulassen und eine Beschränkung auf Sachinhalte erfordern. Dabei wird vielfach ein eher additives Kooperationsverständnis deutlich, in dem Kooperation als Zusatzarbeit, gewissermaßen als Kür, erlebt wird, die neben der „eigentlichen“ Arbeit erledigt werden muss. Der Austausch zwischen den Kooperationspartnern findet zumeist anlassbezogen statt, beispielsweise wenn eigene Erwartungen an die Kooperation nicht erfüllt werden oder wenn berufskulturelle Unterschiede situationsbezogen besonders ins Auge fallen.

Systematische und regelmäßige Austauschrunden finden hingegen seltener statt.

Als förderliche Kooperationsbedingungen beschreiben die befragten Personen vor allem gegenseitiges Vertrauen und die innere Bereitschaft zur Kooperation, verbindliche inhaltliche und organisatorische Absprachen angesichts teilweise sehr divergenter Arbeitsrhythmen, gemeinsame Zielformulierung, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen sowie einen erkennbaren Mehrwert für alle Beteiligten. Als besonders hilfreich wird auch eine externe Begleitung in Form von Kontaktvermittlung und Netzwerkmanagement, Fortbildung- und Reflexionsangeboten sowie Moderation und Beratung erlebt, ein Befund, der für die Debatte um regionale Bildungslandschaften von besonderer Bedeutung ist.

Mit Blick auf regionale Bildungslandschaften lässt sich, um den Bogen zum thematischen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit zu spannen, festhalten, dass berufsgruppenübergreifende Kooperationen einen herausfordernden und komplexen Prozess darstellen, in dessen Verlauf eigene berufskulturelle Prägungen in Frage gestellt und berufsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse durchlaufen werden können. Besondere Relevanz haben in diesem Zusammenhang auch die Befunde der vorliegenden Studie zur kooperationsflankierenden Unterstützung durch Regionale Bildungsbüros. Deren Leistung liegt für die befragten Personen neben der Erleichterung der äußeren strukturellen Kooperationsbedingungen auch in der Unterstützung der berufskulturellen Verständigung im Sinne einer „[...] kommunikative[n] Drehscheibe [...]“<sup>461</sup> zur Kontaktherstellung und Netzwerkbildung. Reflexive prozessbegleitende Angebote zur Auseinandersetzung mit berufskulturellen Unterschieden und berufsbezogenen Lernprozessen spielen hingegen zum Erhebungszeitpunkt in den untersuchten Bildungsregionen kaum eine Rolle beziehungsweise sind im Angebotsportfolio der jeweiligen Regionalen Bildungsbüros (noch) kaum dezidiert vertreten. Diese jedoch gilt es, so lässt sich aus der Befundlage schließen, für die künftige Entwicklung regionaler Bildungslandschaften zu stärken und in Form entsprechender Angebote auszuweiten, um Lernprozesse bewusster und damit für die beteiligten

---

<sup>461</sup> Interview 14, #00:20:36-9#.

Personen nutzbar zu machen. Diese von der vorliegenden Arbeit erhobene Forderung wird auch durch Befunde weiterer oben referierter Forschungsarbeiten<sup>462</sup> gestützt, die eine immer größere Notwendigkeit der Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und deren Unterstützung durch entsprechende Begleitangebote feststellen. Auf diese Weise könnte die an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit konstatierte Dominanz struktureller und steuerungsrelevanter Fragestellungen im Zusammenhang mit regionalen Bildungslandschaften<sup>463</sup> durchbrochen und die Debatte um die hier im Vordergrund stehende Frage der Wirkung berufsgruppenübergreifender Kooperation auf die kooperierenden Personen selbst erweitert werden.

---

<sup>462</sup> Vergl. Göhlich, 2011, S.147 sowie Speck, Olk & Stimpel, 2011b, S.197.

<sup>463</sup> Vergl. Maykus, 2011, S.142-169. Vergl. auch Stolz, 2011, S. 24-30. Vergl. ebenso Maykus, 2011, S.169-261.

## 5 Literaturverzeichnis

- Adrian, Luise (2003): Regionale Netzwerke als Handlungskonzept: Erfolg versprechender Weg einer innovationsorientierten Regionalentwicklung? Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Ahlgrimm, Frederik (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. Untersuchungen zur Kooperation in Schulen.
- Ahlgrimm, Frederik (2012): Wirkungen von Zusammenarbeit auf das Selbstbild und die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. In: Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann.
- Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Joachim (2007): Einführung. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Joachim: Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich.
- Arnoldt, Bettina (2008a): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, Hans Günter; Klieme, Eckard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, Bettina (2008b): Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit?. In: Holtappels, Hans Günter; Klieme, Eckard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, Bettina; Züchner, Ivo (2008): Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnsward, Ulrich; Barth, Susanne; Bretschneider, Markus; Ghirmai, Aklilu; Gnahs, Dieter; Lauterbach, Uwe; Meisel, Klaus; Neß, Harry; Preißer, Rüdiger; Sandau, Elke; Schrader, Josef; Seidel, Josef; Seusing, Beate (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes "Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens". Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Online verfügbar unter: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/die04_02.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim: Juventa.

- Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter (2009): Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behr, Karin; Knauer, Detlef; Rauschenbach, Thomas (1996): Beruf Erzieherin. Daten, Studien und Selbstbilder – zur Situation der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen und in Heimen. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim: Juventa.
- Behn, Sabine; Grossart, Anne; Höblich, Davina; Koch, Liv-Berit; Lembeck, Hans-Josef; Lutz, Tilman; Schwenzer, Victoria (2010): Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Neue Formen im Zusammenspiel von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern. Mainz: Institut für sozialpädagogische Forschung.
- Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens (2004): Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen – Eine Zusammenfassung des Schlussberichts. München: Deutsches Jugendinstitut.  
(Online verfügbar unter:  
[www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/147\\_3286\\_zusa\\_schluss.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/147_3286_zusa_schluss.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern; ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Benz, Arthur (1998): Regionalisierung als Gemeinschaftsaufgabe von Staat und Politik. In: Benz, Arthur (Hrsg.): Gestaltung Regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer. Opladen: Leske & Budrich.
- Berkemeyer, Nils; Manitus, Veronika; Müthing, Kathrin; Bos, Wilfried (2009): Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Band 12, Nummer 4 / Dezember 2009. Berlin: Springer.
- Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (2010): Netzwerke im Bildungssystem. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung: Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz.

- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2009): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Berse, Christoph (2009): Mehrdimensionale Bildung im Kontext Kommunalen Bildungslandschaften: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Berse, Christoph (2010): Kommunale Bildungslandschaften – Eine geeignete Konzeptfigur für die Förderung mehrdimensionaler Bildung? In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bleckmann, Peter: Lokale Bildungslandschaften (2009): Ein Weg zur Demokratisierung von Bildung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (2009a): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann, Peter, Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (2009b): Resümee: Vom gesellschaftlichen Wert zielgerichteten Netzwerkes. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blum, Andreas (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule: Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Bock-Famulla, Kathrin; Langness, Anja; Schöne, Mandy; Stieve, Claus (2008): Einleitung. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Böttcher, Wolfgang; Maykus, Stephan; Altermann, André; Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.

- Boller, Sebastian (2012): Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In: Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann.
- Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe: Bildungslandschaft (2010): Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Weinheim VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonsen, Martin; Bos, Wilfried; Rolff, Hans-Günter (2008): Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeiffer, Hermann; Rolf, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Bornhoff, Joachim; Frenzer, Stephanie (2006): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. In: Wohlfart, Ursula: Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten: Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bosenius, Jürgen; Edelstein, Wolfgang (2009): „Um uns geht es ja eigentlich...“ – Bildungslandschaften als Beteiligungslandschaften. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bradna, Monika; Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.
- Bretschneider, Markus; Nuissl, Ekkehard (2003): „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Matthiesen, Ulf; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: Bertelsmann.
- Brockmeyer, Rainer (2004): Regionalität als Entwicklungsprinzip. Von Einzelinitiativen über eine systematische Kooperation zur Gestaltung neuer Arbeitsstrukturen im Bildungswesen. In: Lohre, Wilfried; Engelking, Gerhard; Götte, Zita; Hoppe, Claudia; Kober, Ulrich; Madelung, Petra; Schnoor, Detlev; Weisker, Katrin (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Brüsemeister, Thomas (2007a): Disziplinäre Sichtweisen zur Governance. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas: Governance, Schule und Politik: zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Brüsemeister, Thomas (2007b): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas: Governance, Schule und Politik: zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Coelen, Thomas (2009): Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Czerwanski, Anette (2003b): Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Czerwanski, Anette (2003c): Ergebnisse einer Evaluation: Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht. In: Czerwanski, Anette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria, unter Mitarbeit von Janowicz, Michael (2010): Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW durch die Kooperation mit Schule. In: Deinet, Ulrich; Icking, Maria; Leifheit, Elisabeth; Dummann, Jörn: Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen: Budrich.
- Deinet, Ulrich; Icking, Maria (2010): Jugendarbeit als Brücke zur Bildung im öffentlichen Raum. In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Weinheim: VS für Sozialwissenschaften.

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Aachen: Deutscher Städtetag.  
(Online abrufbar unter : [www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html](http://www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012. München: Deutscher Städtetag.  
(Online abrufbar unter: [www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner\\_erklaerung\\_2012\\_final.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf)  
f. Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.  
(Online abrufbar unter: [www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2019-09.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Dewe, Bernd; Wagner, Hans-Josef (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dobischat, Rolf; Düsseldorf, Christina; Nuissl, Ekkehard; Stuldreier, Jens (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Dobischat, Rolf; Stuldreier, Jens; Düsseldorf, Christina (2006): Netzwerkbildung und Netzwerkstruktur. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Dobischat, Rolf (2007): „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Zur Bedeutung regional orientierter Bildungspolitik und -forschung. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Audiotranskription.
- Dresselhaus, Günther (2006): Netzwerkarbeit und neue Lernkultur: theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Münster: Waxmann.

- Dummann, Jörn; Leifheit, Elisabeth (2010): Kommunale Studie der FH Münster Kooperationspraxis in einer Großstadt. In: Deinet, Ulrich; Icking, Maria; Leifheit, Elisabeth; Dummann, Jörn: Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Opladen: Budrich.
- Durdel, Anja (2009): Ganztagschulen als Teil von Bildungslandschaften. Zwischen Bereicherung und Überforderung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eichert, Christof (2007): Bildung als Standortfaktor. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Eisnach, Kristina (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, Marcus; Maag Merki, Katharina (2009): Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitus, Veronika (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.
- Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf; Lindner, Markus; Kuwan, Helmut; Reupold, Andrea (2009): Regionales Bildungsmanagement: Zielsetzung und wissensbasierte Gelingensbedingungen. In: Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Enderlein, Oggi (2009): „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“ Bildungslandschaften im Interesse der Kinder und Jugendlichen. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Euler, Dieter (2004a): Lernortkooperationen im Spiegel der Forschung. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, Dieter (2004b): b Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann.

- Faulde, Joachim (1996): Schule und außerschulische Jugendbildung: eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feller, Andreas (2007): Ein neues Paradigma – Kleine und Mittelständische Unternehmen als Partner in der Bildung. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Floercke, Peter; Holtappels, Heinz Günter (2004): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Forneck, Hermann J; Düggeli, Albert; Künzli David, Christine; Linneweber-Lammerskitten, Helmut; Messner, Helmut; Metz, Peter (Hrsg.) (2009): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW. Bern: hep.
- Fuchs, Max (2010): Kulturelle Bildungslandschaften. In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürst, Dietrich (2003): „Lernende Region“ aus regionalwissenschaftlicher Sicht. In: Matthiesen, Ulf; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: Bertelsmann.
- Fürst, Dietrich (2004): Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich. *Regional governance* – ein neuer Ansatz der Steuerung regionaler Entwicklungsprozesse. In: Lohre, Wilfried; Engelking, Gerhard; Götte, Zita; Hoppe, Claudia; Kober, Ulrich; Madelung, Petra; Schnoor, Detlev; Weisker, Katrin (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Fussangel, Kathrin (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Wuppertal.  
(Online verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>. Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Gerhardter, Gabriele (2003): Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern. In: Matthiesen, Ulf; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: Bertelsmann.

- Gieseke, Wiltrud (2002): Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- Gnahn, Dieter (2006): Management Summary: Zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahn, Dieter (2007): Indikatoren und Messprobleme bei der Bestimmung der Lernhaltigkeit von Netzwerken. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Gnahn, Dieter; Dollhausen, Karin (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.  
(Online verfügbar unter: [www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/gnahn06\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/gnahn06_01.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Häder, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hebborn, Klaus (2010): Die kommunale Bildungslandschaft Ein Entwicklungskonzept für qualitative Bildungsentwicklung, Beratung und Übergänge in den Kommunen. In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidenreich, Martin (2008): Regionale Netzwerke in der globalen Wissensgesellschaft. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg.
- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung: von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Heise, Maren (2009): Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz. Münster: Waxmann.
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herdt, Ursula; Fust, Thorsten (2004): Ziele, Ansprüche und Erwartungen an Lernortkooperationen aus Sicht der Gewerkschaften. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann.
- Höke, Julia (2013): Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Münster: Waxmann.
- Hofhues, Sandra (2013): Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Huber, Stephan (Hrsg.) (2014): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln, Kronach: Carl Link.
- Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik; Hader-Popp, Sigrid (2012): Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, Stephan Gerhard; Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, Jochen; Nittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kahlert, Joachim; Sigel, Richard (2007): Schulentwicklung als regionale Lernpartnerschaft – ein Netz von Schulen, Schulverwaltung und Universität. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Kamski, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann.
- Kaul, Stefanie (2006): Kriterien guter Kooperation von Schule und außerschulischen Mitarbeitern an der Ganztagschule. Saulheim 2006.  
(Online verfügbar unter: [www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/koop\\_mitarbeiter/pdf/Kaul\\_Kooperation.pdf](http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/koop_mitarbeiter/pdf/Kaul_Kooperation.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).

- Kellner, Wolfgang (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Themenschwerpunkt 2005 Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau.
- Kessl, Fabian (2010): Bildungslandschaften als Arrangement pädagogischer Orte? In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchhof, Steffen (2006): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen – dargestellt am Beispiel der Pflegeberufe. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Das Graduiertennetzwerk im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse und Erfahrungen. QUEM-report Heft 96. Berlin:  
(Online verfügbar unter: [www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-096.pdf](http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-096.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Kohlmeyer, Klaus (2007): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konrad, Klaus (2007): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Koring, Bernhard (2002): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kromrey, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript-verlag.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerwist: Velbrück.

- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007a): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Joachim: Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007b): Governance, Schule und Politik: zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2010): Start in die Bildungsregionen. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.  
(Online verfügbar unter: [www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/grundgedanken/startbr.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsregionen/grundgedanken/startbr.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Langer, Roman (Hrsg.) (2008): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lempert, Wolfgang (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lindemann, Holger (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lohmann, Armin; Rolff, Hans-Günter (2007): Kompetenzentwicklung durch und für Netzwerke. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Lohre, Wilfried; Kober, Ulrich (2004): Gemeinsame Verantwortung für die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung regionaler Bildungslandschaften im Projekt „Selbstständige Schule“. In: Lohre, Wilfried; Engelking, Gerhard; Götte, Zita; Hoppe, Claudia; Kober, Ulrich; Madelung, Petra; Schnoor, Detlev; Weisker, Katrin (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Lohre, Wilfried (2007): Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung regionaler Bildungslandschaften. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Lohre, Wilfried (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften: eine Bilanz. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.



- Ludwig, Joachim; Rehfeldt, Janine; Goltz, Mandy; Löwenberg, Claudia; Müller, Susanne (2007): Professionalisierung und Profilbildung in Weiterbildungsnetzwerken. Projektbericht. Potsdam: Universität Potsdam. (Online verfügbar unter: [www.profil-bildung-brandenburg.de/images/070130%20PB%20komplett-1.pdf](http://www.profil-bildung-brandenburg.de/images/070130%20PB%20komplett-1.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2009): Kommunale Bildungslandschaften: rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin: Schmidt.
- Mack, Wolfgang; Raab, Erich; Rademacker, Hermann (2003): Schule, Stadtteil, Lebenswelt: eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske & Budrich.
- Mack, Wolfgang; Harder, Anna; Kelö, Judith; Wach, Katharina (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht. München: Deutsches Jugendinstitut. (Online verfügbar unter: [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Projektbericht\\_Bildungslandschaften\\_Mack.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Mack, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, Wolfgang (2009): Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, Wolfgang (2011): Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In: Bleckmann, Peter; Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mauch, Annette (2012): Qualitätstestierung in der Weiterbildung: Zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW. Dissertation. Tübingen: Universität Tübingen.
- Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Maykus, Stephan (2009): Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meinecke, Annika; Schalkhaußer, Sofie; Täubig, Vicki (2009): „Stadtteil und Schule“-Netzwerke der „lokalen Bildungslandschaft“ Lübeck. In: Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Manitus, Veronika (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.
- Meffert, Heribert (2004): Optimale Bildungschancen brauchen neues Denken. In: Lohre, Wilfried; Engelking, Gerhard; Götte, Zita; Hoppe, Claudia; Kober, Ulrich; Madelung, Petra; Schnoor, Detlev; Weisker, Katrin (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Merten, Roland; Olk, Thomas (2002): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005a): Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005b): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrich (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Minderop, Dorothea; Solzbacher, Claudia (2007): Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, Bettina (2007): Regionales Bildungsmanagement – Instrument und Ergebnis vernetzten Arbeitens im Bildungssektor. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.

- Müller, Caroline (2011): Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Mutz, Gerd; Söker, Roland (2003): Lernen in Tätigkeitsfeldern bürgerschaftlichen Engagements – Transferprozesse in die Erwerbsarbeit. Fallstudien in ausgewählten Regionen Deutschlands. Berlin.  
(Online verfügbar unter:  
<http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien46.pdf>. Letzter Zugriff: 21.02.2014)
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2002): Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, Dieter; Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der "individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. Heft 1/2008. Leverkusen: Budrich.
- Nittel, Dieter; Schütz, Julia (2010): Die Verankerung des lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 2/2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Fuchs, Sandra; Tippelt, Rudolf (2011): Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Nörber, Martin (2004): Kooperation von Jugendarbeit und Schule – ein ungeklärtes Verhältnis zwischen Dienstleistung und Partnerschaft. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Nuissl, Henning (2003): Region mit Herz – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen. In: Matthiesen, Ulf; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: Bertelsmann.

- Nuissl, Ekkehard (2006a): Einleitung. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, Ekkehard (2006b): Lernende Regionen – methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Tippelt, Rudolf; Hagen, Kornelia (2006): Lernende Regionen – Empfehlungen. In: Nuissl, Ekkehard; Dobischat, Rolf; Hagen, Kornelia; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Oevermann, Ulrich (2002): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Olk, Thomas (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger; Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2010): Kommunale Bildungslandschaften und Educational Governance vor Ort. Bildungspolitische Reformpotenziale durch Kooperation und Vernetzung formeller und informeller Lernorte? In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pauli, Bettina (2008): Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und im Sozialraum. Berlin.  
(Online verfügbar unter: [http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sozialraumorientierung/pdf/1a/3\\_Pauli\\_Expertise.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sozialraumorientierung/pdf/1a/3_Pauli_Expertise.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Rakhkockine, Anatoli (2008): Kooperation von Bildungsorten. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung – Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.

- Reupold, Andrea; Kuwan, Helmut; Tippelt, Rudolf; Lindner, Markus (2009): Kommunale Kooperationen mit Lernenden Regionen – Lebenslanges Lernen vor Ort gestalten. In: Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Reupold, Andrea; Kuwan, Helmut; Strobel, Claudia (2009): Kooperation in Netzwerken. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Reutlinger, Christian (2010): Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Weinheim: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Sailmann, Gerald (2005): Schulische Vernetzung – Slogan oder Schlüsselkonzept der Schulentwicklung? Berlin: Wiku-Verlag.
- van Santen, Eric; Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schäfer, Klaus (2009): Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schalkhaußer, Sofie; Thomas, Franziska (2011): Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. München: Deutsches Jugendinstitut. (Online verfügbar unter: [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/2011\\_06\\_08\\_Lokale\\_Bildungslandschaften\\_in\\_Kooperation\\_von\\_Jugendhilfe\\_und\\_Schule.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Scheff, Josef (1999): Lernende Regionen: regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen. Wien: Linde Verlag.
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.

- Schnitzer, Anna (2008): Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.  
(Online verfügbar unter:  
[www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/331\\_10129\\_KOSA\\_Abschluss.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/331_10129_KOSA_Abschluss.pdf).  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Schönfeld, Peter; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Reupold, Andrea (2009): Regionalentwicklung. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Schönstein, Veronika (2008): Die Bildungsregion – Strategien, Strukturen und Steuerung. In: Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Schönstein, Veronika; Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten: Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Schreiber-Barsch, Silke (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens: vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, Julia; Reupold, Andrea (2010): Bildungsbereichsübergreifende Kooperationen. Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (Hrsg.): Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Kooperationen. Heft 1/2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, Julia; Nittel, Dieter (2010): Komparative Berufsgruppenforschung: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e. V. (Hrsg.): Zeitschrift für Bildungsverwaltung . Jahrgang 26, 2010, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schützenmeister, Jörn (2008): Pädagogische Berufe. Ein Modell zu ihrer systematischen Analyse und zur Berufsorientierung im pädagogischen Beschäftigungssektor. Hamburg: Dr. Kovac.
- Solzbacher, Claudia (2007): NetzwerkBildung: Schultheoretische Perspektiven. In: Solzbacher, Claudia; Minderop, Dorothea (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Luchterhand.
- Soretz, Friedrich (2003): Pädagogische Professionalität und schulische Organisationsentwicklung. Hamburg: Dr. Kovac.

- Speck, Karsten; Olk, Thomas (2007): Forschungsvorhaben im Bereich Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung. Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen. Potsdam, Halle: Universität Potsdam und Universität Halle-Wittenberg.  
(Online verfügbar unter: [www.kooperation-an-ganztagschulen.de/?download=Antrag\\_ProKoop.pdf](http://www.kooperation-an-ganztagschulen.de/?download=Antrag_ProKoop.pdf). Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2011a): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.
- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Stimpel, Thomas (2011b): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim: Juventa.
- Spöhring, Walter (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner.
- Stahl, Thomas; Schreiber, Rainer (1998): Die Lernende Region. Lokale Netzwerke als Quelle von Innovation. Regensburg: Institut für Sozial-wissenschaftliche Beratung.
- Stern, Cornelia (2008a): Das Konzept der Regionalen Bildungslandschaft. In: Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Schönstein, Veronika; Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten: Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Stern, Cornelia (2008b): Auf dem Weg zur Bildungslandschaft – Erkenntnisse aus der Praxis und Handlungsempfehlungen. In: Stern, Cornelia; Ebel, Christian; Schönstein, Veronika; Vorndran, Oliver (Hrsg.): Bildungsregionen gemeinsam gestalten: Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Stichweh, Rudolf (2002): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

- Stock, Manfred (2005): Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2009): Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der dezentrierten Ganztagsbildung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztätig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, Heinz-Jürgen; Schalkhaußer, Sofie; Täubig, Vicki (2010): „Vernetzte Bildung“ – Ein institutioneller Mythos? In: Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In: Bleckmann, Peter; Schmidt, Volker (Hrsg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straßheim, Holger; Oppen, Maria (2006): Lernen in Städtenetzwerken: Kooperation – Konflikte – Kompetenzentwicklung. Berlin: Edition Sigma.
- Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Reupold, Andrea (2009): Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Strobel, Claudia; Niedlich, Sebastian; Schneider, Barbara (2009): Methodisches Vorgehen. In: Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Reupold, Andrea; Rudolf (2009): Innovationen in Netzwerken. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Sydow, Jörg, Windeler, Arnold (2000): Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: Sydow, Jörg, Windeler, Arnold (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sydow, Jörg; Duschek, Stephan; Möllering, Guido; Rometsch, Markus (Hrsg.) (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.



- Terhart, Ewald (2002): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Thimm, Karlheinz (2008): Personelle Kooperation und Fortbildung. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tibussek, Mario (2009): Netzwerkmanagement: Steuerung in Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, Katja; Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa.
- Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf; Strobel, Claudia; Reupold, Andrea (2009a): Zusammenfassung. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf; Strobel, Claudia; Reupold, Andrea (2009b): Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen. In: Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Kuwan, Helmut; Pekince, Nilüfer; Fuchs, Sandra; Abicht, Lothar; Schönfeld, Peter (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.
- Tippelt, Rudolf; Strobel, Claudia; Reupold, Andrea; Emminghaus, Christoph; Brödel, Rainer (2009): Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In: Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld: Bertelsmann.  
(Zitiert als Tippelt et al. 2009a)

- Tippelt, Rudolf; Emminghaus, Christoph; Reupold, Andrea; Lindner, Markus; Niedlich, Sebastian (2009): Regionales Bildungsmanagement: Soziale und kooperative Gelingensbedingungen. In: Emminghaus, Christoph; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken". Bielefeld 2009.  
(Zitiert als Tippelt et al. 2009b)
- Tippelt, Rudolf (2010): Netzwerke in Lernenden Regionen gestalten. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung: Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann.
- Tschapka, Johannes (2009): Schulische Netzwerke fordern die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung heraus – eine kritische theoretische Diskursanalyse über ein Pilotprojekt in Bern. Berkemeyer, Nils; Kuper, Harm; Maniti, Veronika (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.
- Universität Potsdam; Martin- Luther- Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.) (2010): Professionsentwicklung und Kooperation an Ganztagschulen. Erfahrungen, Befunde und Konsequenzen. Tagungsdokumentation zur Bilanztagung im Rahmen der Begleitforschung zum IZBB. Potsdam: Universität Potsdam und Universität Halle-Wittenberg.  
(Online verfügbar unter: <http://www.kooperation-an-ganztagschulen.de/>.  
Letzter Zugriff: 21.02.2014).
- Vollmer, Günter (2005): Unternehmen machen Schule: mit Lernpartnerschaften zu wirtschaftsorientierten Bildungsregionen. Bonn: Hoberg
- Vreugdenhil, Kees (2009): Warum Kinder zum Lernen auch das Gemeinwesen brauchen. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (... im Rahmen des Programms "Ideen für mehr! Ganztägig lernen"). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Hans-Josef (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Beltz.
- Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wenzel, Hartmut (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wesely, Wolfgang (2001): Synergien durch regionale Netzwerke: von der lernenden Organisation zur lernenden Region; Dokumentation des Projekts Netzwerk für Arbeit im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative ADAPT der Europäischen Union gefördert mit Mitteln des Landes Niedersachsen. Hannover: Expressum Verlag.

- Wimmer, Michael (2002): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Wohlfart, Ursula (2006): Den aktuellen Trend zu Kooperation und Vernetzung verstehen. In: Wohlfart, Ursula (Hrsg.): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung: Orientierungsrahmen und Praxiseinblicke. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zacharias, Wolfgang (2008): Lokale und regionale Netzwerke. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## **Sonstige Internetquellen (letzter Zugriff 21.02.2014):**

Programm „Selbstständige Schule NRW“ und „Schule & Co“ der Bertelsmann Stiftung

[www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-B2B223FD-4ABC5718/bst/hs.xsl/88751\\_88867.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-B2B223FD-4ABC5718/bst/hs.xsl/88751_88867.htm).

Programm „Selbstständige Schule NRW“ der Bertelsmann Stiftung

[www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-04799663-AD17A3E9/bst/hs.xsl/88751\\_88753.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-04799663-AD17A3E9/bst/hs.xsl/88751_88753.htm).

Programm „Bildungslandschaften Schweiz“ der Jacobs Foundation

<http://bildungslandschaften.ch/>.

„Impuls- bzw. Landesprogramm Bildungsregionen“ des Landes Baden-Württemberg

[www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Bildungsregionen](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Bildungsregionen).

Bundesministerium für Bildung und Forschung zum Thema Ganztagschulen

[www.bmbf.de/de/1125.php](http://www.bmbf.de/de/1125.php).

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Projekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen (PAELL)“

[www.die-bonn.de/weiterbildung/informationsdienste/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=557](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/informationsdienste/forschungslandkarte/projekt.aspx?id=557).

Deutsches Jugendinstitut, Projekt „Schule und soziale Netzwerke“

[www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=147](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=147).

Deutsches Jugendinstitut, Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“

[www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596).

Deutsches Jugendinstitut, Projekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule“

[www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=595).

Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ der Freudenberg Stiftung

[www.ein-quadratkilometer-bildung.eu](http://www.ein-quadratkilometer-bildung.eu).

Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“ der Freudenberg Stiftung

[www.freudenbergstiftung.de/de/schluesselprogramme/ein-quadratkilometer-bildung/ein-quadratkilometer-bildung.html](http://www.freudenbergstiftung.de/de/schluesselprogramme/ein-quadratkilometer-bildung/ein-quadratkilometer-bildung.html).

Programm „Lernen für den GanztTag“

[www.ganztag-blk.de/cms/front\\_content.php?idart=2](http://www.ganztag-blk.de/cms/front_content.php?idart=2).

Bundesministerium für Bildung: Forschung zur Rolle von Ganztagschulen in der regionalen und lokalen Bildungsplanung

[www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=17](http://www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=17).

Bundesministerium für Bildung: „Forschung zur Professionsentwicklung in Ganztagschulen“

[www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=9](http://www.ganztagsschulen.org/10249.php?D=9).

Initiative „Bildungsregionen in Bayern“ des Freistaats Bayern

[www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html](http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/bildungsregionen.html).

Forschungsprojekt "Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften"

[www.kommunale-bildungslandschaften.de/](http://www.kommunale-bildungslandschaften.de/).

Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop)

[www.kooperation-an-ganztagschulen.de](http://www.kooperation-an-ganztagschulen.de).

Programm „Lebenswelt Schule“ der Jacobs Foundation und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

[www.lebenswelt-schule.net/index.php?id=25](http://www.lebenswelt-schule.net/index.php?id=25).

Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

[www.lernen-vor-ort.info/de/168.php](http://www.lernen-vor-ort.info/de/168.php).

Programm „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen (nelecom)“ des Landes Thüringen

[www.nelecom.de](http://www.nelecom.de).

Forschungsprojekt „Educational Governance“ an der Universität Halle-Wittenberg

[www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/sozialarb\\_paed/forschung/edu\\_gov](http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/sozialarb_paed/forschung/edu_gov).

Forschungsprojekt „Multiprofessionelle und interorganisationale Lernprozesse in einer lokalen Steuergruppe des Hamburger Projekts "Bildungsoffensive Elbinseln". Implikationen von "Regional Governance" im Bildungsbereich“

[www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6](http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/ps/2008.html#p6).

Programm „Regionale Bildungsnetzwerke Nordrhein-Westfalen“ des Landes Nordrhein-Westfalen

[www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de](http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de).

## Anhang A: Interviewleitfaden

<p style="text-align: center;"><b>Teil A</b> <b>Berufliche Situation, Hinführung zum Thema pädagogische Berufsgruppen</b></p>
---

1. Sie sind als XY (Lehrkraft,...) in dieser Einrichtung hier beschäftigt. Können Sie mir zum Einstieg ein bisschen etwas über Ihre Arbeit hier erzählen? Z.B. über diese Institution hier, welche Aufgaben Sie hier haben und was Sie zurzeit besonders beschäftigt.
2. Bitte denken Sie jetzt mal zurück an Ihren bisherigen beruflichen Werdegang. Welche berufliche Ausbildung und beruflichen Stationen haben Sie bislang durchlaufen?
3. Wenn Sie jetzt so an Ihre berufliche Ausbildung und Ihre bisherigen beruflichen Stationen denken: Können Sie mir beschreiben, wie Sie Ihren Beruf verstehen? Also z.B. welche Aufgaben dazugehören, was man wissen und können muss, wie man sein muss, um den Beruf gut ausüben zu können.
4. Wenn Sie vor dem Hintergrund dessen, was Sie mir eben erzählt haben, beschreiben sollten, was das ganz Besondere oder Typische an Ihrem Beruf ist, was würden Sie dann nennen?
5. Haben Sie die Erfahrung gemacht, dass Ihre Kolleginnen/Kollegen hier in der Einrichtung den Beruf in der gleichen Weise beschreiben, wie Sie es tun?
6. Sie haben mir gerade geschildert, wie Sie Ihren Beruf verstehen. Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie sich diese Sicht entwickelt hat? Also zum Beispiel wie sich Ihre berufliche Ausbildung und Ihre berufliche Praxis darauf ausgewirkt haben und ob sich Ihre Sicht im Lauf der Zeit verändert hat.

**Teil B**  
**Unterschiedliche Berufsgruppen im Bildungsbereich –  
Chancen und Stolpersteine in der Zusammenarbeit**

7. Ich habe Sie ja im Zusammenhang mit der Kooperation mit XY als Interviewpartnerin/ Interviewpartner angefragt. Können Sie mir ein bisschen mehr über diese Kooperation erzählen? Z.B. wie es dazu kam, wie lange sie bereits besteht und welche Institutionen und Personen daran beteiligt sind.
8. Bitte erzählen Sie mir etwas über die konkrete Ausgestaltung der Kooperation, z.B. was genau Sie dabei inhaltlich machen, wie oft Sie Ihre Kooperationspartner treffen und wie intensiv der Kontakt ist.
9. Haben Sie vor dieser Kooperation schon einmal mit Partnern aus anderen Bildungsbereichen zusammengearbeitet? Wenn ja, können Sie mir ein bisschen etwas über diese früheren Kooperationen erzählen? Z.B. was für Kooperationen das waren, wie lange sie bestanden und wer alles beteiligt war.
10. Wenn Sie jetzt daran denken, was Sie mir vorhin über Ihren Beruf erzählt haben: Sehen Sie Unterschiede zwischen Ihrem Beruf und den Berufen Ihrer Kooperationspartner? Wenn ja, worin liegen die Unterschiede für Sie?
11. Sprechen Sie mit Ihren Kooperationspartnern über diese Unterschiede?  
  
Wenn ja:  
11.1. Erzählen die Kooperationspartner ihrerseits auch davon, dass sie Unterschiede zwischen den einzelnen pädagogischen Berufen wahrnehmen?
12. Was gelingt denn in der Kooperation besonders gut?
13. Gibt es auch Punkte, die noch nicht so gut gelingen, die man noch verbessern könnte? Wenn ja, welche?
14. Sehen Sie Chancen und Gewinne für Ihre berufliche Arbeit und für sich als Person, wenn Sie mit Partnern aus anderen Bildungsbereichen zusammenarbeiten? Wenn ja, welche?

15. Haben sich die Einstellungen zur Zusammenarbeit mit anderen Bildungsbereichen, die Sie mir eben geschildert haben, im Verlauf der Kooperation mit XY verändert? Wenn ja, inwiefern

### Teil C

#### Lern- und Reflexionsprozesse der unterschiedlichen Berufsgruppen

16. Bitte denken Sie einmal daran, wie es ist, wenn Sie mit Ihren Kooperationspartnern zusammenkommen und dabei auch deren Arbeit näher kennenlernen. Sie hatten mir ja vorhin geschildert, was Ihren Beruf ausmacht. Würden Sie sagen, dass sich durch die Zusammenarbeit mit Berufsgruppen im Bildungsbereich etwas daran verändert hat, wie Sie Ihren Beruf verstehen? Wenn ja, was?
17. Hat sich durch die Zusammenarbeit mit Ihren Kooperationspartnern etwas daran verändert, wie Sie die deren Berufe sehen? Wenn ja, was?
18. Würden Sie sagen, dass sich die Zusammenarbeit ganz konkret auf Ihr alltägliches berufliches Handeln auswirkt? Denken Sie z.B. an Ihren Arbeitsstil, Ihre Art, mit Kindern bzw. Jugendlichen umzugehen oder was Ihnen sonst so einfällt.
19. Würden Sie sagen, dass sich, seit Sie mit XY zusammenarbeiten, etwas an Ihrem Blick auf Kinder bzw. Jugendliche als die Adressaten Ihres beruflichen Handelns verändert hat? Wenn ja, was?
20. Haben Sie insgesamt betrachtet das Gefühl, im Kontakt mit anderen Berufsgruppen aus dem Bildungsbereich für sich selbst etwas zu lernen? Wenn ja, was?

Wenn ja:

- 20.1. Sprechen Sie mit Ihren Kooperationspartnern über diese Lern- oder Reflexionserfahrungen?

Wenn nein:

- 20.2. Warum sprechen Sie nicht mit ihnen darüber?

21. Wir haben jetzt länger darüber gesprochen, wie sich Ihre Kooperation mit Personen aus anderen Bildungsbereichen auf Ihr berufliches Handeln ausgewirkt hat. Haben Sie insgesamt gesehen den Eindruck, dass Ihre Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit Ihnen etwas lernen können? Wenn ja, was?



**Teil D**  
**Gesprächsabschluss**

22. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas, das Sie gerne zur Zusammenarbeit von unterschiedlichen Berufsgruppen im Bildungsbereich sagen möchten und das bisher noch nicht angesprochen wurde?

Wir sind damit am Ende unseres Interviews angelangt. Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Offenheit und Ihre hilfreichen und interessanten Antworten bedanken. Ich hoffe, Sie haben sich im Gespräch wohl gefühlt. Für mich jedenfalls war es eine große Bereicherung und ich bin gespannt auf die Auswertung und die Erkenntnisse, die ich am Ende gewinnen werde.

## **Anhang B: Leitfaden Vorinterviews**

### **Teil A**

#### **Aktuelle Situation im Regionalen Bildungsbüro**

1. Sie arbeiten hier im Regionalen Bildungsbüro XY. Können Sie mir zum Einstieg ein bisschen etwas über Ihre Arbeit hier erzählen? Z.B. wie lange Sie schon hier arbeiten, in welchem Umfang, welche Aufgaben Sie hier haben und was Sie zurzeit besonders beschäftigt.
2. Bitte denken Sie jetzt mal zurück an Ihren bisherigen beruflichen Werdegang. Welche berufliche Ausbildung und beruflichen Stationen haben Sie bislang durchlaufen?
3. Nachdem Sie mir jetzt einen Einblick in Ihr berufliches Handeln gegeben haben, würde ich gerne noch einmal einen Blick auf die Bildungsregion XY werfen. Welche thematischen Schwerpunkte hat die Bildungsregion und was sind zurzeit die wichtigsten Projekte?

### **Teil B**

#### **Unterschiedliche Berufsgruppen im Bildungsbereich – Chancen und Stolpersteine in der Zusammenarbeit**

4. Wie bekommen Sie im Regionalen Bildungsbüro einen Einblick in die konkrete Zusammenarbeit der Akteure aus frühkindlicher Bildung, Schule, Weiterbildung, außerschulischer Jugendarbeit, Wirtschaft, Kultur etc. in der Bildungsregion?
5. Gibt es Ihrer Erfahrung nach etwas, das besonders gut gelingt, wenn Akteure aus unterschiedlichen Bildungsbereichen in der Bildungsregion zusammenarbeiten? Wenn ja, was?
6. Gibt es etwas, das in der Zusammenarbeit besonders schlecht gelingt, das sich noch verbessern ließe? Wenn ja, was?
7. Stellen Sie sich einmal vor, Sie hätten die unterschiedlichen bildungsrelevanten Berufsgruppen in Ihrer Bildungsregion an einem Tisch versammelt. Sie sprechen mit ihnen über die Chancen und Gewinne einer Zusammenarbeit. Was würden Sie den Personen sagen?

8. Und jetzt mal andersherum: Stellen Sie sich vor, die Personen würden Ihnen bei dieser Besprechung davon berichten, welche Chancen und Gewinne sie für sich selbst sehen. Welche Punkte würden die Personen Ihnen nennen?
9. Machen Sie die Erfahrung, dass sich die Personen zu einer bestimmten Berufsgruppe zugehörig fühlen und ihre Kooperationspartner einer anderen Berufsgruppe zurechnen? Dass sie also Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen im Bildungsbereich wahrnehmen?  
  
Wenn ja:
  - 9.1. Wie äußert sich das?  
  
    - 9.2.1. Werden diese Unterschiede zwischen den verschiedenen Berufsgruppen in den Kooperationsprojekten zum Thema gemacht? Wenn ja, in welcher Form?
10. Lässt sich feststellen, dass bestimmten Berufsgruppen die Zusammenarbeit leichter fällt als anderen? Wenn ja, welchen fällt die Zusammenarbeit leichter und welchen schwerer?

### **Teil C**

#### **Lern- und Reflexionsprozesse der unterschiedlichen Berufsgruppen**

11. Machen Sie die Erfahrung, dass sich die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen im Bildungsbereich darauf auswirkt, dass sich die beteiligten Personen bewusst mit ihrem eigenen Beruf und den Berufen der Kooperationspartner auseinandersetzen? Wenn ja, wie äußert sich das?
12. Lässt sich Ihrer Erfahrung nach sagen, dass sich die Zusammenarbeit auf das konkrete berufliche Handeln der Personen auswirkt? Denken Sie z.B. an den Arbeitsstil, die Art, mit Kindern bzw. Jugendlichen umzugehen oder was Ihnen sonst so einfällt.
13. Würden Sie sagen, dass sich die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen im Bildungsbereich darauf auswirkt, wie sie Bildungsprozesse von Kindern bzw. Jugendlichen verstehen? Wenn ja, inwiefern?
14. Wirkt sich Ihrer Erfahrung nach die Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen im Bildungsbereich auf deren Blick auf Kinder und Jugendliche als die Adressaten ihrer Arbeit aus? Wenn ja, inwiefern?

15. Könnten Sie aus Ihrer Erfahrung sagen, dass die Personen in der Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Berufsgruppen für sich selbst etwas lernen? Wenn ja, welche Lern- und Reflexionsprozesse sehen Sie?

Wenn ja:

- 15.1. Tauschen sich die Kooperationspartner Ihrer Erfahrung nach über solche Lern- und Reflexionsprozesse aus?

Wenn ja:

- 15.1.1. In welcher Form findet ein solcher Austausch statt?

Wenn nein:

- 15.1.2. Wäre es Ihrer Einschätzung nach hilfreich, solche möglichen Lern- und Reflexionsprozesse systematisch zum Thema zu machen? Warum?

16. Könnte Ihrer Einschätzung nach die Bildungsregion mit ihren Strukturen etwas tun, um die Personen in den Kooperationsprojekten in ihren Lern- und Reflexionsprozessen zu unterstützen? Wenn ja, wie könnte eine solche Unterstützung aussehen?

<b>Teil D</b> <b>Gesprächsabschluss</b>
--

17. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas, das Sie gerne zur Zusammenarbeit von unterschiedlichen Berufsgruppen im Bildungsbereich sagen möchten und das bisher noch nicht angesprochen wurde?

Wir sind damit am Ende unseres Gesprächs angelangt. Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Offenheit und Ihre hilfreichen und interessanten Antworten bedanken. Ich hoffe, Sie haben sich im Gespräch wohl gefühlt. Für mich jedenfalls war es eine große Bereicherung und ich bin gespannt auf die Auswertung und die Erkenntnisse, die ich am Ende gewinnen werde.

## Anhang C: Kategoriensystem

Oberkategorie	Beschreibung der Kooperationsprojekte
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kooperationspartner (Institutionen, Personen, Anzahl)</li></ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ziele und Inhalte der Kooperation</li></ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organisation der Kooperation (Intensität, Dauer, Durchführungsorte, Evaluation)</li></ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rahmenbedingungen der Kooperation (Anlässe (Förderprogramm, Eigeninitiative, Initiative der Partner), Ressourcen (Geld, Personal, Zeit, Räume))</li></ul>

Oberkategorie	<b>Berufliche Selbstbilder</b>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aufgaben/Auftrag (Lehr-/Lernsettings gestalten, Freizeitbetreuung, Adressaten auf ihre Laufbahn vorbereiten, Beraten, Leiten/Steuern/ Organisieren, Bewerten, Öffentlichkeitsarbeit, Lobbyarbeit, Vernetzen, Projekte initiieren, Konzeptionen erarbeiten...)</b></li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fachkompetenzen, Fachsprache</li> <li>○ Methodenkompetenzen</li> <li>○ Soziale Kompetenzen (Wertschätzender Umgang mit unterschiedlichen Menschen und Kulturen, Empathie, Beziehungsgestaltung, Kommunikation, Netzwerken)</li> <li>○ Personale Kompetenzen (Freude an der Arbeit mit jungen Menschen, Gestaltungsfähigkeit, Kreativität, Eigeninitiative, Resilienz/ Belastbarkeit, Reflexionsfähigkeit, Idealismus/ Persönlichkeit einbringen, Flexibilität)</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arbeitsweise</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gewohnheit von Teamarbeit/ Reflexion/ Supervision/ Kooperation</li> <li>○ Auftreten/ professionelles Selbstbewusstsein</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grundprinzipien im Umgang mit den Adressaten</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grad der Ergebnis-/ Leistungsorientierung vs. Prozessorientierung</li> <li>○ Formalisierungsgrad, Grad der Strukturiertheit von Situationen</li> <li>○ Grad der Orientierung an den individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder/Jugendlichen, Grad der Freiwilligkeit</li> <li>○ Grad der Ressourcenorientierung (vs. Defizitorientierung)</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Umgang der Adressaten mit den Berufsgruppen (Grad der Offenheit und Motivation)</b></li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Strukturelle Rahmenbedingungen</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Arbeitszeit ((Tages/Jahresrhythmus)</li> <li>○ Bezahlung, Sicherheit des Arbeitsverhältnisses</li> <li>○ berufliche Ausbildungswege, berufliche Stationen</li> <li>○ Belastungsfaktoren (Lärm, dichte Arbeitsphasen, Legitimations- und Kostendruck)</li> <li>○ Sozialprestige (bei Adressaten, Professionen und Gesellschaft)</li> <li>○ Struktur/Hierarchie/Grad der individuellen Handlungsfreiheit, Systemveränderungen, Veränderungen des Berufsbildes</li> <li>○ Adressaten (Auswahlmöglichkeit, Gruppengröße, Motivation, disziplinarische Möglichkeiten)</li> </ul>

Oberkategorie	<b>Gelingensbedingungen von Kooperation</b>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Beziehungsebene</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wertschätzung, Vertrauen, Empathie und Toleranz</li> <li>○ Fähigkeit und Bereitschaft zu Reflexion und Perspektivwechsel</li> <li>○ Grad der Begeisterung und Bereitschaft zum Engagement/Verantwortungsübernahme</li> <li>○ Einander nicht überfordern, nicht zu viel Andersartigkeit zumuten</li> <li>○ Sich nicht dem anderen überlegen fühlen ("jetzt zeige ich denen mal, wie es geht")</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organisatorische Ebene</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Termine, Absprachen, Kommunikation, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit</li> <li>○ An einem Strang ziehen, Teamarbeit</li> <li>○ Kompromisse finden</li> <li>○ Gemeinsame Reflexion und Auswertung</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kooperationsziele und -inhalte</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Klärung der Ziele und Inhalte</li> <li>○ Klärung der Rollen</li> <li>○ Klärung des Anspruchsniveaus und der Erwartungen</li> <li>○ Passung der Kooperationsverständnisse</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kooperationsbedingungen</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ausreichende Ressourcenausstattung (Personal, Zeit, Geld)</li> <li>○ Netzwerk/ Koordinationsstelle angesichts der Angebotsfülle (Bildungsbüro), externe Begleitung, Fortbildung</li> <li>○ Personelle Kontinuität</li> <li>○ Passung der Systemvorgaben, Gestaltungsräume, Arbeitsrhythmen und -philosophien</li> <li>○ Passung der Machtverhältnisse</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mehrwert der Kooperation</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Möglichkeit des Transfers ins eigene Arbeitsfeld</li> <li>○ Gefühl der Entlastung statt der Belastung</li> <li>○ Die jeweiligen Stärken ergänzen sich</li> </ul>

Oberkategorie	<b>Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse</b>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Veränderung von Selbst- und Fremdbildern</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Unterschiede/Stärken/Schwächen/Veränderungen/ Entwicklungsnotwendigkeiten der Berufsfelder bewusst wahrnehmen, Zugewinn an Wissen übereinander, Einblick in andere Berufe (Tunnelblick überwinden)</li> <li>○ Zugewinn an Verständnis und Respekt füreinander</li> <li>○ Profilschärfung, Stärkung der eigenen beruflichen Identität und Besonderheit, externe Rückmeldung über die eigene Arbeit (Abgleich von Selbst- und Fremdbildern)</li> <li>○ Adressaten in einem anderen Rahmen wahrnehmen, neue Seiten an ihnen entdecken</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kompetenzgewinne</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zugewinn an Methodenwissen und Handlungskompetenzen</li> <li>○ Zugewinn an Fachwissen</li> <li>○ Zugewinn an Wissen über die nächste Bildungsetappe und deren Erfordernisse</li> <li>○ Zugewinn an der Fähigkeit zum Rollen- und Perspektivwechsel</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Institutionelle Gewinne</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</li> <li>○ Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)</li> <li>○ Entlastung (personell, ressourcenmäßig, fachlich durch externe Expertise, kleinere Gruppen)</li> </ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gewinne der Adressaten</b></li> </ul>
Subkategorien 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ In anderen Rahmenbedingungen bewegen, mit anderen Bezugspersonen umgeben, Bezugspersonen mal in anderen Kontexten erleben</li> <li>○ Kompetenzen und Selbstvertrauen der Adressaten werden gestärkt</li> <li>○ Übergänge zur nächsten Bildungsetappe werden für die Adressaten leichter</li> <li>○ Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse der Adressaten</li> </ul>



Oberkategorie	<b>Beschreibung und Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern</b>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Beschreibung des Austauschs mit den Kooperationspartnern</b></li></ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Allgemeine Bewertung des Austauschs mit den Kooperationspartnern</b></li></ul>
Subkategorie 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit den Kooperationspartnern (Wissensaneignung vs. Veränderung der Selbst- und Fremdbilder)</b></li></ul>

## Anhang D: Synopse der Codehäufigkeiten bezogen auf das gesamte Kategoriensystem

Im Folgenden werden die am häufigsten genannten Codes (über 3 Prozent aller Codings einer Personengruppe) für die gesamte Stichprobe sowie für die behandelten Fallgruppen aufgelistet. Dabei werden sowohl Subkategorien erster als auch zweit Ordnung berücksichtigt. Deren verkürzte Formulierung ist dem Umfang der Tabellen geschuldet. Die ausführlichen Bezeichnungen können dem Kategoriensystem in Anhang C entnommen werden.

Am häufigsten genannte Codes (bezogen auf das gesamte Kategoriensystem)				
Fallgruppe	Code	absolute Häufigkeit der Nennungen	relative Häufigkeit der Nennungen	Anzahl der Interviews, in denen die Codes genannt werden
Alle (ohne Bildungsbüros)	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	45	3,68%	32
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	38	3,11%	29
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	56	4,58%	36
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>66</b>	<b>5,40%</b>	<b>38</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>47</b>	<b>3,85%</b>	<b>31</b>
	Beziehungsebene	42	3,44%	30
	Kooperationsziele und -inhalte	27	2,21%	21
	Organisatorische Ebene	46	3,76%	33
	Kooperationsbedingungen	66	5,40%	34
	Aufgaben/Auftrag	60	4,91%	41
	Fachkompetenzen, Fachsprache	34	2,78%	32
	Personale Kompetenzen	31	2,54%	31
	Soziale Kompetenzen	34	2,78%	34
	Grad der Freiwilligkeit, der individuellen Orientierung	27	2,21%	18
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	42	3,44%	36
	System (Hierarchie, Handlungsfreiheit, Strukturen, Veränderungen)	33	2,70%	20

<b>Erzieher/innen</b>	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	6	5,04%	4
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>10</b>	<b>8,40%</b>	<b>4</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>7</b>	<b>5,88%</b>	<b>4</b>
	<b>Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter</b>	<b>4</b>	<b>3,36%</b>	<b>2</b>
	Beziehungsebene	5	4,20%	3
	Organisatorische Ebene	7	5,88%	4
	Kooperationsbedingungen	7	5,88%	3
	Aufgaben/Auftrag	4	3,36%	4
	Fachkompetenzen, Fachsprache	4	3,36%	4
	Personale Kompetenzen	4	3,36%	4
	Soziale Kompetenzen	4	3,36%	4
	Grad der Freiwilligkeit, der individuellen Orientierung	7	5,88%	2
	Grad der Ressourcenorientierung (vs. Defizitorientierung)	4	3,36%	3
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	4	3,36%	4

<b>Grundschullehr- und -leitungskräfte</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	6	3,64%	4
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	7	4,24%	5
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	6	3,64%	5
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>9</b>	<b>5,45%</b>	<b>5</b>
	Beziehungsebene	8	4,85%	5
	Organisatorische Ebene	6	3,64%	5
	Kooperationsbedingungen	12	7,27%	5
	Aufgaben/Auftrag	5	3,03%	5
	Fachkompetenzen, Fachsprache	5	3,03%	4
	Personale Kompetenzen	5	3,03%	5
	Soziale Kompetenzen	5	3,03%	5
	Arbeitszeit (Tages-, Jahresrhythmus)	5	3,03%	4
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	5	3,03%	4

<b>Hauptschullehr- und -leitungskräfte</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	5	3,70%	3
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	6	4,44%	3
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>7</b>	<b>5,19%</b>	<b>4</b>
	<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen</b>	<b>5</b>	<b>3,70%</b>	<b>2</b>
	Organisatorische Ebene	5	3,70%	4
	Kooperationsbedingungen	6	4,44%	3
	Aufgaben/Auftrag	7	5,19%	4
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	5	3,70%	4
	Belastungsfaktoren	5	3,70%	3

<b>Realschullehr- und -leitungskräfte</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	4	4,21%	4
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	4	4,21%	3
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	4	4,21%	3
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>3</b>	<b>3,16%</b>	<b>3</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>3</b>	<b>3,16%</b>	<b>3</b>
	<b>Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter</b>	<b>3</b>	<b>3,16%</b>	<b>1</b>
	Kooperationsziele und -inhalte	4	4,21%	3
	Organisatorische Ebene	3	3,16%	3
	Kooperationsbedingungen	6	6,32%	3
	Aufgaben/Auftrag	4	4,21%	4
	Fachkompetenzen, Fachsprache	5	5,26%	4
	Personale Kompetenzen	3	3,16%	3
	Soziale Kompetenzen	3	3,16%	3

<b>Gymnasiallehr- und -leitungskräfte</b>	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	4	3,54%	3
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>7</b>	<b>6,19%</b>	<b>4</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>4</b>	<b>3,54%</b>	<b>2</b>
	<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen</b>	<b>5</b>	<b>4,42%</b>	<b>4</b>
	Kooperationsziele und -inhalte	4	3,54%	3
	Organisatorische Ebene	5	4,42%	3
	Kooperationsbedingungen	5	4,42%	3
	Aufgaben/Auftrag	6	5,31%	4
	Fachkompetenzen, Fachsprache	4	3,54%	4
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	5	4,42%	4
	System (Hierarchie, Handlungsfreiheit, Strukturen, Veränderungen)	7	6,19%	4

<b>Sonderschullehr- und -leitungskräfte</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	4	3,92%	3
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	4	3,92%	3
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	5	4,90%	3
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>7</b>	<b>6,86%</b>	<b>3</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>7</b>	<b>6,86%</b>	<b>4</b>
	Mehrwert der Kooperation	4	3,92%	2
	Kooperationsziele und -inhalte	5	4,90%	4
	Organisatorische Ebene	5	4,90%	3
	Aufgaben/Auftrag	8	7,84%	4
	Personale Kompetenzen	4	3,92%	4
	Soziale Kompetenzen	4	3,92%	4
	Grad der Freiwilligkeit, der individuellen Orientierung	4	3,92%	3
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	4	3,92%	3

<b>Fachkräfte außerschulische Jugendarbeit</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	7	3,47%	5
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	9	4,46%	6
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>9</b>	<b>4,46%</b>	<b>5</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>7</b>	<b>3,47%</b>	<b>5</b>
	Beziehungsebene	7	3,47%	4
	Organisatorische Ebene	7	3,47%	5
	Kooperationsbedingungen	15	7,43%	6
	Aufgaben/Auftrag	9	4,46%	6
	Grad der Freiwilligkeit, der individuellen Orientierung	7	3,47%	5
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	7	3,47%	6
	System (Hierarchie, Handlungsfreiheit, Strukturen, Veränderungen)	10	4,95%	4

<b>Fachkräfte kulturelle Bildung/ Kunstvermittlung</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	7	4,09%	4
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	9	5,26%	6
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	10	5,85%	5
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>8</b>	<b>4,68%</b>	<b>6</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>8</b>	<b>4,68%</b>	<b>4</b>
	Beziehungsebene	6	3,51%	5
	Kooperationsziele und -inhalte	8	4,68%	5
	Organisatorische Ebene	6	3,51%	4
	Kooperationsbedingungen	10	5,85%	6
	Aufgaben/Auftrag	12	7,02%	6
	Fachkompetenzen, Fachsprache	6	3,51%	6
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	7	4,09%	6

<b>Fachkräfte betriebliche Ausbildung</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	6	5%	4
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	6	5%	4
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>6</b>	<b>5%</b>	<b>4</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>4</b>	<b>3,33%</b>	<b>4</b>
	<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	<b>7</b>	<b>5,83%</b>	<b>3</b>
	<b>Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken</b>	<b>4</b>	<b>3,33%</b>	<b>3</b>
	<b>Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter</b>	<b>4</b>	<b>3,33%</b>	<b>3</b>
	Beziehungsebene	6	5%	4
	Aufgaben/Auftrag	5	4,17%	4
	Fachkompetenzen, Fachsprache	4	3,33%	4
	Methodenkompetenzen	5	4,17%	4
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	4	3,33%	4
	Adressaten	4	3,33%	3

<b>Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	23	4,25%	15
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	22	4,07%	15
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	28	5,18%	16
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>30</b>	<b>5,55%</b>	<b>15</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>18</b>	<b>3,33%</b>	<b>13</b>
	Organisatorische Ebene	20	3,70%	15
	Kooperationsbedingungen	35	6,47%	15
	Aufgaben/Auftrag	28	5,18%	17
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	18	3,33%	14
	System (Hierarchie, Handlungsfreiheit, Strukturen, Veränderungen)	19	3,51%	10

<b>Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	22	3,23%	17
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	28	4,11%	20
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>36</b>	<b>5,29%</b>	<b>23</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>29</b>	<b>4,26%</b>	<b>18</b>
	Beziehungsebene	26	3,82%	18
	Organisatorische Ebene	26	3,82%	18
	Kooperationsbedingungen	31	4,55%	19
	Aufgaben/Auftrag	32	4,70%	24
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	24	3,52%	22

<b>Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	25	4,26%	17
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	22	3,75%	16
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	28	4,77%	17
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>33</b>	<b>5,62%</b>	<b>18</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>30</b>	<b>5,11%</b>	<b>18</b>
	Beziehungsebene	18	3,07%	15
	Organisatorische Ebene	22	3,75%	16
	Kooperationsbedingungen	34	5,79%	17
	Aufgaben/Auftrag	31	5,28%	20
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	20	3,41%	17



<b>Geringe Intensität (monatlich und seltener)</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	20	3,15%	15
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	28	4,41%	19
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>33</b>	<b>5,20%</b>	<b>20</b>
	Beziehungsebene	24	3,78%	15
	Organisatorische Ebene	24	3,78%	17
	Kooperationsbedingungen	32	5,04%	17
	Aufgaben/Auftrag	29	4,57%	21
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	22	3,46%	19

<b>Lange Dauer (5 Jahre und mehr)</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	32	3,64%	22
	Allgemeine Bewertung des Austauschs mit Koop-Partnern	29	3,30%	21
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	40	4,56%	25
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>47</b>	<b>5,35%</b>	<b>27</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>34</b>	<b>3,87%</b>	<b>21</b>
	Beziehungsebene	28	3,19%	21
	Organisatorische Ebene	30	3,42%	22
	Kooperationsbedingungen	51	5,81%	24
	Aufgaben/Auftrag	42	4,78%	29
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	30	3,42%	25
	System (Hierarchie, Handlungsfreiheit, Strukturen, Veränderungen)	27	3,08%	17

<b>Kurze Dauer (bis zu 4 Jahre)</b>	Inhalte und Gegenstände des Austauschs mit Koop-Partnern	13	3,78%	10
	Beschreibung des Austauschs mit Koop-Partnern	16	4,65%	11
	<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	<b>19</b>	<b>5,52%</b>	<b>11</b>
	<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	<b>13</b>	<b>3,78%</b>	<b>10</b>
	Beziehungsebene	14	4,07%	9
	Organisatorische Ebene	16	4,65%	11
	Kooperationsbedingungen	15	4,36%	10
	Aufgaben/Auftrag	18	5,23%	12
	berufliche Ausbildungswege, Fortbildungen, Stationen	12	3,49%	11

## Anhang E: Synopse der Codehäufigkeiten zur Oberkategorie „Kooperationsgewinne, Lern- und Reflexionsprozesse“

In den folgenden Tabellen werden die einzelnen Subkategorien zweiter Ordnung nach ihrer Häufigkeit aufgeführt, allerdings wie in Anhang D in verkürzter Formulierung. Diese Verkürzung ist der besseren Übersichtlichkeit geschuldet. Die ausführlichen Bezeichnungen können dem Kategoriensystem in Anhang C entnommen werden.

Berufsgruppe            **Erzieher/innen**  
 Codings gesamt        30

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
<b>Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander</b>	10	33,3%
<b>Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz</b>	7	23,3%
<b>Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter</b>	4	13,3%
<b>Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander</b>	3	10,0%
<b>Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken</b>	2	6,7%
<b>Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe</b>	2	6,7%
<b>Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit</b>	1	3,3%
<b>Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen</b>	1	3,3%
<b>Zugewinn an Fachwissen</b>	0	0,0%
<b>Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel</b>	0	0,0%
<b>Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen</b>	0	0,0%
<b>Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)</b>	0	0,0%
<b>Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)</b>	0	0,0%
<b>Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken</b>	0	0,0%
<b>Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse</b>	0	0,0%

Berufsgruppe **Grundschullehr- und -leitungskräfte**

Codings gesamt 38

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	9	23,7%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	4	10,5%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	3	7,9%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	3	7,9%
Zugewinn an Fachwissen	3	7,9%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	3	7,9%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	2	5,3%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	2	5,3%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	2	5,3%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	2	5,3%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	1	2,6%
Kompetenzgewinne	1	2,6%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	1	2,6%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	1	2,6%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	1	2,6%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%

Berufsgruppe **Hauptschullehr- und -leitungskräfte**

Codings gesamt 31

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	7	22,6%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	5	16,1%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	4	12,9%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	3	9,7%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	3	9,7%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	3	9,7%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	2	6,5%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	2	6,5%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	1	3,2%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	1	3,2%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	0	0,0%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	0	0,0%
Kompetenzgewinne	0	0,0%
Zugewinn an Fachwissen	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	0	0,0%

**Berufsgruppe            Realschullehr- und -leitungskräfte**

Codings gesamt            19

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	3	15,8%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	3	15,8%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	3	15,8%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	2	10,5%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	2	10,5%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	1	5,3%
Zugewinn an Fachwissen	1	5,3%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	1	5,3%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	1	5,3%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	1	5,3%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	1	5,3%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	0	0,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	0	0,0%

**Berufsgruppe            Gymnasiallehr- und -leitungskräfte**

Codings gesamt            28

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	7	25,0%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	5	17,9%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	4	14,3%
Zugewinn an Fachwissen	3	10,7%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	3	10,7%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	2	7,1%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	2	7,1%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	1	3,6%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	1	3,6%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	0	0,0%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	0	0,0%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	0	0,0%

Berufsgruppe **Sonderschullehr- und -leitungskräfte**

Codings gesamt 25

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	7	28,0%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	7	28,0%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	2	8,0%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	2	8,0%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	2	8,0%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	1	4,0%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	1	4,0%
Zugewinn an Fachwissen	1	4,0%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	1	4,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	1	4,0%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	0	0,0%

Berufsgruppe **Fachkräfte außerschulische Jugendarbeit**

Codings gesamt 42

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	9	21,4%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	7	16,7%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	6	14,3%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	5	11,9%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	4	9,5%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	2	4,8%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	2	4,8%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	2	4,8%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	1	2,4%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	1	2,4%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	1	2,4%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	1	2,4%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	1	2,4%
Zugewinn an Fachwissen	0	0,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	0	0,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	0	0,0%

Berufsgruppe **Fachkräfte kulturelle Bildung/Kunstvermittlung**

Codings gesamt 33

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	8	24,2%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	8	24,2%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	5	15,2%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	2	6,1%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	2	6,1%
Zugewinn an Fachwissen	2	6,1%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	2	6,1%
Kompetenzgewinne	1	3,0%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	1	3,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	1	3,0%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	1	3,0%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	0	0,0%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	0	0,0%

Berufsgruppe **Fachkräfte betriebliche Ausbildung**

Codings gesamt 38

	absolute Häufigkeit N=	relative Häufigkeit
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	7	18,4%
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	6	15,8%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	4	10,5%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	4	10,5%
Übergänge zur nächstes Bildungsetappe sind leichter	4	10,5%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	3	7,9%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	2	5,3%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	2	5,3%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	2	5,3%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	2	5,3%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	1	2,6%
Kompetenzgewinne	1	2,6%
Veränderung von Selbst- und Fremdbildern	0	0,0%
Zugewinn an Fachwissen	0	0,0%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	0	0,0%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	0	0,0%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	0	0,0%

### Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=30	26,3%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=18	15,8%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=10	8,8%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=10	8,8%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=6	5,3%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=6	5,3%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=6	5,3%
Zugewinn an Fachwissen	N=5	4,4%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=5	4,4%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=3	2,6%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	N=3	2,6%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=3	2,6%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	N=3	2,6%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	N=2	1,8%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=2	1,8%
Kompetenzgewinne	N=1	0,9%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	0,9%

### Kein Kontakt zu einem Regionalen Bildungsbüro

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=36	21,2%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=29	17,1%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=16	9,4%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=13	7,6%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=13	7,6%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=13	7,6%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=11	6,5%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=10	5,9%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=7	4,1%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=6	3,5%
Zugewinn an Fachwissen	N=5	2,9%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	N=4	2,4%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	N=3	1,8%
Kompetenzgewinne	N=2	1,2%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	0,6%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=1	0,6%

### Hohe Intensität (mehrmals wöchentlich bis 14-tägig)

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=33	26,8%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=30	24,4%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=12	9,8%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=12	9,8%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=6	4,9%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=6	4,9%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=6	4,9%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=4	3,3%
Zugewinn an Fachwissen	N=3	2,4%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=3	2,4%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	N=2	1,6%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=2	1,6%
Kompetenzgewinne	N=1	0,8%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	N=1	0,8%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	0,8%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=1	0,8%

### Geringe Intensität (monatlich und seltener)

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=33	26,8%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=30	24,4%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=12	9,8%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=12	9,8%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=6	4,9%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=6	4,9%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=6	4,9%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=4	3,3%
Zugewinn an Fachwissen	N=3	2,4%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=3	2,4%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	N=2	1,6%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=2	1,6%
Kompetenzgewinne	N=1	0,8%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	N=1	0,8%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	0,8%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=1	0,8%



### Lange Dauer (5 Jahre und mehr)

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=47	23,9%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=34	17,3%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=18	9,1%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=17	8,6%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=15	7,6%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=12	6,1%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=12	6,1%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=11	5,6%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=7	3,6%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=7	3,6%
Entlastung (Ressourcen, personell, fachlich, Gruppengröße)	N=6	3,0%
Zugewinn an Fachwissen	N=5	2,5%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	N=2	1,0%
Kompetenzgewinne	N=1	0,5%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	N=1	0,5%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	0,5%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=1	0,5%

### Kurze Dauer (bis zu 4 Jahren)

	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Unterschiede sehen, Einblick, Zugewinn an Wissen übereinander	N=19	21,8%
Zugewinn an Methodenwissen/Handlungskompetenz	N=13	14,9%
Übergänge zur nächsten Bildungsetappe sind leichter	N=7	8,0%
Kompetenzen und Selbstbewusstsein stärken	N=6	6,9%
Zugewinn an Verständnis und Respekt für einander	N=5	5,7%
Profilschärfung, Stärkung der beruflichen Identität/Besonderheit	N=5	5,7%
Zugewinn an Fachwissen	N=5	5,7%
Nachwuchssicherung, Zugang zu neuen Zielgruppen	N=5	5,7%
Spaß, Motivation, Erfolgserlebnisse	N=5	5,7%
Adressaten in neuem Rahmen, neue Seiten entdecken	N=4	4,6%
Andere Rahmenbedingungen, andere Bezugspersonen	N=4	4,6%
Zugewinn an Wissen über nächste Bildungsetappe	N=3	3,4%
Kompetenzgewinne	N=2	2,3%
Wahrnehmung der Gewinne der Adressaten	N=2	2,3%
Zugewinn bzgl. Fähigkeit Rollen-/Perspektivwechsel	N=1	1,1%
Zugang zu Ressourcen (Geld, Räume, Kontakte)	N=1	1,1%

## **Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die zur Promotion eingereichte Arbeit mit dem Titel:

„Kooperation als Medium berufsbezogener Lern- und Reflexionsprozesse? Eine Studie zur Kooperation bildungsrelevanter Berufsgruppen im Kontext regionaler Bildungslandschaften“

selbstständig verfasst, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet habe. Ich versichere an Eides statt, dass diese Angaben wahr sind und dass ich nichts verschwiegen habe. Mir ist bekannt, dass die falsche Abgabe einer Versicherung an Eides statt mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft wird.

---

Datum und Unterschrift