

Daniela Schleifenbaum,  
Vanessa Walther

## **KOOPERATIONEN AUF DEM PRÜFSTAND**

Wie die pädagogische Praxis  
Zusammenarbeit wahrnimmt  
und gestaltet

Daniela Schleifenbaum,  
Vanessa Walther

## **KOOPERATIONEN AUF DEM PRÜFSTAND**

Wie die pädagogische Praxis  
Zusammenarbeit wahrnimmt  
und gestaltet

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

#### Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

##### **Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

##### **Altern und Bildung**

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

##### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-  
prozesse aus beziehungstheoretischer  
Perspektive

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a

ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

##### **Lebenskunst lernen**

Lebenslanges Lernen aus subjekt-  
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

##### **Lernen und Bildung Erwachsener**

2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a

ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

##### **Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

#### Forschung und Praxis:

Band 16

Christel Lenk

##### **Freiberufler in der Weiterbildung**

Empirische Studie am Beispiel Hessen

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634

ISBN 978-3-7639-3348-8

Band 19

Christina Auer

##### **Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung**

Entwicklung eines teilnehmerorientierten

Unterrichtskonzepts

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004288

ISBN 978-3-7639-5092-8

Band 20

Ralf Lottmann

##### **Bildung im Alter – für Alle?**

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nach-  
beruflichen Bildung in Deutschland und den USA

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004295

ISBN 978-3-7639-5111-6

Band 21

Bernd Käßpinger/Rosemarie Klein/

Erik Haberzeth (Hg.)

##### **Weiterbildungsgutscheine**

Wirkungen eines Finanzierungsmodells  
in vier europäischen Ländern

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381

ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

##### **E-Portfolios für das lebenslange Lernen**

Konzepte und Perspektiven

Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417

ISBN 978-3-7639-5387-5

Band 23

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

##### **Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft**

Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004382

ISBN 978-3-7639-5389-9

Daniela Schleifenbaum,  
Vanessa Walther

## **KOOPERATIONEN AUF DEM PRÜFSTAND**

Wie die pädagogische Praxis  
Zusammenarbeit wahrnimmt  
und gestaltet



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

<b>Prof. Dr. Rainer Brödel</b>	Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
<b>Prof. Dr. Dieter Nittel</b>	Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
<b>Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs</b>	Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern
<b>Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff</b>	Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5487-2 (Print) **Best.-Nr. 6004450**

ISBN 978-3-7639-5488-9 (E-Book)

© 2015, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.



# Inhalt

---

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>1 Einleitung</b> .....	9
1.1 Die Relevanz der pädagogischen Kooperationsforschung für die Erziehungswissenschaften .....	12
1.2 Untersuchungsziele und forschungsleitende Fragestellungen .....	13
1.3 Exkurs: Das Forschungsprojekt „PAELL“ .....	15
1.4 Aufbau des Buches .....	17
<b>Teil A Theoretischer Bezugsrahmen</b> .....	19
<b>2 Kooperation</b> .....	21
2.1 Begriffsdefinition .....	22
2.2 Voraussetzungen .....	23
2.3 Abgrenzung zu verwandten Begriffen .....	28
2.4 Formen .....	33
2.5 Sozialwissenschaftliche Auslegungen .....	40
2.6 Definition für die vorliegende Untersuchung .....	43
<b>3 Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens</b> .....	45
<b>Teil B Empirische Untersuchung</b> .....	55
<b>4 Methodische Vorgehensweise</b> .....	57
4.1 Vorstellung der Messinstrumente .....	57
4.1.1 <i>Der Fragebogen</i> .....	57
4.1.2 <i>Die Gruppendiskussion</i> .....	62
4.2 Die Datenanalyse .....	65
4.2.1 <i>Verzahnung quantitativer und qualitativer Daten</i> .....	65
4.2.2 <i>Angewandte Analysetechniken</i> .....	67
4.3 Beschreibung der Netto-Stichprobe .....	68
<b>5 Empirische Ergebnisse</b> .....	73
5.1 Aktueller Stand der Kooperationsaktivitäten .....	73
5.1.1 <i>Elementarbereich</i> .....	76
5.1.2 <i>Primarbereich</i> .....	93
5.1.3 <i>Sekundarbereich I</i> .....	111

5.1.4	<i>Sekundarbereich II (Gymnasium)</i> . . . . .	128
5.1.5	<i>Sekundarbereich II (Berufliche Ausbildung)</i> . . . . .	145
5.1.6	<i>Tertiärbereich</i> . . . . .	159
5.1.7	<i>Weiterbildung</i> . . . . .	172
5.1.8	<i>Außerschulische Jugendbildung</i> . . . . .	184
5.1.9	<i>Komparativer Vergleich der Berufsgruppen (Fazit)</i> . . . . .	194
5.2	<i>Kooperationswahrnehmungen</i> . . . . .	201
5.2.1	<i>Polaritätsprofile aller untersuchten Bildungssegmente</i> . . . . .	202
5.2.2	<i>Varianzanalyse der Wahrnehmungsattribute</i> . . . . .	204
5.2.3	<i>Qualitative Auswertung der Kooperationswahrnehmungen</i> . . . . .	206
5.2.4	<i>Komparativer Vergleich aller Berufsgruppen</i> . . . . .	250
<b>Teil C</b>	<b>Fazit</b> . . . . .	259
<b>6</b>	<b>Zusammenschau und Konklusion</b> . . . . .	261
<b>7</b>	<b>Ausblick</b> . . . . .	267
	<b>Quellenverzeichnis</b> . . . . .	269
	Literatur . . . . .	269
	Internet . . . . .	282
	<b>Autorinnen</b> . . . . .	293

# Vorwort

---

Neuere Forschungsergebnisse aus dem Umkreis der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung zeigen in großer Eindringlichkeit, dass das lebenslange Lernen längst nicht nur eine häufig von der nationalen und europäischen Politik bemühte programmatische Formel oder ein normatives Leitbild – kurz: eine bloße Wissensform – darstellt, sondern eine von handfesten organisationalen Strukturen flankierte Institution. In der Tat: Die Institutionalisierung des lebenslangen oder des lebensbegleitenden Lernens hat ein Stadium erreicht, das im modernen Gesellschaftsprozess als weitgehend neuartig gelten muss. Dieses neue Niveau lässt Bildung und Erziehung immer mehr im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens aufgehen und zu einer Synthese verschmelzen. Von einer Institutionalisierung des lebenslangen Lernens sprechen wir entweder dann, wenn in Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens langfristig folgenreiche biografische Entscheidungen getroffen werden (etwa in Notenkonferenzen oder bei der Vergabe von Zertifikaten) oder wenn über die gesamte Lebensspanne hinweg pädagogisch gerahmte Betreuungs-, Beratungs- und Interventionsformen bereitstehen, um die soziale Inklusion im Sinne einer wünschenswerten Integration sicherzustellen. Das trifft beispielsweise auf die Formen der pädagogischen Beratung über die gesamte Lebensspanne zu, die sich von Beratungsangeboten in der pränatalen Phase bis hin zu Beratungsoptionen für Angehörige von Verstorbenen erstrecken. Zu den prominentesten Beispielen für derartige Institutionalisierungsformen gehört auch die Kooperation. Zu diesem Thema weiß die vorliegende Publikation einiges mitzuteilen. Kooperation – so lehrt uns das allgemeine Begriffsverständnis – ist das zweckgerichtete Zusammenwirken von Handlungsvollzügen und Prozessen zweier oder mehrerer sozialer Einheiten unter Maßgabe einer gewissen Arbeitsteilung, um ein gemeinsames Ziel erreichen zu können.

Abstrakt wissen wir zwar, um was es dabei geht: Kooperationen im Bildungssystem nehmen – so wird landauf und landab behauptet – in einer Gesellschaft, die verstärkt auf der Produktivkraft Wissen beruht, eine zentrale Position ein. Denn je komplexer die Anforderungen zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen werden, desto wichtiger werden auch Lernprozesse während der gesamten Lebensspanne. Sollen aber all diese Aktivitäten von der Seite der Einrichtungen aus unterstützt werden, so benötigen die Bildungssysteme ein hohes Maß an Flexibilität und praktizierter Kooperationsbereitschaft, um den vielfältigen Anforderungen gerecht werden zu

können. Die dazu notwendige Orientierung am Lebenslauf ist nämlich ohne eine gesteigerte Zusammenarbeit nicht realisierbar, wobei die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen des Bildungssystems im Sinne des Übergangsmanagements genauso erstrebenswert sind, wie Kooperationen zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen und nicht-pädagogischen Akteuren, wie etwa privatwirtschaftlichen Firmen. Soweit die offizielle Position auf der bildungspolitischen Vorderbühne.

Wie aber sieht die faktische Kooperationskultur aus? Wie wird darüber auf den Hinterbühnen der Organisationen debattiert? Was sind die typischen Muster der Zusammenarbeit? Wie gestalten sich diese? Und vor allem: Wie wird Kooperation faktisch erlebt? Darüber gibt es wohl die eine oder andere Untersuchung. Diese sind aber in der Regel vorwiegend selektiv angelegt: Es werden nur einige wenige Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens miteinander verglichen und so gut wie nie wird dabei ein breiteres Spektrum unter die Lupe genommen.

Die vorliegende Studie von Daniela Schleifenbaum und Vanessa Walther beansprucht in mehrfacher Hinsicht ein Alleinstellungsmerkmal: Es handelt sich um eine empirische Untersuchung, die qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert. Sie beschäftigt sich mit der subjektiven Wahrnehmung von Kooperation, aber auch mit einer objektivierenden Sachstandserfassung gewisser Kooperationsprofile in nahezu allen gesellschaftlich relevanten Sektoren des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. In Anbetracht dieser und anderer Merkmale kann die vorliegende Studie als vorbildlich und wegweisend eingeordnet werden. Sie wurde in enger Anbindung mit dem PAELL-Projekt (Leitung: Julia Schütz, Dieter Nittel, Rudolf Tippelt) erstellt, welches sich mit pädagogischer Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens befasst und eine komparative pädagogische Berufsgruppenforschung begründet hat. Daniela Schleifenbaum und Vanessa Walther haben sich sorgfältig mit dem Theorie- und Forschungsstand in Bezug auf Kooperation auseinandergesetzt und eine elaborierte empirische Untersuchung vorgelegt, die die gegenstandsbezogene Theorie innerhalb der Erziehungswissenschaft bereichert. Dies haben die Verfasserinnen beispielsweise durch die Identifikation von vier zentralen Mustern der Kooperation im Erziehungs- und Bildungssystem eingelöst, nämlich die obligatorische-, fakultative, bedingungsabhängige und die ressourcenorientierte Kooperation. Im Relevanzsystem der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker werden, so die beiden Autorinnen, vor allem jene Kooperationen priorisiert, die einerseits mit Übergängen verbunden sind und andererseits von juristischen Regelungen gerahmt werden. Kooperationen – das ist ein weiterer zentraler Befund der Studie – schließen krisenhafte Entwicklungen und Schwierigkeiten nicht aus. Gerade mit Blick auf das Übergangsmanagement werden zahlreiche Konflikte festgestellt. Die Kontinuität von Kooperationen kann selbst unter Fortsetzung von Konflikten erfolgen.

Daniela Schleifenbaum und Vanessa Walther liefern Hinweise auf eine konkrete Utopie: In dem gleichen Maße, wie die einzelnen Einrichtungen auf horizontaler

Ebene sich jetzt schon als Einheit erleben, sollten aus ihrer Akteurssicht Anstrengungen unternommen werden, dass auch auf vertikaler Ebene Grenzen überwunden, Initiativen der Vergemeinschaftung gefunden und damit ein Fluchtpunkt für eine gemeinsame berufliche wie auch institutionelle Identität geschaffen wird. Um dahin zu gelangen, müssen die Einrichtungen und die dort tätigen Berufsrolleninhaber allerdings begreifen und internalisieren, dass sie Bestandteile eines größeren sozialen Aggregats sind – nämlich Elemente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Jedes dieser Elemente hat bisher ihr Verhältnis zur Gesamtgesellschaft mehr oder weniger überzeugend auszuhandeln und zu justieren versucht. Es könnte allerdings einen großen Unterschied machen und professionellen Hinzugewinn bedeuten, wenn der gesamte Verbund, also alle Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ihre Leistungen und ihre Funktion gegenüber der Totalität des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs definieren würden und nicht jeder für sich. Eine derartige Gemeinsamkeit würde die symbolische Machtbasis von Erziehung und Bildung aller Voraussicht nach verbreitern. Eine abschließende Würdigung der Studie kann nicht von dem bereits angedeuteten Qualitätsmerkmal absehen, dass mit der vorliegenden Publikation eine Pionierleistung verbunden ist: Zum ersten Mal in der Geschichte der empirischen Bildungsforschung wurden die Kooperationsbeziehungen nahezu aller wichtigen Segmente in einer vorbildlichen und bislang unerreichten Sorgfalt untersucht. Die hier realisierte Untersuchungsbreite stellt eine signifikante Weiterentwicklung und epistemologische Bereicherung der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung dar.

Frankfurt am Main, im August 2015

Prof. Dr. Dieter Nittel



# 1 Einleitung

---

Das gegenwärtige pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens<sup>1</sup> ist das Resultat aus verschiedenen historisch geprägten bildungspolitischen Reformen, welche im Laufe der Zeit zu verschiedenen pädagogischen Arbeitskulturen, Fachrichtungen, Aufgabenbereichen sowie Ausbildungen geführt haben. Reformpädagoginnen aus unterschiedlichen Zweigen vorschulischer, schulischer und universitärer Bildung, wie z. B. MONTESSORI, KERSCHENSTEINER, REYHER, COMENIUS, PESTALOZZI oder HUMBOLDT gingen in die Geschichte ein und veranlassten durch Neuerungen sowie Veränderungen eine Divergenz der Segmente im Erziehungs- und Bildungssystem. Derzeitig verlaufen die Institutionen wie Säulen, teilweise parallel nebeneinander und horizontal aufeinander, aber weniger ineinander und treten nie als eine vollständige Einheit auf (vgl. Abb. 8). Die Bildungssegmente greifen nur partiell ineinander über, sodass das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens dem eines bunten Mosaik-Patchwork-Quilts gleicht. Eines haben die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen u. a. gemeinsam: Sie beschäftigen PädagogInnen<sup>2</sup> und pädagogisch Tätige, die in dieser Studie untersucht werden. Die Fachrichtungen, die Klientel und die Arbeitsweisen sind so verschieden wie die Säulen des Erziehungs- und Bildungssystems selbst, weshalb oftmals von einer „Versäulung“ die Rede ist (vgl. BASSARAK 2009, S.187). In Deutschland ist dies ein rege und kontrovers diskutiertes Thema. Zumeist wird dabei kritisiert, dass die „mangelnde Durchlässigkeit in und zwischen den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und -systemen“ ein zentrales Problem darstellt (vgl. ebd.). Den Einbahnstraßen und Sackgassen im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie der Abschottung zwischen den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungswegen soll endgültig durch Förderungsmaßnahmen und -projekte, wie Lernende Regionen (vgl. TIPPELT et al. 2009), Hessencampus (BMBF 2007–2010)<sup>3</sup> etc. entgegengewirkt werden. So etablierte sich in der deut-

- 
- 1 Die Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens weisen einen expliziten pädagogischen Handlungsauftrag auf und umfassen somit alle Erziehungs- und Bildungsanstalten der gesamten menschlichen Lebensspanne (vgl. TIPPELT/NITTEL 2013). In Kap. 3 wird auf die Thematik genauer eingegangen.
  - 2 Um den Lesefluss nicht zu stören, wird in der vorliegenden Untersuchung zumeist auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen diese Schreibweise (z. B. TeilnehmerInnen) verwendet. Es soll darauf verwiesen werden, dass hiermit männliche und weibliche Personen gleichberechtigt gemeint sind.
  - 3 Im Fokus des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes steht der Aufbau eines Bildungsnetzwerkes, in dem Akteure aus Bildung, Wirtschaft und Kultur miteinander kooperieren und neue Bildungsleistungen bzw. -angebote für das lebenslange Lernen bereitstellen.

schen Bildungspolitik in den vergangenen Jahren verstärkt die Strategie lebenslanges Lernen (LLL) zu fördern und zu institutionalisieren (vgl. NITTEL 2003). Durch diese Initiierung steht pädagogischen Einrichtungen ein Netzwerk zur Verfügung (vgl. FELD 2008), das sie zur segmentübergreifenden Kooperation nutzen könnten. Doch nach FAULSTICH (2010b) sei eine „Entsäulung“<sup>4</sup> der deutschen Politik gegenwärtig noch fremd. Während sich die Bildungspolitik bemüht, vermehrt die internationalen Zusammenarbeiten zu fördern, werden nationale Kooperationen nicht weniger bedeutsam.

Nach SCHÜTZ/REUPOLD (2010) sei die bildungsbereichsübergreifende Kooperation ein Schlüssel für die erfolgreiche Realisierung lebenslangen Lernens. (Bildungs-)Abschlüsse sollten nicht das Ende darstellen, vielmehr könnten Chancen auf neue Abschlüsse eröffnet werden, wenn eine gute Vernetzung zwischen den Systemen vorherrsche. Auch bei Akquisitionsaufgaben zur Beschaffung von Drittmitteln ist eine gefestigte Kooperationsbeziehung häufig als strategisch nutzbringend einzustufen (SCHÜTZ/REUPOLD 2010, S. 31). Hierbei haben nicht ausschließlich die Geldgeber, wie Bund und Länder, bedeutenden Einfluss, sondern den PraktikerInnen des Bildungssystems selbst sowie ihrer Bereitschaft zur Kooperation wird gleichsam eine zentrale Rolle zugesprochen. Die wachsenden Anforderungen an die Akteure, unter anderem durch den Gesetzgeber, erfordern Innovationen und eine Veränderung der Denkweisen innerhalb der einzelnen Institutionen im Bildungsbereich (vgl. TIPPELT/STROBEL/REUPOLD et al. 2009). Aufgrund der Heterogenität der pädagogischen Fachkulturen müssen daher segmentübergreifende Zusammenarbeiten organisatorisch und institutionell weiterentwickelt sowie Prozesse in der Organisationsstruktur dieser Zusammenarbeiten optimiert werden, denn die pädagogischen Akteure stehen immer mehr im Mittelpunkt, nicht nur in bildungspolitischen Diskussionen.<sup>5</sup> Die Bandbreite der Kooperationsprojekte unter den verschiedenen pädagogischen Institutionen scheint zu wachsen, doch innerhalb der pädagogischen Segmente er-

4 Gemeint ist damit Öffnung, Anerkennung, Anrechnung, also Zugang, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen den verschiedenen Ausbildungs- sowie Bildungssystemen (vgl. FAULSTICH 2010b).

5 Zum Erhebungszeitpunkt (2009) war der ErzieherInnen-Streik beispielsweise in den Medien sehr präsent und die dahingehende Diskussion über mehr Akzeptanz und Relevanz der vorschulischen Bildung ist bis heute gegenwärtig. Siehe z. B.: FR: <http://www.fr-online.de/rhein-main/erzieherstreik-in-hessen--wir-spielen-nicht-nur-mit-den-kindern-,1472796,3329992.html> (Stand: 12.06.2013), oder SPIEGEL online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/kita-streik-schluss-mit-kuscheln-a-625173.html> (Stand: 12.06.2013). Neustes Beispiel ist die Diskussion über die Mängel des Deutschen Bildungssystems, welches von Bestsellerautor PRECHT in seinem Buch „Anna, die Schule und der liebe Gott“ (2013) populärwissenschaftlich aufgegriffen wird und medial durch Lesungen, Fernsehauftritte und Zeitungsinterviews sogar auf Missstände in der Lehrerausbildung hinweist und Lösungsansätze diskutiert. „Precht: Das ist unsere Anmaßung, Kinder im Alter von zehn Jahren in Töpfe zu sortieren und diese zur Hauptschule oder zum Gymnasium zu schicken. Zweitens: Wir parzellieren die Welt des Wissens in lauter verschiedene Fächer. Wir lernen dadurch nicht, fächerübergreifend zu denken und Zusammenhänge zu verstehen. Drittens ist die Lehrerausbildung hierzulande schlecht. Sie müssen als guter Lehrer gut unterrichten können, aber Sie müssen über Unterricht relativ wenig wissen. Wir produzieren viel zu viel Wissen, wie es geht, statt reines Können, wie man es macht.“ (SCHRÖDER 2013). Damit erreicht er nicht nur die Bildungspolitik, MitarbeiterInnen des Bildungssystems oder Eltern, sondern auch die Individuen, die sich in ihrer alltäglichen Welt nicht mit dem Bildungssystem und ihren Akteuren auseinandersetzen. Auch wenn seine Ansätze, das deutsche Bildungssystem zu revolutionieren, sich weniger innovativ – nach den PISA-Diskussionen 2001 – darstellen, werden nicht nur die Verantwortlichen an eine Optimierung erinnert.

weist sich die Publikationslage bei näherer Betrachtung als unzureichend; OBOLENSKI (2006) stellt beispielsweise die Potenziale einer pädagogischen Kooperationskultur als eine Antwort auf Heterogenität heraus. Diesem Standpunkt zufolge wird Kooperation sogar als ein Kernbestandteil professionellen pädagogischen Handelns verortet. Hierbei wird die Wichtigkeit der Kooperationen deutlich, doch die tatsächliche Ist-Situation bleibt offen. Werden Kooperationen im pädagogisch organisierten System segmentübergreifend von den Akteuren umgesetzt? Wie relevant sind für sie bereichsübergreifende Zusammenarbeiten?

Kooperation ist ein Forschungsthema in vielen Fachrichtungen, wie den Wirtschaftswissenschaften (vgl. ZENTES/SWOBODA/MORSCHETT 2005), der Anthropologie (vgl. TOMASELLO 2010) oder der Organisationspsychologie (BALZ 2009, SPIESS 1998, 2005a, 2009, KUMBRUCK 2001). Die Kooperationsforschung in den Erziehungswissenschaften findet zumeist im Rahmen interner schulbezogener Beiträge (vgl. KOLBE/REH 2008, DEINET/ICKING 2006, HOLTAPPELS 1999, SOLTAU 2009), schulischer Einrichtungen mit außerschulisch Tätigen (vgl. DEINET et al. 2006) oder im Bereich der Weiterbildung (vgl. DOLLHAUSEN/FELD 2010) statt. In den sozialwissenschaftlichen Fachgebieten ist in vielen Projekten und Arbeiten das Thema der Kooperation – in Bezug auf die differenten Bildungssegmente – häufig zu finden.<sup>6</sup> Ein umfassendes, bereichsübergreifendes Kooperationsprofil des Bildungssystems existiert allerdings noch nicht und wird mit dieser Studie erhoben. Die vorliegende Untersuchung ist der erste Schritt, um Transparenz über die Ist-Situation zu schaffen bzw. Kooperationslücken sowie umgesetzte Zusammenarbeiten im deutschen Bildungswesen aufzudecken. Die Erhebung soll das Forschungsfeld nicht nur auf den Lehrerbereich oder einzelne Segmente des Bildungssystems beschränken, sondern sie umschließt das pädagogische Berufsfeld in den verschiedenen Bildungssegmenten und externen Einrichtungen mit seiner individuellen Vielfältigkeit und seinen spezifischen Kompetenzen. Nach dem aufgezeigten aktuellen Forschungsstand existiert eine Forschungslücke hinsichtlich der Frage, inwieweit die verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen in ihren persönlichen Einstellungsmustern bzw. in ihren kollektiv geteilten Einstellungen und Wissensformen in angemessener Weise auf die

---

6 Im Elementarbereich beschäftigen sich HANKE und RATHMER (2009) mit der Evaluation der Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Das Projekt befindet sich in der zweiten Phase und wird bald aktuelle Erkenntnisse liefern können. COELEN (2004) liefert in seiner Studie, welche Integration von Aus- und Identitätsbildung durch Kooperationen zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen in Ganztageseinrichtungen fokussiert und theoretisch begründet, Ergebnisse, die zeigen, auf welche Weise die ganztägige Bildung von Kindern und Jugendlichen praktisch ausgestaltet werden kann. EMMERL (2008) zeigt in ihrer Arbeit „Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel“ die rekonstruierte Typologie auf und bezieht sich auf die Kommunikations- und Kooperationspraktiken der verschiedenen Praxisteams innerhalb ihrer unterschiedlichen Einbindung in milieu-, entwicklungs- und bildungstypische Sozial- und Erfahrungsräume, die sich teilweise überlagern. In der Forschung bezüglich Lehrarbeit haben sich Wichtigkeit und der Nutzen von Kooperationen bereits etabliert. Darüber hinaus konnten Theorien zur Verbesserung der individuellen Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. HARGREAVES 1994; TERHART 1995). Über die Zusammenarbeit geisteswissenschaftlicher ProfessorInnen mit Organisationen und Unternehmen hat STEINWEG (2005) eruiert, dass im Hochschulbereich der Geistes- und Sozialwissenschaften eine Kooperationsbereitschaft der Akteure (81,7 %) existiert, jedoch die tatsächlichen Kooperationsbeziehungen innerhalb sowie außerhalb der Institutionen unbekannt bleiben.

Herausforderungen des lebenslangen Lernens und explizit auf die damit notwendig gewordenen Kooperationsformen vorbereitet sind.

## **1.1 Die Relevanz der pädagogischen Kooperationsforschung für die Erziehungswissenschaften**

Wie eingangs dargestellt, existieren in der vergangenen Zeit verstärkt Projekte zur bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit (z. B. Lernende Regionen). Diese leisten nicht nur einen Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens, sondern tragen darüber hinaus auch dem Zusammenwirken verschiedener pädagogischer Berufsgruppen, wie Kindertageseinrichtungen, Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und (Fach-)Hochschulen Rechnung. Ferner werden in der Bundesrepublik Deutschland vermehrt neue Organisationen gegründet, welche die verschiedenen Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens weiter zusammenführen (z. B. Hessencampus). Hierbei wird zumeist das Ziel verfolgt, der bildungspolitisch oft beanstandeten „Versäulung“ entgegenzuwirken und die Bildungsbiografie mehr nach den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Klientel auszurichten. Durch die verschiedenen Maßnahmen sind für die pädagogischen PraktikerInnen neue Anforderungsstrukturen im Hinblick auf das Zusammenwirken mit anderen pädagogischen und u. U. auch nicht-pädagogischen Professionen entstanden, wobei bisher nur partielle Erkenntnisse darüber existieren, inwieweit die Akteure in der Fachpraxis darauf vorbereitet sind. Als gänzlich fehlend hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaften eine komparative Untersuchungsperspektive erwiesen, welche tatsächlich alle pädagogischen Berufsgruppen des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens im Blick hat. Die vorliegende Studie schließt diese Forschungslücke, indem erstmalig in der deutschen Erziehungswissenschaft die Ist-Situation im Hinblick auf bestehende Kooperationsaktivitäten nahezu aller pädagogischer Berufsgruppen erfasst wird. Diese Erhebung gibt Aufschluss darüber, welche Modi der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation die Akteure des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens bereits realisieren, welche Lücken aus ihrer Binnenperspektive diesbezüglich bestehen und welche Faktoren die einzelnen Kooperationsaktivitäten fördern oder behindern. Hieraus resultierend können Voraussetzungen über Gelingensbedingungen für Kooperationen formuliert werden. Insbesondere durch das Medium der Narration ist festzustellen, was innerhalb der Zusammenarbeit „genau getan wird“, „warum kooperiert wird“ und „wie“ die RollenträgerInnen das Zusammenwirken „wahrnehmen bzw. empfinden“. Damit fördert die vorliegende Studie nicht nur die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, sondern unterstützt auch die Entwicklung einer Theorie über Kooperationsstrukturen. Dies zeigt wiederum auf, inwieweit pädagogische Arbeit als bildungspartnerschaftliches Konstrukt verstanden wird und welche pädagogischen Berufsgruppen hier noch nicht integriert sind. Durch die Pluralität der Perspektiven lassen sich darüber hinaus Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede zwischen Bildungsbereichen aufdecken, die zuvor noch nicht miteinander verglichen worden sind, weil sie in der visuellen Darstellung des Bildungssystems weit voneinander entfernt liegen (z. B. Elementarbereich – Weiterbildung). Mit dieser Forschung reagiert die Untersuchung auf einen zentralen wissenschaftlichen Bedarf: In dem gleichen Maße, wie bildungspolitisch die Einheit des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens betont wird, besteht auch das Interesse an einer integrativen pädagogischen Berufsgruppenforschung.

Darüber hinaus stellt diese Studie die pädagogischen Akteure mitsamt ihrer Kooperationskultur in den Fokus und bietet ihnen dadurch die Möglichkeit, sich im Spiegel anderer RollenträgerInnen zu beobachten. Es ist davon auszugehen, dass die gewonnenen Erkenntnisse auf eine natürliche Neugier der Fachpraxis stoßen und nicht nur zur Selbstaufklärung, sondern auch zum Verständnis gegenüber anderen pädagogischen Professionen beitragen.

## 1.2 Untersuchungsziele und forschungsleitende Fragestellungen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, detaillierte Erkenntnisse über die „Kultur der Zusammenarbeit“ der verschiedenen Berufsgruppen innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu generieren. Dabei steht die Beschreibung der Ist-Situation im Fokus des Forschungsinteresses. Durch das Einbeziehen verschiedener methodischer Zugänge (Multiperspektivität, vgl. Kap. 4.2) sowie eine Einbettung in theoretische Grundlagen wird folgenden Untersuchungszielen nachgegangen:

- Die Analyse der gegenwärtigen Lage soll darüber Aufschluss geben, mit welchen (anderen) pädagogischen und nicht-pädagogischen Berufsgruppen bzw. Institutionen die befragten RollenträgerInnen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens kooperieren und wie die bestehenden Zusammenarbeiten von den PraktikerInnen wahrgenommen werden.
- Ferner wird angestrebt, verschiedene Kooperationsmodi, mögliche Lücken sowie Gelingensbedingungen in der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit aufzudecken.
- Illustriert durch ihr Zusammenwirken soll festgestellt werden, welche Berufsgruppen sich bereits als Bildungseinheit verstehen und welche Segmente hier noch nicht integriert sind.
- Schließlich soll der komparativen Berufsgruppenforschung Rechnung getragen werden, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf ihre jeweilige Kooperationskultur der Bildungsbereiche bestimmt werden.

Da mit der vorliegenden Untersuchung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gewissermaßen „Neuland“ betreten wird, wird auf ein hypothesenprüfendes Verfahren verzichtet. Stattdessen erscheint es plausibel im Stil der erkenntnisgene-

rierenden Abduktion vorzugehen um neue Theorien zu entwickeln (vgl. BORTZ/DÖRING 2006, S. 301, S. 723).

Das hier dargelegte Erkenntnisinteresse lässt sich in folgende forschungsleitende Fragestellungen differenzieren:

*1. Welche (bildungsbereichsübergreifenden) Kooperationsaktivitäten bestehen einerseits zwischen den Akteuren des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens und andererseits mit Einrichtungen, die in ihrem Organisationsziel nicht primär der Bildung verhaftet sind?*

Anhand dieser Fragestellung soll die gegenwärtige Situation im Hinblick auf die bestehenden Kooperationsaktivitäten seitens der im Erziehungs- und Bildungswesen agierenden PraktikerInnen festgestellt werden. Der Fokus wird dabei zum einen auf diejenigen Zusammenarbeiten gelegt, die mit (anderen) expliziten Bildungseinrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens bestehen, und zum anderen auf jene Kooperationsaktivitäten, welche mit nicht-pädagogischen Institutionen existieren. Mit Letzteren sind Einrichtungen gemeint, die in ihrem Organisationsziel nicht primär der Bildung verhaftet sind, wie z. B. Unternehmen, Medienanstalten, Kammern oder die Bundesagentur für Arbeit. Der zunächst durch quantitatives Datenmaterial analysierte Istzustand soll schließlich durch die Einbindung qualitativer Aussagen sowie gesetzlicher Rahmenbedingungen vertieft werden (vgl. Kap. 5.1). Mittels dieser Methodenverbindung sollen folgende untergeordnete Fragen beantwortet werden:

- Mit welchen pädagogischen und nicht-pädagogischen PraktikerInnen bzw. Einrichtungen kooperieren die befragten Berufsgruppen, und wie häufig?
- Welche Anlässe liegen den verschiedenen Zusammenarbeiten zugrunde und welche Kooperationsvarianten existieren in der Fachpraxis (Umsetzung)? Damit einher geht die Frage, ob es sich um freiwillige, (z. B. durch Gesetze) auferlegte oder notwendige Zusammenarbeiten handelt.
- Ergeben sich aus der Fragestellung Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder gar Lücken unter den befragten pädagogischen Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Kooperationskultur? (komparativer Vergleich aller pädagogischen Berufsgruppen).

*2. Wie werden die Kooperationsaktivitäten von den Akteuren des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wahrgenommen?*

Diese Fragestellung zielt darauf ab, die Wahrnehmungen der Akteure des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens im Hinblick auf ihre Kooperationsaktivitäten in den Mittelpunkt zu stellen. In einem ersten Schritt wird dabei das quantitative Datenmaterial analysiert, welches anschließend mittels einer Varianzanalyse und darauf folgender Einbindung der qualitativen Aussagen der befragten PraktikerInnen näher ausgeleuchtet wird (vgl. Kap. 5.2). Dementsprechend wird nicht nur die individuelle Einstellung der RollenträgerInnen untersucht (quantitativ), sondern auch das kollektiv geteilte Wissen der jeweiligen Berufsgruppe (qualita-

tiv) einbezogen. Diese beiden Perspektiven sind deshalb entscheidend, da davon auszugehen ist, dass die pädagogischen PraktikerInnen parallel zu ihrer Berufsrolle auch eine „Privatmeinung“ in Bezug auf die beruflichen Handlungen vertreten. Hieraus ergibt sich schließlich eine segmentspezifische Binnenperspektive, welche Aufschluss darüber geben kann, wie die bestehenden Zusammenarbeiten jeweils wahrgenommen werden. Dabei sind folgende Unterfragen zu beantworten:

- Wie nehmen die pädagogischen Akteure die bestehenden Kooperationsaktivitäten wahr? Die pädagogischen BerufsrollenträgerInnen bewerten die bestehenden Kooperationsaktivitäten hinsichtlich folgender Aspekte: Praxisnähe, Vertrauensverhältnis, Klima, Zeitaufwand, Intensität, Bedeutsamkeit, Erfolg, Fortschrittlichkeit, Ressourcenaufwendung und Zweckmäßigkeit. Hierbei gilt es, diese Aspekte anhand eines semantischen Differenzials zu überprüfen bzw. auszuwerten.
- Werden die Kooperationen zwischen den pädagogischen Berufsgruppen bzw. Einrichtungen hinsichtlich der genannten Aspekte gleich oder unterschiedlich aufgefasst? Entstehen womöglich Synergieeffekte? Dabei geht es nicht nur um das Aufdecken eventueller Lücken oder Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit, sondern auch um das Ermitteln des berufsspezifischen Nutzens der Kooperation.
- Welche Kooperationsaktivitäten verlaufen im komparativen Vergleich aller pädagogischen Berufsgruppen reibungslos oder problembehaftet und wo besteht Handlungsbedarf? Welche Bildungsbereiche verstehen sich bereits als pädagogische Einheit und welche Segmente sind hier noch nicht integriert? Um diese Fragen zu beantworten, erscheinen insbesondere die Schnittstellen innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens interessant, da diese in jedem Fall eine Bildungseinheit darstellen sollten.

Die beiden Fragestellungen werden nacheinander behandelt, wobei jede Frage mit einem eigenen Fazit abschließt. Am Ende der Studie folgt ein Gesamtfazit, das die Erkenntnisse aus beiden Forschungsteilen zusammenführt.

### 1.3 Exkurs: Das Forschungsprojekt „PAELL“

Die vorliegende Studie findet im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes statt (4/2009–3/2011), welches an dieser Stelle kurz erläutert wird. Der Titel des Forschungsvorhabens lautet „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens – Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ („PAELL“) und wird gemeinschaftlich von Prof. Dr. Dieter Nittel und Dr. Julia Schütz von der Goethe-Universität Frankfurt am Main sowie Prof. Dr. Rudolf Tippelt von der Ludwig-Maximilians-Universität München geleitet. Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung ist es, einen Beitrag zur wachsenden Institutionalisierung des lebenslangen Lernens zu leisten, indem der gegenwärtige Stand der bildungspolitischen Maxime

vonseiten der hieran beteiligten pädagogischen Akteure überprüft wird. Diese Erhebung ist notwendig, da auf der einen Seite in der Bundesrepublik Deutschland seit einigen Jahren die Bildungsk Kooperation im Kontext des lebenslangen Lernens durch verschiedene Programme gefördert wird, auf der anderen Seite jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Aussagen darüber existieren, inwieweit und in welchen Varianten die Reformanstrengungen in der Fachpraxis tatsächlich umgesetzt werden.

Im Rahmen des „PAELL“-Projektes soll diese Forschungslücke anhand einer multiperspektivischen Herangehensweise geschlossen werden. Es werden nahezu alle<sup>7</sup> BerufsrollenträgerInnen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens hinsichtlich ihrer beruflichen Selbstzuschreibung und wechselseitiger Funktions- und Aufgabenzuschreibungen quantitativ und qualitativ untersucht. Im Detail werden ErzieherInnen, Grund-, Haupt-, Realschul-, Gymnasial- und BerufsschullehrerInnen, MitarbeiterInnen der Weiterbildung, (Fach-)HochschuldozentInnen und die in der außerschulischen Jugendbildung agierenden PraktikerInnen unter verschiedenen Gesichtspunkten befragt. Es wird analysiert, welche pädagogischen Hauptaufgaben sie ihrer eigenen, aber auch anderen pädagogischen Berufsgruppen zuschreiben, welche Erwartungen damit verbunden sind, welche Kooperationsmodi in der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit bereits umgesetzt werden, wo diesbezüglich Lücken bestehen und welche Aspekte das Zusammenwirken fördern oder behindern. Des Weiteren findet eine Befragung hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit und Motivation sowie der Einstellung und Umsetzung im Hinblick auf die bildungspolitische Forderung des lebenslangen Lernens statt. Die empirische Untersuchung erfolgt dabei in den vier bundesdeutschen Regionen: München und Landkreis Bad Tölz-Wolfratshausen (Bayern) sowie Kassel und Landkreis Waldeck-Frankenberg (Hessen). Die beiden Städte und Landkreise ermöglichen einen kontrastiven Vergleich, da sie einerseits sehr ähnliche soziodemografische Strukturen (z. B. Bildungsniveau, Arbeitslosenquote, Migrantenanteil) sowie eine dicht gestaffelte Bildungslandschaft<sup>8</sup> aufweisen, sich jedoch hinsichtlich ihrer religiösen und politischen Prägung unterscheiden. Das Forschungsprojekt trägt damit nicht nur zur komparativen Berufsgruppenforschung und empirischen Bildungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaften bei, sondern ermöglicht Aussagen über die faktische Orientierungskraft des lebenslangen Lernens vonseiten der PraktikerInnen (vgl. NITTEL/SCHÜTZ 2010a, NITTEL/SCHÜTZ 2010b, SCHÜTZ/REUPOLD 2010, NITTEL/SCHÜTZ/FUCHS/TIPPELT 2011, LIEDERBACH/DELLORI 2011, NITTEL 2011, NITTEL/DELLORI 2011, NITTEL/SCHÜTZ 2012, DELLORI/WAHL 2012, NITTEL/SCHÜTZ/TIPPELT 2012, NITTEL/SCHÜTZ 2013, TIPPELT/NITTEL 2013, NITTEL/SCHÜTZ/TIPPELT 2014, NITTEL 2014a, NITTEL 2014b, NITTEL/TIPPELT 2014, BRUCKMANN 2014).

---

7 Aus forschungsökonomischen Gründen werden nicht alle pädagogischen Berufsgruppen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in die Untersuchung einbezogen. Um einer Überkomplexität entgegenzuwirken, werden nur diejenigen RollenträgerInnen befragt, welche in den zentralen Segmenten des institutionalisierten Bildungswesens agieren und somit einen exemplarischen Überblick ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wird auf die Erfassung von z. B. Heil- und FreizeitpädagogInnen sowie SonderschullehrerInnen verzichtet.

8 Die beiden Landkreise partizipieren an dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“.

Wie eingangs erwähnt, ist die vorliegende Untersuchung in das „PAELL“-Projekt eingebettet. Die ForscherInnen sind seit Beginn des Projektes Teil des Forschungsteams und wirkten aktiv bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Leitfaden für die Gruppendiskussionen) sowie der eigentlichen Erhebung (z. B. Kontaktaufnahme zu den Bildungseinrichtungen, Rückrufe zur Erhöhung der Stichprobe, Durchführung von Gruppendiskussionen etc.) mit. Im Rahmen ihrer eigenen Studie werden sie auf das quantitative sowie qualitative Datenmaterial des „PAELL“-Projektes zurückgreifen und diejenigen Fragenbereiche auswerten, welche sich auf bestehende Kooperationen und deren Wahrnehmungen beziehen.

## 1.4 Aufbau des Buches

Das Buch besteht aus zwei großen Themenbereichen, welche wie folgt aufgebaut sind: Teil A behandelt den theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie und es wird zunächst der Frage nachgegangen, was Kooperation bedeutet, wo der Begriff seinen Ursprung findet und warum Individuen überhaupt miteinander kooperieren (Kap. 2). Hierbei werden die allgemeinen Kooperationsvoraussetzungen, wie relevante Bedingungen, Kompetenzen und Motivation herausgearbeitet, um anschließend den Kooperationsbegriff in Abgrenzung zu den verwandten Begriffen, nämlich Vernetzung und Netzwerk zu bringen. Um die verschiedenen Modi der Zusammenarbeit übersichtlich darzustellen, erfolgt eine Aufzählung und Definition verschiedener Kooperationsformen aus unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Kooperationsforschung, welche zusammengefasst in ein Kooperationsformenmodell integriert werden. Anschließend werden verschiedene Definitionen von Kooperation aus dem sozialwissenschaftlichen Kontext aufgezeigt, wobei diese Anregungen Eingang in die Begriffsdefinition von Kooperation für die vorliegende Untersuchung finden sollen. Das dritte Kapitel eröffnet die Vorstellung des Untersuchungsgegenstands, nämlich die MitarbeiterInnen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens.

Der empirische Abschnitt, Teil B, beinhaltet anfangs zum einen die schriftliche Befragung und zum anderen die Gruppendiskussionen sowie die Datenanalyse. Dies umfasst die Beschreibung der Datenerhebung, den Rücklauf und die Datenaufbereitung sowie die Verzahnung der Auswertungsmethoden mit SPSS (quantitativ) und der Inhaltsanalyse nach MAYRING 2010 (qualitativ). Darauf folgt eine kurze Vorstellung des Untersuchungsfeldes, indem die Nettostichprobe sowie die zentralen demografischen Angaben der Befragten dargelegt werden (Kap. 4).

Nachdem die Daten der zu untersuchenden Stichprobe zusammenfassend abgebildet wurden, werden die Ergebnisse der forschungsleitenden Fragen aufgezeigt (Kap. 5). Zunächst wird die Frage nach den aktuellen Kooperationsaktivitäten innerhalb der untersuchten Berufsgruppen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen beantwortet. Danach werden die individuellen Kooperationserfahrungen ausgewertet und in einer komparativen Bilanz zusammengefasst.

Die Studie endet mit einem Fazit (Teil C), d. h. einer abschließenden Zusammenfassung (Kap. 6) sowie einem Ausblick, bei dem u. a. weiterführende Fragen angeregt werden, welche sich aus dem Forschungsverlauf ergeben haben (Kap. 7).

## **Teil A Theoretischer Bezugsrahmen**

---



## 2 Kooperation

---

In den folgenden Abschnitten wird der Begriff „Kooperation“ theoretisch beleuchtet. Das Ziel ist es zum einen, durch eine schrittweise theoriegeleitete Annäherung für die vorliegende Untersuchung eine Definition von Kooperation zu generieren, und zum anderen, die Komplexität der Prozesse von Entstehung, Ausbau und Aufrechterhaltung einer Zusammenarbeit aufzuzeigen sowie die Vielfältigkeit der Auslegung und verschiedenen Modi der Kooperation hervorzuheben.

Hierzu wird der Terminus zunächst anhand seines Wortstammes definiert. Daraufhin wird der Ursprung der Zusammenarbeit zwischen Individuen dargestellt und durch die evolutionsanthropologische Sichtweise der Bedarf an Kooperation in sozialen Gemeinschaften verdeutlicht. Im weiteren Verlauf werden in dem Kapitel „Voraussetzungen der Kooperation“ die einzelnen Prozesse einer Zusammenarbeit thematisiert, um die verschiedenen Einwirkungen gemeinsamen Handelns zu präzisieren. Anschließend wird der Begriff „Kooperation“ in Abgrenzung von den Begrifflichkeiten „Netzwerk“ und „Vernetzung“ dargelegt sowie unterschiedliche Deutungen klar herausgestellt. Nachdem die Auslegung anhand von Lexika, der Ursprung durch die evolutionäre Sichtweise und der Prozess der Voraussetzungen einer allgemeinen Definition von Kooperation sowie die Abgrenzung zu verwandten Begriffen erläutert wurden, wird die Auslegung im Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschung exemplarisch anhand verschiedener Definitionen aufgezeigt. Dabei wird die erziehungswissenschaftliche Sinngebung von fachnahen Forschungsrichtungen, wie u. a. der Organisationspsychologie und Soziologie unterstützt. Nachdem geklärt wurde, auf welchen Ebenen und Schwerpunkten eine Zusammenarbeit sozialwissenschaftlich definiert wird, veranschaulicht das darauffolgende Kapitel die differentiellen Modi einer Kooperation durch eine grafische Übersicht und Erläuterungen der Kooperationsformen. Um schließlich dem Begriff „Kooperation“ für die vorliegende Untersuchung Charakter zu verleihen, wird im darauffolgenden Kapitel eine für diese Untersuchung gültige Definition unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen abgeleitet.

## 2.1 Begriffsdefinition

### Kooperation

Der Begriff „Kooperation“ stammt aus dem Lateinischen und wird mit „Zusammenarbeit“ oder auch „Mitwirkung“ übersetzt (BROCKHAUS 1990, Bd. 12, S. 329 f.). Der Terminus besteht aus den zwei Teilbegriffen „co“ und „operatio“ (vgl. ebd.). In der lateinischen Sprache wird das Substantiv „operatio“ mit „Verrichtung“ (DUDEN 2011, S. 1288) übersetzt. Die Vorsilbe „co-“ hingegen wird mit nachstehenden Ergänzungen zur Präposition „com-“ vervollständigt und durch „mit“, „gemeinsam“ oder „zusammen“ (PONS 2012, S. 172) deklariert. In der deutschen Sprache folgt auf die Anfangssilbe „Ko“ das Substantiv „Operation“. In der Bildung mit Substantiven, Adjektiven oder Verben drückt der Präfix „Ko-“ ein „Neben- oder Miteinander“ bzw. ein „partnerschaftliches Verhältnis“ aus (vgl. DUDEN 2011, S. 1013). Das Substantiv „Operation“ bezeichnet im bildungssprachlichen Gebrauch eine „Handlung“ oder „Unternehmung“ (DUDEN 2011, S. 1288). In der Psychologie sowie in den Erziehungswissenschaften bezeichnet eine „Operation“ ebenso die Teilkomponente einer Handlung (vgl. AEBLI 1967, S. 21 f.). Eine Kooperation ist in diesem Sinne wortgetreu übersetzt ein „gemeinsames Handeln“ und wird synonym mit dem Begriff „Zusammenarbeit“ verwendet (vgl. BROCKHAUS 1990, Bd. 12, S. 329 f.).

### Notwendigkeit von Kooperation

Kooperation liegt aus evolutionärer Sicht in der menschlichen Natur, wobei ein bestimmtes Handlungsproblem den Auslöser einer Zusammenarbeit darstellt (vgl. JÜTTE 2002, S. 62, TOMASELLO 2010). Davon ausgehend soll bei der Darlegung der Notwendigkeit von Kooperation die evolutionsanthropologische Perspektive herangezogen werden.

Der Anthropologe und Direktor am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig, Michael TOMASELLO (2010), geht davon aus, dass eine Kooperation auf Aspekten wie Koordination und Kommunikation, Toleranz und Vertrauen sowie Normen und Institutionen beruht. Dies wird verdeutlicht, indem er die menschlichen Eigenschaften, wie Helfen, Informieren, Teilen und reziprokes Verhalten tierischen Verhaltensweisen gegenüberstellt. Dadurch zeigt er auf, dass die Charakteristika einer funktionierenden Kooperation menschliche Eigenschaften sind. Auf Basis seiner Untersuchungen vertritt TOMASELLO (2010) die Ansicht, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die Erlangung eines „Wir“-Gefühls Individuen sehr wichtig sind, da sie ohne die Eingliederung in ein soziales Konstrukt ausgeschlossen und mit Scham und Einsamkeit bestraft wären. Somit entstand im Laufe der menschlichen Entwicklungsgeschichte ein Anpassungsdruck (vgl. TOMASELLO 2010, S. 77). Er geht davon aus, dass die Menschen im Zuge der Evolution zur Zusammenarbeit bei der Nahrungssuche gezwungen waren, um ihr Überleben zu sichern. Infolgedessen kam das gemeinsame Ziel der Ressourcenbeschaffung und -teilung zum Tragen, das ausschließlich durch kooperative Handlungen erreicht werden konnte (vgl. ebd., S. 75). Darüber hinaus mussten die Rollen der Partner innerhalb der Zusammenarbeit im Voraus bestimmt und die auf Gegenseitigkeit beruhenden Handlungen koor-

diniert werden, wobei beide Akteure voneinander abhängig waren (ebd., S. 55). Die Individuen durchliefen notwendigerweise eine Art „Selbstzähmungsprozess“ (ebd., S. 71), um extrem egoistische und gewalttätige Personen, die der Gruppe schaden, evolutionär auszusortieren. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass die Kooperationen langfristig aufrechterhalten wurden. Die Menschen, die toleranter, altruistischer und kommunikativer waren, hatten einen Anpassungsvorteil.

Zusammenfassend ist TOMASELLO (2010) der Meinung, dass die menschliche Kultur mit ihren Regeln und Normen durch kooperative Handlungen entstand (ebd., S. 81).

Nachdem die evolutionsanthropologische Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Individuen dargelegt wurde, soll im Folgenden auf die Voraussetzungen einer Kooperation eingegangen werden. Es wird der Frage nachgegangen: Welcher Bedingungen, Kompetenzen und Motivationen bedarf es, damit eine Zusammenarbeit überhaupt zustande kommt und gelingt? Dadurch soll die Komplexität des Prozesses der Entstehung, des Ausbaus und der Aufrechterhaltung einer Zusammenarbeit aufgezeigt werden.

## 2.2 Voraussetzungen

Unter einer „Voraussetzung“ versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch „etw., was vorhanden sein muss, um etw. anderes zu ermöglichen“ (DUDEN 2011, S. 1937). In Bezug auf Kooperation bedeutet dies, dass bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine Zusammenarbeit überhaupt zustande kommt (vgl. MEAD 1975, LIEGLE 1972, BLOH 2000, STEINHEIDER/LEGRADY 2001, GRÄSEL et al. 2006). In dem Sinne lassen sich diese in Kooperationsbedingungen, -kompetenzen und -motivation differenzieren. Um den Prozess der Initiation und Aufrechterhaltung einer Zusammenarbeit zu erläutern, werden im folgenden Teilabschnitt die drei „Bedingungen“ der Kooperation, nämlich Kommunikation, gemeinsame Zielsetzung sowie Koordination dargelegt. Im weiteren Verlauf werden die „Kompetenzen“ bzw. die sozialen Fähigkeiten, welche notwendig sind, um eine Kooperation einzugehen, wie Toleranz, Vertrauen, Hilfs- und Teilbereitschaft definiert. Ferner sind im Falle einer gemeinsamen Handlung i. d. R. „Motivationen“ vorhanden, welche auf der Ressourcenbeschaffung und -teilung sowie der Einhaltung auferlegter Weisungen von höherer Stelle beruhen. Auf diese Thematik wird zum Schluss des Kapitels eingegangen.

### Bedingungen

#### Kommunikation, gemeinsame Zielsetzung, Koordination

Kommunikation ermöglicht den Individuen einen verbalen Austausch von Informationen. Für eine gemeinsame Handlung legt der Soziologe George H. MEAD in seinem Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“ (1975) Kommunikation zugrunde (MEAD 1975, S. 306). Nach seiner Ansicht ist das „Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen die Kommunikation, die Anteilnahme an den an-

deren voraussetzt“ (ebd. S. 299). Der Ablauf eines Kommunikationsprozesses, in dem Individuen sich mitteilen, empathisch handeln und dadurch ein Gespräch steuern können, ist nach MEAD (1975) für die Entwicklung der kooperativen Gesellschaft essenziell. Ein oder mehrere Individuen benötigen zur Kommunikation ein Anliegen, auf das im Teilabschnitt „Motivation“ näher eingegangen wird. Ein Beweggrund bildet damit die Basis, um mit einem anderen Menschen in Kontakt zu treten. Dabei ist es wichtig, dass die Individuen, die am kooperativen Prozess beteiligt sind, über Gemeinsamkeiten verfügen (ebd. S. 304). Ohne die Kommunikation sowie ein gemeinsames Interesse könnten kooperative Prozesse nicht zustande kommen. Der Anthropologe TOMASELLO (2010) ist sogar der Ansicht, dass die Kommunikation zunächst ausschließlich zur Kooperation diene (TOMASELLO 2010, S. 64). Fernerhin definiert LIEGLE (1972) Kooperation als eine gemeinsame Handlung „unter gemeinsamen Zielsetzungen“ (LIEGLE 1972, S. 876 f.). Dabei verständigt sich die Gruppe von Akteuren, indem sie Rollenübernahme- und Kommunikationsprozesse durchläuft. Der Wissensaustausch von Individuen ist in diesem Fall ein Indiz für die gegenseitige Beeinflussung sowie das wechselseitige Spannungsverhältnis der Kooperationsbedingungen. Die verbale Weitergabe von Wissensinhalten spielt eine entscheidende Rolle bei der ersten Kontaktaufnahme und der Formulierung kollektiver Ziele, da ausschließlich auf diesem Weg ein gemeinschaftliches Handeln zustande kommt (vgl. ebd.). Verhaltenserwartungen sowie Regeln werden in einem weiteren Vorgehen ausgehandelt, um eine gemeinsame Basis zu schaffen (vgl. ebd.).

Auch KULLMANN (2009) berücksichtigt in seiner Studie neben den drei Elementen der Kooperation (Kommunikation, Koordination und individuelle Kompetenzen in Anlehnung an STEINHEIDER/LEGRADY 2001) das vierte Element der Zielbezogenheit. Kooperation

*„...dient der Erfüllung eines gemeinsamen Ziels. Solange die Erfüllung eines Ziels nicht gemeinsam angegangen wird, findet keine Kooperation statt. Genauso endet Kooperation mit der Erfüllung des gemeinsamen Ziels – es sei denn, es liegen im gleichen Moment weitere gemeinsame Ziele vor. Charakteristisch für Kooperation ist somit der inhärente Impuls obsolet zu werden“ (KULLMANN 2009, S. 5).*

Betrachtet man MEADS (1975) Exempel des Ballspiels als eine „kooperative Reaktion“ (MEAD 1975, S. 302), ist der Prozess der Rollen- bzw. Perspektivübernahme die Basis der Zielsetzung als Kooperationsbedingung. Ohne das Verständnis des einzelnen Individuums der jeweiligen Rolle in dem Ballspiel würde der Ball vermutlich nicht zurückgespielt werden, d. h. das Spiel würde beendet sein. In dieser Situation haben die Mitspieler ein gemeinsames Ziel, damit die Aktion weitergeht. Wenn man das Ballspielen als eine kooperative Interaktion betrachtet, stellt die Zielsetzung in diesem Sinne einen fundamentalen Aspekt der Kooperation dar (vgl. ebd.).

Auf der Grundlage des gemeinsamen Ziels bei kooperativer Tätigkeit wird jedoch eine wechselseitige Abhängigkeit geschaffen (vgl. TOMASELLO 2010, S. 44). Darüber hinaus müssen sich die Mitspieler koordinieren, damit sie gemeinsam als Team fungieren können. Kooperation wird in diesem Sinne durch SCHMIDT-DENTER (1988)

als eine „Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles oder zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe“ definiert (SCHMIDT-DENTER 1988, S. 231). Beide Partner müssen ihre Handlungen bei einer Kooperation koordinieren, damit sie demnach langfristig gelingen kann (vgl. BLOH 2000, S. 162). Eine Rollenverteilung der Kooperationspartner wird durch die gegenseitige Abhängigkeit der gemeinsamen Zielerreichung notwendig. Durch die Koordination kann jedoch die Abhängigkeit der beiden gemeinsam handelnden Akteure bewältigt werden (vgl. STEINHEIDER/LEGRADY 2001). Darüber hinaus integriert und harmonisiert die Koordination individuelle Aufgaben im Hinblick auf die übergeordneten Ziele. Dafür sind vielfältige Abstimmungsvorgänge zwischen den Kooperationspartnern nötig, um die gegenseitige Unterstützung und die gemeinsame Zielerreichung zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 38). Dazu gehören unter anderem klare Planungskriterien und ein entsprechendes Zeitmanagement (BECKER-TEXTOR 2006, S. 233).

Die Bedingungen der Kooperation sollen die Prozessabläufe aufzeigen, die mit der Entstehung und dem Gelingen einer Zusammenarbeit in Beziehung stehen. Um das Fortlaufen einer Zusammenarbeit zu sichern, sollten bestimmte Kompetenzen für ein gemeinsames Handeln gegeben sein, die von den kooperierenden Individuen ausgehen. Diese werden im Folgenden genauer dargelegt.

## Kompetenzen

### Toleranz, Vertrauen, Hilfs- und Teilbereitschaft

Mit „Kompetenzen“ sind die „Fähigkeiten“ (DUDEN 2011, S. 1023) gemeint, die zur Initiation und Aufrechterhaltung einer Kooperation sowie einem „Wir-Gefühl“ der Partner beitragen (vgl. TOMASELLO 2010, S. 47). Zu diesen Fähigkeiten zählen Toleranz, Vertrauen, Hilfs- und Teilbereitschaft, da diese Eigenschaften essenziell sind, um kollektive Handlungen zu ermöglichen (ebd., S. 66 f.). Ferner werden die genannten Kompetenzen in den meisten Kulturen durch verschiedene soziale Normen gefördert (ebd. S. 37).

Im Kontext des Zusammenarbeitens bedeutet „Toleranz“ mehr als „Duldsamkeit“ (DUDEN 2011, S. 1756). Es soll im kooperativen Kontext die Offenheit und das Verständnis dem Interaktionspartner gegenüber ausdrücken. Humanität ist erforderlich, um die zuvor genannten Kooperationsbedingungen zu erfüllen; speziell bei der Koordination besteht die Notwendigkeit, ein Entgegenkommen bei der Aufgabenverteilung zu zeigen (vgl. JERGER 1995).

„Vertrauen“ bedeutet in diesem Kontext ein „festes Überzeugtsein von der Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit einer Person“ (DUDEN 2011, S. 1913). Nach GRÄSEL et al. (2006, S. 208) wird die Definition im Sinne der Zuverlässigkeit, sich auf den Partner verlassen zu können, bestätigt. Die Kooperationspartner sollten einander insoweit vertrauen, dass jeder seinen Teil der Arbeit gewissenhaft erledigt, um das gemeinsame Ziel zu erreichen (vgl. GRÄSEL et al. 2006). Die Interakteure sind demnach aufeinander angewiesen bzw. voneinander abhängig.

„Hilfs- und Teilbereitschaft“ sind Formen des altruistischen Handelns sowie wichtige Faktoren der Kompetenzen für die Entstehung und Aufrechterhaltung einer Kooperation, denn diese ermöglichen die Festsetzung eines gemeinsamen Ziels (vgl. ebd.). Ohne die Bereitschaft, z. B. Informationen zu teilen und bei der Erlangung des Ziels zu helfen, um danach das erlangte Ergebnis wiederum zu teilen, wäre eine Zusammenarbeit nicht umzusetzen (vgl. ebd.).

## Motivationen

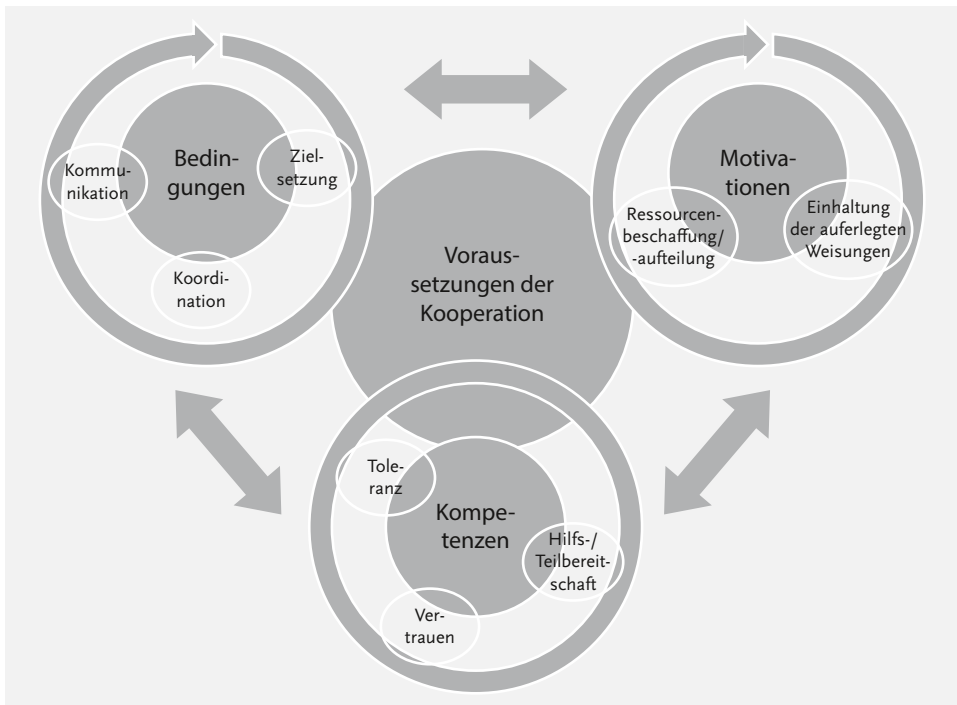
### Ressourcenbeschaffung und -teilung, Einhaltung auferlegter Weisungen

Aus pädagogischer Sicht ist eine Motivation die „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen“ und „zu einer Handlungsweise anregen“ (DUDEN 2011, S. 1216). Um eine Kooperation einzugehen, verfügt ein Individuum i. d. R. über entsprechende Beweggründe für die Teilnahme an sozialen Interaktionsprozessen (wie erste gemeinsame Verständigung oder Kontaktaufnahme bzw. Kommunikation), damit festgestellt werden kann, dass gemeinsame Ziele vorliegen, die zur Erreichung koordiniert werden müssen (vgl. s. o. Bedingungen). Nach MEAD (1975) ist Kooperation gekennzeichnet durch einen fundamentalen Austauschprozess. Hierunter versteht er z. B. den Austausch von Gütern oder Haltungen (MEAD 1975, S. 305). Die Individuen, die etwas gegenseitig tauschen, gehen hierbei eine Kooperation ein. Diese kooperative Tätigkeit stellt nach MEAD (1975) eine universale Situation dar (ebd., S. 305). Ebenso müssen sich nach DEUTSCH (1949, 1962) die Ziele für beide Parteien als nützlich erweisen, damit eine Kooperation zwischen beiden Partnern zustande kommt. Nach LEGGEWIE (2010) verlangt eine funktionierende Kooperation einen „echten wechselseitigen Nutzen“ (vgl. LEGGEWIE 2010, S. 23), d. h. ein Handeln im Sinne der Reziprozitätsnorm. Die Partner sind durch die Erwartung von einer Wechselseitigkeit motiviert, zu helfen und zu teilen (vgl. STEGBAUER 2002, S. 96 ff.). Die Motivation zur Kooperation besteht in der Erwartung, „dass die Hilfeleistung anderen gegenüber die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese in Zukunft auch uns helfen werden“ (ARONSON et al. 2004, S. 406). Die Hilfeleistung besteht in der gemeinsamen Ressourcenbeschaffung und -teilung. Vorteile liegen in der Praxis – beispielsweise im Weiterbildungsbereich – u. a. auf finanzieller und personeller Ebene, Verschränkung der Fachkompetenz, Erhöhung der Anzahl der Klientel sowie Innovation und Entwicklung (NUISSL 2010a, S. 20). Die Motivation zur Kooperation rührt nicht ausschließlich evolutionsanthropologisch aus der Notwendigkeit der gemeinsamen Ressourcenbeschaffung heraus, um das Überleben zu sichern (vgl. Kap. 2.1 – Notwendigkeit von Kooperation).

Ferner gestaltet sich die Situation deutlich komplexer, denn nach TOMASELLO (2010) leben Individuen in selbst geschaffenen institutionellen und kulturell geprägten Gemeinschaften, „in denen es eine Fülle von Gebilden mit deontischer Autorität gibt“ (TOMASELLO 2010, S. 54). Der feststehende Ausdruck „deontische Autorität“ wurde von BOCHENSKI (1974) geprägt und beruht auf „dem Glauben an die Berechtigung von Werten, Forderungen und Befehlen“ (vgl. FREI 2003, S. 40). Er drückt die Autorität eines Höhergestellten aus, der seinen Unterstellten Gesetze oder Direktiven

auferlegen kann (vgl. BOCHENSKI 1974). Die Beweggründe bestehen demnach nicht unbedingt ausschließlich in der Ressourcenbeschaffung und -teilung. Vielmehr müssen die gemeinsam Handelnden – gerade im Bildungsbereich – den Normen und obligatorischen Auflagen gerecht werden, um nicht ihre Erwerbstätigkeit und damit ihre Existenz zu gefährden. Die Bereitschaft zur Anerkennung von Regeln und Normen (Rollenverhalten) liegt ebenso in der menschlichen Natur wie das kooperative Handeln (vgl. TOMASELLO 2010, S. 47). Diese dargelegten Motivationen führen zur Teilnahme an sozialen Interaktionsprozessen und lassen einzelne Individuen zu einer Gruppe vereinen.

Die folgende Grafik stellt die Voraussetzungen der Kooperation visuell dar und veranschaulicht die Prozessabläufe.



**Abb. 1:** Voraussetzungen der Kooperation

Abb. 1 zeigt auf, dass die Voraussetzungen der Kooperation in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis dreier Aspekte liegen, die in diesem Kapitel aufgezeigt wurden. Im Falle einer Einhaltung dieser Prinzipien tragen alle Prozesse zusammen zum Gelingen, d. h. zu Initiation, Ausbau und Aufrechterhaltung einer Kooperation bei. Sie sind zum einen an die drei Bedingungen – Kommunikation, Zielsetzung und Koordination – gekoppelt sowie zum anderen an die humanitären Kompetenzen, wie Toleranz, Vertrauen, Hilfs- und Teilbereitschaft, um das Fortlaufen einer