
DIE KOOPERATION ZWISCHEN SCHULEN UND WIRTSCHAFTSUNTERNEHMEN

Eine Mixed Methods-Untersuchung zur
Kooperationsausgestaltung und -wahrnehmung
aus der Perspektive
schulischer und betrieblicher Akteure

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
vorgelegt an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Bielefeld

von

Pia Gausling

Bielefeld, 21. September 2020

Erstgutachter:

Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Markus Walber,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier © ISO 9706

DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich meinem Doktorvater Oliver Böhm-Kasper danken, der mir bei inhaltlichen und methodischen Fragen stets unterstützend und beratend zur Seite stand. Seine fachlichen Impulse und konstruktive Kritik haben mein Projekt und meine wissenschaftliche Arbeit richtungsweisend geprägt.

Ebenfalls danke ich Markus Walber, der sich für die Zweitgutachtertätigkeit zur Verfügung stellte.

Auch gilt mein besonderer Dank den Kolleginnen und Kollegen aus der AG 9 für ihre Unterstützung und den fruchtbaren wissenschaftlichen Austausch in den letzten Jahren.

Ganz herzlich möchte ich mich ebenso bei meinen studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften bedanken.

Im Besonderen danke ich zudem dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Interviewstudie, ohne deren Mitwirkung diese Forschungsarbeit nicht entstanden wäre.

Zuletzt gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, die mich in allen meinen Entscheidungen unterstützt und bestärkt haben.

INHALT

I. EINLEITUNG	7
1. Erkenntnisinteresse und erziehungswissenschaftliche Relevanz	7
2. Aufbau der Arbeit.....	8
II. EMPIRISCHE UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN	10
3. Aktueller Stand empirischer Forschung	10
3.1 Multiprofessionelle und außerschulische Kooperation	10
3.2 Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen.....	15
3.2.1 Lernortkooperation	15
3.2.2 Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen.	17
3.2.3 Internationale Untersuchungen zu School-Business Partnerships	25
3.3 Studien- und Berufsorientierung als Kooperationsfeld	31
4. Theoretischer Bezugsrahmen.....	39
4.1 Systemtheoretische Einordnung.....	39
4.2 Kooperationsverständnis	59
4.3 Governanceanalytischer Rahmen	71
4.3.1 Allgemeines Begriffsverständnis	73
4.3.2 Die Kooperation von Schulen und Unternehmen aus governanceanalytischer Perspektive	74
5. Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Untersuchung .	94
III. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	97
6. Forschungsfragen.....	97
7. Mixed Methods-Design	100
8. Quantitative Sekundäranalyse	105
8.1 Einführung	105
8.2 Datenaufbereitung.....	109

8.3 Stichprobenbeschreibung.....	113
8.4 Analyse der Sekundärdaten	124
8.5 Zusammenfassung der Befunde	176
8.6 Forschungsimplikationen für die qualitative Untersuchung.....	178
9. Qualitative Untersuchung.....	182
9.1 Qualitativer Forschungszugang.....	182
9.2 Forschungsdesign	184
9.3 Das leitfadengestützte Experteninterview als Erhebungsmethode	186
9.4 Fallauswahl	190
9.5 Datenerhebung.....	191
9.6 Transkription.....	193
9.7 Auswertung mithilfe des thematischen Kodierens	194
10.Präsentation der zentralen qualitativen Befunde	199
10.1 Qualitative Fallübersichten	199
10.2 Qualitative Fallanalyse	214
10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation	215
10.2.2 Handlungskoordination	228
10.2.3 Koordinationsmodus: Beobachtung	235
10.2.4 Koordinationsmodus: Beeinflussung	239
10.2.5 Koordinationsmodus: Verhandlung	242
10.2.6 Interdependenz	246
10.2.7 Gemeinsamer Zielhorizont von Schulen und Unternehmen	251
10.3 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde	259
IV. FAZIT	275
11.Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Befunde.....	275
12.Methodische Limitationen der Untersuchung	280
13.Forschungsimplikationen.....	286
LITERATUR	290

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	313
TABELLENVERZEICHNIS	314
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	315

I. EINLEITUNG

1. Erkenntnisinteresse und erziehungswissenschaftliche Relevanz

Die aktuelle Forschungs- und Literaturlandschaft, aber auch die pädagogische Praxis nehmen verstärkt die multiprofessionelle Zusammenarbeit unterschiedlicher (pädagogischer) Akteure¹ in den Blick (exempl. Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann, 2013; Dizinger & Böhm-Kasper, 2019; Demmer & Hopmann, 2020; Arnoldt & Züchner, 2020). In diesem Kontext stellt die Kooperation mit einem Unternehmen als außerschulischer Partner aus Forschungsperspektive ein tendenziell randständiges Phänomen dar, wenngleich bereits Ende der 1960er Jahre die Zusammenarbeit zwischen *Schule* und *Wirtschaft* auf einer wissenschaftlichen Ebene thematisiert worden ist (z. B. Limp, 1969). So beschreibt Niklas Luhmann (1996a, S. 19) die Beziehung von Erziehungs- und Wirtschaftssystem folgendermaßen:

„Ihre wohl wichtigsten Ziele sucht die Erziehung (was immer die Pädagogik davon halten mag) im Verhältnis zum Wirtschaftssystem. Nur damit läßt sich eine semantische Basis für die Kooperation aller Beteiligten (Eltern, Kinder, Heranwachsende, Lehrer) gewinnen“.

Die wechselseitige Bezugnahme von Bildungs- und Wirtschaftssystem erfährt auf (bildungs-)politischer Ebene hingegen eine wiederkehrende Aufmerksamkeit – zuletzt bei der Diskussion und Einführung des neuen Schulfachs *Wirtschaft* in Nordrhein-Westfalen.

Zugleich lässt sich eine Vielzahl an Praxisinitiativen konstatieren, welche auf den aktuellen Stellenwert dieser außerschulischen Kooperation verweisen. So wurden beispielsweise in Ostwestfalen seit 2002 über 220 Partnerschaften zwischen Schulen und Betrieben allein durch die Industrie- und Handelskammer vermittelt und begleitet (Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen, 2018). In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass insbesondere bildungspolitische und ökonomische Entwicklungen wie der Mangel an Fachkräften, Passungsprobleme im Rahmen der Ausbildung und der Trend zur Höherqualifizierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2018) die Zusammenarbeit allgemeinbildender Schulen und Wirtschaftsunternehmen forcieren.

¹ In der vorliegenden Arbeit werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet. Sofern eine geschlechtsneutrale Formulierung nicht möglich ist, wird die Paarform genutzt. Geschlechtsbezogene Bezeichnungen in Zitaten werden übernommen. Bei der Verwendung der Termini „Akteur“ und „Kooperationspartner“ wird hingegen die männliche Sprachform gewählt, da diese Bezeichnungen Institutionen mit einschließen können. Alternativ werden die jeweiligen Institutionen oder Personengruppen explizit genannt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird ebenfalls bei zusammengesetzten und feststehenden Ausdrücken die männliche Form genutzt.

Die vorliegende Arbeit nimmt die beschriebene Situation zum Anlass, das Verhältnis von Schul- und Wirtschaftssystem respektive die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen näher zu eruieren.

Als eine wesentliche Frage stellt sich hierbei, wie eine Partnerschaft zwischen *öffentlicher Bildungsinstitution* und *Wirtschaftsunternehmen* realisiert wird, wenn differente und möglicherweise divergierende Systemlogiken „aufeinandertreffen“.

In der Literatur lassen sich hierzu kontroverse Perspektiven identifizieren. Zugespitzt formuliert wird zum einen die Gefahr einer allmählichen „Privatisierung und Ökonomisierung von Schulen“ (Gericke, 2012, S. 50) diskutiert. Zum anderen kann in Form eines schul- und sozialpädagogischen Begründungsmusters argumentiert werden, dass die außerschulische Kooperation dazu beitrage, den Lebensweltbezug zu erhöhen und die Öffnung der Schule nach außen zu unterstützen (Olk, Speck & Stimpel, 2011; Kunze, 2016).

Die skizzierte Ambivalenz verdeutlicht das komplexe und teilweise problematische Verhältnis von *Schule* und *Wirtschaft*, welches eine differenzierte Bearbeitung erforderlich macht.

Von dieser Argumentation ausgehend soll in der vorliegenden Untersuchung eine empirische Fundierung des hier beschriebenen Kooperationsphänomens erfolgen. Um ein umfassendes Verständnis zu erhalten, wird die Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen mehrperspektivisch in den Blick genommen.

Das mit der Arbeit verbundene Erkenntnisinteresse zielt sowohl auf eine quantitative Einbettung des Untersuchungsgegenstandes als auch auf eine tiefergehende Analyse des Beziehungsgefüges von schulischen und betrieblichen Akteuren. Im Vordergrund stehen die empirische Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung und die damit einhergehenden Handlungslogiken und subjektiven Wahrnehmungen Beteiligter.

Die Untersuchung möchte insgesamt dazu beitragen, die aktuell vorfindbare Kooperationspraxis von Schulen und Unternehmen sowohl theoretisch als auch empirisch zu systematisieren. Die auf theoretischer Ebene diskutierten Potenziale und Problematiken sollen hierbei Berücksichtigung finden.

2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich entsprechend dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wie folgt:

Zunächst werden in Form einer empirischen Annäherung (*Kapitel 3*) bereits vorliegende Forschungsbefunde zum Untersuchungsgegenstand der Kooperation dargelegt. Im Vordergrund stehen ausgewählte Studien zur multiprofessionellen und außerschulischen Kooperation (zu Unternehmen) sowie zur (Studien- und) Berufsorientierung als ein mögliches

Themenfeld kooperativer Aktivitäten. In *Kapitel 4* wird das zu untersuchende Kooperationsphänomen einschließlich der bisherigen Befundlage theoretisch eingebettet. Die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen wird aus einer system- und kooperationstheoretischen sowie aus einer governanceanalytischen Perspektive in den Blick genommen. Die empirischen und theoretischen Grundlagen (*Teil II*) schließen mit einer kurzen Zusammenfassung und einer Ableitung von Forschungsimplicationen für die vorliegende Studie ab (*Kapitel 5*).

Die empirische Untersuchung gliedert sich in zwei Teilstudien (*Teil III*) und wird mit der Formulierung der forschungsleitenden Fragestellungen – basierend auf dem empirischen und theoretischen Vorverständnis – eingeleitet (*Kapitel 6*). Gerahmt wird die vorliegende quantitativ und qualitativ ausgerichtete Studie durch ein Mixed Methods-Design, welches in *Kapitel 7* beschrieben wird. Die quantitative Untersuchung beinhaltet eine Sekundäranalyse (*Kapitel 8*), deren Ergebnisse durch eine Interviewstudie (*Kapitel 9 und 10*) vertieft und erweitert werden sollen. Eine nähere Erläuterung des damit verbundenen methodischen Vorgehens sowie die Vorstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse erfolgen in *Kapitel 8, 9 und 10*. Aufgrund der Schwerpunktsetzung auf die Interviewstudie wird der Präsentation der qualitativen Befunde ein eigenes Kapitel gewidmet (*Kapitel 10*).

Den Abschluss der Arbeit (*Teil IV*) bilden eine Verknüpfung der gewonnenen Ergebnisse sowie eine kritische Reflexion der methodischen Herangehensweise. Zuletzt werden Forschungsimplicationen für zukünftige Untersuchungen formuliert.

II. EMPIRISCHE UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

3. Aktueller Stand empirischer Forschung

Einführend soll der aktuelle Stand empirischer Forschung zum Gegenstand der Kooperation dargelegt und vor dem Hintergrund der eigenen Fragestellungen diskutiert werden. Im Anschluss daran wird eine theoretische Rahmung der bisherigen Befundlage vorgenommen (vgl. Kap. 4). Sowohl die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse als auch die theoretische Einordnung liefern bedeutsame Bezugspunkte für die eigene Untersuchung. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die nachfolgenden Studien das Phänomen der Kooperation näher in den Blick nehmen, dabei jedoch unterschiedliche thematische Schwerpunkte setzen. Im Vordergrund stehen hierbei quantitative und qualitative Studien zur multiprofessionellen und außerschulischen Kooperation sowie zur schulischen Studien- und Berufsorientierung, welche ein „Kooperationsfeld“ (Icking, 2010, S. 157; Bührmann & Wiethoff, 2013) im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen darstellen kann. Die Zusammenschau aktueller und zentraler Forschungsbefunde dient somit einer empirischen Fundierung und Annäherung an das hier zu untersuchende Kooperationsphänomen. Von dem Untersuchungsgegenstand der Kooperation ausgehend werden zunächst Studien zur Kooperation selbst und daran anschließend ausgewählte Befunde zur Studien- und Berufsorientierung als ein mögliches Handlungsfeld der Kooperation vorgestellt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die genannten Themenfelder bei der folgenden Präsentation stellenweise überschneiden können.

3.1 Multiprofessionelle und außerschulische Kooperation

Im Zuge der Ganztagschulentwicklung, aber auch mit dem Aufbau inklusiver Schulen wurde die multiprofessionelle Kooperation, also die Zusammenarbeit unterschiedlicher (pädagogischer) Professionen bzw. Berufsgruppen (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Dizinger, 2015; Speck, 2020), sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Bildungsforschung zunehmend in den Fokus gestellt. Empirische Untersuchungen zu multiprofessionellen Teams beleuchten dabei vor allem die Gestaltung und Koordination dieser Zusammenarbeit, die Positionierungen der jeweiligen Professionsmitglieder sowie (wahrgenommene) Effekte der Kooperation (exempl. Böhm-Kasper et al., 2013; Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016; Kunze, 2016; Breuer, 2015; Speck, 2020; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Vor diesem Hintergrund lässt bspw. eine qualitative Studie zur interprofessionellen Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagschulen auf der Grundlage von leitfadengestützten Interviews und Teamgesprächen erkennen, dass elaborierte Formen der Zusammenarbeit selten zum Tragen kommen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013, S. 66).

Anknüpfend an die Kooperationsniveaus nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) stellt der Austausch die vornehmliche Kooperationsform dar (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013, S. 60). Was die Positionierungen betrifft, zeigt sich eher eine Trennung der jeweiligen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche. Hierbei spiegeln sich zudem hierarchische Positionierungen wider (vgl. ebd., S. 61f). Insgesamt nimmt der Großteil der interviewten Lehrkräfte und Ganztagskräfte die Zusammenarbeit jedoch als positiv wahr. Die multiprofessionelle Kooperation ermögliche laut der Befragten unter anderem eine verbesserte individuelle Förderung der Schülerschaft, eine Erweiterung der eigenen persönlichen Kompetenzen sowie eine Entlastung – insbesondere der Lehrkräfte. Aufgrund der mehrheitlich eindeutigen Aufgabendifferenzierung habe die Kooperation aus Perspektive der schulischen bzw. pädagogischen Akteure hingegen kaum einen Effekt auf das Unterrichtsgeschehen oder die Nachmittagsangebote (vgl. ebd., S. 64).

Die hier berichteten Befunde zu den Positionierungen sowie zum Erleben konnten in anderweitigen Untersuchungen zur multiprofessionellen Kooperation bestätigt werden (z. B. Gesprächsanalyse nach Deppermann bei Böhm-Kasper et al., 2017; Breuer & Reh, 2010; Forrer & Schuler, 2010; Dahl & Karlsudd, 2015; Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020; Niehoff, Fussangel, Lettau & Radisch, 2019).

So kommt eine ebenfalls triangulativ angelegte Untersuchung von Olk, Speck und Stimpel (2011), welche anhand von 15 Schulfallstudien die inner- und außerschulische Kooperation verschiedener Berufsgruppen an Ganztagschulen beleuchtet, zu ähnlichen Befunden im Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis und die Tätigkeitsbereiche. Auf der Basis professions- und kooperationstheoretischer Überlegungen wurden hierzu u. a. die Kooperationspraxis sowie die (professions-)spezifischen Vorstellungen von Kooperation mehrperspektivisch in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 64; Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 69). Die Perspektive der Kooperationspartner beinhaltet dabei auch die Beteiligung von Unternehmen als außerschulische Akteure. Vor diesem Hintergrund weisen die Forschungsergebnisse z. B. darauf hin, dass aus Sicht der Beteiligten Ganztagschulen eine Verbesserung der Berufsorientierung durch eine Verknüpfung von Unterricht und praxisnahem Angebot ermöglichen. Einen bedeutsamen Stellenwert nimmt hierbei die Kooperation zu regionalen Betrieben ein (vgl. Olk et al., 2011, S. 70). An dieser Stelle heißt es: „Außerschulischen Kooperationspartnern wie Unternehmen bieten Kooperationen im Ganztags verbesserte Möglichkeiten, Zugänge zu potenziellem Fachkräftenachwuchs zu eröffnen“ (ebd.). Dieses eher „nützlichkeitsorientierte Motiv“ (ebd., S. 71) spiegelt sich ebenfalls bei den schulischen Akteuren wider, welche die Zusammenarbeit generell als Möglichkeit zur Erfüllung des Bildungsauftrags wahrnehmen (vgl. ebd., S. 70). Zugleich kann die Kooperation aus

betrieblicher Sicht als eine Strategie aufgefasst werden, bei der das Unternehmen soziale Verantwortung für das lokale Umfeld übernimmt (vgl. ebd., S. 71).

Was die Kooperationspraxis betrifft, zeigt sich, wie in der Studie von Böhm-Kasper et al. (2013) berichtet, eine überwiegende Abgrenzung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. So erfolgt bspw. die Konzeption der Angebote im non-formalen Bereich – bis auf die Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung – ohne curriculare Verknüpfung (vgl. ebd., S. 75). In diesem Zusammenhang wird von Formen eines „Nebeneinanderherarbeitens“ (ebd., S. 77) gesprochen, welche u. a. auch auf hierarchischen Beziehungsmustern – vor allem innerschulisch – gründen (vgl. ebd.; Speck et al., 2011, S. 78).

Als vorteilhaft für die Zusammenarbeit kann es sich hingegen erweisen, wenn die jeweiligen Akteure vielfältige Zuständigkeitsbereiche und Kompetenzen in die Kooperation einbringen, sodass eine Win-win-Situation für beide Partner entsteht (vgl. Olk et al., 2011, S. 77). Als Beispiel für eine solche Art der „bereichsspezifischen Kooperationskultur“ (Speck et al., 2011, S. 79) wird wiederum die Kooperation von Schulen und Unternehmen angeführt.

Diese erweist sich als vergleichsweise unkompliziert, da beide Partner unterschiedliche Zuständigkeiten aufweisen und die Kooperation – z. B. im Handlungsfeld der Berufsorientierung – sichtbare Vorteile sowohl für die beteiligten Schulen (bessere Vorbereitung der Schüler auf den Übergang in den Beruf) als auch für die beteiligten Unternehmen (in Form eines verbesserten Zugangs zu Fachkräftenachwuchs) erzeugt (Olk et al., 2011, S. 77).

Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass sich die außerschulische Kooperation insgesamt an den Bedarfen bzw. Bedürfnissen der Schulen orientiert (vgl. ebd., S. 71). Somit sei es erforderlich, „dass außerschulische Partner sich auf die Logik des Systems Schule einlassen müssen“ (ebd.).

Die Forschungsergebnisse von Olk et al. (2011) machen deutlich, dass die Trennung der Arbeitsbereiche und die professionsbezogenen Vorstellungen von Kooperation sowohl die innerschulische als auch die außerschulische multiprofessionelle Zusammenarbeit an Ganztagschulen betreffen. Aus der dargestellten Befundlage zu den außerschulischen Partnerschaften ergeben sich daher wichtige Anhaltspunkte für die eigene Untersuchung des Kooperationsphänomens.

Anderweitige Befunde aus der Ganztagschulforschung beziehen sich vor allem auf den Ausbau außerschulischer Kooperationen, die Beweggründe und Angebote im Rahmen von Kooperationsbeziehungen sowie auf die Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen lassen erkennen, dass bereits im Jahr 2009 87 Prozent der befragten Ganztagschulen (n = 275, in diesem Fall Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I) mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammengearbeitet haben (vgl. Arnoldt, 2011, S.

317). In einer Befragung der Kooperationspartner im Jahr 2005 (n = 661) zeigt sich, dass Kooperationen mit Akteuren der Wirtschaft nur sehr selten eingegangen werden: „Mit der Industrie kooperieren die Schulen fast gar nicht“ (Arnoldt, 2008a, S. 88).

Die erfassten Beweggründe für den Aufbau einer Partnerschaft lassen sich in nutzer-, anbieter- und kooperationsorientierte Motive untergliedern. Als bedeutsamste nutzerorientierte Beweggründe können die verbesserte Ermöglichung von Freizeitangeboten und die Förderung individueller Kompetenzen sowie die „Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen [...]“ (ebd., S. 90) genannt werden. Von den anbieterorientierten Motiven sind die Erschließung neuer Zielgruppen sowie ein Ausbau des Angebots und der Imagegewinn für die Kooperationspartner von Relevanz (vgl. ebd.). Hierbei zeigt sich wiederum, dass diese anbieterorientierten Gründe für gewerbliche Kooperationspartner (z. B. für Betriebe) als signifikant wichtiger beurteilt werden können als für die anderweitigen Partner (vgl. ebd., S. 91).

Bei der Frage nach möglichen Gelingensfaktoren bei der außerschulischen Kooperation an Ganztagschulen können ebenfalls Befunde aus den Studien zur Ganztagschulentwicklung herangezogen werden. In Anknüpfung an Floercke und Holtappels (2004) wurden bereits identifizierte Gelingensbedingungen, welche sich einer Struktur- und Prozessebene zuordnen lassen, im Rahmen der Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen untersucht und eine Bewertung seitens der Kooperationspartner vorgenommen (Arnoldt, 2008b). Auf der strukturellen Ebene lassen sich z. B. Faktoren wie das Vorliegen schriftlicher Kooperationsverträge oder die Partizipation an Schulgremien verorten. Bedingungen der Prozessqualität fokussieren auf inhaltliche Abstimmungen wie die Verknüpfung von Unterricht und außerschulischen Angeboten (vgl. ebd., S. 123).

Bezogen auf die Kooperationsvereinbarung auf der Strukturebene lässt sich u. a. feststellen, dass bei 54 Prozent der erfassten Partnerschaften schriftliche Verträge zum Zeitpunkt der Erhebung vorliegen. Hierbei verfügen gewerbliche und freie Anbieter eher über eine Vereinbarung als öffentliche Einrichtungen (vgl. ebd., S. 124). Zugleich gibt über die Hälfte der befragten Kooperationspartner an, dass ihr Angebot im Rahmen der Partnerschaft keine unterrichtliche Verbindung aufweist (vgl. ebd., S. 125). Bei Bestehen einer unterrichtlichen Anbindung und mit Blick auf die jeweiligen Anbieter zeigt sich laut der Befragten ferner eine stärkere Verknüpfung bei den öffentlichen Anbietern (vgl. ebd., S. 126).

Hinsichtlich einer Wirkung dieser Faktoren auf die Zufriedenheit der beteiligten Akteure weisen die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass die Kooperation als signifikant besser beurteilt wird, „wenn Kooperationspartner (1) die Möglichkeit zur Teilnahme an der Lehrerkonferenz haben, (2) ein gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis zur Schule wahrnehmen und (3)

Schulen im Ganztagskonzept bzw. Schulprogramm mehr konzeptionelle Festlegungen treffen“ (ebd., S. 129). Einen leicht negativen Einfluss auf die Zufriedenheit übt hingegen das Bestehen eines Arbeitskreises von Schule und außerschulischen Partnern aus. Dieser Effekt könnte daher rühren, dass die Teilnahme oder Mitwirkung an einem Arbeitskreis zu einem höheren Arbeitsaufwand für die Kooperationspartner führt und eventuell divergierende Sichtweisen in einer solchen Teamstruktur offengelegt werden (vgl. ebd., S. 131).

Eine signifikant höhere Unzufriedenheit mit der Kooperation zeigt sich darüber hinaus, wenn keinerlei unterrichtliche Verknüpfung zu den außerschulischen Angeboten vorhanden ist. Eine bestehende Abstimmung zwischen Unterricht und Angebot führt somit zu einer besseren Beurteilung. Zugleich nimmt diese umgekehrt bei steigendem Grad der Verbindung wieder ab (vgl. ebd., S. 130). Dieser Effekt könnte möglicherweise wiederum auf den bereits angesprochenen Mehraufwand für die Kooperationspartner zurückgeführt werden.

Bezugnehmend auf die weiter oben thematisierten Beweggründe kann zudem festgehalten werden, dass bei nutzenorientierten Motiven und einem bereits längeren Bestehen die Zusammenarbeit von den Kooperationspartnern besser beurteilt wird (vgl. ebd.). Als zentrale Einflussgröße bei der Zufriedenheit kann jedoch das Erleben einer gleichberechtigten Kooperationsbeziehung identifiziert werden (vgl. ebd., S. 132).

Auf diesen Befunden aufbauend soll zuletzt auf mögliche Veränderungen (Erhebungszeitpunkte: 2005 - 2009) bei der beschriebenen Kooperation von Ganztagschulen und außerschulischen Partnern eingegangen werden (Arnoldt, 2011). Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass zu allen Messzeitpunkten Sportvereine und die Kinder- und Jugendhilfe als wesentliche Kooperationspartner fungieren. Im Verlauf der Untersuchung sind ebenfalls weiterhin Partner wie Bibliotheken, Musik- und Kunstschulen sowie Betriebe präsent. Allerdings lassen die Analysen erkennen, dass eine hohe Fluktuation an Kooperationspartnern zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 317). Stellt man eher junge und ältere Kooperationsverhältnisse gegenüber, weisen die Befunde ferner darauf hin, dass sich junge Kooperationen von älteren signifikant darin unterscheiden, dass bspw. tendenziell bei jüngeren Partnerschaften eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen wird (vgl. ebd., S. 324).

In diesem Zusammenhang wird – anknüpfend an die Voraussetzung des Vertrauensverhältnisses (Spieß, 2004; Euler, 2004) – vermutet, dass das Bestehen einer schriftlichen Vereinbarung eher für junge Kooperationspartner von Bedeutung ist, da diese eine stärkere Form der Absicherung widerspiegelt (vgl. Arnoldt, 2011, S 325).

Bezogen auf die hier vorliegende Untersuchung zur Kooperation speziell im Unternehmenskontext stellen sich demnach insbesondere Fragen hinsichtlich einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung, dem Vorhandensein eines Arbeitskreises bzw. einer festen Teamstruktur sowie der Verknüpfung von unterrichtlichem Geschehen und

außerschulischen Angeboten. Ebenfalls ist zu diskutieren, inwiefern auch bei der Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben eine Fluktuation festgestellt werden kann bzw. welche Rolle der Faktor der Kontinuität im Rahmen dieser Partnerschaften einnimmt. Diese Aspekte sollen in der eigenen Untersuchung aufgegriffen und näher thematisiert werden.

3.2 Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen

Neben einem inhaltlichen Fokus auf die berufliche Bildung verweist die Forschungslandschaft hinsichtlich außerschulischer Partnerschaften zu Unternehmen methodisch gesehen vornehmlich auf singuläre Projekte resp. qualitative Einzelfallstudien, bspw. in Form einer wissenschaftlichen Begleitforschung (siehe Hofhues 2013a, b; Hellmer 2007) oder zu spezifischen Themenfeldern wie Nachhaltigkeit und Regionales Lernen (Trempler, et al., 2014; Baedeker, 2012; Hasselkuß, 2018; Baedeker, Lemken & Rohn, 2009; Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009; Modellprojekte: Diersen & Flath, 2016; Diersen, 2009).

Weitere inhaltliche Bezugspunkte, welche die Kooperation zu Unternehmen tangieren können, sind u. a. die (sozio-)ökonomische Bildung, die soziale Verantwortung von Unternehmen oder das Schul sponsoring. Diese Aspekte sollen jedoch nur am Rande aufgegriffen werden, da sie nicht durchweg explizit in Verbindung mit Kooperationsprojekten diskutiert werden. Nachstehend sollen daher empirische Untersuchungen präsentiert werden, welche die außerschulische Kooperationspraxis von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen (zu Unternehmen) beleuchten.

3.2.1 Lernortkooperation

Bei der empirischen Betrachtung von Kooperationen konkret zu Unternehmen kann zunächst auf das Phänomen der Lernortkooperation (Berufsbildungsgesetz [BBiG] v. 12.12.2019, BMBF, 2019b; Euler, 1999a; Euler et al. 1999; Wenner, 2018; Faßhauer, 2020; Dehnbostel, 2020; Briese, 2018; Eder & Koschmann, 2011; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK], 2004) verwiesen werden, welches das Verhältnis bzw. das Zusammenwirken der Lernorte *Berufsschule* und *Betrieb* im Rahmen des dualen Ausbildungssystems (vgl. Euler, 1999a, S. 250) in den Blick nimmt. Die Lernortkooperation wird dabei definiert als „das technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte“ (Pätzold, 2003, S. 72). Institutionell betrachtet können zugleich ausgeprägte Systemdifferenzen bezüglich dieser Lernorte konstatiert werden, welche sich in der Zielausrichtung, der Rechtsstellung und den Arbeitsbedingungen der Lehrenden (z. B. Arbeitszeitregelungen, Erreichbarkeit, Entscheidungsräume) widerspiegeln (vgl. Euler, 1999b, S. 12; Hellmer, 2007, S. 22).

Frühere Befunde zur Lernortkooperation, welche eine Bewertung der beteiligten Akteure beinhalten oder auf Formen der Umsetzung fokussieren (vgl. Euler, 1999b, S. 9), weisen u. a. darauf hin, dass zwar Kontakte zwischen den verschiedenen Lernorten bestehen, diese jedoch als verbesserungswürdig beurteilt werden. Sowohl die betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen als auch die Lehrkräfte an den Berufsschulen nehmen eine kritische Haltung gegenüber der jeweils anderen Profession ein. Bspw. werden auf Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder die „(unzureichende) ‚Kenntnis betrieblicher Abläufe‘ und ‚Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen““ (ebd., S. 10) der Lehrkräfte kritisiert. Die Lehrerinnen und Lehrer der Berufsschulen hingegen stufen u. a. die Bereitschaft zur Kooperation und die pädagogische Kompetenz der Ausbilderinnen und Ausbilder als kritisch ein. Darüber hinaus wird teilweise die Befürchtung geäußert, „als Schule insbesondere von größeren Ausbildungsbetrieben für deren Interessen instrumentalisiert zu werden“ (ebd.). Das Zusammenwirken der Lernorte auf einer didaktisch-methodischen Ebene u. a. zur Verbesserung der Ausbildungsqualität wird zudem kaum praktiziert (vgl. ebd.).

Mit dem Ziel einer Optimierung der Lernortkooperation und der Ausbildungsqualität wurde daraufhin eine Vielzahl an Modellversuchen flächendeckend durchgeführt (z. B. Projekt „KOLIBRI“, BLK, 2004). Selbsteinschätzungen der beteiligten Akteure im Anschluss an diese Modellversuche lassen erkennen, dass bei mehr als der Hälfte der Fälle eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Lernorten wahrgenommen wurde. Hierzu gehörten ein verbesserter Informationsfluss und eine Zunahme gemeinsamer Aktivitäten (vgl. Euler, 1999b, S. 28). Ebenfalls habe der Modellversuch dazu beigetragen, „das ‚Klima‘ zwischen Ausbildern und Lehrern zu verbessern und gegenseitige Vorurteile abzubauen“ (ebd.).

Aktuelle Ergebnisse einer Interviewstudie zur Verknüpfung des schulischen und betrieblichen Lernens (Lernfeldkonzept) aus Perspektive von Ausbilderinnen und Ausbildern, Lehrkräften und Auszubildenden (Wirth, 2015) machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass trotz Einführung eines Lernfeldkonzepts schulische und betriebliche Lernprozesse eine geringe Verknüpfung aufweisen. Stattdessen werden eine Trennung der Arbeitsbereiche und Professionen sichtbar sowie eine Zuweisung von Aufgaben und Erwartungen. So nehmen die Lehrkräfte es zum Beispiel als ihr Hoheitsgebiet wahr, die Lehrinhalte und Methoden sowie deren Reihenfolge festzulegen. Von den Betrieben werde daraufhin erwartet, sich dieser Struktur anzupassen (vgl. ebd., S. 14).

Die kurze Zusammenfassung ausgewählter empirischer Befunde zur Lernortkooperation weist Parallelen zur multiprofessionellen und außerschulischen Kooperation auf, bspw. in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis und die Aufgabendifferenzierung (exempl. Böhm-Kasper et al., 2013; Olk et al., 2011). Ebenfalls werden Herausforderungen oder Problematiken thematisiert, die auch bei der Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen

diskutiert werden (vgl. Kap. 4.2 Kooperationsverständnis). Im Rahmen der bisher präsentierten empirischen Ergebnisse zur interprofessionellen bzw. inter-organisationalen Zusammenarbeit kommen neben potenziellen Chancen und positiven Effekten vor allem jedoch auch Hemmnisse bei dem Zusammenwirken zum Ausdruck.

3.2.2 Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen

Ausgehend von dem Konzept der Lernortkooperation im dualen System untersucht Hellmer (2007) eine Form der Lernortkooperation auf der Ebene allgemeinbildender Schulen. Im Rahmen des Hamburger Schulversuchs „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“ wird die Umsetzung eines spezifischen Lernort-Konzepts wissenschaftlich begleitet. Diese Form der Lernortkooperation ist dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen zwei Tage in der Woche in einem Betrieb und drei Tage in der Schule verbringen. Hervorzuheben ist zudem, dass die teilnehmenden Schulen die dadurch bedingt verkürzte Wochenstundenzahl in der Schule durch curriculare Modifikationen kompensieren und hierbei die im Lernort gesammelten Erfahrungswerte der Schülerschaft einbeziehen (vgl. ebd., S. 35).

Vor diesem Hintergrund werden aus einer schulentwicklungs- und lerntheoretischen Perspektive die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lernortkooperation rekonstruiert (vgl. ebd., S. 13, 234f). Als ein Befund kann festgestellt werden, dass diese „vor allem im Bereich der Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit im Lernprozess Vorteile zu Schüler(inne)n verschiedener Vergleichspopulationen vorweisen“ (ebd., S. 235). Aus betrieblicher Perspektive bringt die betriebliche Lernzeit von zwei Tagen in der Woche besondere Lernchancen mit sich. Hierbei wird es jedoch als bedeutsam erachtet, „die produktive Differenz der beiden Welten nicht durch zu viel Schule im Betrieb zu gefährden“ (ebd., S. 142). Diese Aussage kann dahingehend gedeutet werden, als dass explizit die Unterschiede der Systeme als positiv wahrgenommen werden. Anknüpfend an den Befund von Olk et al. (2011) kann erst die institutionelle und professionslogische Differenz eine Win-win-Situation entstehen lassen.

Deskriptive Befunde zu Kooperationsaktivitäten – speziell auch zu Unternehmen – weisen auf eine eher uneindeutige Befundlage hin. Bspw. lässt eine allgemeine Umfrage der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Deutschen Telekom Stiftung und der Stiftung Mercator zur Kooperation von Lehrkräften an Schulen der Sekundarstufe I von 2015 erkennen, dass 74 Prozent der Befragten bereits mit außerschulischen Kooperationspartnern, bspw. mit kulturellen Einrichtungen oder Unternehmen, zusammengearbeitet haben. Die Zusammenarbeit wird hierbei überwiegend positiv erlebt (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 13). Die dadurch entstandene Mehrarbeit nimmt der Großteil der Lehrkräfte zudem als unproblematisch wahr (vgl. ebd.). Was die zeitlichen Ressourcen betrifft, machen die Autoren

darauf aufmerksam, dass mit einem höheren Unterrichtsdeputat die investierte Zeit für kooperative Aktivitäten jedoch abnimmt (vgl. ebd., S. 18). Inwiefern es sich hierbei um signifikante und praktisch bedeutsame Befunde handelt, lässt sich aus den dargestellten Analysen nicht eruieren.

Konkret bezugnehmend auf die Kooperation mit Unternehmen zeigen aktuelle Studien der Ganztagschulforschung (2018), dass lediglich 14 Prozent der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I (n = 574) und sieben Prozent der Gymnasien (n = 272) mit Unternehmen und Betrieben kooperieren (vgl. StEG, 2019, S. 173). Eine Untersuchung von 2009 zum Berufsorientierungsprozess von Abiturientinnen und Abiturienten (Oechsle, Knauf, Maschetzke & Rosowski, 2009) weist hingegen darauf hin, dass mehr als 60 Prozent der teilnehmenden Schulen (n = 74) mit regionalen Unternehmen bei der Berufsorientierung zusammenarbeiten (vgl. Knauf, 2009, S. 240).

Laut einer älteren Studie des Deutschen Jugendinstituts zum Thema „Schule und soziale Netzwerke“ aus dem Jahr 2002, welche eine Befragung von Schulleitungen aller allgemeinbildenden Schulformen (n > 5.000) und der Kooperationspartner (n > 1.000) beinhaltet, kooperieren 45 Prozent der befragten Schulen mit Unternehmen und Betrieben vor Ort (vgl. Lipski & Kellermann, 2002, S. 9; Icking, 2010, S. 156). Lediglich sieben Prozent der allgemeinbildenden Schulen arbeitete zum Erhebungszeitpunkt weder mit Betrieben noch mit kommunalen Einrichtungen (z. B. Sportvereine, kulturelle Einrichtungen, Kirche, Polizei) zusammen. Bestehende Kooperationen zu Betrieben oder anderweitigen Einrichtungen der Kommune spiegelten sich überwiegend in einmaligen Projekten im Rahmen des Unterrichts (75%) wider, gefolgt von regelmäßigen Unterrichtsbesuchen (53%) und Praktika (46%) (vgl. Lipski & Kellermann, 2002, S. 9). Bei der Frage nach dem Nutzen oder dem positiven Effekt, welcher mit der Zusammenarbeit verbunden wird, gibt die Mehrheit aller Kooperationspartner ein verbessertes inhaltliches Angebot mit damit einhergehenden besseren Lernmöglichkeiten für die Schülerschaft an (35%) (vgl. Lipski & Behr, 2003, S. 7). Ein weiterer Gewinn durch die Kooperation stellt der intensivere Erfahrungsaustausch (26%) dar, gefolgt von „einer besseren Werbung und entsprechenden Steigerung der Attraktivität ihres Angebots mit der Folge eines besseren Zugangs zu möglichen neuen ‚Kunden‘“ (ebd.). Was die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit betrifft, lassen die Befunde abschließend erkennen, dass knapp 80 Prozent der befragten Kooperationspartner die Kooperation positiv bewerteten. Bei der Ansprache von gewünschten Verbesserungen wurden insbesondere eine intensivere Zusammenarbeit, eine bessere Planung und Abstimmung beteiligter Akteure sowie eine verbesserte personelle und finanzielle Ausstattung thematisiert (vgl. ebd., S. 11).

Weitere Ergebnisse auf deskriptiver Ebene zur Verbreitung von Kooperationen mit Unternehmen können für das Konzept der Bildungspartnerschaften in Baden-Württemberg

konstatiert werden. Dieses sah vor, dass bis Ende 2012 laut einer Vorgabe des Kultusministeriums jede allgemeinbildende weiterführende Schule in Baden-Württemberg eine Bildungspartnerschaft zu einem Unternehmen abgeschlossen haben sollte (vgl. Furthmüller, 2012, S. 38).

Erste Befunde zum Ausbau der Kooperationen lassen erkennen, dass Anfang 2011 von 1.677 allgemeinbildenden weiterführenden Schulen bei bereits 1.160 Schulen Bildungspartnerschaften existierten. Von den vorhandenen Bildungspartnerschaften liegt knapp 90 Prozent der Kooperationen eine schriftliche Vereinbarung zugrunde. Ergebnisse aus Experteninterviews weisen jedoch auch darauf hin, dass ein Kooperationsvertrag in Form einer schriftlichen Fixierung teilweise nicht mit einer Vertiefung der Kooperationspraxis einhergeht (vgl. ebd., S. 39). So lässt sich als ein Befund feststellen, dass „auch bereits formalisierte Bildungspartnerschaften über das Stadium ‚Vermittlung von Standard-Praktika‘ nicht hinausgehen [...]“ (ebd., S. 39).

Was schultypspezifische Differenzen betrifft, machen die Ergebnisse darauf aufmerksam, dass von den einbezogenen Schulen 78 Prozent der Realschulen bereits eine oder mehrere Bildungspartnerschaften pflegen. Davon wiederum weisen knapp 70 Prozent eine Formalisierung (schriftliche Vereinbarung) auf. Darauf folgen die Hauptschulen und sogenannten Werkrealschulen mit knapp 70 Prozent (knapp 61% formalisiert) sowie die Gymnasien mit etwas über 60 Prozent (ca. 54% formalisiert). Bei der Zuordnung der Unternehmensbranchen, die im Rahmen der Bildungspartnerschaften zum Tragen kommen, zeigen sich ebenfalls leichte Unterschiede zwischen den Schulformen. So kooperieren mit Haupt- und Realschulen vor allem Unternehmen aus dem gewerblich-technischen und dem kaufmännischen Gewerbe. Die Branche „Bildung/Erziehung“ ist eher bei Partnerschaften zu Gymnasien vertreten, wenngleich diese in einem geringen Umfang zu finden ist (vgl. ebd., S. 40).

Eine spätere Untersuchung dieser Bildungspartnerschaften im Jahr 2013 (Faßhauer, 2015) kommt zu ähnlichen Befunden. Hierzu wurden neben einer quantitativen Befragung der Unternehmen (n = 273) sechs qualitative Fallstudien an den beteiligten Schulen durchgeführt. Was Schulformunterschiede betrifft, pflegen die Unternehmen mit Grundschulen (27%) und Gymnasien (ca. 56%) tendenziell wenige Kooperationen (vgl. ebd., S. 40). Die Kooperationspraxis umfasst vornehmlich Aktivitäten im Bereich der Studien- und Berufsorientierung, bspw. in Form von Praktika, Betriebsbesichtigungen und dem Besuch von Ausbildungsbotschaftern. Vereinzelt werden auch Unterrichtseinheiten im Partnerunternehmen durchgeführt.

Als wesentliche Gelingensbedingung wird aus Sicht der Betriebe ein regelmäßiger Kontakt mit festen Ansprechpersonen thematisiert. Zugleich fehlen diese Ansprechpartner auf Schulseite

(vgl. ebd.). Daraus resultierend könnten „formalisierte Verantwortungszuschreibungen durch die Benennung von Ansprechpartner(inne)n“ (ebd., S. 40f) eine hilfreiche Rahmung für das Zusammenwirken von Bildungs- und Wirtschaftssystem darstellen.

Zusammenfassend weisen die vornehmlich quantitativen Befunde auf unterschiedliche Aspekte der außerschulischen Zusammenarbeit zu Unternehmen, aber auch zu außerschulischen Kooperationspartnern allgemein, hin. Neben der Betrachtung möglicher Chancen und/oder positiver Effekte stellen sich weiterführende Fragen nach vorhandenen (zeitlichen) Ressourcen und der inhaltlichen Ausgestaltung der Kooperation. Zu berücksichtigen sind hierbei auch Abstimmungsprozesse seitens der Beteiligten. Mit Blick auf die Befunde von Furthmüller (2012) und Faßhauer (2015) ist ferner zu eruieren, inwiefern sich schulformspezifische Differenzen im Rahmen der Kooperationspraxis zeigen. Auf diesen Aspekt soll bei den Forschungsergebnissen zur schulischen Studien- und Berufsorientierung erneut eingegangen werden.

Daran anknüpfend werden abschließend weitergehende Befunde zur Kooperation mit betrieblichen Akteuren mit dem Schwerpunkt auf Kooperationsinhalte wie Berufsorientierung oder Nachhaltigkeit vorgestellt.

Vor diesem Hintergrund kann erneut eine Studie der Ganztagschulforschung herangezogen werden, welche in diesem Fall den Übergang von der Schule in den Beruf beleuchtet. In Form eines Mixed Methods-Designs wurden an 52 Haupt- und Realschulen von 2008 bis 2010 Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kooperationspartner im Rahmen einer Längsschnitt- und Querschnittsuntersuchung befragt. Ziel der komparativ angelegten Studie war es, Ganz- und Halbtagschulen hinsichtlich möglicher Kooperationsstrukturen und -potenziale zu vergleichen und Aktivitäten, welche zu einem erfolgreichen Übergang in den Beruf bzw. in die Ausbildung führen, zu identifizieren (vgl. Gras & Rottmann, 2013, S. 76). Der nachfolgende Fokus richtet sich in dem Zusammenhang auf betriebliche Kooperationen und beinhaltet eine qualitative Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften mittels problemzentrierter Interviews an 28 Schulen (vgl. ebd., S. 76, 78).

Die empirischen Ergebnisse lassen erkennen, dass alle einbezogenen Schulen mit Betrieben oder betrieblichen Akteuren bei dem Übergang von der Schule in den Beruf zusammenarbeiten. Hierbei handelt es sich jedoch vor allem um vorübergehende Kooperationen, welche sich in einzelnen Maßnahmen niederschlagen (vgl. ebd., S. 78). So heißt es seitens der Autoren: „In 22 von 28 Fällen berichteten die interviewten Schulleiter von unregelmäßigen, unstrukturierten und sporadischen Kooperationen, die insbesondere im Rahmen von Orientierungspraktika oder Betriebserkundungen mit wechselnden Betrieben bestünden“ (ebd.). Bestehen feste Partnerschaften (an sechs Schulen), weisen diese neben der Unterstützung bei Schulpraktika gemeinsame Projekte wie Unterricht im Betrieb,

Berufspräsentationen in der Schule und Sponsoring auf (vgl. ebd.). Ebenfalls gehören hierzu regelmäßige Treffen mit betrieblichen Ansprechpartnern wie Personalverantwortliche und Ausbildungsleitungen (vgl. ebd., S. 78ff). Laut der Befragten seien die Kooperationen u. a. mit Unternehmen vornehmlich durch persönliches Engagement aufgebaut worden. „[E]ine nicht personenabhängige Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen“ (ebd., S. 81) wird als kaum realisierbar beurteilt. Ein wesentlicher Kooperationsanlass stellt die Bereitstellung von potenziellen Praktikums- und Ausbildungsplätzen dar. So berichtet auch der Großteil der Interviewten, dass sich das Ganztagschulkonzept perspektivisch positiv auf die berufliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auswirken könne. Zuletzt zeigt sich im Vergleich zu Halbtagschulen, „dass Schulen mit einer Ganztagskonzeption (gleich welcher Ausrichtung) den Kooperationsangeboten mit Betrieben offener gegenüberstehen, was u. a. auf die flexibleren Zeitstrukturen an Ganztagschulen zurückgeführt wird“ (ebd., S. 83). Inwieweit die von den Akteuren benannten möglichen Effekte sich empirisch zeigen, wird an dieser Stelle nicht beantwortet. Die präsentierten Befunde weisen jedoch darauf hin, dass eine Integration in den Unterricht von Kooperationsprojekten in Form einer Verstetigung oder Institutionalisierung anstelle punktueller Begegnungen von Bedeutung ist (Loerwald, 2011) – auch vor dem Hintergrund knapper zeitlicher Spielräume für außerschulische Ganztagsangebote (vgl. Gras & Rottmann, 2013, S. 83).

Bezogen auf Kooperationsprojekte in Form einer wissenschaftlichen Begleitforschung untersucht Hofhues (2013a, S. 41ff) die Zusammenarbeit zwischen Gymnasien und Unternehmen entlang des Projektes „business@school“, initiiert durch die Boston Consulting Group, mit Fokus auf die Kompetenz-, Schul- und Personalentwicklung. Im Rahmen eines Evaluationsansatzes, welcher quantitative Online-Befragungen sowie Einzel- und Gruppeninterviews beinhaltet (vgl. ebd., S. 55), wird u. a. den Fragen nachgegangen, inwiefern das Projekt die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert und welche sozio-kulturellen Änderungen in Bezug auf die Schulentwicklung sowie im Unternehmen (z. B. bei der Außendarstellung) infolge der Kooperation angestoßen werden (vgl. ebd., S. 44ff).

Bezogen auf die Kompetenzentwicklung konnte u. a. festgestellt werden, dass „Schüler wie Alumni vor allem Lernerfolge hinsichtlich Präsentationsfähigkeiten, Fähigkeiten in der Teamarbeit, Recherchefähigkeiten, Ambiguitätstoleranz und Projekt- und (als Teilbereich) Zeitmanagement“ (ebd., S. 294) benennen. Weiterhin entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein konkreteres Bild der Wirtschaft und ihnen werden sowohl positive als auch negative Aspekte hinsichtlich des Unternehmertums verdeutlicht (vgl. ebd.).

Bei der Frage nach einem veränderten Rollenverständnis der Beteiligten bzw. einem veränderten professionellen Selbstverständnis machen die Ergebnisse darauf aufmerksam,

dass die teilnehmenden Lehrkräfte im Rahmen des Projektes eher die Rolle eines Coachs oder Motivators einnehmen möchten. Als (fachliche) Experten werden nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer hingegen überwiegend die Betreuerinnen und Betreuer, sprich die Unternehmensvertreter, betrachtet. Diese nehmen sich jedoch selbst tendenziell als Ideengeber oder Motivator wahr (vgl. Hofhues, 2013b, S. 104). Wird zusätzlich die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einbezogen, zeigt sich hier teilweise eine Kongruenz zwischen der Beurteilung der Schülerschaft und der Lehrkräfte.

So fällt es den Schülerinnen und Schülern zunächst schwer, Lehrende emotional-motivational unterstützend zu verstehen. Erst gegen Ende von business@school gelingt es, dass sie ihre Lehrerinnen und Lehrer in dieser Rolle akzeptieren. Betreuende nehmen hingegen während der gesamten Projektlaufzeit starken fachlich-inhaltlichen Einfluss auf Lernende – ob sie wollen oder nicht (ebd.).

Diese Befunde werfen weitere Fragen hinsichtlich der professionsbezogenen Vorstellungen bei der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure auf. Wenngleich im Rahmen des Projektes die Auseinandersetzung mit ökonomischen Themen im Vordergrund steht und dementsprechend die Unternehmensvertreter dieses Themenfeld repräsentieren, bleibt zu diskutieren, in welcher Form das professionelle Selbstverständnis der jeweiligen Beteiligten austariert und einbezogen wird. Anknüpfend an die Befunde zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen stellt sich die Frage, inwiefern in diesem Kontext unter Umständen ebenfalls hierarchische Positionierungen und divergierende Selbstverständnisse zum Ausdruck kommen (hierzu auch: Gericke & Liesner, 2014).

Insgesamt wird das Projekt „business@school“ als Schule-Wirtschafts-Kooperation auf mehreren Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und evaluiert. Da es sich hierbei jedoch um ein einzelnes und spezifisches Evaluationsprojekt handelt, bleibt die Generalisierbarkeit bzw. der Transfer der Befunde zu diskutieren. So lassen sich die hier präsentierten Ergebnisse sowie der Untersuchungsansatz möglicherweise eher auf außerschulische Projekte transferieren, welche ebenfalls das problemorientierte Lernen (vgl. Hofhues, 2013a, S. 42) in den Fokus stellen.

Um darüber hinaus die Perspektive des Kooperationspartners einzubeziehen, wird nachstehend eine Studie aus Unternehmenssicht präsentiert: In einer Umfrage von 1.800 deutschen Betrieben aus dem Jahr 2008 teilt die überwiegende Mehrheit aller befragten Unternehmen die Ansicht, dass die Bedeutung von Schulkooperationen zunimmt (vgl. Institut für Organisationskommunikation [IFOK], 2008, S. 1). Als wesentliches Ziel solcher Kooperationen kann zum einen eine stärkere Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine marktwirtschaftliche Gesellschaft durch den Unterricht genannt werden. Zum anderen nimmt – laut der Unternehmen – die Vermittlung unternehmerischen Denkens einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 2). Inwiefern diese Aussagen bzw. Ergebnisse eine potenzielle

Ökonomisierung von Schulen implizieren (Gericke, 2012) oder den Wunsch beinhalten, Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsbewussten und kritisch denkenden Akteuren gegenüber der Wirtschaft zu erziehen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Wird hingegen die Schülerperspektive in den Blick genommen, kann eine Studie des SINUS-Instituts für das Netzwerk Berufswahl-Siegel (Schleer, 2018) herangezogen werden. Im Rahmen der SINUS-Studie wurden sechs Interviews und drei Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schüler einer Sekundarschule, einer Gemeinschaftsschule und eines Gymnasiums geführt (vgl. ebd., S. 4f). Nähere Angaben zur methodischen Vorgehensweise und theoretischen Einbettung liegen nicht vor. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen daher nur kurz angerissen werden. In diesem Zusammenhang wurden die Schülerinnen und Schüler u. a. um eine Beurteilung von Schul-Unternehmens-Kooperationen gebeten. Hierbei zeigt sich, dass bspw. die Gestaltung von Unterricht seitens der Unternehmensvertreter positiv im Hinblick auf einen Praxisbezug und eine Veranschaulichung der Lehrinhalte bewertet wird, jedoch die Vermittlung durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Unternehmens aufgrund mangelnder (didaktischer) Erfahrungen als eher negativ eingestuft wird (vgl. ebd., S. 59).

Diese Befunde können bedeutsame Hinweise für eine schülergerechte Gestaltung von außerschulischen Kooperationen zu Unternehmen liefern. Aufgrund der mangelnden intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Untersuchung ist eine wissenschaftliche Einordnung der Ergebnisse eventuell jedoch nur bedingt möglich, sodass im Folgenden auf diese nicht näher eingegangen wird.

Fokussiert sich die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen auf einen spezifischen Kooperationsanlass, lassen sich – wie bereits weiter oben skizziert – vornehmlich Studien zur (Studien- und) Berufsorientierung, aber auch zum Thema „Nachhaltige Entwicklung“ (Trempler, et al., 2014; Baedeker, 2012; Hasselkuß, 2018; Baedeker et al., 2009) und „Regionales Lernen“ (exempl. Diersen & Flath, 2016) finden.

In Anknüpfung an die Frage nach der Implementation spezifischer Kooperationsprojekte wie bei Hofhues (2013a, b) werden von Trempler und Kolleginnen und Kollegen (2014) Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen im Rahmen des Netzwerks „KURS 21“ mit dem Ziel eines Nachhaltigkeitsdialogs zwischen den Kooperationspartnern untersucht. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurde die Zusammenarbeit von Schulen und Partnerunternehmen innerhalb eines Netzwerks mit dem Fokus auf die Implementation schulischer Innovation erforscht. Als Innovation wird die Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet, welche in Form verschiedener Aktivitäten an den Schulen verankert werden sollte (vgl. ebd., S. 82). Ziel der Studie war es, die Qualität der Kooperation zu erfassen und zu beschreiben, fördernde und hemmende Faktoren auf Basis eines Modells zur Lehrerkooperation nach Gräsel und Fussangel (2010) herauszuarbeiten und den

Zusammenhang zwischen der Qualität der Zusammenarbeit und der Implementation zu untersuchen (vgl. Trempler et al., 2014, S. 83). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden mittels leitfadengestützter Interviews beteiligte Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen sowie betriebliche Akteure in den Partnerunternehmen befragt (vgl. ebd., S. 85). Die qualitativen Befunde weisen zunächst darauf hin, dass die Qualität der Kooperation u. a. anhand der Charakteristika „formale Verankerung“, „Akzeptanz“, „Häufigkeit der Projektdurchführung“, „konsensuelle Einigung“ im Sinne einer gleichberechtigten Koordination sowie anhand „strukturelle[r] Änderungen“ bei den Kooperationspartnern beschrieben werden kann. Ein dreidimensionaler Index zur Qualität mit den Ausprägungen *hoch*, *mittel* und *gering* bildet diese Kategorien ab (vgl. ebd., S. 86f). Als relevante kooperationsförderliche Merkmale können bspw. ein persönliches Engagement und persönliche Kontakte, das Interesse an der Zusammenarbeit sowie intrinsische und extrinsische Motivationen identifiziert werden (vgl. ebd., S. 87f). Merkmale, die die Kooperation hemmen, sind eine mangelnde Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Mehrarbeit, die Anordnung der Kooperation, ein fehlender gemeinsamer Zielbezug sowie Probleme bei den Kommunikationswegen (vgl. ebd., S. 88).

Bezogen auf die Qualität der Lernpartnerschaften zeigt sich, dass das persönliche Engagement, ein hohes Interesse, eine intrinsische Motivationslage und persönlicher Kontakt als förderlich beurteilt werden können (vgl. ebd., S. 89). Die Inhalte der Aktivitäten beziehen sich bei knapp 70 Prozent der Beteiligten auf ökologische Themen. Die überwiegende Mehrheit der Aktivitäten fokussiert jedoch auf ökonomische Themen wie Bewerbungstrainings (vgl. ebd., S. 90). Zudem kann die Beziehung zwischen der Qualität der Kooperationen und dem Grad der Implementierung auf Basis der Ergebnisse dahingehend charakterisiert werden, als dass eine vollständige Umsetzung von Bildungsinnovationen (Nachhaltige Entwicklung) nur bei einer gleichzeitig hohen Qualität von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen (vgl. ebd., S. 91) auftritt. Zugleich lassen die Befunde erkennen, dass die Partnerschaften eine mittlere bis hohe Qualität aufweisen können, „ohne dabei die Implementation der Innovation voranzutreiben“ (ebd.).

Auf Grundlage dieser Untersuchung können weiterführende Fragen hinsichtlich der außerschulischen Kooperation diskutiert werden. So deuten die Befunde zum einen darauf hin, dass sich die identifizierten Qualitätskriterien in der Ausgestaltung (Implementation der Innovation) niederschlagen können, was eine vollständige Umsetzung betrifft. Zum anderen zeigt sich eine hohe Qualität der Zusammenarbeit ohne Verankerung der Innovation. Daraus resultierend kann angenommen werden, dass im Rahmen des Netzwerks anderweitige thematische Schwerpunkte in den Vordergrund der Kooperation gerückt sind (vgl. ebd., S. 92f). Darüber hinaus beinhalten die Aktivitäten überwiegend eine Auseinandersetzung mit ökonomischen Themen, bspw. Bewerbertrainings, sodass das Hauptaugenmerk erneut auf

die berufliche Vorbereitung im Rahmen der Partnerschaft zu Unternehmen gelegt wird. Eine weitergehende Frage betrifft die Ausgestaltung der Kooperationspraxis, welche über die schulische Berufsorientierung und Nachhaltigkeitsthemen hinausgehen kann. So stellt sich zugleich die Frage, inwiefern anderweitige Kooperationsziele oder -schwerpunkte im Schulkontext verankert werden (können). Bezogen auf die Ausgestaltung (in der Netzwerkstudie: Implementation des Themas „Nachhaltige Entwicklung“) kann zudem diskutiert werden, in welcher Art und Weise sich die Wahrnehmung der Zusammenarbeit (in der Untersuchung: förderliche und hemmende Faktoren) bzw. die jeweiligen Handlungslogiken in der Kooperationspraxis widerspiegeln.

Weitere Untersuchungen zum Netzwerk „KURS 21“ in der Region Wuppertal legen den Fokus auf die Interaktionsdynamik im Rahmen der Lernpartnerschaften zur Nachhaltigen Entwicklung (Baedeker, 2012) sowie auf die soziale Innovation durch die Netzwerke selbst (Hasselkuß, 2018). In ihrer qualitativen Studie untersucht Baedeker (2012, S. 34) das Netzwerk u. a. mittels Ansätze der Regional Governance sowie anhand netzwerk- und organisationstheoretischer Zugänge. Wie in der Untersuchung von Trempler et al. (2014) aufgezeigt, weisen die Befunde von Baedeker (2012) ebenfalls auf eine Verschiebung des Leitgedankens innerhalb des Netzwerks hin. Der ursprüngliche thematische Schwerpunkt der Nachhaltigen Entwicklung erfährt eine Transformation hin zu einer Fokussierung auf die Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf einhergehend mit Aktivitäten zur Berufsorientierung und zur Nachwuchskräfteversicherung (vgl. ebd., S. 220). Wenngleich sich in der beruflichen Vorbereitung eine Form einer sozialen Nachhaltigkeit widerspiegeln kann, wird diese Lesart durchaus als kritisch seitens der Autorin wahrgenommen:

Dabei ist jedoch kritisch zu diskutieren, dass nicht eine zu starke Aufweitung des Nachhaltigkeitsbegriffs erfolgt und klassische Unternehmensaktivitäten wie Nachwuchssicherung und Nachwuchsförderung unter dem Deckmantel der sozialen Nachhaltigkeit durchgeführt und von Unternehmen strategisch genutzt werden, um dem Leitbild der Nachhaltigkeit zu entsprechen (ebd., S. 221).

Bei der Frage nach der Motivlage sind bedeutsame Beweggründe auf Schulseite die Möglichkeit zur Öffnung der Schule nach außen und damit verbunden eine alternative Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd., S. 225). Die betrieblichen Akteure betrachten die Beteiligung u. a. als Chance, Kontakt zu Jugendlichen aufzubauen, um auf diese Weise „eine gute Ausbildungs- und Bildungsarbeit im Unternehmen“ (ebd.) realisieren zu können (vgl. auch anbieterorientierte Motive: Arnoldt, 2011; Olk et al., 2011).

3.2.3 Internationale Untersuchungen zu School-Business Partnerships

Während im deutschsprachigen Raum die Kooperation von Schulen und Betrieben bisher eher wenig in den Blick genommen worden ist, lässt sich auf internationaler Ebene seit vielen

Jahren eine verstärkte Diskussion und Erforschung dieses Kooperationsphänomens² konstatieren. So heißt es bspw. bereits in den 1990er Jahren bei Ball, Jones, Pomeranez und Symington (1995, S. 17):

There is increasing recognition of the value of education-industry links and partnerships, and a growing literature on issues related to the professional development of teachers arising from their involvement in short- and long-term placements (or secondments, or internships) in industry.

Aktuelle internationale Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen fokussieren insbesondere auf die Perspektiven der beteiligten Partner (Badgett, 2016; Wechter, 2004; PhillipsKPA, 2010) und auf inhaltlicher Ebene – wie auch im deutschsprachigen Raum – auf die berufliche Orientierung bzw. die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf (Polesel, Klatt, Blake & Starr, 2017; Flynn, Pillay & Watters, 2016; Pillay, Watters, Hoff & Flynn, 2014; Yoto & Widiyanti, 2017). Darüber hinaus lassen sich Befunde zur Schule-Unternehmens-Kooperation im Zusammenhang mit Schulentwicklung und Leadership (Sahlin, 2019; Ofori-Kyereh, 2013), der MINT-Bildung (Australian Industry Group, 2017; Marginson, Tytler, Freeman & Kelly, 2013; Walton, 2014; Miles, Slagter van Tryon & Moore Mensah, 2015), im Kontext von Bildungslandschaften (Bennett & Thompson, 2011, Sanders, 2017; Maher, Schuck & Perry, 2017) sowie in Bezug auf Fragen der Kommerzialisierung (Stuart, 2005, 2006; Feuerstein, 2001) finden.

Vor diesem Hintergrund nimmt Sahlin (2019) die Kooperation von Schulen und regionalen Unternehmen aus Perspektive der Schulleitungen in Bezug auf Schulentwicklung und Leadership auf Basis des Sensemaking-Ansatzes nach Weick (1995) in den Blick. Kooperationstheoretisch betrachtet wird der Zusammenarbeit dabei folgendes Kooperationsverständnis zugrunde gelegt: „Collaboration, in this study, is defined as a process that uses resources, power, interests and people from each organisation to collaborate for the purpose of achieving mutual goals” (Sahlin, 2019, S. 18). In Form einer längsschnittlichen Einzelfallstudie wurden – neben qualitativen Interviews mit den beteiligten Schulleitungen – Beobachtungen, Feldnotizen sowie eine Dokumentenanalyse in die Untersuchung einbezogen (vgl. ebd., S. 22). Die Kooperationen wurden im Rahmen eines übergeordneten Forschungsprojektes zu Schulentwicklungsprozessen zudem durch ein Forschendenteam begleitet: „The research team from the university collaborated jointly with the involved school, three of whom were responsible for the contact with each school and company” (ebd., S. 20).

² Auffällig bei der Sichtung internationaler Studien ist, dass diese vor allem aus dem amerikanischen, australischen und neuseeländischen Raum stammen. Ein möglicher Grund kann in der finanziellen Belastung der Schulen bestehen. So macht Stuart (2006, S. 79) darauf aufmerksam, dass in Neuseeland Schulen seit Ende der 1980er Jahre finanziell unter Druck stehen. Die geringere Auseinandersetzung mit diesem Phänomen im deutschsprachigen Raum hängt u. U. auch mit den unterschiedlichen (Aus-)Bildungssystemen (Euler, 2013) zusammen. So wird hier möglicherweise eher die bereits thematisierte Lernortkooperation bzw. die duale Berufsbildung in den Blick genommen.

So werden diese als „critical friends“ (ebd., S. 29) betrachtet, welche zur Entwicklung der Kooperationen beitragen. Als ein Befund kann zunächst festgestellt werden, dass aus Sicht aller drei befragten Schulleitungen sich das Projekt positiv auf die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Partnerunternehmen ausgewirkt habe. Eine Schulleitung berichtet zudem, dass ohne Begleitung der Universität die Kooperation weniger erfolgreich umgesetzt worden wäre (vgl. ebd., S. 24). Diese überwiegend positive Einschätzung der Partnerschaft wird auch in anderweitigen Untersuchungen sichtbar (z. B. Böhm-Kasper et al., 2013, 2017; Gras & Rottmann, 2013).

Als Hemmnisse werden hingegen eine mangelnde Integration der Lehrkräfte zu Beginn der Zusammenarbeit sowie Möglichkeiten zur Partizipation auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen: „It is evident that the principals' sensemaking is that there was a lack of teacher involvement in the beginning and partly during the course of collaboration“ (Sahlin, 2019, S. 25). In Bezug auf Leadership wird daher angenommen, dass die Schulleitungen ihre Führungsrolle nicht hinreichend ausgeführt haben, was eine Verankerung der Kooperation bei den Lehrkräften betrifft (vgl. ebd., S. 30). Anknüpfend an die Befunde von Arnoldt (2008a, b) kann – bezogen auf die Zufriedenheit der Kooperationspartner – die Integration bzw. die Einflussnahme aller beteiligten Akteure im Rahmen der Zusammenarbeit einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen. Zugleich berichten die Schulleitungen von einem Win-win-Konzept, welches von Schule und Unternehmen im Rahmen der Laufzeit entwickelt worden ist. Das Zusammenwirken der Organisationen – hier bezeichnet als „organic collaboration“ (Sahlin, 2019, S. 27) – kann dabei als eine sich (weiter-)entwickelnde bzw. prozesshafte Kooperationspraxis charakterisiert werden. Inwieweit die hier beschriebenen Kooperationen tatsächlich Schulentwicklungsprozesse auf organisationaler, personaler und unterrichtlicher Ebene (Rolff, 2018) initiieren, lässt sich auf Grundlage der Befunde jedoch nicht eindeutig eruieren.

Was den Übergang von der Schule in den Beruf betrifft, kann eine aktuelle australische Studie (Flynn et al., 2016) herangezogen werden, welche im Rahmen eines staatlich geführten Kooperationsprogramms von Schulen und der Industrie zwischen vier Mechanismen der Grenzüberschreitung differenziert. Im Vordergrund stehen hierbei Partnerschaften von Highschools zur Energiebranche und zum Mineralsektor. Wenngleich in den jeweiligen Organisationsverständnissen Differenzen konstatiert werden, wird der innovative Charakter der Kooperation mit dem einhergehenden Nutzen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Industrie hervorgehoben (vgl. ebd., S. 2f). In Form qualitativer Fallstudien wurden neben der Analyse von Dokumenten halb-strukturierte Interviews mit den beteiligten Akteuren geführt (vgl. ebd., S. 9). Als zentrales Ergebnis lässt sich festhalten, dass eine Grenzüberschreitung dahingehend erfolgt, als dass ein gemeinsames Curriculum oder

Programm entwickelt und implementiert wird, bspw. zur beruflichen Orientierung (vgl. ebd., S. 14, 17). Eine andere Form der Grenzüberschreitung betrifft die beruflichen Anforderungen und Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 17). So kann die Kooperation dazu beitragen, veraltete Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Vergabe von (Ausbildungs-)Stellen abzubauen.

Through boundary crossing the M&E ISP has provisioned means to address this sense of job entitlement based on kinship, as industry reflected and shared the problem with school partners (third boundary crossing mechanism). With support from Black Mountain High, industry has been able to influence and transform the behaviour of prospective apprentices (ebd., S. 19).

Die Grenzüberschreitung kann demnach in der Kommunikation beruflicher Anforderungen oder auf curriculärer Ebene erfolgen: „Industry will naturally seek to articulate their expectations for future employees and attempt to influence the curriculum accordingly“ (ebd.). Wenngleich von den Autoren hierbei auch auf eine kritische Debatte hinsichtlich des Einflusses durch die Industrie verwiesen wird, wird dies nicht zum Anlass genommen, die präsentierten empirischen Befunde kritisch zu beleuchten. Bspw. ist zu diskutieren, inwiefern im Rahmen einer Partnerschaft zum Mineral- und Energiesektor eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Branche auf Schul- bzw. Schülerebene erfolgt. So argumentiert Parchmann (2015) – in diesem Fall vor dem Hintergrund des Verbots von Kooperationsprojekten zwischen Gymnasien und Energiekonzernen in Niedersachsen –, dass es bei der Erforschung von Kooperationen zu Unternehmen auch Fragen hinsichtlich kritischer ökonomischer Haltungen zu untersuchen gilt.

Anknüpfend an die Frage nach einer kritischen Perspektive auf betriebliche Kooperationsprojekte untersucht Stuart (2006) die Zusammenarbeit von neuseeländischen Schulen und Unternehmen mit Fokus auf den Aspekt der Kommerzialisierung. Hierbei kann die heutige Beziehung von Schulen und der Industrie als Möglichkeit zur Kommerzialisierung der Kindheit bzw. Schule gedeutet werden: „Contemporary school-business relationships are part of this merging of children’s play, learning and consumption. So, for instance, sponsored educational materials from the fast-food industry incorporate branding, messages and activity elements aligned with the wider marketing effort“ (ebd., S. 67).

In Anlehnung an das untersuchte Kooperationsprogramm von Flynn et al. (2016) im Energie- und Mineralsektor weist Stuart (2006, S. 71) darauf hin, dass insbesondere Wirtschaftsbranchen mit einem geringen Renommee oder einem starken Verlust des öffentlichen Vertrauens – wie dies bspw. in der Energiebranche bei der Nutzung natürlicher Ressourcen der Fall sein kann – Unterrichtsmaterialien anbieten.

Die Studie von Stuart (2006), welche Interviews und Surveys mit Grundschullehrkräften beinhaltet, identifiziert drei Kooperationsformen: „Fundraising Relationships“, „Complex and/or

Financial Relationships“ und „Curriculum-related Relationships“ (ebd., S. 71, 73f). Auf die beiden letztgenannten soll nachfolgend näher eingegangen werden.

Die Kooperationsform der Financial Relationships spiegelt sich in Sponsoringmaßnahmen und in der Bereitstellung von gesponsortem Unterrichtsmaterial wider (vgl. ebd., S. 73). Hierbei sorgen sich die Schulleitungen jedoch um eine zu starke Dominanz seitens des Kooperationspartners. So wird aus Schulleitungssicht die Erwartung an die Lehrkräfte formuliert, die zur Verfügung gestellten Materialien und Programme kritisch zu bewerten und ein hohes Maß an Kontrolle im Rahmen der Kooperationsbeziehung auszuüben (vgl. ebd., S. 74).

Die konkrete Umsetzung und Integration bereitgestellter Unterrichtsmaterialien und -programme in das Curriculum beinhaltet die dritte Form der Zusammenarbeit. Diese Materialien zeichnen sich durch eine einfache Handhabung und direkte unterrichtliche Anbindung aus. Zugleich greifen sie die Interessen und das Konsumverhalten der Jugendlichen bzw. der Jugendkultur auf (vgl. ebd., S. 75). Wenngleich die Lehrkräfte der Einschätzung sind, potenziell einseitige Ausrichtungen oder Verzerrungen bezüglich dieser gesponserten Programme beurteilen zu können, spiegelt sich diese Wahrnehmung in der Handlungspraxis jedoch nicht wider. Hier heißt es:

Some teachers seemed confident that they could make these judgements about bias, yet when they were shown materials from the poultry industry, for example, none was alert to the possibility that these materials might present an industry defence of battery hen farming [which they did] (ebd.).

Auf Basis dieser divergierenden Ergebnisse aus Schulleiter- und Lehrerperspektive sei es aus Sicht des Autors erforderlich, auf Schulseite die Beziehungen zur Wirtschaft bzw. die „child-business connection“ stärker zu reflektieren (vgl. ebd., S. 79). Zugleich ist zu konstatieren, dass Schulen auf diese Rolle bzw. diese Anforderung bisher nicht ausreichend vorbereitet worden sind (vgl. ebd., S. 78).

Bezogen auf den internationalen Forschungsstand sei zuletzt auf eine aktuelle amerikanische Studie (Badgett, 2016, S. 86f) verwiesen, welche die Perspektive von Unternehmerinnen und Unternehmern auf die Kooperation zu Schulen erfasst: „[...] it was the purpose of this study to develop an understanding of the definition, form, and scope of what an effective school-business partnership looks like from the perspective of business leaders“.

Um ein Verständnis bzw. Charakteristika einer erfolgreichen Partnerschaft zu eruieren, wurden 18 Interviews mit Führungskräften aus unterschiedlichen Branchen (z. B. aus der Technik- und Maschinenbranche, der Gastronomie, aber auch aus der Ölbranche) in einem Ballungsgebiet sowie in einer ländlichen Region im Bundesstaat Texas durchgeführt (vgl. ebd., S. 88). Auf Basis der Interviewdaten wird die Kooperation anhand von zwei Konstrukten beschrieben. Das erste Konstrukt „Collaboration and Common Purpose“ beinhaltet die Dimensionen

„Relationships“, „Communication“, „Trust“ und „Future of Students“ (ebd., S. 89). Diese Faktoren spiegeln sich teilweise auch in anderen Kooperationstheoretischen Perspektiven und Studien wider (exempl. Spieß, 2004, 2007; Marr, 1992; Gras & Rottmann, 2013; Trempler et al., 2014). Das zweite Konstrukt „Results and Follow-Through“ wird durch die folgenden Dimensionen abgebildet: „Return on Investment“, „Integrity“ und „Responsibility“ (Badgett, 2016, S. 89). Diese Konstrukte bzw. Dimensionen sollen nachstehend grob skizziert werden.

Der Aspekt der Beziehungen kommt bspw. dadurch zum Ausdruck, dass die Kommunikation niedrigschwellig verläuft, z. B. mittels eines einfachen Telefonats (vgl. ebd., S. 90). Dabei wird eine konstante Beziehung zwischen dem Partnerunternehmen und einer Ansprechperson in der Schule als vorteilhaft wahrgenommen: „When there is an established relationship between the business leader and a specific individual at the school, it is easier to align needs with each partners' resources, thereby ensuring a mutual benefit“ (ebd.).

Als ebenfalls zentral für den Erfolg einer Partnerschaft wird eine effektive Kommunikation an sich beurteilt (vgl. ebd., S. 91; hierzu auch Niehoff et al., 2019). Hierbei sei es erforderlich, dass beide Seiten sich über Bedarfe austauschen und diese kommunizieren. Aus Perspektive der Unternehmerinnen und Unternehmer gehören hierzu ein regelmäßiger Kontakt sowie gezielte Anfragen seitens der Partnerschulen (vgl. Badgett, 2016, S. 92).

Unabhängig von der Unternehmensbranche oder der Schulform der Partnerschule wird übereinstimmend die (berufliche) Vorbereitung der Schülerschaft auf die Zukunft als höchstes Ziel definiert (vgl. ebd., S. 93f). Laut der betrieblichen Akteure sollten im Rahmen der Partnerschaften den Schülerinnen und Schüler praktische Fertigkeiten vermittelt werden (vgl. ebd., S. 94). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen (Hellmer, 2007; Hofhues, 2013a; Olk et al., 2011).

Bezüglich des zweiten Konstrukts lässt sich u. a. festhalten, dass seitens der Unternehmen eine Rentabilität im Zusammenhang mit der Kooperation thematisiert wird (vgl. Badgett, 2016, S. 96). In einem Fall berichtet eine befragte Person aus der Gastronomiebranche von der Vorstellung, dass „[...] every student participates, every parent...I [would be] most interested [in] some way to drive more and more and more people to my business“ (ebd.).

Wenngleich seitens des Autors auf theoretischer Ebene Chancen und Risiken einer solchen Kooperation zu Unternehmen dargelegt werden, erfolgt an dieser Stelle keine kritische Reflexion, bspw. in Bezug auf die bereits angesprochene und potenzielle Kommerzialisierung (Stuart, 2006).

Abschließend sei auf die Dimensionen „Responsibility“ und „Integrity“ verwiesen. Laut den Befragten tragen beide Partner eine Verantwortung für eine erfolgreiche Kooperation. Aus

Sicht der Unternehmen seien die Schulen darüber hinaus dafür verantwortlich, die Perspektive der betrieblichen Akteure nachzuvollziehen (vgl. Badgett, 2016, S. 97). In diesem Zusammenhang wird auch eine Form der Rechenschaftspflicht gegenüber den Unternehmen betont: „[...] the school has to provide documentation – evidence that they are utilizing the money given to them – and be accountable for the money” (ebd., S. 98).

Resümierend bringen die internationalen Befunde Gelingensfaktoren zum Ausdruck, die kooperationstheoretisch bereits im Rahmen anderer Studien identifiziert worden sind (z. B. Faßhauer, 2015) bzw. auf ein allgemeines Verständnis von Kooperation verweisen (vgl. Kap. 4.2). Bezogen auf mögliche Problematiken von Schule-Unternehmens-Kooperationen deuten die präsentierten Beispiele jedoch auch auf eine Ökonomisierung und Kommerzialisierung der Schulen hin. Zudem ist bei der Frage nach einer Rechenschaftsverpflichtung zu diskutieren, inwiefern sich anstelle einer Partnerschaft auf Augenhöhe ein Machtgefälle von Schule und Unternehmen hierbei widerspiegeln könnte. Die präsentierten Befunde sind somit kritisch zu reflektieren und einzuordnen.

3.3 Studien- und Berufsorientierung als Kooperationsfeld

Da die bisher vorgestellten Studien bei der Betrachtung von Schule-Unternehmens-Kooperationen insbesondere den Übergang von der Schule in den Beruf thematisieren, sollen abschließend aktuelle Forschungsbefunde zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen vorgestellt werden. Die bereits vorliegenden Studien zur Berufsorientierung können das Kooperationsphänomen inhaltlich einbetten und bedeutsame Hinweise für die Untersuchung der Kooperationspraxis von Schulen und Unternehmen liefern. Die Forschungslandschaft verweist dabei auf eine Vielzahl an Untersuchungen zur Berufsorientierung und -vorbereitung von Jugendlichen. Studien in diesem Bereich befassen sich u. a. vor allem mit Bildungsentscheidungen von Schülerinnen und Schülern (Schnitzler, 2019; Flake, Malin & Risius, 2017; Mischler & Gei, 2017; Schuhen & Schürkmann, 2015; Schuchart & Schimke, 2019), mit der individuellen Berufswahlkompetenz (Diesel-Lange, Ohlemann & Morgenstern, 2018; Lipowski, Kaak & Kracke, 2016) sowie mit Unterstützungsleistungen seitens beteiligter Akteure und Institutionen (Neuenschwander, 2017; Boockmann et al., 2017; Gebhardt, Schönenberger, Brühwiler & Salzmann, 2014; Mayhack & Kracke, 2010; Hany & Diesel-Lange, 2006; Kracke, 2006; Schindler, 2012; Heine, Spangenberg & Willich, 2007; Paa & McWhirter, 2000). Da der Bereich der Studien- und Berufsorientierung lediglich einen Bestandteil der Kooperationsthematik darstellen kann, sollen nachstehend nur wenige ausgewählte Befunde präsentiert werden, die einen potenziellen Bezug zur Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen aufweisen.

Die Relevanz dieser Thematik – auch vor dem Hintergrund der eigenen Untersuchung – lässt sich u. a. entlang aktueller Ergebnisse aus der Berufsbildungsforschung (BMBF, 2018, 2019a) begründen. So ist zum einen das Interesse an einer dualen Ausbildung innerhalb des letzten Jahrzehnts (zwischen 2007 und 2018) gesunken (vgl. BMBF, 2019a, S. 32). Zum anderen stellt eine wesentliche Herausforderung die Passung von Ausbildungsangebot und -nachfrage dar (vgl. ebd., S. 11; BMBF, 2020, S. 15). Daraus resultierend bedarf es einer stärkeren Berufsorientierung: „An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit einer intensiveren beruflichen Orientierung und Berufsberatung. Jungen Menschen können dadurch auch bspw. weniger bekannte Alternativen zum Wunschberuf aufgezeigt werden, die ihrer Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit entsprechen“ (BMBF, 2019a, S. 11). Im Berufsbildungsbericht 2018 wird hierbei explizit auf das Erfordernis einer verstärkten und systematisierten Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien – auch bedingt durch eine hohe Studienabbrecherquote – verwiesen (vgl. BMBF, 2018, S. 19). Zugleich ist eine Implementierung verbindlicher Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in allen Schulformen seit dem Schuljahr 2016/2017 zu konstatieren (z. B. „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in NRW).

Forschungsbefunde des Bundesinstituts für Berufsbildung weisen vor diesem Hintergrund darauf hin, dass die Nachfrage bestimmter Berufe nicht lediglich darüber gefördert werden sollte, das Interesse an den jeweiligen Tätigkeiten zu wecken. Stattdessen sei es ebenso erforderlich, die mit dem Beruf verbundenen Chancen in Bezug auf das Einkommen, Karriereperspektiven und das soziale Ansehen zu betrachten sowie mögliche Wettbewerbsnachteile gegenüber anderen Berufszweigen zu reduzieren und diese Aspekte den Jugendlichen und ihren Eltern zu vermitteln (vgl. BMBF, 2019a, S. 32).

Mit Blick auf die vorliegende Forschungsthematik ist daher zu eruieren, inwiefern im Rahmen der außerschulischen Kooperation zu Unternehmen die an dieser Stelle benannten Herausforderungen und Hinweise aufgegriffen und in Form von Kooperationsprojekten und Zielstellungen seitens der schulischen und betrieblichen Akteure thematisiert resp. umgesetzt werden.

An die hier vorgestellten Trends der Berufsbildung knüpfen darüber hinaus Fragen zu Beweggründen bei der Berufswahl von Jugendlichen an. Bezogen auf die Frage nach Bildungsentscheidungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe können bspw. aktuelle Analysen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (Flake et al., 2017; Risius, Malin & Flake, 2017) herangezogen werden. Auf Grundlage von Daten des Nationalen Bildungspanels wurden Einflussfaktoren für die Wahl einer Ausbildung oder eines Studiums ermittelt. In diesem Zusammenhang lassen die quantitativen Befunde zunächst erkennen, dass die beruflichen Chancen einer Ausbildung von späteren Auszubildenden positiver beurteilt werden als von späteren Studierenden. Ein umgekehrter Effekt zeigt sich bei den

Nutzenaspekten eines Studiums. Dieses wird von späteren Studentinnen und Studenten besser bewertet (vgl. Flake et al., 2017, S. 105). Modellrechnungen bestätigen diesen Befund. So ist die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung anzutreten, umso höher, desto besser die Karriereperspektiven (z. B. Ansehen, gute Bezahlung) mit einem Ausbildungsabschluss eingestuft werden (vgl. ebd., S. 110).

Hinsichtlich der Teilnahme an Berufsorientierungs- und informationsangeboten zeigt sich wiederum, dass etwas über 60 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule eine Hochschule im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung besucht hat. Der Besuch eines Betriebs wurde hingegen nur von 46 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten wahrgenommen (vgl. Risius et al., 2017, S. 13). Hierbei lassen weiterführende Analysen zudem erkennen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der positiven Wahrnehmung eines Betriebsbesuchs und der Entscheidung für eine Ausbildung besteht. Dieser nicht verwunderliche Effekt zeigt, dass der Besuch eines Betriebs nur dann als hilfreich beurteilt wird, wenn dieser aus Perspektive der Schülerschaft ein interessantes Berufsfeld darstellt (vgl. Flake et al, 2017, S. 109).

Mögliche Konsequenzen bzw. Handlungsimplicationen, die sich aus diesen Ergebnissen ableiten lassen, bestehen laut der Autorinnen u. a. – ähnlich wie im Berufsbildungsbericht (2019) vorgeschlagen – in einer Intensivierung der Studien- und Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe, einer ausgeglicheneren Vermittlung von beruflichen Möglichkeiten hinsichtlich Ausbildung und Studium sowie in dem Einbezug von Unternehmen (vgl. Risius et al, 2017, S. 20; Flake et al, 2017, S. 111f). Vor diesem Hintergrund können Betriebe z. B. „im Rahmen der Berufsorientierung Berufsbilder veranschaulichen und dabei auf Zusatzqualifikationen oder Auslandsaufenthalte während der Ausbildung hinweisen“ (Flake et al., 2017, S. 112).

Eine anderweitige Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Schnitzler, 2019) kommt zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Ausbildungsentscheidung von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe. Die Ergebnisse logistischer Regressionen weisen u. a. darauf hin, dass – wie bei Flake et al. (2017) berichtet – die mit der Ausbildung einhergehende Überzeugung attraktiver Berufschancen einen starken Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung anzustreben, ausübt (vgl. Schnitzler, 2019, S. 18). Ebenfalls ist die Ausbildungswahrscheinlichkeit umso höher, desto konkretere Vorstellungen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über ihre beruflichen Perspektiven haben (vgl. ebd.). Ausgehend von diesen Befunden könnte eine bessere Aufklärung über die beruflichen Möglichkeiten und den Nutzen einer Ausbildung die Attraktivität dieser Bildungsoption steigern (vgl. ebd., S. 19; vgl. auch BMBF, 2019a). Erneut wird an dieser Stelle die Rolle von Betrieben thematisiert, welche im Rahmen der Berufsorientierung gezielt Abiturientinnen und

Abiturienten auf mögliche Karriereperspektiven in ihren Unternehmen hinweisen könnten (vgl. Schnitzler, 2019, S. 19). Die Auswertung der NEPS-Daten³ und damit einhergehende Implikationen für die Praxis verweisen somit wiederholt auf die potenzielle Bedeutung von Unternehmen bei der Gestaltung der schulischen Studien- und Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe.

Weitere quantitative Befunde zur Studien- und Berufsorientierung lassen auf Grundlage von Befragungen an zwei Thüringer Gymnasien (Kracke, 2006, S. 544) bspw. – ähnlich wie bei Flake et al. (2017) und Risius et al. (2017) – erkennen, dass Betriebsbesuche als Berufsorientierungsmaßnahme selten wahrgenommen worden sind. Hingegen hat ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine Universität oder Fachhochschule im Rahmen der schulischen Studien- und Berufsorientierung besucht. Die Analysen weisen ferner darauf hin, dass Aktivitäten zur beruflichen Orientierung von dem Großteil der Jugendlichen als positiv beurteilt wird, wenn diese dem direkten Interesse entsprechen und Möglichkeiten zum aktiven Ausprobieren gegeben sind (z. B. in Form eines Praktikums) (vgl. Kracke, 2006, S. 544).

Mögliche Anhalts- und Diskussionspunkte, die sich auf Basis dieser Befunde für die eigene Untersuchung ergeben, betreffen die Bedeutung und Ausgestaltung von Kooperationsprojekten. So kann bspw. die Frage aufgeworfen werden, inwiefern die Kooperation zu Unternehmen im Rahmen der schulischen Studien- und Berufsorientierung genutzt werden kann, um ein breites Angebot zu ermöglichen und um zu einer bedarfsgerechten und individualisierten Berufsorientierung beizutragen. Ebenfalls stellen sich Fragen nach der konkreten Ausgestaltung der Kooperationspraxis und deren Einbettung in das schulische Setting, um den Interessenslagen der Schülerschaft gerecht zu werden bzw. einen Mehrwert bei der beruflichen Orientierung zu erzielen.

Bezogen auf die Berufswahlkompetenz selbst kann eine Studie genannt werden, die den Einfluss sozialer Unterstützung von Lehrkräften auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe längsschnittlich untersucht (Diesel-Lange et al., 2018). Dabei wird der Entwicklungsstand der Berufswahlkompetenz mithilfe von Skalen gemessen, welche kognitive, motivationale und aktionale Facetten (Diesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2010) beinhalten. Die Regressionsmodelle zeigen u. a., dass die motivationale Facette der Betroffenheit, sprich die Bereitschaft, sich mit der beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen (vgl. Diesel-Lange, Kracke, Hany & Schindler,

³ Bei den vorgestellten Analysen sind weitere (und bereits bestätigte) Einflussgrößen wie die elterliche Bildungsaspiration und Unterstützung, das Geschlecht oder die Schulnote (exempl. Gebhardt et al., 2014; Mischler & Gei, 2017; Schnitzler, 2019; Dick & Rallis, 1991; Flake et al., 2017; Boockmann et al., 2017) ebenfalls zu berücksichtigen. Aufgrund der in dieser Arbeit vorgenommenen Fokussierung auf die Kooperation zu Unternehmen werden jedoch lediglich ausgewählte Befunde präsentiert, die einen (potenziellen) Bezug zur Thematik der Schule-Unternehmens-Kooperation aufweisen.

2013, S. 289), weder zum ersten noch zum zweiten Erhebungszeitpunkt mit dem Engagement der Lehrkräfte zusammenhängt. Daraus resultierend wird angenommen, dass diese Facette durch anderweitige, externe Faktoren und unterstützende Akteure beeinflusst wird (vgl. Driesel-Lange et al., 2018, S. 354). Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, „dass Berufs- und Studienorientierung nur dann gelingen kann, wenn unterschiedliche Akteurinnen und Akteure ihre jeweilige Expertise in die Unterstützung einbringen und somit angemessene Arten der Begleitung offerieren können“ (ebd.).

Erneut kann hierbei ein Bezug zur außerschulischen Kooperation im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung hergestellt werden. So stellt sich die Frage nach der Rolle von Lehrkräften und weiteren Akteuren bei Kooperationsprojekten wie betrieblichen Partnern. Zugleich ist zu diskutieren, inwieweit die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen an die Facetten der Berufswahlkompetenz anknüpfen kann, bspw. hinsichtlich der thematischen Ausgestaltung und Vermittlung.

In den hier vorgestellten Studien zur schulischen Berufsorientierung wurden bisher lediglich Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe in den Blick genommen. Bei der Frage nach möglichen Schulformunterschieden zeigt eine Untersuchung von Schindler (2012, S. 192) zur Lehrkräfteunterstützung im Kontext der Berufswahl, dass Schülerinnen und Schüler von Regelschulen (Zusammenschluss von Haupt- und Realschulen) eine signifikant höhere Unterstützung seitens ihrer Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler von Gymnasien. Zugleich kann konstatiert werden, dass die Schülerschaft an den Regelschulen signifikant höhere Werte bezüglich berufswahlbezogener Planungsaktivitäten aufweist (vgl. ebd., S. 112). Die berichtete Differenz kann u. a. in der jeweiligen Ausrichtung des Bildungsauftrags dieser Schultypen begründet liegen (vgl. ebd., S. 113).

Weitere Befunde zu Schulformunterschieden finden sich u. a. auf deskriptiver Ebene. Bspw. weist eine Befragung von Schülerinnen und Schülern (n = 528) der letzten drei Jahrgangsstufen an weiterführenden Schulen aus dem Jahr 2014 darauf hin, dass 35 Prozent der interviewten Jugendlichen von Informationslücken hinsichtlich beruflicher Möglichkeiten berichten. An Schulen ohne gymnasiale Oberstufe fehle es über 50 Prozent der Schülerschaft an Informationen über mögliche Ausbildungswege. Analog dazu berichtet über 60 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über mangelndes Wissen zu bestimmten Studiengängen (vgl. Vodafone Stiftung, 2014, S. 4). Darüber hinausgehend wünschen sich von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die mehr Unterstützung im Rahmen der Berufsorientierung bevorzugen würden, 81 Prozent mehr Hilfestellung seitens ihrer Schulen und Lehrkräfte. 35 Prozent der Schülerschaft würde eine stärkere Unterstützung durch Unternehmen befürworten (vgl. ebd., S. 5).

Ergebnisse der Studie „BRÜCKE – Berufsorientierung und regionales Übergangsmanagement – Chancen, Kompetenzen, Entwicklungspotentiale“, welche sich mit der Berufsorientierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz ländervergleichend auseinandersetzt (vgl. Thurnherr, Schönenberger & Brühwiler, 2013, S. 259), lassen hingegen erkennen, dass sich der Großteil der befragten Jugendlichen als ausreichend unterstützt fühlt in Fragen der Berufsorientierung. Zugleich zeigt sich jedoch auch, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland (79%) signifikant weniger Unterstützung erhalten als in der Schweiz (84%) (vgl. ebd., S. 263).

Weitere Befunde aus dem genannten Projekt nehmen eine Bewertung von Unterstützungsangeboten und die Nutzungshäufigkeit dieser in den Blick (vgl. auch Kracke, 2006). Diese machen darauf aufmerksam, dass sich die Schülerschaft am Ende der achten Klassenstufe bei Fragen zur Berufs-/Ausbildungswahl vornehmlich an Eltern orientiert, gefolgt von Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines Betriebs, Berufsberaterinnen und -beratern sowie Verwandten und Bekannten (vgl. Gebhardt et al., 2014, S. 10). Ein Jahr später am Ende des neunten Schuljahres sind weiterhin die Eltern am bedeutsamsten für die berufliche Orientierung. Daran anschließend folgen jedoch betriebliche Akteure, Berufsberaterinnen und -berater sowie Ansprechpersonen aus dem persönlichen Umfeld der Jugendlichen (vgl. ebd.). Bei der Frage nach der Nutzungshäufigkeit zeigt sich hingegen, dass Unterstützungsangebote seitens betrieblicher Ansprechpartner zu beiden Messzeitpunkten überwiegend gar nicht oder nur einmal wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 12f).

Insgesamt überraschen die Ergebnisse nicht. So wurden bereits in zahlreichen Untersuchungen die Unterstützung der Eltern sowie die elterliche Bildungsaspiration als bedeutsame Stellgrößen im Rahmen der beruflichen Orientierung von Jugendlichen identifiziert. Auffallend ist jedoch die relativ hohe Beurteilung von Angeboten seitens betrieblicher Akteure, wenngleich diese kaum genutzt werden (vgl. ebd., S. 18).

Zusammenfassung

Resümierend machen die Befunde darauf aufmerksam, dass Kooperationsaktivitäten von Schulen und Unternehmen vornehmlich im Rahmen der dualen Ausbildung, der schulischen Studien- und Berufsorientierung und/oder in Projektform – bspw. zum Thema *Nachhaltigkeit* – erfolgen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass diese tendenziell sporadischer Natur sind und eine Verknüpfung auf unterrichtlicher Ebene wenig zum Ausdruck kommt. Hierbei ist überwiegend eine Trennung der Arbeits- und Kompetenzbereiche zu konstatieren. Die Kooperation selbst wird dabei jedoch mehrheitlich als positiv wahrgenommen. Diese mehrheitlich positive Rückmeldung wird bei Stuart (2006, S. 73) jedoch auch kritisch betrachtet.

When research with large samples has been undertaken around school motives and strategy for school-business relationships, principals have expressed cautious optimism or resigned

pragmatism about their commercial relationships – citing the benefits of additional resources, enhancement of the curriculum, the implicit value of community partnerships, and school image/identity benefits (di Bona et al, 2003; Wilkin et al., 2005).

Potenzielle Problematiken einer solcher Kooperation – wie bei Stuart (2006) diskutiert – spiegeln sich eher im Rahmen internationaler Untersuchungen wider, wenngleich auch diese Befunde nicht durchweg einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen werden.

Ferner lassen sich verschiedene Qualitätskriterien oder Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen identifizieren.

Auf Basis der hier präsentierten empirischen Ergebnisse sowie vor dem Hintergrund des aktuell vorherrschenden Fachkräftemangels, den thematisierten Passungsproblemen im Rahmen der Ausbildung sowie der zunehmenden Systematisierung der schulischen Studien- und Berufsorientierung (BMBF, 2018) stellen sich jedoch weitergehende Fragen zu diesem Kooperationsphänomen.

So fehlen bspw. tiefergehende Befunde zu möglichen Schulformunterschieden bei der Kooperation von Unternehmen und allgemeinbildenden Schulen. Die Ergebnisse von Furthmüller (2012) sowie die vorgestellten Studien zur Ganztagschulentwicklung (StEG, 2019) und zur beruflichen Orientierung deuten auf Differenzen zwischen den Schulen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe hin. Mit Blick auf die unterschiedliche Ausrichtung dieser Schultypen stellt sich die Frage, inwiefern sich hierbei möglicherweise auch Differenzen bezüglich einer Kooperationspraxis zu Unternehmen widerspiegeln.

Mehrheitlich angesprochen wurden zudem das Vorliegen einer schriftlichen Vereinbarung, das (Nicht-)Vorhandensein von Arbeitskreisen und die Verbindung von Unterricht und Angebot. Diese u. a. bei Arnoldt (2008) thematisierten Qualitätskriterien sollen bezugnehmend auf die Zusammenarbeit mit Betrieben präzisiert werden. In diesem Zusammenhang kann die Frage aufgeworfen werden, in welcher Form die Kooperation ausgestaltet wird, inwiefern hierbei eine curriculare Verankerung erfolgt und welche Funktion in diesem Rahmen eine schriftliche Vereinbarung und ein Arbeitskreis bzw. eine feste Teamstruktur einnehmen können. Anknüpfend an die Befunde von Lipski und Behr (2003) sowie von Faßhauer (2015) und Badgett (2016) ist in diesem Zusammenhang ferner eine nähere Betrachtung der Koordination bzw. der Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zwischen den Akteuren von Nöten. Bspw. ist zu diskutieren, inwiefern sich die bereits mehrfach angesprochenen Systemdifferenzen bzw. unterschiedlichen professionsbezogenen Vorstellungen austarieren und integrieren lassen – insbesondere hinsichtlich eines gemeinsamen Zielhorizonts (Sahlin, 2019; vgl. auch späteres Kooperationsverständnis).

Abschließend bleibt zu diskutieren, in welcher Art und Weise die Kooperation zu Betrieben unabhängig der Ganztagschulentwicklung und spezifischer Anlässe wie der Implementation von Nachhaltigkeitsprojekten und/oder einer wissenschaftlichen Begleitforschung gestaltet und wahrgenommen wird.

4. Theoretischer Bezugsrahmen

Nachdem der aktuelle Stand empirischer Forschung zur Kooperationsthematik präsentiert worden ist, soll die dargestellte Befundlage im Folgenden theoretisch gerahmt werden.

Hierzu wird zunächst auf einer übergeordneten Ebene das Verhältnis von Erziehungs- und Wirtschaftssystem aus systemtheoretischer Perspektive diskutiert. Diese analytische Betrachtungsweise dient dazu, den Untersuchungsgegenstand auf der Ebene des Systems zu verorten und theoretisch zu bestimmende Charakteristika von Kooperation zu eruieren. Auf einer eher organisations- und akteurszentrierten Ebene wird daraufhin das Kooperationsphänomen kooperationstheoretisch und Governance-basiert eingebettet. Die bislang vorliegenden empirischen Befunde liefern hierbei bedeutsame Bezugspunkte für den theoretischen Hintergrund und die empirische Untersuchung.

4.1 Systemtheoretische Einordnung

Wird das Bildungssystem bzw. die Organisation *Schule* mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag näher in den Blick genommen, lassen sich unterschiedliche Funktionen und Aufgaben damit verbinden. Zentrale Vertreter wie Fend (2006), Zeinz (2009) und Ipfling (2002) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Qualifikations-, Selektions- bzw. Allokations- und Sozialisationsfunktion von Schule. Damit einhergehen die Enkulturation, Personalisation und das Schulleben. Die hier genannten Funktionen der Schule bestehen zum einen darin, die junge Generation in die Gesellschaft einzuführen, beruflich vorzubereiten und mit dem bestehenden Wertekanon vertraut zu machen. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen Denken befähigt und bei der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und Leistung unterstützt werden (Fend, 2006; Zeinz, 2009). Die kurze Skizzierung der unterschiedlichen Funktionen auf theoretischer Ebene verweist bereits an dieser Stelle auf die vielschichtigen und zum Teil ambivalenten Aufgaben und Ziele dieser Bildungsinstanz.

Erweitert wird diese Ambivalenz (Individuum vs. Gesellschaft), wenn noch eine weitere Organisation, nämlich die des *Wirtschaftsunternehmens*, in diesem Kontext in den Blick genommen wird. So sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nur das Schulsystem, sondern auch das Wirtschaftssystem und deren Verhältnis zueinander untersucht werden. Dabei kann auch das Beziehungsgefüge zwischen *Schule* und *Unternehmen* als möglicherweise problematisch und ambivalent angesehen werden. Denn im Rahmen von Schule-Wirtschafts-Beziehungen werden teilweise divergierende Sichtweisen und Ziele seitens der einzelnen Organisationen bzw. Systeme auf theoretischer Ebene angenommen (vgl. hierzu Gericke, 2012; Fend, 2006). Jedoch ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Systeme handelt, die eigenen Systemlogiken folgen

(vgl. Funder, 2011, S. 96; Walber & Jütte, 2012, S. 14). Zugleich kann angenommen werden, dass die Wirtschaft einen Beitrag zur Erfüllung der schulischen Funktionen (z. B. hinsichtlich der Qualifikationsfunktion) leisten kann. Inwiefern diese z. T. differenten Zielvorstellungen im Rahmen schulischen Handelns aufgelöst bzw. zu gleichen Maßen erfüllt werden können, soll im weiteren Verlauf – vor allem aus einer systemtheoretischen Sichtweise heraus – diskutiert werden.

Dabei wird unter Einbeziehung systemtheoretischer Konzepte nach Luhmann⁴ der Frage nachgegangen, welche theoretisch zu bestimmenden Charakteristika das Verhältnis zwischen dem Erziehungs- und Wirtschaftssystem kennzeichnen. Ebenfalls sollen hierbei die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* mit Bezug zur Kooperationspraxis in den Fokus gestellt werden. Daraus resultierend erfolgt im Rahmen der Analyse ein stetiger Wechsel der Betrachtungsebenen *System* und *Organisation*. Auf diese Weise können sowohl die Funktionssysteme als auch die Organisationen *Schule* und *Wirtschaftsunternehmen* einbezogen werden. Ebenfalls sollen die Funktionen von Schule u. a. nach Fend (2006) Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse dieser systemtheoretischen Betrachtung dienen als Grundlage für die weitere theoretische Analyse und Untersuchung.

Systemtheoretisch gesehen bestehen unterschiedliche Systemlogiken und systeminterne binäre Codes, die die Zugehörigkeit zu dem jeweiligen Funktionssystem sowie eine Abgrenzung zur Umwelt regeln (vgl. Luhmann, 1996b, S. 53; Funder, 2011, S. 96). Daher erscheint eine Beziehung bzw. eine Verbindung zwischen dem Erziehungssystem und dem Wirtschaftssystem resp. den Organisationen *Schule* und *Unternehmen* als zunächst kaum realisierbar. Die Systeme erfüllen unterschiedliche Funktionen, die nicht durch die Aufgaben anderer Systeme übernommen werden können. Dennoch kann von einer gewissen wechselseitigen Abhängigkeit zwischen den einzelnen Funktionssystemen ausgegangen werden (vgl. Luhmann, 1996b, S. 52f). Vor diesem Hintergrund besteht eine Überlegung darin, dass *Schule* und *Wirtschaft* durch ein Abhängigkeitsverhältnis sowie eventuell durch eine gemeinsame Schnittmenge gekennzeichnet sind. Diese Annahme und weitere Überlegungen sollen im Folgenden näher thematisiert und kritisch diskutiert werden.

Da die vorliegende Untersuchung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erfolgt, wird im Rahmen der Analyse das Erziehungssystem in den Vordergrund gestellt und auf dessen Verhältnis zum Wirtschaftssystem fokussiert.

⁴ Im Rahmen der nachfolgenden Analyse soll sowohl auf die zentralen Bezugspunkte des ersten systemtheoretischen Entwurfs nach Luhmann als auch auf die autopoietische Wende als systemtheoretischer Paradigmenwechsel (vgl. Abels, 2009, S. 231ff) rekurriert werden. Aus diesem Grund werden neben der autopoietischen Sichtweise auch das Konzept der Komplexitätsreduktion und die System-Umwelt-Differenz für die systemtheoretische Betrachtung mitaufgenommen.

Die funktionalen Analysen bei Luhmann konzentrieren sich vor allem auf den Zusammenhang von Problemen und Problemlösungen (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 39). Diese funktionale Sichtweise ähnelt den Funktionen von Schule. Nach Fend (2006, S. 51) können Systemprobleme, die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen bzw. Subsystemen bestehen, u. a. mittels des Bildungs- bzw. Schulsystems gelöst werden. Die Schule bzw. das Bildungssystem erfüllt somit verschiedene Funktionen, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind. Diese Denkweise kommt ebenfalls in Luhmanns erstem Theorieansatz zum Tragen: „Hilfreich ist bereits der Ausgangspunkt der funktional- strukturalistischen Theorie von Luhmann: von den Problemen auszugehen, für die gesellschaftliche Lösungen gefunden werden und nicht von den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen“ (ebd., S. 129).

Diese funktionstheoretische Betrachtung wird im weiteren Verlauf der Analyse aufgegriffen. Die systemtheoretischen Interpretationen werden dabei mit den Funktionen von Schule (u. a. nach Fend, 2006) in Beziehung gesetzt.

(Soziale) Systeme

Um das (mögliche) Verhältnis zwischen *Schule* und *Wirtschaft* aus einer systemtheoretischen Perspektive nach Luhmann näher in den Blick nehmen zu können, sollen diese Systeme zunächst einer systemtheoretischen Einordnung unterzogen werden. Nach Luhmann (1984, S. 16) kann auf einer ersten Ebene zwischen Maschinen (allopoietisch), Organismen (autopoietisch), sozialen Systemen (autopoietisch) und psychischen Systemen (autopoietisch) unterschieden werden (vgl. auch Treibel, 2006, S. 35; Vester, 2010, S. 92). Die Systemtypen *Biologisches*, *Psychisches* und *Soziales System* unterscheiden sich konkret hinsichtlich ihrer autopoietischen Operationsweise: „Luhmann hebt zu Recht hervor, daß Organismen, Bewußtseinssysteme und soziale Systeme ‚ihre je eigene Weise der Autopoiesis auf verschiedene Weise zustande bringen‘ (AdB: 403; Hervorhebung durch d. V.)“ (Kneer & Nassehi, 2000, S. 58). Organismen operieren durch Leben, psychische Systeme operieren in Form von Bewusstseinsprozessen und soziale Systeme operieren durch Kommunikation (vgl. Berghaus, 2011, S. 62).

Wesentliches Element sozialer Systeme ist dementsprechend die Kommunikation (vgl. Luhmann 2011, S. 388). Soziale Systeme reproduzieren sich dadurch, indem sie Kommunikationen an Kommunikationen anschließen (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 65, 67f). Das soziale System lässt sich in weitere Systemtypen klassifizieren. Dem sozialen System werden sowohl Interaktionssysteme als auch Organisationssysteme sowie die Gesellschaft als umfassendes Sozialsystem zugeordnet (vgl. Vester, 2010, S. 92; Treibel, 2006, S. 37; Kneer & Nassehi, 2000, S. 42; Luhmann, 2005, S. 10).

Bezogen auf die Schule-Wirtschafts-Thematik kann festgestellt werden, dass die beteiligten Systeme *Schule* und *Wirtschaft* den sozialen Systemen bzw. organisierten Sozialsystemen angehören. Da der Zugang zu Schulen und Wirtschaftsunternehmen über formale Mitgliedschaftsbedingungen erfolgt, können diese dem Systemtyp *Organisation* zugeordnet werden (vgl. Luhmann, 2005, S. 13f).

Systemtheoretisch betrachtet repräsentieren diese die Funktionssysteme *Erziehungs- und Wirtschaftssystem*. Als soziale Systeme reproduzieren sie sich mithilfe von Kommunikation und Anschlusskommunikation (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 69).

Weiterhin lassen sich hierbei auch Interaktionen als „einfache Sozialsysteme“ (Treibel, 2006, S. 37; Luhmann, 1984, S. 263) konstatieren. Diese zeigen sich bspw. im Rahmen von Mitarbeitergesprächen oder Lehrer-Schüler-Interaktionen während des Unterrichtsgeschehens.

Zwar operieren sowohl das Wirtschafts- als auch das Erziehungssystem über Kommunikation, jedoch operieren sie stets aus einer systemeigenen funktionspezifischen Perspektive (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 131f; Müller, 2008, S. 3; Burger, 2016, S. 160). So erfolgen Kommunikationen und die Aufnahme von Mitteilungen jeweils vor den Hintergrund der eigenen operativen Logik (vgl. Müller, 2008, S. 3). Systemintern beobachtungsleitend ist dabei der jeweilige binäre Code (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 132). Mittels des binären Codes, einer „Leitdifferenz“ (Vester, 2010, S. 98), wird die Selektion bzw. werden die Operationen eines Systems vollzogen. Für das Wirtschaftssystem ist es von Bedeutung, ob man zahlt oder nicht zahlt. Für das Teilsystem *Wirtschaft* lautet der binäre Code somit Zahlung versus Nichtzahlung (vgl. Luhmann, 1994, 267f; Vester, 2010, S. 98).

Die Programme, die in diesem Zusammenhang die Zuordnung von *zahlen* vs. *nicht zahlen* steuern, sind Preise: „In der Wirtschaft stellen Preise solche ‚Programme‘ dar; sie steuern die Ausführung bzw. Nichtausführung von Zahlungen“ (Vester, 2010, S. 98). Neben Codes und Programmen nehmen Medien bzw. symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien einen wichtigen Platz ein. Deren Funktion besteht darin, die Anschlusssicherung von Kommunikation in einem System herzustellen und aufrecht zu erhalten bzw. die Chance zur Kommunikation zu steigern. Für das Wirtschaftssystem wäre bspw. das Medium *Geld* relevant (vgl. Luhmann, 1994, S. 68, 70; Vester, 2010, S. 98; Burger, 2016, S. 150f).

In Bezug auf den binären Code des Erziehungssystems dienen an dieser Stelle die Selektion (besser/schlechter) und die Vermittelbarkeit (vermittelbar/nicht-vermittelbar) als Leitdifferenzen (vgl. Kade, 2005, S. 21; Luhmann, 2002a, S. 59, 73). Auf die systeminterne Logik des Erziehungssystems wird nachstehend noch näher eingegangen.

Wenngleich die unterschiedlichen Operationslogiken eine gegenseitige Bezugnahme beider Systeme erschwert, können die Umweltoffenheit von Systemen und das Konzept der strukturellen Kopplung hier jedoch Abhilfe schaffen.

So kann angenommen werden, dass das Verhältnis zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem als strukturelle Kopplung beschreibbar ist (vgl. hierzu auch Burger, 2016). Jedoch können diese als Funktionssysteme nicht miteinander kommunizieren, die Schule als Organisation kann jedoch kommunikativen Kontakt zu einem Wirtschaftsunternehmen herstellen und umgekehrt (vgl. spätere Beispiele zur Kooperation im Rahmen dieser Analyse) (vgl. Luhmann, 1997a, S. 834; Kneer, 2001, S. 413; Luhmann, 2011, S. 401). Somit können Erziehungs- und Wirtschaftssystem als Funktionssysteme nicht kooperieren und direkt miteinander kommunizieren. Auf organisationaler Ebene kann jedoch angenommen werden, dass Organisationssysteme wie die Schule und das Unternehmen resp. Repräsentanten dieser Systeme über den Weg der Kommunikation eine Kooperation eingehen können. Hierbei kann ebenfalls auf das Konzept der strukturellen Kopplung zurückgegriffen werden. Diese Überlegungen sollen im weiteren Verlauf näher expliziert und begründet werden.

Da die theoretische Analyse sowie die gesamte Untersuchung darüber hinaus – wie bereits angesprochen – vornehmlich aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erfolgen, sollen nachstehend das Erziehungssystem und die Organisation *Schule* – bezogen auf die Schule-Wirtschafts-Thematik – vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen näher in den Blick genommen werden.

Erziehungssystem

Nach Luhmann (2009, S. 188) stellt Erziehung eine „Veranstaltung sozialer Systeme“ dar, die absichtsvolle Kommunikation beinhaltet (vgl. ebd., S. 189). Ziel von Erziehung ist die Veränderung von Personen bzw. psychischer Systeme (vgl. Luhmann, 2008, S. 194). In diesem Zusammenhang besteht die Funktion der Erziehung darin, Fertigkeiten zu vermitteln, die die Individuen zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen, wie z. B. der Wirtschaft, befähigen. Im Fokus stehen dabei insbesondere die berufliche Vorbereitung und Qualifikation: „Sie [die Erziehung] schafft Voraussetzungen für Mitwirkung in anderen Systemen, und seit dem 18. Jahrhundert denkt man dabei vornehmlich, ja fast ausschließlich an berufliche Karrieren“ (Luhmann, 2009, S. 188). Diese Zielvorstellung verweist auf die Qualifikationsfunktion nach Fend (2006). So dienen Schulen als Organisationen des Erziehungssystems u. a. der beruflichen Vorbereitung und der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe (Luhmann, 2009).

Die Vermittlung schulischer Qualifikationen beinhaltet allgemein die Weitergabe von Wissen, Können, Einstellungen und Werthaltungen (vgl. Ipfling, 2002, S. 45; Zeinz, 2009, S. 88).

Insbesondere im Hinblick auf den Erhalt und die Weiterentwicklung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit kommt der Qualifikationsfunktion von Schule heutzutage einen bedeutsamen Stellenwert zu (vgl. Fend, 2006, S. 50). Neben der Ausbildung von Humankapital (auf gesellschaftlicher Ebene) kann die Funktion des Bildungswesens für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (und Eltern) darin gesehen werden, eine institutionelle Gelegenheitsstruktur zur Entwicklung eigener Leistungspotenziale und Lebenschancen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 53). Bezogen auf die Qualifikationsfunktion von Schule können auf organisationaler Ebene Kontakte zu Wirtschaftsunternehmen die Chance bieten, dass Schülerinnen und Schüler von einem potenziellen Arbeitgeber erfahren, welche Qualifikationen für welche berufliche Laufbahn erforderlich sind. Dies kann z. B. in Form berufsorientierender Maßnahmen wie Bewerbungstrainings oder Präsentationen erfolgen (vgl. Audick, 2012, S. 44; Krause, Schwarz & Naujeck, 2002, S. 5; Flynn et al., 2016).

Im Rahmen der Kooperationspraxis können darüber hinaus Fertigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler erworben werden, die sie für den Zugang zu anderen Systemen (z. B. dem Beschäftigungssystem) benötigen. Hierbei kann es sich bspw. um Fertigkeiten im Umgang mit und der Teilnahme an Bewerbungsprozessen handeln oder – wie bereits im Abschnitt zuvor genannt – um grundsätzliche Hinweise zu den jeweiligen Zugangsmechanismen und -voraussetzungen in anderen Organisationen, z. B. durch das Trainieren von Vorstellungsgesprächen, Eignungstests, Betriebserkundungen, Praktika oder Berufspräsentationen (exempl. Audick, 2012, S. 44; Krause et al., 2002; Schleer, 2018; Baedeker, 2012; Gras & Rottmann, 2013). Weiterhin können durch die Kooperation – z. B. in Form projektförmiger Arbeit (bspw. Entrepreneurship Education: „business@school“, Hofhues 2013a, b; Hellmer, 2007) – soziale Kompetenzen (z. B. Präsentationsfähigkeiten, Teamarbeit, Zeit- und Projektmanagement) angeeignet werden, die für die Berufspraxis von grundlegender Bedeutung sind (vgl. hierzu Hofhues 2013a, b).

Da ferner die Komplexität der Gesellschaft zunimmt und die Mobilität der Individuen in ihrer Teilhabe an den sozialen Systemen steigt, wird die Vorbereitung auf ein Leben außerhalb des Erziehungssystems und somit eine Ausdifferenzierung dieses Teilsystems stets dringlicher (vgl. Luhmann, 2009, S. 188).

Wie bereits aufgezeigt, besteht die übergreifende Funktion des Erziehungssystems darin, die Individuen bzw. Personen mit Fertigkeiten und Qualifikationen auszustatten, die sie für die Teilnahme und dem Zurechtfinden in anderen Funktionssystemen befähigt. Diese Umweltoffenheit kann sich – bezogen auf die Organisation – auf Schulebene u. a. als eine Öffnung der Schule nach außen (Holtappels, 2003) realisieren lassen. Indem außerschulische Lernorte und Organisationen in das Schulleben und -programm einbezogen werden, können andere organisierte Sozialsysteme erkundet und erlebt werden (vgl. hierzu Ipfing, 2002). Bspw. kann eine Kooperation zwischen einer allgemeinbildenden Schule und einem

Wirtschaftsunternehmen dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern die Organisation *Unternehmen* und grundlegend das Wirtschaftssystem als gesellschaftliches Teilsystem bzw. soziales System näher zu bringen. Im Einzelnen kooperieren hier Akteure als Mitglieder der Organisationen *Schule* und *Unternehmen*. Auf Organisationsebene kann es demnach als förderlich erscheinen, andere Organisationen – unterschiedlicher Funktionssysteme – kennen zu lernen, um so die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an anderen Systemen zu unterstützen (vgl. Ziel Erziehungssystem). So hat sich die Schule über ihre genuine Funktion des Unterrichts hinaus entwickelt und „stellt sich einem eher ganzheitlichen Erziehungskonzept, hat sich geöffnet, indem sie das ‚Leben‘ hereinholt (z. B. außerschulische Experten) und in das ‚Leben‘ hinausgeht (z. B. Exkursionen, Praktika)“ (ebd., S. 50). Vor diesem Hintergrund empfiehlt Ipfling (2002), einen solchen Lebensweltbezug gezielt für den Lernprozess der Schülerschaft zu nutzen. Folglich erscheint es als eine Aufgabe von Schule, die verschiedenen Lebensbereiche pädagogisch zu gestalten (vgl. ebd., S. 50f). Bezogen auf die vorliegende Forschungsthematik können hierzu bspw. Schulprojekte in Kooperation mit Unternehmen wie Schülerfirmen oder auch eine thematische Einbettung in den Lehrplan gehören (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2010, S. 7f).

Code, Programm und Medium des Erziehungssystems

Wie zuvor thematisiert, besteht der Code des Erziehungssystems in der sozialen Selektion, wengleich dieser nicht der Funktion der Erziehung in vollem Umfang gerecht wird. Das heißt, das Erziehungssystem beobachtet mittels besser/schlechter und ist dabei für die Zuweisung von Positionen innerhalb und außerhalb des Systems verantwortlich. Die Selektion erfolgt bspw. in Form von (guten und schlechten) Zensuren (vgl. Luhmann, 2002a, S. 67). Die Vergabe von Zensuren und die Unterscheidung zwischen *besser* und *schlechter* können Auswirkung auf die Teilhabe innerhalb des Erziehungssystems, aber auch auf die Teilhabe an anderen sozialen Systemen haben (vgl. Luhmann, 2009, S. 197).

Die Programme, die die Zuordnung zu den Codewerten regeln, stellen Lehr- und Lernprogramme dar, an denen sich bessere und schlechtere Leistungen messen lassen (vgl. ebd., S. 205).

Um im Erziehungssystem dabei (anschlussfähige) Kommunikation zu ermöglichen, dient als Medium das Kind (vgl. Luhmann, 2008, S. 199). Somit versuchen Akteure des Erziehungssystems mittels Anschlusskommunikation Wissen zu vermitteln (vgl. ebd., S. 205), welches die Schülerinnen und Schüler (das psychische System) für ihre Autopoiesis und die Teilhabe an anderen sozialen Systemen benötigen. Wesentliches Kennzeichen ist hierbei die strukturelle Kopplung zwischen pädagogischer Kommunikation (Erziehungssystem) und dem Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler (psychisches System). Diese strukturelle Kopplung bezieht sich jedoch nicht auf die Operationen bzw. die Fortführung der Autopoiesis, sondern wird vom System als Irritation wahrgenommen, sodass es darauf autopoietisch reagieren kann

(vgl. ebd., S. 201). Tritt eine solche Irritation gehäuft bzw. dauerhaft auf, kann diese u. U. zu Veränderungen bzw. Entwicklungen in der Systemstruktur führen.

Strukturelle Kopplung gibt Anstoß zu einer Art Dauerirritation der Systeme; und wenn sie mit einer gewissen Dauerhaftigkeit sich wiederholt und mit einer gewissen Typizität auf das System einwirkt (etwa als Sprache), ist anzunehmen, „daß [sic] sie im System Strukturentwicklungen auslöst, die ein Beobachter als gerichtet, jedenfalls als nicht zufällig erkennen kann (ebd.).

Neben dem zuvor genannten Selektionscode verweist Kade – wie schon dargestellt – auf den binären Schematismus *vermittelbar* vs. *nicht-vermittelbar* (vgl. Luhmann, 2002a, S. 59). Im Vordergrund stehen hierbei das Vermitteln und Aneignen von Wissen. Da die pädagogische Kommunikation als Zieldimension die Personenveränderung innehat, wird diese mittels Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen prozessiert bzw. realisiert (vgl. Kade, 2005, S. 19). Durch diesen weiteren Code kann sich ein Erziehungssystem ausbilden, das nicht nur die schulische Form des Lernens einschließt (welches einen starken Selektionscharakter aufweist), sondern auch das Lernen Erwachsener (z. B. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen) hinsichtlich der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse berücksichtigt (vgl. ebd., S. 21). Aufgrund der heutigen Karriereförmigkeit und der nicht mehr einseitigen Beschränkung des Lernens auf das Kindes- und Jugendalter kann daran anknüpfend in der modernen Gesellschaft – anstelle des Kindes – vielmehr der Lebenslauf als generelles Medium angesehen werden (Luhmann, 1997b). So erscheint die Orientierung an der Differenz Kind/Erwachsener im Rahmen erzieherischer Kommunikation heutzutage als nicht mehr angemessen (vgl. Burger, 2016, S. 154, 157). Die Codierung der Selektion, aber auch der Vermittlung prägen den individuellen Lebenslauf, welcher auch außerhalb des Erziehungssystems an Relevanz gewinnt.

Die sich durch diesen Prozess ständig wiederholenden Unterscheidungen hinsichtlich besserer oder schlechterer Leistungen, bestandener oder nicht bestandener Prüfungen und schließlich ermöglichter oder verwehrtter Zugänge zu gesellschaftsweit legitimierten und anerkannten Zertifikaten, hinterlassen kommunikative Formen. Diese sind als vormalige Leerstellen nun mit biografisch einmaligen Inhalten markiert und im Lebenslauf entsprechend ausgefüllt. [...] An diese Formen kann damit auch in anderen Systemen – wie bspw. dem Wirtschaftssystem – kommunikativ angeschlossen werden (ebd., S. 155).

Somit ermöglicht bzw. motiviert der Lebenslauf als Medium zu Anschlusskommunikationen sowohl im Erziehungssystem als auch in anderweitigen Systemen.

Wird der Lebenslauf als Medium des Erziehungssystems gewählt (Luhmann, 1997b), lässt sich zum einen die Vermittlung und Aneignung – nicht nur bezogen auf das Schulalter – berücksichtigen, zum anderen kann hierüber auf das Ziel der Teilhabemöglichkeit an anderen Sozialsystemen stärker fokussiert werden. Denn der jeweils individuelle Lebenslauf mit der Aufführung unterschiedlicher Lebensabschnitte hat die Inklusion bzw. Exklusion zu den verschiedenen Sozialsystemen zur Folge. Über den Lebenslauf können demnach Anschlussmöglichkeiten in anderen Systemen gesichert werden (vgl. Burger, 2016, S. 157).

Die binären Codes des Erziehungssystems, die entlang der Selektion und der Vermittlung verlaufen, verweisen nicht nur auf die Qualifikationsfunktion, sondern auch auf die Funktion der Allokation bzw. Selektion (Fend, 2006; Zeinz, 2009). Als Verbindung zwischen Erziehungs- und Gesellschaftssystem erfüllt die Schule hierbei die Aufgabe, eine Zuordnung der Individuen zu verschiedenen Berufen über das Prüfungswesen zu realisieren (vgl. Fend, 2006, S. 50). Insofern können die Codes der Selektion und der Vermittlung vor allem den Funktionen der Qualifikation und der Allokation Rechnung tragen. Vor diesem Hintergrund kann auf organisationaler Ebene eine Kooperation zu Organisationen der Wirtschaft u. U. dazu beitragen, auf die hier beschriebenen Funktionen verstärkt aufmerksam zu machen (vgl. Beispiele Präsentation beruflicher Anforderungen: z. B. Baedeker et al., 2009; Flynn et al., 2016).

Bezogen auf die Programme können möglicherweise Lehrpläne und Lernprogramme die Kooperationsthematik und -praxis aus der Umwelt aufnehmen und in das System hineinholen. Politische Vorgaben oder Erlasse zur Studien- und Berufsorientierung (z. B. Schulgesetz NRW [SchulG] - BASS 12-21 Nr. 1) können in die Organisation *Schule* als Irritation aufgenommen und rekontextualisiert werden, woraufhin sich möglicherweise eine Kooperation zu einem Unternehmen herausbildet. In diesem Zusammenhang kann eine Kooperationspraxis zu einem außerschulischen Partner wie dem Unternehmen gegebenenfalls als Bestandteil des Lehrplans integriert werden.

Daran anknüpfend soll an dieser Stelle die komplexitätsreduzierende Funktion von Systemen (Luhmann, 1984, 1969; Vester, 2010) aufgegriffen werden.

Indem das Erziehungssystem bzw. die Organisation *Schule* sich nach außen öffnet und sich ausdifferenziert, bspw. in Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie auf zu vermittelnde Inhalte (z. B. im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung), kann Komplexität aus der Umwelt durch Operationen anhand der binären Codes reduziert werden (u. a. in Bezug auf die Fülle an Informationen zur Studien- und Berufsorientierung). Die Zuordnung durch die binären Codes wird somit auf die Berufsorientierung erweitert. Hierbei muss die Schule entsprechende Angebote und Möglichkeiten zur Studien- und Berufsorientierung selektieren, überprüfen und anbieten. Die Systemleistung des Systems bzw. der Organisation *Schule* besteht dementsprechend in der Reduktion der äußeren Komplexität (vgl. Kneer & Nassehi, 2000, S. 40). Das Wirken der binären Codes wird in diesem Fall auf die Berufsorientierung angewandt bzw. ausgeweitet.

Aufgrund der Ausdifferenzierung – z. B. hinsichtlich verschiedener Schulprojekte und -programme – kann die Schule ihren Funktionen in erweiterter Form (Ausweitung der Zuordnung) gerecht werden. Vor diesem Hintergrund kann eine Kooperation mit einem Unternehmen (oder einem anderweitigen außerschulischen Partner) dazu dienen, die Schülerschaft auf ein Leben außerhalb des Erziehungssystems besser vorzubereiten resp. die

Fähigkeit zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen zu erhöhen. Bezogen auf die (Studien- und) Berufsorientierung versucht ferner die Politik qua Erlass eine Ausdifferenzierung herbeizuführen. Das Schulsystem besitzt jedoch systemeigene Relevanzsetzungen, sodass die Umsetzung politischer Vorgaben auf Organisationsebene durch die jeweilige Organisation *Schule* erfolgt.

Komplexitätsreduktion

Noch einmal bezugnehmend auf die bereits genannte Komplexitätsreduktion (s. hierzu u. a. Kneer & Nassehi, 2000) kann die generelle Funktion von Erziehungs- und Wirtschaftssystem bzw. der zugeordneten Organisationen *Schule* und *Wirtschaftsunternehmen* in der Reduktion von Komplexität (vgl. Luhmann, 1969, S. 256) bestehen. Hierbei kann die Studien- und Berufsorientierung als eine Form der Ausdifferenzierung bzw. Steigerung der Eigenkomplexität innerhalb des Systems bzw. in der Schule als Organisation betrachtet werden. Aufgrund erhöhter Anforderungen aus der Umwelt (bspw. gut ausgebildete Fachkräfte, Globalisierung, politische Erlasse: z. B. Strahonja, Trappe & Wüst, 2010; BMBF, 2018), bezogen auf die berufliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler, kann der Qualifikationsfunktion (nach Fend, 2006) insofern Rechnung getragen werden, als dass die Schule auf die äußere Komplexität reagiert, sich infolgedessen ausdifferenziert und somit ihre Eigenkomplexität erhöht (vgl. Vester, 2010, S. 90). So können Kooperationsprojekte das pädagogische Angebot innerhalb der Organisation *Schule* erweitern. Indem bspw. Programme und Projekte zur Studien- und Berufsorientierung initiiert und umgesetzt werden, kann die Schule diese Komplexität aufnehmen und verarbeiten. Neben der Vermittlung von Wissen als Qualifikationsfunktion können weitere Aufgaben und Konzepte zur beruflichen Vorbereitung innerhalb der Schule umgesetzt werden, um die Komplexität aus der Umwelt zu reduzieren. Ferner ermöglicht diese Komplexitätsreduktion der Schülerschaft als psychische Systeme (und beteiligte Personen) eine bessere Orientierung im Rahmen der beruflichen Vorbereitung und der beruflichen Möglichkeiten in der Umwelt.

Vor dem Hintergrund der Kooperationsthematik können Mitglieder der Organisationen *Schule* und *Wirtschaftsunternehmen* möglicherweise dazu beitragen, die Komplexität weiter zu reduzieren und den beteiligten Personen (z. B. Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften) eine Strukturierung der beruflichen Möglichkeiten vermitteln. Aufgrund der Vielzahl an Informationen (vgl. Oechsle, 2009, S. 17) und beruflichen Wegen in der Umwelt können Akteure mittels einer solchen Kooperation u. a. die Ziele verfolgen, konkrete Berufswege aufzuzeigen und berufsvorbereitende Maßnahmen durchzuführen, um auf diese Weise eine Orientierung und Fokussierung im Rahmen der Studien- und Berufsinformation zu schaffen (bspw. Hammer, Ripper & Schenk, 2015, S. 9).

Eine zentrale Problematik, die an dieser Stelle erneut zum Ausdruck kommt, ist die Beziehung der Systeme zueinander bzw. zwischen System und Umwelt. Wie weiter oben beschrieben, stellt die Komplexitätsreduktion die jeweilige Funktion innerhalb eines Systems dar. Im Rahmen von Kooperation sind hingegen mehrere Organisationen beteiligt. So stellt sich die Frage, ob Kooperation aus systemtheoretischer Sicht grundsätzlich realisiert und inwiefern dann darüber Komplexität reduziert werden kann. Auf diese Widersprüche soll im weiteren Verlauf eingegangen werden. So kann die Komplexitätsreduktion eventuell dahingehend erfolgen, als dass die Organisationssysteme *Schule* und *Unternehmen* in gleicher Form beteiligt sind und auf ihre systemspezifische Weise dazu beitragen, Komplexität aus der Umwelt zu reduzieren. Aufgrund der autopoietischen Ausrichtung der Systeme können diese nur anhand ihrer binären Codes operieren. Dies hat zur Folge, dass pädagogische Kommunikationen bzw. die Operationen des Erziehungssystems entlang der Unterscheidungen *besser/schlechter* (Selektionscode) und *vermittelbar/nicht-vermittelbar* (Vermittlung/Aneignung) vonstattengehen (Kade, 2004). Das Wirtschaftssystem hingegen richtet sich nach den Werten *zahlen/nicht zahlen* (Luhmann, 1994). Insofern stellt sich die Frage, inwiefern diese unterschiedlichen Systeme „gemeinsam“ Komplexität reduzieren können. Möglicherweise sind die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* beide „daran interessiert“, an einer Kooperation mitzuwirken, jedoch sind in diesem Rahmen unterschiedliche funktionspezifische Perspektiven zu berücksichtigen. So kann angenommen werden, dass aufgrund der jeweiligen systemspezifischen Ausrichtungen lediglich die Zustände zugelassen werden, die für die eigene Operationsweise und Autopoiesis von Relevanz sind. Da sich auch Wirtschaftssysteme wie Unternehmen als Organisationen ausdifferenzieren und bspw. in Form von Personalabteilungen geeignetes Personal (Organisationsmitglieder, psychische Systeme, Umwelt) rekrutieren und weiterbilden (vgl. Solga, Ryschka & Mattenklott, 2008, S. 30; Holtbrügge, 2013, S. 131), findet ebenfalls innerhalb des Unternehmens eine Form der Steigerung der Binnenkomplexität statt. Die Ausbildung und Steigerung der Eigenkomplexität im Zuge der Komplexitätsreduktion führen zu einer (Aus-)Differenzierung des Systems bzw. infolge einer Ausdifferenzierung erhöht sich die Binnenkomplexität: „Beispielsweise reduziert ein Industriebetrieb die Komplexität seiner Umwelt durch eine Marketingabteilung, die die Umwelt in Marktsegmente, Käuferschichten, Zielgruppen etc. aufteilt. Durch die Einrichtung einer Marketingabteilung wird indessen die Komplexität des Betriebes erhöht“ (Vester, 2010, S. 90). Die Kooperation mit der Organisation *Schule* kann dazu beitragen, Personal bzw. angehende Auszubildende und Studierende auf das Unternehmen aufmerksam zu machen und auf die Teilhabe an dieser Organisation vorzubereiten. Somit selektiert die Personalabteilung bereits frühzeitig mögliches Personal aus der Umwelt, um auf diese Weise eine Vielzahl an Bewerbungen und möglichen Recruiting-Kampagnen zu minimieren. Im Rahmen einer Kooperation zwischen den Organisationen

Schule und *Wirtschaftsunternehmen* können demnach sowohl schul- als auch wirtschaftsbezogene Bestandteile und Interessen in Bezug auf berufliche Möglichkeiten aus der Umwelt in die jeweiligen beteiligten Organisationen aufgenommen und damit die Gesamtheit beruflicher Wege und Informationen reduziert werden. Im Vordergrund steht dabei die berufliche Vorbereitung bzw. die Vorbereitung auf die Teilhabe an anderen Systemen (Luhmann, 2009). Sowohl für Schulen als auch für Unternehmen können der Aufbau und die Etablierung einer Kooperationsbeziehung eine Win-win-Situation darstellen, sodass sich hier ggf. Überschneidungen hinsichtlich der Zielvorstellungen konstatieren lassen (vgl. auch Olk et al., 2011; Sahlin, 2019). Somit verfolgen die jeweils beteiligten Organisationen ihre systeminterne, operative Logik. Es stellt sich jedoch gleichzeitig auf organisationaler Ebene die Frage, inwiefern mit einer Kooperation ähnliche Kooperationsziele und -praxen verfolgt werden können bzw. inwiefern die Kooperation durch eine gemeinsame Schnittmenge aufgebaut werden kann.

System-Umwelt-Differenz

In diesem Kontext wird erneut evident, dass zwischen System und Umwelt eine Grenze besteht. Daher wird zwischen System und Umwelt unterschieden (vgl. Luhmann, 2002b, S. 92). Diese Differenz hat zur Folge, dass Systeme füreinander Umwelt bilden (vgl. Kneer, 2001, S. 415). Denn alles, was außerhalb des eigenen Systems besteht, gehört zur Umwelt des Systems (vgl. z. B. Luhmann, 1984, S. 249). Somit gehört das Funktionssystem *Wirtschaft* der Umwelt des Erziehungssystems an und umgekehrt. Im Rahmen der theoretischen Analyse stehen die Fragen nach dem Verhältnis zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem und davon ausgehend die Kooperation zwischen *Schule* und *Wirtschaftsunternehmen* als Organisationen im Mittelpunkt. Die beschriebene System-Umwelt-Differenz verweist darauf, dass die hier fokussierten Systeme jedoch füreinander Umwelt bilden. Demnach zeichnet sich erneut ein problematisches bzw. ein als scheinbar schwer realisierbares Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Funktionssystemen ab. Die Grenze zwischen System und Umwelt betont dabei die differierenden Funktionen und Identitäten der einzelnen Systeme.

Die bisherige Analyse lässt somit erkennen, dass aufgrund der unterschiedlichen binären Codes und der operativen Geschlossenheit eine „Beziehung“ zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem als kaum möglich erscheint, jedoch können ebenfalls Anschlussmöglichkeiten im Rahmen einer strukturellen Kopplung in den Systemen identifiziert werden.

So ist für das System der Wirtschaft die Zahlungsfähigkeit bedeutsam. Legt man diese Operationsweise weiter aus, können u. U. auch Wirtschaftlichkeit, die Gewinnung von Humankapital in Form einer Nachwuchskräfteversicherung (Olk et al., 2011) sowie die Beschäftigtenquote einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Das Erziehungssystem ist hingegen fokussiert auf die Vermittlung von Wissen, das Selektieren und die Befähigung der

Schülerschaft zur Teilhabe an anderen Systemen wie dem Wirtschaftssystem. Somit kann die berufliche Vorbereitung bzw. die Vorbereitung auf die Teilnahme am System der Wirtschaft resp. dem Beschäftigungssystem als Bindeglied zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem betrachtet werden. Inwieweit eine solche Deutung mit den systemtheoretischen Annahmen vereinbar ist, soll abschließend diskutiert werden.

Beobachtung

Mit der System-Umwelt-Differenz geht die Selbst- und Fremdbeobachtung des Systems einher. So erfolgt die Abgrenzung zur Umwelt mithilfe des Beobachtens (vgl. Werber, 2013, S. 70). In Form des *re-entry* holen Systeme ihre Grenze zur Umwelt in das System hinein und beobachten mittels dieser Differenz (vgl. ebd.; Luhmann, 2011, S. 72). Eventuell kann auf Organisationsebene im Rahmen einer Kooperationspraxis diese Beobachtungsweise sichtbar gemacht werden. Indem Schülerinnen und Schülern die Beobachtung bzw. Unterscheidung (Operationsweise) des Wirtschaftssystems (oder Beschäftigungssystems) verdeutlicht wird, werden diese u. U. besser auf die Teilhabe an diesem System vorbereitet. Die Umweltbeobachtung fördert zudem die Selbstbeobachtung der eigenen Operationen (vgl. Luhmann, 1997a, S. 92f; Berghaus, 2011, S. 47). So beobachten sich Unternehmen bspw. mittels ihrer Bilanzen in Abgrenzung zur Umwelt (vgl. Berghaus, 2011, S. 48). Schulen beobachten sich möglicherweise mittels Absolventenzahlen und (amtlicher) Statistiken (vgl. hierzu auch Schulinspektionsverfahren, exempl. Dederling, Katenbrink, Schaffer & Wischer, 2016). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern aus dieser Selbstbeobachtung heraus Gründe erwachsen, die die Initiierung einer Kooperation als nützlich oder erforderlich erscheinen lassen. Als Konsequenz würde auf der Ebene des Systems die Motivation bzw. der Anstoß zur strukturellen Kopplung aus dem System heraus erfolgen. Die Selbstbeobachtung von Schulen und Unternehmen – in Abgrenzung zu anderen Organisationen –, aber auch die Beobachtungen dieser Organisationen, wie die Umwelt sie beobachtet, können den Ausgangspunkt einer Kooperation darstellen. Diese Beobachtung dritter Ordnung (vgl. Berghaus, 2011, S. 49) ermöglicht, dass Schulen und Unternehmen ihre Außenwirkung beobachten können. Daraufhin könnte festgestellt werden, dass eine Öffnung der Schule nach außen bzw. eine Kooperation als Imagepflege der jeweiligen Organisation genutzt wird (vgl. Strahonja et al., 2010, S. 42f; Friedrich, 2015). Ebenso können die Beobachtungen dazu beitragen, Irritationen aus der Umwelt aufzunehmen, um sich daraufhin als System weiter auszudifferenzieren (vgl. Berghaus, 2011, S. 54f). Indem arbeitsmarkt- oder schulbezogene Veränderungen in der Umwelt beobachtet werden (z. B. G8-System, PISA-Untersuchung, voranschreitende Globalisierung, Mangel an Auszubildenden, z. B. im Handwerksbetrieb: Lehner, Neumann & Rolff, 2009; Strahonja et al., 2010, S. 42), können diese als Irritationen in das System hineinwirken, welche darauf systemspezifisch reagieren (vgl. Berghaus, 2011, S. 55). Eine Möglichkeit kann dann darin bestehen, mittels der

Kooperationspraxis zu einem Wirtschaftsunternehmen diese Irritationen zu thematisieren bzw. zu verarbeiten und Schülerinnen und Schüler für den Arbeitsmarkt und für ökonomische Praxen und Entwicklungen zu sensibilisieren und angemessen vorzubereiten (z. B. berufsorientierende Maßnahmen, Vermittlung von Ausbildungsstellen, Aufklärung in Bezug auf geforderte Kompetenzen, Entwicklung einer kritischen Haltung) (vgl. Richter, 2012, S. 11f; Krause et al., 2002; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2010; Franke, 2004; Parchmann, 2015). Im Vordergrund steht dabei wiederum die Vorbereitung auf die Teilhabe an Systemen außerhalb des Erziehungssystems (vgl. Luhmann, 2009, S. 188).

Autopoiesis und Umweltoffenheit

Eine weitere Problematik bezogen auf die Kooperationspraxis zwischen Organisationen und die Beziehung von Systemen zueinander ist die Autopoiesis der Systeme. Systemtheoretisch betrachtet produzieren und reproduzieren sich Systeme aus sich selbst heraus (vgl. Berghaus, 2011, S. 50; Luhmann, 1994, S. 35). „Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren“ (Luhmann, 2008, S. 56). Aufgrund dieser operativen Geschlossenheit können Anschlussoperationen nur auf Grundlage des jeweiligen binären Codes erfolgen. Im Erziehungssystem steht die Anschlusssicherung pädagogischer Kommunikation im Mittelpunkt, innerhalb des Wirtschaftssystems geht es um die Fortführung wirtschaftsbezogener Kommunikation (vgl. Burger, 2016, S. 160). Aufgrund dieser operativen Geschlossenheit erscheint eine Beziehung zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem als wiederum kaum möglich. Dennoch kann von einer gewissen Umweltoffenheit ausgegangen werden. Diese Umweltoffenheit drückt sich dadurch aus, dass Systeme gegenüber Irritationen aus der Umwelt offen sind. Die Voraussetzung für eine solche Umweltoffenheit und das Aufnehmen von Irritation als Information besteht darin, dass das System selbst dazu bereit und fähig ist. „Von der Welt dringen bloß Irritationen, Rauschen, Perturbationen, Reizungen, Störungen zu dem System vor, das manches davon – höchst selektiv – ‚in Information transformiert‘ [...]“ (Berghaus, 2011, S. 59). Ein Umweltkontakt in Bezug auf die systemeigenen Operationen findet hingegen nicht statt (vgl. ebd., S. 58f; Luhmann, 1997a; Luhmann, 2002b, S. 93).

Insofern können Systeme Aspekte aus der Umwelt wahrnehmen und verarbeiten, jedoch immer nur vor dem Hintergrund der systemeigenen Logik. Die Operationen des Systems sind von dieser Beziehung zur Umwelt ausgeschlossen.

Bezogen auf das soziale System können die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* als Empfänger von Kommunikation selbst regeln, durch welche Informationen sie sich irritieren und sich zu systeminterner Verarbeitung anregen lassen. Ferner können diese als Absender von Kommunikation ebenso entscheiden, welche Inhalte sie mitteilen bzw. nicht mitteilen (vgl. Luhmann, 2011, S. 52). Auf der organisationalen Ebene sollte somit die Schule prüfen, ob ein

Unternehmen als potenzieller Kooperationspartner die (Ziel-)Vorstellungen der Schule mittragen und erfüllen kann. Auf Seiten des Betriebes sollte auch dieser abwägen, inwieweit die Schule als Kooperationspartner hinsichtlich der jeweiligen Ziele und Sichtweisen infrage kommt.

Somit können Systeme wie das Erziehungs- oder Wirtschaftssystem bzw. die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* auf Irritationen aus der Umwelt reagieren und sich bspw. daraufhin ausdifferenzieren bzw. diese systemspezifisch aufnehmen und verarbeiten (Luhmann, 2009).

Strukturelle Kopplung

Diese Umweltoffenheit bzw. die Verarbeitung von Irritationen ist in Form einer strukturellen Kopplung zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem beschreibbar. Vor diesem Hintergrund werden Irritationen aus der Umwelt im Erziehungssystem registriert, wie z. B. eine Änderung der Gesetzeslage (politisches System) oder Veränderungen gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse (Globalisierung, Erhöhung beruflicher Anforderungen etc.), und in das System mit aufgenommen. Inwiefern und in welcher Form das operativ geschlossene System diese Irritationen verarbeitet, kann hingegen nicht von außen beobachtet oder gesteuert werden (vgl. ebd.). So werden bspw. aus dem politischen System neue Gesetze erlassen oder bildungspolitische Reformen angestoßen. Die Reaktionen und die Form der Aufnahme innerhalb des Erziehungssystems darauf sind jedoch nicht vorhersehbar. Das Wirtschaftssystem, welches ebenfalls seine Umwelt beobachtet, nimmt hingegen möglicherweise wahr, dass es aufgrund erhöhter beruflicher Anforderungen gut ausgebildetes Humankapital benötigt und beginnt somit frühzeitig, sich dahingehend auszudifferenzieren.

Da zwischen den Systemen eine dauerhafte Verknüpfung und in mancher Hinsicht auch eine wechselseitige Abhängigkeit bestehen kann (z. B. hinsichtlich der Qualifikations- und Allokationsfunktion), lässt sich an dieser Stelle von einer strukturellen Kopplung sprechen, die Strukturänderungen in den jeweiligen Systemen bewirken kann. Hierbei können sich Erziehungs- und Wirtschaftssystem gegenseitig irritieren und Veränderungen im daran gekoppelten System evozieren (vgl. Burger, 2016, S. 156). Die Verarbeitung der Irritation innerhalb des Systems verläuft hingegen systemspezifisch (vgl. Luhmann, 2009, S. 194). Das heißt, es stellt sich die Frage, wie im jeweiligen System diese Irritationen verarbeitet werden. Bei der Verarbeitung von Irritationen findet kein Durchgreifen auf operativer Ebene statt (vgl. Burger, 2016, S. 156), jedoch auf der Seite der Beobachtung. Insofern können sich das Erziehungs- und Wirtschaftssystem irritieren, die Verarbeitung der Irritation erfolgt jedoch in Form einer Rekontextualisierung innerhalb des jeweiligen Systems (vgl. Luhmann, 2002b, S. 127). Dauerhafte Irritationen können dabei langfristig gesehen Strukturänderungen in dem hieran gekoppelten System bewirken und bspw. in Innovationen transformiert werden (vgl. Walber & Jütte, 2012, S. 16; Luhmann, 2008, S. 201).

Indem bspw. das Erziehungssystem Veränderungen hinsichtlich beruflicher Anforderungen und Forderungen aus dem Wirtschafts- bzw. Beschäftigungssystem bezüglich spezifischer Fertigkeiten und Kompetenzen wahrnimmt und diese als Irritationen verarbeitet, können sich im Erziehungssystem daraufhin Bereiche ausbilden, die die Studien- und Berufsorientierung stärker in den Blick nehmen und sich an diesen Anforderungen ausrichten (z. B. auf schulischer Ebene in Form von Exkursionen oder Praktika, vgl. auch Beispiele Erziehungssystem). Ähnliches gilt für das Wirtschaftssystem, z. B. in Bezug auf die Ausbildungsreife und Berufsorientierung (vgl. Strahonja et al., 2010, S. 42).

Folglich sind das Erziehungs- und Wirtschaftssystem sowohl operativ geschlossen als auch umweltoffen. Die Systeme können Irritationen aufnehmen und verarbeiten, bleiben auf operativer Ebene jedoch stets geschlossen. Das Erziehungssystem operiert anhand der Selektion und Vermittlung mit dem Ziel der Personenänderung. Das Wirtschaftssystem kann diese Funktion nicht übernehmen bzw. das Erziehungssystem kann nicht mittels monetärer Mittel erziehen und selektieren.

Damit einhergehend können soziale Systeme bzw. Funktionssysteme – bedingt durch ihre operative Geschlossenheit – nicht direkt miteinander kommunizieren (vgl. Luhmann, 2011, S. 388, 401). Jedoch können diese *über* Systeme kommunizieren. „Ein Kommunikationssystem kann als operativ-geschlossenes System nicht mit seiner Umwelt kommunizieren, aber es kann seine Umwelt beobachten, indem es über seine Umwelt kommuniziert“ (Kneer & Nassehi, 2000, S. 99). So kann das Erziehungssystem bzw. die Organisation *Schule* seine Umwelt beobachten (z. B. das Wirtschaftssystem) und innerhalb des Systems über wirtschaftsbezogene Themen und Entwicklungen kommunizieren (z. B. Schulfach *Wirtschaft*, berufliche Gymnasien, Wirtschaftsgymnasien, bspw. Hedtke, 2012). Daraus resultierend können innerhalb der Kommunikation im Erziehungssystem Bezüge zum Wirtschaftssystem hergestellt werden. Das Wirtschaftssystem kann ebenfalls seine Umwelt beobachten und in diesem Zusammenhang bspw. über das Erziehungssystem kommunizieren. Die Kommunikation kann dahingehend vonstattengehen, als dass auf Organisationsebene das in der Schule vermittelte Wissen sowie die dort stattfindende Berufsvorbereitung thematisiert, der Mangel an bzw. das Fehlen von potenziellen Auszubildenden sowie u. U. eine mangelnde Ausbildungsreife im Unternehmen innerhalb der Personalabteilung diskutiert werden (vgl. z. B. Strahonja et al., 2010, S. 42).

Der Umstand, dass soziale Systeme nicht miteinander kommunizieren können, hat zur Folge, dass diese (Funktionssysteme) keine Kooperation im Alltagsverständnis eingehen können. Anstelle der Funktionssysteme soll hier jedoch das Augenmerk auf Organisationen gelegt werden.

Organisationen

Organisationen, die sich den sozialen Systemen zuordnen lassen und hierbei einen besonderen Typus darstellen, weisen ebenfalls eine operative Geschlossenheit auf. Durch das rekursive Anschließen von Entscheidungen können sie sich (re-)produzieren (vgl. Kneer, 2001, S. 420). Zugleich macht Luhmann darauf aufmerksam, dass organisierte Sozialsysteme eine interfunktionale Kommunikation eingehen können. Ausgeschlossen sind davon Funktionssysteme (vgl. ebd., S. 409). „Es gibt keine Kommunikationen ‚des‘ politischen Systems, die an ‚das‘ Wirtschaftssystem adressiert werden können, aber natürlich Entscheidungen einer Regierung, Arbeitsplätze durch Subventionen an Industrien zu erhalten [...]“ (Luhmann, 2011, S. 401). Funktionssysteme können dementsprechend nicht miteinander kommunizieren, die Organisation *Schule* kann jedoch kommunikativ Kontakt zu einem Unternehmen aufbauen (vgl. auch Beispiele zur Kooperation im Rahmen dieser Analyse) (hierzu Kneer, 2001, S. 409). Das Wirtschaftsunternehmen bzw. Mitglieder dieser Organisation können ebenfalls mit der Schule bzw. mit Schulakteuren kommunizieren. Somit können Erziehungs- und Wirtschaftssystem als Funktionssysteme nicht kooperieren und direkt miteinander kommunizieren, Organisationssysteme wie die Schule oder ein Unternehmen hingegen können eine kommunikative Beziehung eingehen.

Ausgehend von dieser Argumentation erscheint eine Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen als möglich, wenngleich diese Überlegung dem ursprünglichen Autopoiesis-Konzept und der operativen Geschlossenheit widerspricht (vgl. ebd., S. 414). So kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern die unterschiedlich organisierten Sozialsysteme einen kommunikativen Kontakt herstellen können vor dem Hintergrund differenter Operationen bzw. Kommunikationen. Im organisierten Sozialsystem *Schule* steht die Anschlusssicherung pädagogischer Kommunikationen im Vordergrund (vgl. ebd., S. 200; Kade, 2005), im Wirtschaftssystem sind dies ökonomische Kommunikationen (vgl. Burger, 2016, S. 160). Innerhalb der Organisationen können jedoch die Themen, über die im System kommuniziert wird, voneinander differieren. „Jedes Thema unterscheidet sich von anderen Themen und unterscheidet dadurch Gegenstände der Kommunikation voneinander“ (Luhmann, 2011, S. 59). Vor diesem Hintergrund kann bspw. festgestellt werden, dass in einem Wirtschaftsunternehmen die Personalabteilung andere Themen behandeln wird als der Marketingbereich (vgl. Wehling, 2007, S. 20). So können im Unternehmen im Rahmen der Personalentwicklung die schulische Berufsorientierung und die Kontaktierung von Schulen bzw. die Kooperation zu Schulen mögliche Themen darstellen. In der Schule kann bspw. neben schulischen Entwicklungen und Aktivitäten wie Inklusionsunterricht oder Binnendifferenzierung ebenfalls das Thema der Studien- und Berufsorientierung im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Kooperation behandelt werden (vgl. auch Kommunikation über die Umwelt).

Kooperation als Auswirkung struktureller Kopplung

Abschließend kann angenommen werden, dass mit der interfunktionalen Kommunikation nicht die operative Ebene gemeint ist, sondern eher die Systemstrukturen und Programme. In diesem Kontext können Organisationen möglicherweise eine Form der strukturellen Kopplung eingehen und sich – wie bei den Funktionssystemen erläutert – gegenseitig irritieren. Demnach kann eine Kooperation zwischen einer Schule und einem Wirtschaftsunternehmen als kommunikative Auswirkung struktureller Kopplung zwischen diesen beiden Organisationen beschrieben werden. So kann die Schule ihre Umwelt (das kooperierende Unternehmen) beobachten und Irritationen daraus aufnehmen und intern verarbeiten. Die originären Operationen bleiben davon unberührt. Das heißt, im Rahmen der Kooperation können die Schule und das Unternehmen zwar aufeinander einwirken. Mitglieder der Organisation *Unternehmen* übernehmen hingegen nicht die Funktion des Unterrichtens bzw. Erziehens und Selektierens. Auch können diese als organisationsfremde Mitglieder bspw. nicht grundsätzlich bzw. ohne Einladung an Lehrerkonferenzen teilnehmen (Arnoldt, 2008b). Die Mitglieder der Organisation *Schule* – sprich Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler – tätigen hingegen keine wirtschaftsbezogenen Aktivitäten im Unternehmen.

In Bezug auf die interfunktionale Kommunikation sind somit lediglich organisierte Sozialsysteme dazu fähig, mit Systemen in ihrer Umwelt zu kommunizieren (vgl. Luhmann, 1997a, S. 834; Kneer, 2001, S. 413). Organisationen wie die Schule oder das Unternehmen „fungieren als zurechnungsfähige Akteure, die über die Fähigkeit verfügen, anderen gesellschaftlichen Akteuren, zumeist wiederum Organisationen, etwas mitzuteilen“ (Kneer, 2001, S. 413). Im Rahmen des Mitteilungshandelns bleibt die operative Ebene jedoch wiederum unberührt. Das heißt, ein operativer Kontakt zwischen den Organisationen kann nicht stattfinden: „Auf operativer Ebene bleibt grenzüberschreitendes Kommunizieren ausgeschlossen, auf der Ebene der Selbstbeschreibung nicht – weil hier *Kommunikation handlungstheoretisch in ein nach außen orientiertes Mitteilungshandeln umgedeutet wird* [Hervorh. im Original]“ (ebd., S. 414).

So können im Rahmen der Kooperation Vertreter der jeweiligen Organisationen miteinander kommunizieren und sich in Form eines Mitteilungshandelns austauschen. Dementsprechend können die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* in eigener Sache kommunizieren (vgl. Luhmann, 2011, S. 388). Ein Vertreter der Wirtschaft kann bspw. als Fachvertreter in eine Schulkonferenz eingeladen werden, um in diesem Rahmen als Mitglied der Organisation *Unternehmen* zu berichten. Die Deutung der Kommunikation in ein Mitteilungshandeln bleibt dabei jedoch den Akteuren der operativ geschlossenen Systeme überlassen.

Dabei erfolgen funktionssystemspezifische Kommunikationen, mit denen die Organisationen operieren. Vor dem Hintergrund der jeweiligen Systemlogik bzw. des jeweiligen binären Codes sind somit unterschiedliche Beobachtungen von Bedeutung. So formen sich die

Kommunikationen im Erziehungssystem entlang des Kindes bzw. Lebenslaufes. Wird der Lebenslauf als generelles Medium gewählt, kann jedoch auch in anderen Systemen an dieses Medium kommunikativ angeschlossen werden wie auch bereits bei den Ausführungen zum Erziehungssystem aufgezeigt (vgl. Burger, 2016, S. 155, 157). So kann mittels des Lebenslaufes, auf den sich die pädagogische Kommunikation im Erziehungssystem bzw. in der Organisation *Schule* bezieht, der Zugang zu Organisationen (Mitgliedschaft) reguliert werden. Genannt werden können hier bspw. die Besetzung von (Ausbildungs-)Stellen in einem Unternehmen: „Personalsachbearbeiter eines Unternehmens werden den Lebenslauf also auf Passungsverhältnisse zwischen ermittelten Bedarfen des Unternehmens und den Informationen des Lebenslaufs überprüfen“ (ebd., S. 157).

Während zudem das Kind als Medium auf die Differenz Kind/Erwachsener verweist, bezieht sich der Lebenslauf auf die Gesamtheit an Lebensphasen (vgl. ebd., S. 154; Kade, 2004, S. 218ff) und „schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein“ (Luhmann, 2017, S. 267). Da im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Kooperation vornehmlich Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppe fungieren und somit primär die Phase der Adoleszenz im Mittelpunkt steht, kann hier das Medium des Lebenslaufes als angemessen betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang kann erneut auf das Konzept der strukturellen Kopplung zurückgegriffen werden. „Das Wirtschaftssystem und das System der Massenmedien sind in diesem Fall an das Erziehungssystem gekoppelt und evozieren interne Irritationen, die zu Reaktionen in jenem System führen können“ (Burger, 2016, S. 156). Somit lässt sich feststellen, dass Wirtschafts- und Erziehungssystem bzw. *Unternehmen* und *Schule* in einer Beziehung zueinanderstehen und in den Organisationen Kommunikationen vorstattengehen, die – auf Grundlage des Lebenslaufes als Medium – sowohl in der Schule als auch im Unternehmen anschlussfähig sind. Auf diese Weise kann dazu beigetragen werden, dass Unternehmen und Schulen Irritationen erzeugen, die in den jeweiligen Organisationen verarbeitet und zu Veränderungen innerhalb der Organisationssysteme führen (können).

Der Lebenslauf kann folglich als »allgemeinste[s] Medium des Erziehungssystems« (ebd., S. 266) betrachtet werden, welches nicht zuletzt dank struktureller Kopplung mit dem Wirtschaftssystem auch mit einer gewissen Relevanz wirtschaftlich zugerechneter Kommunikationen innerhalb von Organisationen ausgestattet ist. Durch diese allgemeine Form des Lebenslaufs eröffnen sich nämlich weitreichende Anschlussmöglichkeiten, die auch in Kontexten außerhalb erziehungssystemspezifischer Kommunikation bedeutsam verstanden werden können. Hieran kann dann auch in anderen Kontexten sinnhaft angeschlossen werden (vgl. auch Hardering 2011, S. 121f.; Diewald 2010, S. 25-29) (ebd., S. 157).

Die Kooperation zwischen einer Schule und einem Wirtschaftsunternehmen kann demnach als kommunikative Auswirkung struktureller Kopplung erfolgen, sodass sich die jeweiligen Organisationen gegenseitig irritieren, ohne auf die Autopoiesis bzw. die systeminternen Operationen einzuwirken. Der Bezugs- bzw. Fluchtpunkt der hierbei stattfindenden

Kommunikationen ist das Medium des Lebenslaufes. Entlang des Lebenslaufes können sich die Kommunikationen der jeweiligen Organisationsmitglieder formen. So fungiert der Lebenslauf als generelles Medium, das zum einen in der Organisation *Schule* wesentliche Relevanz besitzt, aber auch im Wirtschaftssystem bzw. in der Organisation des Unternehmens für sinnhafte Anschlusskommunikationen sorgt. Dabei können Akteure des Erziehungssystems – wie bei der Frage der Programmierung angenommen (Rekontextualisierung) – (bspw. politische) Vorgaben aus der Umwelt aufnehmen und dabei eine organisationsinterne Relevanzsetzung vornehmen. Da aus systemtheoretischer Perspektive dabei das Ziel in der Vorbereitung auf die Teilhabe an anderen Systemen besteht, verläuft die Kooperation entlang einer schulischen Logik (vgl. auch Olk et al., 2011). Dabei erfolgt eine Inklusion des Mediums *Lebenslauf* in andere Systeme wie dem Wirtschaftssystem, sodass darüber Anschlusskommunikationen in anderweitigen Systemen sichergestellt werden.

Vor diesem Hintergrund kann eine Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen darauf abzielen, den Lebenslauf bzw. den (beruflichen) Werdegang zu formen sowie Talente und (fachliche und personale) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entfalten bzw. zu fördern. Der systemübergreifende kommunikative Kontakt erfolgt somit über das Medium des Lebenslaufes. Im Vordergrund steht die Befähigung zur Teilnahme an und dem Zurechtfinden in anderen Systemen (Luhmann, 2009).

Daran anknüpfend kann das Verhältnis zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem als besonders bedeutsam und gesellschaftlich relevant beschrieben werden: „Ihre wohl wichtigsten Ziele sucht die Erziehung (was immer die Pädagogik davon halten mag) im Verhältnis zum Wirtschaftssystem. Nur damit läßt sich eine semantische Basis für die Kooperation aller Beteiligten (Eltern, Kinder, Heranwachsende, Lehrer) gewinnen“ (Luhmann, 1996a, S. 19).

Aufgrund der bereits thematisierten Karriereförmigkeit (vgl. Medium *Lebenslauf*) und Individualisierung sind Individuen für ihren (beruflichen) Werdegang größtenteils selbstverantwortlich, sodass „die Erziehung auf eine eigenständige, familienunabhängige Berufstätigkeit vorbereiten“ (ebd., S. 20) muss. Somit erscheint eine Kooperation zwischen einer allgemeinbildenden Schule und einem Betrieb als besonders förderlich im Rahmen der beruflichen Vorbereitung.

Als relevant können in diesem Zusammenhang insbesondere die Selektion und der Code *besser/schlechter* gesehen werden, da die Vergabe von Zensuren und die Leistungserbringung wesentlich für den Zugang zum Beschäftigungssystem sind. Jedoch sollte das Verhältnis von Erziehungs- und Wirtschaftssystem bzw. die Kooperation von *Schule* und *Unternehmen* – auch vor dem Hintergrund der verschiedenen schulischen Funktionen – nicht nur auf die Berufsvorbereitung bzw. die Vorbereitung auf die Teilhabe an anderen

Systemen reduziert werden. Inwieweit eine solche Kooperation nicht nur als berufsorientierende bzw. wirtschaftsförderliche Maßnahme gesehen wird, sondern weitere Aspekte umfasst, soll in der vorliegenden Untersuchung näher thematisiert und diskutiert werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass eine Kooperation zwischen den Organisationen *Schule* und *Unternehmen* als kommunikative Manifestation der strukturellen Kopplung beschreibbar ist. Um in beiden Organisationssystemen trotz unterschiedlicher binärer Codierung eine Anschlusskommunikation herzustellen, dient der Lebenslauf als generalisiertes Kommunikationsmedium. Sowohl im Erziehungs- als auch Wirtschaftssystem ist dieser anschlussfähig. So können im Erziehungssystem über die Vermittlung von Wissen und die Selektion der Lebenslauf geformt und die Schülerinnen und Schüler auf die Teilhabe an anderen Systemen wie dem Wirtschaftssystem vorbereitet werden. Im Vordergrund steht hierbei vor allem die berufliche Vorbereitung. Für den Zugang und die Positionierung im Wirtschaftssystem besitzt der Lebenslauf ebenfalls Relevanz. Insofern kann über den Lebenslauf sinnhaft Kommunikation angeschlossen werden. Es findet jedoch kein Durchgreifen auf operativer Ebene statt. Der Kontakt zwischen den Organisationen (Mitgliedern) erfolgt in Form eines Mitteilungshandelns. Die Organisationsmitglieder kommunizieren vor dem Hintergrund der jeweiligen Systemlogik, die Verarbeitung von Irritationen geht systemintern vorstatten. So werden Vorgaben aus der Umwelt im Rahmen schulischen Handelns rekontextualisiert und systemintern verarbeitet. Bspw. können auf diese Weise Erlasse zur Studien- und Berufsorientierung aus der Politik in der Schule systemintern aufgenommen und in Form einer Kooperation zu Wirtschaftsunternehmen umgesetzt werden.

Auf organisationaler Ebene kann die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen somit entlang der Formung und Förderung des Lebenslaufes vorstattengehen. Als zentral kann hierbei die schulische Berufsorientierung gesehen werden. Inwiefern sich die Schule-Wirtschafts-Kooperation vornehmlich als Berufsorientierung beobachten lässt und inwieweit noch weitere Aspekte zum Tragen kommen, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung überprüft werden.

4.2 Kooperationsverständnis

Einleitend wurde aus einer systemtheoretischen Perspektive die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungs- und Wirtschaftssystem und der Möglichkeit einer Kooperation auf organisationaler Ebene beschrieben und diskutiert. In einem nächsten Schritt soll das Kooperationsverständnis – mit Bezug zu den systemtheoretischen Ausführungen – als Grundlage für die vorliegende Arbeit erläutert werden.

Es lässt sich zunächst konstatieren, dass in der Literatur und in der Forschung eine Vielzahl unterschiedlicher Kooperationsdefinitionen und -perspektiven vorherrschend sind (vgl. Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, S. 18; Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 40ff). Begriffsbestimmungen finden sich bspw. bei Spieß (2004), Marr (1992), Deutsch (1949), Piepenburg (1991), Hacker (2005), Kullmann (2009), Gräsel et al. (2006), Barth (2007), Jütte (2002) und Keller (1987). Bei den unterschiedlichen Kooperationsauslegungen muss jedoch primär nach Kooperationsform (z. B. innerschulisch, inter-organisational) und Disziplin (Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung, Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft etc.) unterschieden werden (Ahlgrimm et al., 2012). Weitergehende Differenzierungsmerkmale zur Einordnung kooperativer Aktivitäten (u. a. Kooperationsintensität, Kooperationscharakter und -ebene) lassen sich bei Schleifenbaum und Walther (2015, S. 33ff) finden.

Neben dem Vorliegen unterschiedlicher Klassifizierungen erweist es sich für die Herausarbeitung eines eindeutigen Kooperationsverständnisses als zusätzlich problematisch, dass sich das Phänomen der Kooperation nicht trennscharf von dem Konzept des Netzwerks abgrenzen lässt (bspw. Trempler et al., 2014). Daran anknüpfend kann festgestellt werden, dass der Begriff der Kooperation in einigen Forschungsarbeiten synonym mit den Termini „Netzwerk“, „Vernetzung“, „Partnerschaft“ und „Zusammenarbeit“ verwendet wird (vgl. Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 28). Diese heterogene und teils unübersichtliche Literaturlandschaft verweist bereits an dieser Stelle auf das komplexe und z. T. inkongruente Konstrukt der Kooperation. Systematische Übersichten und Zusammenfassungen der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen lassen sich u. a. bei Ahlgrimm et al. (2012) sowie bei Schleifenbaum und Walther (2015) finden.

Auf Grundlage bestehender Kooperationsdefinitionen werden im Folgenden zentrale Charakteristika von Kooperation im Allgemeinen bestimmt und auf die eigene Forschungsthematik bezogen. Vor diesem Hintergrund soll abschließend ein eigenes Kooperationsverständnis für die vorliegende Untersuchung entwickelt werden.

Da die theoretische Analyse und die Erforschung der Kooperationspraxis sowohl aus einer systemtheoretischen als auch aus einer Governance-basierten Perspektive erfolgen, werden unterschiedliche (System-)Ebenen in Bezug auf Kooperation thematisiert und einbezogen. Neben der Betrachtung der System- und Organisationsebene (Kap. 4.1 und Kap. 4.3) sollen ebenfalls der Akteur bzw. das Organisationsmitglied auf der Mikro-Ebene (Kap. 4.1 und Kap. 4.3) sowie das Individuum mit seinen personenbezogenen Vorstellungen und Zielen auf der personellen Ebene (Kap. 4.3) in den Blick genommen werden.

Aus diesem Grund wird versucht, die verschiedenen Perspektiven bei der Klärung des Kooperationsbegriffs zu berücksichtigen und dabei sowohl die Organisations- als auch die

Individualebene miteinander zu verschränken. Hierzu wird auf ein eher allgemeines Begriffsverständnis aus dem Personalwesen rekuriert und eine organisationspsychologische Sichtweise eingenommen.

Allgemeines Begriffsverständnis

Laut Wortherkunft bringt Kooperation (aus dem Lateinischen stammend: *cooperatio*) grundsätzlich zunächst einmal eine „Mitwirkung“, „Zusammenwirkung“ oder „Zusammenarbeit verschiedener Partner“ zum Ausdruck (Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 22; Duden, 2007). Mittels der nachstehenden Definition sollen diese Termini bzw. Phänomene vertieft und weiter ausdifferenziert werden.

So beschreibt Marr (1992, S. 1154f) die Merkmale und Funktion von Kooperation folgendermaßen:

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff ‚Kooperation‘ bezeichnet zunächst jede Form von Zusammenarbeit mit dem Ziel der gemeinschaftlichen Erfüllung einer Aufgabe. Um von Kooperation sprechen zu können, bedarf es also zumindest zweier interagierender Personen oder Personengruppen. Kooperation ist geplante oder aus der Situation heraus als notwendig oder hilfreich erachtete Interaktion, aber nicht jede Interaktion ist auch Kooperation (z. B. ein Befehl).

Als übergeordnetes Charakteristikum von Kooperation kann dementsprechend die gemeinsame Aufgabenerfüllung als Ziel eines gemeinsamen Handelns, welches entweder geplant oder situativ erfolgt, genannt werden. Diese Zusammenarbeit bzw. Interaktion findet dabei zwischen mindestens zwei Personen oder Personengruppen statt und wird als nützlich oder notwendig betrachtet.

Weitere Kennzeichen, die das Phänomen der Kooperation bestimmen, stellen das Vorhandensein eines gemeinsamen Ziels bzw. Zwecks dar sowie eine Beziehung zwischen den Partnern, die zum einen durch autonome Entscheidungs- und Handlungsfreiräume, zum anderen durch ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis hinsichtlich der Zielerreichung geprägt ist (vgl. ebd., S. 1155).

Bezogen auf die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen kann darauf aufbauend angenommen werden, dass diese Interaktionspartner als Personengruppen sowie Organisationsmitglieder der Organisationen *Schule* und *Betrieb* miteinander interagieren – mit dem Ziel einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung wie bspw. der Gestaltung der Studien- und Berufsorientierung oder der Einbeziehung des Unternehmens als Lernort (z. B. Verlagerung des Unterrichts in den Betrieb, Schulpraktika) (exempl. Icking, 2010; Lipski & Behr, 2003; vgl. auch Kap. 4.1). Das gemeinsame Handeln kann hierbei als eine geplante Interaktion verstanden werden, die als notwendig oder als hilfreich – im Sinne von Chancen oder positiven Effekten (vgl. Kap. 3) – beurteilt wird. So wird bspw. in den „Empfehlungen zur Förderung junger Menschen für den Übergang von der Schule in den Beruf“ des Landesausschusses für Berufsbildung des Landes NRW (2004, S. 1) auf die Möglichkeit der

außerschulischen Partner und Lernorte – insbesondere der Arbeitswelt – verwiesen (vgl. auch Icking, 2010, S. 157f).

Wird eine Kooperation mittels gemeinschaftlicher Aufgabenbewältigung angestrebt, besteht ferner eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen den jeweiligen Interaktionspartnern (vgl. Marr, 1992, S. 1155). „Beide begeben sich aufgrund eigener, durch die Erwartung eines höheren Zielerreichungsgrades motivierter Entscheidung in ein Abhängigkeitsverhältnis [...]. Dieses Abhängigkeitsverhältnis entsteht, weil zur jeweiligen Zielerreichung entweder Tauschbeziehungen eingegangen oder Ressourcen zusammengelegt werden müssen oder beides erforderlich ist“ (ebd.).

Indem Schulen und Wirtschaftsunternehmen eine Kooperation eingehen und hierbei Wissen, Kompetenzen und weitere Ressourcen austauschen bzw. zusammenführen, entsteht eine Interdependenzbeziehung. Nach Spieß (2007) stellt in diesem Zusammenhang Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern eine zentrale Voraussetzung dar. So müssen laut Marr (1992) und Spieß (2007) die Kooperationsleistungen und -aufgaben von beiden Partnern zur gemeinsamen Zielerreichung getragen werden. Dies erfordert Vertrauen und Zuverlässigkeit seitens der Beteiligten (vgl. ebd., S. 341; Bierhoff & Müller, 1993, S. 44; Spieß, 1996). Aus sozialpsychologischer Perspektive bedeutet Vertrauen, „sich auf das Gegenüber verlassen zu können, z. B. hinsichtlich der Zuverlässigkeit“ (Gräsel et al., 2006, S. 208).

Um ein Ziel in Zusammenarbeit mit einem Kooperationspartner erreichen zu können, ist man somit auf die Arbeitsleistung des anderen – zumindest für einen gewissen Zeitraum – angewiesen. Aufgrund dieser Reziprozität bzw. Interdependenz ist Verlässlichkeit auf beiden Seiten erforderlich (vgl. Spieß, 1996, S. 23). Dabei erwächst Vertrauen „u. a. dadurch, daß die Handlungen des Interaktionspartners vorhersehbar und abschätzbar sind“ (ebd., S. 24).

Gleichzeitig benötigen die Interaktionspartner Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten (Autonomie), um eigenständig die Kooperation gestalten zu können (Marr, 1992; Spieß, 2007). In welcher Form diese Entscheidungsspielräume sowie Ressourcen für die Kooperation(spartner) an Schulen und Unternehmen zur Verfügung gestellt werden, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung geklärt werden.

Die Vorstellung, dass die Planung und Umsetzung einer Kooperation aus einer Notwendigkeit und/oder anderweitiger nützlicher Gründe erwachsen, wird ebenfalls dem Forschungsgegenstand der Schule-Unternehmens-Kooperation zugrunde gelegt. An dieser Stelle kann auch ein Synergieeffekt, der mit der Kooperation als Ziel verfolgt wird, zum Tragen kommen (vgl. Tippelt & Lindemann, 2016, S. 205). Marr (1992, S. 1157) ist der Annahme, dass eine Kooperation generell lediglich dann angestrebt wird, „[...] wenn beim Kooperationspartner ein Synergiepotenzial vermutet wird, das sich für die Verbesserung der eigenen Zielerreichung

nutzen läßt“. In diesem Zusammenhang kann ein Synergieeffekt u. a. durch die Zusammenlegung von Potenzialen, einer effektiveren Nutzung von Ressourcen oder der Erweiterung der Handlungsspielräume entstehen (vgl. ebd.). Dementsprechend kann eine Möglichkeit im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Kooperation darin bestehen, die Handlungsspielräume und Potenziale zur Gestaltung der (Studien- und) Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler zu erweitern (Jung, 2013; vgl. auch Ausdifferenzierung, Kap. 4.1). Hierbei lassen bestehende Forschungsbefunde jedoch erkennen, dass die Kooperationspartner jeweils eigene Ziele mit der Kooperation verfolgen und sich darüber einen Synergieeffekt erhoffen. Bspw. können die Motive von Schulen darin bestehen, durch eine Kooperation die Studien- und Berufsorientierungsmaßnahmen zu erweitern, die Schülerinnen und Schüler an potenzielle Arbeitgeber zu vermitteln, ein praxis- und lebensweltnahes Lernen zu ermöglichen, Zugang zu Sponsoren zu erhalten und Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben (z. B. Icking, 2010, S. 156; Olk et al., 2011; Faßhauer, 2015; Badgett, 2016). Auf der Ebene des Systems kommt hier wiederum die systemeigene Logik des Erziehungssystems mit dem Ziel einer Befähigung der Schülerschaft zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen zum Ausdruck (Luhmann, 2009; vgl. Kap. 4.1). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive wird die Kooperation in der Schule zudem oftmals grundsätzlich als wünschenswert erachtet (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 18; dazu kritisch: Ziegler, 2017). Diese normative und positiv konnotierte Setzung verweist auf die Idee der Kooperation als Erziehungsideal (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 18). „Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel“ (ebd.). Inwiefern sich Kooperation im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Beziehung als Erziehungs- und Bildungsziel realisieren lässt, wird im Laufe der weiteren Arbeit und der empirischen Untersuchung nachgegangen.

Unternehmen verfolgen mit dem Eingehen einer Schulkooperation möglicherweise die Ziele, frühzeitig Kontakt zu potenziellen Arbeitskräften bzw. Auszubildenden aufzubauen, ihre Außendarstellung in der Region zu stärken oder im Sinne einer Corporate Social Responsibility sich im Bildungsbereich zu engagieren (vgl. Icking, 2010, S. 157; Friedrich, 2015; Badgett, 2016; Olk et al., 2011).

Es lassen sich aber auch gemeinsame Ziele der beteiligten Personengruppen bzw. Organisationen ausmachen. Hierbei kann angenommen werden, dass sowohl Schulen als auch Wirtschaftsunternehmen ein Interesse daran haben, die Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (als potenzielle Nachwuchskräfte) zu erhöhen, berufliche Qualifikationen zu fördern sowie Einblicke in die Arbeitswelt zu ermöglichen, um auf diese Weise den Übergang in die Ausbildung bzw. den Beruf zu erleichtern (vgl. Icking, 2010, S. 157; Zedler, 2008, S. 16; Baedeker et al., 2009, S. 37; Audick, 2012; Gras & Rottmann, 2013).

So verweist die systemtheoretische Analyse darauf, dass der Lebenslauf als gemeinsamer Fluchtpunkt pädagogischer und wirtschaftsbezogener Kommunikation dienen kann (Burger, 2016). Eine mögliche Schlussfolgerung kann aus kooperationstheoretischer Perspektive darin bestehen, dass auf Organisationsebene die berufliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler ein globales gemeinsames Ziel von Schulen und Unternehmen darstellt.

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass beide Partner die Kooperation als Möglichkeit zur Öffentlichkeitsarbeit in Form einer Imagepflege nutzen (vgl. Selbst- und Fremdbeobachtung, Kap. 4.1), zugleich aber auch als Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung betrachten und in dem Zuge möglicherweise einen gemeinsamen Bildungsauftrag verfolgen (Olk et al., 2011).

Somit lässt sich schlussfolgern, dass die Definition nach Marr (1992) um den Aspekt der unterschiedlichen Zielerreichung erweitert werden muss. Demnach steht nicht nur die Erreichung eines gemeinsamen Ziels bzw. gemeinsamer Ziele im Vordergrund, sondern auch die Realisierung organisationsinterner Ziele, die die jeweiligen Partner mit der Kooperation anstreben, sind Bestandteil einer Kooperationsbeziehung. Demzufolge findet systemtheoretisch betrachtet nicht nur eine systemübergreifende Kommunikation entlang des Lebenslaufes als gemeinsamer Schnittpunkt statt, sondern auch in Bezug auf die organisationsinternen Logiken der Organisationen *Schule* und *Unternehmen*. Inwiefern diese Überlegung jedoch mit den (ursprünglichen) systemtheoretischen Annahmen vereinbar ist, soll im weiteren Verlauf diskutiert werden.

Auf allgemeiner Ebene lässt sich insgesamt festhalten, dass eine Kooperation zwischen Schulen und Betrieben dadurch gekennzeichnet werden kann, dass sowohl gemeinsame als auch differente, organisationspezifische Zielvorstellungen im Rahmen der Zusammenarbeit bestehen und mittels gemeinschaftlicher Aufgabenerfüllung erreicht werden sollen. Daraus ergibt sich eine Reziprozität oder Interdependenzbeziehung zwischen den Personengruppen bzw. den Organisationen *Schule* und *Unternehmen*, wenngleich die Kooperationspartner über Handlungs- und Entscheidungsfreiräume verfügen. Die Kooperation wird dabei grundsätzlich als notwendig und/oder hilfreich bzw. förderlich beurteilt.

Inter-organisationale Kooperation

In Ergänzung zur oben genannten allgemeinen Definition kann die Kooperation zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen zusätzlich als inter-organisationale Kooperation bezeichnet werden. Denn bei dieser Form der Kooperation handelt es sich um eine Interaktion zwischen Personengruppen bzw. Organisationen.

Eine entsprechende Definition hierzu liefert erneut Marr (1992, S. 1156): „*Inter-organisationale Kooperation* [Hervorh. im Original], i.S. einer auf stillschweigenden oder vertraglichen Vereinbarungen beruhenden Zusammenarbeit zwischen rechtlich selbständigen

Unternehmen (vgl. z. B. *Blohm* 1980, Sp. 1112), z. B. mit dem Ziel eine[r] Interessen- oder Arbeitsgemeinschaft [...]“.

Weiter heißt es: „Auch bei inter-organisationaler Kooperation ist die Gestaltung und Steuerung der interpersonellen Beziehungen eine zentrale Voraussetzung des Kooperationserfolges“ (ebd.).

Nach dieser Begriffsbestimmung kann die bereits bestehende Definition dahingehend erweitert werden, als dass die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen eine (vertraglich geregelte) Vereinbarung zwischen zwei eigenständig agierenden Organisationen beinhaltet. Für eine gelingende Umsetzung der Kooperation sind ebenfalls die Steuerung und Ausgestaltung dieser von wesentlicher Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund sind die differenten Organisationslogiken der Kooperationspartner zu berücksichtigen: Wirtschaftsinstitutionen sind darauf ausgerichtet, Güter zu produzieren und zu verteilen, die auf Märkten abgesetzt werden (sollen). Als Erfolgskriterium dient dabei die Erfüllung der Absatzziele (vgl. *Fend*, 2006, S. 29).

Bildungsinstitutionen hingegen zielen darauf ab, Wissen sowie kulturelle Grundüberzeugungen zu vermitteln. Zwar haben sie mit anderen Institutionen gemein, bürokratisch organisiert zu sein, jedoch besteht ihre Aufgabe vornehmlich darin, „die gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung [zu] realisieren. Sie *arbeiten an der ‚Seele‘ von Heranwachsenden* [Hervorh. im Original], an ihren mentalen Strukturen und an ihrem Wertsystem“ (ebd., S. 29f). Insofern zeigen sich bei der Gegenüberstellung von Bildungs- und Wirtschaftsinstitution konträre Aufgaben und Zielvorstellungen. Während in der Wirtschaft ein technokratisches – verstärkt auf Naturgesetzen beruhendes – Vorgehen vorherrschend ist, setzen Bildungsinstitutionen an der menschlichen Seele an, deren Ziel es ist, Wertorientierungen und Fertigkeiten auszubilden (vgl. ebd.).

Hieran anknüpfend kann die oben beschriebene Kooperationsform zugleich – bezogen auf die Kooperationsebene und -richtung – weitestgehend der institutionellen Kooperation (*Jütte*, 2002) und der diagonalen bzw. heterogenen Kooperation (vgl. *Bornhoff & Frenzer* 2006, S. 47; *Büter*, 2010, S. 108) zugeordnet werden (s. *Schleifenbaum & Walther*, 2015, S. 36f). Die institutionelle Kooperation nach *Jütte* (2002) (Kooperationsebene) zeichnet sich dadurch aus, dass eine eher grundsätzliche Art der Zusammenarbeit vorherrscht. Im Mittelpunkt steht eine längerfristige und auf Vertragsbasis geregelte Kooperation von Einrichtungen (vgl. ebd., S. 65f).

Bei der diagonalen oder heterogenen Kooperation nach *Bornhoff* und *Frenzer* (2006, S. 47) oder *Büter* (2010, S. 108) (Kooperationsrichtung) geht es um ein Zusammenwirken von

Kooperationspartnern aus verschiedenen Branchen und Marktebenen (vgl. auch Harzer, 2006, S. 45). Mit einer solchen branchenübergreifenden Kooperation können sowohl ein großer Nutzen für die Beteiligten einhergehen als auch hohe Anforderungen, was die Umsetzung betrifft.

Bei dieser Form der Zusammenarbeit ist die Wissens- und/oder Leistungskombination am höchsten. Allerdings stellt die diagonale Kooperation auch eine Herausforderung dar; um hier eine reibungslose Verzahnung oder Zusammenarbeit zu gewährleisten, braucht es ein hohes Maß an Koordination, Organisation und Disziplin (vgl. Harzer, 2006) (Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 37).

Die Heterogenität der Fachbereiche und Professionen, die für eine diagonale Kooperation charakteristisch ist, kann auch bei der Schule-Unternehmens-Kooperation konstatiert werden (vgl. auch *differente Funktionen und systeminterne Operationen*, Kap. 4.1). Demnach kann vermutet werden, dass die Realisierung einer solchen Kooperation sowohl zu einer hohen „Wissens- und/oder Leistungskombination“ (ebd.) führen kann, hierfür jedoch ebenso große Anstrengungen für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind (vgl. Bornhoff & Frenzer, 2006, S. 53; Ahlgrimm et al., 2012). Damit einhergehend sind aufgrund der bislang vorliegenden Forschung zur multiprofessionellen Kooperation (Böhm-Kasper et al., 2016, 2017) Barrieren oder Konflikte bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft aufgrund unterschiedlicher professionsbezogener Erwartungen und Selbstbilder nicht unwahrscheinlich. Aus diesem Grund sollen neben der Frage nach der konkreten Realisierung und Ausgestaltung entsprechender Kooperationen ebenfalls mögliche damit verbundene Herausforderungen resp. Problematiken (z. B. divergierende Sichtweisen und Ziele) aus einer akteurszentrierten Perspektive ermittelt werden.

Kooperation als Vertragsverhältnis

Die Auslegung der inter-organisationalen Kooperation nach Marr (1992, S. 1156) verweist auf die stillschweigende oder vertragliche Vereinbarung als Grundlage dieser Kooperationsform. Die Kooperation als Vertragsverhältnis (vgl. auch Jütte 2002) kann dabei ebenfalls als eigenständige Konzeption in den Blick genommen werden. Ahlgrimm et al. (2012) haben etwa 60 Kooperationsdefinitionen ausgewertet und daraus vier grundlegende Auffassungen von Kooperation herausgearbeitet. Eine Kooperationsform stellt die Kooperation als Vertragsverhältnis dar. Diese Art der Zusammenarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass eine Absichtserklärung zur Kooperation besteht und diese oftmals im Rahmen eines Kooperationsvertrages schriftlich fixiert wird (hierzu auch Arnoldt, 2008b, 2011; Schmitt, 2008). Eine solche Kooperation wird vor allem auf institutioneller Ebene, also wenn institutionelle Partner wie Unternehmen oder Behörden miteinander kooperieren, thematisiert (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 19). Besteht somit eine vertragliche Vereinbarung zwischen allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen, kann diese als Vertragsverhältnis aufgefasst werden: „In Schulen wird unter dem Begriff Kooperation vielfach ein solches vertragliches oder partnerschaftliches

Verhältnis zu anderen Einrichtungen verstanden. Unter ‚Schulkooperationen‘ werden vor allem die Kooperationen der Schule mit anderen Partnern subsumiert [...]“ (ebd.).

Kooperationsformen aus sozialpsychologischer Perspektive

Nachdem die Kooperation auf einer organisationalen Ebene und als inter-organisationales Phänomen beschrieben worden ist, soll das kooperative Handeln abschließend auf einer individuellen Ebene betrachtet werden, um auf diese Weise einer akteurszentrierten Sichtweise gerecht zu werden (vgl. Kap. 4.3 Governanceanalytischer Rahmen: Mikro-Ebene, personale Ebene). Zwar wurden bereits bei der Darlegung des Kooperationsverständnisses Elemente einer sozialpsychologischen Ausrichtung herangezogen (Marr, 1992), jedoch soll an dieser Stelle erneut das Kooperationskonzept nach Spieß (2004) aufgegriffen werden, da diese organisationspsychologische Auslegung dazu beitragen kann, „die Betrachtung kooperativer Handlungen auf individueller Ebene“ (Böhm-Kasper et al., 2013, S. 55) in den Vordergrund zu stellen, um auf diese Weise eine konkret psychologische Sichtweise zu ermöglichen. Die vielzitierte Definition nach Spieß (2004) wird in diesem Zusammenhang jedoch nur kurz skizziert. So ist Kooperation nach Spieß (2004, S. 199) gekennzeichnet „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“. Da auf die genannten Charakteristika bereits weiter oben in dem Kapitel u. a. bei Marr (1992) eingegangen worden ist, sollen diese nicht erneut expliziert werden. Stattdessen werden Erscheinungsformen von Kooperation vorgestellt, die möglicherweise auch im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Kooperation zum Tragen kommen können. Bezugnehmend auf die sozialpsychologische Auslegung von Kooperation differenziert Spieß (1996, S. 221) zwischen drei psychologischen Formen von Kooperation. Diese beziehen sich auf die Kooperation *in* Organisationen, sollen hier jedoch auf die Beziehung *zwischen* Organisationen bzw. zwischen Akteuren unterschiedlicher Organisationen und Professionen angewendet und adaptiert werden.

Strategische Kooperation

Eine mögliche (sozialpsychologische) Form kooperativen Handelns stellt die strategische Kooperation dar. Eine strategische Kooperation erfolgt dahingehend, als dass der Kooperierende Ziele bestimmt, die er mit anderen Kooperationspartnern erreichen möchte (vgl. ebd., S. 222; Spieß, 2015, S. 80). Daraus resultierend sucht er „sich Partner und ist darauf bedacht, daß beim gemeinsamen Handeln effektiv gearbeitet wird bzw. mehr herauskommt, als wenn er alleine handeln würde“ (Spieß, 1996, S. 222).

Diese zweckrational ausgerichtete Kooperation verweist auf den (potenziellen) Synergieeffekt von Kooperation, den Marr (1992) beschreibt. Dementsprechend wird das gemeinsame Handeln betont, welches zur Erreichung der jeweiligen Ziele effektiv genutzt werden soll (vgl.

Spieß, 2004, S. 212). Eine strategische Kooperation kann somit „als die bewusst gestaltete, geplante und kontrollierte Zusammenarbeit in Organisationen gesehen werden, um eigene Interessen voranzubringen (Neuberger, 1998)“ (ebd.; Spieß, 2015, S. 80).

Bezogen auf die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen kann eine strategische Kooperation in der Form vonstattengehen, als dass beide Kooperationspartner ihre je eigenen Ziele und Vorstellungen mit der Kooperation verfolgen und mithilfe der Partnerorganisation diese effizient erreichen möchten. Im Vordergrund steht dabei die jeweilige schul- bzw. unternehmensbezogene Interessenslage, die mittels der Kooperation verfolgt wird.

Bei einer solch ausgeprägten autonomen und nutzenkalkulierten Form von Kooperation fehlen jedoch die gemeinsame Diskussion und die Verständigung über (gemeinsame) Zielbezüge. Dieses sich Hineinversetzen in den Partner kommt hingegen bei der empathischen Kooperation zum Tragen:

Empathische Kooperation

Ein empathisches kooperatives Handeln verfolgt ebenfalls ein zielorientiertes und gemeinsames Handeln zur Erreichung der Ziele (vgl. Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 36). Im Gegensatz zur strategischen Kooperation versetzen sich die Partner bei der empathischen Kooperation (zusätzlich) in die Lage und in die Intentionen des anderen und verständigen sich über die gemeinsame Zielerreichung (vgl. Spieß, 1996, S. 223; Spieß, 2004, S. 212; Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 36).

Die Verständigung über sowie die Abstimmung der Zielvorstellungen und des Vorgehens zur Erfüllung der Ziele bringt ein partnerschaftliches und demokratisches Verständnis von Kooperation zum Ausdruck. Die Kooperationspartner können sich auf einer Augenhöhe begegnen und die je individuelle Perspektive aufeinander abstimmen. Von Bedeutung sind hier die Akzeptanz und die Anerkennung des anderen (vgl. Spieß, 2004, S. 212; Delhees, 1994).

Insbesondere im Rahmen internationaler bzw. interkultureller Zusammenarbeit nimmt die empathische Kooperation einen wichtigen Stellenwert ein: „In diesem Umfeld, in dem der kulturelle Faktor eine besonders bedeutsame Rolle spielt, ist neben dem Wissensaspekt um die fremden und die eigenen Kulturstandards, Empathie zentral, um sich in die Gewohnheiten, Denkweisen und Gebräuche hineinzusetzen“ (Spieß, 1996, S. 224).

Aber auch im Rahmen multiprofessioneller und/oder inter-organisationaler Kooperation kann angenommen werden, dass die Perspektivenübernahme und das sich Hineinversetzen in die Intentionen des anderen von Bedeutung sind. Kooperieren bspw. Mitglieder der Organisation *Schule* mit Akteuren aus der Wirtschaft, sind sowohl unterschiedliche Professionen als auch differente Organisationskulturen (Fend, 2006) an der Kooperation beteiligt.

In einer empathischen Kooperation können divergierende Ziele und Erwartungen sowie unterschiedliche professionslogische Vorstellungen der mitwirkenden Akteure (vgl. auch diagonale Kooperation) benannt und auf einer Augenhöhe diskutiert werden. Die Verständigung und die Abstimmung über gemeinsame, aber auch individuell unterschiedliche Ziele können hier möglicherweise offen und in einer akzeptierend-positiven Weise realisiert werden.

Inwiefern diese Vorstellung von Kooperation zwischen Schul- und Wirtschaftsakteuren tatsächlich in der Form zum Tragen kommt, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung eruiert werden.

Pseudokooperation

Die Pseudokooperation als dritte und letzte psychologische Form von Kooperation liegt „quer“ (Spieß, 1996, S. 221) zu den ersten beiden Formen.

Die Pseudokooperation ist dadurch gekennzeichnet, dass ein „als ob“-Handeln der Partner besteht. Die Kooperationspartner täuschen ein gemeinsames Handeln vor, das nicht (mehr) existent ist (vgl. ebd., S. 225; Spieß, 2004, S. 213). Bezugnehmend auf die Kooperation als Vertragsverhältnis kann bspw. angenommen werden, dass eine Kooperation lediglich als Absichtserklärung besteht (vgl. hierzu Ahlgrimm et al., 2012). So kann die Zusammenarbeit zwischen einer Schule und einem Unternehmen u. U. in Form eines Vertragsverhältnisses fixiert werden ohne diese Kooperation zu „leben“ – sprich kooperativ zu handeln. „Im Grunde findet kein wechselseitiger Austausch mehr statt, die Kommunikation erfolgt an der Oberfläche oder nur noch zum Schein bzw. auf der formalen Ebene. Ebenso wenig besteht noch wechselseitiges Vertrauen“ (Spieß, 1996, S. 225).

Anstelle einer Zielverständigung und einer Umsetzung dieser Kooperation besteht der Zweck möglicherweise auch überwiegend darin, die Außendarstellung der Organisationen zu fördern. Andererseits könnte auch angenommen werden, dass zu Beginn der Partnerschaft eine Umsetzung der Beteiligten erfolgt, eine intensive und kontinuierliche Kooperation jedoch im Laufe der Kooperationsbeziehung – z. B. aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen oder Abstimmungsmöglichkeiten – nicht mehr aufrechterhalten werden kann. So geht Kooperation nicht nur mit einem Nutzen für die Beteiligten einher, sondern kann auch zu einem Anstieg der individuellen Belastung führen (vgl. Spieß, 2004, S. 197; Battmann, 1989). So werden kooperative Aktivitäten zwar mehrheitlich positiv ausgelegt, jedoch kann kooperatives Handeln auch negative Wirkungen wie bspw. eine (erlebte) erhöhte (Arbeits-)Belastung oder eine Exklusion derjenigen, die nicht kooperieren, mit sich bringen (vgl. Spieß, 2004, S. 197).

Die Problematik der zusätzlichen Belastung nimmt Bezug auf die Handlungs- und Entscheidungsräume seitens der Kooperationspartner (Marr, 1992). Inwieweit diesen Ressourcen zugebilligt werden bzw. erhöhte Belastungen mit einem kooperativen Handeln einhergehen, soll bei den direkt beteiligten Akteuren erfragt werden.

Zusammenfassung

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass eine Kooperationsbeziehung und -praxis aus unterschiedlichen und disziplinen-eigenen Perspektiven betrachtet werden kann. Dabei erschwert eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen es, ein einheitliches und eindeutiges Kooperationsverständnis zu generieren.

Bei der Betrachtung auf einer sozialpsychologischen und organisationalen Ebene zeigt sich zudem, dass sich diese Ebenen nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen können. So kann eine inter-organisationale Kooperation, die auf der Ebene der Organisation bspw. unterschiedliche Professionen und Organisationskulturen im Rahmen einer vertraglichen Vereinbarung einschließt, auf einer akteurs- und interaktionszentrierten Ebene möglicherweise divergente Ziele und Konflikte zwischen den Kooperationspartnern hervorbringen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass eine Verschränkung dieser Ebenen im Rahmen von Kooperation erfolgt.

Vorläufiges Kooperationsverständnis

Resümierend lautet die vorläufige Arbeitsdefinition insgesamt folgendermaßen:

Die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen ist dadurch gekennzeichnet, dass eine geplante Interaktion zwischen Mitgliedern der Organisationen *Schule* und *Unternehmen* stattfindet, die eine gemeinsame Aufgabenbewältigung zum Ziel hat, welche von den Partnern als notwendig und/oder nützlich beurteilt wird (vergleichbar mit Chancen oder positiven Effekten). Die beteiligten Akteure befinden sich dabei in einer Interdependenzbeziehung, wengleich diesen Handlungsspielräume und weitere Ressourcen zugebilligt werden. Im Vordergrund der Kooperation steht die Erreichung (eines) gemeinsamen/r Ziels/e, wobei auch die Realisierung organisationsinterner Ziele von Bedeutung sein kann. Diese Form der inter-organisationalen Kooperation basiert auf einer (vertraglichen) Vereinbarung. Wichtige Voraussetzungen sind eine Steuerung und Gestaltung der Kooperationspraxis sowie Vertrauen und Zuverlässigkeit auf Seiten der Akteure. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachbereiche und Professionen – im Sinne einer diagonalen Kooperation – kann jedoch auch Herausforderungen, z. B. aufgrund divergierender Ziele und Sichtweisen, mit sich bringen.

Ausgehend von Spieß (1996, 2004) kann die Zusammenarbeit zudem als strategische bzw. erweitert um Elemente der empathischen Kooperation auftreten und/oder als Pseudokooperation erfolgen.

Inwiefern sich diese Charakteristika im Rahmen von Schule-Unternehmens-Kooperationen zeigen und welche Form(en) sich hierbei erkennen lassen, soll durch die empirische Untersuchung ermittelt werden. An dieser Stelle ist jedoch kritisch zu reflektieren, dass die Definition nach Spieß verbunden mit den drei Kooperationsformen eine normative Setzung darstellt. Zudem lassen sich die verschiedenen Formen von Kooperation teilweise nur schwer empirisch erfassen und können nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (Spieß, 2005). Daraus resultierend ist bei der Erforschung des Kooperationsphänomens zu berücksichtigen, dass den genannten Kooperationsvorstellungen nur bedingt nachgegangen werden kann und diese möglicherweise im empirischen Material lediglich ansatzweise oder u. U. gar nicht zum Ausdruck kommen.

4.3 Governanceanalytischer Rahmen

Abschließend erfolgt auf theoretischer Ebene eine Governance-basierte Analyse der Schule-Wirtschafts-Kooperation.

Das der eigenen Arbeit zugrunde gelegte Kooperationsverständnis schließt sowohl eine organisationale als auch eine individuelle, sozialpsychologische Ebene ein. Im Vordergrund dieses Kooperationsverständnisses stehen eine gemeinsame Aufgabenbewältigung, die Erreichung (eines) gemeinsamen/r Ziels/e sowie die Realisierung organisationsinterner Interessen seitens der unterschiedlichen Organisationsmitglieder, wobei die Zusammenarbeit zwischen den Organisationen durch eine vertragliche Vereinbarung systematisiert werden kann (Marr, 1992; Spieß, 2004).

Aus systemtheoretischer Sicht kann sich die strukturelle Kopplung zwischen dem Erziehungs- und Wirtschaftssystem auf organisationaler Ebene als Kooperation kommunikativ manifestieren, wonach die Organisationen *Schule* und *Unternehmen* Irritationen „aus Anlaß von Umwelteinwirkungen“ (Luhmann, 1997a, S. 118; Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 5) aufnehmen und verarbeiten bzw. sich gegenseitig irritieren und über das Medium des Lebenslaufes die Anschlussfähigkeit der Kommunikation gewährleistet wird (Burger, 2016). Diese systemtheoretische, abstrakte Ausrichtung verbleibt jedoch auf der Ebene der Organisation bzw. der Organisationsmitglieder. Um das Phänomen der Schule-Wirtschafts-Kooperation auf mehreren Ebenen beschreiben und in diesem Zusammenhang den Kooperationsablauf sowie die individuelle Wahrnehmung der Kooperation durch die (direkt beteiligten) Akteure analysieren zu können, wird in Erweiterung zur systemtheoretischen Betrachtungsweise eine Governance-basierte Perspektive auf die Kooperationspraxis eingenommen.

Ziel der Governanceanalyse ist es, den Forschungsgegenstand der Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen sowohl akteursorientiert als auch auf organisationaler Ebene zu

analysieren und zu diskutieren. Dementsprechend soll das Beziehungsgefüge zwischen unterschiedlichen Akteuren allgemeinbildender Schulen und Wirtschaftsunternehmen im Rahmen der außerschulischen Kooperationspraxis in den Blick genommen werden. Aufgrund der bislang eher geringen Befundlage zur Schule-Wirtschafts-Kooperation soll anhand ausgewählter Governance-Kategorien eine umfassende mehrperspektivische Analyse des Kooperationshandelns vorgenommen werden. Hierbei kann die „semantische Vagueheit [*sic*]“ (Heinrich, 2007, S. 42; Pierre & Peters, 2000, S. 37) des Governancekonzepts ein exploratives, offenes Vorgehen (insbesondere im Rahmen der qualitativen Untersuchung) unterstützen und ermöglicht ferner eine kontextbezogene Übertragung dieses Ansatzes auf den Forschungsgegenstand der Kooperation.

Nach Maag Merki und Altrichter (2015) lassen sich darüber hinaus Kriterien bzw. Vorgehensweisen im Rahmen von Forschungsprojekten heranziehen, die für eine Educational Governance-Forschung förderlich sein können bzw. diese nahelegen. So lässt sich anhand ausgewählter Forschungsstrategien nach Maag Merki und Altrichter (2015) die governanceanalytische Ausrichtung dieser Arbeit begründen (s. hierzu Maag Merki & Altrichter, 2015: Forschungsstrategien 1: Kategoriale Brücken; 3: Akteure und Strukturen; 8 und 9: unterschiedliche Forschungsstrategien und -methoden).

Insgesamt verweisen die von Maag Merki und Altrichter (2015) herangezogenen Kriterien darauf, dass eine Governance-basierte Herangehensweise sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene dazu beitragen kann, das noch wenig erforschte Phänomen der Schule-Wirtschafts-Kooperation aus mehreren unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen und dabei mögliche Koordinationsleistungen und Interdependenzen im Rahmen dieser Kooperationspraxis zu eruieren.

Darüber hinausgehend dient dieser theoretische Referenzrahmen dazu, an systemtheoretische Konzepte (bspw. interne Systemlogiken, Verarbeitung von Irritationen, Lebenslauf als Medium) anzuknüpfen. Für die theoretische Beschreibung und die empirische Auseinandersetzung werden nachfolgend ausgewählte Governance-Kategorien als „Analysemittel“ (Brüsemeister, 2007, S. 97) herangezogen. Die Auswahl dieser orientiert sich an den Forschungsfragen und den bisherigen theoretischen Ausführungen dieser Arbeit.

Hierzu erfolgt zunächst eine Darlegung der Analyseschritte und des Governancebegriffs, um daraufhin anhand spezifischer Governance-Kategorien eine governancetheoretische Fundierung der Kooperationspraxis zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen vorzunehmen.

Wie bei den bisherigen theoretischen Überlegungen soll auch mittels der Governance-Perspektive eine deskriptive und analytische Betrachtung des Kooperationsphänomens

erfolgen und nicht wie bei dem Konzept der „good governance“ (Benz, 2004, S. 18, 27) ein normativer Blickwinkel eingenommen werden. Diese analytische Betrachtungsweise schließt eine kritische Diskussion möglicher Problematiken, die aus governancetheoretischer Sichtweise mit einer Kooperation einhergehen können, jedoch nicht aus, wenngleich keine wertenden Aussagen getätigt werden sollen.

In einem ersten Schritt wird vor diesem Hintergrund eine weit gefasste Bestimmung des Terminus „Governance“ vorgenommen. Hierfür wird auf ausgewählte Definitionen des Governancebegriffs rekurriert, die sich in der Literatur finden lassen. Daran anschließend sollen theoretisch begründet ausgewählte Merkmale der Governance-Perspektive erläutert und kontextspezifisch auf den Forschungsgegenstand der Kooperation übertragen werden.

4.3.1 Allgemeines Begriffsverständnis

Ursprünglich geprägt in der Ökonomie im Zusammenhang mit der Unternehmensorganisation als ein weiterer „Akteur“ neben dem Markt (vgl. ebd., S. 15; Coase, 1937, S. 388), wird der Begriff seit den 1980er/1990er Jahren in der deutschsprachigen Diskussion in den Politik- und Sozialwissenschaften (vgl. Maag Merki & Altrichter, 2015, S. 397; Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 20) – anfänglich im Bereich Internationaler Beziehungen (vgl. Benz, 2004, S. 16) – „zur Beschreibung von Formen politischer Steuerung und Koordination“ (ebd., S. 17) verwendet. Dahinter steht die Annahme, dass nicht mehr der Staat allein als Regierender betrachtet werden kann, sondern weitere Akteure, bspw. aus dem öffentlichen und privaten Sektor, ebenfalls mitwirken (müssen), um die Aufgabenerfüllung von Regierung und Verwaltung gewährleisten zu können (vgl. ebd.; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 15).

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann die Governance-basierte Betrachtungsweise bzw. der Ansatz des Educational Governance insbesondere im Kontext der zunehmenden Eigenverantwortung von Schulen („Selbstständige Schule“) und damit verbundener Maßnahmen wie der Einführung von Bildungsstandards und dem Bildungsmonitoring (Schulinspektionen) dazu beitragen, entsprechende Steuerungs- und Regulierungsverhältnisse im Bildungssystem zu beleuchten (vgl. Maag Merki & Altrichter, 2015, S. 399; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 17).

Generell kann eine Vielzahl an Definitionen und Bezugsdisziplinen zur Beschreibung von Governance festgestellt werden (s. hierzu Heinrich, 2007). Eine einheitliche und abgeschlossene Begriffsbestimmung lässt sich nicht konstatieren (vgl. ebd., S. 39; Benz, 2004, S. 19). Aufgrund der Vielschichtigkeit dieses analytischen Terminus soll nachstehend der Versuch unternommen werden, anhand verschiedener Bestimmungsstücke das Governancekonzept zu skizzieren und dabei Bezüge zur eigenen Forschungsthematik herzustellen.

Benz, Lütz, Schimank und Simonis (2004, S. 6) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „mit Governance weder ein Theoriekonzept noch ein spezifischer Forschungsansatz, vielmehr eine Sichtweise auf die Realität verbunden ist. Diese variiert je nach Themenfeld, auf das der Begriff angewandt wird“. Daraus resultierend besteht die Herausforderung im Rahmen der Governanceanalyse darin, „seine Merkmale kontextbezogen zu präzisieren und die analytische Perspektive mit geeigneten Theorien und Methoden der empirischen Forschung umzusetzen. [...] Insofern steht man mit dem Governance-Begriff immer am Beginn der wissenschaftlichen Arbeit“ (Benz, 2004, S. 27).

Auf inhaltlicher Ebene fokussiert die Governanceforschung auf die Handlungsabstimmung zahlreicher Akteure in einem Mehrebenensystem (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Im Mittelpunkt der Analyse steht die Handlungskoordination zwischen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Akteuren, die hierarchische oder heterarchische Beziehungen beinhalten (vgl. ebd., S. 26).

Im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit soll die Governance-Perspektive somit als analytische Betrachtungsweise dienen, damit das Phänomen der Schule-Wirtschafts-Kooperation governancetheoretisch untersucht werden kann. Die daraus resultierenden Überlegungen und weiterführenden Governance-basierten Fragen stellen eine wesentliche Grundlage für die empirische Untersuchung des Kooperationsphänomens dar. Die Kooperationspraxis selbst kann als Handlungsabstimmung zwischen unterschiedlichen Akteuren gedeutet werden. Die zentralen Akteure stellen hierbei der öffentliche Sektor resp. die Schule sowie die Wirtschaft bzw. das Unternehmen dar. Im Fokus stehen das spezifische Kooperationshandeln der Akteure und damit einhergehende Handlungslogiken auf unterschiedlichen (individuell/organisational) Ebenen – sprich im Mehrebenensystem. Folglich besteht das Ziel darin, die Kooperation als Beziehungsgefüge zwischen Akteuren der Schule und Akteuren der Wirtschaft in den Blick zu nehmen und die damit verbundenen kooperativen Aktivitäten, Koordinationsleistungen und -herausforderungen sowie Sinnlogiken der Beteiligten zu eruieren.

4.3.2 Die Kooperation von Schulen und Unternehmen aus governanceanalytischer Perspektive

Für eine tiefergehende Betrachtung der bereits skizzierten Überlegungen zur Schule-Wirtschafts-Kooperation werden im Folgenden ausgewählte Merkmale der governancetheoretischen Sichtweise als Analysemittel (Brüsemeister, 2007) herangezogen und für die Kooperationsthematik adaptiert.

Mehrebenensystem

Als Analyserahmen und Ausgangspunkt der Governance-basierten Betrachtungsweise soll das Phänomen der Kooperation zunächst als „Mehrebenenphänomen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 10) gedeutet und im Mehrebenensystem *Schule* (Brüsemeister, 2004) verortet werden.

Im Fokus dieser erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Arbeit steht daher das schulische Mehrebenensystem, welches unterschiedliche Akteure auf mehreren organisationsinternen und -externen Ebenen einbezieht, wie bereits im Kooperationsverständnis aufgezeigt. Da sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene die Kooperationspraxis aus mehreren Perspektiven (schulische und betriebliche Akteure) untersucht werden soll, kann die Kategorie des Mehrebenensystems dazu dienen, in Form einer theoretischen Rahmung diese unterschiedlichen Ebenen governanceanalytisch näher zu beleuchten.

Laut Kussau und Brüsemeister (2007, S. 31) sowie weiterer Kolleginnen und Kollegen kann der Ansatz des Mehrebenensystems als „zusammenfassender analytischer Bezugspunkt *institutionalisierter* [Hervorh. im Original] Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren“ beschrieben werden. Demnach lassen sich mithilfe dieses Bezugsrahmens die Wechselbeziehungen und Abhängigkeitsverhältnisse sowie Möglichkeiten der Interdependenzbewältigung seitens der Akteure auf und zwischen den verschiedenen Ebenen in den Blick nehmen (vgl. ebd., S. 32). Auf folgende Aspekte soll hierbei fokussiert werden:

Unterteilung in formale Ebenen

Zum einen stellt die Differenzierung nach unterschiedlichen Ebenen ein wesentliches analytisches Element dar. Bspw. schlägt Brüsemeister (2004, S. 191ff; Heinrich, 2007, S. 45) idealtypischer Weise eine formale Zergliederung in drei Ebenen vor. Aus der Educational Governance-Perspektive lässt sich das schulische Gesamtsystem (bspw. die Kultusministerkonferenz [KMK] auf Bundesebene; Altrichter, Büeler, Brüsemeister & Heinrich, 2004) auf der Makro-Ebene verorten, die Meso-Ebene beinhaltet die Einzelschule als Organisation und auf der Mikro-Ebene befinden sich die jeweiligen Organisationsmitglieder mit ihrem individuellen Rollenhandeln. Hierzu gehören z. B. Lehrkräfte sowie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Ergänzt werden kann diese Aufteilung durch die personale Ebene als vierte Dimension, welche individuelle Vorstellungen, Motivationen oder Arbeitshaltungen widerspiegelt (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32; Maag Merki, 2005, S. 64).

Diese Mehrebenen-Perspektive knüpft an die systemtheoretische Betrachtungsweise und der damit einhergehenden funktionalen Differenzierung (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 23) sowie den unterschiedlichen Sozialsystemen wie Organisations- und Interaktionssystem an (vgl. Vester, 2010, S. 92; Treibel, 2006, S. 37; Kneer & Nassehi, 2000, S. 42, Luhmann, 2005,

S. 10). Die Governance-basierte Analyse soll jedoch eine Erweiterung dieses theoretischen Horizonts darstellen und den Fokus (stärker) auf eine akteurszentrierte und personale Ebene legen, sodass ebenfalls die individuelle Perspektive in Form von Handlungslogiken und subjektiven Wahrnehmungen erfasst werden kann.

Handlungslogiken der Akteure

Darauf beziehend sind mit den aufgezeigten Ebenen unterschiedliche „Sinnlogiken“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33) der jeweiligen Akteure verbunden. „Dabei gibt es typische Konstellationen von Akteuren, typische ‚Schichten‘, auf denen eigene Handlungslogiken herrschen, die sich von jenen auf anderen ‚Schichten‘ unterscheiden können“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 10). Diese Eigenlogiken verweisen systemtheoretisch betrachtet auf die operative Geschlossenheit von Systemen (vgl. ebd., S. 3f) und lassen sich möglicherweise mit den jeweiligen binären Codes nach Luhmann verknüpfen.

Auf den Aspekt der Handlungslogik wird im weiteren Verlauf noch einmal näher Bezug genommen.

Grenzüberschreitende Koordination

Ein weiteres mit der Unterteilung nach Ebenen einhergehendes Charakteristikum ist die grenzüberschreitende Koordination der Akteure (vgl. ebd., S. 11). Lassen sich Aufgaben und Problemstellungen lediglich mithilfe verschiedener Instanzen und Zuständigkeiten bearbeiten, werden mehrere Ebenen einbezogen, sodass eine grenzüberschreitende Koordination als erforderlich erscheint. Diese kann sowohl vertikale Beziehungen von Akteuren eines Handlungsbereichs betreffen als auch horizontale Beziehungen, in denen Akteure aus verschiedenen Handlungssektoren interagieren (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32f). Diese Dimension soll ebenfalls bei der Betrachtung der Schule-Wirtschafts-Kooperation berücksichtigt bzw. vorausgesetzt werden.

Auf dieser Grundlage soll im Folgenden der Forschungsgegenstand der Kooperation in das Mehrebenensystem *Schule* eingeordnet werden, welches für die weiteren Überlegungen als analytisches Raster fungiert. Die nachstehende Governance-basierte Analyse stellt dabei eine zentrale theoretische Grundlage für die empirische Untersuchung dar.

Akteure und Akteurskonstellation

Ausgehend von dem Mehrebenensystem als Analyserahmen bzw. ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Kap. 6) sind bei der Betrachtung des Kooperationshandelns zwischen Schulen und Unternehmen mehrere Akteure einzubeziehen. Nach Kussau und Brüsemeister (2007, S. 26) kann hierbei zwischen individuellen und organisierten Akteuren differenziert werden. Beziehend auf den bisherigen

Forschungsstand und das Kooperationsverständnis im Sinne einer geplanten Interaktion zwischen Mitgliedern der Organisationen *Schule* und *Betrieb* werden als individuelle Akteure im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Personalverantwortliche und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Unternehmen als mögliche Beteiligte an der Kooperation betrachtet. Als organisierter Akteur bzw. kollektiver Akteur, bei welchem „das Wollen der Einzelnen nicht identisch ist mit dem Können des kollektiven Akteurs (vgl. Schimank 1996, 245)“ (Heinrich, 2007, S. 48), können in diesem Fall die Schule und das Partnerunternehmen identifiziert werden. Die individuellen Akteure stellen hierbei Teilsysteme der kollektiven Akteure *Schule* und *Unternehmen* dar (vgl. Heinrich, 2008, S. 35).

Ferner kann im Rahmen der Governanceanalyse zwischen Erhebungs- und Analyseeinheiten unterschieden werden (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Erhebungseinheiten sind in diesem Kontext die bereits genannten individuellen Akteure. Diese können Auskunft zur Kooperationspraxis und -wahrnehmung geben, sodass die vorliegende Untersuchung u. a. daraufhin ausgerichtet wird. Vor diesem Hintergrund besteht ein Ziel darin, die mit der Kooperation verbundenen Chancen, aber auch Herausforderungen bzw. Problematiken (vgl. Kooperationsverständnis) aus Perspektive der beteiligten Akteure zu erfassen.

Die Analyseeinheit beinhaltet hingegen das handelnde Zusammenwirken der Akteure, sprich die Akteurskonstellation (vgl. ebd.). Als Akteurskonstellation fungieren die Schule sowie das Unternehmen als Organisation. Da im Vordergrund dieses handelnden Zusammenwirkens die Beziehung der Akteure zueinandersteht (vgl. Brüsemeister, Gromala, Preuß & Wissinger, 2016a), kann ebenso die Kooperation selbst bzw. eine eventuell dahinterstehende Steuergruppe als Akteurskonstellation (Arnoldt, 2008b) betrachtet werden. Anknüpfend an das Kooperationsverständnis kann sich das handelnde Zusammenwirken der Kooperationspartner bspw. in einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung ausdrücken. Auf die Akteurskonstellation soll im weiteren Verlauf noch eingegangen werden.

In Bezug auf die unterschiedlichen vorfindbaren Ebenen wird das Kooperationsphänomen aus den folgenden Perspektiven in den Blick genommen:

Meso-Ebene

Wie bei der Beschreibung des Mehrebenensystems als analytischer Rahmen dargelegt, wird die Meso-Ebene in die Analyse einbezogen, da sich an dieser Stelle die einzelne Organisation bzw. die einzelne Schule „als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986, S. 275; Heinrich, 2008, S. 35) sowie das kooperierende Unternehmen verorten lassen. Dieser Fokus knüpft an die systemtheoretische Ausrichtung und das Kooperationsverständnis auf organisationaler Ebene an.

Als zentrale Akteure im Rahmen von Kooperationsprojekten können auf der Meso-Ebene die Schulleitung sowie Personalverantwortliche als Vertreter der jeweiligen Organisation (und als Schnittstelle zwischen der Unternehmensleitung und den Mitarbeitenden) wahrgenommen werden.

Ebenfalls erscheint es als möglich, dass eine Steuergruppe als verantwortliche Instanz zur Umsetzung der Kooperation im Sinne eines intermediären Akteurs bestehen kann (auf innerschulischer Ebene: Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008). Im Rahmen eines Beitrags zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ weisen bspw. Berkemeyer et al. (2008, S. 160) darauf hin, dass die Steuergruppe (in diesem Fall innerhalb der Schule) bei solchen innerschulischen Entwicklungsprozessen die Aufgabe der Koordinierung und Steuerung des Schulentwicklungsprozesses der Schule übernehmen kann.

Daraus resultierend könnten Mitglieder der unterschiedlichen Organisationen *Schule* und *Unternehmen* einen neuen kollektiven Akteur bilden, welcher für die Koordination und Umsetzung der Kooperation verantwortlich ist. Im schulischen Mehrebenensystem kann bspw. die Steuergruppe als intermediärer Akteur verortet werden (vgl. ebd., S. 161). So beschreiben Berkemeyer et al. (2008), dass diese als innerschulische Akteurskonstellation im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen „aus Mitgliedern des Lehrerkollegiums (stellvertretend für die Profession) und der Schulleitung (stellvertretend für die Organisation) besteht, die ihrerseits innerhalb der Steuergruppe über Aushandlungsprozesse miteinander ‚lose‘ gekoppelt sind“ (ebd., S. 170). Bezugnehmend auf die außerschulische Kooperation kann eine Steuergruppe – bestehend aus Mitgliedern der Organisationen *Schule* und *Unternehmen* – in Form eines Interdependenzmanagements (Berkemeyer et al., 2008) dazu beitragen, ein solches Kooperationsprojekt aufzubauen, zu koordinieren und dabei die jeweiligen Handlungslogiken der unterschiedlichen Akteure bzw. mögliche differente Zielvorstellungen und professionsbezogene Erwartungen aufeinander abzustimmen (vgl. Kategorie „Handlungskoordination“) und in Maßnahmen zu übersetzen. Im Vordergrund steht somit die Steuerung und Gestaltung der Kooperation (vgl. Kooperationsverständnis).

Bezogen auf die Kooperationspraxis selbst soll der neue Akteur der Steuergruppe (vgl. ebd., S. 160) ebenfalls bei der Betrachtung der governanceanalytischen Kategorie der *Handlungskoordination* näher in den Blick genommen werden.

Mikro-Ebene

Ebenfalls von Bedeutung ist der einzelne Akteur bzw. sind die Interaktionsprozesse zwischen mehreren Akteuren auf der Mikro-Ebene. Hierzu gehören die einzelnen Organisationsmitglieder (vgl. ebenfalls systemtheoretische Analyse) bzw. die an der Kooperation direkt beteiligten Akteure, bspw. Lehrkräfte, welche Kooperationsmaßnahmen innerhalb und außerhalb des Unterrichts umsetzen, aber auch die Studien- und

Berufsorientierung an den Schulen koordinieren und/oder Mitglied einer Steuergruppe sind. Darüber hinausgehend können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Partnerunternehmens, z. B. Ausbildungsleitungen, als weitere relevante Akteure im Rahmen von Kooperation identifiziert werden (vgl. Zedler, 2008, S. 16; Gras & Rottmann, 2013, S. 78f; Audick, 2012, S. 44).

Personale Ebene

Abschließend sei noch auf die personale Ebene verwiesen. Diese beinhaltet – wie schon beschrieben – personenbezogene Vorstellungen und Motivationen Einzelner (vgl. Maag Merki, 2005, S. 64). Die Berücksichtigung der personalen Ebene stellt eine Erweiterung der bisherigen theoretischen Ausführungen (vgl. systemtheoretische Perspektive) dar.

Vor diesem Hintergrund erscheint es als möglich, dass individuelle (Wert-)Haltungen und Motivationen der einbezogenen Akteure und damit verbunden das Engagement (einzelner) Beteiligter förderliche Faktoren bei dem Aufbau oder der Ausgestaltung eines Kooperationsprojektes zu Unternehmen darstellen (z. B. Gras & Rottmann, 2013). In Bezug auf Schulentwicklungsprozesse weist Holtappels (2016) bspw. darauf hin, dass in einer Vielzahl von Schulentwicklungsstudien die Innovationsbereitschaft des Kollegiums als wichtiger Einflussfaktor beurteilt werden kann. Als ebenfalls bedeutsam kann die Akzeptanz im Kollegium eingestuft werden (vgl. ebd., S. 151). Auf der Meso-Ebene kann ferner ein innovatives Schulleitungshandeln dazu beitragen, Erneuerungsprozesse zu initiieren, zu fördern und zu steuern (vgl. ebd., S. 160). Demnach lässt sich vermuten, dass für das Gelingen einer außerschulischen Kooperation zur Industrie als „Innovationsidee“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9) ebenso die Akzeptanz und Unterstützung der Schulleitung sowie des Kollegiums maßgebliche Stellgrößen darstellen. Die der Kooperation zugewiesene Bedeutung seitens der Akteure soll hierbei auf der personalen Ebene als mögliche Motivation und individuelle Einstellung gedeutet werden. Daher kann aus governancetheoretischer Perspektive die Frage aufgeworfen werden, in welcher Art und Weise die außerschulische Kooperation zur Wirtschaft auf den unterschiedlichen Ebenen beurteilt bzw. wahrgenommen wird und welche Handlungen bzw. Projekte damit verknüpft sind seitens beteiligter Akteure.

Handlungslogiken

Damit einhergehend lässt sich diskutieren, welchen spezifischen Handlungslogiken – vergleichbar mit den binären Codes auf der systemischen und organisationalen Ebene – die jeweiligen Beteiligten bei der Realisierung einer solchen Kooperation folgen (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33). Bezogen auf das Rollenhandeln der Akteure stehen an dieser Stelle möglicherweise spezifische organisations- und professionsbezogene Vorstellungen und Beweggründe im Vordergrund. Von Bedeutung können anknüpfend an das zugrunde gelegte Kooperationsverständnis z. B. die jeweiligen organisationsinternen schulischen und

betrieblichen Zielbezüge der Akteure sein, die möglicherweise im Rahmen einer strategischen Kooperation (Spieß, 1996) – vorrangig auf der Meso-Ebene – verfolgt werden. Zugleich können nicht nur differente Handlungslogiken – abhängig von der jeweiligen Ebene und Organisation – vorherrschen, sondern im Sinne des Kooperationsverständnisses ebenfalls gemeinsame Ziele und Interessen bestehen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013, S. 56; vgl. auch Kooperationsverständnis). Eine solche damit verbundene eher empathische Kooperation (vgl. Spieß, 1996, S. 223) kann bspw. die gemeinsame Aushandlung, Verständigung, Planung und Durchführung studien- und berufsorientierender Maßnahmen (im Sinne einer Unterstützung der Qualifikations- und Allokationsfunktion auf schulischer Ebene: Fend, 2006; Zeinz, 2009) beinhalten (s. gemeinsame Aufgabenbewältigung). Aus systemtheoretischer Perspektive handelt es sich hierbei um einen gemeinsamen Bezugspunkt der Aktivitäten bzw. um eine kommunikative Schnittmenge – in Form einer beruflichen Vorbereitung zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen.

Daran anknüpfend sollen ebenfalls die Handlungslogiken der einzelnen Akteure auf der Mikro-Ebene betrachtet werden. Dabei erscheint es als möglich, dass bspw. die Lehrkräfte andere Zielvorstellungen mit einer solchen Form der Kooperation verbinden. Unter Umständen werden auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer auf die allgemeinen Funktionen von Schule nach Fend (2006), Zeinz (2009) und Ipfling (2002) stärker fokussiert, sodass neben der Berufsfeldorientierung als ein Ziel ebenso eine lebenswelt- bzw. praxisnahe Einbettung der Unterrichtsinhalte (vgl. Schulleben als Funktion: Ipfling, 2002), aber auch möglicherweise eine kritische Auseinandersetzung mit ökonomischen Zusammenhängen (u. U. anknüpfend an die Personalisationsfunktion nach Zeinz, 2009) als Themen der Kooperation gesehen werden. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern auf personaler Ebene persönliche Werthaltungen und Motivationen bei dem Aufbau und der Umsetzung eines solchen Projektes mit hineinspielen, wengleich sich diese eventuell mit den Sinnlogiken auf der Mikro-Ebene überschneiden und nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind.

Insgesamt zielt die Fokussierung der Handlungslogiken der Akteure u. a. zum einen auf eine Herausarbeitung von wahrgenommenen Chancen und positiven Effekten (z. B. Unterstützung der Studien- und Berufsorientierung, Einblicke in die Arbeitswelt, Verknüpfung der Lehrinhalte mit praxisnahen Projekten: Flynn et al., 2016; Audick, 2012; Baedeker et al., 2009; Zedler, 2008; Icking, 2010; vgl. auch Kooperationsmerkmal „Notwendigkeit/Nützlichkeit“). Zum anderen sollen Herausforderungen bzw. Problematiken, die aus Sicht der (beteiligten) Einzelnen mit einer solchen Kooperation einhergehen (können), eruiert werden (z. B. auf Schulseite: Abwertung der Lehrerprofessionalität, Verlust des schulischen Schonraumcharakters, einseitige Unternehmensorientierung, Kooperation als reines Schul sponsoring und zur Vermarktung des Unternehmens, divergierende professionsbezogene Sichtweisen und Ziele, zusätzliche Arbeitsbelastung: Gericke, 2012, S.

50; Scheele, 2010; Molnar, 2006; Stuart, 2006; Boyles, 2005; Böhm-Kasper et al., 2016; Böhm-Kasper et al., 2013, S. 58; vgl. auch Kap. 4.2). Ebenfalls sind mögliche auftretende Divergenzen zwischen den Organisationen *Schule* und *Unternehmen* damit verbunden. Da folglich eine Mehrzahl von Akteuren mit möglicherweise z. T. unterschiedlichen Handlungslogiken auf verschiedenen Ebenen in die Kooperationspraxis einbezogen werden, kann vermutet werden, dass die Umsetzung und Ausgestaltung dieser in Form einer grenzüberschreitenden Koordination erfolgt.

So wirken verschiedene Akteure an der sozialen Koordination mit, wenngleich unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten bestehen können (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9). Daraus resultierend kann die Frage aufgeworfen werden, in welcher Art und Weise die einzelnen Akteure wie z. B. Lehrkräfte bzw. die jeweiligen Mitglieder der Steuergruppe einbezogen werden, welche Funktionen bzw. Aufgaben diese bei der Umsetzung übernehmen und welche weiteren Akteure im Rahmen der Kooperationspraxis beteiligt werden (müssen). Ferner sind hierbei auch die unterschiedlichen Gestaltungsoptionen (vgl. Altrichter & Salzgeber, 1996, S. 133; Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9) der Kooperationspartner im Sinne von Handlungsspielräumen und weiteren Ressourcen von Bedeutung (vgl. Kap. 4.2 Kooperationsverständnis). Bspw. weisen Berkemeyer et al. (2008, S. 161) darauf hin, dass die schulische Steuergruppe ihren Auftrag durch die Lehrer- bzw. Schulkonferenz erhält. Bei der Organisation und der Realisierung von Maßnahmen im Rahmen der Kooperation muss ebenfalls eine Abstimmung mit weiteren Akteuren erfolgen. Sollen Kooperationsinhalte z. B. im schulinternen Curriculum verankert werden, müssen die beteiligten Lehrkräfte sowie möglicherweise die jeweilige Fachkonferenz einbezogen werden. Findet der Unterricht daraufhin bspw. in Räumen des Partnerunternehmens statt, sind ebenfalls die Personalabteilung sowie beteiligte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als weitere Akteure mit einzuplanen (vgl. Kategorie „Handlungskoordination“).

Governanceanalytisch betrachtet soll daher untersucht werden, in welcher Form die an der Kooperation beteiligten Akteure die Idee der Kooperation aufgreifen und in Handlungen und Maßnahmen übersetzen resp. rekontextualisieren (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9) (vgl. systemtheoretische Analyse: interne Verarbeitung von Irritationen). Diese Frage schließt an die Steuerung und Gestaltung inter-organisationaler Kooperation nach Marr (1992) als Voraussetzung für eine gelingende Kooperation an.

Im Mittelpunkt der Analyse stehen somit die Funktionen der beteiligten Akteure bzw. der Akteurskonstellation sowie die Realisierung bzw. Ausgestaltung von Maßnahmen im Sinne einer gemeinschaftlichen Aufgabenerfüllung (vgl. ebd., S. 1154). Damit einhergehend soll die qualitative Untersuchung dazu beitragen, sowohl die gemeinsamen als auch die akteurs- und organisationsinternen Ziele und Vorstellungen der einzelnen Beteiligten im Mehrebenensystem zu erfassen. Eine zentrale Frage besteht somit ebenfalls darin, an

welchen Handlungslogiken sich die Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen, aber auch in den jeweiligen Organisationen bei der Etablierung und Gestaltung der Schule-Wirtschafts-Kooperation orientieren. Im Vordergrund steht die individuelle Perspektive der Beteiligten, aber auch die Wahrnehmung nicht-beteiligter Akteure auf die Kooperation (z. B. Kollegium).

Im Rahmen der Interviewstudie kann die Akteurskonstellation als Analyseeinheit selbst jedoch nicht empirisch erfasst werden. Hingegen wird der Versuch unternommen, auf Grundlage der Aussagen der individuellen Akteure ein Gesamtbild zur Kooperationspraxis bzw. zum handelnden Zusammenwirken der unterschiedlichen Beteiligten im Rahmen der Schule-Wirtschafts-Kooperation zu gewinnen.

Systemtheoretisch betrachtet stellt – wie bereits aufgezeigt – der gemeinsame kommunikative Bezugspunkt auf organisationaler Ebene die Studien- und Berufsorientierung als Thematisierung des Lebenslaufes dar. Es stellt sich jedoch die Frage, welche weiteren Inhalte und Ziele im Rahmen einer solchen Kooperationspraxis möglicherweise verfolgt werden und welche Koordinationsleistungen damit einhergehen. Diese Diskussionspunkte zielen auf ein weiteres Merkmal der Governance-basierten Analyse, nämlich auf das der *Handlungskoordination*.

Anmerkung:

Bezogen auf die Betrachtung des Mehrebenensystems *Schule* wird die Makro-Ebene als Bezugspunkt bewusst ausgeklammert. Zwar können externe bzw. übergeordnete Instanzen, Faktoren und Entwicklungen sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite bestehen, die möglicherweise die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen fördern bzw. beeinflussen (z. B. auf Schulseite: Rekontextualisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags (§2 SchulG NRW) oder Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (§5 SchulG NRW); z. B. auf Unternehmensseite: Rekontextualisierung ökonomischer Entwicklungen wie der Auszubildendenmangel oder Passungsprobleme bei den Ausbildungen: BMBF, 2018, S. 12). Eine direkte Beziehung zwischen diesen Phänomenen lässt sich empirisch jedoch nur schwer fassen. Zudem werden Akteure, die sich auf der Makro-Ebene verorten lassen (z. B. Bezirksregierung, KMK, Landesministerien), nicht in die Untersuchung mit einbezogen, sodass hierzu keine empirisch basierten Aussagen getätigt werden können. Dennoch können die Überlegungen zur Rekontextualisierung auf einer theoretischen Ebene (vgl. auch Kap. 4.1) sowie auf Grundlage der Wahrnehmung der einbezogenen Akteure auf der Meso- und Mikro-Ebene diskutiert werden. Eine nähere Auseinandersetzung mit der Makro-Ebene und deren Verschränkung mit den jeweils anderen Ebenen erfolgt aufgrund der Komplexität dieser Systemlogik hingegen nicht.

Handlungskoordination

Anknüpfend an die Akteurskonstellation und die Rekontextualisierung von Innovationsideen (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9) soll als weitere Governance-Kategorie die Handlungskoordination im Rahmen der Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen thematisiert werden.

Handlungskoordination in Akteurskonstellationen erfolgt laut Heinrich (2008, S. 36) dadurch, „dass die einzelnen Akteure strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten [...] reproduzieren resp. adaptieren“. Mittels der Kategorie der Handlungskoordination soll daher die Art und Weise des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Akteure untersucht werden.

Bezogen auf die außerschulische Kooperation zur Wirtschaft ist zunächst nach den Beweggründen der Kooperation zu fragen, um daraufhin beurteilen zu können, inwieweit es sich hierbei um Vorgaben handelt bzw. sich auf dieser Grundlage „strukturelle Vorgaben bzw. Möglichkeiten“ (ebd.) ableiten lassen. Vor dem Hintergrund des Kooperationsverständnisses stellt sich somit die Frage, inwiefern die Zusammenarbeit als hilfreich oder als notwendig erachtet wird (Marr, 1992). Möglicherweise lassen sich auf der Makro-Ebene politische Erlasse oder Landesvorhaben wie „Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule-Beruf in NRW“ (MAGS NRW, 2020) identifizieren, die den Aufbau einer Schule-Wirtschafts-Kooperation mitbegründen. Alternativ können sowohl schulinterne als auch unternehmensinterne Argumente auf der Meso- bzw. Mikro-Ebene ausschlaggebend sein (z. B. Wettbewerbsdruck, Fachkräftemangel: Zymek, 2009; BMBF, 2019a; Milde, Ulrich, Flemming & Granath, 2020).

Wird ein Kooperationsprojekt angebahnt bzw. aufgebaut, kann – bezogen auf die Handlungskoordination im Mehrebenensystem – erneut die Frage nach der Rekontextualisierung in der schulischen und betrieblichen Organisation aufgeworfen werden, welche „als Neuformulierung externer Anforderungen unter den Bedingungen des jeweils eigenen Systems“ (Berkemeyer, Müller & van Holt, 2016, S. 227; Fend, 2006) verstanden wird (vgl. auch systeminterne Verarbeitung von Irritationen, Kap. 4.1). Die governanceanalytische Perspektive nimmt hierbei insbesondere die Koordination und Kommunikation zwischen und innerhalb der Ebenen sowie die Klärung der Zuständigkeiten in den Blick (vgl. hierzu Gras & Rottmann, 2013; Faßhauer, 2015; Badgett, 2016). In diesem Zusammenhang kann bspw. die Aufgabe der Steuergruppe bzw. der Akteurskonstellation im Rahmen der Kooperation darin bestehen, Entscheidungen zur Kooperation auf der Ebene der Profession an die Lehrkräfte weiterzutragen und zu adressieren sowie zugleich mögliche positive Erwartungen, aber auch Befürchtungen seitens der Lehrkräfte mit der Schulleitung abzusprechen bzw. auszuhandeln (vgl. Berkemeyer et al., 2008, S. 169f). Gleiches gilt für die Unternehmensseite. Die interdisziplinäre und inter-organisationale Steuergruppe bzw. Akteurskonstellation ist folglich für die Koordination, aber auch für die Kommunikation, die Schaffung von Transparenz sowie

Akzeptanz auf Seiten der unterschiedlichen Akteure – möglicherweise im Sinne einer empathischen Kooperation – verantwortlich (vgl. ebd.). Bezogen auf das vorangegangene Kooperationsverständnis (vgl. Spieß, 2004, S. 199) kann eine solche Akteurskonstellation ggf. auch dazu beitragen, innerhalb der Organisationen bzw. bei den beteiligten Akteuren Vertrauen aufzubauen sowie auf die Einhaltung der Reziprozitätsnorm zu achten.

Aufgrund des Einbezugs verschiedener Akteure und Ebenen können jedoch ebenfalls Koordinationsprobleme auftreten – insbesondere dann, wenn verschiedene Akteure unterschiedliche Handlungsorientierungen und Belief Systems innehaben (vgl. Brüsemeister, 2005, S. 12; Heinrich, 2008, S. 36). Die angenommenen unterschiedlichen Vorstellungen und Ziele bzw. Handlungslogiken auf Meso-, Mikro- und personaler Ebene innerhalb einer Organisation können die Handlungskoordination beeinflussen bzw. beeinträchtigen (vgl. Herausforderungen, Kap. 4.2; Organisationslogiken, Kap. 4.1). Daraus resultierende Koordinationsprobleme können bereits im Rahmen der Zielabstimmung zwischen den Kooperationspartnern virulent werden. Diese Überlegungen sollen bei den unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination nochmals aufgegriffen werden.

Bezogen auf die Umsetzung von Maßnahmen im Rahmen der Kooperation ist zu diskutieren, wie die Entscheidungen zum Kooperationshandeln auf den einzelnen Ebenen aufgenommen und weiterverarbeitet werden (Voraussetzung: Steuerung und Gestaltung, Kap. 4.2), bspw. bei der Frage nach einer Verankerung der Kooperationsinhalte im Lehrplan (vgl. auch Programmierung, Kap. 4.1). So können die Wahrnehmung und Beurteilung des Kooperationsprojektes seitens Beteiligter zu unterschiedlichen Handlungen führen wie Beteiligung oder Blockadehaltung bzw. Ablehnung (Heinrich, 2008).

Zusammenfassend dient die Kategorie der Handlungskoordination dazu, die Steuerungs- und Koordinationsleistungen auf und zwischen den unterschiedlichen Ebenen und damit einhergehende Aushandlungen und Absprachen der Steuergruppe und/oder der individuellen Akteure näher zu beleuchten.

Daraus resultierend stellen sich Fragen nach der Klärung von Verantwortlichkeiten, der Koordination der Kooperationspraxis resp. den Abstimmungsprozessen zwischen den Akteuren. Divergierende Erwartungen und Vorstellungen seitens beteiligter Akteure (vgl. Handlungslogiken) können hierbei möglicherweise die Umsetzung und Koordination von Kooperationsprojekten erschweren. Diese Überlegungen sollen nachstehend anhand drei verschiedener Koordinationsmodi präzisiert werden.

Modi der Handlungskoordination: Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung

Nach Lange und Schimank (2004, S. 20) kommt Handlungskoordination in den drei Formen *Beobachtung*, *Beeinflussung* und *Verhandlung* zum Ausdruck (vgl. auch Heinrich, 2008, S.

37). Diese aufeinander aufbauenden Modi sollen im Folgenden auf die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen übertragen und diskutiert werden.

Koordinationsmodus: Beobachtung

Der Modus der Beobachtung beinhaltet eine Handlungskoordination im Sinne einer einseitigen oder wechselseitigen Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen (vgl. Lange & Schimank, 2004, S. 20). In Form einer Umweltbeobachtung beobachten Schulen und Unternehmen möglicherweise, wie andere Organisationen ihrer Art im Bildungs- bzw. Wirtschaftsbereich Kooperationen pflegen und sich nach außen öffnen, woraufhin ebenfalls eine strategische Form der Kooperation zur Imagepflege oder u. U. aufgrund von Konkurrenzdruck (Hofhues, 2013a; Konkurrenzdruck hinsichtlich der Ganztagschulentwicklung: Holtappels, 2016, S. 146) aufgebaut wird (Notwendigkeit/Nützlichkeit im Sinne des Kooperationsverständnisses). Diese Art der Handlungskoordination knüpft an die systemtheoretischen Überlegungen zur Selbst- und Fremdbeobachtung an, nach der – ausgehend von Irritationen – eine Ausdifferenzierung der Systeme erfolgen kann.

Bezogen auf die Kooperationspraxis selbst stellt sich die Frage, inwieweit eine Abstimmung der organisationsinternen sowie gemeinsamen Kooperationsziele erfolgt. Findet bspw. eine eher einseitige Anpassung der Akteure an die Interessen des Kooperationspartners statt, sodass ein Ungleichgewicht besteht, kann diese Form laut dem Kooperationsverständnis nicht mehr als Kooperation verstanden werden. So findet in diesem Fall eine Verletzung der Reziprozitätsnorm im Sinne eines Gebens und Nehmens (vgl. Spieß, 2004, S. 196) statt.

Koordinationsmodus: Beeinflussung

Die Akteurskonstellation der Beeinflussung zeichnet sich dadurch aus, dass „Handlungsabstimmung – auf der Grundlage wechselseitiger Beobachtung – durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen statt[findet]. Solche Potentiale beruhen u. a. auf Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralischer Autorität etc.“ (Lange & Schimank, 2004, S. 20f).

In diesem Zusammenhang könnte eine Partnerschaft zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen dahingehend charakterisiert werden, als dass die Kooperation als reines Sponsoring bzw. als Vermarktungsstrategie und Kundengewinnung des Partnerunternehmens (vgl. Gericke & Liesner, 2014, S. 378; Molnar, 2006; Boyles, 2005; Stuart, 2006) realisiert wird. In diesem Fall kann z. B. eine finanzielle oder projektbezogene Unterstützung des Unternehmens als Einflusspotenzial gedeutet werden, woraufhin die Schule als Gegenleistung bspw. mit Produkten des Unternehmens wirbt (Scheele, 2010; Schneider, Berger & Pilz, 2010). Ähnlich wie bei der einseitigen Beobachtung kann hierbei jedoch nicht von einer Kooperation im Sinne der dargelegten Begriffsbestimmung gesprochen werden. So

fehlen bei dieser Form der Handlungskoordination die gemeinsame Aufgabenbewältigung zur Zielerreichung sowie die Erreichung eines gemeinsamen Ziels. Ferner stellt sich die Frage, inwiefern möglicherweise auch ein Machtgefälle zwischen den Organisationen zum Ausdruck kommt, wenn finanzielle Hilfen seitens eines Partners getätigt werden (vgl. Herausforderungen, Kap. 4.2).

Auf Grundlage des zu Beginn erläuterten Kooperationsverständnisses wird im Rahmen dieser Arbeit eine Partnerschaft lediglich zum Zwecke des Sponsorings nicht als Kooperation betrachtet (siehe auch Baedeker et al., 2009, S. 38).

Dennoch kann die Konstellation der Beeinflussung in einer Kooperationsbeziehung zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen zum Tragen kommen. In Form von Weisungsbefugnissen (vgl. Heinrich, 2008, S. 38) seitens der Leitungsebene innerhalb einer Organisation sind bspw. Maßnahmen wie die Durchführung von Bewerbungstrainings oder einer Betriebsbesichtigung auf der Mikro-Ebene durch die Mitarbeitenden (Lehrkräfte, Personalentwicklungen, Fachkräfte) umzusetzen. So kann der Koordinationsmodus der Beeinflussung mithilfe des Weisungsrechts möglicherweise dazu beitragen, die Norm der Reziprozität in den Partnerorganisationen aufrecht zu erhalten.

Darüber hinaus kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Bereitstellung von Ressourcen und die Ermöglichung von Handlungsfreiräumen Einflusspotenziale im Rahmen der Kooperationsbeziehung darstellen.

Zugleich ist anzunehmen, dass anstelle von bzw. zusätzlich zu Weisungsbefugnissen Absprachen zwischen den jeweiligen Akteuren getätigt werden, die eine Realisierung von Kooperationsprojekten herbeiführen (z. B. bei einer curricularen Einbindung). In diesem Kontext lässt sich diskutieren, welche Rolle und damit verbunden welche Aufgaben bspw. eine Steuergruppe innehat und in welcher Art und Weise die Mitglieder den Kooperationsablauf koordinieren. Die Koordination mittels Absprachen verweist auf den dritten Modus der Handlungsabstimmung, nämlich auf die Konstellation der Verhandlung.

Koordinationsmodus: Verhandlung

Die dritte Form der Handlungskoordination – aufbauend auf den Modi zuvor – ist die der Verhandlung: „Nur aus Verhandlungen zwischen Akteuren – auf der Basis wechselseitiger Beobachtungen und Beeinflussungen – können abgesprochene und nicht bloß auf der jederzeitigen Präsenz und Aktualisierbarkeit von Macht beruhende Handlungsabstimmungen hervorgehen“ (Lange & Schimank, 2004, S. 22).

Die Akteure können somit durch wechselseitige Vereinbarungen (Reziprozität) und tendenziell unabhängig von Machtaspekten ihr Handeln verbindlich miteinander abstimmen (vgl. ebd., S. 39; Heinrich, 2008, S. 39). Kussau und Brüsemeister (2007, S. 38) weisen darauf hin, dass im Kontext *Schule* diese Form der Handlungsabstimmung bspw. im Rahmen von Verträgen oder Leistungsvereinbarungen zwischen Schulpartnern zu erkennen ist (vgl. auch Füssel, 2003;

Dzierzbicka, 2006; vgl. Kap. 4.2 Kooperationsverständnis: Vertragsverhältnis). Der Vertrag kann hier zur Regulierung der Kooperationsbeziehung beitragen (vgl. Dzierzbicka, 2006, S. 200). Laut Heinrich (2008, S. 40) ist der Rekurs auf die Verhandlungskonstellation zudem häufig bei außerschulischen Bildungsprozessen zu finden. Dementsprechend kann angenommen werden, dass auch bei der Kooperation zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen dieser Modus der Handlungskoordination zum Tragen kommt. Die Kooperationspartner bzw. die Mitglieder der Steuergruppe können demnach in Form einer (schriftlichen) Kooperationsvereinbarung ihre organisationsinternen und gemeinsamen Ziele sowie Inhalte bzw. Projekte der Kooperation in Verhandlungsprozessen möglichst hierarchiefrei miteinander abstimmen und schriftlich fixieren sowie „Fragen der Systemgestaltung“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 7) hierüber bearbeiten (vgl. auch inter-organisationaler Kooperation, Marr, 1992).

Wird diese Koordinationsform gewählt, können beide Organisationen im Sinne einer strategischen Kooperation (Spieß, 1996, 2015) ihre Position und damit verbundene Interessen darlegen und einbringen (vgl. Füssel, 2003, S. 75). Bei einer gemeinsamen Verständigung auf Augenhöhe kann ferner diskutiert werden, inwieweit dieser Modus der Handlungskoordination zugleich Elemente einer empathischen Kooperation (Spieß, 2004) enthält.

Bezugnehmend auf die gemeinsame Zielvorstellung kann laut der systemtheoretischen Darlegung die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen auf organisationaler Ebene entlang der Formung und Förderung des Lebenslaufes vonstattengehen. Die kommunikative Schnittmenge bzw. der gemeinsame Fluchtpunkt, welcher möglicherweise ebenfalls als gemeinsames globales Ziel beider Organisationen zum Ausdruck kommt, kann sich in Form einer Unterstützung der schulischen Studien- und Berufsorientierung niederschlagen. Vor diesem Hintergrund ist auf empirischer Ebene zu klären, welche – möglicherweise weiteren – gemeinsamen, aber auch organisationsinternen Ziele und Maßnahmen im Rahmen der Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen (ausgehandelt und) festgelegt werden (vgl. Kategorie der Handlungskoordination; s. a. Funktionen von Schule).

Die Akteurskonstellation der Verhandlung kann hierbei aus theoretischer Perspektive Vor-, aber auch Nachteile mit sich bringen. So können auf Grundlage von Verhandlungen Entscheidungen konsensorientiert getroffen werden (vgl. Bandelow, 2004, S. 95; Heinrich, 2008). Bezogen auf das Konsensprinzip ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine von Macht unabhängige Verhandlungsstrategie nur realisiert werden kann, wenn auf Seiten beider Verhandlungspartner Verhandlungspotenzial vorhanden ist (vgl. Heinrich, 2008, S. 41).

Demnach erscheint die Verhandlungskonstellation im Rahmen der Kooperation als erfolgreich, wenn sowohl die Schulen als auch die Unternehmen in Form einer Win-win-Situation Ressourcen und Maßnahmen zur Zielerreichung bereitstellen und voneinander profitieren im

Hinblick auf die Kooperationsinhalte (vgl. strategische Kooperation: Marr, 1992; Oik et al., 2011). Auf mögliche Ressourcen bzw. Rahmenbedingungen soll unter der Kategorie der Interdependenz näher eingegangen werden.

Darüber hinaus wird angenommen, dass „bei kollektiver Beteiligung die Selbstbindung der Akteure an Entscheidungen wächst“ (Heinrich, 2008, S. 40). So kann vermutet werden, dass die bspw. im Rahmen einer Steuergruppe getroffenen Entscheidungen zur Kooperation von den beteiligten Akteuren gemeinsam getragen und umgesetzt bzw. koordiniert werden. Eine Dokumentation der Kooperationsziele und -inhalte – bspw. in Form eines Vertrages (vgl. Brüsemeister et al., 2016a, S. 54) – kann zudem dazu beitragen, die Selbstbindung der Beteiligten zu erhöhen (vgl. Füssel, 2003, S. 75). Damit einhergehend können das Prinzip der Verhandlung sowie eine Vereinbarung möglicherweise ebenfalls förderlich für eine vertrauensvolle und zuverlässige Zusammenarbeit sein und die Art und Weise der Steuerung und Gestaltung als Voraussetzung gelingender Kooperation (schriftlich) manifestieren.

Als nachteilig kann die Koordinationsform der Verhandlung hingegen gesehen werden, wenn eine Entscheidung als „falscher Kompromiss“ verstanden wird, sodass aus Perspektive der Beteiligten die Eigeninteressen sich nur geringfügig in der Einigung widerspiegeln (vgl. Heinrich, 2008, S. 41; Schmitt, 2008, S. 521). Somit kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die schulischen und betrieblichen Akteure ihre jeweiligen Interessen und Zielvorstellungen einbringen können und sich diese in der Kooperationspraxis vereinbaren lassen. Divergierende Handlungslogiken, bspw. seitens der Schulen und der Unternehmen, aber auch innerhalb der Organisationen wie zwischen Lehrkräften und der Schulleitung, können im Rahmen von Verhandlungen diskutiert werden. Werden bei der Ausgestaltung der Kooperation und der Festlegung von Kooperationsinhalten und -zielen die Perspektiven bestimmter Akteure vernachlässigt bzw. nicht berücksichtigt, ist eine Selbstbindung dieser an den Entscheidungen und der Umsetzung von Kooperationsmaßnahmen möglicherweise nur noch bedingt gegeben (Herausforderungen, Kap. 4.2). Daraufhin kann diskutiert werden, inwiefern dennoch eine Beteiligung erfolgt. Innerhalb der Organisation kann die Konstellation der Beeinflussung dazu beitragen, – bspw. in Form von Weisungsbefugnissen (vgl. Modus „Beeinflussung“) – ein bestimmtes Handeln der Akteure abzuverlangen (vgl. Lange & Schimank, 2004, S. 21). Bezogen auf die Beziehung zwischen den Organisationen stellt sich die Frage, inwiefern hier die Selbstbindung der kollektiven Akteure zur Beteiligung an der Kooperation im Sinne der Reziprozitätsnorm (Spieß, 2004) aufgebaut und aufrechterhalten werden kann. Die Frage nach der Interdependenz bzw. dem Interdependenzmanagement wird am Ende der Analyse noch einmal aufgegriffen. Kristallisiert sich im Rahmen der Aushandlung eine eher einseitige Ausrichtung an einer Interessensgruppe heraus, sodass die Mitglieder einer Organisation ihre Interessen nicht vertreten sehen, kann sich die Handlungskoordination dieser Akteure daraufhin möglicherweise in einem „pro-forma-Handeln“ (Heinrich, 2008, S. 41)

ausdrücken, welches mit der „Pseudokooperation“ nach Spieß (1996, 2004) vergleichbar ist. Dieses pro-forma-Handeln kann sich ferner in der Form zeigen, als dass eine Verhandlung zwischen den Akteuren erst gar nicht zustande kommt.

Ein beliebter Modus der Handlungskoordination ist dann eine Form des pro-forma-Handelns, bspw. wenn der Auftrag der Behörde an die Schule lautete, ein Schulprogramm zu erstellen und dann auf Schulleitungsebene ein Papier erstellt wird, das dann tatsächlich nicht mehr ist als ein Papier [...] (Heinrich, 2008, S. 41).

Bezogen auf die Schule-Wirtschafts-Kooperation lässt sich vor diesem Hintergrund u. U. feststellen, dass eine Kooperation – möglicherweise in erster Linie zu Imagezwecken – aufgebaut und im Rahmen einer Vereinbarung schriftlich fixiert wird, jedoch weitergehende Maßnahmen nicht erfolgen, sodass die Selbstbindung der Akteure durch eine Dokumentation der Ziele nicht per se gefördert wird. Eine verlässliche Umsetzung und Ausgestaltung der Kooperationspraxis – im Sinne der Reziprozitätsnorm – wären somit nicht (mehr) gegeben. Die im Kooperationsverständnis beschriebene Norm der Reziprozität (vgl. Spieß, 2004, S. 196) wäre in diesem Fall verletzt.

Inwieweit sich eine solche „Pseudokooperation“ (Spieß, 1996, S. 221), wie sie auch im Rahmen des Kooperationsverständnisses beschrieben wird, empirisch zeigt, ist Teil der qualitativen Untersuchung.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass sich die Handlungskoordination in der Kooperationspraxis in unterschiedlichen Formen niederschlagen kann. Am ehesten entspricht hierbei der Modus der Verhandlung dem dargelegten Kooperationsverständnis. Inwiefern diese drei Modi der Handlungskoordination im Rahmen des Kooperationshandelns zwischen Schulen und Unternehmen empirisch zum Ausdruck kommen, soll vornehmlich in der qualitativen Interviewstudie untersucht werden (vgl. Kap. 9 und 10).

Interdependenz

Verbunden mit der Handlungskoordination können gleichsam die Interdependenzbeziehung sowie die Gestaltung dieser im Rahmen der Kooperation, also die Frage nach der wechselseitigen Abhängigkeit bzw. der Reziprozität – wie im Kooperationsverständnis aufgezeigt – diskutiert werden. Im Verlauf der Analyse wurde hierauf bereits mehrfach Bezug genommen.

Um die Kooperation zwischen den Organisationen *Schule* und *Unternehmen* realisieren und aufrecht erhalten zu können, sind die beteiligten Akteure dazu angehalten, Aufgaben gemeinsam zu bewältigen, um die anvisierten Kooperationsziele zu erreichen. Laut Spieß (2004, 2007) stellt Vertrauen zwischen den Akteuren eine wesentliche Voraussetzung dar. Um somit eine Kooperation im Sinne des zugrunde gelegten Kooperationsverständnisses zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass beide Kooperationspartner an dieser partizipieren und

mitwirken. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass keine direkte Abhängigkeit wie bei einem Dienstverhältnis zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden besteht, sondern voneinander unabhängige Organisationen eine reziproke Beziehung zur Verfolgung spezifischer Ziele eingehen. Bezugnehmend auf die Verhandlung als Koordinationsform kann bspw. eine Abhängigkeit in Form einer gegenseitigen vertraglichen Verpflichtung zwischen den Kooperationspartnern vorhanden sein (vgl. Brüsemeister et al., 2016a, S. 54). Folglich ist von einer Interdependenz auszugehen, da die beteiligten Akteure bzw. Vertreter der Organisationen vertraglich festgelegt haben, inwiefern eine Beteiligung erfolgt. Damit einhergehend stellt sich – anknüpfend an die Befunde von Furthmüller (2012) – die Frage, ob und inwieweit die mit der Kooperation vereinbarten Ziele und Projekte erreicht bzw. umgesetzt werden. Eine Dokumentation und Evaluation des Kooperationshandelns können möglicherweise dazu beitragen, die vereinbarte und fixierte Zusammenarbeit hinsichtlich geplanter und realisierter Maßnahmen zu überprüfen und zu reflektieren. Zugleich können diese als Rechenschaftssystem gegenüber der Organisationsleitung eingesetzt werden (vgl. evaluative Kriterien: Kussau & Brüsemeister, 2007; zum Rechenschaftssystem: auch Badgett, 2016).

Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass keine rechtliche Bindung mit einer Kooperationsvereinbarung einhergeht (vgl. Füssel, 2003, S. 74), steht den Akteuren möglicherweise eine Exit-Option zur Verfügung, sodass sie der Interdependenz ausweichen können (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27). In diesem Zusammenhang kann eine Möglichkeit des Ausweichens darin bestehen, in Form einer „Pseudokooperation“ (Spieß, 1996, 2004) das Kooperationshandeln auf das Abschließen einer Kooperationsvereinbarung zu beschränken und keine konkreten kooperativen Aktivitäten zu realisieren (vgl. auch Kategorie der Handlungskoordination).

Vor dem Hintergrund des schulischen Mehrebenensystems ist das Eingehen einer außerschulischen Kooperation zudem laut Schulgesetz auf der Makro-Ebene keine gesetzliche Vorgabe, sodass die schulischen Akteure bei einer Kooperation freiwillig eine Interdependenzbeziehung eingehen. Im Erlass zur Ausbildungs- und Studienorientierung in NRW heißt es bspw.: „Berufliche Orientierung wird in enger Abstimmung mit allen Partnern, neben den genannten insbesondere auch der örtlichen Wirtschaft und ihren Organisationen, den Trägern der Jugendhilfe, den Arbeitnehmerorganisationen und weiteren Partnern durchgeführt (§ 5 SchulG – BASS 1 – 1)“ (Erl. 1 BASS 12-21 Nr. 1 v. 21.04.2020).

Auf organisationsinterner Ebene ist hingegen zu diskutieren, inwieweit eine dienstliche Verpflichtung seitens der Beteiligten besteht, bspw. wenn die Stellen- bzw. Aufgabenbeschreibung eines Akteurs die Förderung außerschulischer Partnerschaften

beinhaltet (z. B. im Rahmen der Personalentwicklung oder der schulischen Studien- und Berufskoordination).

Im Rahmen von Interdependenz ist ferner zu berücksichtigen, dass in politischen und sozialen Kontexten weder vollständige Abhängigkeit noch völlige Autonomie herrscht (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 27). Folglich besteht für die Kooperationspartner die Möglichkeit, die Abhängigkeitsbeziehung zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 28). Im Rahmen einer Kooperationsbeziehung zwischen Schulen und Unternehmen kann daher die Frage aufgeworfen werden, inwieweit den Beteiligten Ressourcen und Handlungsspielräume (vgl. Kooperationsverständnis: Marr, 1992) zur Ausgestaltung der Kooperationspraxis zur Verfügung gestellt werden und in welcher Art und Weise eine Umsetzung dieser erfolgt. Für eine autonome Gestaltung der Kooperation ist es zudem (erneut) erforderlich, den beteiligten Akteuren innerhalb der Organisation Vertrauen entgegenzubringen.

Bezogen auf die Ressourcenfrage (exempl. Richter & Pant, 2016; Sahlin, 2019) erscheint es als denkbar, dass den schulischen und betrieblichen Akteuren auf der Meso- und Mikro-Ebene zeitliche Freiräume zugebilligt werden, sodass diese innerhalb ihrer Dienstzeit Kooperationsprojekte planen und umsetzen können. Unter Umständen werden zudem finanzielle Mittel zur Realisierung von Maßnahmen im Rahmen der Kooperation seitens des Unternehmens oder der Schule bereitgestellt, z. B. die Finanzierung von Fahrt- bzw. Reisekosten zu betrieblichen Veranstaltungen (Betriebsbesichtigung, Unterricht im Betrieb). Hierbei sind wiederum Abhängigkeiten zwischen den direkten Beteiligten und weiteren Akteuren zu berücksichtigen, da bspw. bei der Vergabe von Ressourcen Absprachen mit Vorgesetzten getroffen werden müssen.

Bezugnehmend auf die Reziprozität und die Partizipation der schulischen und betrieblichen Akteure soll abschließend die Frage diskutiert werden, wie weit sich im Rahmen einer Interdependenzbeziehung die Wirtschaft in schulische und pädagogische Belange einmischen darf und umgekehrt (Kussau & Brüsemeister, 2007). Aufgrund der operativen Geschlossenheit der Systeme findet systemtheoretisch betrachtet ein Eingreifen in die Operationsweise der Partnerorganisation nicht statt (vgl. Kap. 4.1). Jedoch lassen sich Praxisbeispiele finden, in denen der Unterricht im Unternehmen stattfindet, die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an einem Kooperationsprojekt in die Benotung einfließt oder eine Lehrplanverknüpfung im Rahmen von Schule-Wirtschafts-Kooperationen besteht (bspw. Hofhues, 2013a, S. 217; Arnoldt, 2008b; Olk et al., 2011). Folglich kann angenommen werden, dass sowohl betriebliche als auch schulische Akteure in den Handlungsdomänen des jeweils anderen agieren. Eine mögliche Problematik, die aus pädagogischer Sicht daraus erwachsen kann, stellt die Abwertung der Lehrerprofessionalität dar (vgl. Herausforderungen, Kooperationsverständnis): „Die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern wird geschwächt, wenn Vertreter des

außerschulischen Lebens nun als neue Fachleute für unterrichtliche Themen gelten“ (Gericke & Liesner, 2014, S. 379). Um ein solches mögliches professionsbezogenes Gefälle zwischen den unterschiedlichen Organisationen erst gar nicht entstehen zu lassen, ist bereits frühzeitig die Mitwirkung beider Organisationen an der Kooperation auszutarieren und festzuhalten. Damit einhergehend sind eine Klärung der Rollen und der Verantwortlichkeiten sowie der Grenzen hinsichtlich der Partizipation und Entscheidungsbefugnisse erforderlich. Anknüpfend an das zugrunde gelegte Kooperationsverständnis stellt somit gegenseitiges Vertrauen – wie in der Kooperationsdefinition dargelegt – eine bedeutsame Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation dar (Spieß, 2004; Badgett, 2016).

Zusammenfassung

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Phänomen der Kooperation zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen aus governanceanalytischer Perspektive als grenzüberschreitende Koordination und Akteurskonstellation innerhalb einer Organisation sowie zwischen den Organisationen beschrieben werden kann. Da mehrere Ebenen wie Meso-, Mikro- und personale Ebene sowohl auf Schul- als auf Unternehmensseite mit hineinspielen, sind möglicherweise unterschiedliche Sinnlogiken bzw. differente organisationale und akteurszentrierte Interessen miteinander in Beziehung zu setzen. In welcher Art und Weise somit das Kooperationshandeln der Akteure erfolgt bzw. sich in Projekten niederschlägt und in welcher Form das handelnde Zusammenwirken koordiniert und gesteuert wird – bspw. im Rahmen von Verhandlungen und Steuergruppen – soll in der empirischen Untersuchung eruiert werden.

Insgesamt tragen die ausgewählten Governance-Kategorien dazu bei, Annahmen und Überlegungen zur Umsetzung, zum Ablauf und zur Wahrnehmung der Kooperation durch die Beteiligten aufzustellen. Die hierbei diskutierten Fragestellungen und präsentierten Diskussionspunkte sollen im Rahmen der empirischen Analyse aufgegriffen werden. Jedoch stellen diese lediglich eine Lesart und Interpretationsform vor dem Horizont der herangezogenen Governance-Merkmale dar und können nicht als feststehende, unveränderbare Aussagen angesehen werden.

In einem nächsten Schritt soll die empirisch vorfindbare Kooperationspraxis einschließlich damit verbundener kooperativer Handlungen, Handlungslogiken und Wahrnehmungen von Schulen und Unternehmen u. a. anhand der Governance-basierten Analysemittel beschrieben und analysiert werden. Ziel ist es, zu einer empirischen Fundierung der Kooperation beizutragen.

Folgende zentrale Fragestellungen und Diskussionspunkte lassen sich abschließend auf Basis der goverancetheoretischen Analyse ableiten:

- Welche Beweggründe sind für das Eingehen einer Kooperation ausschlaggebend?
- Welche organisationsinternen und gemeinsamen Zielvorstellungen werden seitens der Kooperationspartner verfolgt?
- Welche Handlungslogiken und subjektiven Wahrnehmungen spiegeln sich in den Äußerungen der Beteiligten wider?
- Inwieweit finden Abstimmungsprozesse bspw. hinsichtlich der Zielvereinbarung sowie der Umsetzung zwischen den beteiligten Akteuren statt?
- Welche Koordinationsleistungen sind erforderlich?
- Inwiefern lassen sich Rekontextualisierungsprozesse erkennen?
- Inwiefern wird eine (schriftliche) Kooperationsvereinbarung der Kooperation zugrunde gelegt?
- Welche Funktion übernimmt eine vertragliche Vereinbarung?
- Welche Maßnahmen beinhalten Schule-Wirtschafts-Kooperationen? (Bestandteil der Studien- und Berufsorientierung oder auch darüber hinaus)
- Welche Akteure/Akteursgruppen sind auf welchen Ebenen im Rahmen einer Schule-Wirtschafts-Kooperation involviert (z. B. eine Steuergruppe, gemeinsame Ausgestaltung)? Welche weiteren Akteure werden einbezogen (z. B. bei der Umsetzung von Projekten)?
- Inwiefern finden eine Dokumentation und Evaluation der Kooperationsprojekte/-ziele statt?
- Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen stehen zur Realisierung der Kooperation zur Verfügung?

5. Zusammenfassung und Implikationen für die vorliegende Untersuchung

Nachdem der Forschungsgegenstand der Schule-Unternehmens-Kooperation vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde und dem theoretischen Horizont betrachtet worden ist, sollen im Folgenden die wesentlichen Aspekte dieser theoretischen und empirischen Einbettung grob zusammengefasst und darauf aufbauend Implikationen für die durchzuführende Untersuchung abgeleitet werden.

Der aktuelle Stand empirischer Forschung verweist in dem Zusammenhang auf eine bisher tendenziell geringe Befundlage zu diesem Kooperationsphänomen im deutschsprachigen Raum. Studien, welche die schulische Kooperation in den Blick nehmen, lassen sich vor allem in der Ganztagschulforschung verorten (bspw. StEG, 2019). Die innerschulische Kooperation wird dabei insbesondere mit multiprofessionellen Teams (Lehrerinnen und Lehrer und weiteres pädagogisches Personal) und inklusiven Settings in Verbindung gebracht (exempl. hierzu Dizinger 2015; Speck, 2020; Richter & Pant, 2016; Neumann, 2019). Untersuchungen zur außerschulischen Kooperation konzentrieren sich vor allem auf die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (van Santen & Seckinger, 2003; Deinet & Icking, 2010). In Studien, in denen die außerschulischen Kooperationspartner allgemein in den Fokus gestellt werden – wie bspw. im Rahmen der Ganztagschulforschung –, wird das Unternehmen lediglich als einen potenziellen Partner wahrgenommen, welcher zudem überwiegend im Zusammenhang mit der schulischen Berufsorientierung thematisiert wird (z. B. Olk et al., 2011; Speck et al., 2011; Arnoldt, 2008a, b). So werden hier die verschiedenen außerschulischen Partner global erfasst (z. B. Arnoldt, 2008a, b; Lipski & Behr, 2003).

Wird hingegen die spezifische Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben empirisch in den Blick genommen, handelt es sich dabei mehrheitlich um das Konzept der Lernortkooperation im Rahmen des dualen Ausbildungssystems oder um singuläre Projekte, die in Form von Evaluationen bzw. einer wissenschaftlichen Begleitforschung die Kooperation untersuchen (exempl. Hofhues, 2013a; Hellmer, 2007; Trempler et al., 2014). Zugleich fehlen Schulformvergleiche, welche die Kooperationspraxen unterschiedlicher Schultypen näher eruieren.

Ebenfalls sind die auf theoretischer Ebene diskutierten Problemlagen einer solcher Kooperation in der empirischen Praxis nur sporadisch erfasst worden. Potenzielle Problematiken kommen dabei tendenziell in den Ergebnissen internationaler Untersuchungen zum Ausdruck (z. B. Stuart, 2006).

Anknüpfend an die Befunde der Ganztagschulforschung und die theoretischen Vorüberlegungen können zudem u. a. Fragen nach der Wahrnehmung kooperativer

Handlungen, dem Vorhandensein einer vertraglichen Vereinbarung sowie dem Bestehen fester Teamstrukturen im Rahmen der Zusammenarbeit aufgeworfen werden. Mit Blick auf die Ergebnisse von Olk et al. (2011) ist ferner zu diskutieren, inwiefern eine Verknüpfung von Unterricht und außerschulischem Angebot in Kooperationen zur Wirtschaft realisiert wird.

Die bislang vorliegenden empirischen Befunde weisen somit auf ein Forschungsdesiderat hin. Zur Bearbeitung dieses Desiderats soll eine kooperationstheoretische Systematisierung des Kooperationsphänomens vorgenommen werden. So wurde das Zusammenwirken von Erziehungs- und Wirtschaftssystem auf theoretischer Ebene aus einer genuin kooperationspezifischen Sichtweise noch nicht empirisch beleuchtet. Zugleich soll die Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen unabhängig spezifischer, vorab festgelegter Kooperationsanlässe erforscht werden.

Hierbei diene die systemtheoretische Betrachtungsweise dazu, den Forschungsgegenstand auf einer übergeordneten analytischen Ebene zu verorten und verweist auf (empirisch) zu diskutierende Fragen und Annahmen wie die der systemübergreifenden Kommunikation entlang der beruflichen Vorbereitung.

Aus einer kooperations- und governancetheoretischen Perspektive kann die Kooperation daraufhin als Akteurskonstellation gedeutet werden, welche unterschiedliche Akteure und Ebenen beinhaltet und differente Modi der Handlungskoordination (Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung) mit sich bringen kann. Analyseleitend sind hierbei die vorgestellten Governance-Kategorien der Akteure und Akteurskonstellation, der Handlungskoordination einschließlich der verschiedenen Koordinationsformen sowie die Kategorie der Interdependenz (vgl. Kap. 4.3.2).

Das der Untersuchung zugrunde gelegte Kooperationsverständnis (vgl. Kap. 4.2), welches als Arbeitsdefinition fungiert, ist in die Governance-basierte Analyse bereits eingebettet (s. nachstehendes Kategorienschema, Tab. 1). Daraus resultierend soll die empirisch vorfindbare Kooperationspraxis einschließlich damit einhergehender Sinnlogiken und Wahrnehmungen seitens der Akteure entlang dieser theoretischen Perspektiven untersucht werden.

Tab. 1: Kooperations- und governancetheoretisches Schema (eigene Darstellung)

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurskonstellation	Handlungs-koordination	Modus: Beobachtung	Modus: Beeinflussung	Modus: Verhandlung	Interde-pendenz
gemeinsame Aufgabenbewältigung (z.B. Steuergruppe)	gemeinsame Aufgabenbewältigung					gemeinsame Aufgabenbewältigung
Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit			
Herausforderungen	Herausforderungen	Herausforderungen		Herausforderungen	Herausforderungen	Herausforderungen
Reziprozität		Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität
Handlungsspielräume	Handlungsspielräume			Handlungsspielräume		Handlungsspielräume
Ressourcen	Ressourcen			Ressourcen	Ressourcen	Ressourcen
Gemeinsame/s Ziel/e	Gemeinsame/s Ziel/e		Gemeinsame/s Ziel/e		Gemeinsame/s Ziel/e	
Interne/s Ziel/e	Interne/ Ziel/e	Interne/s Ziel/e	Interne/s Ziel/e		Interne/s Ziel/e	
(Vertragl.) Vereinbarung					(Vertragl.) Vereinbarung	(Vertragl.) Vereinbarung
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	Steuerung u. Gestaltung	Steuerung u. Gestaltung			Steuerung u. Gestaltung	
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Voraussetzungen)		Vertrauen/ Zuverlässigkeit			Vertrauen/ Zuverlässigkeit	Vertrauen/ Zuverlässigkeit
Strategische Koop.	Strategische Koop.		Strategische Koop.		Strategische Koop.	
Empathische Koop.	Empathische Koop.	Empathische Koop.			Empathische Koop.	
Pseudokoop.					Pseudokoop.	Pseudokoop.

Darüber hinaus ist zu eruieren, inwiefern die hier herangezogenen theoretischen Konzepte als geeignet für die Erforschung des Kooperationsphänomens beurteilt werden können.

Resümierend soll daher zum einen das der empirischen Untersuchung zugrunde gelegte Kooperationsverständnis anhand des gewonnenen Datenmaterials rücküberprüft und eventuell modifiziert werden. Zum anderen ist es das Ziel, potenzielle Erweiterungen und Veränderungen des theoretisch entworfenen Schemas in den Blick zu nehmen und zu beschreiben (vgl. Tab. 1).

Die sich aus den somit vorliegenden Forschungsdesiderata und theoretischen Grundlagen ergebenden forschungsleitenden Fragestellungen werden im nachfolgenden Kapitel präsentiert.

III. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

6. Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht in einer mehrperspektivischen Untersuchung und Charakterisierung der Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen.

Auf Grundlage bestehender Forschungsbefunde wird hierzu zunächst eine Einordnung des Forschungsgegenstandes in den Kontext *Schule* auf struktureller Ebene vorgenommen.

Um zudem ein umfassendes Verständnis dieser Form der Zusammenarbeit zu erhalten, wird die Kooperation als Beziehungsgefüge zwischen Akteuren der Schule und Akteuren der Wirtschaft mit ihren spezifischen Handlungslogiken und Wahrnehmungen in den Blick genommen. Die damit einhergehende Handlungspraxis, welche sich in der Ausgestaltung und Koordination widerspiegelt, ist ebenfalls Bestandteil der Untersuchung. Ausgehend von der multiprofessionellen und inter-institutionellen Kooperation soll hierzu eine kooperationstheoretische Fundierung erfolgen.

Folgende übergeordnete forschungsleitende Fragestellung steht daraus resultierend im Zentrum der Untersuchung:

In welcher Form wird die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen realisiert und welche kooperativen Handlungen und Handlungslogiken sowie subjektiven Wahrnehmungen beinhalten diese Art der Zusammenarbeit?

Daraus lassen sich die nachstehenden Unterfragestellungen ableiten:

1a) *In welchem Ausmaß und in welcher Intensität bestehen Kontakte von allgemeinbildenden Schulen und außerschulischen Partnern wie Betrieben/Wirtschaftsunternehmen?*

1b) *Wie lässt sich die Intensität dieser Kontakte entlang schulorganisatorischer Variablen im Kontext Schule verorten?*

Aufgrund der eher uneindeutigen und tendenziell veralteten deskriptiven Befundlage soll in einem ersten Schritt eine aktuellere quantitative Einbettung der Kooperation in den Kontext *Schule* sowie eine Absteckung des Forschungsfeldes vorgenommen werden. Anhand repräsentativer Daten und – auf Basis des Forschungsstandes und der theoretischen

Vorüberlegungen – ausgewählter Variablen besteht das Ziel in einer Deskription des Kooperationsphänomens. Die quantitative Abbildung kann hierbei als einen ersten empirischen Zugang zur Schule-Unternehmens-Kooperation betrachtet werden.

2) Welchen Handlungslogiken folgen die beteiligten Akteure im Rahmen der Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen und welche kooperativen Handlungen und subjektive Wahrnehmungen gehen mit der Ausgestaltung dieser Kontakte einher?

Diese übergeordnete Fragestellung kann wiederum wie folgt zergliedert werden:

2a) Welchen Handlungslogiken folgen die Akteure im Rahmen der Kooperation und wie wird die Zusammenarbeit seitens der Beteiligten wahrgenommen?

Laut den bisherigen Forschungsbefunden wird die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen mehrheitlich positiv wahrgenommen (bspw. Böhm-Kasper et al., 2013; Sahlin, 2019; Richter & Pant, 2016). Ebenfalls wird auf theoretischer Ebene kooperatives Handeln vielfach als wünschenswert erachtet (Ahlgrimm et al., 2012; hierzu kritisch: Ziegler, 2017). Zugleich lassen die Befunde zur multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie zur Schule-Unternehmens-Kooperation aber auch Herausforderungen resp. Problemfelder erkennen (Böhm-Kasper et al., 2013, 2017; Olk et al., 2011; Stuart, 2006), wie auch im Kooperationsverständnis dargelegt. Insgesamt zielt die Fragestellung daher auf die mit der Kooperation verbundenen Handlungslogik und Wahrnehmung bspw. in Form von (Ziel-)Vorstellungen, Chancen, Problematiken und Effekten auf den governanceanalytisch betrachteten Ebenen.

2b) Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen?

Im Rahmen der zweiten Fragestellung soll unabhängig spezifischer Projektkontexte und der Ganztagschulentwicklung die Kooperationspraxis⁵ näher in den Blick genommen werden. Empirische Untersuchungen zur Kooperationsthematik lassen z. B. einen starken Bezug zur (Studien- und) Berufsorientierung erkennen (exempl. Gras & Rottmann, 2013; Baedeker, 2012). In diesem Zusammenhang soll untersucht werden, welche Projekte mit der Zusammenarbeit und den bereits thematisierten Handlungslogiken und Wahrnehmungen einhergehen – sowohl im Rahmen der (Studien- und) Berufsorientierung als auch unabhängig dieser Zielstellung. Darauf bezugnehmend stellt sich ferner die Frage, in welcher Form

⁵ Mit der Verwendung des Terminus „Kooperationspraxis“ wird in der vorliegenden Arbeit auf die Selbstauskunft der Akteure zur Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung fokussiert. Die Handlungspraxis selbst wird – wie bspw. in der ethnographischen Feldforschung üblich – hingegen nicht in den Blick genommen.

kooperative Aktivitäten vor dem Hintergrund der theoretischen resp. vornehmlich governanceanalytischen Vorüberlegungen umgesetzt werden.

2c) *Wie erfolgt die Koordination im Rahmen der Zusammenarbeit?*

Bei der Thematisierung kooperativer Handlungen und der damit verbundenen Wahrnehmung sollen ebenso (grenzüberschreitende) Steuerungs- und Koordinationsleistungen, die möglicherweise im Rahmen der Kooperationspraxis auf den verschiedenen Ebenen zum Tragen kommen, in den Blick genommen werden. Governanceanalytisch betrachtet ist es hierbei ebenfalls von Interesse, zu eruieren, welche Koordinationsformen in diesem Fall zum Ausdruck kommen (vgl. Kap. 4.3.2). Auf diese Weise kann erneut der Anspruch einer mehrperspektivischen Untersuchung und Herangehensweise aufgrund des Einbezugs und der Verschränkung unterschiedlicher Ebenen eingelöst werden.

Entlang der hier aufgeführten Forschungsfragen soll das zu untersuchende Kooperationsphänomen im Folgenden beschrieben und analysiert werden. Als Orientierung dienen hierbei der theoretische Bezugsrahmen und der bisherige Forschungsstand zur Kooperation.

7. Mixed Methods-Design

Zur Bearbeitung der oben genannten Forschungsfragen wird ein Mixed Methods-Design gewählt. Auf diese Weise können sowohl der Frage nach der strukturellen Einbettung (Makro-Ebene: Frage 1a, 1b) als auch nach der individuellen Perspektive auf das Kooperationsphänomen (Mikro- bzw. einzelschulische Ebene: Frage 2) (in Anlehnung an Kelle, 2008; Bryman, 1992) Rechnung getragen werden.

Der Untersuchung wird dabei folgendes Verständnis von Mixed Methods nach Creswell (2007) und Kelle (2008) zugrunde gelegt:

Mixed methods research is a research design (or methodology) in which the researcher collects, analyzes, and mixes (integrates or connects) both quantitative and qualitative data in a single study or a multiphase program of inquiry (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, S. 119).

Mixed methods means the combination of different qualitative and quantitative methods of data collection and data analysis in one empirical research project. [...] it can be used to gain a fuller picture and deeper understanding of the investigated phenomenon by relating complementary findings to each other which result from the use of methods from the different methodological traditions of qualitative and quantitative research (ebd., S. 120).

Von diesen Definitionen ausgehend (vgl. ebd., S. 119f) ist es das Ziel, das Kooperationsphänomen sowohl anhand quantitativer als auch qualitativer Daten⁶ sowie auf Grundlage des theoretischen Bezugsrahmens zu beschreiben und zu analysieren. Somit werden eine Systematisierung und eine Fundierung des Untersuchungsgegenstandes der Kooperation – auch aufgrund der eher geringen (aktuellen) Befundlage im deutschsprachigen Raum – angestrebt. Daraus resultierend soll die Schule-Unternehmens-Kooperation deskriptiv und vertiefend in den Blick genommen werden.⁷

In Anknüpfung an Creswell und Plano Clark (2011) wird hierzu ein *Sequential Transformative Design* gewählt (vgl. Abb. 1).

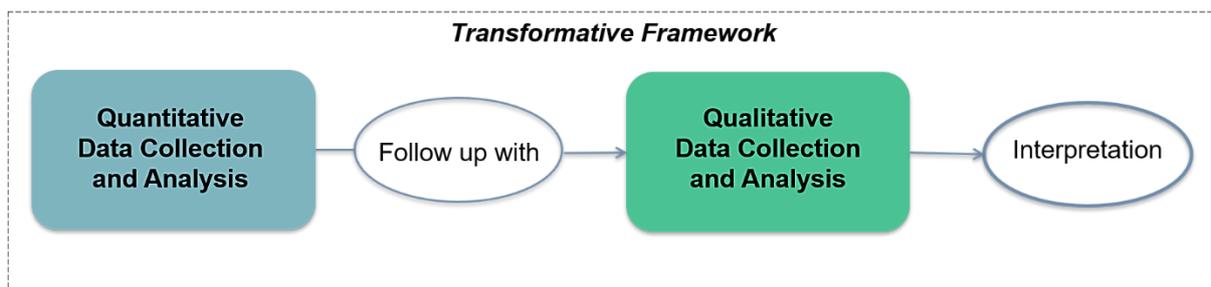


Abb. 1: Transformative Design (angepasste Darstellung nach Creswell und Plano Clark, 2011, S. 70)

Wesentliches Kennzeichen des *Transformative Designs* stellt eine theoretische Rahmung dar, die den gesamten Forschungsprozess umfasst: „A design that goes beyond the basic four

⁶ Der Forschungsdatenmanagementplan, welcher den Umgang mit den einbezogenen quantitativen und qualitativen Daten beschreibt, ist im Anhang aufgeführt.

⁷ Auf Anfrage können die Anlagen zur Untersuchung eingesehen werden.

mixed methods designs occurs when researchers conduct mixed methods research using a theoretical-based framework, such as a transformative worldview” (ebd., S. 96).

In diesem Zusammenhang folgt die eigene Untersuchung den bereits dargelegten theoretischen Bezugspunkten und Perspektiven. Die in dem Modell abgebildeten Teilstudien werden somit durch den Analyserahmen auf theoretischer Ebene eingebettet.

Eine nähere methodische Erläuterung dieses Mixed Methods-Designs erfolgt nachstehend entlang der vier Dimensionen *Implementation*, *Priorität*, *Integration* und *theoretische Perspektive* nach Creswell, Plano Clarke, Gutmann und Hanson (2003):

Bezogen auf die Dimension der *Implementation* stellt sich die Frage nach der Abfolge der quantitativen und qualitativen Erhebung (vgl. ebd., S. 215; Kuckartz, 2014, S. 65). Vor diesem Hintergrund soll in einem ersten Schritt das Kooperationsphänomen quantitativ erfasst werden. Mittels einer quantitativen Sekundäranalyse soll das Forschungsfeld generell abgesteckt werden, sodass auf Grundlage deskriptiver und inferenzstatistischer Analysen ein überblicksartiger und repräsentativer Stand zum (aktuellen) Ausbau von Kooperationen mit außerschulischen Partnern, speziell der Wirtschaft, ermittelt werden kann. Hierzu werden Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) verwendet. Im Vordergrund stehen Fragen nach dem Umfang und der Intensität solcher Partnerschaften. Zugleich sollen auf der Basis bestehender Forschungsbefunde und der theoretischen Einbettung im Rahmen der Sekundäranalyse schulstrukturelle bzw. -organisatorische Merkmale zur Verortung der Kooperationspraxis in einen schulbezogenen Forschungskontext einbezogen werden.

Zur Vertiefung und Ergänzung der quantitativen Befunde der Sekundäranalyse wird in einem zweiten Schritt eine eigene qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen und deren Partnerunternehmen durchgeführt. Mittels qualitativer Interviews sollen unterschiedliche Akteure, die an der Realisierung solcher Kooperationen konkret beteiligt sind, befragt werden. Auf einer einzelschulischen Ebene werden hierbei Fragen nach der Handlungskoordination, der Ausgestaltung und damit einhergehenden Handlungslogiken und Wahrnehmungen außerschulischer Partnerschaften zu Unternehmen/Betrieben behandelt. Aufbauend auf den gewonnenen Ergebnissen der NEPS-Analyse soll zudem eine Konkretisierung des qualitativen Designs (bspw. in Bezug auf die Fallauswahl: Kelle, 2008, S. 233) vorgenommen werden. Resümierend dient die qualitative Interviewstudie dazu, die Ergebnisse der Sekundäranalyse aufzugreifen, zu vertiefen und – u. a. aufgrund des eingeschränkten Informationsgehalts der quantitativen Daten – eine weitergehende, differenziertere Betrachtung des Zusammenwirkens von Schulen und Unternehmen zu ermöglichen.

Dementsprechend wird auch hinsichtlich der *Priorisierung* des Untersuchungstyps die qualitative Studie stärker gewichtet (vgl. Creswell et al., 2003, S. 219; Kuckartz, 2014, S. 65).

Der qualitativen Forschungslogik folgend rückt demnach die individuelle Perspektive auf die Zusammenarbeit in den Mittelpunkt.

Bei der Frage nach dem Zeitpunkt der *Integration* (vgl. Creswell et al., 2003, S. 220; Kuckartz, 2014, S. 65) lässt sich festhalten, dass eine Verschränkung der quantitativen und qualitativen Befunde abschließend in Form einer finalen zusammenfassenden Ergebnispräsentation erfolgt. Zugleich wird eine Integration bereits im Übergang von der quantitativen zur qualitativen Untersuchung angestrebt. Wie weiter oben skizziert, ist es u. a. aufbauend auf den Forschungsergebnissen der Sekundäranalyse das Ziel, eine Präzisierung der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung der daran anknüpfenden qualitativen Studie zu leisten.

Bezogen auf die forschungsleitenden Fragestellungen ist zu konstatieren, dass dem Grundgedanken des Mixed Methods-Ansatzes folgend nach Yin (2006, S. 43) eine Integration der Problemstellungen in diesem Fall lediglich auf Ebene der übergeordneten Forschungsfrage (vgl. Kap. 6) erfolgt. Die davon abgeleiteten Unterfragestellungen beleuchten unterschiedliche Aspekte des Kooperationsphänomens, sodass diese – der Gegenstandsangemessenheit entsprechend – mit verschiedenen methodischen Zugängen bearbeitet werden. Auf diese wird im weiteren Verlauf eingegangen.

Abschließend wird beziehend auf die Rolle der *theoretischen Einbettung* (vgl. Creswell et al., 2003, S. 222; Kuckartz, 2014, S. 65) – wie zu Beginn erläutert – der Forschungsgegenstand der Kooperation durch eine theoretische Perspektive gerahmt. Das Kooperationsphänomen wird dabei einer vornehmlich kooperations- und governancetheoretischen Betrachtungsweise unterzogen. Die systemtheoretischen Vorüberlegungen werden als analytische Bezugspunkte hingegen nachrangig behandelt, da angenommen wird, dass die vorliegenden (Interview-)Daten tendenziell keine beobachtbaren Kommunikationen in Form systemspezifischer Medien beinhalten. Dennoch soll bei einem „Durchscheinen“ der systemtheoretischen Perspektive im empirischen Material diese im Rahmen der Analyse aufgegriffen werden. So kann der systemtheoretische Blickwinkel als theoretische Folie dienen, vor deren Hintergrund die theoretischen Vorüberlegungen und erzielten Ergebnisse diskutiert werden bzw. auf systemtheoretische Anknüpfungspunkte hindeuten.

Der vorrangig kooperationstheoretische und governanceanalytische Hintergrund stellt daraus resultierend der gemeinsame und forschungsübergreifende Bezugspunkt der quantitativen und qualitativen Untersuchung dar. Anknüpfend an die Dimension der Integration wird mittels des *Transformative Designs* somit eine Integration entlang einer einheitlichen theoretischen Betrachtungsweise über den gesamten Forschungsprozess hinweg (Creswell & Plano Clark, 2011) gewährleistet.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass das *Transformative Design* das generelle Ziel verfolgt, Problemfelder sozialer Ungerechtigkeit aus einer Empowerment-Perspektive zu adressieren und im Sinne eines Action Research-Ansatzes handelnd einzugreifen: „The purpose of this design is to conduct research that is change oriented and seeks to advance social justice causes by identifying power imbalances and empowering individuals and/or communities [...] (Greene, 2007)“ (ebd., S. 96).

Diese der Ungleichheitsforschung zuordenbaren Zielstellungen werden im Rahmen der eigenen Untersuchung jedoch aufgrund der bereits formulierten Forschungsfragen und den damit einhergehend theoretisch und methodisch festgelegten Designs nicht berücksichtigt. Wenngleich ausgehend von dem von Creswell und Plano Clark (2011) skizzierten Ansatz möglicherweise machttheoretische Aspekte beleuchtet werden, welche ebenfalls im Rahmen der Governance-Perspektive Bedeutung erhalten (exempl. Amos, 2020), wird in der hier vorliegenden Forschungsarbeit hingegen auf Steuerungs- und Koordinationsleistungen sowie auf das Beziehungsgefüge individueller Akteure oder Akteursgruppen auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen der Kooperation von Schule und Unternehmen fokussiert.

Ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen sowie den theoretischen und methodischen Bezugspunkten wird das *Transformative Design* somit in folgender Weise realisiert:

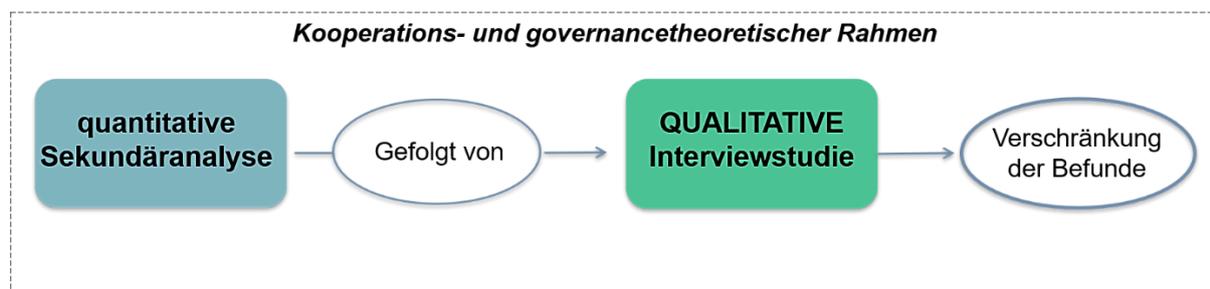


Abb. 2: Transformative Design im Rahmen der vorliegenden Untersuchung (angepasste Darstellung nach Creswell und Plano Clark, 2011, S. 70)

Eine nähere Erläuterung der Forschungszugänge wird in den noch folgenden Kapiteln zur Sekundäranalyse sowie zum methodischen Vorgehen der qualitativen Untersuchung vorgenommen.

Zusammenfassend besteht der inhaltliche und methodische Mehrgewinn des Mixed Methods-Designs in einer mehrperspektivischen Untersuchung des Kooperationsphänomens sowohl aus schulischer (NEPS-Daten & Interviews) als aus betrieblicher Perspektive (Interviews). Die quantitativen – tendenziell deskriptiven – Befunde können hierbei erweitert bzw. vervollständigt und vertieft werden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 54; Creswell et al., 2003, S. 211), sodass ein besseres Verständnis der Kooperationspraxis und der damit verbundenen

Handlungslogik auf der Mikro- und Meso-Ebene erzielt werden kann. So heißt es auch bei Kuckartz (2014, S. 54): „Die Kontextualisierung der quantitativen Forschungsergebnisse durch die Ergebnisse der qualitativen Forschung ermöglicht ein besseres Verständnis des untersuchten Problems“.

Abschließend sei noch auf folgenden Umstand hinzuweisen: Legt man das bereits dargelegte *Transformative Design* und die gewählten Begriffsbestimmungen von Mixed Methods der Untersuchung zugrunde, ist zu konstatieren, dass streng genommen diese Form des Mixed Methods-Ansatzes nicht vollends realisiert werden kann. So lässt sich der Rückgriff auf bereits vorliegende Daten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 191) nicht durchweg in dieses Design integrieren, da die Daten des Nationalen Bildungspanels unabhängig des formulierten Erkenntnisinteresses und einer governanceanalytischen Perspektive entstanden sind. Jedoch orientiert sich die Auswahl relevanter Datensätze und Variablen – vergleichbar mit dem Schritt der Datensammlung (Creswell, 2007; Kelle, 2008; Tashakkori & Teddlie, 2003) – an dem vorliegenden Forschungsstand, der theoretischen Einbettung und den übergeordneten Forschungsfragen. Diese insgesamt jedoch nicht vollumfängliche Integration gilt es bei der Einordnung und Verschränkung der Befunde zu berücksichtigen.

8. Quantitative Sekundäranalyse

8.1 Einführung

Im Rahmen der nachfolgenden Analysen⁸ soll der Forschungsgegenstand der Schule-Wirtschafts-Kooperation anhand quantitativer Sekundärdaten untersucht werden. Die Sekundäranalyse mittels Forschungsdaten des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011a) bildet dabei einen ersten empirischen und tendenziell aktuellen quantitativ ausgerichteten Zugang zur Kooperationspraxis von Schulen und Unternehmen in dieser Studie. Wie im Kapitel zuvor erläutert, stellt die Sekundäranalyse der NEPS-Daten zudem eine Teiluntersuchung dar, deren Ergebnisse im Rahmen des *Transformative Mixed Methods*-Ansatzes (Creswell & Plano Clark, 2011) durch eine eigene qualitative Erhebung vertieft werden sollen.

Um den Forschungsgegenstand dabei aus einem mehrperspektivischen Blickwinkel betrachten zu können und auf diese Weise einen umfassenden Einblick zu erhalten, werden im Rahmen der NEPS-Analysen die Schulleiter- und Lehrerperspektive berücksichtigt. Analyseleitend sind hierbei die in Kapitel 6 vorgestellten Forschungsfragen:

1a) *In welchem Ausmaß und in welcher Intensität bestehen Kontakte von allgemeinbildenden Schulen und außerschulischen Partnern wie Betrieben/ Wirtschaftsunternehmen?*

1b) *Wie lässt sich die Intensität dieser Kontakte entlang schulorganisatorischer Variablen im Kontext Schule verorten?*

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich somit auf den Kontakt und die Kooperation zu außerschulischen Partnern resp. auf das Ausmaß und die Intensität dieser Kontakte sowie auf die Berufsorientierung, welche im Zusammenhang mit Schule-Unternehmens-Kooperationen einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen kann (z. B. Richter, 2012; Knauf, 2009, S. 239; Bührmann & Wiethoff, 2013; Icking, 2010; SchuleWirtschaft, 2019). Folgende Themen stehen daher im Vordergrund:

- **Ausmaß und Intensität außerschulischer Kontakte bzw. Kooperationen (vorrangig zu Betrieben/Unternehmen)**
- **Schulische Berufsorientierung**

⁸ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 4 (Klasse 9), <http://dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC4:7.0.0>. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

▪ **Schulartbezogene Differenzen**

Die genannten Themenfelder stellen die Bezugspunkte zum Forschungsgegenstand im Rahmen dieser Teilstudie dar und sollen mittels der NEPS-Daten näher betrachtet werden. Eine Herleitung der mit den Themen verbundenen Fragestellungen einschließlich einer Begründung der verwendeten Differenzierungsmerkmale erfolgt im weiteren Verlauf der Arbeit (vgl. Kap. 8.4). Zuvor werden jedoch das Nationale Bildungspanel selbst sowie die Methode der Sekundäranalyse vorgestellt.

Das Nationale Bildungspanel (NEPS)

Das Nationale Bildungspanel stellt die bislang größte Bildungsstudie Deutschlands dar (LIfBi e.V., o. J. a) und wird seit 2009 durchgeführt. Angesiedelt ist das Projekt am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (LIfBi, o. J. b). Laut aktuellem Informationsstand erstreckt sich die geplante Laufzeit bzw. der Testzeitraum bis zum Jahr 2025 (laut Multi-Kohorten-Sequenz-Design, LIfBi, o. J. c; vgl. Anlage). Nähere Informationen zur Studie sowie zu den Daten und methodischen Hinweisen lassen sich auf den Websites des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe finden⁹.

Ziele & Studiendesign

Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, „Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben“ (LIfBi, o. J. b) und diese in Form von Scientific-Use-Files (SUF) unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen für wissenschaftliche Analysezwecke bereitzustellen (vgl. ebd.; Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011b, S. 2).

In Form eines Multi-Kohorten-Sequenz-Designs (vgl. Abb. 13, s. Anlage) wurden hierzu sechs unterschiedliche Kohorten als Teilstichproben gezogen. Die jeweiligen Startkohorten lassen sich sieben verschiedenen Bildungsstufen¹⁰ zuordnen und werden aufgrund des Längsschnittdesigns im Bildungs- und Berufsverlauf untersucht (vgl. Blossfeld et al., 2011b, S. 21).

Verwendete Datensätze

In der vorliegenden Untersuchung steht die Kohorte 4 „Schüler ab Klasse 9“ (Sekundarbereiche I und II) im Vordergrund der Analysen. Hierbei werden Schülerinnen und Schüler, Schulabgänger und -wechsler von der Klasse 9 bis zur 13. Jahrgangsstufe sowie Kontextpersonen wie die Schulleitungen und Lehrkräfte begleitet. Die Auswahl der Kohorte 4

⁹ <https://www.neps-studie.de/>
<https://www.neps-data.de/de-de/startseite.aspx>

¹⁰ Weiterführende Informationen zum Nationalen Bildungspanel und zur Nutzung der Sekundärdaten sind in den Anlagen vorzufinden und in den Dokumentationsmaterialien des NEPS.

für die vorliegende Sekundäranalyse rührt daher, dass innerhalb dieser Untersuchung zum einen Daten zur schulischen Berufsorientierung sowie zu außerschulischen Partnern erhoben worden sind. Zum anderen war hierbei ein deutlich größerer Stichprobenumfang zu verzeichnen als in der Startkohorte 3 „Schüler ab Klasse 5“.

Die Startkohorte 4 wurde bislang vom Jahr 2010 bis zum Jahr 2016/2017 befragt bzw. getestet, sodass zum jetzigen Zeitpunkt zehn Erhebungszeitpunkte¹¹ vorliegen (vgl. hierzu LfBi, 2019). Für die vorliegenden Analysen wurden Daten bis zur Welle 5 ausgewertet, da im Rahmen dieser Erhebungen die für die eigene Fragestellung wesentlichen Aspekte erfasst worden sind. Eine Übersicht über die jeweiligen Erhebungszeitpunkte und Stichprobengrößen kann im Anhang eingesehen werden. Eine Beschreibung der für die Untersuchung relevanten Stichproben erfolgt im Kapitel 8.3.

Sekundäranalyse

Die Sekundäranalyse kann in diesem Zusammenhang als angemessene Methode betrachtet werden, da bereits vorliegende Daten zur untersuchenden Forschungsthematik ausgewertet (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 191) und zur Absteckung des Forschungsfeldes genutzt werden können. Insofern ist es nicht erforderlich, eine quantitative Primärerhebung selbst zu organisieren und zu durchlaufen (vgl. Böhm-Kasper & Gausling, 2017, S. 554f; Wilkesmann, 2017; Döring & Bortz, 2016, S. 191; Schöneck & Voß, 2013; Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009, S. 68). Die Verwendung bestehender und großer sowie repräsentativer Datensätze (vgl. Kap. 8.3) ermöglicht es somit ohne eigene Primäranalyse, generalisierbare Ergebnisse zu erzielen.

Aus forschungspragmatischer und -ökonomischer Sicht erscheint es zudem auf diese Weise finanziell und zeitlich realisierbar, im Rahmen der Arbeit einen Mixed Methods-Ansatz zu verfolgen, um so sowohl quantitative als auch qualitative Daten und deren Verknüpfung für eine differenzierte Analyse der Kooperationspraxis verwenden zu können. Wie zuvor bereits dargelegt, ermöglicht die daran anschließende qualitativ ausgerichtete Primäruntersuchung dabei eine Fundierung und Erweiterung der quantitativen Befunde. So werden im Rahmen des Nationalen Bildungspanels nicht alle für die eigene Forschungsfrage relevanten (Kontext-)Faktoren zur Kooperationspraxis zwischen allgemeinbildenden Schulen und außerschulischen Partnern resp. Unternehmen erhoben. Bspw. liegen keine Daten zu außerschulischen Kooperationsanlässen und Zielen sowie zu Inhalten von Kooperationen vor (vgl. LfBi, 2016). Ebenfalls wird die Wahrnehmung der Kooperation bspw. durch Lehrkräfte und Schulleitungen nicht erfasst. Auf weitere (mögliche) Einschränkungen sowie Herausforderungen bei der Verwendung von Sekundärdaten (s. hierzu Bauer, Bleck-Neuhaus, Dombois & Wehrmann, 2013; Schöneck & Voß, 2013) – speziell auch von NEPS-Daten – wird

¹¹ Für die Analysen wurde die zum Zeitpunkt der Auswertung aktuellste Datenversion 7-0-0 verwendet.

im weiteren Verlauf noch näher eingegangen (vgl. Kap. 8.2 und Kap. 12). Die oben beschriebene Problematik, die bei der Nutzung bestehender Daten auftreten kann (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 191; Bienefeld & Gausling, 2017, S. 22; Bauer et al., 2013, S. 70), lässt sich jedoch in der vorliegenden Untersuchung aufgrund des Mixed Methods-Designs minimieren.

Nachdem das Erkenntnisinteresse der Sekundäranalyse anhand von NEPS-Daten skizziert worden ist, sollen im weiteren Verlauf das methodische Vorgehen im Rahmen der Sekundäranalyse, die einbezogenen Stichproben, die zu untersuchenden Fragestellungen bzw. Hypothesen sowie die Ergebnisse erläutert und präsentiert werden. Ebenfalls thematisiert werden damit verbundene Herausforderungen und Grenzen bezogen auf die Sekundäranalyse bzw. die Verwendung von Daten des Nationalen Bildungspanels.

Methodisches Vorgehen im Rahmen der Sekundäranalyse

Mittels der Daten des Nationalen Bildungspanels sollen verschiedene Fragestellungen und Hypothesen zur Schule-Wirtschafts-Kooperation sowie zur schulischen Berufsorientierung bearbeitet und überprüft werden. Nachstehend erfolgt eine kurze Erläuterung des hierfür erforderlichen methodischen Vorgehens und der damit einhergehenden Programme, die zur Anwendung kommen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen anhand der NEPS-Daten werden zum einen deskriptive Analysen durchgeführt. In diesem Rahmen werden die Datenverteilungen in Form von Häufigkeitstabellen und Diagrammen abgebildet und interpretiert. Hierbei wird zur graphischen Veranschaulichung sowie zur visuellen Inspektion der vorliegenden Daten auf gruppierte Säulendiagramme und Boxplots (sowie Quantile-Quantile-Plots [QQ-Plots]) zurückgegriffen. Neben einer deskriptiven Betrachtung steht zum anderen die inferenzstatistische Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen im Vordergrund der statistischen Analyse. Ziel ist hierbei die Generalisierung der Befunde auf die zu interessierende Grundgesamtheit (vgl. Schäfer, 2016, S. 111). Als Signifikanzniveau wird $\alpha = 0.05$ gewählt. Neben der Angabe zur statistischen Signifikanz steht ebenfalls die Bestimmung der dazugehörigen Effektstärke im Mittelpunkt. Effektmaße geben die Größe des ermittelten Effekts an und verweisen auf die praktische Bedeutsamkeit des Befundes (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 130).

Neben inferenzstatistischen Verfahren soll ferner die exploratorische Faktorenanalyse bzw. die Hauptkomponentenanalyse als struktorentdeckendes Verfahren (vgl. Micheel, 2010, S. 156; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 330) herangezogen werden. Diese dient zum einen der Zusammenfassung von Variablen, zum anderen der Herausarbeitung unabhängiger Aspekte eines Phänomens (vgl. Wentura & Pospeschill, 2015, S. 146f). Die Hauptkomponentenanalyse wird der Skalenbildung im Rahmen der weiteren statistischen Analysen vorangestellt (vgl. Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2013, S. 246). Eine nähere

Erläuterung des methodischen Vorgehens hierzu erfolgt im Kapitel 8.4 „Analyse der Sekundärdaten“.

Die verwendeten Scientific-Use-Files des Nationalen Bildungspanels werden überwiegend mit dem Open-Source-Programm *R* bzw. *RStudio* ausgewertet. Die Aufbereitung der Daten (einschließlich des Hinzuspielens von Variablen), die Durchführung der Hauptkomponentenanalyse sowie die Skalenbildung erfolgen aus forschungspragmatischen Gründen mit SPSS.

Nachdem der grundlegende Aufbau der Panelstudie und das sekundäranalytische Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung vorgestellt worden sind, soll im Folgenden die Aufbereitung der NEPS-Daten für die statistischen Analysen näher beschrieben werden.

8.2 Datenaufbereitung

Nachfolgend wird auf vorbereitende Schritte im Rahmen des Forschungsdatenmanagements der Sekundärdaten eingegangen. Hierzu werden der Zugang zu den Sekundärdaten sowie deren Aufbereitung näher beschrieben. Ebenfalls sollen mit der Datenaufbereitung und -analyse verbundene Herausforderungen kurz thematisiert werden.

Zugang zu den Daten

Im Rahmen der Sekundäranalyse erfolgt der Zugang zu den Scientific-Use-Files des Nationalen Bildungspanels vorrangig über einen Fernzugriff. Über eine virtuelle Arbeitsumgebung (*RemoteNEPS*) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe können die Forschungsdaten aufbereitet und analysiert werden. Diese Zugriffsweise ist erforderlich, da der vornehmlich verwendete Schulleiterdatensatz (*pInstitution*) lediglich über dieses Verfahren zugänglich ist. Dabei erfolgt der Zugang über ein „biometrisches Authentifizierungssystem“ (LifBi, o. J. d). Anhand des individuellen Tippverhaltens wird die Anmeldung zu *RemoteNEPS* abgeschlossen. Voraussetzung für die Nutzung dieser virtuellen Arbeitsumgebung mittels biometrischen Zugangs ist die Teilnahme an einer Nutzerschulung des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe. Darüber hinaus ist der Abschluss eines Datennutzungsvertrages mit dem LifBi verpflichtend, um die Daten des Nationalen Bildungspanels nutzen zu können. Der Datennutzungsvertrag sowie der *RemoteNEPS*-Ergänzungsvertrag können der Anlage entnommen werden.

Auf folgende Datensätze der Startkohorte 4 „Schüler ab Klasse 9“ wird dabei zurückgegriffen:

pInstitution: Befragung der Schulleitungen, ID i

pEducator: Befragung der Lehrkräfte teilnehmender Schüler, ID e

pCourseClass: Befragung der Klassenlehrkräfte (für das Matching der Datensätze verwendet), ID cc, ID e, ID i

CohortProfile: Schlüsseldatensatz (für das Matching der Datensätze verwendet), ID t, ID i, ID cc

Im Vordergrund der Analysen steht der *pInstitution*-Datensatz. Ebenfalls einbezogen werden Daten der Lehrkräftebefragung (*pEducator*). Dieser Datensatz kann sowohl als Download-Version als auch über *RemoteNEPS* genutzt werden.

Aufbereitung der Scientific-Use-Files

Die Aufbereitung der Forschungsdaten mittels SPSS beinhaltet zum einen das Hinzufügen von Variablen zu den ausgewählten Datensätzen, zum anderen das Umkodieren von Variablen.

Hinzufügen von Variablen

Die Aufbereitung der NEPS-Daten ist u. a. durch das Hinzufügen von Variablen gekennzeichnet. Ein zentrales Differenzierungsmerkmal stellt im Rahmen der Sekundäranalyse die Schulformzugehörigkeit dar. Diese Variable befindet sich im Datensatz *CohortProfile* und muss für statistische Berechnungen den Datensätzen der Schulleiterbefragung (*pInstitution*) und der Lehrkräftebefragung (*pEducator*) hinzugefügt werden. Das Hinzuspielen dieser Variablen erfolgt über eine einheitliche Identifikationsnummer (vgl. Akremi, Baur & Fromm, 2011, S. 84). Eine Gesamtübersicht über die Struktur der verwendeten Datensätze einschließlich der jeweiligen Schlüssel-IDs befindet sich im Anhang.

pInstitution:

Die Variable *Schulform* kann über die Schlüsselvariable *ID i* aus dem *CohortProfile* dem *pInstitution*-Datensatz hinzugespielt werden (vgl. Abb. 3).

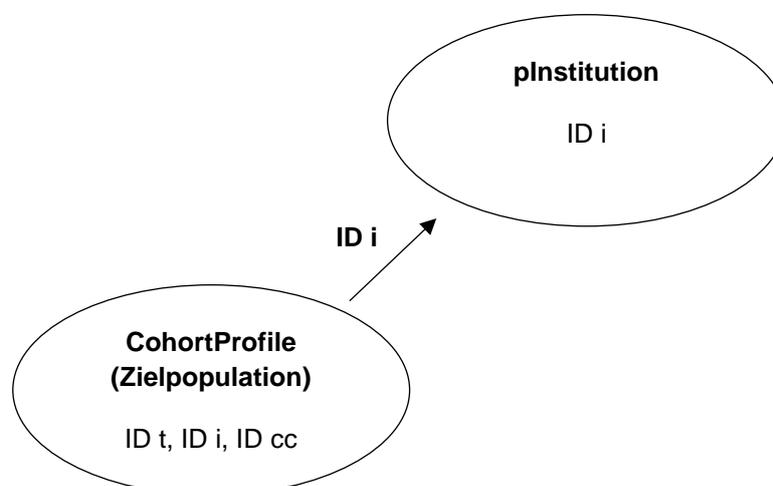


Abb. 3: Hinzuspielen einer Variablen über die ID i (eigene Darstellung)

pEducator:

Der Datensatz *pEducator* enthält die Schlüsselvariable *ID e*, welche jedoch nicht im *CohortProfile* vorzufinden ist. Aus diesem Grund wird die Variable des Schultyps aus dem *CohortProfile*-Datensatz mittels der *ID cc* zunächst dem Datensatz *pCourseClass* (Klassenlehrkräfte) hinzugefügt. Anschließend lässt sich die Variable über die *ID e*, welche sowohl im *pCourseClass*-Datensatz als auch im *pEducator*-Datensatz vorliegt, dem Datensatz der Lehrkräfte zuspiegeln (s. Abb. 4).

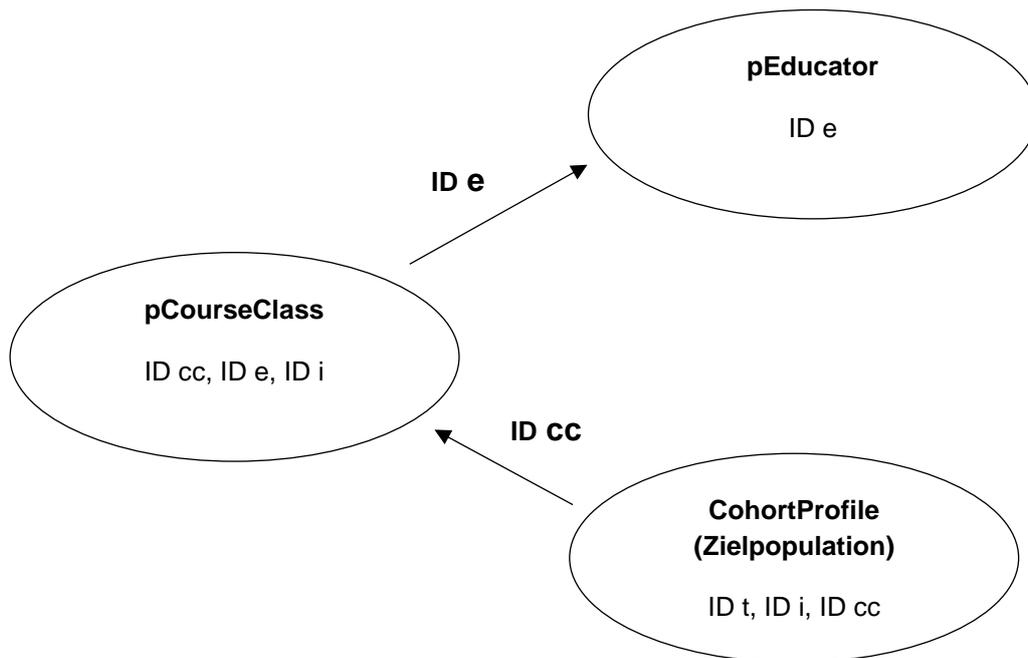


Abb. 4: Hinzuspielen einer Variablen über die *ID cc* und die *ID e* (eigene Darstellung)

Das Mergen der Variablen erfolgt über eine Umstrukturierung bzw. Aggregation der Datensätze. Damit einhergehende Herausforderungen werden im weiteren Verlauf benannt.

Umkodierung von Variablen

Für eine bessere Händlichkeit der Daten und eine übersichtlichere Darstellung erfolgt eine Umkodierung mehrerer einbezogener Variablen.

So werden bspw. bei der Erzeugung von Grafiken die Variablenausprägungen *designbedingt fehlend*, *nicht spezifizierbar fehlend* und *unplausibler Wert* in SPSS als *systemdefiniert fehlend* kodiert, damit diese nicht als eigenständige Kategorie in den Diagrammen erscheinen und somit eine prägnante und übersichtliche Darstellung der Datenverteilung gewährleistet ist.

Ebenfalls wird die Antwortkategorie *Kein Kontakt zu Betrieben* (Variable *Kontakt nach außen: Betriebe*), welche lediglich drei Fälle enthält, als *Missing* definiert. Dieses Vorgehen ist erforderlich, damit bei späteren Berechnungen (Chi-Quadrat-Test) die Voraussetzung der Zellenbesetzung (max. 20% der erwarteten Häufigkeiten < 5) erfüllt werden kann.

Eine weitere Umkodierung betrifft eine Vielzahl an Items zum Ausmaß schulischer Berufsorientierung. Hierbei wird u. a. der (von der Schulleitung wahrgenommene) Anteil an Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe erfasst, die an ausgewählten berufsorientierenden Maßnahmen teilnehmen. Folgende Variablenausprägungen kommen hierbei zum Tragen:

1 = keine, 2 = fast keine, 3 = weniger als die Hälfte, 4 = mehr als die Hälfte, 5 = fast alle, 6 = alle, 7 = wird nicht angeboten

Die aufsteigende Kodierung von 1 bis 6 kann als inhaltlich nachvollziehbar beurteilt werden. Die Antwortkategorie *wird nicht angeboten* mit dem Code 7 erfasst inhaltlich betrachtet jedoch nicht die höchste Ausprägung. Da im Rahmen der späteren Skalenbildung die Mittelwerte dieser Variablen herangezogen werden, besteht die Gefahr einer Verzerrung bzw. Verfälschung der Ergebnisse, sofern die siebte Variablenausprägung beibehalten wird. Aus diesem Grund wird die Kategorie *wird nicht angeboten* ebenso als fehlender Wert definiert, sodass diese Ausprägung nicht in die statistischen Analysen eingeht.

Weitere Änderungen bestehen darin, dass Variablenlabels wie z. B. *Halbtagschule mit Nachmittagsangeboten* oder *Kooperation ohne schriftliche Vereinbarung* abgekürzt werden, damit diese bei der Darstellung von Diagrammen gut lesbar sind und eine komprimierte Veranschaulichung ermöglicht wird.

Eine Übersicht über alle einbezogenen Variablen mit z. T. veränderten Kodierungen kann im Anhang eingesehen werden.

Herausforderungen im Rahmen der Datenaufbereitung und der statistischen Analyse

Insgesamt können im Rahmen der Aufbereitung der Scientific-Use-Files unterschiedliche Herausforderungen identifiziert werden.

Insbesondere das Hinzuspielen der Variable *Schulform* aus dem *CohortProfile* gestaltete sich schwierig aufgrund mehrfach auftretender Schlüssel-IDs, sodass eine Umstrukturierung und Aggregation der Datensätze erforderlich war. Da der *CohortProfile*- und der *pEducator*-Datensatz zudem keine einheitliche Schlüsselvariable enthalten, wurde die Variable der Schulformzugehörigkeit – wie bereits weiter oben beschrieben – über den Klassenlehrerdatensatz *pCourseClass* hinzugespielt. Dies hat zur Folge, dass bei einer anschließenden Differenzierung der Lehrkräfte nach Schulformzugehörigkeit lediglich diejenigen Fälle aufgeführt werden, die sowohl als Klassenlehrkräfte als auch als Lehrkräfte allgemein in die Untersuchung eingehen bzw. im *pCourseClass*-Datensatz als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer auftreten (vgl. auch Stichprobenbeschreibung).

Zudem zeigt sich bei der Befragung der (Klassen-)Lehrkräfte, dass diese im Datensatz als Lehrerinnen und Lehrer (*ID e*) – bedingt durch das Hinzuspielen der *ID cc* – doppelt aufgeführt

sind, wenn sie als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer von zwei Klassen befragt wurden. Um dennoch ein Matching mit jeweils einfach auftretenden Fällen und IDs zu ermöglichen, wurden die Daten anhand der *ID* e als Break-Variablen und der Funktion *Zsf./First* aggregiert, um auf diese Weise nur den ersten Fall pro Gruppe (vgl. Pospeschill, 2012, S. 39f) zu berücksichtigen.

Das Hinzufügen der Variable führte somit zu einer Verkleinerung der Stichprobengrößen. Der Umfang der aufbereiteten Datensätze entspricht daher nicht den Fallzahlen der Rohdaten (vgl. Kap. 8.3 Stichprobenbeschreibung).

Eine weitere Umstrukturierung der Datensätze war für die Berechnung des Zusammenhangs zwischen dem *Kontakt zu Betrieben* im Herbst 2010 und bestehenden *Kooperationen zu Unternehmen 2012/13* von Nöten. Da die Daten zu unterschiedlichen Messzeitpunkten erhoben worden sind und im Rahmen der Auswertung eine Zusammenhangsanalyse angestrebt wurde, erfolgte (anhand der einheitlichen Schlüssel-Variablen *ID i*) eine Umstrukturierung der Daten vom Long- in das Wide-Format.

Was die technischen und organisatorischen Voraussetzungen im Rahmen der Sekundäranalyse betrifft, sind vereinzelt Störungen und Verzögerungen bei der Auswertung aufgetreten. Dies war bspw. der Fall, wenn der Zugang zu den Scientific-Use-Files über den Fernzugriff aus technischen Gründen nicht möglich oder die Gültigkeit der Lizenz des Statistikprogramms in *RemoteNEPS* überschritten war. Jedoch konnten Störungen dieser Art grundsätzlich durch ausgewiesene Ansprechpartner des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe zeitnah behoben werden.

Bezogen auf die Analyse im Allgemeinen ist zu berücksichtigen, dass durch den Fernzugriff auf die Daten lediglich der Output, also die Ergebnisdatei, exportiert werden kann (und zuvor seitens Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des LfBi überprüft wird). Im Anschluss eines Exports besteht zudem eine siebentägige Sperrfrist, sodass in diesem Zeitraum keine weiteren Dateien über *RemoteNEPS* angenommen werden können.

Auf generelle Herausforderungen hinsichtlich der Studienstruktur und bei der Auswertung wird in einem abschließenden Kapitel (Kap. 12) eingegangen.

8.3 Stichprobenbeschreibung

Im einleitenden Kapitel (Kap. 8.1) zur Analyse der NEPS-Daten wurden die Erhebungseinheiten der Startkohorte 4 bereits vorgestellt. Nachstehend erfolgt eine nähere Beschreibung der für die Untersuchung relevanten Stichproben.

Zuvor muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei der folgenden Darstellung zum einen auf Häufigkeitsverteilungen zurückgegriffen wird, die durch das LfBi erzeugt worden sind. Zum

anderen werden eigene Berechnungen mittels der Scientific-Use-Files des Nationalen Bildungspanels (SC4 SUF 7.0.0) präsentiert. Hierbei können z. T. Abweichungen zwischen den von NEPS erstellten Übersichten und den eigenen Berechnungen – auf Grundlage der bereitgestellten und aufbereiteten Datensätze – bestehen. Vor diesem Hintergrund ist bspw. zu berücksichtigen, dass in den methodischen Erläuterungen zum Nationalen Bildungspanel eine Trennung zwischen Regelschulen (allgemeine Schulen, vgl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], o. J. a, S. 6) und Förderschulen vorgenommen wird, da es sich hierbei um unterschiedliche Stichproben handelt. In den Datensätzen stellt jedoch die Förderschule eine Ausprägung des Merkmals *Schulform* dar, sodass im Rahmen der eigenen Berechnungen sowohl Regel- als auch Förderschulen gemeinsam – als Kategorien einer Variablen – in die Berechnungen eingehen (s. spätere Tabellen und Berechnungen).

Das Rekurrenieren auf Methodenberichte und Häufigkeitsdarstellungen des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe rührt daher, dass die Struktur der Datensätze bzw. der SUF-Dateien eine präzise Beschreibung und Aufschlüsselung der Stichproben auf individueller und Institutionenebene nicht vollständig zulässt (z. B. bei den teilnehmenden Schulen und Lehrkräften). Für eine differenzierte Erläuterung der Stichproben wird somit u. a. auf Tabellen aus den Methodenberichten des Nationalen Bildungspanels Bezug genommen. Das Paneldesign und den Dropout der Teilnehmenden betreffend werden ebenfalls die vom LfBi genannten Gründe für die Ausfälle aufgegriffen. Die folgende Stichprobenbeschreibung basiert daraus resultierend sowohl auf eigenen Berechnungen mittels NEPS-Daten als auch auf ergänzenden Angaben seitens des LfBi (resp. des dazugehörigen Forschungsdatenzentrums). Zur Beschreibung der Schulleiter-, Klassenlehrer- und Lehrkräftestichprobe (getrennt nach Schultyp) werden die Scientific-Use-Files des Nationalen Bildungspanels herangezogen. Die anderweitigen Häufigkeitsverteilungen stammen aus den publizierten Methodenberichten. Aufgrund der Vielzahl an Stichproben, Datensätzen und Materialien seitens des Nationalen Bildungspanels wird aus forschungsökonomischen Gründen an dieser Stelle nur auf die für die eigene Untersuchung relevanten Angaben eingegangen. Für eine tiefergehende und noch transparentere Dokumentation sei auf die Website des Nationalen Bildungspanels und die sich dort befindlichen Berichte verwiesen (LfBi, o. J. e).

Grundgesamtheit

Um eine repräsentative Schulstichprobenziehung der Sekundarstufe I zu gewährleisten, diente eine für den Zeitpunkt „aktuelle und vollständige Liste aller zur Grundgesamtheit gehörenden Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems der Bundesländer in Deutschland“ (IEA, o. J. a, S. 8) als Ziehungsgrundlage. Entsprechende Informationen hierfür lieferten Schulverzeichnisse des Schuljahres 2008/09 der statistischen Landesämter (vgl. ebd.). In die

von dem Erhebungsinstitut daraufhin erstellte Schulgesamtliste wurden nur Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems aufgenommen. Hierbei wurde der Versuch unternommen, die länderspezifischen Unterschiede der Bildungssysteme einzuordnen. Die Einordnung aller Schulen erfolgte in sieben Schichten bzw. Schulformen (vgl. ebd., S. 8f):

1) Gymnasien, 2) Realschulen, 3) Hauptschulen, 4) Schulen mit mehreren Bildungsgängen (nur Sekundarstufe I)¹², 5) Gesamtschulen, 6) Grundschulen und 7) Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“.

Als Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden bspw. Sekundarschulen, Mittelschulen oder integrierte Haupt-/Realschulen aufgefasst. Eine Übersicht über die Zuordnung der Schultypen kann im Anhang eingesehen werden (vgl. KMK, o. J., Definitionenkatalog, 2008/2009; Antwort LfBi zur Anfrage vom 12.02.2018).

Für die eigene Untersuchung sind alle Schulformen bis auf die Grundschulen von Relevanz. Im Vordergrund stehen somit Schulen der Sekundarstufe I und II. Als Referenzdaten können die Schulstatistiken des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2008/2009 herangezogen werden. Als Orientierung dienten bei der Schullistenerstellung die Daten der siebten Jahrgangsstufen 2008/2009, da diese die für das Erhebungsjahr 2010/11 erwarteten Schülerkohorten der Klasse 9 am besten repräsentierten (vgl. IEA, o. J. a, S. 9).

Für die Datenerhebungen des Nationalen Bildungspanels wurden insgesamt 629 Originalschulen und 2.516 Ersatzschulen (vier Ersatzschulen je Originalschule) für die neunte Klassenstufe gezogen (ohne Förderschulen) (vgl. ebd., S. 9).

Bevor nachstehend näher auf die Stichproben des Nationalen Bildungspanels eingegangen wird, werden zuvor die einzelnen Wellen bzw. Erhebungszeitpunkte der Längsschnittstudie aufgeführt (vgl. Tab. 2). Da im weiteren Verlauf auf diese wiederholt Bezug genommen wird und die zu dem Zeitpunkt aktuellste Datenversion 7.0.0 als Berechnungsgrundlage diente, erfolgt zur besseren Orientierung eine kurze Übersicht über die ersten sieben Messzeitpunkte (vgl. auch LfBi, 2017).

¹² Ebenfalls Einbezug von Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit der Sek. II (s. Welle 5) (vermutlich aufgrund zwischenzeitlicher Veränderungen in der Schullandschaft im Rahmen der Befragung) (Antwort LfBi zur Anfrage vom 12.02.2018)

Tab. 2: Übersicht über die jeweiligen Wellen und Erhebungszeitpunkte des Nationalen Bildungspanels. Startkohorte 4, Studienübersicht, Wellen 1 bis 7. Quelle: LIfBi (2017) (eigene Darstellung)

Welle	Erhebungszeitpunkt
Welle 1	Herbst 2010 bzw. 2010/11
Welle 2 (nur Schülerinnen und Schüler)	2011
Welle 3	2011/12
Welle 4 (nur Schülerinnen und Schüler und Schulabgänger)	2012
Welle 5	2012/13
Welle 6 (nur Schulabgänger)	2013
Welle 7	2013/14

Stichproben

Im Rahmen der folgenden Stichprobenbeschreibung wird das Augenmerk auf den ersten (Welle 1, Herbst 2010) und fünften Erhebungszeitpunkt (Welle 5, 2012/13) gelegt, da zu diesen Messzeitpunkten für die eigene Fragestellung relevante schul- und lehrerbezogene Daten erhoben worden sind, bspw. zu außerschulischen Kontakten/Kooperationen sowie zu berufsorientierenden Maßnahmen (vgl. auch Kap. 8.1).

Eine Gesamtübersicht über die jeweiligen Stichprobengrößen, Erhebungszeitpunkte und Erhebungsformate kann dem Anhang entnommen werden.

Da für die vorliegende Analyse die Schulleiter- und Lehrerdaten von Relevanz sind, sollen diese (Sub-)Stichproben u. a. anhand der Schulform näher beschrieben werden. Die Schulform stellt hierbei ein wesentliches Differenzierungsmerkmal für die eigene Untersuchung dar. Da die Schulleiterperspektive (in Verknüpfung mit dem Schultyp) im Rahmen der Analyse sowohl die erste als auch die fünfte Welle mit einschließt, erfolgt die Beschreibung der Schulstichprobe entlang dieser Erhebungszeitpunkte. Die Daten der Lehrkräftebefragungen werden hingegen nur für t1 näher erläutert (vgl. auch Analyse).

Die folgende Tabelle (Tab. 3) bietet zunächst eine Übersicht über die Verteilung der Schularten (ohne Förderschulen) in der Schulzielstichprobe und der realisierten Stichprobe für die ersten vier bzw. fünf Erhebungszeitpunkte.

Tab. 3: Verteilung der Schulzielstichprobe für die erste Erhebung der teilnehmenden Schulen sowie von der ersten bis zur vierten Erhebung getrennt nach Schulform (n = Anzahl Schulen). Quelle: IEA, o. J. e., S. 9 (z. T. eigene Darstellung)

Schulform	Schulzielstichprobe erste Erhebung, Welle 1	Erste Erhebung, Welle 1	Zweite Erhebung, Welle 2	Dritte Erhebung, Welle 3	Vierte Erhebung, Welle 5¹³
Hauptschule	233	181	178	105	1
Schule mit mehreren Bildungsgängen	64	56	56	51	3
Realschule	108	104	101	99	--
Gesamtschule	70	55	55	53	38
Gymnasium	154	149	148	146	142
Gesamt	629	545	538	454	184

545 Regelschulen nehmen an der ersten Erhebung des Nationalen Bildungspanels teil. Die Rücklaufquote zu t1 liegt somit bei knapp 87 Prozent.

Den größten Anteil der Schulstichprobe wird durch die Hauptschulen (n = 181) und die Gymnasien (n = 149) gestellt. Am geringsten vertreten sind Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit jeweils 55 bzw. 56 Schulen. Förderschulen (in dieser Tab. nicht aufgeführt, vgl. aber IEA o. J. b) waren zu t1 mit 103 Schulen (anvisierte Schulstichprobe: 110 Schulen) und in der dritten Welle mit 59 Schulen vertreten (vgl. ebd., S. 16; IEA, o. J. c, S. 5). Im Vergleich zur gezogenen Stichprobe (Tab. 1, 5) sind leichte Abweichungen bezüglich der Anzahl der Schulen zu erkennen, jedoch sind die jeweiligen Schulformen anteilmäßig in der gezogenen und realisierten Stichprobe gleich verteilt.

Von der ersten bis zur dritten Welle zeigt sich jedoch eine Abnahme von 91 Schulen. Laut dem Nationalen Bildungspanel liegt dieser Ausfall darin begründet, dass Schulen ihre weitere Teilnahme abgesagt haben; dass vereinzelt teilnehmende Schulen geschlossen worden sind und da Schulen keinen zehnten Jahrgang führten (vgl. IEA, o. J. d, S. 9).

Ebenfalls ist ein substanzieller Rückgang der Teilnahmequote in der fünften Welle zu verzeichnen. Dieser Ausfall rührt u. a. daher, dass zu diesem Erhebungszeitpunkt die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler die elfte Klasse besucht und damit einhergehend die Sekundarstufe II im Vordergrund der Erhebung steht.

Da für die eigene Untersuchung insbesondere schulbezogene Informationen seitens der Schulleitungen sowie zusätzlich weitere Kontextinformationen durch die Lehrkräfte

¹³ In Welle 5 (Jg. 11) befindet sich noch eine Hauptschule (also Sek. I) in der Schulstichprobe. Laut dem NEPS-Methodenbericht handelt es sich hierbei um eine Kooperative Gesamtschule, die mit ihrem Hauptschulzweig an der Panelstudie teilnehmen sollte, jedoch zu Beginn der Erhebung jeweils eine Klasse des Gymnasialzweigs und Realschulzweigs gezogen worden sind. Insofern ist diese dem Hauptschulzweig zugeordnete Schule ebenfalls in der fünften Welle als Schule der Sekundarstufe II vertreten (vgl. IEA o. J. a, S. 8).

aufschlussreich sein können, sollen nachstehend – wie oben bereits erwähnt – die Schulleiter- und Lehrerstichprobe(n) u. a. anhand der Schulform näher beschrieben werden.

Befragung der Schulleitungen

Wie Tabelle 4 erkennen lässt, haben zu Beginn (Herbst 2010, Welle 1: Klasse 9) von 545 Schulleitungen 493 Schulleiterinnen und Schulleiter am Nationalen Bildungspanel mitgewirkt. Über 90 Prozent haben somit an der Befragung zum ersten Erhebungszeitpunkt teilgenommen.

Tab. 4: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Erhebungszeitpunkt (n = Anzahl Schulleitungen).
Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Erhebungszeitpunkt	Abs.	%	[% t]
t1 (Herbst 2010)	493	57.9	[100.0 t1]
t2 (2011/2012)	236	27.7	[47.9 t2]
t3 (2012/2013)	122	14.3	[24.7 t3]
Gesamt	851	100.0	

Laut dem NEPS-Methodenbericht war im Rahmen der ersten Erhebung an den Regelschulen die Teilnahmebereitschaft bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen am höchsten, am geringsten fiel diese an den Gymnasien und Gesamtschulen aus (vgl., IEA, o. J. a, S. 25, Tab. 19).

Zum zweiten Messzeitpunkt ist ein starker Rückgang der teilnehmenden Schulen zu verzeichnen. Eine weitere Abnahme der Schulleiterstichprobe zeigt sich ebenfalls in den Jahren 2012/13 (Welle 5, Jg. 11) (vgl. auch IEA, o. J. e). Wie weiter oben bereits erläutert, nehmen zu diesem Zeitpunkt Schulen der Sekundarstufe I aufgrund des Paneldesigns an der Erhebung nicht mehr teil. Die Schulleiterbefragung beschränkt sich daraus resultierend auf Schulen der Sekundarstufe II wie Gymnasien, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (sowie eine Hauptschule mit Gymnasialzweig). Die Schulformen der Sekundarstufe I werden ab Welle 5 somit nicht weiter miteinbezogen.

Betrachtet man die Schularten näher (vgl. Tab. 5 unten), kann zunächst festgehalten werden, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt (Herbst 2010) von insgesamt 493 teilnehmenden Schulleitungen sich 142 Schulleiterinnen und Schulleiter von Hauptschulen (Volksschulen) (ca. ein Drittel), 102 Schulleitungen von Gymnasien (20,7%), 79 Realschulleitungen (16%) sowie 51 Leitungen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen (ca. 10%) und 34 Schulleiterinnen und Schulleiter Integrierter Gesamtschulen (knapp 7%) an der Befragung beteiligt haben.

Tab. 5: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Schulform und Erhebungszeitpunkt (Welle 1 & 3); HS = Hauptschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium, FS = Förderschule. Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulform	t1 (Welle 1), Herbst 2010			t2 (Welle 3), 2011/12		
	Abs.	% innerhalb der Welle	[%t1]	Abs.	% innerhalb der Welle	[%t2]
HS	142	28.8	[100.0]	61	25.8	[43.0]
SMB	51	10.3	[100.0]	28	11.9	[54.9]
RS	79	16.0	[100.0]	43	18.2	[54.4]
IGS	34	6.9	[100.0]	29	12.3	[85.3]
GY	102	20.7	[100.0]	53	22.5	[52.0]
FS	85	17.2	[100.0]	22	9.3	[25.9]
Gesamt	493	100.0	[100.0]	236	100.0	[47.9]

Ebenfalls teilgenommen haben 85 Schulleitungen von Förderschulen (17,2%). Eine substantielle Abnahme von t1 (Herbst 2010) zu t2 (2011/12) zeigt sich bei den Haupt- und Förderschulen. Den größten Anteil der ursprünglichen Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt bilden die Schulleitungen der Gesamtschulen mit ca. 85 Prozent zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab (n = 29). Von allen anderen Schulformen beteiligt sich jeweils noch etwas über die Hälfte der Schulleitungen an der Untersuchung 2011/12 (t2). Ein möglicher Grund für diesen Dropout kann in dem vorzeitigen Ausfall ganzer Schulen liegen.

Ferner sind – wie zuvor bereits aufgezeigt – ab der fünften Welle (vgl. Tab. 6) nur noch Schulleitungen von Schulen der Sekundarstufe II wie Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen vertreten sowie eine Schule mit mehreren Bildungsgängen.¹⁴

Tab. 6: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Schulform zu t3 (Welle 5). Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulform	t3 (Welle 5), 2012/13		
	Abs.	% innerhalb der Welle	[%t3]
Hauptschule	0	0.0	[0.0]
Schule mit mehreren Bildungsgängen	1	0.8	[2.0]
Realschule	0	0.0	[0.0]
Gesamtschule	21	17.2	[61.8]
Gymnasium	100	82.0	[98.0]
Förderschule	0	0.0	[0.0]
Gesamt	122	100.0	[24.7]

¹⁴ Die Hauptschule wird an dieser Stelle nicht mehr einbezogen.

Hierbei zeigt sich jedoch, dass der Großteil der Schulformen der Sek. II, der im Herbst 2010 an der Untersuchung mitgewirkt hat, auch in der fünften Welle sich an der Panelstudie beteiligt. Von t2 (Welle 3) zu t3 (Welle 5) ist zudem eine starke Zunahme der Stichprobe der Gymnasiallehrkräfte erkennbar, welche zum zweiten Erhebungszeitpunkt vom Umfang her hingegen lediglich knapp 50 Prozent der Ausgangsstichprobe betrug. Diese Schwankungen kommen dadurch zustande, dass im Herbst/Winter 2011 ebenfalls eine Schulleiterbefragung in der Startkohorte 3 (Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5) stattgefunden hat und die betroffenen Schulleitungen somit im Rahmen der Startkohorte 4 nicht erneut befragt worden sind (vgl. IEA o. J. d, S. 19f; Antwort LfBi zur Anfrage vom 12.02.2018).

Befragung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer

Ebenfalls haben sich zum ersten Befragungszeitpunkt 1.301 Klassenlehrkräfte (der ausgewählten Schülerschaft) an der Untersuchung beteiligt (vgl. Tab. 7a).

Tab. 7a: Teilnehmende Klassenlehrkräfte getrennt nach Schulform zu t1 (Welle 1), z. T. mehrere Klassenleitungen. Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulform	t1 (Welle 1), Herbst 2010	
	Abs.	% innerhalb der Welle
Hauptschule	308	26.0
Schule mit mehreren Bildungsgängen	101	8.5
Realschule	201	16.9
Gesamtschule	101	8.5
Gymnasium	293	24.7
Förderschule	182	15.3
Gesamt	1.186	100.0

Wie bei den Ausführungen zur Datenaufbereitung beschrieben, werden Lehrkräfte, die mehr als eine Klassenleitung innehaben, mehrfach aufgeführt. Werden diese hingegen nur einmal als teilnehmend gelistet, liegt die Stichprobe bei $n = 1.186$ Klassenlehrerkräften. Werden zusätzlich die Schulformen hinzugezogen (Tab. 7a), stellen die Gymnasiallehrkräfte mit 24,7 Prozent (t1) ($n = 321$) und die Hauptschullehrkräfte innerhalb der Wellen mit ebenfalls knapp 25 Prozent (t1) ($n = 323$) den größten Anteil der Stichprobe, gefolgt von den Realschul- und Förderschullehrerinnen und -lehrern mit 16,4 Prozent zu t1 ($n = 214$) bzw. 15,4 Prozent. Am geringsten sind Lehrkräfte von Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit ca. acht Prozent zu t1 ($n = 106$) vertreten.

Betrachtet man nur die als einmal teilnehmend gelisteten Klassenlehrkräfte (vgl. Tab. 7b), zeigt sich ein ähnliches Bild bezüglich der Verteilung der Schultypen. Zwar lassen sich leichte Abweichungen zwischen den Verteilungen in den beiden Stichproben (Tab. 7a und 7b)

erkennen, jedoch sind keine substantziellen Veränderungen hinsichtlich der Verteilung auf die Schulformen zu konstatieren.

Tab. 7b: Teilnehmende Klassenlehrkräfte getrennt nach Schulform zu t1, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer einfach aufgeführt. Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulform	t1 (Welle 1), Herbst 2010	
	Abs.	% innerhalb der Welle
Hauptschule	323	24.8
Schule mit mehreren Bildungsgängen	106	8.1
Realschule	214	16.4
Gesamtschule	137	10.5
Gymnasium	321	24.7
Förderschule	200	15.4
Gesamt	1.301	100.0

Befragung aller Lehrkräfte

Neben den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern als separate Stichprobe bilden ferner die am Nationalen Bildungspanel beteiligten Fachlehrkräfte eine Stichprobe im Rahmen der Untersuchung. Einbezogen werden hierbei alle Klassen-, Deutsch- und Mathematiklehrerinnen und -lehrer der ausgewählten Schülerschaft. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Herbst 2010 (Welle 1) beteiligen sich 1.651 Lehrkräfte (eigene Berechnungen).

Werden erneut alle Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Schultyp betrachtet, wird in der folgenden Tabelle (Tab. 8) ersichtlich, dass – wie zu erwarten – die Hauptschul- und Gymnasiallehrkräfte am stärksten vertreten sind. Die Teilnahmequote liegt zum ersten Messzeitpunkt bei etwas über 63 Prozent.

Tab. 8: Lehrerteilnahmequote getrennt nach Schulform zu t1 (n = Anzahl Lehrkräfte). Quelle: IEA, o. J. a., S. 24 (z. T. eigene Darstellung)

Schulform	Gesamt (Abs.)	Nicht teilgenommen		Teilnahmequote ^{*)} (in %)
		(Abs.)	Teilgenommen ^{*)} (Abs.)	
Hauptschule	531	157	374	70.4
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	246	61	185	75.2
Realschulen	459	175	284	61.9
Gesamtschule	359	143	216	60.2
Gymnasium	729	310	419	57.5
Gesamt	2.324	846	1.478	63.6

^{*)} Teilnahme an mindestens einem Instrument

Aufgrund der Struktur der Datensätze des Nationalen Bildungspanels ist eine Aufschlüsselung aller Lehrkräfte nach Schulform mittels der Scientific-Use-Files jedoch nicht direkt möglich. Daraus resultierend können die hier präsentierten Verteilungen (Tab. 8, Methodenbericht NEPS) nicht als Grundlage für die späteren statistischen Berechnungen herangezogen werden. Um die Teilnahmequote der Lehrkräfte getrennt nach Schulform anhand der SUF des NEPS zu ermitteln, ist ein Matching der Datensätze bzw. ein Hinzuspielen der Variable *Schulform* erforderlich (vgl. Kap. 8.2). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass – wie im Kapitel zuvor aufgezeigt – aufgrund des Hinzuspielens der Variable in diesem Fall nur Lehrkräfte einbezogen werden können, die als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und zugleich als Deutsch- bzw. Mathematiklehrkraft befragt worden sind. Dies hat zur Folge, dass die Stichprobengröße im Vergleich zu den anderweitigen Befragtengruppen (Klassen- und Deutsch- bzw. Mathematiklehrkräfte) weiter abnimmt. Da jedoch im Rahmen der eigenen Untersuchung u. a. die Daten der Lehrkräftebefragung sowie die Schulform mathematisch in Beziehung zueinander gesetzt werden sollen, stellen die verknüpften Daten eine wichtige Berechnungsgrundlage dar. Aus diesem Grund werden abschließend in Tabelle 9 die teilnehmenden Lehrkräfte getrennt nach Schultyp auf Basis eigener Berechnungen aufgeführt.

Tab. 9: Teilnehmende Lehrkräfte (zugleich Klassen- und Deutsch- bzw. Mathematiklehrkräfte) zu t1 getrennt nach Schulform. Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulform	t1 (Welle 1), Herbst 2010	
	Abs.	% innerhalb der Welle
Hauptschule	234	27.1
Schule mit mehreren Bildungsgängen	84	9.7
Realschule	130	15.0
Gesamtschule	89	10.3
Gymnasium	188	21.8
Förderschule	139	16.1
Gesamt	864	100.0

Die Häufigkeitsverteilung aller Lehrkräfte innerhalb Welle 1 ähnelt insgesamt der Klassenlehrerverteilung zu t1 (vgl. Tab. 7). Im Vergleich zeigt sich, dass in beiden Stichproben den größten Anteil die Hauptschul- und Gymnasiallehrkräfte stellen und die Lehrerinnen und Lehrer von Schulen mit mehreren Bildungsgängen zum ersten Erhebungszeitpunkt den geringsten Anteil ausmachen.

Tab. 10: Teilnehmende Schulen getrennt nach Ganz- und Halbtagsschulen zu t1. Quelle: NEPS SC4, SUF 7.0.0 (eigene Berechnungen und Darstellung)

Schulstruktur	t1 (Welle1), Herbst 2010	
	Abs.	% innerhalb der Welle
Halbtagsschule	57	11.9
Halbtagsschule mit Nachmittagsangeboten	166	34.7
Offene Ganztagschule	147	30.8
Teilgebundene Ganztagschule	52	10.9
Vollgebundene Ganztagschule	56	11.7
Gesamt	478	100.0

Nimmt man als weiteres schulorganisatorisches Merkmal die Art der Ganztags- bzw. Halbtagsbeschulung hinzu (vgl. Tab. 10), ist zu konstatieren, dass Halbtagsschulen mit Nachmittagsangeboten mit ca. 35 Prozent und offene Ganztagschulen mit 31 Prozent überwiegen.

Eine schulartspezifische Aufschlüsselung der Ganz- bzw. Halbtagsschulen ist aus Gründen der Übersichtlichkeit im Anhang aufgeführt. Hierbei zeigt sich, dass innerhalb der Schulformen *Hauptschule*, *Schule mit mehreren Bildungsgängen*, *Realschule*, *Integrierte Gesamtschule*, *Gymnasium* und *Förderschule* ebenfalls die Halbtagsschulen mit Nachmittagsangeboten sowie die offenen Ganztagschulen am häufigsten vertreten sind. Bezogen auf den Anteil an allen Schulen im Jahr 2010 entsprechen die hier präsentierten Daten trotz Abweichungen größtenteils der Schulstatistik der Kultusministerkonferenz zum Ausbau des Ganztagschulbetriebs (KMK, 2014)¹⁵.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit knapp 87 Prozent eine hohe Rücklaufquote der teilnehmenden Schulen zum ersten Erhebungszeitpunkt erzielt worden ist. Wie Tabelle 3 verdeutlicht, zeigt sich in den ersten drei Wellen eine sehr gute Ausschöpfung der Zielstichprobe. Ab der fünften Welle (vierter Erhebungszeitpunkt für die Schulen) ist hingegen eine starke Abnahme aufgrund des Wegfalls der Sek. I-Schulen zu konstatieren. Nimmt man die Befragung der Schulleitungen in den Blick (vgl. Tab. 5 und 6), zeigt sich auch hier zu Beginn der Erhebung ein hoher Rücklauf, jedoch sind bereits ab dem zweiten Messzeitpunkt vorzeitige Ausfälle zu verzeichnen – insbesondere bei den Hauptschul- und Förderschulleitungen (zu t2 Teilnahmequote von ca. 32%).

Dennoch kann resümiert werden, dass die gezogenen Stichproben die Zielstichproben gut repräsentieren.

¹⁵ Eine Aufschlüsselung nach Halbtagsschulen und Halbtagsschulen mit Nachmittagsangeboten erfolgt nicht.

Aufgrund der komplexen Datenstruktur und des aufwendigen Designs des Nationalen Bildungspanels scheint die Beschreibung der Stichproben bzw. die Interpretation der Verteilungen möglicherweise jedoch nicht durchweg transparent und nachvollziehbar zu sein. Auftretende Herausforderungen und Problematiken im Rahmen der Sekundäranalyse der NEPS-Daten werden daher in einem der noch folgenden Kapitel thematisiert (vgl. Kap. 12).

8.4 Analyse der Sekundärdaten

Wie bereits erläutert, ist das primäre Ziel der Sekundäranalyse die Absteckung des Forschungsfeldes zur außerschulischen Kooperation. Hierzu werden verstärkt explorative und deskriptive Analysen durchgeführt. Zugleich sollen verschiedene Annahmen zur Kooperationspraxis inferenzstatistisch überprüft werden.

Die nachstehenden Forschungsfragen, die mittels der NEPS-Daten bearbeitet werden sollen, sind nach der folgenden Systematik strukturiert:

In einem ersten Schritt besteht das Ziel der Analysen darin, mögliche Ausprägungen (außer-)schulischer Kooperationen¹⁶ im Allgemeinen zu identifizieren. Im Vordergrund stehen Fragen nach der Intensität von Kontakten bzw. Kooperationen und nach einer Form der Institutionalisierung dieser am Beispiel von (schriftlichen) Vereinbarungen.

Daran anschließend sollen das Phänomen der Kooperation sowie die Berufsorientierung anhand (schul-)organisatorischer Merkmale charakterisiert und ausdifferenziert werden. Hierbei sollen sowohl mögliche schulformspezifische Differenzen herausgearbeitet als auch die Art der Ganztagsbeschulung als Differenzierungsmerkmal – in Anknüpfung an die Befunde aus der Ganztagschulforschung (z. B. Arnoldt, 2008a) – herangezogen werden.

Darüber hinausgehend werden schulinterne Variablen wie die jeweilige Wettbewerbsintensität der Schule sowie das wahrgenommene Engagement im Kollegium im Rahmen der Analysen berücksichtigt.

Abschließend wird in Ergänzung zu den schulspezifischen Faktoren ebenfalls die Perspektive der Lehrkräfte miteinbezogen. Insofern soll das Forschungsfeld der außerschulischen bzw. der Schule-Wirtschafts-Kooperation aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert und mit verschiedenen Merkmalen auf Schul- und Lehrerebene verknüpft werden. Tiefergehende Analysen der Kooperationspraxis, die an dieser Stelle mittels der NEPS-Daten nicht möglich sind, sollen hingegen Bestandteil der qualitativen Untersuchung werden (vgl. Kap. 9 und 10).

Nachfolgend werden die jeweiligen Untersuchungsschwerpunkte (Ausprägungen der Kooperation allgemein, schulorganisatorische und -interne Merkmale einschließlich der

¹⁶ Bei der Analyse der NEPS-Daten ist inhaltlich zwischen dem *Kontakt nach außen* (Welle 1, Befragung Herbst 2010) und der *Kooperation* (Welle 5, Befragung 2012/13) zu unterscheiden, da es sich hierbei um unterschiedliche Variablen und -ausprägungen handelt.

Lehrerperspektive) und damit einhergehende Fragestellungen bzw. Hypothesen näher erläutert und – sofern möglich – theoretisch sowie empirisch eingeordnet. Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse erfolgen zugleich im Anschluss.

a) Ausprägungen von Kooperation im Allgemeinen

Wie bereits oben aufgezeigt, sollen zu Beginn mögliche Ausprägungen außerschulischer Kontakte und Kooperationen bzw. Ausprägungen der Schule-Wirtschafts-Kooperationen im Allgemeinen auf Schulebene erfasst werden.

1. Das Ausmaß und die Intensität außerschulischer Kontakte bzw. Kooperationen (zu Betrieben/Unternehmen)

Zunächst wird in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen, in welcher Form resp. Intensität Kooperationen bzw. Kontakte zu außerschulischen Partnern bestehen. Im Vordergrund stehen Betriebe bzw. Unternehmen als Kooperationspartner. Jedoch soll auch das Feld der außerschulischen Partnerschaft generell in den Blick genommen werden, um auf diese Weise zu klären, welche Institutionen und Organisationen vorrangig mit Schulen kooperieren bzw. Kontakte pflegen.

Die bestehenden deskriptiven Befunde spiegeln in diesem Zusammenhang ein uneinheitliches Bild bezüglich der außerschulischen Partnerschaften generell sowie zu Unternehmen wider (bspw. Arnoldt, 2008a; Lipski & Kellermann, 2002; Richter & Pant, 2016; StEG, 2019; vgl. auch Kap. 3). Aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und Stichprobensamensetzungen ist eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zudem kaum möglich.

Mittels der NEPS-Daten soll nun ein aktuellerer Stand der außerschulischen Kontakte und Kooperationen ermittelt werden, welcher zu weiteren schulbezogenen Merkmalen in Beziehung gesetzt werden kann.

An den theoretischen Bezugsrahmen anknüpfend soll somit die Auswirkung der strukturellen Kopplung (Burger, 2016; Luhmann, 2008) auf organisationaler Ebene zwischen Schulen und vorrangig Wirtschaftsunternehmen empirisch abgebildet werden. Bezugnehmend auf die Funktion des Erziehungssystems, Fertigkeiten zu vermitteln, die zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen befähigen (vgl. Luhmann, 2009, S. 188), werden mittels der NEPS-Daten ebenfalls weitere Organisationen (z. B. politische oder kirchliche Organisationen: s. a. Arnoldt, 2008a) miteinbezogen, die Kontakte zur Schule eingehen und möglicherweise das übergeordnete Ziel der Vorbereitung auf andere Systeme unterstützen können. Insofern soll die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen sowie zu weiteren außerschulischen Partnern quantitativ-empirisch in den Blick genommen werden.

Fragestellung: *In welchem Ausmaß und in welcher Intensität bestehen Kontakte nach außen (zu Betrieben) bzw. außerschulische Kooperationen (zu Unternehmen)?*

Das Ausmaß bestehender außerschulischer Kontakte nach außen (zu Betrieben) wird anhand der nachfolgenden Häufigkeitsverteilung (Tab. 11) ersichtlich. Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt im Herbst 2010 485 Schulen Kontakte zu Betrieben pflegen. Davon haben 364 Schulen intensive Kontakte und 121 Schulen pflegen lose Kontakte. Lediglich drei Schulen führen gar keine Kontakte zu Betrieben. Somit können außerschulische Kontakte zu Betrieben als weit verbreitet in der deutschen Schullandschaft betrachtet werden.

Insgesamt entfällt zudem der größte Anteil an intensiven Kontakten zu außerschulischen Partnern auf die Kontakte zu Betrieben (74,6%), gefolgt von Kontakten zur Gemeinde (72,3%), zur Jugendarbeit (knapp 60%), zur Polizei (52,3%) und zu Partnerschulen (45,1%). Somit sind bei dem Großteil der intensiv betriebenen Kontakte sowohl gewerbliche Anbieter als auch öffentliche und frei-gemeinnützige Anbieter (s. hierzu auch Arnoldt, 2008a, b) als Partner vertreten. Gar keinen Kontakt hat die Mehrheit der befragten Schulen hingegen zur Schülerhilfe und zu Patenschulen. Generell zeigt sich jedoch ein breites Spektrum an außerschulischen Partnern, die mit Schulen Kontakte pflegen. Wie bereits aufgezeigt, wurde insbesondere der intensive Kontakt zu Betrieben hierbei oft genannt. Daraus resultierend kann angenommen werden, dass außerschulische Kontakte zu Betrieben in hohem Maße und überwiegend in intensiver Form praktiziert werden.

Tab. 11: Kontakte zu außerschulischen Partnern, Schulleiterbefragung Herbst 2010 (Welle 1, n = 493).
Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Außerschulische Partner		Welle 1	
		Herbst 2010	
Betriebe	Keine Kontakte	Abs.	3
		%	0.6
	Lose Kontakte	Abs.	121
		%	24.8
	Intensive Kontakte	Abs.	364
		%	74.6
Gesamt	Abs.	488	
	%	100.0	

Polizei	Keine Kontakte	Abs.	8
		%	1.7
	Lose Kontakte	Abs.	223
		%	46.1
	Intensive Kontakte	Abs.	253
		%	52.3
Gesamt	Abs.	484	
	%	100.0	
Gemeinde	Keine Kontakte	Abs.	14
		%	2.9
	Lose Kontakte	Abs.	121
		%	24.8
	Intensive Kontakte	Abs.	353
		%	72.3
Gesamt	Abs.	488	
	%	100.0	
Kirche	Keine Kontakte	Abs.	51
		%	10.7
	Lose Kontakte	Abs.	268
		%	56.2
	Intensive Kontakte	Abs.	158
		%	33.1
Gesamt	Abs.	477	
	%	100.0	
Jugendarbeit	Keine Kontakte	Abs.	17
		%	3.5
	Lose Kontakte	Abs.	178
		%	36.9
	Intensive Kontakte	Abs.	287
		%	59.5
Gesamt	Abs.	482	
	%	100.0	
Erziehungsberatungsstelle	Keine Kontakte	Abs.	24
		%	5.0
	Lose Kontakte	Abs.	287
		%	59.9
	Intensive Kontakte	Abs.	168
		%	35.1
Gesamt	Abs.	479	
	%	100.0	

Schülerhilfe	Keine Kontakte	Abs.	267
		%	61.2
	Lose Kontakte	Abs.	147
		%	33.7
	Intensive Kontakte	Abs.	22
		%	5.0
Gesamt	Abs.	436	
	%	100.0	
Musikvereine	Keine Kontakte	Abs.	112
		%	23.5
	Lose Kontakte	Abs.	222
		%	46.6
	Intensive Kontakte	Abs.	142
		%	29.8
Gesamt	Abs.	476	
	%	100.0	
Sportvereine	Keine Kontakte	Abs.	45
		%	9.4
	Lose Kontakte	Abs.	254
		%	53.1
	Intensive Kontakte	Abs.	179
		%	37.4
Gesamt	Abs.	478	
	%	100.0	
Partnerschulen	Keine Kontakte	Abs.	120
		%	24.9
	Lose Kontakte	Abs.	144
		%	29.9
	Intensive Kontakte	Abs.	217
		%	45.1
Gesamt	Abs.	481	
	%	100.0	
Patenschulen	Keine Kontakte	Abs.	385
		%	87.7
	Lose Kontakte	Abs.	38
		%	8.7
	Intensive Kontakte	Abs.	16
		%	3.6
Gesamt	Abs.	439	
	%	100.0	

Analog zu den deskriptiven Befunden zum Ausmaß außerschulischer Kontakte zum ersten Erhebungszeitpunkt 2010 werden im Folgenden die Ergebnisse zum Ausmaß außerschulischer Kooperationen zu Unternehmen in der fünften Welle 2012/13 vorgestellt (vgl. Tab. 12). Eine Auflistung weiterer Kooperationspartner, die zum fünften Erhebungszeitpunkt erfasst worden sind, kann Tabelle 13 entnommen werden.

Tab. 12: Kooperationen zum Betrieb/Unternehmen, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 122).
Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Betrieb, Unternehmen	Abs.	%
Keine Kooperation	13	11.5
Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	44	38.9
Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	56	49.6
Gesamt	113	100.0

Die Häufigkeitsverteilung in Tabelle 12 verdeutlicht, dass in den Jahren 2012/13 ebenfalls bei dem Großteil der Schulen eine Partnerschaft zu einem Betrieb oder Unternehmen existiert. Nur etwas über zehn Prozent der befragten Schulleitungen geben an, keine Kooperation zu einem Unternehmen zu führen. Das Verhältnis der Kooperationen mit schriftlicher Vereinbarung (49,6%) und ohne schriftliche Vereinbarung (38,9%) kann als ansatzweise ausgeglichen beschrieben werden, wenngleich ein etwas höherer Anteil an Kooperationen mit schriftlicher Vereinbarung besteht.

Insofern ist der Anteil an kooperierenden Schulen (zu Betrieben/Unternehmen) im Herbst 2010 und 2012/13 höher als in der 2002 durchgeführten Studie des Deutschen Jugendinstituts (Lipski & Kellermann, 2002; Icking, 2010) festgestellt. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die vorliegenden NEPS-Daten eine höhere Aktualität aufweisen, hingegen ist der Stichprobenumfang weitaus kleiner als in der zitierten Untersuchung. So werden in Welle 5 die Schulen der Sekundarstufe I nicht mehr berücksichtigt (vgl. Kap. 8.3 Stichprobenbeschreibung), sodass zu diesem Zeitpunkt lediglich etwas über 100 Schulen in die Untersuchung eingehen. Ein direkter Vergleich der Befunde ist somit nur bedingt möglich. Bezogen auf die Kooperationspartner lässt sich feststellen, dass die teilnehmenden Schulen sowohl zu Betrieben und Wirtschaftsunternehmen Kontakte bzw. Kooperationen pflegen als auch zu Organisationen, die sich anderen Funktionssystemen zuordnen lassen (z. B. dem politischen System, dem Religions- und Wissenschaftssystem, vgl. auch Tab. 11 bzw. Frage 2, Tab. 13). Wie diese kommunikativen Ausdrucksformen struktureller Kopplungen konkret ausgestaltet werden, kann an dieser Stelle nicht eruiert werden.

2. Das Vorliegen einer (schriftlichen) Kooperationsvereinbarung

Im Rahmen der deskriptiven Analyse soll der Forschungsgegenstand der außerschulischen Kooperation weiter präzisiert werden. In diesem Zusammenhang soll mittels der NEPS-Daten untersucht werden, in wie vielen Fällen eine (schriftliche) Kooperationsvereinbarung vorliegt. Hierzu werden erneut die verschiedenen Kooperationspartner der Schulen in den Blick genommen. Laut Floerecke und Holtappels (2004, S. 915) sind Kooperationen durch die drei Faktoren *Programm*, *Implementationsstruktur* und *Kooperationsverhalten* der Akteure geprägt. Wie bei Arnoldt (2011, S. 313) dargelegt, ist das Programm dabei bspw. durch bestimmte Zielvorgaben und Kooperationsvereinbarungen gekennzeichnet (vgl. auch Floerecke & Holtappels, 2004, S. 915; Kap. 3.1). Demnach kann die Vereinbarung zwischen den Kooperationspartnern als einen wichtigen Bestandteil einer Kooperationsbeziehung betrachtet werden (vgl. auch Schmitt, 2008; Jung, 2007).

Aus governanceanalytischer Perspektive kann das Vorliegen einer (schriftlichen) Kooperationsvereinbarung auf die Verhandlung als eine Form der Handlungskoordination hindeuten (vgl. Kap. 4.3.2; Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 23; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 38; Füssel, 2003, S. 75). Inwiefern über eine vertragliche Vereinbarung die jeweiligen und möglicherweise divergierenden Ziele und Handlungslogiken (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33) der Partner ausgehandelt und fixiert sowie „Fragen der Systemgestaltung“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 7) bearbeitet werden, wird im Rahmen der Interviewstudie behandelt. Systemtheoretisch betrachtet könnte sich durch eine Kooperationsvereinbarung das Mitteilungshandeln (vgl. Kneer, 2001, S. 414; Luhmann, 2011) der jeweiligen schulischen und betrieblichen Organisationsmitglieder widerspiegeln. In Form einer (schriftlichen) Fixierung ließe sich somit die systemübergreifende Kommunikation mit dem Ziel der Förderung beruflicher Kompetenzen festschreiben.

Inwiefern sich das kooperative Handeln auf organisationaler Ebene somit über eine (schriftlich) vereinbarte Kooperation zeigt, ist Teil der qualitativ-empirischen Untersuchung.

Die Frage nach der Kooperationsvereinbarung knüpft ferner an das bereits zugrunde gelegte Kooperationsverständnis nach Marr (1992) (vgl. Kap. 4.2) an. Von der theoretischen Definition ausgehend soll daher der Frage nachgegangen werden, inwiefern in der (empirischen) Kooperationspraxis (schriftliche) Vereinbarungen getroffen werden. Im Rahmen der NEPS-Analyse wird hier zwischen Kooperationen mit und ohne schriftliche Vereinbarung differenziert. Eine schriftlich vereinbarte Kooperation kann dabei auf eine bereits institutionalisierte Form der Zusammenarbeit verweisen (institutionelle Kooperation nach Jütte, 2002, S. 65). Eine zentrale Frage, die sich vor diesem Hintergrund stellt, ist die der Umsetzung der vereinbarten Inhalte (hierzu auch Furthmüller, 2012; Gras & Rottmann, 2013). Folglich soll – aufbauend auf den Ergebnissen der Sekundäranalyse – im Rahmen der qualitativen Erhebung untersucht werden, welche Funktion der Kooperationsvertrag im Rahmen der Zusammenarbeit einnimmt.

Fragestellung: In wie vielen Fällen liegt bei einer außerschulischen Kooperation (zu einem Unternehmen/Betrieb) eine (schriftliche) Kooperationsvereinbarung vor?

Wie bereits zuvor in Tabelle 12 verdeutlicht, liegt bei der Mehrheit der Kooperationen zu Unternehmen eine schriftliche Kooperationsvereinbarung vor. Die nachfolgende Übersicht (Tab. 13) bietet einen Überblick über alle im Nationalen Bildungspanel erfassten Kooperationspartner und -formen zum Erhebungszeitpunkt 2012/13.

Tab. 13: Kooperationen zu außerschulischen Partnern, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 122). Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

			Welle 5
Kooperationspartner			2012/13
Betrieb, Unternehmen	Keine Kooperation	Abs.	13
		%	11.5
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	44
		%	38.9
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	56
		%	49.6
Gesamt	Abs.	113	
	%	100.0	
Hort	Keine Kooperation	Abs.	90
		%	89.1
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	5
		%	5.0
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	6
		%	5.9
Gesamt	Abs.	101	
	%	100.0	
Jugendzentrum, Jugendclub	Keine Kooperation	Abs.	75
		%	70.1
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	25
		%	23.4
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	7
		%	6.5
Gesamt	Abs.	107	
	%	100.0	

Jugendamt	Keine Kooperation	Abs.	28
		%	25.0
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	75
		%	67.0
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	9
		%	8.0
Gesamt	Abs.	112	
	%	100.0	
Ämter, Gemeinde, Stadt	Keine Kooperation	Abs.	16
		%	14.3
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	89
		%	79.5
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	7
		%	6.3
Gesamt	Abs.	112	
	%	100.0	
Polizei	Keine Kooperation	Abs.	15
		%	13.2
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	91
		%	79.8
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	8
		%	7.0
Gesamt	Abs.	114	
	%	100.0	
Kirchengemeinde, -kreis	Keine Kooperation	Abs.	32
		%	30.2
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	68
		%	64.2
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	6
		%	5.7
Gesamt	Abs.	106	
	%	100.0	
Kulturelle Institutionen	Keine Kooperation	Abs.	23
		%	20.4
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	68
		%	60.2
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	22
		%	19.5
Gesamt	Abs.	113	
	%	100.0	

VHS, Bildungswerk, o.ä.	Keine Kooperation	Abs.	58
		%	54.2
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	37
		%	34.6
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	12
		%	11.2
Gesamt	Abs.	107	
	%	100.0	
Einrichtung für Jugendsozialarbeit	Keine Kooperation	Abs.	27
		%	23.9
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	69
		%	61.1
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	17
		%	15.0
Gesamt	Abs.	113	
	%	100.0	
Bürgerhaus, Stadtteilbüro, o.ä.	Keine Kooperation	Abs.	82
		%	78.1
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	22
		%	21.0
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	1
		%	1.0
Gesamt	Abs.	105	
	%	100.0	
Sportverein, -bund, -schule	Keine Kooperation	Abs.	15
		%	13.3
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	54
		%	47.8
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	44
		%	38.9
Gesamt	Abs.	113	
	%	100.0	
Kunst- oder Musikschule	Keine Kooperation	Abs.	27
		%	23.5
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	60
		%	52.2
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	28
		%	24.3
Gesamt	Abs.	115	
	%	100.0	

Kulturelle Vereine	Keine Kooperation	Abs.	64
		%	58.2
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	39
		%	35.5
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	7
%		6.4	
Gesamt	Abs.	110	
	%	100.0	
Vereine im Bereich Natur, Umwelt	Keine Kooperation	Abs.	56
		%	49.1
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	46
		%	40.4
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	12
%		10.5	
Gesamt	Abs.	114	
	%	100.0	
Wohlfahrtsverband o. Jugendverband, Jugendring	Keine Kooperation	Abs.	57
		%	54.3
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	30
		%	28.6
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	18
%		17.1	
Gesamt	Abs.	105	
	%	100.0	
Rotary, Lions Club	Keine Kooperation	Abs.	52
		%	46.4
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	53
		%	47.3
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	7
%		6.3	
Gesamt	Abs.	112	
	%	100.0	
Schulförderverein	Keine Kooperation	Abs.	2
		%	1.7
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	39
		%	33.6
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	75
%		64.7	
Gesamt	Abs.	116	
	%	100.0	

Universität, Fachhochschulen	Keine Kooperation	Abs.	13
		%	11.4
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	67
		%	58.8
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	34
%		29.8	
Gesamt	Abs.	114	
	%	100.0	
Förderschulen, Sonderschulen	Keine Kooperation	Abs.	57
		%	56.4
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	32
		%	31.7
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	12
%		11.9	
Gesamt	Abs.	101	
	%	100.0	
sonstige	Keine Kooperation	Abs.	0
		%	0.0
	Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	3
		%	33.3
	Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	6
%		66.7	
Gesamt	Abs.	9	
	%	100.0	

Die Verteilungen weisen darauf hin, dass der Mehrheit der bestehenden Partnerschaften keine schriftliche Vereinbarung zugrunde gelegt wird. Ein hoher Anteil an schriftlich fixierten Kooperationen zeigt sich lediglich bei Schulfördervereinen als Kooperationspartner (ohne schriftl. Vereinb.: 39, mit schriftl. Vereinb.: 75) und Unternehmen bzw. Betrieben (ohne schriftl. Vereinb.: 44, mit schriftl. Vereinb.: 56). Bei den Kooperationen zu Sportvereinen ist ebenfalls – verglichen mit den weiteren Kooperationspartnern – ein etwas höherer Anteil an schriftlich vereinbarten Kooperationen erkennbar, wenngleich der Anteil ohne schriftliche Vereinbarung überwiegt (ohne schriftl. Vereinb.: 54, mit schriftl. Vereinb.: 44).

Die beobachteten Differenzen lassen erkennen, dass (neben den Schulfördervereinen) vorrangig bei Kooperationen mit Unternehmen eine schriftliche Vereinbarung vorliegt (vgl. auch Kooperationsverständnis), wie weiter oben schon konstatiert. Somit kann der empirische Befund aus der Untersuchung von Furthmüller (2012) bestätigt werden. Wie bereits im Rahmen der obigen theoretischen Überlegungen diskutiert, verweist eine schriftlich vereinbarte Kooperation als Resultat von Verhandlungen auf eine möglicherweise

institutionalisierte, systematisierte Form der Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen (Jütte, 2002). Hierbei spielen u. U. ebenfalls formale und rechtliche Gesichtspunkte eine Rolle. Eine schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarung trägt dabei – aus einer eher betriebswirtschaftlichen Perspektive betrachtet – eventuell zu einer stärker ziel- und outputorientierten Praxis bei. So wird – erneut beziehend auf Jütte (2002, S. 65) – die institutionelle Kooperation als eine Form der Partnerschaft betrachtet, die neben einer vertraglichen Vereinbarung auch formale Absprachen sowie eine Leistungsebene beinhaltet. Die Frage nach den Inhalten solcher Vereinbarungen, den damit einhergehenden Abstimmungsprozessen und der Umsetzung sowie der darüber erfolgten Sicherung der Anschlusskommunikation innerhalb der Organisationen lässt sich anhand der NEPS-Daten nicht beantworten, sondern soll im Rahmen der qualitativen Interviewstudie näher behandelt werden.

3. Das Einhergehen außerschulischer Kontakte zu Betrieben mit einer späteren Kooperation zu Unternehmen

Aufbauend auf den Fragen nach dem Ausmaß außerschulischer Kontakte zum ersten Erhebungszeitpunkt und der Verbreitung von Kooperationen zum fünften Messzeitpunkt soll nachstehend ein möglicher Zusammenhang zwischen diesen Formen der außerschulischen Partnerschaft untersucht werden. Es erscheint möglich, dass diejenigen Schulen, die im Herbst 2010 (Welle 1) (intensive) Kontakte mit Betrieben pflegen, auch 2012/13 (Welle 5) Unternehmenskooperationen aufweisen. Eventuell handelt es sich hierbei zu t1 und t5 um dieselben Schulen und Partnerschaften, sodass die Zusammenarbeit lediglich eine Namensänderung erfährt. Unter Umständen werden die als *Kontakte* benannten Partnerschaften aber auch weiterentwickelt und möglicherweise mittels schriftlicher Vereinbarung institutionalisiert und formalisiert, sodass hierbei eine andere Form der Zusammenarbeit realisiert wird. Ebenfalls erscheint es als denkbar, dass Schulen, die eine „Öffnung nach außen“ (Holtappels, 2003) über den außerschulischen Kontakt praktizieren, ebenso einer Kooperationspraxis offen gegenüberstehen.

Fragestellung: *Haben diejenigen Schulen, die im Herbst 2010 (Welle 1) Kontakte zu Betrieben pflegen, auch 2012/13 (Welle 5) außerschulische Kooperationen zu Betrieben/Unternehmen?*

Die grafische Darstellung der Häufigkeitsverteilung (Abb. 5) lässt erkennen, dass der Großteil der Schulen, die lose oder intensive Kontakte zu Betrieben im Herbst 2010 geführt haben, ebenfalls eine Kooperation ohne oder mit schriftlicher Vereinbarung 2012/13 pflegen. Jedoch bestehen hierbei nur geringe Differenzen zwischen der Anzahl an Schulen mit losen und intensiven Kontakten, die zum späteren Zeitpunkt Kooperationen mit Unternehmen ohne

schriftliche Vereinbarung haben. Von denjenigen Schulen, die zum ersten Erhebungszeitpunkt intensive Kontakte zu Betrieben gepflegt haben, führt zu t5 jedoch etwas mehr als die Hälfte (27 Schulen) Kooperationen mit einer schriftlichen Vereinbarung. Möglicherweise können Kooperationen mit einer schriftlichen Vereinbarung somit als eine intensive Form der Partnerschaft bzw. des Kontaktes gedeutet werden.

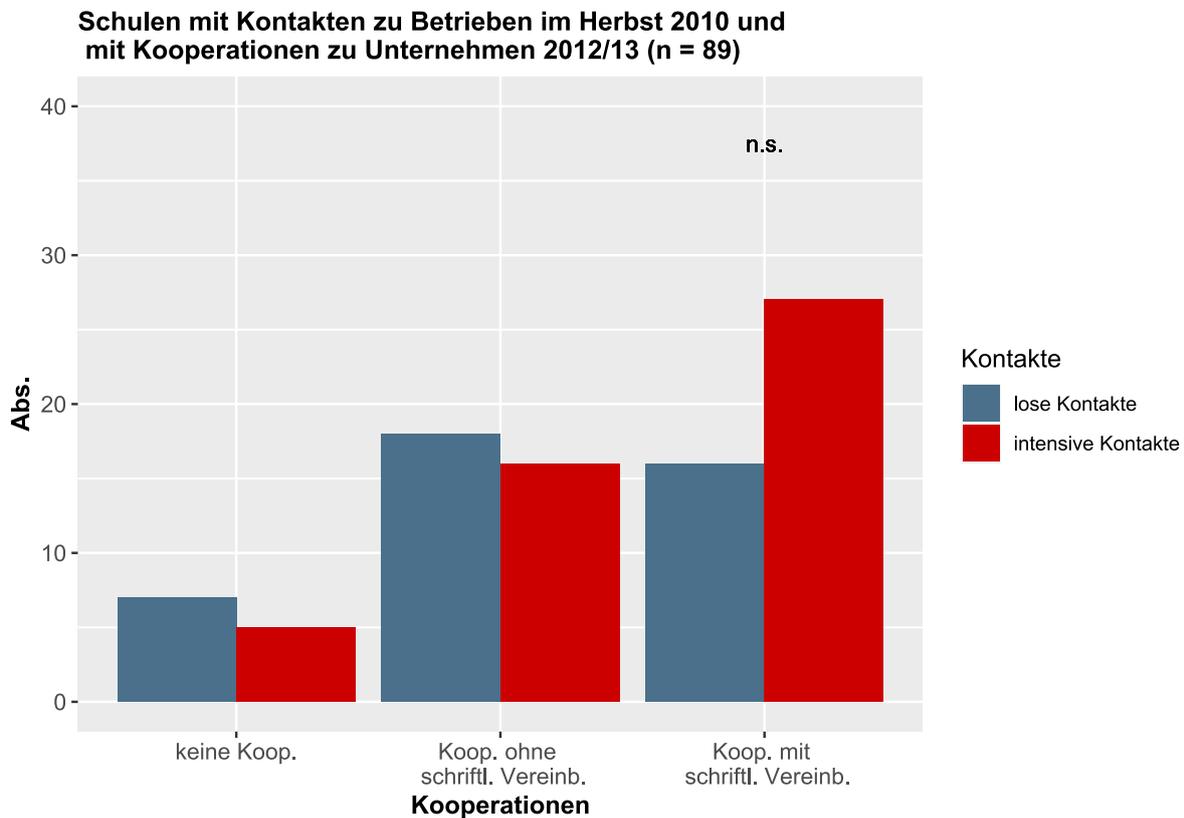


Abb. 5: Absoluter Anteil an Schulen mit losen und intensiven Kontakten im Herbst 2010 und mit Kooperationen zu Unternehmen/Betrieben 2012/13, n = 89. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Die inferenzstatistische Überprüfung der implizit mit der Fragestellung verbundenen Zusammenhangshypothese zeigt, dass kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß außerschulischer Kontakte und Kooperationen vorliegt (n = 89, Tau-b = 0.17, n. s.). Insofern kann nicht geschlussfolgert werden, dass die Pflege schulischer Kontakte zu Betrieben mit einer späteren Realisierung von Kooperationen zu Unternehmen einhergeht. Zugleich sollte das Ergebnis kritisch betrachtet werden aufgrund der geringen Zellenbesetzung bzw. des geringen Stichprobenumfangs von n = 89. Da zum fünften Erhebungszeitpunkt 2012/13 nur (noch) weiterführende Schulen mit der Sekundarstufe II in die Untersuchung einbezogen werden, verkleinert sich die Stichprobe auf etwas über 100 Schulen (vgl. Kap. 8.3).

b) Schulorganisatorische Perspektive

Nachdem mögliche Kooperationsformen auf einer tendenziell allgemeinen Ebene im Vordergrund der empirischen Analyse standen, soll der Forschungsgegenstand des außerschulischen Kontaktes bzw. der Kooperation (zum Unternehmen) im Folgenden auf schulischer Ebene konkretisiert werden. Hierzu werden nachstehend schulorganisatorische Merkmale wie z. B. die Schulform für eine weitergehende Analyse einbezogen.

4. Die Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben und außerschulischer Kooperationen zu Unternehmen getrennt nach Schulform

Wie bereits im Rahmen der ersten Fragestellung thematisiert, soll die Intensität der außerschulischen Kontakte nach dem Schultyp aufgeschlüsselt werden. In die Analysen gehen ausgehend von den NEPS-Daten Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Förderschulen ein. Aus systemtheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, inwiefern sich Organisationsformen der Schule erkennen lassen, die unterschiedlich intensive Manifestationen struktureller Kopplungen zu Betrieben widerspiegeln. Mögliche Differenzen der Intensität lassen sich über das Ziel des Erziehungssystems begründen. Exemplarisch können hierzu das Schulgesetz Nordrhein-Westfalens und die darin beschriebenen Schularten und (Bildungs-)Abschlüsse herangezogen werden. Die zu interessierenden Absätze sind im Anhang einsehbar.

Die Vorbereitung zur Teilhabe an anderen Sozialsystemen (Luhmann, 2009) kann sich demnach stärker an dem beruflichen bzw. Beschäftigungssystem (tendenziell Schulen der Sekundarstufe I) oder dem Hochschulsystem (Sekundarstufe II) orientieren (hierzu bspw. SchulG NRW). Anknüpfend an die systemtheoretischen Überlegungen erscheint es als vorstellbar, dass (intensive) Kontakte zu Betrieben das Ziel der beruflichen Befähigung der Schülerschaft unterstützen können und daher eher an Schulformen vorzufinden sind, die die Schülerinnen und Schüler frühzeitig auf einen berufsqualifizierenden Bildungsgang vorbereiten (vgl. erneut SchulG NRW).

Es kann daher angenommen werden, dass vorzugsweise Schulen der Sekundarstufe I verstärkt Kontakte zu Betrieben pflegen (z. B. Furthmüller, 2012). Die Studie des Deutschen Jugendinstituts (2002) weist bspw. darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit lokalen Betrieben am ehesten an Hauptschulen zu erwarten sei (vgl. Behr-Heintze & Lipski, 2004, S. 18). Da an Schulen wie Haupt-, Real-, Förder- und Sekundarschulen die Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung nach der Mittelstufe ein zentrales Ziel darstellt, können Kontakte zu Betrieben dazu beitragen, u. a. erste potenzielle Arbeitgeber und Auszubildende bzw. Bewerberinnen und Bewerber kennen zu lernen (vgl. Richter, 2012, S. 11f; Icking, 2010, S. 157) sowie die Ausbildungsfähigkeit der Schulabgänger zu sichern bzw. zu verbessern (vgl. Zedler, 2008, S. 16; Baedeker et al., 2009, S. 36). Folglich soll der Übergang von der Schule in die

Berufsausbildung erleichtert werden (Icking, 2010). So lassen sich verschiedene Initiativen und Praxisprojekte finden, die in diesem Kontext z. B. gezielt Hauptschülerinnen und Hauptschüler bzw. Schulen des Sekundarbereichs I ansprechen (Zedler, 2008, Demmer, 2010; bspw. Projekt „ProBE“).

Inwiefern auch an Gymnasien außerschulische Kontakte zu Betrieben bestehen, ist ebenfalls Teil der Untersuchung. Kontakte bzw. Kooperationen zu Unternehmen können bspw. die Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Oberstufe unterstützen (vgl. Krause et al., 2002, S. 6). Demmer (2010) verweist z. B. in Bezug auf das Projekt „Fit für die Wirtschaft“, organisiert vom Institut der deutschen Wirtschaft, darauf, dass circa zwei Drittel der Projekte auf Gymnasien und Realschulen abzielen –, da diese zum einen die „attraktivste Zielgruppe“ (ebd., S. 23; vgl. auch Baedeker et al., 2009, S. 36) darstellen, zum anderen u. a. aufgrund mangelnden Interesses oder Überlastung seitens der Hauptschulen (vgl. Demmer, 2010, S. 23). Hingegen lassen die bereits thematisierten Befunde von Furthmüller (2012, S. 40) erkennen, dass Haupt- und Werkrealschulen sowie Realschulen bei den bereits vorhandenen Bildungspartnerschaften und dem Status der Formalisierung den Gymnasien überlegen sind. Die späteren Befunde von Faßhauer (2015, S. 40) verweisen ebenfalls auf den deutlich geringeren Anteil an Gymnasien mit Bildungspartnerschaften.

Folglich lassen sich differente und sich z. T. widersprechende Ergebnisse und Annahmen bezüglich schulformspezifischer Unterschiede bei den Kontakten zu Betrieben finden.

Inwieweit sich einer dieser Befunde bzw. Postulate mittels repräsentativer Daten bestätigen lässt, soll anhand der NEPS-Daten untersucht werden. In diesem Zusammenhang werden die folgende Fragestellung und eine ungerichtete Hypothese formuliert:

Fragestellung: *Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Schulform und der Intensität der Kontakte zu Betrieben feststellen?*

Der obigen Fragestellung wird zunächst in Form einer deskriptiven Analyse nachgegangen. Anschließend wird die damit verbundene Hypothese inferenzstatistisch geprüft.

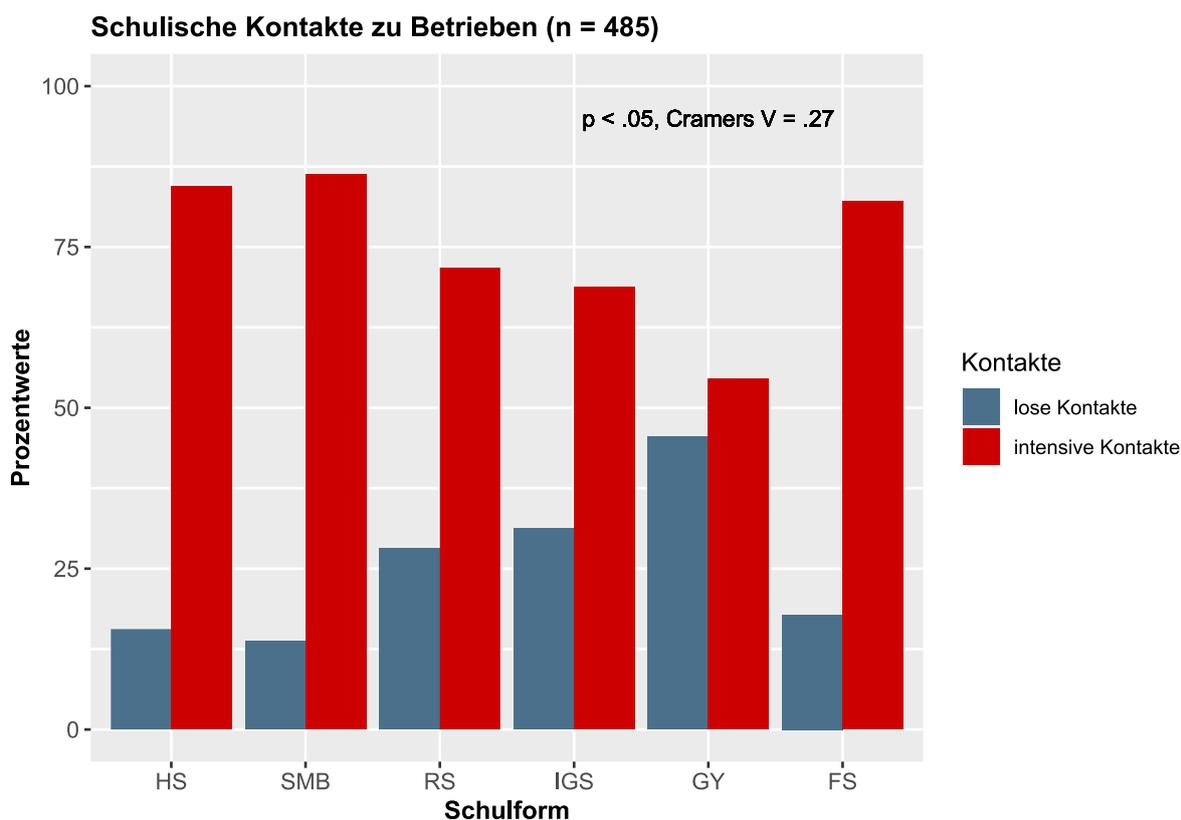


Abb. 6: Prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Intensität der außerschulischen Kontakte zu Betrieben im Herbst 2010, n = 485; HS = Hauptschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium, FS = Förderschule. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Dem gruppierten Säulendiagramm (Abb. 6) kann entnommen werden, dass der Großteil der Schulen intensive Kontakte zu Betrieben pflegt. Insbesondere an Hauptschulen (84,4%), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (86,3%) und Förderschulen (82,1%) werden solche Kontakte intensiv praktiziert. Ebenfalls verfügt über die Hälfte der teilnehmenden Gymnasien über intensive Kontakte zu Betrieben. Gar keinen Kontakt zu Betrieben haben eine Integrierte Gesamtschule, ein Gymnasium und eine Förderschule (hier nicht aufgeführt). Es kann festgehalten werden, dass außerschulische Partnerschaften zu einem Betrieb vor allem an den Schulen der Sekundarstufe I stark ausgeprägt sind. Demnach lassen sich z. T. Differenzen zwischen den Schultypen bezüglich der Intensität außerschulischer Kontakte beobachten.

Das Ergebnis des entsprechenden Chi-Quadrat-Tests bestätigt die wahrgenommene Differenz, wenngleich diese schwach ausgeprägt ist ($\chi^2_{(5)} = 35.62$; $p < .05$, Cramers V = .27). Insgesamt lässt sich feststellen, dass über alle Schulformen hinweg intensive Kontakte an den Schulen (in hohem Maße) gepflegt werden. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass dies – wie bereits im Rahmen der theoretischen Überlegungen diskutiert und entgegen dem Befund von Demmer (2010) – insbesondere auf Schulen der Sekundarstufe I zutrifft. Betrachtet man die Kontakte als kommunikative Manifestationen der strukturellen Kopplungen zwischen den

Organisationen *Schule* und *Unternehmen*, kann – wie weiter oben formuliert – angenommen werden, dass eine unterschiedlich starke Ausprägung mit dem übergeordneten Ziel des Erziehungssystems zusammenhängt, welches über das Schulgesetz für die Organisation *Schule* spezifiziert wird. Das unterschiedliche Ausmaß an Kontakten rührt somit möglicherweise daher, dass Schulen der Sekundarstufe I vorrangig auf einen berufsqualifizierenden Bildungsgang vorbereiten (vgl. SchulG NRW).

Intensive außerschulische Kontakte zu Betrieben können die berufliche Vorbereitung bspw. in der Form unterstützen, als dass die Betriebe den SuS der Partnerschule z. B. Praktikums- oder Ausbildungsplätze anbieten (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 78) und somit einen ersten Zugang zur Berufswelt darstellen. Schulen mit der Sekundarstufe II wie das Gymnasium bereiten ihre Schülerinnen und Schüler hingegen in erster Linie auf ein Hochschulstudium vor. Kontakte zu Betrieben bzw. zu Einrichtungen der Arbeitswelt nehmen während der Schulzeit daher möglicherweise eine eher untergeordnete Rolle ein bzw. erhalten im Anschluss an das Hochschulstudium Relevanz. Daraus resultierend ist zu vermuten, dass an diesen Schulen außerschulische Kontakte zu Betrieben nicht so stark ausgeprägt sind wie in den anderen Schulformen.

Analog zu dem Ausmaß außerschulischer Kontakte zu Betrieben im Herbst 2010 (Welle 1) sollen ebenso die deskriptiven Befunde zur Kooperation zu Unternehmen zum Erhebungszeitpunkt 2012/13 (Welle 5) differenziert nach dem Schultyp vorgestellt werden. Aufgrund des späteren Messzeitpunktes werden hierbei, wie bereits zuvor aufgezeigt, nur noch weiterführende Schulen mit der Sekundarstufe I und II – d. h. Gymnasien, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen – einbezogen.

Tab. 14: Absoluter und prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Form der außerschulischen Kooperation zum Betrieb/Unternehmen, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 113); SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Kooperationspartner:					
Betrieb, Unternehmen		SMB	IGS	GY	Gesamt
Keine Kooperation	Abs.	0	4	9	13
	% innerhalb der Schulform	0.0	21.1	9.7	11.5
Kooperation ohne schriftl. Vereinbarung	Abs.	1	5	38	44
	% innerhalb der Schulform	100.0	26.3	40.9	38.9
Kooperation mit schriftl. Vereinbarung	Abs.	0	10	46	56
	% innerhalb der Schulform	0.0	52.6	49.5	49.6
Gesamt	Abs.	1	19	93	113
	% innerhalb der Schulform	100.0	100.0	100.0	100.0

Aus der Tabelle 14 wird ersichtlich, dass bei dem Großteil dieser Schulen, wie schon weiter oben beschrieben, Kooperationen zu Unternehmen/Betrieben bestehen. Hierbei handelt es sich jedoch vornehmlich um Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien, da der Schultyp *Schule mit mehreren Bildungsgängen* lediglich mit einer Schule vertreten ist. Von denjenigen Schulen, die eine solche außerschulische Kooperation führen, liegt bei der Mehrheit zudem eine schriftliche Kooperationsvereinbarung vor. Aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs und der ungleichmäßig verteilten Zellenbesetzung können jedoch nur bedingt weiterführende Aussagen bzw. Annahmen zu dem Ausmaß der außerschulischen Kooperation getroffen werden. Ferner wird aufgrund der zu geringen Zellbesetzung (> 20% aller Zellen weisen eine erwartete Häufigkeit < 5 auf; hier nicht aufgeführt, vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 96; Bortz & Schuster, 2010, S. 143) auf eine statistische Überprüfung verzichtet.

5. Die Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben differenziert nach der Form der Schulstruktur

Neben dem Bildungsgang soll darüber hinaus die Form der Ganztagsbeschulung bei der Untersuchung mit einbezogen werden. Wie weiter oben erläutert, soll – anknüpfend an die Studie von Arnoldt (2008a) – die Frage geklärt werden, inwieweit sich die Intensität der außerschulischen Kontakte zu Betrieben zwischen Ganz- und Halbtagschulen unterscheidet. Nach Arnoldt (2008a) lassen sich unterschiedliche Ziele und Beweggründe im Rahmen einer Schulkooperation identifizieren (bspw. eine verbesserte Angebotsstruktur an Freizeitaktivitäten; vgl. hierzu auch Kap. 3.1). Diese beziehen sich sowohl auf den schulischen Kontext als auch auf Interessen des Kooperationspartners. Arnoldt (2008a, S. 86) macht dabei darauf aufmerksam, dass eine Vielzahl an Ganztagschulen ihr Angebot in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gestaltet.

Dies hängt zum einen damit zusammen, dass sie aufgrund der Rahmenbedingungen nicht in der Lage sind, die verlängerte Schulzeit aus eigener Kraft zu bestreiten. Zum anderen soll dadurch erreicht werden, dass andere lebensweltliche Bereiche der Schülerinnen und Schüler in den schulischen Ganztags einbezogen werden und somit die umfassenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben besser bewältigt werden können (ebd.).

Aufgrund des flächendeckenden Ausbaus von Ganztagschulen ergeben sich daher sowohl Kooperationsmöglichkeiten als auch Kooperationsnotwendigkeiten inner- und außerhalb von Schulen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013, S. 53).

Daraus resultierend kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit sich die Intensität außerschulischer Kontakte – in diesem Fall zu Betrieben – zwischen Ganz- und Halbtagschulen unterscheidet. Eine mögliche Annahme auf Grundlage dieser Ausführungen kann darin bestehen, dass an Ganztagschulen mit einer höheren Anzahl an Kontakten zu rechnen ist, da hier u. a. aufgrund der verlängerten Schulzeiten eine Erweiterung des Angebots erforderlich wird (vgl. z. B. Coelen, 2014, S. 29; Böhm-Kasper et al., 2013, S. 53; Olk et al.,

2011, S. 64). Die bereits genannte Untersuchung zu den Ganztagschulen von Gras und Rottmann (2013, S. 82) lässt in diesem Zusammenhang erkennen, dass sich die beteiligten Akteure perspektivisch positive Effekte durch die Ganztagsschulstruktur hinsichtlich der Ausbildungsfähigkeit vorstellen können. Darüber hinaus weisen aktuelle Ergebnisse aus der Ganztagschulforschung darauf hin, dass Schulen mit gebundenem Ganztags in der Regel ein größeres und vielfältigeres Angebot realisieren können aufgrund der verbindlichen Ganztagsbeteiligung (vgl. StEG, 2019, S. 118). Gleichzeitig zeigen frühere empirische Befunde, dass an (teil-)gebundenen Ganztagschulen eine intensivere Verknüpfung zwischen Unterricht und Angebot besteht (vgl. Coelen, 2014, S. 37).

Folgende Fragestellung soll auf Grundlage dieser Überlegungen beantwortet bzw. überprüft werden:

Fragestellung: *Verfügen Ganztagschulen eher über intensive Kontakte zu Betrieben als Halbtagschulen?*

Zur Beantwortung der obigen Fragestellung und der damit verbundenen Unterschiedshypothese werden die nachfolgende Häufigkeitsverteilung¹⁷ (vgl. Abb. 7) und der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest herangezogen.

Das gruppierte Säulendiagramm (Abb. 7) lässt erkennen, dass die Mehrheit aller Schulen – sowohl Halbtags- als auch Ganztagschulen – intensive Kontakte zu Betrieben pflegt. Der größte Anteil an Schulen mit intensiven Kontakten ist bei den teilgebundenen Ganztagschulen zu verzeichnen mit ca. 79 Prozent, gefolgt von den Halbtagschulen mit Nachmittagsangeboten (75%). Von den vollgebundenen sowie offenen Ganztagschulen haben 73 Prozent intensive Kontakte, bei den Halbtagschulen sind es ebenfalls über 70 Prozent. Keinen Kontakt zu Betrieben haben jeweils eine Halbtagschule und zwei offene Ganztagschulen (hier nicht aufgeführt). Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen bezüglich der Intensität der Kontakte können anhand der Häufigkeitsverteilung somit nicht aufgezeigt werden.

Das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests bestätigt die augenscheinliche Unabhängigkeit zwischen der Schulstruktur (Ganztags vs. Halbtags) und der Intensität der Kontakte ($\chi^2_{(4)} = 0.76$; n. s.). Der Befund von Arnoldt aus dem Jahr 2008, dass Ganztagschulen (in diesem Fall Grundschulen und die Sekundarstufe I) kaum Kooperationen mit der Industrie eingehen, lässt sich hingegen nicht bestätigen.

¹⁷ Aufgrund einer sonst zu geringen Zellenbesetzung fehlt die Ausprägung *keine Kontakte* (1 HT, 2 offene GT pflegen keinen Kontakt zu Betrieben, Welle 1)

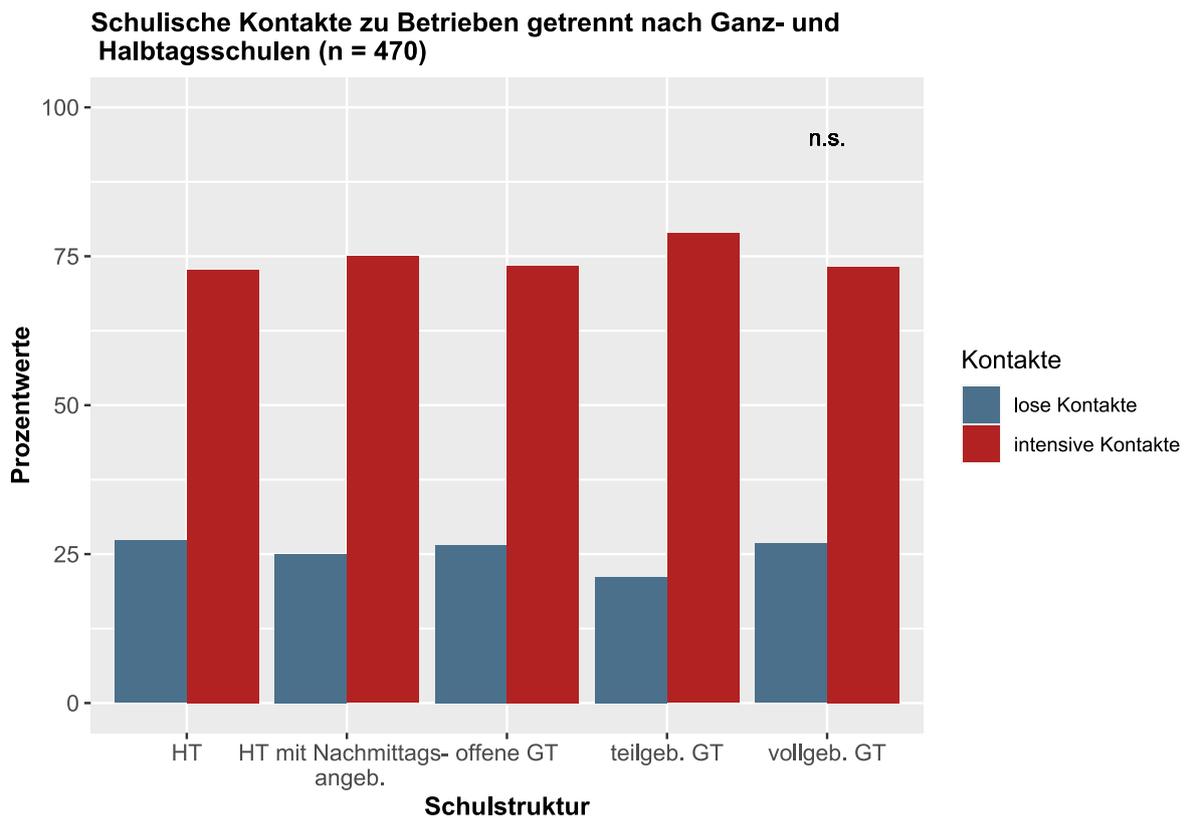


Abb. 7: Prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Intensität der außerschulischen Kontakte zu Betrieben, Schulleiterbefragung im Herbst 2010, n = 470; HT = Halbtags, GT = Ganztags. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Es kann daher angenommen werden, dass das Eingehen einer außerschulischen Kooperation zu einem Betrieb nicht in erster Linie zur Erweiterung des pädagogischen Angebots aufgrund der verlängerten Schulzeit erfolgt. Zugleich ist zu konstatieren, dass eine Ausweitung des außerschulischen Angebots an den Ganztagschulen nicht per se durch externe Partner vorgenommen wird. Bspw. lassen Befunde der StEG-Untersuchung (2019) erkennen, dass sowohl ein Fünftel der Ganztagschulen der Sekundarstufe I also auch der Gymnasien ihren Ganztagsbetrieb ohne die Unterstützung von Kooperationspartnern organisieren (vgl. ebd., S. 32).

Daraus resultierend erscheinen andere Beweggründe hierbei möglicherweise als ausschlaggebend - unabhängig von der Schulstruktur. So kann die Erweiterung des pädagogischen Angebots zwar ein Ziel eines solchen außerschulischen Kontaktes darstellen, jedoch würde nicht die verlängerte Schul- und Betreuungszeit als wesentlicher Faktor fungieren.

6. Schulformspezifische Unterschiede bezogen auf das Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen

Wie zu Beginn erläutert, ist das Ziel der Sekundäranalyse, den Gegenstand der Schule-Unternehmens-Kooperation in einen größeren Forschungskontext einzubetten. Da im Zuge der Beschreibung einer solchen Partnerschaft in der Literatur gleichsam Maßnahmen der Studien- und Berufsorientierung genannt werden, soll die Studien- und Berufsorientierung als ein mögliches Handlungsfeld einer Kooperation bzw. eines außerschulischen Kontaktes zu einem Betrieb (exempl. Bührmann & Wiethoff, 2013; Jung, 2013; Walter, 2012, S. 35; Flynn et al., 2016; Zedler, 2008, S. 15f.; Icking, 2010, S. 156) in die quantitative Analyse mit einbezogen werden. Wie bereits auch die systemtheoretische Betrachtungsweise gezeigt hat, können berufsorientierende Maßnahmen einen Bezugspunkt pädagogischer und wirtschaftsbezogener Kommunikation darstellen (Burger, 2016). Wie bei Frage 4 wird auch an dieser Stelle vermutet, dass sich die hier beschriebenen systemtheoretischen Annahmen nach der schulischen Organisationsform unterscheiden. Mögliche Erklärungen können die teilweise (auf gesetzlicher Ebene) differierenden Ziele des Erziehungssystems und die damit einhergehende Verarbeitung (politischer) Irritationen liefern.

Da bereits untersucht worden ist, inwiefern sich Unterschiede bezüglich der Intensität der Kontakte zwischen den jeweiligen Schulformen (Sekundarstufe I und II) zeigen (vgl. Frage 4), wird diese Vergleichsdimension ebenfalls bei der Frage nach dem Ausmaß der Berufsorientierung¹⁸ berücksichtigt.

Die befragten Schulleitungen sollten an dieser Stelle Auskunft darüber geben, wie häufig bestimmte Maßnahmen der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule praktiziert werden und wie hoch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der neunten Klassenstufe ist, die über ihre Schule berufsorientierende Maßnahmen für einen Einstieg in die Berufsausbildung nutzen (vgl. LfBi, 2016).

Möglicherweise lassen sich hier – anknüpfend an die Überlegungen zur vierten Fragestellung und an die bisherigen Forschungsbefunde (z. B. Vodafone Stiftung, 2014; Flake et al., 2017; Kracke, 2006; Schindler, 2012) – schulformspezifische Differenzen erkennen. So wird angenommen, dass sich an Schulen der Sekundarstufe I – speziell in der neunten Jahrgangsstufe – ein höheres Ausmaß an berufsorientierenden Maßnahmen feststellen lässt. In diesem Zusammenhang kann vermutet werden, dass für Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschul- oder mittleren Schulabschluss anstreben (KMK, 1993), die Berufsorientierung in der Mittelstufe einen hohen Stellenwert besitzt. In der Empfehlung zur Optimierung und Vereinheitlichung der schulischen Angebote im Übergangssystem

¹⁸ Da sich die im NEPS erfassten Maßnahmen überwiegend der Berufswahlorientierung als der Studienorientierung zuordnen lassen, wird im Folgenden zur Beschreibung dieser Maßnahmen der Begriff „Berufsorientierung“ gewählt.

„Lebenschancen eröffnen - Qualifikationspotenziale ausschöpfen - Übergänge gestalten“ der Kultusministerkonferenz (2013, S. 2) heißt es: „Die Weichen für eine erfolgreiche Berufswahlentscheidung und damit für den Übergang in eine Berufsausbildung werden durch die verbindliche praxisorientierte Berufsorientierung mit individuellen Empfehlungen in den Schulen der Sekundarstufe I gestellt“. Folglich stellen berufsorientierende Maßnahmen einen relevanten Bestandteil der schulischen Ausbildung dar. Daran anknüpfend macht Zedler (2008, S. 15) in Bezug auf ein Werkstattprojekt des Berufsbildungszentrums der IHK Siegen darauf aufmerksam, dass erfahrungsgemäß „ein erfolgreicher Übergang von der Hauptschule zur Berufsausbildung um so eher gelingt, je früher und realitätsnäher die Berufsorientierung bereits in der Schule einsetzt“. In dem genannten Projekt wird der Fokus auf die Hauptschule gelegt, was Maßnahmen der Berufsorientierung betreffen. Da das Gymnasium hingegen die allgemeine Hochschulreife vergibt und die Schülerinnen und Schüler für ein Hochschulstudium befähigt (vgl. Frage 4, Anlage: SchulG NRW), sind berufsorientierende Angebote in der Sekundarstufe I tendenziell von untergeordneter Bedeutung (hierzu auch Schindler, 2012; Krause et al., 2002). Diese erhalten u. U. erst in der Oberstufe Relevanz (z. B. in Bezug auf ein duales Studium oder eine Ausbildung).

Inwieweit das Ausmaß der Berufsorientierung nach der Schulform variiert, soll mittels der NEPS-Daten empirisch in den Blick genommen werden. Dabei können möglicherweise auch Parallelen zur Frage der Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben differenziert nach Bildungsgang gezogen werden.

Fragstellung: *Unterscheidet sich das Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen zwischen den Schultypen?*

Im Rahmen des Nationalen Bildungspanels wird eine Vielzahl unterschiedlicher berufsorientierender Maßnahmen erfasst (vgl. Codeplan, s. Anhang). Um für eine weitergehende Analyse eine Strukturierung und eine Zusammenfassung dieser Variablen zu erreichen und diese auf möglicherweise wenige dahinterliegende Dimensionen zurückzuführen (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, S. 326), werden die Daten einer exploratorischen Faktorenanalyse resp. einer Hauptkomponentenanalyse¹⁹ unterzogen. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Analyseschritte einschließlich der Itemstatistiken ist im Anhang aufgeführt. Nachstehend wird auf die vier konstruierten Skalen inhaltlich näher eingegangen. Die Überprüfung der Hypothesen erfolgt im Anschluss.

¹⁹ Da das zentrale Erkenntnisinteresse in einer Reduktion der Daten (vgl. Bühner, 2011, S. 348) besteht, wird eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) durchgeführt. Hierbei sollen die unterschiedlichen berufsorientierenden Maßnahmen geclustert und zusammengefasst werden.

Tab. 15: Skala *Übung, Training und Beratung* (n = 408)

Indikator/Item	M	SD
Individuelle Feststellung der beruflichen Neigungen und Eignung im Rahmen spezieller Verfahren	4.92	1.41
eine allgemeine Berufsorientierung durch die Lehrkräfte	5.39	1.24
Üben von Bewerbungsgesprächen	5.82	0.73
Üben von Vorstellungsgesprächen	5.50	1.11
Spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen	4.93	1.44
Individuelle Begleitung beim Betriebspraktikum	5.59	1.14
Eine individuelle Berufsberatung durch externe Berufsberater	5.24	1.35
Minimum der Skala	1.00	
Maximum der Skala	6.00	
25. Perzentil der Skala	5.14	
75. Perzentil der Skala	5.86	
Mittelwert der Skala	5.34	
Median der Skala	5.57	
Standardabweichung der Skala	0.90	
Schiefe	-2.59	
Kurtosis	7.99	
Cronbachs Alpha	0.86	
Intervieweranweisung: <i>Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung?</i>		
Ausprägung von 1 = keine bis 6 = alle		

Die erste Komponente *Übung, Training und Beratung* (Tab. 15) beinhaltet Variablen, die sich auf Testverfahren und praktische Übungen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung beziehen. Diese tendenziell „klassischen“ Maßnahmen zur Berufsorientierung stellen vor allem praxisnahe Angebote dar, die die SuS dazu befähigen sollen, berufliche Vorstellungen zu entwickeln und sich eigenverantwortlich auf dem Arbeitsmarkt zurecht zu finden (vgl. auch Ausbildungskonsens NRW, BASS 12-21 Nr. 1 v. 21.10.2010). Diese hier genannten Maßnahmen lassen sich bspw. im Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung in NRW wiederfinden. Im Rahmen des Ausbildungskonsens' NRW wurde u. a. eine flächendeckende Implementation studien- und berufsorientierender Maßnahmen beschlossen. Hierzu gehören Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, eine Potenzialanalyse und Kompetenzfeststellung sowie Praxisphasen mit Verbindung zum Unterricht (vgl. BASS 12-21 Nr.1 v. 21.10.2010).

Zur Beurteilung der Güte der Skalen werden dieser einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Zur Bestimmung bzw. Schätzung der internen Konsistenz der Skalen wird der Cronbachs Alpha-Koeffizient (Cronbach, 1951) berechnet. Mit einem Cronbachs Alpha von 0.86 weist die Skala *Übung, Training und Beratung* eine hohe interne Konsistenz auf.

Die zweite Skala (Tab. 16) beinhaltet Items, die sich auf individuelle und pädagogisch-psychologische Betreuungs- und Beratungsangebote beziehen, welche in der Berufsorientierung zum Tragen kommen können. Die Skala *Individuelle Unterstützung* kann mit einem Alphawert von $\alpha = .81$ als reliabel beurteilt werden.

Tab. 16: Skala *Individuelle Unterstützung* (n = 328)

Indikator/Item	M	SD
Aufstellen individueller Förderpläne	3.51	1.74
Individuelle Einzelberatungsgespräche durch Sozialpädagogen und sonstige Kräfte außerhalb des Lehrkörpers	3.85	1.60
Kontinuierliche individuelle Begleitung während der Übergangsphase durch Berufseinstiegs- und -startbegleiter, Berufswahlhelfer, Joblotsen u. Ä.	3.14	1.63
individuelle Beratung und Unterstützung durch Psychologen oder Sozialpädagogen	2.75	1.48
Minimum der Skala	1.00	
Maximum der Skala	6.00	
25. Perzentil der Skala	2.25	
75. Perzentil der Skala	4.25	
Mittelwert der Skala	3.31	
Median der Skala	3.25	
Standardabweichung der Skala	1.29	
Schiefe	0.30	
Kurtosis	-0.62	
Cronbachs Alpha	0.81	

Intervieweranweisung: *Wie viele der Schülerinnen und Schüler in der 9. Klassenstufe nutzen über Ihre Schule die folgenden Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung?*

Ausprägung von 1 = keine bis 6 = alle

Die Skala *Externe Kontakte* (Tab. 17) umfasst die Items *Lehrerweiterbildung*, *Berufsorientierung*, *Kontakt Organisationen* und *Kontakt Ausbildungsbetriebe*. Inhaltlich ist diesen Variablen gemeinsam, dass sie externe Kontakte zu anderen Institutionen ansprechen. So können Fortbildungen der Lehrkräfte zur Berufsorientierung durch außerschulische Akteure und Einrichtungen praktiziert oder unterstützt werden. Im Runderlass zur Berufs- und

Studienorientierung NRW heißt es bspw.: „Soweit möglich sollen in schulinterne Fortbildungsmaßnahmen neben Moderatorinnen und Moderatoren der staatlichen Lehrerfortbildung und Fachkräften der Arbeitsverwaltung auch Expertinnen und Experten aus den Hochschulen sowie Vertreterinnen und Vertreter der örtlichen Wirtschaft einbezogen werden“ (Erl. 7.1 BASS 12-21 Nr. 1 v. 21.10.2010).

Die weiteren Variablen umfassen ebenfalls Kontakte zu externen Einrichtungen wie zu Ausbildungsbetrieben, Wirtschaftskammern oder Verbänden (vgl. Codeplan). Im Vordergrund berufsorientierender Maßnahmen stehen hierbei somit außerschulische Kontakte zu Einrichtungen – vorrangig der Wirtschaft.

Mit $\alpha = .72$ weist die Skala *Externe Kontakte* (3 Items) eine noch zufriedenstellende interne Konsistenz auf.

Tab. 17: Skala *Externe Kontakte* (n = 483)

Indikator/Item	M	SD
Fortbildung der Lehrkräfte zum Thema Berufsorientierung	3.36	0.92
Kontakte zu den Wirtschaftskammern, Innungen und/oder Verbänden	3.70	0.97
Kontakt zu Ausbildungsbetrieben	4.14	0.87
Minimum der Skala	1.00	
Maximum der Skala	5.00	
25. Perzentil der Skala	3.33	
75. Perzentil der Skala	4.33	
Mittelwert der Skala	3.73	
Median der Skala	3.67	
Standardabweichung der Skala	0.73	
Schiefe	-0.54	
Kurtosis	0.16	
Cronbachs Alpha	0.72	

Intervieweranweisung: *Wie häufig werden die folgenden Maßnahmen an Ihrer Schule praktiziert?*

Ausprägung von 1 = nie bis 5 = sehr oft

Die vierte und letzte Skala (Tab. 18) beinhaltet die Items *Kontakt Beratungsstellen*, *Beteiligung lokale Netzwerke* und *Elternarbeit in der Berufsorientierung*. Diese Variablen beziehen sich auf Maßnahmen, die tendenziell von lokalen Akteuren getragen werden.

Die Güte der Skala *Lokale Vernetzung* (3 Items) kann als mittelmäßig, aber ausreichend eingestuft werden ($\alpha = .69$).

Tab. 18: Skala *Lokale Vernetzung und Beratung* (n = 485)

Indikator/Item	M	SD
Kontakt zu Beratungsstellen für Jugendliche (z. B. Jugendberufshilfe)	4.01	0.95
Beteiligung an lokalen Netzwerken zur Förderung des Übergangs Schule - Beruf	3.88	1.10
Einbindung der Erziehungsberechtigten in die Berufsorientierung (Elternarbeit)	3.89	0.92
Minimum der Skala		
	1.00	
Maximum der Skala		
	5.00	
25. Perzentil der Skala		
	3.33	
75. Perzentil der Skala		
	4.67	
Mittelwert der Skala		
	3.93	
Median der Skala		
	4.00	
Standardabweichung der Skala		
	0.78	
Schiefe		
	-0.72	
Kurtosis		
	0.53	
Cronbachs Alpha		
	0.69	
Intervieweranweisung: <i>Wie häufig werden die folgenden Maßnahmen an Ihrer Schule praktiziert?</i>		
Ausprägung von 1 = nie bis 5 = sehr oft		

Insgesamt bilden die vier Skalen zu berufsorientierenden Maßnahmen die Variablen aufgrund der ausreichenden bis hohen internen Konsistenz zuverlässig ab.

Berücksichtigung sollte hierbei jedoch auch die Anzahl eingegangener Items finden, da die erste Skala eine höhere Anzahl beinhaltet als die drei weiteren Skalen. Die Skalen *Externe Kontakte* und *Lokale Vernetzung und Beratung* umfassen lediglich drei Items, sodass die Inhaltsvalidität dieser Dimensionen als fraglich erscheint (vgl. Bühner, 2011, S. 344). Die Kennwerte zur Beurteilung der eingegangenen Items (Itemstatistiken, Item-Skala-Statistiken) sind im Anhang aufgeführt. Die Item-Analyse zeigt, dass die Items in Tabelle 15 (*Übung, Training und Beratung*) einen hohen Schwierigkeitsgrad (Mittelwert) aufweisen. Demnach erhalten diese Items eine durchweg hohe Zustimmung seitens der Probandinnen und Probanden, sodass eine Differenzierung zwischen den Befragten kaum möglich ist (vgl. Kuckartz et al., 2013, 246; Bühner, 2011, S. 242). Aufgrund der inhaltlichen Relevanz und der guten Reliabilität werden diese Items dennoch beibehalten. Jedoch soll bei den späteren Analysen und Berechnungen diese Problematik kritisch reflektiert werden (vgl. auch weiter unten). Die weiteren Items weisen eine überwiegend mittlere Itemschwierigkeit auf.

Die Trennschärfekoeffizienten ($r_{i(x-i)}$ bzw. korrigierte Item-Skala-Korrelation), welche die Korrelation zwischen dem jeweiligen Item und der Skala wiedergeben, weisen durchweg einen

Wert > 0.30 auf und können als gut bewertet werden (vgl. Field, 2013, S. 713; Field, 2018, S. 829).

Zudem zeigt sich bei allen Skalen, dass die Reliabilität (Cronbachs Alpha) bei Wegnahme eines Items sinken würde.²⁰ Insofern erweisen sich die Items als geeignet für die Bildung der jeweiligen Skalen (vgl. Wentura & Pospeschill, 2015, S. 162; Field, 2013, S. 713).

Bei Betrachtung der Werte für die Schiefe und Wölbung (s. Tab. 15 bis 18) fällt auf, dass die Skala *Übung, Training und Beratung* eine stark asymmetrische Verteilung aufweist. Die Werte verweisen auf eine linksschiefe bzw. rechtssteile Verteilung (vgl. Kähler, 2008, S. 47). Der hohe Mittelwert von 5.34 (bei einem Maximalwert von 6) und der Median von 5.57 legen einen Deckeneffekt nahe, sodass sich eine rechtssteile Verteilung ergibt (vgl. auch Item-Analyse). Zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme werden für eine visuelle Inspektion QQ-Plots angefordert. Laut Augenscheinprüfung können alle vier Skalen als nicht-normalverteilt beurteilt werden. Eine Prüfung mittels Shapiro-Wilk-Test bestätigt die Abweichung von der Normalverteilung ($p < .05$).

Aufgrund der Verletzung der Normalverteilungsannahme wird im Rahmen der nachfolgenden statistischen Analyse auf non-parametrische Verfahren zurückgegriffen (vgl. Bühner & Ziegler, 2017, S. 314; Field, 2018, S. 283).

Nachdem die vier Skalen zur Berufsorientierung gebildet worden sind, sollen diese für die nachstehenden statistischen Analysen herangezogen werden.

Zur Beantwortung der Frage, ob sich das Ausmaß der schulischen Berufsorientierung nach der Schulform unterscheidet, werden die Datenverteilungen zu den berufsorientierenden Maßnahmen (Skalen) für die unterschiedlichen Schultypen in Form gruppierter Boxplots visualisiert. Für die statistische Überprüfung wird der H-Test nach Kruskal und Wallis herangezogen. Die adjustierten p-Werte der post-hoc-Tests können in den Anlagen eingesehen werden. Folgende Hypothesen stehen im Vordergrund:

H6.1: *Bezüglich der Teilnahme an **Trainingsmaßnahmen** wie dem Üben von Vorstellungsgesprächen oder dem Trainieren sozialer Kompetenzen seitens SuS der neunten Klasse bestehen schulformspezifische Unterschiede.*

H6.2: *Bezüglich der Teilnahme an **individuellen Beratungs- und Betreuungsangeboten** im Rahmen der schulischen Berufsorientierung seitens SuS der neunten Klasse bestehen schulformspezifische Unterschiede.*

²⁰ Die Variable *Berufsorientierungsprogramme* wurde bereits zuvor für eine übersichtlichere Darstellung der Skalen entfernt. Die Reliabilitätsanalyse hat ergeben, dass bei Wegnahme diese Items Cronbachs Alpha steigt.

H6.3: Die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen in Form von **externen Kontakten zu Organisationen und Fortbildungen seitens der Lehrkräfte** ist in den Schulformen unterschiedlich ausgeprägt.

H6.4: Die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen in Form einer **lokalen Vernetzung und Beratung** ist in den Schulformen unterschiedlich ausgeprägt.

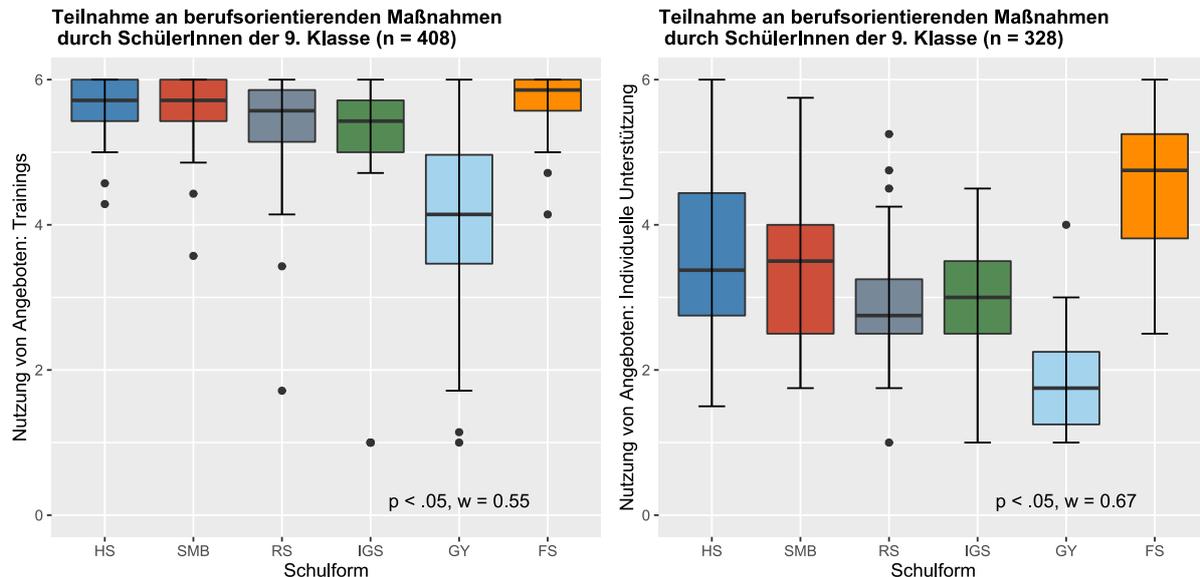


Abb. 8a und b: Ausmaß der Berufsorientierung (*Übung, Training und Beratung & Individuelle Unterstützung*) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010; HS = Hauptschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium, FS = Förderschule; Antwortformate: 1 = keine bis 6 = alle. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Abbildung 8a veranschaulicht, wie hoch der Anteil an Schülerinnen und Schülern der neunten Klassenstufe in den einzelnen Schultypen ist, die an berufsorientierenden Maßnahmen wie dem Üben von Vorstellungsgesprächen oder dem Trainieren sozialer Kompetenzen teilnehmen. Bei Betrachtung des Boxplots fällt auf, dass sich die Werte für alle Schulformen bis auf die des Gymnasiums im oberen Skalenbereich bewegen. Hierbei können signifikante Differenzen zwischen den Schulformen konstatiert werden ($\chi^2_{(5)} = 123.49$, $p < .05$, $w = 0.55$). Die multiplen Paarvergleiche lassen erkennen, dass – wie bereits angenommen – an den Gymnasien (M_{GY} : 4.14) ein signifikant geringerer Anteil an Neuntklässlern an solchen Maßnahmen teilnimmt als an den anderen hier einbezogenen Schultypen (M_{HS} : 5.71, M_{SMB} : 5.71, M_{RS} : 5.57, M_{IGS} : 5.43, M_{FS} : 5.86). Ferner nehmen an Integrierten Gesamtschulen signifikant weniger SuS der neunten Jahrgangsstufe an berufsorientierenden Trainings und Übungen teil als an Hauptschulen und Förderschulen. Ein weiterer signifikanter Unterschied besteht zwischen Realschulen und Förderschulen. Mit einer Effektstärke von $w = 0.55$ liegt insgesamt ein großer Effekt vor.

Individuelle Unterstützungsangebote wie pädagogisch-psychologische Beratungen als berufsorientierende Maßnahmen werden laut Abbildung 8b in den einzelnen Schultypen eher von wenigen Schülerinnen und Schülern der neunten Klassenstufe wahrgenommen. Lediglich an der Förderschule nutzen mehr als die Hälfte oder fast alle SuS im Durchschnitt diese Hilfen für einen Einstieg in die Berufsausbildung. Der Befund des H-Tests zeigt, dass zwischen den Schulformen ebenfalls signifikante Differenzen bestehen ($\chi^2_{(5)} = 146.08$, $p < .05$, $w = 0.67$). Wie bei den Trainingsmaßnahmen (s. o.) nehmen im Mittel signifikant weniger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($M_{GY}: 1.75$) an individuellen Unterstützungsmaßnahmen teil als an allen anderen Schultypen ($M_{HS}: 3.38$, $M_{SMB}: 3.50$, $M_{RS}: 2.75$, $M_{IGS}: 3.00$, $M_{FS}: 4.75$). Die Effektgröße von $w = 0.67$ lässt zudem auf eine hohe praktische Bedeutsamkeit schließen.

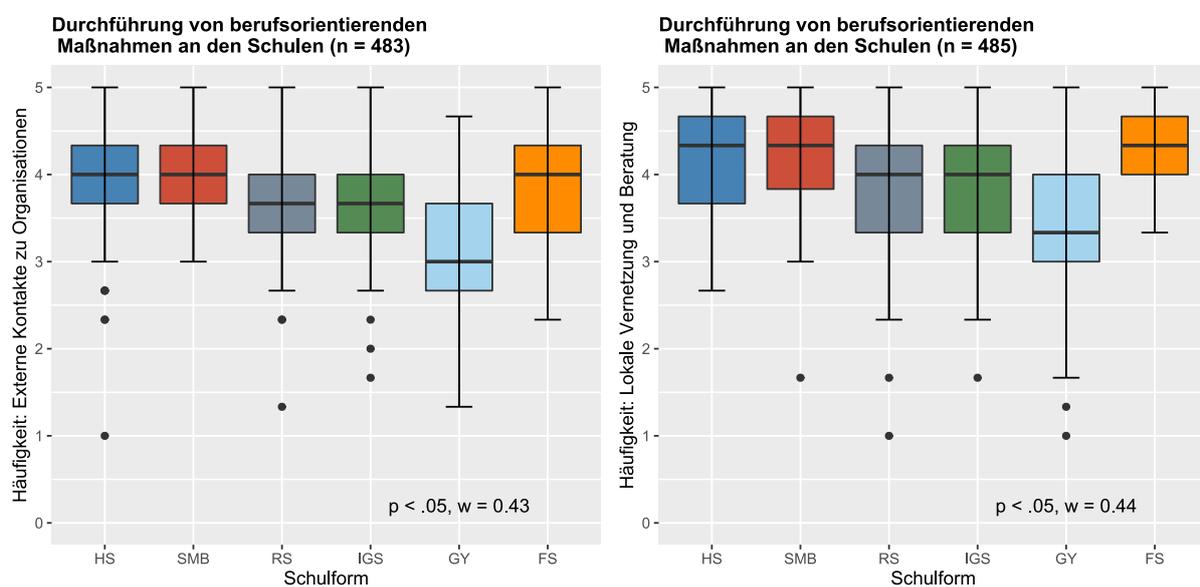


Abb. 9a und b: Ausmaß der Berufsorientierung (*Externe Kontakte & Lokale Vernetzung und Beratung*) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010; HS = Hauptschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium, FS = Förderschule; Antwortformate: 1 = nie bis 5 = sehr oft. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Neben diesen schülerzentrierten Maßnahmen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung werden darüber hinaus Maßnahmen auf Schulebene, die externe Kontakte zu Organisationen wie zu Ausbildungsbetrieben oder Fortbildungen seitens der Lehrkräfte beinhalten, durchgeführt. Der Boxplot links oben (Abb. 9a) verweist darauf, dass insbesondere Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Förderschulen diese oft praktizieren. In Abhängigkeit von der Schulform lassen sich hierbei ebenfalls signifikante Unterschiede finden ($\chi^2_{(5)} = 89.63$, $p < .05$, $w = 0.43$). Zum einen werden an Gymnasien ($M_{GY}: 3.00$) im Mittel diese Maßnahmen signifikant weniger durchgeführt als in allen anderen Schultypen ($M_{HS}: 4.00$, $M_{SMB}: 4.00$, $M_{RS}: 3.67$, $M_{IGS}: 3.67$ und $M_{FS}: 4.00$). Zum anderen werden diese an Realschulen und Integrierten Gesamtschulen in einem signifikant geringeren Ausmaß

praktiziert als an Hauptschulen. Zwischen allen anderen Schultypen bestehen keine signifikanten Unterschiede. Mit einer Effektstärke von $w = 0.43$ können die konstatierten Differenzen als praktisch bedeutsam beurteilt werden.

In Abbildung 9b wird die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen wie die Beteiligung lokaler Netzwerke oder Akteure im Rahmen der schulischen Berufsorientierung differenziert nach dem Schultyp dargestellt. Dem gruppierten Boxplot lässt sich entnehmen, dass die Datenverteilungen aller Schulformen – bis auf die des Gymnasiums – ähnlich verteilt sind. Bezogen auf das Ausmaß an lokaler Vernetzung und Beratung ist der Effekt des Faktors Schulform ebenfalls signifikant verschieden von Null ($\chi^2_{(5)} = 91.88$, $p < .05$, $w = 0.44$). Maßnahmen zur lokalen Vernetzung werden – wie auf Grundlage des Boxplots angenommen – an Gymnasien (M_{GY} : 3.33) signifikant weniger praktiziert als an den Schulen der Sekundarstufe I (M_{HS} : 4.33, M_{SMB} : 4.33, M_{RS} : 4.00, M_{FS} : 4.33). An Förderschulen werden diese hingegen signifikant öfter realisiert als an Realschulen und Integrierten Gesamtschulen (sowie Gymnasien). Weitere signifikante Schultypunterschiede liegen nicht vor. Der Effekt kann mit $w = 0.44$ als mittelgroß eingestuft werden, sodass auch dieser wiederum als empirisch bedeutsam gilt.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die Gymnasien hinsichtlich der Praktizierung sowohl schülerzentrierter als auch schulbezogener Berufsorientierungsmaßnahmen signifikant von nahezu allen anderen teilnehmenden Schulformen unterscheiden. Auf schulischer Ebene gehören hierzu Kontakte zu Organisationen wie Ausbildungsbetriebe und Wirtschaftskammern, Fortbildungen von Lehrkräften, die Beteiligung an lokalen Netzwerken oder der Einbezug der Eltern in die schulische Berufsorientierung. Während Schulen der Sekundarstufe I sowie Integrierte Gesamtschulen diese Maßnahmen im Durchschnitt *oft* durchführen, werden sie an den Gymnasien nur *manchmal* praktiziert.

Andererseits nimmt der Großteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der neunten Klasse an Trainingsmaßnahmen wie dem Üben von Bewerbungsschreiben teil. Mehr als die Hälfte der SuS nutzt diese Hilfen.

Die Inanspruchnahme individueller Beratungs- und Betreuungsangebote im Rahmen der schulischen Berufsorientierung ist in den jeweiligen Schulformen stark unterschiedlich ausgeprägt. So nehmen an den Gymnasien fast keine oder gar keine Schülerinnen und Schüler diese Angebote wahr; an den Förderschulen nutzen fast alle Neuntklässler diese Hilfen, während in den anderen Schulen im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Schülerschaft an diesen Maßnahmen teilnimmt.

Insgesamt verwundern die Befunde zum Ausmaß der Berufsorientierung in den einzelnen Schultypen nicht. Wie bereits auf theoretischer Ebene angenommen, erhält die berufliche

Vorbereitung – aufgrund der differenten Ziele des Erziehungssystems, die die jeweiligen Schultypen erfüllen, – eine unterschiedliche Relevanz an den Schulen (s. a. Schindler, 2012). Ebenfalls erscheint es als nachvollziehbar, dass insbesondere an Förderschulen individuelle Beratungs- und Betreuungsangebote erfolgen, da an dieser Schulform eine sonderpädagogische Förderung stattfindet (zum Zeitpunkt der Erhebung nur ein geringer Ausbau inklusiver Schulen, wird nicht als gesonderte Schulform einbezogen).

Generell ist jedoch zu konstatieren, dass an allen Schulformen in der neunten Jahrgangsstufe berufsorientierende Maßnahmen durchgeführt werden, wie auch im Schulgesetz oder dem Runderlass zur beruflichen Orientierung NRW verankert. Dennoch sollten die präsentierten Ergebnisse zur Berufsorientierung kritisch reflektiert werden, da bei der Konstruktion der verwendeten Skalen verschiedene methodische Probleme aufgetreten sind (z. B. Missing Values bei der Skala *Individuelle Unterstützung*, Deckeneffekte), die möglicherweise zu einer Einschränkung der Aussagekraft führen (vgl. auch Kap. 12).

Inwieweit zudem die hier beobachteten Befunde auf der Grundlage von Daten aus den Jahren 2010/2011 dem heutigen Stand schulischer Berufsorientierung und außerschulischer Kontakte entsprechen, ist zu diskutieren. So erscheint es als möglich, dass aufgrund der zunehmenden Auflösung von Förderschulen und Hauptschulen (z. B. Statistisches Bundesamt [Destatis], 2018a, b), der Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre oder auch aufgrund der flächendeckenden Verankerung der Studien- und Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen (in NRW seit dem Schuljahr 2012/2013, BASS 12-21 Nr. 1 v. 21.04.2020; Umsetzung des Landesprogramms „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf NRW“ ab 2016/17) die schulische Berufsorientierung heutzutage in einem noch stärkeren Ausmaß sowohl an Schulen der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II praktiziert wird.

c) Schulinterne Perspektive

Neben schulorganisatorischen Merkmalen sollen nachstehend schulinterne Variablen bei der Analyse berücksichtigt werden, um auf diese Weise differenziertere Aussagen zur Kooperationspraxis tätigen zu können.

7. Der Zusammenhang zwischen der Wettbewerbsposition der Schule und der Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben

Ein weiterer Faktor, der mit der Intensität an außerschulischen Kontakten zusammenhängen kann, ist die Wettbewerbsintensität der jeweiligen Schule. Im Rahmen der Erhebung des Nationalen Bildungspanels sollten sich die Schulleitungen zu folgender Aussage positionieren: *„Unsere Schule steht in einem harten Wettbewerb mit anderen Schulen des gleichen Schultyps.“* Möglicherweise führt eine erhöhte Wettbewerbslage an den Schulen dazu,

verstärkt außerschulische Kontakte zu pflegen. Diese Kontakte könnten – mit Blick auf die Umweltbeobachtung (vgl. Werber 2013, S. 70) und den governanceanalytischen Modus der Beobachtung (Lange & Schimank, 2004) – dazu dienen, die Außendarstellung der Schule zu unterstützen und folglich als eine Form der Imagepflege (vgl. auch Kooperationsziele, Kap. 4.2 Kooperationsverständnis) betrachtet werden.

Bspw. macht Hofhues (2013a, S. 174) (vgl. Kap. 3.2.2) darauf aufmerksam, dass im Rahmen von Schulentwicklung ein Grund für die Öffnung der Schule nach innen oder außen darin bestehen kann, das Fremdbild der Schule zu verbessern. Inwieweit daher das Eingehen außerschulischer Kontakte als eine Form der Öffnung nach außen mit der Wettbewerbsintensität der Schule zusammenhängt, soll im Rahmen der Sekundäranalyse behandelt werden.

Daran anknüpfend können ebenso die außerschulischen Partner wie z. B. Unternehmen einen solchen Kontakt als Imagegewinn nutzen (Lipski & Behr, 2003; anbieterorientierter Beweggrund: Arnoldt, 2008a). Im Sinne einer Corporate Social Responsibility (Friedrich, 2015; Osburg, 2010) übernehmen Unternehmen damit einhergehend zudem gesellschaftliche Verantwortung.

Das Unternehmen zeigt sich verantwortungsvoll und engagiert sich für die Jugend der Region. Mit der Präsenz in der Öffentlichkeit und an der jeweiligen Einzelschule und auch mittels medialer Berichterstattung stärkt das Unternehmen seinen Bekanntheitsgrad, den der Branche und der dazugehörigen Berufsbilder bei den Heranwachsenden (Walter, 2012, S. 35).

Inwiefern bzw. in welchem Umfang diese Ziele seitens der betrieblichen Partner im Rahmen außerschulischer Kontakte verfolgt werden, soll in der qualitativen Untersuchung erfragt werden. Das Nationale Bildungspanel liefert hierzu keine Daten.

Da zur Wettbewerbsposition der Schule und zu dem Ausmaß außerschulischer Kontakte keine fundierten empirischen Befunde vorzufinden sind, wird vor diesem Hintergrund die folgende Fragestellung formuliert.

Fragestellung: *Lässt sich zwischen der Wettbewerbsintensität der Schule und der Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben ein Zusammenhang feststellen?*

Zur Überprüfung der mit der Fragestellung implizit verknüpften Zusammenhangshypothese wird eine Rangkorrelation mittels Kendalls Tau als Prüfgröße (vgl. Schäfer, 2016, S. 245) berechnet.

Der nicht signifikante Befund ($n = 477$, $\text{Tau-b} = -0,05$, n. s.) lässt darauf schließen, dass Kontakte zu Betrieben nicht mit einer erhöhten Wettbewerbssituation (bzw. umgekehrt) einhergehen. Insofern werden bei einer erhöhten Wettbewerbslage seitens Schulen eines gleichen Schultyps nicht verstärkt außerschulische Kontakte zu Betrieben gepflegt. Dennoch könnten, wie bereits weiter oben diskutiert, außerschulische Kontakte (in diesem Fall zu Betrieben) u. a. als Reaktion auf die Umweltbeobachtung aufgefasst werden und zur

Außendarstellung – unabhängig der Wettbewerbssituation – dienen. Diese Annahmen lassen sich anhand der NEPS-Daten jedoch nicht überprüfen.

Die schulische Wettbewerbssituation stellt demzufolge keinen ausschlaggebenden Faktor bei der Pflege von Kontakten zur Wirtschaft dar.²¹ Welche anderen Beweggründe hierbei stattdessen als bedeutsam eingestuft werden können, lässt sich im Rahmen der vorliegenden Analyse nur ansatzweise eruieren.

8. Die Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben in Abhängigkeit von der schulischen Berufsorientierung

Wie bereits (u. a. systemtheoretisch) aufgezeigt, kann eine Schule-Wirtschafts-Kooperation in die schulische Berufsorientierung eingebunden sein (s. Frage 4). Ebenso kann eine Kooperationsbeziehung zwischen Schulen und Unternehmen noch weitere Aktivitäten – über die Berufsorientierung hinaus – beinhalten (vgl. Zedler, 2008, S. 15f; Gras & Rottmann, 2013; Lipski & Kellermann, 2002; Trempler et al., 2014). Bereits in der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II von 1992 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.02.1992) werden Kontakte zwischen Schulen und regionalen Einrichtungen der Wirtschaft als hilfreich im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung erachtet (vgl. KMK, 1992, S. 29). In der 2014 unterzeichneten „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015-2018 von Bund, Ländern, Wirtschaft und Gewerkschaften“ werden Schule-Wirtschafts-Kooperationen auch aktuell als konkrete Maßnahme zur besseren Vorbereitung auf das Arbeitsleben genannt (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie [BMWi] et al., 2014, S. 4). „Die Wirtschaft und die Gewerkschaften werden ihr Engagement in der frühzeitigen Berufs- und Arbeitsweltorientierung der Schüler und Schülerinnen in den regionalen Strukturen steigern. Die Wirtschaft wird dafür bspw. jeder interessierten Schule eine Kooperation mit Unternehmen ermöglichen“ (ebd.).

Insofern werden sowohl auf schulischer als auch auf wirtschaftlicher Ebene die Studien- und Berufsorientierung mit der außerschulischen Kooperation zu Unternehmen in Beziehung gesetzt.

Vor diesem Hintergrund machen auch die vorliegenden Forschungsbefunde zur außerschulischen Kooperation (vgl. Kap. 3) darauf aufmerksam, dass im Rahmen von Kooperationsprojekten zur Wirtschaft die (schulische) Berufsorientierung mitgestaltet und gefördert wird (Knauf, 2009; Gras & Rottmann, 2013; Olk et al., 2011; Trempler et al., 2014;

²¹ Wenngleich an dieser Stelle lediglich eine korrelative und keine Kausalanalyse vorgenommen worden ist, sollen dennoch aufgrund des Befundes und der theoretischen Überlegungen weiterführende Annahmen aufgestellt werden.

Baedeker, 2012; Hellmer, 2007; Badgett, 2016) bzw. dass solche Partnerschaften dazu beitragen können, die Vermittlung beruflicher Perspektiven zu erweitern (exempl. Flake et al., 2017; Schnitzler, 2019).

Es kann daher angenommen werden, dass die Studien- und Berufsorientierung einen zentralen Bestandteil einer Kooperationsbeziehung zu Unternehmen darstellt.

Ein hohes Ausmaß schulischer Berufsorientierung einhergehend mit intensiven Kontakten zu Betrieben kann aus governanceanalytischer Perspektive u. a. darauf hindeuten, dass politische Vorgaben oder Erlasse (z. B. zur beruflichen Orientierung der SuS) oder gesellschaftliche bzw. ökonomische Entwicklungen (bspw. Auszubildendenmangel, Passungsprobleme: BMBF, 2018) auf der Makro-Ebene in Form außerschulischer Kooperationen rekontextualisiert (Kussau & Brüsemeister, 2007; Fend, 2006; hierzu auch Kap. 4.3.2) werden. Dieser Prozess der Rekontextualisierung lässt sich jedoch anhand der NEPS-Daten nicht untersuchen, sondern könnte sich lediglich im Rahmen der noch folgenden qualitativen Studie in den Interviewdaten widerspiegeln.

Berufsorientierende Maßnahmen als (wesentlicher) Kooperationsinhalt verweisen ferner u. U. auf die Abstimmung akteursspezifischer Handlungslogiken. Auf Grundlage von Verhandlungen und Vereinbarungen stellt die berufliche Orientierung möglicherweise die Schnittmenge und gemeinsame Zielvorstellung aus Perspektive der schulischen und betrieblichen Akteure dar (vgl. Kap. 4.2).

Vor diesem Hintergrund soll mittels der NEPS-Daten untersucht werden, inwiefern sich das Ausmaß an Berufsorientierung nach der Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben unterscheidet. So wird angenommen, dass diejenigen Schulen, die einen (intensiven) Kontakt zu Betrieben pflegen, auch ein höheres Ausmaß an Berufsorientierung aufweisen (oder umgekehrt). Im Vordergrund der Analyse steht dabei die Frage, inwieweit eine schulische Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt stattfindet.

Fragestellung: *Verzeichnen Schulen mit intensiven Kontakten ein höheres Ausmaß an Berufsorientierung?*

Zur Beantwortung der obigen Fragestellung werden für eine deskriptive Analyse die Datenverteilungen in Form von gruppierten Boxplots dargestellt. Der Mann-Whitney-U-Test dient dabei der Überprüfung der damit einhergehenden Hypothesen²².

H8.1: *An Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben nimmt ein größerer Anteil an SuS an Trainingsmaßnahmen wie dem Üben von Vorstellungsgesprächen oder dem Trainieren sozialer Kompetenzen teil als an Schulen mit losen Kontakten zu Betrieben.*

²² Ausprägung *Keine Kontakte* (n = 3) wird bei den Berechnungen ausgeschlossen.

H8.2: An Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben nimmt ein größerer Anteil an SuS an **individuellen Beratungs- und Betreuungsangeboten** im Rahmen der schulischen Berufsorientierung teil als an Schulen mit losen Kontakten.

H8.3: Die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen in Form **externer Kontakte zu Organisationen und Fortbildungen seitens der Lehrkräfte** ist an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben stärker ausgeprägt als an Schulen mit losen Kontakten.

H8.4: Die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen in Form einer **lokalen Vernetzung und Beratung** ist an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben stärker ausgeprägt als an Schulen mit losen Kontakten.

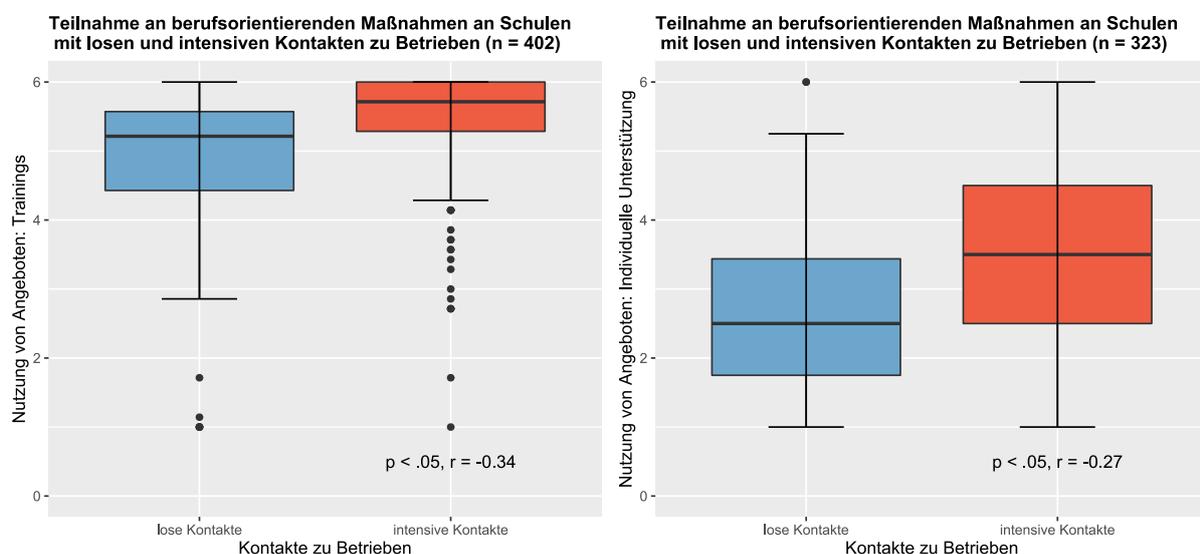


Abb. 10a und b: Ausmaß der Berufsorientierung (*Übung, Training und Beratung & Individuelle Unterstützung*) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = keine bis 6 = alle. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Abbildung 10a lässt erkennen, dass sowohl an Schulen mit losen Kontakten zu Betrieben (Median: 5.21) als auch an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben (Median: 5.71) der Großteil der Neuntklässler an Trainings und praktischen Übungen im Rahmen der Berufsorientierung teilnimmt. Die Verteilung der Werte im oberen Bereich lässt zudem einen Deckeneffekt erkennen (vgl. auch Skalenkennwerte). Der nähere Vergleich zwischen Schulen mit losen und intensiven Kontakten zeigt jedoch auch, dass sich ein etwas höheres Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen an Schulen verzeichnen lässt, die intensive Kontakte zu Betrieben pflegen. Der Befund des Mann-Whitney-U-Tests bestätigt die wahrgenommene Differenz ($W = 7713, p < .05, r = -0.34$).

In Abbildung 10b wird die Teilnahme an individuellen und pädagogisch-psychologischen Beratungs- und Betreuungsangeboten seitens SuS der neunten Klasse differenziert nach

Schulen mit losen und intensiven Kontakten zu Betrieben graphisch veranschaulicht. Beide Verteilungen weisen eine hohe Streuung mit einem Wertebereich von 1 = *keine SuS* bis 6 = *alle SuS* auf. Bei Betrachtung der Boxen und Mediane zeigt sich, dass die mittleren 50 Prozent der Daten für die Schulen mit losen Kontakten tendenziell im unteren Wertebereich liegt, während die mittleren 50 Prozent aller Werte für die Schulen mit intensiven Kontakten sich im mittleren bis hohen Skalenbereich bewegen. Hierbei kann ebenfalls ein signifikanter und praktisch bedeutsamer Unterschied zwischen Schulen mit losen Kontakten (M: 2.50) und intensiven Kontakten (M: 3.50) konstatiert werden ($W = 5750$, $p < .05$, $r = -0.27$).

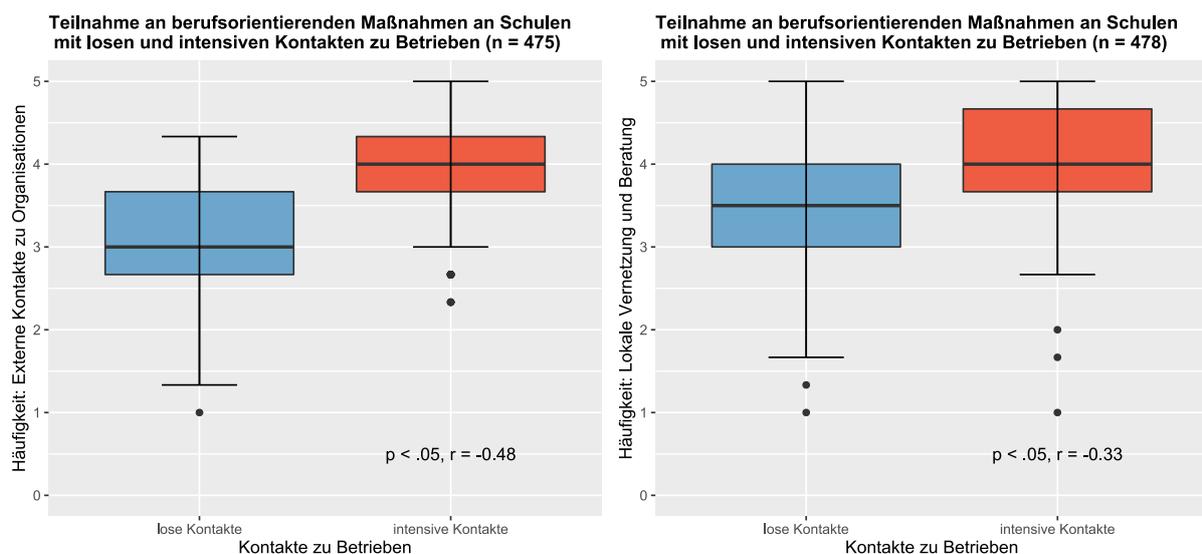


Abb. 11a und b: Ausmaß der Berufsorientierung (*Externe Kontakte & Lokale Vernetzung und Beratung*) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = nie bis 5 = sehr oft. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

Wie bereits in den Abbildungen zuvor verdeutlicht, lässt sich aus den oben dargestellten Boxplots (Abb. 11a und b) ebenso entnehmen, dass Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben in einem stärkeren Ausmaß auch berufsorientierende Maßnahmen praktizieren (bzw. in den Beispielen zuvor: ein höherer Anteil an SuS die Angebote wahrnimmt). Zum einen handelt es sich um die Realisierung externer Kontakte im Kontext der schulischen Berufsorientierung, zum anderen um Maßnahmen der Lehrkräftefortbildung zum Thema „Berufsorientierung“ (vgl. Abb. 10a).

Der gewonnene hypothesenkonforme Befund ($W = 7629$, $p < .05$, $r = -0.48$) lässt erkennen, dass Schulen mit intensiven Kontakten signifikant öfter berufsorientierende Maßnahmen in Form von Fortbildungen und anderen externen Kontakten durchführen als Schulen mit losen Kontakten. Mit einer Effektstärke von $r = -0.48$ besteht ein großer Effekt bzw. eine hohe praktische Bedeutsamkeit, die mit der Differenz zwischen den Schulen einhergeht.

Zuletzt bringt der gruppierte Boxplot in Abbildung 11b zum Ausdruck, dass Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben ein leicht höheres Ausmaß an lokaler Vernetzung und

Beratung praktizieren. Das Ergebnis des U-Tests bestätigt diese Annahme ($W = 11882$, $p < .05$, $r = -0.33$).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass signifikante Differenzen zwischen Schulen mit intensiven Kontakten und losen Kontakten zu Betrieben bestehen – sowohl was den Anteil an Schülerinnen und Schülern betrifft, die an individuellen Trainings und Beratungen teilnehmen, als auch was die Häufigkeit praktizierter Maßnahmen auf schulischer Ebene in Form von externen Kontakten zu Ausbildungsbetrieben, Fortbildungen seitens der Lehrkräfte oder der Beteiligung an lokalen Netzwerken angeht. Insbesondere zeigen sich bei den Kontakten zu Externen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung große Unterschiede zwischen den Schulen (vgl. Effektstärken).

Demnach erscheint es als möglich, dass stark ausgeprägte Kontakte einen wichtigen Bestandteil der schulischen Berufsorientierung darstellen (z. B. häufiger Kontakt zu Ausbildungsbetrieben) oder dass umgekehrt berufsorientierende Maßnahmen – als Fluchtpunkt pädagogischer und wirtschaftsbezogener Kommunikation – Bestandteil einer schulischen Kooperation zu einem Betrieb sind (vgl. auch Kooperationsziele, Kap. 4.2; Bildungsziele nach Fend, Kap. 4.1). Die Ausgestaltung politischer Vorgaben bzw. Erlasse zur schulischen Berufsorientierung kann dementsprechend u. a. über außerschulische Partnerschaften erfolgen, sodass hierbei von einer Rekontextualisierung auf Schulebene ausgegangen wird.

Bezogen auf die externen Kontakte und die lokale Vernetzung kann vermutet werden, dass Schulen, die intensive Kontakte zu Betrieben pflegen, diese auch als Kontaktmöglichkeit im Rahmen der Berufsorientierung nutzen. In Bezug auf die lokale Vernetzung kann ein (lokaler) Betrieb zudem einen außerschulischen Partner darstellen, der als Teil eines schulischen Netzwerkes fungiert und berufsorientierende Maßnahmen wie z. B. Betriebspraktika für die Schülerinnen und Schüler anbietet.

Ferner kann eine weitere Überlegung darin bestehen, dass an Schulen, die in einer ausgeprägten bzw. intensiven Form schulische Projekte und Maßnahmen – in diesem Fall berufsorientierende Maßnahmen – anbieten und praktizieren, außerschulische Projekte und Partner im Allgemeinen in einem hohen Maße vorhanden sind, wie bspw. intensive betriebliche Kontakte. Moderierende Faktoren können hier u. U. auch die Größe bzw. Ausstattung der Schulen oder der Schultyp sein (vgl. Ergebnisse zu schulformspezifischen Unterschieden bezogen auf das Ausmaß schulischer Berufsorientierung, Frage 6). Diese Annahmen lassen sich anhand der Befunde jedoch nicht eindeutig klären.

Zudem muss kritisch angemerkt werden, dass die im Nationalen Bildungspanel erhobenen Maßnahmen zur Berufsorientierung lediglich auf Grundlage der Häufigkeit, was die Umsetzung betrifft, sowie anhand des SuS-Anteils hinsichtlich der Nutzung erfasst worden sind. So kann bspw. der *Kontakt zu Ausbildungsbetrieben* als Maßnahme nicht inhaltlich weiter

präzisiert werden, sprich in welcher Art und Weise dieser z. B. im Rahmen der schulischen Berufsorientierung zum Tragen kommt. Ferner muss darauf hingewiesen werden, dass die signifikante Differenz bei der Durchführung von Trainings und praktischen Übungen auf Schülerebene (Skala *Training, Übung und Beratung*) darauf beruht, dass an Schulen mit intensiven Kontakten im Mittel *alle* SuS der neunten Klasse solche Maßnahmen nutzen, während es an Schulen mit losen Kontakten *mehr als die Hälfte* bis *fast alle* SuS sind. Somit erscheint dieser Unterschied inhaltlich betrachtet als nicht besonders stark ausgeprägt. Trotz des mittelgroßen Effekts kann demnach geschlussfolgert werden, dass der Großteil der SuS sowohl an Schulen mit losen Kontakten als auch mit intensiven Kontakten zu Betrieben an berufsorientierenden Maßnahmen wie dem Üben von Bewerbungsschreiben oder Vorstellungsgesprächen teilnimmt.

Methodisch betrachtet ist abschließend darauf hinzuweisen, dass die Befunde und Interpretationen, wie weiter oben schon konstatiert, hinsichtlich ihrer Tragweite kritisch betrachtet werden sollten, da die eingegangenen Skalen methodische Schwächen aufweisen (vgl. Fragestellung 6; Kap. 12).

9. Das Ausmaß schulischer Berufsorientierung in Abhängigkeit von der Wettbewerbsintensität der Schule

Im Rahmen der sechsten und siebten Fragestellung sind sowohl die Wettbewerbsintensität der Schule als auch das Ausmaß der schulischen Berufsorientierung thematisiert worden. Hierbei wurde u. a. die Beziehung zwischen der Wettbewerbsposition der Schule und der Intensität außerschulischer Kontakte (zu Betrieben) untersucht. Daran anknüpfend können Maßnahmen der Berufsorientierung eventuell ebenfalls als Form der Imagepflege betrachtet werden. Besteht ein hoher Wettbewerb unter Schulen gleichen Schultyps, könnte eine stark ausgeprägte Berufsorientierung als erweiterte – über den regulären Unterricht hinausgehende – Schulaktivität charakterisiert werden, die möglicherweise auch außerschulische Lernorte miteinbezieht und als Wettbewerbsvorteil beurteilt wird. So kann aus ökonomischer Perspektive der Wettbewerbsgedanke dazu beitragen, eine Innovationsaktivität und Anpassungsflexibilität zu bewirken (vgl. Böttcher & Högbe, 2008, S. 31). Bezogen auf das Schulsystem bzw. auf bildungspolitische Diskussionen könnte sich nach Böttcher und Högbe (2008) diese Wettbewerbsfunktion folgendermaßen niederschlagen: „Um sich einen Wettbewerbsvorteil zu verschaffen, sollen Schulen Profile entwickeln und Schwerpunkte setzen [*sic*], so dass es letztlich insgesamt zu einem diversifizierten und vielfältigen Angebot kommt (Innovationsfunktion)“ (ebd., S. 32f).

Auf Grundlage der bereits angesprochenen Konzepte *Beobachtung* und *Lebenslauf* (Berghaus, 2011; Luhmann, 1997b; Kade, 2004) sowie der Koordinationsform der Beobachtung (vgl. Governanceanalyse) wird hier an die Ausführungen in Frage 6

angeschlossen. Möglicherweise kann eine Umweltbeobachtung eine Reaktion innerhalb der Schule hervorrufen, welche zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Organisation (Berghaus, 2011) führt (z. B. Ausweitung schulischer Berufsorientierung, des Curriculums). Jedoch spiegeln Befunde internationaler Studien ein uneinheitliches Bild wider, was den Einfluss des Wettbewerbs auf die Qualitätsverbesserung im Schulwesen betrifft (vgl. Böttcher & Hogrebe, 2008, S. 27). Aufgrund der heterogenen Befundlage zum Wettbewerb und der Schulqualität werden – wie bei Frage 6 – ebenfalls zweiseitige Hypothesen formuliert.

Folgende Fragestellung und damit einhergehende Hypothesen²³ stehen daraus resultierend im Vordergrund der Analyse:

Fragestellung: *Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Berufsorientierung und der Wettbewerbsintensität der Schule?*

H9.1 & 9.2: *Zwischen der Wettbewerbsintensität der Schule und dem Anteil an SuS, die **Trainingsmaßnahmen / individuelle Beratungs- und Betreuungsangebote** im Rahmen der schulischen Berufsorientierung in Anspruch nehmen, kann ein Zusammenhang festgestellt werden.*

H9.3 & 9.4: *Die Wettbewerbsintensität der Schule und das Ausmaß praktizierter Maßnahmen in Form **externer Kontakte zu Organisationen und Fortbildungen seitens der Lehrkräfte / einer lokalen Vernetzung und Beratung** hängen miteinander zusammen.*

Bezogen auf die Durchführung berufsorientierender Maßnahmen wie Bewerbungstrainings kann festgestellt werden, dass mit einer geringen Wettbewerbsintensität jedoch ein hohes Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen einhergeht – in diesem Fall in Form eines hohen Anteils an Neuntklässlern, die an solchen Aktivitäten teilnehmen ($n = 400$, $r_s = -0.16$, $p < .05$)²⁴. Ebenfalls zeigt sich eine signifikante negative Korrelation zwischen der Wettbewerbsintensität und dem Ausmaß individueller Beratungs- und Betreuungsangebote ($n = 323$, $r_s = -0.24$, $p < .05$). Die geringe bis sehr geringe Korrelation deutet ebenfalls darauf hin, dass an Schulen mit einer wenig ausgeprägten Wettbewerbssituation ein hoher Anteil an SuS individuelle, pädagogisch-psychologische Angebote im Rahmen der Berufsorientierung wahrnimmt.

²³ Aus Platzgründen werden die Alternativhypothesen in zusammenfassender Form dargestellt.

²⁴ Zur Überprüfung der Hypothesen werden Rangkorrelationen mittels Spearmans Rho als Prüfwert berechnet. Die Rangkorrelation mit der Berechnung des Korrelationskoeffizienten Spearmans Rho (r_s) wird herangezogen, da in diesem Fall Zusammenhänge zwischen intervall- und ordinalskalierten Variablen angenommen werden. Zwar wird Spearmans Rho häufig für die Korrelation von zwei ordinalskalierten Variablen verwendet (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 217), jedoch empfehlen Bortz und Schuster (2010, S. 174) in diesem Fall, die intervallskalierten Daten in eine Rangreihe zu überführen, um daraufhin über die zwei vorliegenden Rangreihen eine Rangkorrelation zu berechnen. Zur Absicherung der Befunde wird dennoch ebenfalls Kendalls Tau berechnet. Da Spearmans Rho anfällig gegenüber Extremwerten bzw. Ausreißerdifferenzen reagiert und diese zu einer Überhöhung oder Herabsenkung des rho-Wertes führen können, wird zusätzlich Kendalls Tau als Prüfgröße für den Zusammenhang ordinalskalierten Variablen herangezogen (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 279).

Signifikante monotone Zusammenhänge zwischen der Wettbewerbssituation und dem Ausmaß schulischer Berufsorientierung in Form von externen Kontakten ($n = 477$, $r_s = 0.05$, n. s.) oder einer lokalen Vernetzung ($n = 478$, $r_s = -0.06$, n. s.) bestehen hingegen nicht.²⁵

Somit liegen – entgegen der theoretischen Annahme – geringe bis sehr geringe negative Korrelationen sowie nicht signifikante Zusammenhänge vor. Inwieweit sich die beobachteten Befunde inhaltlich erklären lassen, ist zu diskutieren.

Da die vorherigen Analysen gezeigt haben, dass vor allem an Schulen der Sekundarstufe I berufsorientierende Maßnahmen seitens der SuS genutzt werden, kann angenommen werden, dass an diesen Schultypen der Berufsorientierung ein hoher Stellenwert beigemessen wird, aber grundsätzlich kein großer Wettbewerbsdruck für die Schulen auf der Meso-Ebene besteht.

Bezogen auf die heutige, aktuelle Schulsituation kann möglicherweise ein höherer Wettbewerbsdruck seitens der Schulen des gleichen Schultyps, aber auch zwischen den Schultypen festgestellt werden. Die zunehmende Auflösung von Haupt- und Förderschulen (vgl. Destatis, 2018a, b, S. 17), die Umsetzung inklusiver Bildung sowie der Anstieg an Gymnasial- und Gesamtschülern (vgl. Destatis, 2018b, S. 43) könnten einen erhöhten Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck seitens der jeweiligen Schulen nach sich ziehen. Da hierzu jedoch keine aktuellen Daten vorliegen, lässt sich diese Annahme im Rahmen der Sekundäranalyse nicht empirisch prüfen.

10. Das wahrgenommene Engagement im Kollegium in Abhängigkeit von der schulischen Berufsorientierung

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Berufsorientierung empirisch näher in den Blick genommen werden soll, ist der des wahrgenommenen Engagements im Kollegium.

In der Schulforschung werden im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Innovationsbereitschaft und das Engagement der Lehrkräfte und der Schulleitung sowie die Akzeptanz gegenüber einer geplanten Innovation als wichtige Stellgrößen identifiziert (vgl. Holtappels, 2016, S. 151, 160; Holtappels, 2013, S. 38). Inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Engagement im Kollegium und in diesem Fall dem Ausmaß der schulischen Berufsorientierung festgestellt werden kann, soll ebenfalls anhand der NEPS-Daten überprüft werden. Es wird vermutet, dass mit einer hohen Intensität und Anzahl an berufsorientierenden Maßnahmen – als eine Form der schulischen und ggf. auch außerschulischen Aktivität – ein hohes Engagement seitens der Lehrkräfte einhergeht. Im Erlass Nordrhein-Westfalens werden Anforderungen an die schulische Studien- und Berufsorientierung überwiegend auf allgemeiner Ebene formuliert (vgl. BASS 12-21 Nr. 1 v.

²⁵ Die Berechnungen von Kendalls Tau bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, wenngleich der Korrelationskoeffizient nach Kendall einen etwas niedrigeren Wert annimmt (Wirtz & Caspar, 2002).

21.04.2020). Die Konkretisierung und Umsetzung der genannten Maßnahmen erfolgen durch die jeweiligen schulischen Akteure. Möglicherweise kann daher in diesem Kontext das Engagement im Kollegium eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Realisierung und Ausgestaltung darstellen. Wie weiter oben bereits angenommen, kann aus der Perspektive des Educational Governance an dieser Stelle erneut der Prozess der Rekontextualisierung zum Tragen kommen. Eine solche Rekontextualisierung kann auf die Gestaltungsautonomie der Schule verweisen, in welcher „Innovationsideen“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 23) durch die schulischen Akteure realisiert werden. Neben der Mikro-Ebene (Kollegium, Rollenhandeln einzelner Lehrkräfte) (Heinrich, 2007; Schmitz & Schwarzer, 2002) kann hier u. U. zusätzlich die personale Ebene (vgl. Maag Merki, 2005, S. 64; Schmitz & Schwarzer, 2002) von Relevanz sein. Insofern könnten individuelle und motivationale Faktoren auf die Umsetzung und Ausgestaltung bzw. Adaption (Fend, 2006) von Vorgaben oder Empfehlungen einwirken. Bspw. kann die individuelle Überzeugung der Lehrkräfte darin bestehen, dass die Durchführung von einer Vielzahl berufsorientierender Maßnahmen zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags (s. hierzu z. B. SchulG NRW) erforderlich sei.

Andererseits ist es ebenfalls vorstellbar, dass ein generell hohes Engagement im Kollegium zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit schulischen Belangen und Aktivitäten führt. Zeigt sich bspw. ein hohes Engagement seitens des Kollegiums bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten wie der Durchführung von Maßnahmen zur Berufsorientierung oder der Kooperation zu außerschulischen Akteuren, ließen sich daraus ein generell hohes Commitment sowie gemeinsam geteilte kognitive Überzeugungen, welche die Bedeutung solcher Maßnahmen in Form einer Gemeinschaft als Koordinationsform widerspiegeln (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 41), ableiten.

Möglicherweise hängt das Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen jedoch ebenso vom persönlichen Engagement und dem regelmäßigen Kontakt der Beteiligten ab (z. B. Trempler et al., 2014; Gras & Rottmann, 2013; Faßhauer, 2015; Badgett, 2016), sodass wiederum die personelle Ebene des einzelnen Akteurs im Vordergrund steht.

Im Rahmen der qualitativen Folgeuntersuchung sollen diese Überlegungen und Ergebnisse konkretisiert werden. Im Vordergrund steht die Frage, welche (schulischen) Akteure an dem Anbahnen und dem Aufbau einer Wirtschaftskooperation beteiligt sind und welche Motivationen, aber auch Herausforderungen mit dieser Aufgabe verbunden sein können. Aufgrund der zuvor genannten – tendenziell divergierenden Postulate – wird die folgende Fragestellung formuliert:

Fragestellung: *Kann ein Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Engagement im Kollegium und dem Ausmaß der Berufsorientierung festgestellt werden?*

Zur statistischen Prüfung der aus der Fragestellung hervorgehenden Zusammenhangshypothesen wird erneut auf den Korrelationskoeffizienten Spearman r_s zurückgegriffen. Aufgrund der zuvor gebildeten Skalen zur schulischen Berufsorientierung stehen die folgenden Alternativhypothesen im Mittelpunkt der Analysen:

H10.1 & 10.2: *Zwischen dem wahrgenommenen Engagement im Kollegium und dem Anteil an SuS, die **Trainingsmaßnahmen / individuelle Beratungs- und Betreuungsangebote** im Rahmen der schulischen Berufsorientierung in Anspruch nehmen, kann ein Zusammenhang festgestellt werden.*

H10.3 & 10.4: *Das wahrgenommene Engagement im Kollegium und das Ausmaß praktizierter Maßnahmen in Form **externer Kontakte zu Organisationen und Fortbildungen seitens der Lehrkräfte / einer lokalen Vernetzung und Beratung** hängen miteinander zusammen.*

Als ein Befund lässt sich feststellen, dass ein signifikanter positiver, jedoch sehr geringer Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Engagement im Kollegium und dem Anteil an Neuntklässlern, die berufsorientierende Maßnahmen wie Bewerbungstrainings besuchen, besteht ($n = 406$, $r_s = 0.13$, $p < .05$). Mit einem rho-Wert von 0.13 kann angenommen werden, dass ein hohes wahrgenommenes Engagement im Kollegium mit einer hohen Teilnahme seitens der SuS an Maßnahmen zur Berufsorientierung einhergeht.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Engagement seitens der Lehrkräfte und dem Anteil an SuS, die an individuellen Beratungs- und Betreuungsangeboten teilnehmen, zeigt sich hingegen nicht ($n = 326$, $r_s = 0.10$, n. s.).

Bezogen auf berufsorientierende Maßnahmen auf Schulebene können wiederum signifikante Befunde konstatiert werden. Die positiv monotonen, jedoch sehr niedrigen Rangkorrelationen deuten darauf hin, dass bei einem wahrgenommenen starken Engagement im Schulkollegium berufsorientierende Maßnahmen wie Lehrerfortbildungen und andere externe Kontakte ($n = 481$, $r_s = 0.09$, $p < .05$) sowie Maßnahmen zur lokalen Vernetzung ($n = 483$, $r_s = 0.17$, $p < .05$) oft praktiziert werden (bzw. umgekehrt).

Es erscheint als möglich, dass die Realisierung schulischer Projekte und Maßnahmen wie die der Berufsorientierung ein hohes Engagement seitens der Lehrkräfte erforderlich macht bzw. dass sich engagierte Lehrkräfte für solche Projekte und Programme verstärkt einsetzen. Möglicherweise trifft dies aber nicht nur auf berufsorientierende Angebote zu, sondern auf Schulprojekte jeglicher Art. Da insgesamt jedoch nur sehr geringe Rangkorrelationen vorliegen, können die Befunde als kaum praktisch bedeutsam eingestuft werden.²⁶

²⁶ Die Berechnungen von Kendalls Tau bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, wenngleich der Korrelationskoeffizient nach Kendall einen etwas niedrigeren Wert annimmt (Wirtz & Caspar, 2002).

d) Schulorganisatorische und -interne Merkmale auf Lehrerebene

Nachdem im Rahmen der bisherigen Analyse vornehmlich Merkmale auf Schulebene berücksichtigt worden sind, soll abschließend die Perspektive der Lehrkräfte in den Fokus gestellt werden. Somit lässt sich der hier behandelte Forschungsgegenstand auf unterschiedlichen Ebenen erfassen und beleuchten. Nachfolgend werden mögliche von den Lehrkräften als wichtig erachtete Bildungsziele näher thematisiert. Diese lassen sich mit den bereits angesprochenen Funktionen von Schule verknüpfen und können inhaltlich an die Fragen nach der Kooperation und der Berufsorientierung anschließen.

11. Als wichtig erachtete Bildungsziele im Unterricht

In diesem Zusammenhang ist im Nationalen Bildungspanel untersucht worden, an welchen Bildungszielen sich Lehrkräfte am ehesten im Unterricht orientieren. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sollten angeben, wie wichtig die genannten Bildungsziele (s. u.) für sie im Unterricht seien. Folgende Bildungsziele sind empirisch betrachtet worden: *Systematisches Fachwissen, Unterrichtsstoff verstehen, exemplarisches Wissen, fachliches Problemlösen, Wissen für Berufstätigkeit, Selbstvertrauen, soziale Kompetenz, Identität und Lebensanforderungen bewältigen.*

Die aufgeführten Bildungsziele können unter theoretischen Gesichtspunkten tendenziell den Funktionen von Schule nach Fend (2006), Zeinz (2009) und Ipfling (2002) zugeordnet werden. Die jeweiligen Funktionen sind stellenweise im Rahmen der systemtheoretischen Analyse bereits erläutert und in den theoretischen Kontext eingebettet worden. Nochmals bezogen auf berufsorientierende Maßnahmen im Rahmen von Kooperationen können hier insbesondere die Qualifikations- und Allokationsfunktion (Fend, 2006; Zeinz, 2009) seitens der Schule genannt werden. Die Bildungsziele *Wissen für Berufstätigkeit* sowie *Lebensanforderungen bewältigen* können diese Funktionen inhaltlich widerspiegeln. Die weiteren oben aufgeführten Bildungsziele lassen sich hingegen weitgehend den Funktionen der Enkulturation bzw. Sozialisation und Personalisation (Zeinz, 2009) (sowie evtl. dem Schulleben, Ipfling, 2002) zuordnen. In Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage kann systemtheoretisch gesehen erneut an das Ziel des Erziehungssystems (auf Systemebene) angeknüpft werden. Um auf die Teilhabe an anderen Sozial- bzw. Organisationssystemen vorzubereiten (Luhmann, 2009), kann eine Orientierung an unterschiedlichen Bildungszielen erfolgen. Da in diesem Zusammenhang auf die Unterrichtspraxis fokussiert wird, kann an dieser Stelle der binäre Code der Vermittlung (vgl. Kade, 2005, S. 21; Luhmann, 2002a, S. 59, 73) greifen. Es stellt sich die Frage, inwieweit auf unterrichtlicher Ebene, also im Rahmen eines Interaktionssystems das Medium des Lebenslaufes für Anschlusskommunikation sorgt. Die genannten Bildungsziele zur Berufstätigkeit und zu den Lebensanforderungen könnten dabei Bezugspunkte darstellen. Zudem lassen die Zustimmungswerte zu den jeweiligen

Unterrichtszielen auf die Handlungslogiken und die Intentionalität (Kussau & Brüsemeister, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2010) der schulischen Akteure im Rahmen von Unterricht auf der Mikro-Ebene hindeuten.

Inwieweit die Lehrkräfte die hier thematisierten Zielvorstellungen als bedeutsam für ihren Unterricht erachten, soll somit ebenfalls Bestandteil der NEPS-Analyse werden. Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Kontext auf die Bildungsziele *Wissen für Berufstätigkeit* sowie *Lebensanforderungen bewältigen* gelegt.

Zugleich sollen die im Nationalen Bildungspanel behandelten Bildungsziele im Unterricht in die Untersuchung miteingehen, da auch über die Unterrichtspraxis arbeitsmarkt- und berufsorientierende Inhalte in die Schule Eingang finden können (vgl. exempl. Baedeker et al., 2009, S. 37; Zedler, 2008, S. 13; KMK, 1992, S. 28f). So lassen sich Angebote zur Berufsorientierung sowie behandelte Themen im Rahmen von Schule-Wirtschafts-Kooperationen in Form einer curricularen Verankerung im Unterricht (Verknüpfung von Angebot und Unterricht, z. B. Arnoldt, 2011, 2008b; Flynn et al., 2016; Stuart, 2006; s. a. Kap. 3) aufgreifen und vertiefen. Bspw. weist Brandt (2009, S. 349) – in diesem Fall in Bezug auf die Ganztagschule – darauf hin, dass „die integrativ angelegte Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten maßgeblich [ist], die zur Entwicklung der Schule zu einem Lern- und Lebensort beiträgt“. Inwieweit sich eine Abstimmung von Unterricht und der Kooperationspraxis zwischen Schulen und Unternehmen empirisch zeigt, soll ebenfalls Gegenstand der qualitativen Nachfolgeuntersuchung werden.

Fragestellung 1: *An welchen Bildungszielen orientieren sich die Lehrkräfte am ehesten im Unterricht?*

Dem nachstehenden Diagramm (Abb. 12) kann entnommen werden, dass der Großteil der Lehrkräfte zum ersten Erhebungszeitpunkt (2010/11) insbesondere Bildungsziele im Rahmen ihres Unterrichts als sehr wichtig erachtet, die auf die Enkulturation bzw. Sozialisation und die Personalisation als Funktionen von Schule verweisen.

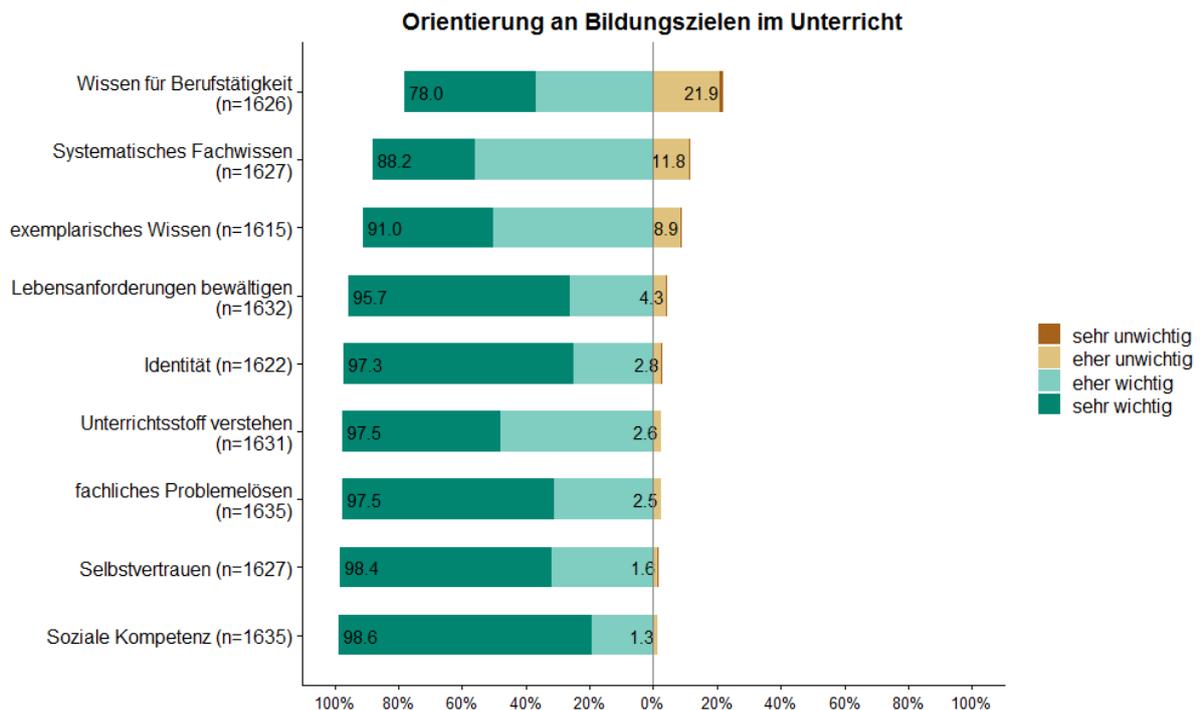


Abb. 12: Bildungsziele, an denen sich die Lehrkräfte orientieren; Lehrkräftebefragung 2010/2011; n = 1.651). Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

So bewerten knapp 80 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer die soziale Kompetenz als Bildungsziel im Unterricht als besonders relevant. Ebenfalls werden den Bildungszielen *Selbstvertrauen* (knapp 67%), *Identität* (über 72%) und *Lebensanforderungen bewältigen* (ca. 70%) eine sehr große Bedeutung beigemessen. Von den Bildungszielen, die überwiegend auf die Wissensvermittlung fokussieren, wird mit etwas über 66 Prozent das Bildungsziel *fachliches Problemlösen* als sehr bedeutsam eingeschätzt. Insgesamt weist die Häufigkeitsverteilung darauf hin, dass der Großteil der Befragten alle aufgeführten Bildungsziele als *eher wichtig* oder *sehr wichtig* einstuft. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* als einziges Bildungsziel von mehr als 20 Prozent der Lehrkräfte als weniger relevant erachtet wird im Unterricht. Demnach fällt der Vermittlung von Wissen für die spätere Berufstätigkeit eine nicht so starke Bedeutung im Rahmen der Unterrichtspraxis zu wie den anderen genannten Bildungszielen, wengleich auf theoretischer Ebene die Qualifikation und Allokation nach Fend als zentrale Funktionen von Schule postuliert werden. Dieser Befund deutet somit auf eine Diskrepanz zwischen der gelebten Unterrichtspraxis und den auf Lehrerebene verbundenen Zielen sowie der übergeordneten Zielvorstellung der beruflichen Qualifikation und Vorbereitung hin. Damit einhergehend kann – an die theoretischen Überlegungen weiter oben anknüpfend – diskutiert werden, inwieweit bspw. arbeitsmarktbezogene Themen, aber auch fachliche Inhalte, die im Rahmen schulischer Kooperationen zu Unternehmen vermittelt werden sollen, auf unterrichtlicher Ebene realisiert und seitens der Lehrkräfte (als bedeutsam) beurteilt werden.

Im Vordergrund steht hierbei zugleich die Frage nach der curricularen Verankerung von Kooperationsinhalten. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass eine weniger stark ausgeprägte Orientierung im Unterricht an dem Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* zu einem geringeren Verständnis gegenüber der curricularen Einbindung berufsbezogener Themen und Projekte – wie z. B. im Rahmen von Schule-Wirtschafts-Kooperationen angedacht – führt.

Für eine weitergehende Analyse soll diese Vielzahl an unterschiedlichen Bildungszielen „auf wenige, wichtige Einflußfaktoren [sic]“ (Backhaus et al., 2006, S. 260) zurückgeführt werden. Hierzu werden die vorliegenden Daten einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Folgende Fragestellung steht im Vordergrund:

Fragestellung 2: *In welcher Form lassen sich die im Nationalen Bildungspanel behandelten Bildungsziele im Unterricht als Faktoren zusammenfassen?*

Als theoretische Anknüpfungspunkte können erneut die Funktionen von Schule (Fend, 2006; Zeinz, 2009) dienen. Jedoch lässt sich aufgrund mangelnder theoretischer sowie empirischer Erkenntnisse und Daten kein theoretisches Messmodell postulieren (vgl. Wentura & Pospeschill, 2015, S. 146). Daher soll in diesem Rahmen anstelle der konfirmatorischen Faktorenanalyse eine exploratorische Faktorenanalyse resp. Hauptkomponentenanalyse durchgeführt werden. Die einzelnen Analyseschritte und Itemstatistiken sind im Anhang einsehbar. An dieser Stelle werden – bezugnehmend auf die obige Fragestellung – die extrahierten Komponenten²⁷ und die daraufhin konstruierte Skala vorgestellt.

Bei Betrachtung des Ladungsmusters in der rotierten Komponentenmatrix fällt auf, dass eine Einfachstruktur erreicht worden ist (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, S. 332; Fromm, 2012, S. 68). Lediglich das Item *Wissen für Berufstätigkeit* weist eine Doppelladung mit .331 und .318 auf. Alle anderen Variablen laden auf jeweils einem Faktor (größtenteils) hoch (.4 bis .8) bzw. niedrig²⁸. Es konnte eine zweifaktorielle Lösung erzielt werden. Die Items *Selbstvertrauen*, *soziale Kompetenz*, *Identität* und *Lebensanforderungen bewältigen* laden auf dem ersten Faktor hoch, während die Variablen *systematisches Fachwissen*, *Unterrichtsstoff verstehen*, *exemplarisches Wissen* und *fachliches Problemlösen* auf der zweiten Komponente eine hohe Ladung aufweisen.

²⁷ Zur statistischen Absicherung der Befunde und aufgrund der Unklarheit über die Korrelation zwischen den Komponenten wird zusätzlich eine Hauptkomponentenanalyse mit der Promax-Rotation als obliques Verfahren durchgeführt (vgl. Bühner, 2011, S. 349; Glüer, 2013, S. 175). Diese bestätigen das bereits vorliegende Ladungsmuster und die daraufhin ermittelten Komponenten.

²⁸ Ladungen < .3 werden ausgeschlossen (vgl. Bühner, 2011, S. 350).

Nachfolgend wird eine inhaltliche Interpretation der extrahierten Komponenten vorgenommen. Diese bezieht sich auf die rotierte Komponentenmatrix in Tabelle 39 im Anhang.

Die erste Komponente beinhaltet die folgenden Items: *Selbstvertrauen*, *soziale Kompetenz*, *Identität* und *Lebensanforderungen bewältigen*. Inhaltlich bringen diese Bildungsziele die Sozialisations- und Personalisationsfunktion von Schule (Fend, 2006; Zeinz, 2009) zum Ausdruck. Im Vordergrund der ersten Komponente stehen folglich Bildungsziele, die die Persönlichkeitsentwicklung der SuS und sozialisatorische Aspekte von Bildung in den Blick nehmen.

Die zweite extrahierte Komponente umfasst die folgenden Items: *Systematisches Fachwissen*, *Unterrichtsstoff verstehen*, *exemplarisches Wissen* und *fachliches Problemlösen*. Am geringsten lädt hierbei die Variable *exemplarisches Wissen* mit knapp .46. Zudem muss kritisch angemerkt werden, dass bei der Ausgabe der Kommunalitäten gezeigt werden konnte, dass die Varianz dieses Items durch die Faktoren eher schlecht erklärt wird. Aufgrund inhaltlicher Überlegungen und einer akzeptablen Ladung von $> .4$ soll die Variable dennoch beibehalten werden. Insgesamt spiegelt die zweite Komponente die Wissensvermittlung im Rahmen der unterrichtlichen Bildung wider. Das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* lädt auf beiden Komponenten gering. Somit kann das Item weder der ersten noch der zweiten Komponente trennscharf zugeordnet werden. Aus inhaltlicher Perspektive ließe sich diese Variable der Komponente *Wissensvermittlung* zuordnen. Da eine eindeutige Interpretation jedoch als nicht möglich erscheint und die Faktorladungen gering ausfallen, wird das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* bei der zweifaktoriellen Lösung nicht berücksichtigt. Auf theoretischer Ebene knüpft das Item *Wissen für Berufstätigkeit* an die Qualifikationsfunktion nach Fend (2006) an. Demnach kann angenommen werden, dass die Erfassung dieses Bildungsziels einen weiteren (dritten) inhaltlichen Bereich bzw. eine weitere Dimension zum Ausdruck bringt, welche die berufliche Vorbereitung als zentralen Bestandteil schulischer Bildung in den Blick nimmt, jedoch im Rahmen der Erhebung nicht ausreichend erfasst worden ist.

Zusammenfassend lässt sich die Extraktion der zwei Komponenten inhaltlich und statistisch gut begründen (vgl. Fromm, 2012, S. 74). Lediglich das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* lässt sich in diese Struktur nicht integrieren.

Auf Grundlage der Hauptkomponenten- und Reliabilitätsanalyse wird daraufhin die folgende Skala konzipiert:

Tab. 19: Skala *Personalisation* (n = 1.608)

Indikator/Item	M	SD
ein hohes Selbstvertrauen aufbauen	3.65	0.51
sozial kompetent werden	3.78	0.45
eine persönliche Identität aufbauen	3.69	0.53
lernen, wie sie die persönlichen Lebensanforderungen bewältigen können	3.65	0.57
Minimum der Skala	1.50	
Maximum der Skala	4.00	
25. Perzentil der Skala	3.50	
75. Perzentil der Skala	4.00	
Mittelwert der Skala	3.70	
Median der Skala	4.00	
Standardabweichung der Skala	0.41	
Schiefe	-1.35	
Kurtosis	1.38	
Cronbachs Alpha	0.81	
Intervieweranweisung: <i>Wie wichtig sind für Sie die aufgelisteten Bildungsziele in Ihrem Unterricht? Die Schülerinnen und Schüler sollen ...</i>		
Ausprägung von 1 = sehr unwichtig bis 4 = sehr wichtig		

Wie bereits weiter oben skizziert, orientiert sich die konstruierte Skala (Tab. 19) an der Personalisations- und Sozialisationsfunktion von Schule. Mit $\alpha = .81$ weist diese eine zufriedenstellend hohe interne Konsistenz auf. Die Item-Skala-Statistik ist im Anhang dargelegt. Die Trennschärfekoeffizienten, welche alle einen Wert $> .30$ annehmen, können als gut beurteilt werden.

Bei Betrachtung der Kennwerte zeigt sich, dass der Mittelwert von 3.70 und der Median von 4.00 auf eine rechtssteile Verteilung hinweisen. Laut QQ-Plot und dem Befund des Shapiro-Wilk-Tests ($p < .05$) wird die Annahme der Normalverteilung verletzt. Aus diesem Grund wird für die noch folgenden Berechnungen auf nicht-parametrische Verfahren zurückgegriffen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass trotz zwei extrahierter Komponenten nur eine Skala gebildet worden ist. Da die Skala zur Wissensvermittlung (zweite Komponente, s. Ladungsmatrix) mit einem Cronbachs Alpha von $< .60$ keine ausreichende interne Konsistenz aufweist (vgl. Item-Analyse), werden nachfolgende Analysen auf Einzelitemebene vorgenommen.

12. Als wichtig erachtete Bildungsziele in Abhängigkeit von der Schulform

Neben einer deskriptiven Einordnung der für die Lehrkräfte bedeutsamen Bildungsziele sollen ebenfalls mögliche damit verbundene schulformspezifische Differenzen ermittelt werden. In diesem Kontext besteht eine Überlegung darin, dass sich schulformspezifische Bildungsziele (Grundlage: Items bei NEPS) in der Unterrichtspraxis niederschlagen. Möglicherweise lassen sich unterrichtliche Bildungsziele identifizieren, die eher von Lehrkräften von Schulen der Sekundarstufe I als wichtig erachtet werden bzw. von Lehrerinnen und Lehrern, die an Schulen der Sekundarstufe I und II tätig sind. Eine Vergleichsgrundlage kann vor diesem Hintergrund erneut das Schulgesetz Nordrhein-Westfalens darstellen. Inwieweit sich die darin beschriebenen Ziele und Bildungsabschlüsse auf unterrichtlicher Ebene widerspiegeln, z. B. bezogen auf das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit*, soll im Rahmen der Sekundäranalyse geklärt werden. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die im Anhang aufgeführten Absätze aus dem Schulgesetz lediglich rechtlich-theoretische Anknüpfungspunkte für die empirische Analyse der NEPS-Daten darstellen. Auf theoretischer Ebene soll somit ein Zusammenhang zwischen der Makro-Ebene (z. B. schulgesetzliche Vorgaben), der Meso-Ebene (Schulform) und der Mikro-Ebene (Rollenhandeln der Lehrkräfte, Unterrichtspraxis) hergestellt werden (angelehnt an Heinrich, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2010). Governanceanalytisch können möglicherweise organisational unterschiedliche Handlungslogiken zum Ausdruck kommen (vgl. Kap. 4.3). Aus einer systemtheoretischen Perspektive lässt sich dabei u. U. – abhängig von der jeweiligen Organisationslogik (hier: Schulform) – eine mehr oder weniger starke Ausrichtung am Medium *Lebenslauf* im Rahmen der Vermittlung feststellen. Folgende Fragestellung steht daher im Mittelpunkt der Analyse:

Fragestellung: *Zeigen sich in Bezug auf die als wichtig erachteten Bildungsziele im Unterricht Unterschiede zwischen den Schultypen?*

In der nachstehenden Tabelle (Tab. 20) sind die Befunde des Kruskal-Wallis-Tests aufgeführt.

Tab. 20: Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests; Antwortformate: 1 = sehr unwichtig bis 4 = sehr wichtig. Quelle: NEPS SC4, SUF 7-0-0 (eigene Berechnungen u. Darstellung)

	HS	SMB	RS	IGS	GY	FS	Prüfwert	Effektstärke
	Median (SD) Stichprobengröße							
Bildungsziele								
Skala Personalisation²⁹	4.00 (0.31) 224	3.75 (0.38) 80	3.75 (0.42) 126	4.00 (0.44) 89	3.75 (0.47) 182	4.00 (0.28) 136	$\chi^2_{(5)} = 39.59^*$	w = 0.22
Wissen für Berufstätigkeit	4.00 (0.75) 228	4.00 (0.72) 83	3.00 (0.81) 129	3.00 (0.77) 88	3.00 (0.81) 183	4.00 (0.61) 139	$\chi^2_{(5)} = 107.55^*$	w = 0.36
Systematisches Fachwissen	3.00 (0.59) 229	4.00 (0.61) 83	3.00 (0.61) 128	3.00 (0.66) 89	3.00 (0.55) 184	3.00 (0.69) 139	$\chi^2_{(5)} = 82.67^*$	w = 0.31
Unterrichtsstoff verstehen	3.00 (0.54) 230	4.00 (0.52) 83	3.00 (0.52) 129	3.00 (0.62) 89	4.00 (0.56) 186	3.00 (0.55) 137	$\chi^2_{(5)} = 12.6^*$	w = 0.12
Exemplarisches Wissen	3.00 (0.58) 227	3.00 (0.63) 79	3.00 (0.63) 128	3.00 (0.70) 89	3.00 (0.68) 185	3.00 (0.64) 134	$\chi^2_{(5)} = 11.20$	/
Fachliches Problemlösen	4.00 (0.60) 230	4.00 (0.53) 83	4.00 (0.49) 129	4.00 (0.54) 89	4.00 (0.42) 185	3.00 (0.61) 138	$\chi^2_{(5)} = 41.93^*$	w = 0.22

*p < .05

Die Befunde des H-Tests lassen zum einen erkennen, dass sich die einbezogenen Schulformen hinsichtlich derjenigen Bildungsziele signifikant voneinander unterscheiden, die auf die *Personalisation* der Schülerschaft abzielen wie bspw. der Aufbau einer Identität oder die Bewältigung persönlicher Lebensanforderungen ($\chi^2_{(5)} = 35.59$, $p < .05$, $w = 0.22$). Förderschulen, Hauptschulen und Integrierte Gesamtschulen weisen diesen Bildungszielen mit einem Median von 4.00 eine sehr hohe Bedeutung zu. Insgesamt liegt ein kleiner Effekt ($w = 0.22$) vor.

Ebenfalls bestehen signifikante Differenzen, was die Orientierung am Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* betrifft ($\chi^2_{(5)} = 107.55$, $p < .05$, $w = 0.36$). An Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen wird dieses Bildungsziel laut Median im Mittel als eher wichtig beurteilt (Median: 3.00). Von Lehrkräften an Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Förderschulen wird die Orientierung am Bildungsziel *Wissen für*

²⁹ Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests aufgrund nicht-normalverteilter Daten. Anstelle des arithmetischen Mittels werden die Mediane angegeben.

Berufstätigkeit als sehr wichtig eingestuft (Median: 4.00). Mit $w = 0.36$ kann hierbei ein mittelgroßer Effekt festgestellt werden.

Bezogen auf die Bildungsziele *systematisches Fachwissen* ($\chi^2_{(5)} = 82.67$, $p < .05$, $w = 0.31$), *Unterrichtsstoff verstehen* ($\chi^2_{(5)} = 12.60$, $p < .05$, $w = 0.12$) und *fachliches Problemlösen* ($\chi^2_{(5)} = 41.93$, $p < .05$, $w = 0.22$) ist der Effekt des Faktors Schulform ebenfalls signifikant verschieden von Null. Während bei dem Bildungsziel *Unterrichtsstoff verstehen* lediglich ein geringer Effekt vorliegt, zeigt sich bei den zwei weiteren Bildungszielen eine tendenziell mittlere praktische Bedeutsamkeit.

In Bezug auf das Bildungsziel *exemplarisches Wissen* lassen sich keine signifikanten Schulformunterschiede konstatieren ($\chi^2_{(5)} = 11.20$, n. s.).

Anhand der obigen Ergebnisse lässt sich feststellen, dass signifikante schulformspezifische Differenzen bestehen bezogen auf den Großteil der aufgeführten Bildungsziele. Auf Grundlage der Befunde kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, welche Schulformen sich signifikant voneinander unterscheiden. Hierzu wäre die Durchführung von post-hoc-Tests erforderlich. Aufgrund der vorliegenden Deckeneffekte und der kaum vorhandenen Varianz wird jedoch auf Paarvergleiche verzichtet.

Bei Betrachtung der Mediane fällt dennoch bspw. auf, dass in allen Schultypen der *Personalisation* eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wird (Median: 3.75 bis 4.00). Das bereits weiter oben angesprochene Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* wird von den Schulen der Sekundarstufe II (IGS, GY) sowie der Realschule im Mittel als eher wichtig eingestuft, während dieses an den anderweitigen Schulformen der Sekundarstufe I als sehr bedeutsam beurteilt wird. Möglicherweise weisen diese Befunde darauf hin, dass – wie schon diskutiert – sich eine etwas stärkere Ausrichtung am Medium des Lebenslaufes an denjenigen Schultypen widerspiegelt, die vornehmlich auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vorbereiten. In allen Schulen bewegen sich jedoch die Mediane zwischen den Werten 3 (*eher wichtig*) und 4 (*sehr wichtig*), sodass nur bedingt von eindeutigen schulformspezifischen Differenzen ausgegangen werden kann.

Aus methodischer Sicht ist an dieser Stelle die Operationalisierung der eingegangenen Variablen kritisch zu reflektieren. So wurde mittels einzelner Items die Wichtigkeit von Bildungszielen wie *soziale Kompetenz* oder *Identität* aus Perspektive der Lehrkräfte erhoben. Die Deckeneffekte und die geringe Varianz weisen darauf hin, dass die Beantwortung der Items keine ausreichende Differenzierung zwischen den Befragten zulässt (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 246). Eine differenziertere Operationalisierung solcher tendenziell theoretischen Konzepte mittels mehrerer Indikatoren hätte an dieser Stelle möglicherweise Abhilfe

geschaffen. Die inhaltliche Aussagekraft der dargestellten Befunde und Interpretationen ist somit eingeschränkt.

8.5 Zusammenfassung der Befunde

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der deskriptiven und inferenzstatistischen Analyse der NEPS-Daten noch einmal zusammengefasst. Eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der sekundäranalytischen Auswertung der NEPS-Daten wird in Kapitel 12 vorgenommen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die befragten Schulen verschiedenartige Kontakte nach außen im Allgemeinen und zu Betrieben im Speziellen zum ersten Erhebungszeitpunkt pflegen. Hierbei handelt es sich oftmals um intensive Kontakte zu Betrieben. Ebenfalls werden überwiegend Kooperationen zum fünften Messzeitpunkt seitens der Schulen durchgeführt. Bei den Unternehmen bzw. den Betrieben, den Schulfördervereinen und teilweise auch den Sportvereinen kann ein hoher Anteil an schriftlich fixierten Kooperationen (vgl. auch Kap. 4.2) festgestellt werden. Wenngleich hierbei berücksichtigt werden sollte, dass der Stichprobenumfang zu diesem Zeitpunkt bei $n = 113$ Schulen liegt und keine Schulen der Sekundarstufe I (mehr) eingehen.

Bezogen auf schulformspezifische Differenzen weisen die Ergebnisse der NEPS-Analyse darauf hin, dass vor allem an Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Förderschulen intensive Kontakte zu Betrieben zu t1 realisiert werden. Ein hoher Anteil an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben lässt sich überwiegend bei Schulformen der Sekundarstufe I finden. So sind bspw. an den Gymnasien intensive Kontakte signifikant weniger ausgeprägt als an den anderen Schultypen. Jedoch pflegen auch bei den Gymnasien mehr als 50 Prozent der Schulen intensive Kontakte zu Betrieben. Signifikante Differenzen hinsichtlich der Schulstruktur (Ganztags versus Halbtags) lassen sich in diesem Zusammenhang hingegen nicht konstatieren.

Neben den Kontakten und Kooperationen wurde des Weiteren die schulische Berufsorientierung differenziert in den Blick genommen. Systemtheoretisch betrachtet kann die Berufsorientierung einen Bezugspunkt pädagogisch und ökonomisch anschlussfähiger Kommunikation im Erziehungs- und Wirtschaftssystem darstellen.

Hierbei lassen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf das Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen zwischen den Schulformen erkennen. Gymnasien weisen dabei ein signifikant geringeres Ausmaß an berufsorientierenden Maßnahmen (sowohl hinsichtlich schülerzentrierter Maßnahmen als auch auf Schulebene) auf als Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Förderschulen und teilweise auch Integrierte Gesamtschulen. Ferner konnten signifikante Differenzen zwischen Schulen mit intensiven Kontakten und losen Kontakten zu Betrieben bezogen auf das Ausmaß berufsorientierender

Maßnahmen ermittelt werden. Die Befunde machen deutlich, dass an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben das Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen (Anteil an SuS, die an Maßnahmen teilnehmen sowie die Häufigkeit praktizierter Kontakte) signifikant höher ausfällt als an Schulen, die lose Kontakte pflegen. Die Unterschiede können als mittelgroß bis groß beurteilt werden und weisen somit eine hohe praktische Bedeutsamkeit auf.

Zuletzt soll auf die Wettbewerbsintensität der Schulen, das wahrgenommene Engagement des Kollegiums und die als wichtig erachteten Bildungsziele seitens der Lehrkräfte eingegangen werden.

Bezogen auf die Wettbewerbsposition der Schulen konnte festgestellt werden, dass intensive Kontakte zu Betrieben nicht signifikant mit einer erhöhten Wettbewerbssituation zusammenhängen. Zudem zeigt sich, dass – entgegen der theoretischen Diskussion (vgl. Kap. 4.1 und 4.2) – teilweise eine tendenziell geringe Wettbewerbsintensität der Schulen der gleichen Schulform mit einem hohen Ausmaß schulischer Berufsorientierung in Form von Trainings und Übungen, an denen Schülerinnen und Schüler teilnehmen, einhergeht. Die vorliegenden Korrelationen können hierbei als gering bis sehr gering beurteilt werden.

Ebenso lassen sich z. T. signifikante Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Engagement der Lehrkräfte und dem Ausmaß schulischer Berufsorientierung konstatieren.

Die im Nationalen Bildungspanel als wichtig erachteten Bildungsziele im Unterricht weisen durchgehend hohe bis sehr hohe Zustimmungswerte seitens der Lehrkräfte auf. Insbesondere Bildungsziele, die tendenziell auf die Sozialisations- und Personalisationsfunktion (Fend, 2006; Zeinz, 2009) abzielen, werden von einer großen Mehrheit der Befragten als sehr bedeutsam beurteilt. Das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* wird hingegen als einziges von über 20 Prozent der Lehrkräfte als weniger relevant im Unterricht erachtet. Hierbei lassen sich ebenfalls signifikante Differenzen zwischen den Schulformen feststellen. So weisen bspw. bei dem bereits angesprochenen Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* die Mediane darauf hin, dass an Realschulen sowie Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe dieses Bildungsziel als eher wichtig angesehen wird. An Haupt- und Förderschulen sowie Schulen mit mehreren Bildungsgängen wird eine Orientierung am Bildungsziel *Wissen für die Berufstätigkeit* hingegen als sehr wichtig erachtet. Da aufgrund der bereits thematisierten Deckeneffekte und geringen Varianzen keine paarweisen Vergleiche durchgeführt worden sind, können jedoch keine Aussagen dazu getätigt werden, zwischen welchen Schulformen konkret signifikante Differenzen bestehen.

Resümierend können die anhand der NEPS-Daten gewonnenen Befunde größtenteils als theoriekonform beurteilt werden. Wie bereits auf theoretischer und empirischer Ebene diskutiert, lässt sich ein hoher Anteil an Schulen der Sekundarstufe I feststellen, an denen intensive Kontakte zu Betrieben und berufsorientierende Maßnahmen stark verbreitet sind. Gymnasien sind hingegen weniger stark vertreten in Bezug auf die Pflege außerschulischer

Kontakte zu Betrieben. Zudem weisen sie ein signifikant geringeres Ausmaß an berufsorientierenden Maßnahmen auf. Zur Erklärung dieser Befunde können u. a. die unterschiedlichen Ziele und Ausrichtungen der jeweiligen Schultypen herangezogen werden. Wie schon weiter oben erläutert und diskutiert, nimmt die Berufsorientierung in Schulen der Sekundarstufe I (in der Mittelstufe) einen anderen Stellenwert ein als an Gymnasien (oder Gesamtschulen). An Schulen, die auf einen berufsqualifizierenden Bildungsgang nach der Mittelstufe vorbereiten, erhält die berufliche Orientierung (u. a. für Neuntklässler) möglicherweise somit eine höhere Bedeutung als an Gymnasien, die auf ein Hochschulstudium im Anschluss an die Qualifikationsphase vorbereiten. Die berufliche Vorbereitung an Schultypen der Sek. I kann dabei durch intensive Kontakte zu Betrieben unterstützt werden, indem bspw. Bewerbungstrainings, aber auch Praktikums- oder Ausbildungsplätze den SuS angeboten werden.

Zugleich ist anzumerken, dass die Aussagekraft der Befunde zur Berufsorientierung – wie bereits im Rahmen der statistischen Auswertung beschrieben – begrenzt ist, u. a. aufgrund fehlender Werte der einbezogenen Skalen (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 250); einer z. T. nur geringen Anzahl an Items, die die Skalen enthalten (die letzten beiden Skalen berücksichtigen lediglich drei Items) (vgl. Bühner, 2011, S. 344), und teilweise hoher Itemschwierigkeiten. Da somit die Qualität der konstruierten Skalen bzw. Daten tendenziell beeinträchtigt ist, sollten die hier präsentierten Forschungsergebnisse und weiterführenden Überlegungen kritisch reflektiert werden.

8.6 Forschungsimplicationen für die qualitative Untersuchung

Abschließend werden – aufbauend auf den quantitativen Befunden der NEPS-Analyse – Forschungsimplicationen für die nachfolgende qualitative Interviewstudie aufgezeigt und diskutiert.

Die Ergebnisse der NEPS-Analyse haben u. a. gezeigt, dass Kooperationen zu Unternehmen mehrheitlich mit schriftlicher Vereinbarung praktiziert werden. Im Rahmen der qualitativen Studie soll dieser Befund aufgegriffen und untersucht werden, inwieweit schriftliche Kooperationsvereinbarungen bei den teilnehmenden Schulen und Unternehmen vorliegen und was diese konkret beinhalten. Im Fokus stehen dabei einerseits mögliche Inhalte und Ziele von Kooperationen, die von den beteiligten Akteuren u. U. ausgehandelt und anschließend schriftlich fixiert werden. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit vorab festgelegte Zielvorstellungen und Themen in der Kooperationspraxis umgesetzt und ausgestaltet bzw. rekontextualisiert werden. Um weitere differenziertere Aussagen zur Schule-Wirtschafts-Kooperation tätigen zu können, soll ferner eruiert werden, welche Akteure überwiegend Kooperationsbeziehungen initiieren; ob es sich hierbei um eine strategische Maßnahme oder tendenziell beiläufige, spontane Entwicklung handelt und inwiefern diese von dem

Engagement Einzelner auf der Mikro- bzw. personalen Ebene abhängt. Zu diesen Fragen liefern die NEPS-Daten keine Hinweise, sodass im Rahmen qualitativer Interviews die hier thematisierten Aspekte erfragt werden sollen.

Bezogen auf schulformspezifische Unterschiede weisen die Ergebnisse der Sekundäranalyse zudem darauf hin, dass insbesondere an den Schulen der Sekundarstufe I intensive Kontakte zu Betrieben stark ausgeprägt sind. Am geringsten verbreitet sind intensive Kontakte zu Betrieben an Gymnasien, wengleich hier noch mehr als die Hälfte der Schulen (54,5%) solche Kontakte pflegt. In Anlehnung an diese Befunde wird im Rahmen der qualitativen Untersuchung der Schwerpunkt auf die Kooperationspraxis zwischen allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen – speziell an Gymnasien und Schulen der Sekundarstufe I – gelegt. Anknüpfend an die Sekundäranalyse sollen hierbei ebenfalls mögliche schulformspezifische Differenzen hinsichtlich der Kooperationen in den Blick genommen werden.

Daran anschließend lassen die quantitativen Befunde erkennen, dass zum ersten Messzeitpunkt das Ausmaß schulischer Berufsorientierung an Gymnasien geringer ausgeprägt war als an den anderen Schultypen (insbesondere der Sekundarstufe I). In der Interviewstudie soll darauf aufbauend der Frage nachgegangen werden, wie sich die Situation aktuell darstellt, wengleich hierbei kein Anspruch repräsentativer Aussagen besteht und auch nicht möglich ist. Da die Berufs- und Studienorientierung seit 2012 in allen Schultypen verpflichtend ist, erscheint es als vorstellbar, dass an Gymnasien das Ausmaß studien- und berufsorientierender Maßnahmen im Vergleich zum Erhebungszeitpunkt des Nationalen Bildungspanels zugenommen hat. So können insbesondere im Rahmen der Qualifikationsphase an Gymnasien studien- und berufsorientierende Maßnahmen von Bedeutung sein, bspw. in Bezug auf Bewerbungsverfahren oder (duale) Studiengänge. Im Nationalen Bildungspanel wurde hingegen der Schwerpunkt auf die Berufsorientierung (teilweise bezogen auf Schülerinnen und Schüler der neunten Klassenstufe) gelegt, sodass auf Grundlage der NEPS-Daten keine Aussagen zur Studienorientierung (in der Qualifikationsphase) getroffen werden können. Die qualitative Interviewstudie soll in diesem Zusammenhang dazu beitragen, einen aktuellen – jedoch einzelfallbezogenen – Einblick in die Studien- und Berufsorientierung sowohl an Schulen der Sekundarstufe I (Sekundarschule) als auch an Schulen der Sekundarstufe I und II (Gymnasien) zu erhalten.

Damit einhergehend stellt sich zudem die Frage nach der Beziehung zwischen der schulischen Berufsorientierung – aktuell in Form eines schulformübergreifenden verbindlichen Programms – und Schule-Wirtschafts-Kooperationen. Die Daten des NEPS lassen erkennen, dass an Schulen mit intensiven Kontakten zu Betrieben ein signifikant höheres Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen besteht. Daraus resultierend ist zu diskutieren, ob die

schulische Berufsorientierung vornehmlich einen (inhaltlichen) Bestandteil solcher Kontakte bzw. Kooperationspraxen darstellt oder ob die Kooperation als einen Baustein schulischer Berufsorientierungsprogramme gesehen wird. Systemtheoretisch betrachtet kann die berufliche Vorbereitung einen Bezugspunkt pädagogischer und wirtschaftsbezogener Kommunikation im Rahmen struktureller Kopplungen darstellen. Auf Grundlage der theoretischen Diskussion und der empirischen Befunde ist jedoch zu klären, ob bzw. welche weiteren Inhalte und Ziele (über die Berufsorientierung hinausgehend) im Rahmen von Kontakten zu Unternehmen existieren (z. B. curriculare Verankerung von Kooperationsinhalten).

An diese Frage anknüpfend sollen mögliche Gründe für den Aufbau und die Umsetzung von außerschulischen Partnerschaften mit Unternehmen herausgearbeitet werden. So stellt die Kooperation konkret zu einem Wirtschaftsunternehmen nach dem Schulgesetz keine zwingende Notwendigkeit dar (bspw. im Rahmen der Berufsorientierung). Dennoch zeigt die empirische Praxis anhand der NEPS-Daten, dass diese Form der Kooperation realisiert wird. Insofern sollen mögliche Motivationen und Beweggründe (z. B. Umsetzung von Schulerlassen) seitens der verantwortlichen Akteure auf der Mikro- und Meso-Ebene erfragt werden. Ein eventueller Beweggrund könnte auf Seiten beider Kooperationspartner z. B. in der Imagepflege bestehen. Zwar konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wettbewerbsintensität der Schule und der Intensität außerschulischer Kontakte zu Betrieben festgestellt werden, möglicherweise hat sich jedoch – wie bereits in der empirischen Analyse diskutiert – die Wettbewerbslage der Schulen verändert, sodass eventuell durch die Schließung von Schulen (z. B. Hauptschulen) (Destatis, 2018a, b) oder durch den zunehmenden Besuch von Gymnasien und Gesamtschulen (Destatis, 2018b) ein stärkerer Wettbewerbsdruck seitens der Schulen bzw. zwischen den verschiedenen Schultypen wahrzunehmen ist. Inwieweit die außerschulische Kooperation zur öffentlichen Darstellung sowohl von Schulen als auch von Unternehmen genutzt wird, wird in der qualitativen Untersuchung nachgegangen.

Darüber hinaus soll die qualitative Interviewstudie dazu beitragen, die Handlungslogiken und Wahrnehmungen beteiligter Akteure bezogen auf die Kooperationspraxis zwischen allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen zu erfassen. So liegen im Nationalen Bildungspanel hierzu keine Daten vor. Jedoch wurden im Rahmen des NEPS die Lehrkräfte um eine Einschätzung bedeutsamer Bildungsziele im Unterricht gebeten. Wie die Ergebnisse zeigen, wird das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* von mehr als 20 Prozent der Befragten als weniger wichtig erachtet. Eine weiterführende Annahme könnte aufgrund dieses Befundes darin bestehen, dass mit diesem als weniger bedeutsam eingestuften Bildungsziel ein geringeres Verständnis seitens der Lehrkräfte gegenüber berufsbezogenen

Themen und Projekten (im Unterricht) einhergeht. Welche Ansichten und Vorstellungen mit dem Ziel der beruflichen Vorbereitung an Schulen und der Praktizierung von Schule-Wirtschafts-Kooperationen verbunden sind bzw. in den verschiedenen Schultypen zum Tragen kommen, soll ebenfalls in der qualitativen Folgestudie untersucht werden.

9. Qualitative Untersuchung

Wie bereits aufgezeigt, ist es das Ziel der Untersuchung, die Kooperation sowohl aus einer quantitativ-empirischen als auch aus einer qualitativ-empirischen Perspektive zu beleuchten. Die quantitativen Befunde der NEPS-Analyse, aber auch der bisherige Stand empirischer Forschung werfen weiterführende Fragen zur Kooperation von Schulen und Unternehmen auf (vgl. Kap. 3 und Kap. 8.6). Diese sollen im Rahmen der nachfolgenden Studie aufgegriffen werden und stellen somit inhaltliche Bezugspunkte für die eigene qualitative Untersuchung dar.

Wie in den Kapiteln 6 *Forschungsfragen* und 7 *Mixed Methods-Design* erläutert, werden im Rahmen der qualitativen Studie die folgenden Fragestellungen resp. Teilfragen bearbeitet:

Welchen Handlungslogiken folgen die beteiligten Akteure im Rahmen der Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen und welche kooperativen Handlungen und subjektive Wahrnehmungen gehen mit der Ausgestaltung dieser Kontakte einher?

- Welchen Handlungslogiken folgen die Akteure im Rahmen der Kooperation und wie wird die Zusammenarbeit seitens der Beteiligten wahrgenommen?
- Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen?
- Wie erfolgt die Koordination im Rahmen der Zusammenarbeit?

9.1 Qualitativer Forschungszugang

Zur empirischen Untersuchung des Kooperationsphänomens ist eine begründete Auswahl der Forschungsstrategie und -methode vorzunehmen. Richtungsweisend ist in diesem Zusammenhang die Gegenstandsangemessenheit (vgl. Flick, von Kardoff & Steinke, 2019, S. 22): „Die Anwendung einer bestimmten Methode kann man also nicht mit seinem ‚Paradigma‘ oder seinen Neigungen begründen, sondern sie muß von der Eigenart des jeweiligen Forschungsproblems ausgehen“ (Wilson, 1982, S. 501).

Aus diesem Grund wird nachstehend der gewählte Forschungszugang entlang der forschungsleitenden Fragestellungen sowie der theoretischen Perspektive und der bisherigen Befunde zur Kooperationsthematik expliziert.

Im Vordergrund der Untersuchung stehen Fragen nach der Ausgestaltung, Koordination und Wahrnehmung dieser inter-institutionellen und multiprofessionellen Kooperationsform. Um hierbei eine umfassende multiperspektivische Betrachtung der Handlungslogiken und -praxis zu erzielen, soll das subjektive Erleben der einzelnen Akteure auf der Meso- und Mikro-Ebene (und ggf. der personalen Ebene) erfasst und miteinander verschränkt werden.

Das Erkenntnisinteresse macht deutlich, dass im Fokus der Untersuchung die individuelle Perspektive der beteiligten Akteure steht. Der bisher vorliegende Forschungsstand lässt zudem erkennen, dass bislang eher wenig empirisch abgesichertes und systematisches Wissen zu diesem spezifischen Kooperationsphänomen existiert. Aufgrund der eher geringen Befundlage erscheint somit ein exploratives Vorgehen als erforderlich (vgl. Reinders, 2016, S. 8; Lamnek & Krell, 2016). Zur Erschließung dieses Forschungsgegenstandes kann daher ein qualitativer Forschungszugang³⁰ als angemessen beurteilt werden.

So versucht qualitative Forschung, das subjektive Denken und Handeln einzelner Akteure zu beschreiben und zu verstehen (vgl. Reinders, 2016, S. 8; Flick et al., 2019, S. 14). In Anlehnung an Dilthey kann auf diese Weise ein Zugang zum Inneren des Menschen ermöglicht werden kann (vgl. Son, 1997, S. 73). Das Ziel qualitativer Forschung drückt sich dabei in einer „möglichst gegenstandsnahen Erfassung der *ganzheitlichen* [Hervorh. im Original], kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“ (Terhart, 1997, S. 27) aus.

Vor diesem Hintergrund soll die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen auf unterschiedlichen Ebenen sowie aus mehreren Perspektiven beleuchtet werden, um ein ganzheitliches Bild des Forschungsgegenstandes zu erhalten. So sollen sowohl die beteiligten schulischen Akteure als auch die betrieblichen Partner in die Untersuchung einbezogen werden. Hierbei steht das Phänomen der Kooperation als solches im Vordergrund unabhängig spezifischer Projektanlässe (s. hierzu z. B. Hofhues, 2013a: Projekt „business@school“; Trempler et al., 2014; Baedeker, 2012; KURS 21).

Das methodische Vorgehen lässt sich dabei als eine offene, explorative und induktionslogische Herangehensweise (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 235; Reinders, 2016) beschreiben. Auf der Basis einzelner Fälle besteht das übergeordnete Ziel in einer Generierung von Hypothesen bzw. gegenstandsbezogener Theorien (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 235; Flick et al., 2019, S. 17). In Anknüpfung an die zentralen Grundprinzipien qualitativer Forschung³¹ nach Reinders (2016) stellt die Offenheit gegenüber den subjektiven Bedeutungen der Beforschten ein wegweisendes Element der eigenen Forschungsarbeit dar. Zugleich wird diese Offenheit nach Fuhs (2007, S. 49) und Reinders (2016, S. 22) als eine bedingte bzw. wissenschaftlich gerahmte Offenheit verstanden. Daraus resultierend ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchung wissenschaftlich vorstrukturiert wird. So dient bspw. die Governance-

³⁰ Wenngleich nach Fuhs (2007) von „qualitativen Forschungszugängen“ (im Plural) gesprochen werden sollte, wird in dieser Arbeit der Begriff „Qualitative Forschung“ (im Singular) verwendet, welcher eine Vielzahl an qualitativen Methoden und Zugängen zusammenfassend zum Ausdruck bringt.

³¹ Die vorliegende qualitative Untersuchung orientiert sich insgesamt an den drei Grundprinzipien qualitativer Forschung *Offenheit*, *Prozesshaftigkeit* und *Kommunikation* nach Reinders (2016).

basierte Einbettung einschließlich des beschriebenen Kooperationsverständnisses als theoretischer Bezugs- und Analyserahmen.

Insgesamt kann der qualitative Forschungszugang im Rahmen dieser Untersuchung entlang der nachfolgenden Definition nach Fuhs (2007, S. 19) zusammengefasst werden: „Qualitative Forschung kann also im weitesten Sinne als eine theoretisch geleitete und methodisch systematisch kontrollierte Form der wissenschaftlichen Arbeit an der Grenze zweier Bedeutungswelten verstanden werden“.

Zu Erforschung des Kooperationsphänomens³² erfolgt demnach eine systematisierte und theoretisch gerahmte Herangehensweise (vgl. Kap. 4). Die hier beschriebene Art „bedingter Offenheit“ (Reinders, 2016, S. 22) drückt sich ferner in der methodischen Rahmung aus, welche das wissenschaftliche Arbeiten bzw. die Untersuchung der Schule-Unternehmens-Kooperation strukturiert und intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar macht (vgl. Zierer, Speck & Moschner, 2013, S. 15). Auf diese Aspekte wird im Verlauf der Arbeit noch weiter Bezug genommen. Zugleich ist darauf aufmerksam zu machen, dass von einer „Fremdheit des Forschungsgegenstandes“ (Fuhs, 2007, S. 18) ausgegangen wird, welche auf die unbekannte Bedeutung des Kooperationsphänomens abzielt (vgl. ebd.). Aufgrund weniger vertiefter Befunde zu dieser Thematik erscheint es als erforderlich, das soziale Phänomen der Schule-Unternehmens-Kooperation differenziert zu erfassen und zu beschreiben. Die wissenschaftliche Arbeit entlang zweier Bedeutungswelten (vgl. ebd., S. 19) umfasst bei der Erforschung der Kooperation somit zum einen die Perspektive der an der Kooperation beteiligten Akteure und zum anderen den theoretischen und methodischen Zugang der Forschenden (vgl. ebd., S. 18f). Ziel der Forschungsarbeit ist es schließlich, diese beiden Sichtweisen zu integrieren und intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen.

9.2 Forschungsdesign

Als übergeordnetes Forschungsdesign fungiert der Mixed Methods-Ansatz, wie bereits in Kapitel 7 verdeutlicht. Zusätzlich wird im Rahmen der qualitativen Interviewstudie ein Fallvergleich angestrebt. Daraus resultierend sollen die einbezogenen Einzelfälle nicht in ihrer gesamten Komplexität analysiert, sondern mehrere Fälle in Bezug auf spezifische Themenfelder vergleichend gegenübergestellt werden (vgl. Flick, 2014, S. 179; Flick, 2019, S. 254).

Vor diesem Hintergrund stellt der Schultyp die zentrale Vergleichsdimension dar. So lassen die Analysen der NEPS-Daten Schulformdifferenzen – insbesondere zwischen Gymnasien

³² Wenngleich die nachfolgenden Erläuterungen sich auf den qualitativen Forschungsprozess beziehen, besitzen diese ebenso für die quantitative Sekundäranalyse Geltung.

und den weiteren Schultypen – bezüglich der Intensität der Kontakte sowie des Ausmaßes berufsorientierender Maßnahmen erkennen. Zugleich liegen vereinzelt Befunde zu Unterschieden in der Kooperationspraxis (Furthmüller, 2012; Faßhauer, 2015) und hinsichtlich der Berufsorientierung verschiedener Schulformen vor (Schindler, 2012; Vodafone Stiftung, 2014) (vgl. Kap. 3). Generell ist jedoch eine geringe Befundlage zu Schulformunterschieden zu konstatieren.

Wie bereits sowohl im Rahmen vorliegender Studien als auch der NEPS-Analyse diskutiert, könnten ermittelte Differenzen zwischen den Schultypen daher rühren, dass unterschiedliche Prioritäten hinsichtlich der verfolgten Bildungsziele bzw. der spezifischen Ausrichtung der Schulen bestehen (hierzu exempl. SchulG NRW). Für eine tiefergehende Betrachtung und Erweiterung der vorliegenden Forschungsergebnisse wird daher der Schultyp (Sek. I versus Sek. II) im Rahmen der qualitativen Untersuchung aufgegriffen (vgl. auch Mixed Methods-Sampling, Kap. 9.4). Hierzu sollen außerschulische Kooperationen zu Unternehmen an Gymnasien und Sekundarschulen in den Blick genommen werden. Die Sekundarschule als neu eingeführter Schultyp in Nordrhein-Westfalen deckt die Sekundarstufe I ab (Ministerium für Schule und Bildung NRW, o. J.). Aufgrund der Neueinführung dieser Schulform kann vermutet werden, dass mit diesem Schultyp möglicherweise Innovationspotenziale (Böttcher & Högbe, 2008) hinsichtlich außerschulischer kooperativer Aktivitäten einhergehen.

Um einen methodisch stringenten Vergleich entlang der Dimension der Schulform realisieren zu können, ist es ferner das Ziel, den Organisationstyp des Wirtschaftsunternehmens sowie die Funktionen und Professionen der beteiligten Akteure an den Schulen und Unternehmen konstant zu halten (vgl. Flick, 2014, S. 179). Um eine umfassende Betrachtung des Kooperationsphänomens vornehmen zu können, dienen die jeweilige organisationale und professionsbezogene Perspektive ebenfalls als Vergleichskriterium. So wurde im Rahmen des Nationalen Bildungspanels nur die schulische Sichtweise berücksichtigt. Zudem liefern die theoretischen Vorüberlegungen und bisherigen Studien Hinweise auf professions- und organisationslogische Differenzen in der Wahrnehmung der Zusammenarbeit (exempl. Böhm-Kasper et al., 2013, 2017; Breuer, 2015; Olk et al., 2011; Euler, 1999b; Stuart, 2006). Die hier skizzierte Zusammensetzung der Fälle soll bei der Erläuterung des Sampling weiter präzisiert werden.

Der Fallvergleich zielt somit auf eine komparative Analyse der Schule-Unternehmens-Kooperation an Gymnasien und Sekundarschulen unter Einbezug schulischer und betrieblicher Perspektiven. Wenngleich sich die Datenerhebung und -auswertung somit an den hier benannten Kriterien orientieren, soll jedoch ausgehend vom Material entschieden werden, inwiefern bei einer vertiefenden Analyse der vorliegenden Fälle diese Vergleichsdimension(en)

zum Tragen kommen bzw. einbezogen werden. Auf diese Überlegung wird im Rahmen der Auswertung nochmals eingegangen.

9.3 Das leitfadengestützte Experteninterview als Erhebungsmethode

Um die Kooperation von Schulen und Unternehmen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen, wird das leitfadengestützte Experteninterview als Erhebungsmethode eingesetzt. So ermöglicht das qualitative Interview den beteiligten Akteuren die „[...] Gelegenheit, über ihre Biografie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich“ (Friebertshäuser, 1997, S. 371). Ziel ist somit eine weitgehend freie Verbalisierung ihrer subjektiven Relevanzsysteme und individuellen Sichtweisen zur Kooperationsthematik (vgl. Kruse, 2015, S. 148).

Zugleich ist das wissenschaftliche Vorverständnis – bestehend aus den Untersuchungsfragen, dem theoretischen Bezugsrahmen sowie bereits vorliegenden Forschungsbefunden – einzubeziehen (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 375).

Die Gesprächsführung erfolgt aus diesem Grund in Form eines leitfadengestützten Interviews (vgl. Kruse, 2015, S. 203). So lässt sich das Leitfadeninterview in der Mitte eines Kontinuums von Offenheit und Strukturierung verorten (vgl. ebd., S. 224). Dieses dient dazu, mithilfe des Leitfadens spezifische, als vorab relevant beurteilte Themenkomplexe vor dem Hintergrund des eigenen Erkenntnisinteresses zu behandeln (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 375). Auf diese Weise lassen sich die forschungsleitenden Fragestellungen sowie die theoretischen Vorüberlegungen berücksichtigen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 115). Die Funktion des Interviewleitfadens besteht somit in einer Strukturierung und Fokussierung des Interviews, sodass die zu erforschende Thematik der Schule-Unternehmens-Kooperation und daraus abgeleitete Interviewfragen im Vordergrund stehen und das Gespräch strukturieren (vgl. ebd.; Kruse, 2015, S. 203; Flick, 2014, S. 224). Zugleich dient der Interviewleitfaden dazu, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen. Eine einheitliche Frageformulierung ermöglicht eine gewisse Form der Standardisierung, sodass die Antworten unterschiedlicher Akteure und Institutionen in Beziehung zueinander gesetzt werden können (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 440; Friebertshäuser, 1997, S. 375; Flick, 2014, S. 219). Dieser Aspekt wird bei den Ausführungen zur Leitfadenkonstruktion nochmals aufgegriffen.

Als „anwendungsfeldbezogene Variante“ (Kruse, 2015, S. 166) des Leitfadeninterviews wird in diesem Zusammenhang das Experteninterview eingesetzt. Hierbei ist zu konstatieren, dass in der vorliegenden Arbeit ein enger Expertenbegriff (vgl. Fuhs, 2007, S. 72) zugrunde gelegt wird, nach welchem Experten als „[...] Angehörige einer Funktionselite, die über besonderes Wissen verfügen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 11; Meuser & Nagel, 1991, S. 443) definiert werden können. Die Interviewten werden demnach nicht in ihrer (biographischen) Gesamtheit

als Person in die Untersuchung einbezogen, sondern fungieren als Angehörige bzw. Repräsentanten einer Gruppe von Experten bzw. eines spezifischen, interessierenden Handlungsfeldes (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 444; Kruse, 2015, S. 166, 170; Flick, 2014, S. 214). Daraus resultierend können im Rahmen des Experteninterviews die Interviewpartner als „Spezialisten für bestimmte Konstellationen befragt werden“ (Hopf, 2016, S. 17). Nach Meuser und Nagel (1991, S. 444) lassen sich Experten identifizieren „[...] als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews“.

Ausgehend von dieser methodischen Herangehensweise und dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand sollen im Rahmen der eigenen Interviewstudie an der Kooperation beteiligte Akteure befragt werden (vgl. Kap. 9.4). Um eine umfassende Perspektive einnehmen zu können, werden – wie weiter oben angesprochen – sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Partner in die Untersuchung einbezogen. So können vor diesem Hintergrund zum einen Schulleitungen und Lehrkräfte als Experten für das zu untersuchende Kooperationsphänomen definiert werden. Als Vertreter des Erziehungssystems bzw. der Organisation *Schule* sowie als an der Kooperation direkt Beteiligte können diese Akteure auf der Meso- und Mikro-Ebene über ein „Sonderwissen“ (Meuser & Nagel, 1997, S. 485; Meuser & Nagel, 1991, S. 468) zu kooperativen Aktivitäten, Tätigkeiten und Aufgaben, Abläufen und Abstimmungen verfügen. Darüber hinaus können sie eine sowohl professionelle als auch eine subjektive Einschätzung zur Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen formulieren.

Zum anderen fungieren Unternehmensvertreter als Repräsentanten des Wirtschaftssystems bzw. des Partnerbetriebs. Als Experten für die Schulpartnerschaft können in diesem Kontext bspw. Personalverantwortliche eingestuft werden (vgl. auch Kap. 3). Wie auch die schulischen Partner können diese als Vertreter „für die Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme“ (Kruse, 2015, S. 166) des spezifischen Handlungsfeldes der Schulkoooperation charakterisiert werden. Abschließend sei – in Anknüpfung an Flick (2014) – darauf verwiesen, dass das Experteninterview vornehmlich als eigenständige Methode verwendet wird mit dem Ziel, Expertenwissen zum Kooperationsphänomen aus schulischer und betrieblicher Perspektive einzuholen und miteinander zu vergleichen. Zugleich dient die Interviewstudie dazu, Erkenntnisse der vorangestellten Sekundäranalyse zu vertiefen bzw. zu vervollständigen (vgl. ebd., S. 217f).

Leitfadenkonstruktion

Vor dem Hintergrund des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes der Kooperation werden nachstehend die Entwicklung und der Aufbau des Interviewleitfadens erläutert.

Die Leitfadenkonstruktion dient dazu, „dass das aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Leitfadens übersetzt wird“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 115).

Die Entwicklung der Interviewfragen erfolgt hierbei auf Grundlage der forschungsleitenden Fragestellungen und des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Kap. 4 und Kap. 6) sowie auf Basis bestehender Befunde zur multiprofessionellen und außerschulischen Kooperation und der quantitativen Analyse der NEPS-Daten.

Das methodische Vorgehen der Leitfadeneentwicklung orientiert sich an den Ausführungen nach Gläser und Laudel (2010). Nach Gläser und Laudel (2010) besteht die Leitfadenkonstruktion, sprich die Operationalisierung, aus mehreren Schritten bzw. Abstraktionsebenen. Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse werden sogenannte Leitfragen abgeleitet. Diese benennen die Informationen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen von Relevanz sind (vgl. ebd., S. 91). Insofern stellen die Leitfragen ein Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und dem konkreten Erhebungsinstrument des Interviews dar (vgl. ebd., S. 90). Anschließend werden die formulierten Leitfragen in Interviewfragen übersetzt bzw. zergliedert (vgl. ebd., S. 142). Eine Übersicht über die Leitfragen kann im Anhang eingesehen werden. Folgende Themencluster standen bei der Leitfadeneentwicklung im Mittelpunkt:

- Kooperationspraxis
- Aufbau/Initiierung
- Ziele
- Vereinbarung
- Verantwortlichkeiten
- Rahmenbedingungen
- Wahrnehmung
- Ausblick

Der Aufbau des Interviewleitfadens gliedert sich nach Reinders (2016, S. 141) zudem in die drei Phasen *Warm-Up*, *Hauptteil* und *Ausklang*. In der Einstiegsphase bzw. dem *Warm-Up* werden die Interviewpartner gebeten, zunächst allgemein die Kooperation bzw. damit verbundene Maßnahmen vorzustellen. Im Hauptteil des Interviews stehen die oben aufgelisteten Themenkomplexe im Vordergrund. Abschließend wird den Interviewten die

Möglichkeit eingeräumt, noch nicht thematisierte Aspekte anzusprechen und näher auszuführen (*Ausklang*) (vgl. ebd., S. 146).

Als Orientierung für die Formulierung der Interviewfragen dient zudem ein Typisierungsschema zur Leitfadenkonstruktion nach Gläser und Laudel (2010, S. 130).

Um ferner eine passgenaue inhaltliche Ausrichtung des Leitfadens realisieren zu können, wird vorab ein Kurzfragebogen eingesetzt. Dieser dient dazu, im Vorhinein abzuklären, zu welchen Themenkomplexen die beteiligten Akteure u. U. keine Informationen verfügen (vgl. auch Filterfragen: Gläser & Laudel, 2010). Auf diese Weise ist es möglich, den Interviewleitfaden der zu erforschenden Kooperationspraxis anzupassen (z. B. zum Vorhandensein eines Kooperationsvertrages oder einer Steuergruppe) und die erhobenen Daten aus dem Kurzfragebogen als Erzählstimulus zu verwenden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S. 347). Der Kurzfragebogen kann der Anlage entnommen werden.

Daran anknüpfend wird eine Adaption des Interviewleitfadens – der jeweiligen Organisation und der Funktion des beteiligten Akteurs entsprechend – vorgenommen. Um hierbei dennoch weiterhin eine vergleichende Perspektive einnehmen zu können, enthalten die „akteursspezifische[n] Leitfäden“ (Kaiser, 2014, S. 53) Interviewfragen, die allen Akteursgruppen gemein sind (vgl. ebd.; Friebertshäuser, 1997).

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass – den Prinzipien der Offenheit und Prozesshaftigkeit (Reinders, 2016) folgend – offene und erzählregende Interviewfragen formuliert worden sind, welche im Verlauf der Datenerhebung vereinzelt modifiziert oder aufgrund thematischer Relevanz ergänzt wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die eingesetzte Interviewform sowohl der vorliegenden theoretischen Einbettung als auch dem offenen Charakter des qualitativen Zugangs Rechnung trägt. Der Interviewleitfaden fungiert hierbei als ein Gerüst, welches aufgrund der vorab festgelegten Themenbereiche eine inhaltliche Struktur aufweist, jedoch zugleich Spielraum für die individuellen Sichtweisen und Relevanzsetzungen der Befragten zulässt. In diesem Zusammenhang ist ferner zu berücksichtigen, dass im Verlauf der Datenerhebung eine eher allgemeine Themenmatrix im Rahmen der Interviewführung eingesetzt worden ist, um auf diese Weise eine offene und alltagsnahe Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen. Die verschiedenen Leitfäden sowie die Themenmatrix zur Interviewdurchführung können ebenso dem Anhang entnommen werden.

9.4 Fallauswahl

Im Rahmen des Sampling stellt sich nach Fuhs (2007) die Frage der Legitimation der Fallauswahl. Die qualitative Feld-Repräsentanz³³ bringt hierbei zum Ausdruck, „dass ein Fall tatsächlich ein legitimer Vertreter des jeweils definierten Feldes ist“ (ebd., S. 64). Daraus resultierend orientiert sich die Auswahl der Fälle entlang des zu interessierenden Forschungsfeldes der Kooperation. Anhand der theoretischen Überlegungen, der bisherigen Forschungsbefunde sowie der quantitativen Sekundäranalyse wurden bereits potenzielle Akteursgruppen identifiziert, die an der Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen mitwirken und somit an dem Phänomen der Kooperation teilhaben. Daraus resultierend wurde anhand relevanter Kriterien eine Vorab-Festlegung des Samples (Qualitativer Stichprobenplan: Schreier, 2010) in Form eines Mixed Methods-Sampling (Hense, 2017) vorgenommen (vgl. Flick, 2014, S. 155; Zierer et al., 2013, S. 57; hierzu auch Kap. 9.2). Die Samplestruktur beinhaltet folgende Zusammensetzung:

Tab. 21: Samplingplan

	Gymnasium	Sekundarschule
Schulleitung	3	3
Lehrkraft	3	3
Betrieblicher Akteur	3	3
Gesamt	9	9

Das Sample³⁴ umfasst insgesamt 18 Interviews. Um eine mehrperspektivische Herangehensweise zu ermöglichen, sollten – wie weiter oben erläutert – schulischerseits die Schulleitungen und beteiligten Lehrkräfte sowie auf Unternehmensseite beteiligte Akteure wie Personalverantwortliche einbezogen werden. Als Fall wird das Kooperationsphänomen als solches definiert, sodass je Schulform drei Fälle in die Untersuchung eingehen und somit eine potenzielle Variabilität der vorfindbaren Kooperationspraxen ermöglicht werden kann. Weitere Spezifizierungen wurden nicht vorgenommen, um weiterhin das Prinzip der Offenheit zu gewährleisten und den zu erschließenden Gegenstandsbereich nicht zu stark einzugrenzen (vgl. Schreier, 2010, S. 245).

Wie bei der Erläuterung des qualitativen Forschungsdesigns dargelegt, dient der Schultyp als wesentliche Vergleichsdimension. Die Konstruktion des Samples entlang der Schulform wird u. a. unterstützt durch die zuvor analysierten quantitativen Sekundärdaten (vgl. Hense, 2017,

³³ Diese Form der Repräsentanz ist jedoch nicht mit der statistischen Repräsentativität gleichzusetzen und hat nicht den Anspruch einer solchen Form der Generalisierung (Fuhs, 2007)

³⁴ Wenngleich ein Mixed Methods-Sampling angestrebt wird, ist zu konstatieren, dass die qualitativen Fälle kein Subsample der quantitativen Stichprobe des NEPS darstellen (Onwuegbuzie & Collins, 2007). So ist eine Re-Identifikation der am Nationalen Bildungspanel teilnehmenden Personen und Institutionen nicht gestattet.

S. 244). Die anhand der NEPS-Daten konstatierten Schulformdifferenzen in der Intensität der Kontakte und dem Ausmaß berufsorientierender Maßnahmen stellen hierbei relevante Bezugspunkte dar.

Des Weiteren wird aufgrund der im Nationalen Bildungspanel fokussierten schulischen Perspektive im Rahmen der qualitativen Studie diese Sichtweise um die der betrieblichen Akteure erweitert (vgl. auch Ausführungen weiter oben).

Bezüglich der beteiligten Funktionsgruppen auf Unternehmensseite wurden in der Regel die Partnerschulen hinsichtlich potenzieller Ansprech- und Interviewpartner im Betrieb befragt. Insofern dienten die schulischen Akteure zugleich als Gatekeeper (vgl. Merrens, 2019, S. 288).

Das realisierte Sample weicht jedoch von dem Stichprobenplan ab. So war es nicht durchweg möglich, Einzelinterviews zu führen oder Schulleitungen für die Untersuchung zu gewinnen. Folgende Interviews lagen abschließend vor:

Tab. 22: Realisiertes Sample

		Gymnasium	Sekundarschule
Schule	Schulleitungen	1	0
	Lehrkräfte	6	1
	Schulleitung und Lehrkraft (gemeinsam)	1	2
	Unternehmen		
	Personal- /Ausbildungsverantwortliche	1	3
	Geschäftsleitungen	1	0
	Personalverantwortliche und/oder Leitung Grundlagenforschung (gemeinsam)	2	0
Gesamt		12	6

Resümierend ist eine Unausbalanciertheit des Samples zu konstatieren. Dieser Umstand ist bei der Analyse der qualitativen Daten und der Einordnung der Befunde zu berücksichtigen.

9.5 Datenerhebung

Zugang zum Feld und Interviewvorbereitung

Wie bereits bei den Ausführungen zur Fallauswahl und zu dem Forschungsdesign dargelegt, wurden verschiedene Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner herangezogen. Entlang dieser vorab festgelegten Dimensionen wurden über die Recherche von Internetauftritten und Pressemitteilungen Schulen und Unternehmen mit potenziellen Kooperationsprojekten identifiziert.

Zur Akquirierung von Interviewpartnern erfolgte in der Regel ein schriftlicher Erstkontakt über die Schulleitungen. In zwei Fällen konnten zudem im Rahmen einer Berufswahlmesse Unternehmen für die Befragung gewonnen werden.

Das Anschreiben einschließlich einer Projektskizze enthielten allgemeine Angaben zum Forschungsziel und -kontext sowie zur Gewährleistung des Datenschutzes. Die Vereinbarung zur Interviewdurchführung wurde telefonisch oder per E-Mail getroffen. Nähere Informationen zum Untersuchungsvorhaben nach dem Prinzip der informierten Einwilligung (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 159) (bspw. Interviewdauer und -themen im Allgemeinen, Hinweise zu Verarbeitung der Daten, zur Anonymisierung, Anfrage bezüglich einer Interviewaufzeichnung) einschließlich einer Teilnehmendeninformation, einer Datenschutzerklärung und des bereits thematisierten Kurzfragebogens wurden ebenfalls per E-Mail übermittelt. Eine Nachfassaktion (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 412) erfolgte überwiegend telefonisch oder wiederum via E-Mail.

Pretest

Zur Überprüfung des Interviewleitfadens und zur Übung der Interviewsituation wurde ein Probeinterview (vgl. Reinders, 2016, S. 130; Zierer et al., 2013, S. 59; Schnell, Hill & Esser, 2013, S. 339) mit einer Lehrkraft, die selbst an Kooperationsprojekten zu Betrieben beteiligt war, durchgeführt. Durch den Pretest konnten Hinweise zur Interviewdauer und zur Frageformulierung gewonnen werden. Einzelne Interviewfragen wurden daraufhin umformuliert und ergänzt. Das Probeinterview war jedoch nicht selbst Bestandteil der Untersuchung.

Interviewdurchführung

Die Durchführung der 18 leitfadengestützten Experteninterviews fand im Zeitraum von September 2018 bis Februar 2019 in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen statt. Alle Interviews wurden face-to-face in den entsprechenden Organisationen oder in einem Fall telefonisch geführt. Die Interviewdauer betrug zwischen 25 und 60 Minuten. Alle Interviews wurden darüber hinaus digital aufgezeichnet. Das Einverständnis zur Tonaufzeichnung wurde bereits im Vorfeld eingeholt. Wie im Abschnitt zuvor aufgezeigt, sind die Interviewten über das Forschungsziel, die (Weiter-)Verarbeitung der Interviewdaten sowie weitere datenschutzrechtliche Aspekte aufgeklärt worden. Alle Interviewpartner gaben hierzu ihre Einwilligung.

Unmittelbar im Nachgang zu den jeweiligen Interviews wurden Angaben zur Interviewsituation in Form eines Protokollbogens dokumentiert (vgl. Kaiser, 2014, S. 86; Gläser & Laudel, 2010, S. 192; Helfferich, 2011, S. 193). Folgende Informationen wurden festgehalten: Kontaktdaten der Interviewten, Angaben zur Interviewdurchführung, räumliche, zeitliche und thematische

Besonderheiten, Informationen zur Interviewvereinbarung und zur Vertraulichkeit der Daten sowie Angaben zum Nachkontakt.

Um zudem eine nachträgliche Zuordnung der einzelnen Interviews zu ermöglichen, wurde für alle Interviewunterlagen ein einheitlicher Interview-Code (vgl. hierzu auch Helfferich, 2011, S. 201) vergeben.

9.6 Transkription

Das Interviewmaterial wurde vollständig transkribiert. Die komplette und wortwörtliche Verschriftlichung ermöglichte im Hinblick auf die qualitative Analyse eine umfassende Darstellung des Gesagten und eine Interpretation des Materials innerhalb seines Kommunikationszusammenhangs (vgl. Mayring, 2015, S. 50). Als Protokollierungstechnik diente die Übertragung in normales Schriftdeutsch (vgl. Mayring, 2016, S. 91) bzw. die Standardorthographie (vgl. Kowal & O'Connell, 2019, S. 441). Da sich das Forschungsinteresse auf das Expertenwissen bzw. die inhaltlich-thematische Ebene des Gesagten richtet, wurden eine Glättung des Textes und eine Bereinigung des Dialekts vorgenommen (vgl. Mayring, 2016, S. 91). Die Übertragung in normales Schriftdeutsch als Transkriptionstechnik kann daher als hinreichend detailliert für die spätere Auswertung beurteilt werden. Damit einhergehend wurde ein einfaches Transkriptionssystem gewählt (hierzu auch Kuckartz, 2016; Dresing & Pehl, 2018). Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an dem Regelsystem und den Hinweisen zur einheitlichen Schreibweise nach Dresing und Pehl (2018). Sprachfeinheiten wie para-verbale Äußerungen wurden nicht dokumentiert, da eine kategorienbasierte Auswertung mit dem Fokus auf den semantischen Inhalt des Materials angestrebt wurde (vgl. ebd., S. 17).

Die Verschriftlichung der Interviews erfolgte mithilfe der Transkriptionssoftware *f4transkript*.

Im Anschluss an die Transkription wurden in den vorliegenden Interviewprotokollen alle personenbezogenen (und personenbeziehbaren) Daten sowie Kontextinformationen (vgl. Meyermann & Porzelt, 2014, S. 6) in der Form anonymisiert, dass eine Re-Identifizierung der betreffenden Personen oder Institutionen ausgeschlossen werden kann. Die Anonymisierung beinhaltete in diesem Zusammenhang eine Pseudonymisierung, eine Aggregation von Daten, ein Ersetzen der Informationen durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung oder ein Löschen personenbezogener Daten (vgl. ebd.).

Die Interviewtranskripte sowie die verwendeten Transkriptionsregeln und -zeichen sind im Anhang einsehbar.

9.7 Auswertung mithilfe des thematischen Kodierens

Die vorliegenden Interviewdaten werden mithilfe des thematischen Kodierens nach Hopf (Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt, 1995) ausgewertet. Mittels der QDA-Software *MAXQDA* (2020) wurde hierbei eine computergestützte Analyse durchgeführt.

Als theorieorientiertes Verfahren zielt die Methode des thematischen Kodierens vor allem auf eine Überprüfung und Weiterentwicklung von Theorien (vgl. Kuckartz, 2010, S. 85). Diese methodische Herangehensweise erfolgt „allerdings nicht in generalisierender Weise, sondern als fallbezogene Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie mittlerer Reichweite“ (ebd.).

Aufgrund der stärker theoretischen Orientierung kann diese Auswertungstechnik für die eigene Forschungsarbeit als angemessen beurteilt werden. So ist der Forschungsgegenstand der Schule-Unternehmens-Kooperation governance- und kooperationstheoretisch eingebettet. Der theoretische Bezugsrahmen kann als eine Art theoretisches Modell fungieren, welches das Kooperationsphänomen entlang unterschiedlicher Governance-Kategorien und mehrerer Kooperationselemente vor dem Hintergrund der übergeordneten Forschungsfragen auf theoretischer Ebene beschreibt und analysiert (vgl. Kap. 7). Diese Betrachtungsweise soll im Rahmen der qualitativen Auswertung fortgesetzt werden. Ziel ist hierbei eine Überprüfung und Ausdifferenzierung der theoretischen Überlegungen. In diesem Zusammenhang kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern mittels der herangezogenen governance- und kooperationstheoretischen Charakteristika die Kooperationspraxis und -wahrnehmung empirisch abgebildet werden können (vgl. Tab. 23: Übersicht der theoretisch hergeleiteten Bezugspunkte).

Zugleich erscheint eine solche kategorienbasierte Form der Analyse als geeignet, da – wie bei den Ausführungen zur Transkription bereits verdeutlicht – der Untersuchungsschwerpunkt auf inhaltlichen Aspekten der Kooperation liegt. Analog zur Ausrichtung des Experteninterviews sollen im Rahmen der nachfolgenden Auswertung verschiedene Themen und „genau bestimmbare Informationen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 111) in den Fokus gestellt werden. Vor diesem Hintergrund schlägt Flick (2014, S. 219) vor: „Die Auswertung von Experten-Interviews richtet sich vor allem auf Analyse und Vergleich der Inhalte des Expertenwissens, wobei häufig spezifische Formen der Kodierung (vgl. Kapitel 23) angewendet werden“. Ein kategorienorientiertes Vorgehen kann dementsprechend zu einer Fokussierung und Strukturierung des Materials beitragen. Um hierbei weiterhin eine qualitativ-empirische, offene Herangehensweise zu gewährleisten, werden die thematisierten Kategorien zunächst nur als „Entwürfe“ oder „Überschriften“ (Kuckartz, 2010, S. 86) behandelt, sodass eine Ausdifferenzierung und eine nähere Beschreibung der Kategorien ausgehend vom empirischen Material erfolgen können (vgl. Schmidt, 1997, S. 550). Daraus resultierend sollen

die Kategorien „durch die empirische Realität verändert werden können und nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen“ (Kuckartz, 2010, S. 86) dienen.

Bezogen auf den theoretischen Bezugsrahmen steht ferner nicht lediglich eine Bestätigung der theoretischen Vorüberlegungen im Mittelpunkt der Analyse. Ziel ist vielmehr, theoretisch abweichende Konstellationen bzw. Befunde zu identifizieren und zu analysieren. Auf diese Aspekte wird im weiteren Verlauf näher eingegangen. Nach Schmidt (2019, S. 448) soll somit ein Austausch zwischen dem Datenmaterial und dem theoretischen Vorverständnis erfolgen. Vor diesem Hintergrund werden nachstehend die einzelnen Auswertungsschritte des thematischen Kodierens vorgestellt und auf die eigene Forschungsarbeit bezogen. Die Auswertungsphasen gliedern sich wie folgt (Kuckartz, 2010; Schmidt, 1997):

- 1) Entwicklung der Auswertungskategorien
- 2) Codieren des Interviewmaterials
- 3) Erstellung von Fallübersichten
- 4) Vertiefende Fallanalyse

1) Entwicklung der Auswertungskategorien

Zu Beginn der Analyse wurden auf Grundlage der theoretischen Rahmung erste vage Kategorien für die Auswertung herangezogen. Die bereits skizzierte governanceanalytische und kooperationstheoretische Themenmatrix diente hierbei als vorläufiges Kategoriensystem (vgl. Tab. 23). Dieses beinhaltet die theoretischen Bezugspunkte einschließlich der im Interviewleitfaden enthaltenen Themenkomplexe. Mittels dieses Analyseinstruments wurden die inhaltlich ergiebigsten Interviews codiert. Ziel war eine nähere Beschreibung und Ausdifferenzierung der Kategorien entlang des empirischen Materials und der theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Schmidt, 1997, S. 548). Nach einer anfänglichen groben Kategorisierung wurde der Codierleitfaden anhand der bereits codierten Textpassagen überprüft und teilweise überarbeitet bzw. es wurde eine präzisere Kategorisierung vorgenommen (vgl. Hopf et al., 1995, S. 29; Hopf & Schmidt, 1993, S. 61). Die kleinteilige Codierung ermöglichte – auch im Hinblick auf die Erstellung der Fallübersichten – eine strukturierte und inhaltlich differenzierte Aufbereitung und Darstellung der Daten. Neben einer Zergliederung der Codes in Subkategorien aus dem Material heraus (vgl. Schmidt, 2019, S. 451) wurde ebenfalls eine induktive Kategorienbildung angestrebt.

Tab. 23: Theoretisch entworfenes und vorläufiges Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Governance	Akteure u. Akteurs-konstellation	Handlungs-Koordination	Modus: Beobachtung	Modus: Beein-flussung	Modus: Verhand-lung	Interde-pendenz
Kooperation						
Gemeinsame Aufgabenbewältigung (z.B. Steuergruppe)						
Notwendigkeit/ Nützlichkeit						
Herausforderungen						
Reziprozität						
Handlungsspielräume						
Ressourcen						
Gemeinsame/ Ziel/e						
Interne/ Ziel/e						
(Vertragl.) Vereinbarung						
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)						
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Voraussetzungen)						
Strategische Koop.						
Empathische Koop.						
Pseudokoop.						

2) Codieren des Interviewmaterials

Mittels des Kategorienschemas wurden daraufhin alle noch ausstehenden Interviews ausgewertet. Den Ausführungen nach Hopf et al. (1995) zu urteilen, erfolgt in dieser Phase keine Modifikation bzw. Weiterentwicklung des endgültigen Codierleitfadens. Um dennoch weiterhin dem Prinzip der Offenheit und den Relevanzsetzungen der Interviewten Rechnung zu tragen, wurden im Rahmen der Vercodung der Interviewpassagen neu auftretende Aspekte, die wiederholt thematisiert worden sind, ebenfalls in das Kategoriensystem aufgenommen. Abschließend erfolgte eine Überprüfung des Codierleitfadens. Hierbei wurden Codes, die nur sehr wenig bedient wurden, aus dem Kategoriensystem entfernt (vgl. Schmidt, 1997, S. 551). Insgesamt wurde eine zweifache Kategorisierung vorgenommen. In einem ersten Schritt erfolgte eine Codierung mittels der Governance-Kategorien. Anschließend wurde in einem zweiten Schritt das Material anhand der Kooperationsmerkmale vercodet.

Das finale Kategoriensystem bzw. der abschließende Codierleitfaden kann im Anhang eingesehen werden und beinhaltet in Anknüpfung an Mayring (2015, S. 97) eine Definition der Kategorien, Ankerbeispiele sowie Codierregeln, sofern Abgrenzungsprobleme bei der Zuordnung bestanden.

3) Erstellung von Fallübersichten

In der daran anschließenden Auswertungsphase wurden auf Grundlage der Kategorisierung und in Anlehnung an das Vorgehen nach Hopf et al. (1995) quantitative Fallübersichten erstellt, die eine Zusammenschau der z. T. theoretisch hergeleiteten und aus dem Material generierten Auswertungskategorien (Hopf & Schmidt, 1993) beinhalteten. Der theoretischen Matrix folgend wurde eine Häufigkeitsauszählung der Codekombinationen – bestehend aus den Governance-basierten und kooperationstheoretischen Charakteristika – mittels MAXQDA vorgenommen. Um hierbei potenzielle Schulformdifferenzen im Rahmen eines Fallvergleichs identifizieren zu können, wurden deskriptive Fallübersichten zu den einzelnen Schultypen erzeugt. Ebenfalls wurden schulform- und unternehmensübergreifende Häufigkeitsauszählungen der Codekombinationen erstellt, um diese den schulformspezifischen Fallübersichten gegenüberzustellen. Ausgehend vom Material ließen sich auf diese Weise Schwerpunktsetzungen in Form potenzieller deskriptiver Muster herauskristallisieren. Wenngleich der qualitative Forschungszugang die individuelle Perspektive der Akteure in den Blick nimmt, besteht davon ausgehend und anknüpfend an Nassehi (2019, S. 56) das Ziel (der qualitativ-empirischen Sozialforschung) darin, „Muster zu entdecken und sinnhafte Äußerungen zu rekombinieren, darin Regelmäßigkeiten, Wiederholungen, Typen, Pfadabhängigkeiten usw. zu finden“. So dienen die Fallübersichten dazu, sowohl Muster als auch Ausnahmen methodisch kontrolliert sichtbar zu machen und das Material dahingehend in den Blick zu nehmen (vgl. Kuckartz, 2010, S. 90; Schmidt, 2019, S. 455; Nassehi, 2019, S. 55).

Hierbei weisen die vorliegenden Codekombinationen differenziert nach Schultyp auffällige Muster hinsichtlich thematischer Schwerpunkte auf. Aus diesem Grund wurden die Fallübersichten getrennt nach Gymnasien und Sekundarschulen einschließlich der Partnerunternehmen auf theoretische Abweichungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen hin ausgewertet (vgl. auch vertiefende Fallinterpretation, Hopf et al., 1995, S. 30).

4) Vertiefende Fallanalyse

Aufbauend auf den Materialübersichten wurden die Fälle vertiefend analysiert (vgl. Kuckartz, 2010, S. 90). Da die Fallübersichten lediglich eine quantitative Beschreibung thematisierter Aspekte zum Ausdruck bringen, stand im Rahmen der Fallanalyse eine tiefergehende Untersuchung der Kooperationspraxis und -wahrnehmung aus Perspektive der an der Kooperation beteiligten Akteure im Vordergrund. Hierzu wurde die Ausgestaltung der

Kategorien bzw. der Codekombinationen betrachtet. Analyseleitend sind hierbei wiederum die vorgefundenen empirischen Muster (Nassehi, 2019). Laut Schmidt (2019, S. 455) können folgende Ziele mit diesem Auswertungsschritt verfolgt werden: „Ziele dieses Schrittes können sein: neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszudifferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten“.

Ziel der eigenen Untersuchung war an dieser Stelle eine differenzierte Beschreibung und Analyse des Kooperationsphänomens auf Basis der vorgefundenen deskriptiven Muster (vgl. Fallübersichten) entlang der theoretischen Rahmung und darüber hinausgehender im Material identifizierter Schwerpunkte. Davon ausgehend wurde somit eine Ausdifferenzierung der theoretischen Konzepte, eine potenzielle Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens und damit verbunden die Formulierung von Hypothesen zu diesem Kooperationsphänomen angestrebt – auf Grundlage des empirischen Materials und des theoretischen Vorverständnisses.

Eine nähere Erläuterung der letzten beiden Analyseschritte geht mit der Präsentation der zentralen Ergebnisse einher. Auf diese wird nachstehend eingegangen.

10. Präsentation der zentralen qualitativen Befunde

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Interviewstudie aus schulischer und betrieblicher Perspektive dargestellt. Die Präsentation der Ergebnisse basiert auf den in Kapitel 9.7 erläuterten Analyseschritten der Fallübersichten sowie der vertiefenden Fallinterpretation und beinhaltet eine Auswertung auf deskriptiver und analytischer Ebene. Auf diese wird nachstehend näher eingegangen.

10.1 Qualitative Fallübersichten

Die Fallübersichten ermöglichen eine Reduktion und Systematisierung bzw. eine nähere Beschreibung des Datenmaterials³⁵ anhand des deduktiv und induktiv entwickelten Kategorienschemas (vgl. Auswertungsschritt 1 und 2, Kap. 9.7). Als Analysegrundlage dient dabei die sich aus den Governance- und Kooperationselementen ergebende Kategorienmatrix (vgl. Theoretisches Kategorienschema, Tab. 23). Die auf das empirische Material angewendete Matrix folgt dabei einer Häufigkeitsauszählung von Codekombinationen zwischen Governance- und Kooperationskategorien. Aufgrund der erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung dieser Arbeit wird zudem auf die schulische Perspektive fokussiert. Dem Sampling folgend werden die nachstehenden Fallübersichten³⁶ differenziert nach der Schulform (Gymnasien vs. Sekundarschulen) dargestellt. Vom Material ausgehend erfolgt hierbei eine (grobe) Deskription möglicher „überindividuelle[r] Muster“ (Nassehi, 2019, S. 56) im Sinne von thematischen Schwerpunktsetzungen und Auffälligkeiten. Eine inhaltlich differenzierte Darstellung des Kategorienschemas einschließlich der Ausgestaltung der (Sub-)Kategorien sowie eine theoretische Einbettung der Befunde werden im Rahmen der Fallanalyse vorgenommen.

³⁵ Aufgrund des uneinheitlich großen Datenkorpus sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite werden für eine mögliche Systematisierung und einen Vergleich des Materials auf die prozentualen Häufigkeiten der Codekombinationen entlang der Governance-Kategorien rekuriert. Die nachfolgenden Analysen beinhalten dabei lediglich eine Skizzierung von thematischen Schwerpunkten im Rahmen der Interviews und haben somit einen tendenziell explorativen Charakter. Diese Lesart nimmt jedoch nicht die Dichte der Aussagen in den Blick, sodass sich die inhaltliche Bedeutung an dieser Stelle noch nicht einordnen lässt. Die konkrete Ausgestaltung der Kategorien wird anschließend innerhalb der vertiefenden Fallinterpretation anhand des Materials ausdifferenziert.

³⁶ In den tabellarischen Übersichten sind die drei ausgeprägtesten Kooperationsmerkmale je Governance-Kategorie grau hinterlegt.

Fallübersicht der Gymnasien

Die nachfolgende tabellarische Übersicht (Tab. 24) umfasst einen Datenkorpus von acht Interviews mit Lehrkräften und/oder Schulleitungen an vier Gymnasien.

Die Fallübersicht lässt zunächst in Bezug auf die Anzahl an Codekombinationen erkennen, dass sich im Zusammenhang mit den Governance-Kategorien eine starke Thematisierung des Nützlichkeitsfaktors im Rahmen der Kooperation zeigt. So weist das Kooperationselement *Notwendigkeit/Nützlichkeit* eine fast durchgängig hohe Anzahl an Kodierungen in Verknüpfung mit den Governance-Kategorien auf (in diesem Fall: Akteure u. Akteurskonstellation, Handlungskoordination, Beobachtung, Beeinflussung, Interdependenz).

Ein weiteres Kooperationselement, das in Bezug auf die governanceanalytische Perspektive stark ins Gewicht fällt, stellt der Aspekt der Handlungsspielräume dar. Eine häufige Kombination erfolgt hierbei mit den Kategorien *Handlungskoordination*, *Beeinflussung*, *Verhandlung* und *Interdependenz*. Daran anknüpfend wird ebenfalls das (Nicht-)Vorhandensein von Ressourcen zur Umsetzung von Kooperationsprojekten an den Gymnasien wiederholt thematisiert. Das Kooperationselement *Ressourcen* wird insbesondere mehrfach mit der Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation, dem Modus der Beeinflussung und der Interdependenz kombiniert.

Hinsichtlich einer verstärkten Thematisierung kooperationspezifischer Charakteristika zeigt sich abschließend, dass die Benennung bzw. Besprechung organisationsinterner Ziele, die mit der Kooperation einhergehen können, empirisch ebenfalls stark ins Gewicht fällt. Im Zusammenhang mit den Akteuren und der Akteurskonstellation, dem Modus der Beobachtung und der Interdependenz wird das Element der internen Ziele (Zusammenfassung von schulischen und betrieblichen Zielen) häufig aufgegriffen.

Tab. 24: Fallübersicht Gymnasien

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurskon- stellat	Handlungs- koordinat	Modus: Beobach- tung	Modus: Beein- flussung	Modus: Verhand- lung	Interde- p
Gemeinsame Aufgabenbewältigung	90	69	6	16	26	31
Notwendigkeit/Nützlichkeit	188 11,8%	80 7,5%	37 18,3%	32 10,3%	25	70 10,2%
Herausforderungen (Summe)	62	42	14	21	17	40
Reziprozität	100	45	14	19	21	44
Handlungsspielräume	91	99 9,3%	7	35 11,3%	36 9,6%	51 7,5%
Ressourcen (Summe)	131 8,2%	79	4	57 18,4%	21	56 8,2%
Gemeinsames Ziel (Summe)	22	10	9	1	3	14
Schulisches Ziel (Summe)	78	32	14	7	7	27
Betriebliches Ziel (Summe)	48	16	13	5	5	24
Interne Ziele (Summe)	126 7,9%	48	27 13,4%	12	12	51 7,5%
(Vertragl.) Vereinbarung	44	67	4	10	35 9,4%	24
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	94	69	4	15	22	28
Vertrauen/Zuverlässigkeit (Kontinuität) (Voraussetzung)	39	38	1	7	15	20
Weitere Voraussetzungen (Summe)	72	41	3	5	22	41
Strategische Koop.	123	65	17 8,4%	20	16	47
Empathische Koop.	20	18	4	0	8	11
Pseudokoop.	28	24	2	5	15	18
Prozesshaftigkeit	111	107 10,1%	8	20	34 9,1%	39
(Gute) persönl. Bez.	7	7	0	1	5	3
Vernetzung/Netzwerk	48	31	4	7	6	11
Dynamik	67	75	10	15	23	33
Summe	1589 37,7%	1062 25,2%	202 4,8%	310 7,3%	374 8,9%	683 16,2%
Gesamt						4.220

Im Kontrast dazu wird das gemeinsame Ziel der Kooperation durchweg wenig bzw. kaum thematisiert (bspw. Beeinflussung: 1-mal; Verhandlung: 3-mal). In welcher Form und in welchem Ausmaß (z. B. Dichte der Erzählung) vor diesem Hintergrund der Zielbezug in den Interviewaussagen zum Ausdruck kommt, soll in der vertiefenden Fallinterpretation erläutert werden (vgl. Kap. 10.2.7). Die Häufigkeitsauszählung lässt jedoch zunächst auf eine geringe Bedeutung schließen, was auf eine Diskrepanz zwischen dem empirischen und theoretischen Kooperationsphänomen (vgl. Kap. 4.2 Kooperationsverständnis) hindeutet.

Des Weiteren spiegelt sich die laut dem theoretischen Kooperationsverständnis angenommene Relevanz der Elemente *gemeinsame Aufgabenbewältigung*, *Reziprozität*, *Steuerung und Gestaltung* (Voraussetzung) und *Herausforderungen* empirisch in der Anzahl der Codekombinationen ebenso in der Form nicht wider. So weist die Häufigkeitsauszählung (Prozentwerte) vor dem Hintergrund der Governance-basierten Kategorien auf eine geringe bis mittelstarke Ausprägung hin.

Eine zudem fast durchweg geringe Thematisierung zeigt sich bei dem Merkmal der (vertraglichen) Vereinbarung. Dieses wird lediglich im Zusammenhang mit dem Koordinationsmodus der Verhandlung verstärkt aufgegriffen.

Die nach Spieß (2007) bedeutsamen Voraussetzungen *Vertrauen* und/oder *Zuverlässigkeit* kommen im empirischen Material ebenfalls nur gering zum Ausdruck. Hierbei ist anzumerken, dass die Kategorie *Vertrauen und/oder Zuverlässigkeit* (im Kategoriensystem zusammengefasst, vgl. Tab. 23) um den Begriff der Kontinuität ergänzt wurde, da dieser Ausdruck den Narrationen der Interviewpartner entstammt und somit die Relevanzsetzungen der Interviewten zur Geltung gebracht werden können. Die abschließende Kategorie umfasst daher Aussagen, die das Vertrauensverhältnis zwischen den Partnern betreffen und die Pflege der Kooperation bzw. die Kontinuität des Kontaktes sowie den Wechsel von Ansprechpartnern thematisieren.

Neben den bereits thematisierten Voraussetzungen lassen sich zudem – laut der Befragten – noch weitere Faktoren benennen, die für das Gelingen von Kooperationsprojekten von Relevanz sein können. Diese werden im oben aufgeführten Kategorienschema als *weitere Voraussetzungen* zusammengefasst. Eine inhaltliche Ausdifferenzierung der Kategorie *Voraussetzungen* kann im finalen Kategoriensystem eingesehen werden. Erneut beziehend auf die Fallübersicht zeigt sich, dass an den Gymnasien eine mittelstarke bis geringe Thematisierung solcher Faktoren in Kombination mit der Governance-basierten Perspektive in den Interviews sichtbar wird.

Nimmt man ferner die sozialpsychologischen Kooperationsformen der strategischen, empathischen und Pseudokooperation (Spieß, 1996) in den Blick, weisen die Daten darauf

hin, dass in den Interviewaussagen Elemente der strategischen Kooperation am stärksten zum Ausdruck kommen. Dies betrifft insbesondere die Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation sowie den Beobachtungsmodus. Die geringste Bedeutung erhält vor diesem Hintergrund die empathische Kooperation, welche – anhand der Anzahl der Codekombinationen – kaum bis gar nicht im Datenkorpus durchscheint. Die Form der Pseudokooperation zeigt ein ähnliches Auftreten.

Neben der Anwendung der theoretisch basierten (deduktiven) Kategorien wurde darüber hinaus – sofern erforderlich – eine induktive Kategorienentwicklung realisiert. So sind Aspekte, die sich im Material mehrfach zeigen bzw. seitens der Interviewpartner wiederholt thematisiert worden sind, jedoch nur bedingt theoretisch zuordenbar waren, zu einer neuen Kategorie zusammengefasst worden. Aufgrund inhaltlicher Bezugspunkte zielt dieses induktive Vorgehen auf eine Erweiterung der zuvor definierten Kooperationsmerkmale.

Folgende Kategorien gingen aus dem Material hervor: *Prozesshaftigkeit*, *(gute) persönliche Beziehung*, *Vernetzung/Netzwerk* und *Dynamik*.

Die Kategorie *Prozesshaftigkeit* spiegelt inhaltlich Äußerungen der Interviewpartner wider, die sich auf die (Weiter-)Entwicklung von Kooperationsprojekten beziehen. Hierzu gehören auch die Beendigung und der (gleichzeitige) Aufbau von Partnerschaften. Zugleich verweist dieses Merkmal auf die Abfolge verschiedener Schritte und Aufgaben, die zur Umsetzung von Kooperationsprojekten erforderlich sind.

Die Fallübersicht lässt erkennen, dass die Prozesshaftigkeit insbesondere gemeinsam mit den Governance-Kategorien *Handlungskoordination* und *Verhandlung* als Koordinationsmodus auftritt. Diese Elemente weisen eine hohe Anzahl an Codekombinationen auf. Bezogen auf die Kategorienbeschreibung zeigt sich an dieser Stelle eine inhaltliche Anschlussfähigkeit an das Governance-Element der Koordination.

Das Merkmal der (guten) persönlichen Beziehung zwischen den Schul- und Unternehmensakteuren nimmt hingegen die persönliche Ebene im Rahmen der Zusammenarbeit in den Blick. Diese wird an den Gymnasien jedoch im Zusammenhang mit der governancetheoretischen Perspektive kaum thematisiert wie die Häufigkeitsauszählung verdeutlicht.

Ebenfalls fällt der Aspekt der Vernetzung kaum ins Gewicht. Das Kooperationselement der Vernetzung und/oder des Netzwerks soll die Beteiligung unterschiedlicher bzw. weiterer Akteure und/oder Institutionen im Rahmen von Kooperationsprojekten zum Ausdruck bringen, welche teilweise über die Kooperationspartner hinausgehen. Mit Blick auf die Darlegung des

Kooperationsverständnisses (vgl. Kap. 4.2) wird an dieser Stelle der Terminus der Vernetzung nicht synonym zum Kooperationsbegriff verwendet.

Abschließend sei auf die neue Kategorie *Dynamik* verwiesen, welche ebenfalls den Kooperationsmerkmalen zugeordnet wird. Diese spiegelt auf inhaltlicher Ebene ein offenes, flexibles Vorgehen im Rahmen der Kooperation wider und wird zudem mit der Möglichkeit der Modifikation oder Anpassung von Kooperationsprojekten umschrieben. Auf empirischer Ebene deutet die Anzahl der Codekombinationen auf eine geringe bis mittelstarke Ausprägung entlang der Governance-Kategorien hin. Den höchsten Anteil an Überschneidungen haben die Handlungskoordination und der Koordinationsmodus *Verhandlung*, wonach die Merkmale *Dynamik* und *Prozesshaftigkeit* governanceanalytisch betrachtet eine inhaltliche Ähnlichkeit aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus governanceanalytischer Perspektive insbesondere die Betrachtung der Kooperation als notwendig und/oder nützlich sowie die Thematisierung von Handlungsspielräumen, Ressourcen und organisationsinternen Zielvorstellungen im empirischen Material zum Ausdruck kommen. Auch die induktiv entwickelte Kategorie der Prozesshaftigkeit weist im Zusammenhang mit den Governance-Kategorien eine hohe Codierung auf.

Ebenfalls stark ausgeprägt ist laut der Fallübersicht die sozialpsychologische Form der strategischen Kooperation. In Kombination mit der hohen Ausprägung der oben genannten Merkmale kann angenommen werden, dass an den Gymnasien ein nutzenkalkuliertes Vorgehen mit Kooperationsprojekten zu Unternehmen einhergeht. Möglicherweise folgt die Handlungslogik und -praxis der einbezogenen Gymnasien somit einer strategischen Kooperation. Inwiefern sich diese Annahme weiter stützen bzw. revidieren lässt, soll im weiteren Verlauf der Analyse eruiert werden.

Fallübersicht der Sekundarschulen

Die Fallübersicht für die Sekundarschulen (Tab. 25) beinhaltet drei Interviews mit Lehrkräften und/oder Schulleitungen von drei Schulen. Die nachstehende Matrix enthält wiederum die Codekombinationen der Governance- und Kooperationsmerkmale.

Betrachtet man die Höhe vergebener Codes entlang der Governance-Kategorien, fällt auf, dass der Aspekt *Handlungsspielräume* – wie auch an den Gymnasien – stark thematisiert wird. Insbesondere in Bezug auf die Handlungskoordination, die Beeinflussung, die Verhandlung und die Interdependenz weisen die Werte auf eine hohe Übereinstimmung hin.

Eine weitere Schwerpunktsetzung im Interviewmaterial zeigt sich bei der Steuerung und Gestaltung als Voraussetzung gelingender Kooperation. Während sich dieses Element in den Erzählungen der Gymnasiallehrkräfte und Schulleitungen mittelstark widerspiegelt, fällt der Aspekt der Steuerung/Gestaltung an den Sekundarschulen im Zusammenhang mit der governanceanalytischen Perspektive stark ins Gewicht (im Rahmen der Handlungskoordination, der Beeinflussung, der Verhandlung und der Interdependenz). Ebenfalls häufig thematisiert wird die dem theoretischen Verständnis nach bedeutsame Norm der Reziprozität als Merkmal von Kooperation (Spieß, 2004). Diese zeigt sich in Bezug auf die Akteure und Akteurskonstellation, die Beeinflussung und die Interdependenz. An den Gymnasien weist dieses Element in Bezug auf die governancetheoretische Sicht – ähnlich wie die Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung – eine mittlere Ausprägung auf.

Tab. 25: Fallübersicht Sekundarschulen

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurs- konstellation	Handlungs- koordination	Modus: Beobach- tung	Modus: Beein- flussung	Modus: Verhand- lung	Interde- pandez
Gemeinsame Aufgaben- bewältigung	39	36	0	9	20	14
Notwendigkeit/ Nützlichkeit	63 10,0%	24	5 13,5%	6	4	13
Herausfor- derungen (Summe)	24	19	1	8	12	12
Reziprozität	54 8,6%	31	2	14 10,1%	16	24 9,1%
Handlungs- spielräume	46	57 11,4%	3	22 15,8%	21 9,5%	36 13,7%
Ressourcen (Summe)	30	33	1	15 10,8%	8	22
Gemeinsames Ziel (Summe)	8	1	0	0	0	3
Schulisches Ziel (Summe)	31	15	3	0	1	1
Betriebliches Ziel (Summe)	12	6	3	1	1	4
Interne Ziele (Summe)	43	21	6 16,2%	1	2	5
(Vertragl.) Vereinbarung	34	45 9,0%	3	11	29 13,2%	21
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	48	40 8,0%	1	14 10,1%	21 9,5%	24 9,1%
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Kontinuität) (Voraussetzung)	39	28	1	7	18	17
Weitere Voraus- setzungen (Summe)	49 7,8%	24	2	10	12	17
Strategische Koop.	29	20	3	4	9	9
Empathische Koop.	5	5	0	2	3	4
Pseudokoop.	5	3	0	3	5	5
Prozess- haftigkeit	32	40 8,0%	1	4	15	13
(Gute) persönl. Bez.	7	4	0	1	4	1
Vernetzung/ Netzwerk	14	20	0	2	6	2
Dynamik	16	27	2	5	13	16
Summe	628 35,2%	499 28,0%	37 2,1%	139 7,8%	220 12,3%	263 14,7%
Gesamt						1.786

Ebenfalls lässt die Fallübersicht erkennen, dass sich die an den Gymnasien stark ausgeprägten Faktoren *Ressourcen*, *Nützlichkeit* und *organisationsinternes Ziel* in dem Interviewmaterial der Sekundarschulen in der Form nicht zeigen. Eine hohe Anzahl an Codekombinationen weist das Merkmal *Ressourcen* lediglich gemeinsam mit der Governance-Kategorie *Beeinflussung* auf. Die Betrachtung der Kooperation als erforderlich und/oder nützlich fällt nur bei den Akteuren und der Akteurskonstellation sowie dem Koordinationsmodus der Beobachtung ins Gewicht. Alle weiteren Kombinationen der genannten Merkmale sind mittelstark bis gering ausgeprägt. Die Thematisierung schulischer und/oder betrieblicher Zielvorstellungen wird – außer im Zusammenhang mit dem Beobachtungsmodus – zudem größtenteils kaum thematisiert. Im Kontrast zur Perspektive der Gymnasialkräfte nehmen laut der Häufigkeitsauszählung die mit der Kooperation verbundenen internen Ziele im Rahmen der Interviews an den Sekundarschulen weniger Raum ein.

Eine Kongruenz zwischen den Schultypen zeigt sich vor dem Hintergrund des governancetheoretischen Rahmens hingegen in Bezug auf die Herausforderungen und das gemeinsame Ziel von Schulen und Unternehmen. Die Benennung von Herausforderungen entlang der Governance-Kategorien ist durchgängig gering bis mittel. Die Thematisierung eines gemeinsamen Ziels erfolgt – ähnlich wie an den Gymnasien – kaum bis gar nicht.

Der Bericht über eine (vertraglichen) Vereinbarung zwischen Sekundarschulen und Unternehmen fällt mittelstark ins Gewicht (an den Gymnasien eher wenig ausgeprägt). Gemeinsam ist den Schulformen jedoch die hohe Anzahl an Codekombinationen zwischen der Vereinbarung und der Handlungskoordination sowie dem Koordinationsmodus *Verhandlung*.

Eine ebenfalls mittlere Schwerpunktsetzung zeigt sich bei den Voraussetzungen einer erfolgreichen Kooperation. Während die Aspekte *Vertrauen/Zuverlässigkeit* nach Spieß (2007) in den Aussagen der Gymnasialkräfte wenig zum Ausdruck kommen, weisen diese im Material der Sekundarschulen eine durchweg mittlere Anzahl an Codekombinationen auf.

Hinsichtlich der Kooperationsformen nach Spieß zeigt sich eine geringe Besetzung der Zellen. Ähnlich wie an den Gymnasien spiegeln sich die empathische und Pseudokooperation in den Interviewaussagen der Sekundarschulkräfte kaum wider. Die Codekombinationen zur strategischen Kooperation verweisen – konträr zur Perspektive der Gymnasien – ebenfalls auf ein geringes Auftreten entlang der Governance-Kategorien hin.

Abschließend werden die aus dem Material generierten Kategorien in den Blick genommen.

Das Merkmal *Prozesshaftigkeit* wird im Zusammenhang mit der governance-analytischen Perspektive mittelstark bis wenig thematisiert. Eine tendenziell hohe Ausprägung zeigt sich in

Bezug auf die Handlungskoordination. Dieser Befund ist den Sekundarschulen und Gymnasien gemeinsam.

Eine weitere Übereinstimmung ist bei der Frage nach der persönlichen Beziehung im Zusammenhang mit der Kooperation erkennbar. Sowohl Gymnasien als auch Sekundarschulen weisen eine geringe Anzahl an Codekombinationen auf. Daran anknüpfend deuten die Werte zur Vernetzung ebenfalls auf eine geringe Thematisierung hin.

Schließlich lässt die Fallübersicht zur Dynamik einer Kooperation erkennen, dass diese mittelstark bis gering in den Äußerungen der Sekundarschulkräfte zum Ausdruck kommt. Der Faktor *Dynamik* nimmt somit in Bezug auf Kooperationsprojekte einen etwas geringeren Stellenwert ein als an den Gymnasien.

Resümierend lässt sich auf Schulebene feststellen, dass die Gymnasien und Sekundarschulen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf die Thematisierung der Kooperation aufweisen. Auffällig ist bspw. die – nach den Codekombinationen zu urteilen – wenig ausgeprägte Schilderung eines gemeinsamen Ziels. Laut dem theoretisch zugrunde gelegten Kooperationsverständnis stellt der gemeinsame Zielbezug jedoch eine wesentliche Grundlage einer Kooperation dar (Marr, 1992; Spieß, 2004)

Eine weitere Kongruenz wird bei den Handlungsspielräumen sichtbar, welche in beiden Schulformen im Zusammenhang mit der Governance-Perspektive stark ins Gewicht fallen.

Dennoch zeigen sich auch Differenzen in den Schwerpunktsetzungen im empirischen Material. Während an den Gymnasien insbesondere die Nützlichkeit/Notwendigkeit der Kooperation, die Frage nach den Ressourcen sowie die mit der Kooperation einhergehenden internen Zielvorstellungen in den Interviews wiederholt angesprochen werden, sind bei den Sekundarschulkräften stärker der Gedanke der Reziprozität sowie die Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung von Kooperation präsent. Ebenfalls auffällig ist die an den Gymnasien stärker vorherrschende Handlungslogik der strategischen Kooperation (Spieß, 1996). Diese Form der Kooperation kommt im Material der Sekundarschulen in dem Umfang nicht zum Ausdruck. Hingegen deutet die Fallübersicht der Sekundarschulkräfte auf eine etwas höhere Ausprägung der Voraussetzungen *Vertrauen/Zuverlässigkeit* hin als in den Daten der Gymnasien.

Daraus resultierend kommt ein mögliches empirisches Muster darin zum Ausdruck, dass Gymnasien mit dem Eingehen einer Kooperation zu einem Unternehmen eine nutzenkalkulierte Vorgehensweise und Handlungslogik verfolgen. Aufgrund der auffällig hohen Ausprägung des Nützlichkeitsfaktors und des damit einhergehenden Schwerpunktes auf Handlungsspielräumen und Ressourcen können aus Perspektive der Gymnasien demnach

zweckrationale Überlegungen mit einer solchen Partnerschaft verbunden sein. Unterstützt werden kann diese Annahme durch die ebenso ausgeprägtere Besprechung organisationsinterner Ziele im Rahmen der Interviews sowie die sich stärker widerspiegelnde Prozesshaftigkeit. Die Handlungslogiken und Handlungspraxen der Gymnasien folgen bei Kooperationsprojekten mit Unternehmen somit einer strategischen Kooperation.

In Kontrast dazu wird in der Fallübersicht der Sekundarschulen vor allem die Norm der Reziprozität thematisiert. Daran anknüpfend nehmen das Vertrauensverhältnis sowie der Aspekt der Zuverlässigkeit einen etwas höheren Stellenwert ein als an den Gymnasien. Ebenfalls von Bedeutung ist laut der Fallübersicht die Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung. Laut dem Kooperationsverständnis stellen diese Aspekte elementare Voraussetzungen einer erfolgreichen Kooperation dar (vgl. Kap. 4.2). Dementsprechend kann angenommen werden, dass an Sekundarschulen die Betrachtung von Gelingensfaktoren einen größeren Raum einnimmt und daher ein Fokus auf das kooperative Handeln selbst gelegt wird.

Abschließend werden die Fallübersichten für die Partnerunternehmen dargestellt.

Fallübersicht der Partnerunternehmen der Gymnasien

Die tabellarische Übersicht (Tab. 26) umfasst vier Interviews an vier Partnerunternehmen.

Wie auch an den Gymnasien wird die Nützlichkeit/Notwendigkeit der Kooperation fast durchgängig stark entlang der Governance-Kategorien thematisiert. Eine ebenfalls hohe Anzahl an Codekombinationen weisen die Handlungsspielräume auf (Handlungskoordination, Beeinflussung, Verhandlung, Interdependenz). Eine weitere Schwerpunktsetzung wird bei der Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung sichtbar. Kaum ausgeprägt ist die Behandlung eines gemeinsamen Ziels. Mittelstark ins Gewicht fallen im Rahmen der Interviews die gemeinsame Aufgabenbewältigung und die Reziprozität. Eine geringe bis mittlere Thematisierung wird bei der Besprechung von Herausforderungen, Ressourcen, dem organisationsinternen Ziel, den Voraussetzungen *Vertrauen/Zuverlässigkeit*, der (vertraglichen) Vereinbarung, der strategischen Kooperation und der Dynamik erkennbar.

Ähnlich wie an den Schulen weist das interne Ziel jedoch eine hohe Anzahl an Codekombinationen in Zusammenhang mit dem Modus der Beobachtung, aber auch mit der Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation auf. Ebenfalls gemein haben diese die hohe Anzahl an Überschneidungen zwischen der Vereinbarung und dem Modus der Verhandlung.

Eine geringe Ausprägung weisen hingegen die induktiv entwickelten Kategorien *Prozesshaftigkeit*, *weitere Voraussetzungen*, *(gute) persönliche Beziehung* und *Vernetzung* sowie die sozialpsychologischen Formen der empathischen und Pseudokooperation im Zusammenhang mit den governancetheoretischen Merkmalen auf. Das lediglich vereinzelte Auftreten der letztgenannten Kategorien kommt im Material der Schulen ebenfalls zum Ausdruck.

Was die Gewichtung von Themen in den Interviews betrifft, zeigen sich somit sowohl zu den Gymnasien als auch zu den Sekundarschulen Parallelen.

Tab. 26: Fallübersicht Partnerunternehmen der Gymnasien

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurskon- stellation	Handlungs- koordination	Modus: Beobach- tung	Modus: Beein- flussung	Modus: Verhand- lung	Interde- pendenz
Gemeinsame Aufgaben- bewältigung	69	49	6	12	22	33
Notwendigkeit/ Nützlichkeit	124 12,0%	54 8,4%	21 16,8%	20 10,6%	11	44 9,4%
Herausfor- derungen (Summe)	50	22	10	9	8	22
Reziprozität	67	47	11 8,8%	14	12	39
Handlungsspiel- räume	69	59 9,1%	5	20 10,6%	24 11,7%	45 9,7%
Ressourcen (Summe)	85	40	1	27 14,3%	4	49 10,5%
Gemeinsames Ziel (Summe)	13	5	1	2	2	4
Schulisches Ziel (Summe)	12	1	5	2	0	7
Betriebliches Ziel (Summe)	76	20	9	9	3	23
Interne Ziele (Summe)	88 8,5%	21	14 11,2%	11	3	30
(Vertragl.) Vereinbarung	39	52	1	6	29 14,1%	22
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	93 9,0%	81 12,6%	6	18	28 13,7%	43
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Kontinuität) (Voraussetzung)	36	39	4	6	13	18
Weitere Voraus- setzungen (Summe)	35	28	5	8	4	17
Strategische Koop.	53	21	9	10	4	19
Empathische Koop.	12	13	2	1	7	8
Pseudokoop.	27	18	3	3	6	11
Prozess- haftigkeit	27	27	6	0	11	8
(Gute) persönliche Beziehung	2	5	0	0	0	0
Vernetzung/ Netzwerk	20	10	3	2	0	6
Dynamik	39	33	3	9	14	18
Summe	1036 38,9%	645 24,2%	125 4,7%	189 7,1%	205 7,7%	466 17,5%
Gesamt						2.666

Fallübersicht der Partnerunternehmen der Sekundarschulen

In die nachfolgende Fallübersicht (Tab. 27) gehen drei Interviews aus drei Unternehmen ein.

Zunächst auffällig ist die hohe Anzahl an Codekombinationen bei der Norm der Reziprozität, den Handlungsspielräumen und dem schulischen und/oder betrieblichem Ziel. Wie auch bei den Sekundarschulen zeigt sich ein hohes gemeinsames Auftreten von den Merkmalen *Reziprozität*, *Beeinflussung* und *Interdependenz*. Handlungsspielräume kommen ebenfalls – wie in den Interviews der Sekundarschulkräfte – insbesondere im Zusammenhang mit der Handlungskoordination, dem Modus der Beeinflussung und der Verhandlung zum Ausdruck.

Die Schwerpunktsetzung bei dem organisationsinternen Zielbezug weist hingegen Parallelen zu den Gymnasien und zu deren Partnerunternehmen auf. Eine gemeinsame Zielvorstellung spiegelt sich – wie im gesamten Material – kaum wider.

Der Großteil der anderweitigen Kooperationsmerkmale ist vor dem Hintergrund der governanceanalytischen Perspektive gering bis mittelstark ausgeprägt.

Die Betrachtung der Kooperation als notwendig/nützlich lässt hierbei jedoch – wie auch bei den Sekundarschulen – eine Schwerpunktsetzung bei den Akteuren und dem Modus der Beobachtung erkennen.

Etwas stärker zum Ausdruck kommt an den Partnerunternehmen jedoch die strategische Kooperation. In Übereinstimmung mit den weiteren Fallübersichten werden die empathische und Pseudokooperation im Material nur wenig sichtbar. Daran anknüpfend deuten die Werte der Kategorien *(gute) persönliche Beziehung* und *Vernetzung* ebenfalls auf eine geringe Thematisierung hin.

Auffällig ist zuletzt die hohe Anzahl an Codekombinationen zwischen der Prozesshaftigkeit und dem Modus der Verhandlung. Dieser Befund ähnelt der Fallübersicht der Gymnasien.

Tab. 27: Fallübersicht Partnerunternehmen der Sekundarschulen

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurskon- stellation	Handlungs- koordination	Modus: Beobach- tung	Modus: Beein- flussung	Modus: Verhand- lung	Interde- pendenz
Gemeinsame Aufgaben- bewältigung	23	17	2	2	8	13
Notwendigkeit/ Nützlichkeit	65 9,6%	30	16 18,4%	8	4	22
Herausfor- derungen (Summe)	40	27	3	3	6	12
Reziprozität	47	34 7,9%	8	9 9,1%	10	28 9,1%
Handlungsspiel- räume	42	36 8,4%	3	9 9,1%	13 10,6%	20
Ressourcen (Summe)	44	18	0	15 15,2%	7	24
Gemeinsames Ziel (Summe)	7	2	1	0	1	4
Schulisches Ziel (Summe)	7	2	3	1	1	5
Betriebliches Ziel (Summe)	59 8,8%	30	10	7	0	25 8,1%
Interne Ziele (Summe)	66 9,8%	32	13 14,9%	8	1	30 9,7%
(Vertragl.) Vereinbarung	25	34 7,9%	0	3	17 13,8%	12
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	50	28	3	4	11 8,9%	17
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Kontinuität) (Voraussetzung)	27	18	1	5	6	17
Weitere Voraus- setzungen (Summe)	25	12	1	3	3	15
Strategische Koop.	40	25	14 16,1%	6	3	19
Empathische Koop.	9	5	3	0	3	4
Pseudokoop.	25	19	2	7	7	18
Prozess- haftigkeit	36	32	2	6	11 8,9%	13
(Gute) persönl. Bez.	2	2	0	0	2	2
Vernetzung/ Netzwerk	14	4	0	0	2	2
Dynamik	21	23	2	3	7	5
Summe	674 39,7%	430 25,3%	87 5,1%	99 5,8%	123 7,2%	307 18,1%
Gesamt						1.697

Zusammenfassung

Insgesamt weisen die Fallübersichten Parallelen in der Schwerpunktsetzung zwischen den Schultypen und deren Partnerunternehmen auf. Jedoch lassen sich nicht nur Kongruenzen zwischen den Kooperationspartnern und auf Seiten der Partnerunternehmen erkennen.

Zugleich werden fallübergreifende Auffälligkeiten deutlich wie bspw. die geringe Thematisierung eines gemeinsamen Zielbezugs. Ebenfalls kommen im gesamten Material die empathische und Pseudokooperation sowie die persönliche Beziehung und der Netzwerkaspekt nur wenig zum Ausdruck.

Da sich in den Daten jedoch vor allem ein auffälliges Muster zwischen den Schultypen abzeichnet, soll dieses im weiteren Verlauf näher analysiert und theoretisch eingebettet werden. Die betriebliche Perspektive soll hierbei jedoch nicht vernachlässigt werden, wengleich ein stärkerer Fokus auf die Schulen gelegt wird.

Die Fallübersicht diene somit einer Reduktion des Datenkorpus und ermögliche eine Zusammenschau im Sinne grober Schwerpunktsetzungen, welche sich im Material widerspiegeln.

Im Rahmen der vertiefenden Fallinterpretation sollen die skizzierten Auffälligkeiten aufgegriffen und mögliche Differenzen in der empirischen Ausprägung der Kategorien (bspw. beim Zielbezug) identifiziert sowie analysiert werden. Daraus resultierend besteht das Ziel in einer inhaltlichen Erweiterung und Vertiefung der bisher beschriebenen Befunde.

10.2 Qualitative Fallanalyse

Im Rahmen der Fallanalyse³⁷ sollen die in der Fallübersicht grob beschriebenen Muster nun anhand des empirischen Materials ausdifferenziert werden. In Form einer komparativen Analyse werden daher die schulform- und unternehmensbezogenen Ausprägungen in den Blick genommen. Aufgrund der Unausbalanciertheit des Samples (vgl. Kap. 9.4) soll hierzu zudem eine fallübergreifende Analyse erfolgen, sodass das gesamte Material einbezogen wird. Ziel der vertiefenden Fallinterpretation ist eine nähere Betrachtung der zuvor thematisierten Kategorienmatrix (vgl. Tab. 23). Im Vordergrund steht hierbei eine Zusammenfassung fallübergreifender Muster und (theoretisch) abweichender Aspekte.

Damit einhergehend soll zudem eine theoretische Einbettung vor dem Hintergrund der governanceanalytischen Perspektive (vgl. Kap. 4.3) vorgenommen werden. Ebenfalls werden die dem theoretischen Kooperationsverständnis entnommenen Merkmale von Kooperation in die Analyse einbezogen. Sofern sich im Verlauf der Auswertung die mit dem

³⁷ Die dargestellten Befunde sind vereinzelt in ähnlicher Form bereits bei Jungwirth, Harsch, Korflür & Stein (2020) veröffentlicht worden.

Kooperationsverständnis verbundenen sozialpsychologischen Formen der Kooperation nach Spieß (1996) zeigen, werden diese ebenso berücksichtigt. An dieser Stelle sei jedoch – anknüpfend an die Fallübersichten – bereits darauf verwiesen, dass an den Gymnasien die strategische Form der Kooperation verstärkt zum Ausdruck kommt.

Überwiegend hintergründig in den Blick genommen wird die systemtheoretische Betrachtungsweise. So wird – wie bereits im Kapitel 7 aufgezeigt – auf theoretischer Ebene angenommen, dass mit dem empirischen Interviewmaterial tendenziell keine beobachtbaren Kommunikationen in Form systemspezifischer Medien vorliegen. Dennoch soll bei einem „Durchscheinen“ der systemtheoretischen Perspektive in den Daten diese im Rahmen der Analyse aufgegriffen werden.

Folglich stellen sich Fragen nach einer Bestätigung resp. Ausdifferenzierung oder Erweiterung bzw. Modifikation des theoretischen Bezugsrahmens. Analyseleitend sind dabei die Forschungsfragen nach der Ausgestaltung und Koordination sowie nach der Wahrnehmung von Kooperationen zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen.

Daraus resultierend sollen die von den Interviewten ausgehenden Relevanzsetzungen in der Fallanalyse in den Fokus gestellt werden.

10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation

Im Rahmen der governanceanalytischen Perspektive wurde auf theoretischer Ebene diskutiert, welche Akteure bzw. Akteurskonstellationen bei einer solchen Form der Kooperation beteiligt sein können und welche Funktionen und Aufgaben damit einhergehen. Ebenfalls stellt sich die Frage nach der Handlungspraxis und -logik, sodass sowohl die Gestaltung von Kooperationen als auch die damit verbundene Wahrnehmung in den Blick genommen werden sollen. Das theoretische Kooperationsverständnis betreffend wurden hierbei die gemeinsame Aufgabenbewältigung, der Nützlichkeitsfaktor im Sinne von Chancen, Herausforderungen, Handlungsspielräume und Ressourcen, gemeinsame und interne Ziele, eine damit verbundene empathische bzw. strategische Kooperation sowie die Steuerung und Gestaltung als Voraussetzung gelingender Kooperation aufgegriffen (vgl. theoretisches Kategorienschema, Tab. 1). In der empirischen Analyse sollen jedoch lediglich die laut der Fallübersichten prägnantesten Charakteristika vertiefend analysiert werden. Im Material der Gymnasien spiegelt sich hierbei eine auffällig hohe Thematisierung der Merkmale **Notwendigkeit/Nützlichkeit** und **Ressourcen** wider. Auf Seiten der Sekundarschulen wird hingegen lediglich die **Reziprozität** näher betrachtet, da dieses laut der Anzahl der Codekombinationen eines der ausgeprägtesten Merkmale darstellt und – ausgehend von den Fallübersichten – als einzig stark thematisiertes Charakteristikum das vorgefundene Muster

abbildet. Bei der theoretischen Analyse wurde dieses Element jedoch nicht in den Blick genommen.

Um die schulische und betriebliche Sichtweise gegenüberzustellen, wird zur Analyse der Partnerunternehmen auf Gymnasialseite im Rahmen der Akteure und Akteurskonstellation – wie auch bei den Gymnasien – der **Nützlichkeitsfaktor** als theoretisch konformes Merkmal in den Vordergrund gestellt. Ausgehend von der Fallübersicht und -analyse der Sekundarschulen wird hier zur Abbildung der betrieblichen Perspektive (Partnerunternehmen Sekundarschulen) erneut die **Reziprozität** als Kooperationselement herangezogen.

Die Akteurskonstellation, sprich das handelnde Zusammenwirken der Akteure im Rahmen der Kooperation, drückt sich fallübergreifend vornehmlich in einer unterrichtlichen Anbindung sowie einer Gestaltung (studien- und) berufsorientierender Maßnahmen aus.

Der an den Gymnasien stark ausgeprägte Aspekt der Notwendigkeit/Nützlichkeit spiegelt sich dabei überwiegend in einer Ausrichtung der Kooperationspraxis an internen und externen Anforderungen wider.

„So (1) wird das versucht, dass man diese Zeit, die man natürlich zusätzlich investiert, möglichst brauchbar macht, um eben halt allen Bedingungen aus dem Lehrplan auch gerecht zu werden.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z, 476-478)³⁸

Hierbei wird es als ein Erfordernis betrachtet, durch die außerschulische Kooperation mit Unternehmen einen unterrichtlichen Mehrwert zu generieren. Die Orientierung der Kooperationsausgestaltung an unterrichtlichen Bestimmungen oder Anforderungen kann als eine Form der strategischen Kooperation gedeutet werden, bei welcher eigene Interessen – in diesem Fall die Erfüllung des Lehrplans – vorangebracht werden sollen. Zugleich wird es als eine Herausforderung betrachtet, eine solche Kooperation trotz schulpolitischer Entwicklungen auf der Meso- bzw. Makro-Ebene (z. B. Zentralabitur, G8) aufrecht zu erhalten. Insofern wird hierbei auch ein Mangel an zeitlichen Ressourcen sichtbar. Um diesen Gegebenheiten bzw. Anforderungen gerecht zu werden, vollzieht sich die Kooperationspraxis im Rahmen einer unterrichtlichen Verknüpfung. Folglich ergibt sich der Nutzen der Zusammenarbeit mit Unternehmen aus bestehenden Herausforderungen im Schulkontext. Vor diesem Hintergrund wird bspw. die Umstellung auf G9 perspektivisch als positiv wahrgenommen. Dabei wird seitens einer Lehrkraft von einem potenziellen Zugewinn an (zeitlichen) Ressourcen für derartige Projekte berichtet.

³⁸ GY = Befragte Akteure an den Gymnasien und den Partnerunternehmen; SK = Befragte Akteure an den Sekundarschulen und Partnerunternehmen

In Kongruenz zu den Gymnasien spiegelt sich der thematisierte unterrichtliche Mehrwert der Kooperation ebenfalls in den Aussagen der Akteure des Partnerunternehmens wider. Diese tragen u. a. die Erwartung an die Partnerschule heran, die Schülerinnen und Schüler inhaltlich auf die Kooperationsprojekte vorzubereiten. Die Ausführungen verweisen in diesem Kontext auf das von Marr (1992) angesprochene Synergiepotenzial in Form einer unterrichtlichen Erweiterung. Die curriculare Verknüpfung wird dabei von beiden Seiten als Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation beurteilt:

„Dass in den Schulen auch etwas zu den Themen gemacht wird.“ (Laborleitung J1-2, Koop. 1 GY, Z. 702)

Während an den Gymnasien die Umsetzung kooperativer Aktivitäten durch die unterrichtliche Anbindung demnach eine schulische Legitimation erfährt, kommt im Material der Sekundarschulen hingegen vorwiegend die Erfüllung der Reziprozitätsnorm bei der Thematisierung von Unterrichtsprojekten zum Ausdruck. Diese Wechselseitigkeit zeigt sich u. a. in der Beschreibung eines fächerübergreifenden Kooperationsprojektes.

„[...] klar, wenn es um Lehrkräfte geht, die jetzt zu welchem Thema auch immer jetzt so projektartig irgendwie was machen wie in diesem Fall, das ist dann natürlich unser Job. Das mit den Kunstkollegen oder Kunstkolleginnen dann an den Start bringen. [...] Ne, da hat dann jeder ja so seine Bereiche, die er ansprechen kann. Das hätten wir sonst nie machen können so mit unseren Mitteln.“ (Schulleitung E1-2, Koop. 6 SK, Z. 583-594)

„Der hat quasi wie so Puzzlestücke, diese einzelnen, hier sieht man es, die Länder zugesägt und zur Verfügung gestellt. Und unsere Schüler haben das dann/ der Kunstkurs hat das dann künstlerisch gestaltet, die einzelnen Länder.“ (Schulleitung E1-2, Koop. 6 SK, Z. 214-217)

Während das Unternehmen für die Durchführung materielle Ressourcen bereitstellt, findet die Gestaltung selbst in entsprechenden Unterrichtskursen statt. Das kooperative Handeln drückt sich somit in einer Arbeitsteilung resp. Zusammenlegung von Ressourcen und Kompetenzen (Marr, 1992) aus und verweist erneut auf den potenziellen Synergieeffekt einer solch strategisch ausgerichteten Kooperation (Spieß, 1996).

Das Beispiel macht deutlich, dass sich auch auf Seiten der Sekundarschulen Elemente der strategischen Kooperationsform finden lassen. Eine damit einhergehende Anpassung an bildungspolitischen Erfordernissen – wie an den Gymnasien geschildert – ist überwiegend nicht erkennbar.

Auf Seiten der Partnerunternehmen der Sekundarschulen kann – beziehungsweise auf die unterrichtliche Anbindung und die Norm der Reziprozität – ebenfalls auf das bereits vorgestellte Kunstprojekt verwiesen werden. Zugleich lässt sich feststellen, dass sich hier das

reziproke Verhältnis mehrheitlich auf einer allgemeinen Ebene in Form von mit der Kooperation verbundenen Sinnlogiken ausdrückt.

Analog zur beschriebenen Adaption der Kooperationspraxis auf unterrichtlicher Ebene kann ebenfalls eine Ausrichtung kooperativer Aktivitäten an dem schulpolitischen Erlass zur Ausbildungs- und Studienorientierung konstatiert werden. In diesem Zusammenhang wird von den schulischen Akteuren an den Gymnasien wiederholt die Unterstützung der Partnerunternehmen bei der Implementierung berufsorientierender Maßnahmen angesprochen:

„Und im Rahmen des KAoA-Programms sind ja auch berufs- und studienorientierende Elemente verpflichtend, die wir auch als Schule nicht alleine stemmen können. Das heißt, wenn's zum Beispiel um Bewerbungstraining geht, [...] dann können das am besten die Akteure auch selber tun. [...] Und insofern sind wir da auch ganz dringend drauf angewiesen, mit ja Institutionen und Unternehmen zu kooperieren.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 379-385)

Governanceanalytisch betrachtet lässt sich das verpflichtende Landesprogramm zur Studien- und Berufsorientierung als Steuerungsinstrument auf der Makro-Ebene verorten. Dessen Umsetzung auf Schulebene kann im Sinne einer Rekontextualisierung (Altrichter & Maag Merki, 2016; Fend, 2006) beschrieben werden. So werden Wirtschaftseinrichtungen als Kooperationspartner bei der Realisierung dieses bildungspolitischen Programms einbezogen. Die Beteiligung der Partnerunternehmen als „Ressource“ wird in diesem Kontext als besonders erforderlich erachtet. Demnach folgt die Handlungspraxis bei der Umsetzung des Landesprogramms auf schulischer Ebene ebenfalls einer strategischen Kooperation (Spieß, 1996).

Die mit der Kooperation verbundenen Sinnlogiken resp. die wahrgenommenen Chancen kommen daraus resultierend vor allem durch die Herstellung von Praxis- und Realitätsbezügen zum Ausdruck:

„Also die Schule ist da rein gegangen mit der Erwartung, dass die Schüler das, sagen wir mal, das wirkliche Leben kennenlernen.“ (Lehrkraft M1, Koop. 3 GY, Z. 243-244)

„Das finde ich total wichtig, weil wir hier oft in so einem ja theoretischen Raum irgendwie arbeiten [...]“ (Lehrkraft M2, Koop. 3 GY, Z. 216-217)

Zudem bestehen die schulischen Interessen in einer Perspektiven- oder Horizonterweiterung, welche ebenfalls wiederholt thematisiert wird. Im Zusammenhang mit der Perspektivenerweiterung spricht eine der Gymnasiallehrkräfte darüber hinaus von der Kooperation als eine „Insel des Durchatmens“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 920-921) für die Schülerinnen und Schüler. Während auf theoretischer Ebene der Verlust des schulischen

Schonraumcharakters als eine mit der Unternehmenskooperation einhergehende Problematik diskutiert wird (Gericke & Liesner, 2014), wird auf empirischer Ebene das Kooperationsprojekt hingegen als Gegenpol zu dem alltäglichen Schulleben und Lernpensum gedeutet. Folglich lässt sich in diesem Fall eine Diskrepanz zwischen eines theoretisch angenommenen Problemfeldes und der empirisch berichteten Wahrnehmung feststellen.

Bezogen auf das vorfindbare Kooperationsmuster der Gymnasien geht mit der Kooperationspraxis einerseits ein schulischer Druck einher, herangetragene bildungspolitische Anforderungen zu bewältigen. Andererseits kann diese möglicherweise von der Schülerschaft wahrgenommene Belastung durch die Kooperation reduziert werden. Die mit der Zusammenarbeit verbundenen Sinnlogiken drücken sich daraus resultierend zum einen in einer Erhöhung des Realitätsbezugs aus, zum anderen in einer Ermöglichung eines pädagogischen Moratoriums (Erikson, 1970; Zinnecker, 2000). Die Aussagen der schulischen Akteure lassen somit eine mehrdeutige resp. widersprüchliche Auffassung gegenüber der außerschulischen Partnerschaft erkennen.

Anknüpfend an das professionelle Selbstverständnis der schulischen Akteure kann die Erweiterung des schulischen Angebots als eine mit der Kooperation einhergehende Handlungslogik interpretiert werden wie auch die nachstehenden Zitate verdeutlichen:

„Das ist ja immer so das Ziel. Das Abitur bereitet vor für das Studium, aber es geht ja auch um andere Berufe, die danach erworben werden können oder vielmehr (1) zu denen ausgebildet wird. Auch das ist natürlich ganz wichtig für ein Gymnasium.“ (Schulleitung C2, Koop. 2 GY, Z. 15-18)

„Und die Perspektive, was Praktisches zu machen, ist am Gymnasium nicht so stark vertreten, wie an anderen Schulformen [...] Dass man einfach denen auch mal zeigt, was es noch gibt.“ (Lehrkraft M4, Koop. 3 GY, Z. 87-97)

Diese mit der Kooperation verbundene professionsbezogene Intention der praxisbezogenen Ausrichtung weist auf eine Erweiterung der überwiegenden Orientierung des Gymnasiums am Hochschulsystem hin (bspw. SchulG NRW).

Bezogen auf die Gestaltung der Studien- und Berufsorientierung im Rahmen der außerschulischen Zusammenarbeit lassen die Aussagen der Beteiligten sowohl auf der Mikro- als auch auf Meso-Ebene zudem vermuten, dass die herkömmlichen berufsorientierenden Maßnahmen nicht ausreichend sind, um den Schülerinnen und Schülern berufliche Möglichkeiten und Perspektiven aufzuzeigen. Der schulische Mehrwert der Kooperation wird demnach in einer deutlich lebensweltlicheren Orientierung an regional verfügbaren Möglichkeiten der Ausbildung gesehen. Insbesondere die Aussage der Schulleitung relativiert

den „klassischen“ Bildungsauftrag des Gymnasiums als Institution der Vorbereitung auf den Hochschulzugang und verweist auf eine der tatsächlichen Lebenswelt der Schülerschaft angepasste Form der Berufsorientierung.

Damit einhergehend beschreibt eine Lehrkraft seine Funktion als Studien- und Berufswahlkoordinator im Zusammenhang mit der Kooperation folgendermaßen:

„Mir geht es ja im Grunde genommen im Wesentlichen darum möglichst breites Angebot zu machen, damit die Schüler sich hier ganz gut orientieren können.“ (Lehrkraft C1, Koop. 2 GY, Z. 459-461)

Daraus resultierend kann die Kooperation zu Unternehmen dazu dienen, das Angebot zur beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler – sowohl studien- als auch ausbildungsorientiert – zu erweitern (Icking, 2010). Bezugnehmend auf das von Marr (1992) thematisierte Synergiepotenzial und die strategische Ausrichtung der Kooperation kann die Partnerschaft die Handlungsspielräume bei der Umsetzung berufsorientierender Maßnahmen ausbauen. Auf einer latenten Ebene verweisen die Äußerungen zugleich darauf, dass die allein durch die Bildungspolitik und Schule angebotenen Maßnahmen nicht hinreichend sind, um eine für die Schülerschaft umfassende Studien- und Berufsorientierung zu gewährleisten. Dieses offenbar wahrgenommene Defizit kann erst durch das schulische Engagement in der Kooperation mit Unternehmen kompensiert werden.

Aus systemtheoretischer Perspektive kann demnach angenommen werden, dass sich auf der Ebene der Organisation als Reaktion auf die Irritation der Umwelt eine Ausdifferenzierung hinsichtlich der beruflichen Vorbereitung widerspiegelt.

Der von der Lehrkraft angesprochene Aufgabenbereich des Studien- und Berufswahlkoordinators (Lehrkraft C1, Koop. 2 GY, Z. 459-461) knüpft ferner an die theoretisch angenommenen Funktionen einer potenziellen Steuergruppe als neuer kollektiver Akteur (Berkemeyer et al., 2008) im Rahmen von Kooperation an. Auf theoretischer Ebene wurde diskutiert, ob und inwiefern diese Form der Akteurskonstellation bspw. Entscheidungen an die jeweiligen Ebenen weiterträgt oder professionsbezogene Vorstellungen seitens Beteiligter abstimmt.

Bei der Frage nach einer Steuergruppe wird diese an einem Gymnasium zwar als bedeutsam erachtet, jedoch existiert hier ein solcher Akteur aufgrund mangelnder Ressourcen nicht. In einem anderen Fall wird die Kooperation durch ein festes Team organisiert und koordiniert. Dieses kann als Steuergruppe in Form eines intermediären Akteurs gedeutet werden und setzt sich sowohl aus Schul- als auch aus Unternehmensvertretern zusammen. Insgesamt lässt sich

jedoch feststellen, dass die Kooperationen fallübergreifend überwiegend seitens einzelner Akteure koordiniert und ausgestaltet werden.

Was die Gestaltung der Kooperationsbeziehung betrifft, zeigt sich an den Sekundarschulen ein ähnliches Bild. Wenngleich hierbei erneut die wechselseitige Mitwirkung (Reziprozität) verstärkt zum Ausdruck kommt, ist mit dem kooperativen Handeln ebenso eine Erweiterung des schulischen Angebots als schulische Intention verbunden. Anknüpfend an die Fälle der Gymnasien findet an den Sekundarschulen im Rahmen der Kooperation ebenfalls eine beidseitige Beteiligung bei der Gestaltung berufsorientierender Maßnahmen statt.

„Die Kooperation beinhaltet einmal, dass wir Betriebsbesichtigungen mit Schulklassen dort durchführen; dass die Unternehmen bei unserer Berufswahlmesse aktiv einen Stand gestalten [...]. Und auf der anderen Seite ja offensichtlich natürlich die Betriebe, dass sie dann und wann mal eine gute Bewerbung bekommen und einen guten Mitarbeiter.“ (Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 5-12)

Die mit der Kooperation verbundenen Sinnlogiken verweisen zudem auf eine Wechselseitigkeit der professionsbezogenen Vorstellungen.

„Die Interessen, die wir als Schule haben: Perspektive für Kinder, ganz klar. Und die Unternehmen haben die Interessen. So. Und wenn das zusammenpasst, dann passt es wunderbar.“ (Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 215-217)

Wenngleich der Bildungsauftrag der Sekundarschule überwiegend in einer Vorbereitung auf einen berufsqualifizierenden Ausbildungsgang besteht, wird trotz dieser bereits verstärkt berufsbezogenen Ausrichtung wie auch an den Gymnasien eine außerschulische Kooperation zu Unternehmen für die Unterstützung der Berufswahlorientierung eingegangen. Insofern spiegelt sich an dieser Stelle ebenfalls das wahrgenommene Erfordernis einer Ausweitung berufsorientierender Angebote wider. Damit verbundene interne oder externe Anforderungen werden von den schulischen Akteuren hierbei nicht explizit benannt, jedoch kann das Aufzeigen beruflicher Perspektiven – wie mit der Kooperation verfolgt – ein bedeutsames Bildungsziel dieser Schulform darstellen und somit als externe Anforderung an diesen Schultyp gedeutet werden.

Die mit der Zusammenarbeit einhergehenden Handlungslogiken der jeweiligen Partnerunternehmen – sowohl auf Seiten der Gymnasien als auch der Sekundarschulen – zeigen sich hierbei mehrheitlich in der Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit, der Nachwuchskräfteicherung und der Übernahme regionaler und sozialer Verantwortung. Diese unternehmensinternen Interessenslagen folgen in der Kooperationspraxis größtenteils jedoch einer schulischen Logik. In dem Zusammenhang verweist ein Partnerunternehmen eines

Gymnasiums auf die Herausforderung der schülergerechten Ausrichtung der Kooperationsprojekte:

„Oder im Labor: Was machen wir für Laboruntersuchungen? Aber dann auf dem Niveau, wie die Schüler das auch vielleicht schon in dem Schul/ in der Schulzeit zu der Zeit auch gelernt. Weil wir hatten früher eine Oberstufe. Da haben wir dann etwas kompliziertere Analytik, also Enzymatik gemacht. Aber das können wir in diesem Alter mit den Schülern noch nicht machen. Also dass wir das dem Niveau der Schüler anpassen, damit die auch wirklich hoffentlich da was von haben [...].“ (Laborleitung J1-2, Koop. 1 GY, Z. 151-157)

Um einen Nutzen aus der Kooperation auf der Mikro-Ebene der Schülerschaft zu erzielen, ist eine Anpassung an das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler bzw. an den Lehrplan in Form einer Rekontextualisierung erforderlich. Im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung wird eine Anpassung an die Schulstrukturen hingegen als tendenziell hinderlich wahrgenommen:

„Bei den Bewerbergesprächen ist es ein bisschen schade eigentlich, weil das ist vor der Praktikumsphase. [...] Die Gespräche finden in der Acht statt. Und in der Acht/ die sind noch ein bisschen klein.“ (Personalleitung J1-2, Koop. 1 GY, Z. 73-76)

Die aufgeführten Interviewpassagen verweisen auf die Problematik, differente professionsbezogene Handlungslogiken und -strukturen, die die Organisationen innehaben, in Einklang zu bringen. Bezugnehmend auf die im Kooperationsverständnis thematisierte diagonale Kooperation (Bornhoff & Frenzer, 2006) oder die multiprofessionelle Kooperation (Böhm-Kasper et al., 2016, 2017) lassen sich somit an dieser Stelle Herausforderungen sowie „ein hohes Maß an Koordination, Organisation und Disziplin“ (Schleifenbaum & Walther, 2015, S. 37) erkennen. Systemtheoretisch betrachtet spiegeln sich hier differente Systemlogiken (Funder, 2011; Luhmann, 1996b) wider. Diese Problematik zeigt sich ferner bei der Initiierung eines Kooperationsprojektes:

„Wie gesagt, die wenigen Momente jetzt, also gerade dieses <spezielle Projekt> [...] da bin ich tatsächlich ein bisschen traurig, dass ich das mit meinen Partnerschulen, gerade mit den Gymnasien, die da ja, glaube ich,/ also wo wirklich (unv.) richtiges Potenzial schlummert [...] Dass die sich da so ein bisschen (1) zurückhalten (1), finde ich ein bisschen schade tatsächlich [...].“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 4 GY, Z. 521-527)

In diesem Fall bedauert es die Ausbildungsleitung, dass ein Projekt mit den Kooperationspartnern nicht realisiert worden ist. So wird die schulische Wahrnehmung betrieblicher Angebote im Rahmen der Kooperation als tendenziell zurückhaltend beurteilt.

Diese Beobachtung wird seitens der an der Kooperation beteiligten Lehrkraft nicht thematisiert, jedoch berichtet diese von Hemmnissen bei der Umsetzung:

„Manchmal bekommt man auch Absagen, weil die Unternehmen keine Ressourcen haben und auch personell gerade schlecht aufgestellt sind. Das heißt, von beiden Seiten gibt es dann auch Hemmnisse, warum dann in einem bestimmten Schuljahr bestimmte Bausteine nicht stattfinden.“

[...]

„Wir hatten zum Beispiel dann bei einem Lernpartner angefragt für die Präsenz auf <dieser Abmesse>. Und auch für die Präsenz auf dem Berufsfeldtag. Und in beiden Fällen war dann trotz frühzeitiger Anfrage die Personalressource nicht da. [...] Man müsste also eigentlich auch am Ende des Schuljahres noch mal evaluieren, warum bestimmte Dinge nicht geklappt haben. [...] Es ist nicht fest standardisiert (1) im Moment.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 319-334)

An dieser Stelle kann sowohl auf die Bedeutung der Handlungskoordination als auch der Akteurskonstellation verwiesen werden. So stellen sich Fragen nach der Kommunikation und Koordination zwischen den Organisationen und Akteuren auf Schul- und Unternehmensseite. Die Begleitung durch eine Steuergruppe als Akteurskonstellation könnte dazu beitragen, die jeweiligen Sinnlogiken und Projektideen zu koordinieren bzw. abzustimmen. Dabei ließen sich bspw. Differenzen in den Organisationsstrukturen und Anforderungen – in Form interner Systemlogiken (vgl. erneut Funder, 2011; Luhmann, 1996b) – kommunizieren und vereinbaren. Eine Steuergruppe besteht laut der beteiligten Lehrkraft u. a. aufgrund mangelnder vorhandener Ressourcen im Rahmen der Kooperation jedoch nicht (vgl. weiter oben).

An den Sekundarschulen und deren Partnerbetrieben kommen diese potenziellen Problemfelder nicht zum Ausdruck. Möglicherweise hängt dieser Umstand mit dem hohen Stellenwert der Reziprozitätsnorm und der Transparenz im Rahmen der Kooperationsbeziehungen zusammen. So kann die Transparenz über die unterschiedlichen Interessenslagen förderlich für die Zusammenarbeit sein:

„Man muss ganz klar haben, welche Erwartungen hat der eine und welche Erwartungen hat der andere und wenn man das klar hat, dann gibt es da auch keine Probleme. Es läuft.“ (Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 464-466)

Die Aussagen der Lehrkraft können dahingehend gedeutet werden, als dass die jeweiligen Erwartungen den Partnern bewusst sein sollten und eine Passung dieser Erwartungshaltungen zum Gelingen der Zusammenarbeit beiträgt. Vor dem Hintergrund des

bereits thematisierten Synergiepotenzials (Marr, 1992) der Kooperation spiegelt sich hier die inter-organisationale Kooperation in einer Zusammenlegung differenter Interessen bzw. Zielvorstellungen wider. Ein explizit gemeinsamer Zielhorizont – wie laut dem theoretischen Kooperationsverständnis angenommen (Marr, 1992; Spieß, 2004) – wird dabei nicht thematisiert. Bezugnehmend auf die systemtheoretische Betrachtungsweise sowie das Kooperationsverständnis soll dieser Aspekt in Kapitel 10.2.7 näher diskutiert werden.

Daraus resultierend kann vermutet werden, dass der Kooperation insbesondere eindeutige schul- bzw. unternehmensinterne Interessen bzw. Ziele zugrunde liegen (vgl. Kategorie „Interne Ziele“).

Bei einer wechselseitigen Transparenz und Akzeptanz dieser Zielbezüge kann die Kooperation einen beidseitigen Mehrwert im Sinne einer Win-win-Situation darstellen. Über die Reziprozität hinausgehend verweist diese Perspektive ferner auf die Betrachtung der Kooperation als notwendig oder nützlich und bringt – in Kongruenz zum Muster der Gymnasien – zudem eine Form der strategischen Kooperation (Spieß, 1996) zum Ausdruck.

Anknüpfend an die Erfüllung der Reziprozitätsnorm kann abschließend trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen als ein weiteres übergreifendes Muster festgestellt werden, dass das persönliche Engagement und das beidseitige Interesse als wesentliche Gelingensbedingungen sowohl laut der Akteure auf der Mikro- als auch der Meso-Ebene beurteilt werden können.

Während sich an den Gymnasien darin der Stellenwert der Kooperation und damit verbundene Ressourcen widerspiegeln, wird an den Sekundarschulen (und deren Partnerbetrieben) das wechselseitige Interesse als kooperationsübergreifendes Moment thematisiert.

Auf der Meso-Ebene lassen sich bspw. an den Gymnasien die Schulleitung und die Oberstufenleitung als beteiligte Akteure verorten, welche die Kooperation als erforderlich oder hilfreich (Marr, 1992) erachten:

„Und natürlich auch mit der Schulleitung. Die ist da auch immer involviert, wobei ich sagen muss, dass das bei uns eigentlich, gerade was die Schulleitung angeht, total unproblematisch ist. Also die ist da sehr interessiert daran, dass diese Kooperationen auch forciert werden [...].“ (Lehrkraft M2, Koop. 3 GY, Z. 254-257)

„Also zum Beispiel, dass Schüler für eine Woche vom Unterricht freigestellt werden. Das ist nicht selbstverständlich, dass da jetzt in dem Fall die Oberstufenleitung und die Schulleitung sagt: ‚Ja, das machen wir.‘“ (Lehrkraft M2, Koop. 3 GY, Z. 285-287)

Durch die Freistellung von Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an einem Kooperationsprojekt können Freiräume (zeitliche Ressourcen) für die Realisierung der Kooperation ermöglicht werden (vgl. auch Kategorie der Handlungsspielräume). Hierbei zeigt sich eine Akzeptanz gegenüber der Kooperation auch bei weiteren Akteuren und kann als bedeutsame Voraussetzung eingestuft werden:

„[...] wenn ich zur Firma gehe, vertreten mich die Kollegen natürlich auch ohne zu sagen: ‚Warum muss ich jetzt vertreten?‘ [...] Also es geht nur, wenn das wirklich auch so getragen wird.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 856-860)

Zugleich wird es seitens beider Schulformen kritisch betrachtet, dass Unterrichtszeit für Projekte solcher Art wegfällt. So kann der an den Gymnasien thematisierte unterrichtliche Mehrwert der Kooperation erneut die Durchführung solcher (außerschulischer) Projekte legitimieren.

Anknüpfend an Holtappels (2016) erscheinen demnach das Interesse, die Akzeptanz und Unterstützung sowohl auf der Mikro-Ebene als auch auf der Meso-Ebene für das Gelingen einer solchen Kooperation als „Innovationsidee“ (Altrichter & Maag Merki, 2016) als bedeutsam.

Abschließend sollen das auf theoretischer Ebene diskutierte professionelle Selbstverständnis der beteiligten Akteure sowie die Frage nach der Einmischung in die Handlungsdomänen des Partners im Rahmen der Zusammenarbeit näher behandelt werden.

Professionsbezogene Vorstellungen im Zusammenhang mit der Kooperation zeigen sich sowohl im vorliegenden Interviewmaterial der Gymnasien als auch der Sekundarschulen und drücken sich insbesondere in den Erzählungen zur Umsetzung von Maßnahmen sowie in den damit verbundenen Handlungslogiken aus.

Vor diesem Hintergrund werden u. a. die Transparenz über und die Akzeptanz von unterschiedlichen Erwartungshaltungen thematisiert (vgl. weiter oben) oder die Notwendigkeit einer Kontextualisierung resp. schülerzentrierten Ausrichtung von Kooperationsprojekten angesprochen.

„Wenn Schüler in ein Unternehmen kommen, müssen die Informationen und die Dinge, die vermittelt werden, auch aufbereitet werden für die Zielgruppe. [...] und die Schüler müssen einen Sinn darin erkennen, warum sie jetzt in dem Unternehmen sind. Wenn sie einfach nur eine abgehobene technische Betriebsführung bekommen, würde der pädagogische Effekt natürlich nicht positiv sein.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 363-368)

Für eine pädagogisch bedeutsame Einbettung der Kooperation stellt die Lebenswelt der Schülerschaft bzw. die schulische Lebenswelt der zentrale Bezugspunkt dar. Um einen Synergieeffekt (in Anlehnung an Marr, 1992) erzielen zu können, muss die Innovationsidee der Kooperation demnach in schulbezogene Maßnahmen, welche dem Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule entsprechen, übersetzt werden. Möglicherweise drückt sich an dieser Stelle erneut – systemtheoretisch betrachtet – der Lebenslauf als gemeinsamer Fluchtpunkt der pädagogischen und wirtschaftsbezogenen Kommunikationen (Burger, 2016) aus.

Bei einer zielgruppenspezifischen und pädagogisch sinnvollen Ausrichtung der Kooperation kommt abermals die Funktion bzw. der Aufgabenbereich der Studien- und Berufswahlkoordination zum Ausdruck (vgl. weiter oben). Hierzu gehören die kritische Reflexion und Prüfung der betrieblichen Angebote vor dem Hintergrund des schulischen Neutralitätsgebots. In dem Zusammenhang wird indirekt die Gefahr der Einflussnahme thematisiert (vgl. auch Kap. 10.2.4 Modus: Beeinflussung).

„<Das Unternehmen> wollte zum Beispiel auch ganz gerne was anbieten, ein Vortrag zur Studienfinanzierung. Natürlich haben die ein eigenes Produkt, was die damit im Hinterkopf haben. Wir haben uns dann aber die Unterlagen angeguckt und haben dann auch gesagt: ‚Wir bieten das gerne einmal an für interessierte Schüler.‘ Also wir machen keine Veranstaltung, wo wir die Schüler verpflichten: ‚So jetzt guckt ihr euch das an, was <das Unternehmen> macht.‘“ (Lehrkraft C1, Koop. 2 GY, Z. 186-191)

Das professionelle Handeln der Lehrkraft wird durch die reflexive Abwägung und Entscheidung bei der Umsetzung solcher Projekte sichtbar. Hierbei trägt die Lehrkraft die Entscheidungshoheit bei der Frage nach der Realisierung und Ausgestaltung der betrieblichen Veranstaltung. Demnach kann angenommen werden, dass bei der Unterbreitung möglicher Angebote seitens des Partnerunternehmens eine professionsbezogene Rekontextualisierung auf schulischer Ebene stattfindet. Anknüpfend an die Argumentationslogik nach Gericke und Liesner (2014) stellt sich die Frage, inwiefern die kritische Auseinandersetzung mit solchen Gegenständen als Bestandteil der pädagogischen Profession betrachtet werden kann oder darf – bspw. vor dem Hintergrund des staatlichen Neutralitätsgebots. So ist in diesem Kontext zu diskutieren, inwiefern eine Ausdehnung der Lehrerprofessionalisierung auf Fragen der Berufsweltorientierung und des Einbezugs außerschulischer Partner erfolgt bzw. erfolgen sollte.

Die Abwägung von Vor- und Nachteilen, welche mit einer solchen Kooperation verbunden sein können, wird insgesamt wenig thematisiert, wenngleich eine tendenziell kritische Haltung der schulischen Akteure gegenüber der Zusammenarbeit zu erkennen ist.

Hierbei sprechen die Beteiligten professionsbezogene Vorstellungen im Sinne potenzieller Problematiken und Gefahren an (vgl. auch Akteure), wie bei dem Beispiel zur Produktwerbung verdeutlicht (Lehrkraft C1, Koop. 2 GY, Z. 186-191). Auf Unternehmensseite wird eine kritische Reflexion nicht explizit sichtbar.

In den Blick genommen wird an dieser Stelle ebenfalls die Wahrnehmung weiterer Akteure. Neben einer Akzeptanz solcher Kooperationen wird auch eine kritische Einstellung gegenüber Kooperationsprojekten zur Wirtschaft seitens Kolleginnen und Kollegen beobachtet:

„Also sowohl positiv als auch kritisch. Wobei ja ne kritische Sicht darauf auch nicht verkehrt ist. Es geht immer um die/ ja um das Neutralitätsgebot der Schule und auch um die Unabhängigkeit von wirtschaftlichen Verwertungsinteressen. Und auch um die Grundidee von Bildung, die als Gymnasium vertreten werden soll. [...] Ich denke, da gibt es v/ mehrere Kollegen oder auch viele, die dort einen kritischen Blick drauf haben, dass (1) Schulen sich nicht zum Handlanger von Unternehmen machen. Dass es auch natürlich nicht darum gehen kann, Werbung im engeren Sinne zu machen. Aber so empfinde ich auch nicht die Kooperation mit den Lernpartnern.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 416-425).

Dementsprechend ist den beteiligten Akteuren eine potenzielle Problemlage bei dem Eingehen einer Kooperation zu Wirtschaftseinrichtungen prinzipiell bewusst. Laut den Interviewten wird die Kooperation fallübergreifend jedoch vor allem als Chance wahrgenommen. In einem Fall erlebt sich ein Gymnasium als stärkeren Profiteur dieser Zusammenarbeit:

„[...] also wir sind schon mehr die Nutznießer, ganz klar.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 122)

Inwiefern bei der beschriebenen Kooperationsausgestaltung auf der unterrichtlich-inhaltlichen Ebene zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Interessen an den Schulen erfolgt, bleibt unklar. Jedoch kann anknüpfend an die bereits thematisierte Transparenz der jeweiligen Ziele angenommen werden, dass den beteiligten Akteuren die wirtschaftlich orientierte Interessenslage durchaus bewusst ist.

Damit einhergehend ist bei der Umsetzung von Kooperationsprojekten zu diskutieren, inwieweit die jeweiligen Akteure in die Handlungsdomänen des Kooperationspartners eingreifen können. Anhand der Beispiele lässt sich nicht vollends klären, inwiefern mit den vorgestellten Kooperationsprojekten – u. a. durch die Einbindung von Unternehmensvertretern als Experten für bestimmte Themen – eine Schwächung der Lehrerprofessionalität (vgl. Gericke & Liesner, 2014, S. 379) einhergeht. Die Aussagen lassen erkennen, dass die beschriebenen Projekte lediglich temporär angelegt sind und teilweise in Form einer Arbeitsteilung realisiert werden. Zugleich finden diese über den regulären Unterricht hinaus statt (bspw. ein Planspiel). Daraus resultierend kann angenommen werden, dass die

Kooperationspraxis die Rolle der Lehrkraft resp. die Lehrerprofessionalität nicht direkt tangiert. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Daten lediglich eine Selbstauskunft der Akteure beinhalten und die Kooperationspraxis nicht in den Blick genommen worden ist.

Aus systemtheoretischer Perspektive wird zudem analytisch angenommen, dass bei einer strukturellen Kopplung kein Durchgreifen auf operativer Ebene erfolgt (vgl. Burger, 2016, S. 157). So kann bspw. das Wirtschaftssystem nicht mittels der Leitdifferenz der Selektion (besser vs. schlechter) operieren. Empirisch lässt sich beobachten, dass auf organisationaler Ebene Mitglieder der Organisation *Unternehmen* demnach nicht die Funktion des Selektierens übernehmen, wie die nachstehende Sequenz verdeutlicht:

„Dann kommt ja der Vortrag vor den Herbstferien von <Herrn L>, einem Kollegen, der hier <Lebensmittel> entwickelt. [...] Da müssen die [Schüler] ein Protokoll dazu führen/aufschreiben, also protokollieren. Um das auch zu lernen, wie man nachher, später in einem Studium dann halt so eine Vorlesung mitschreibt. Und das wird irgendwie von den Lehrern bewertet. Das weiß ich jetzt nicht ganz genau, wie das abläuft.“ (Laborleitung J1-2, Koop. 1 GY, Z. 136-144)

Wird diese Perspektive auf die organisationale Ebene übertragen, kann vermutet werden, dass sich in Bezug auf das hier zu untersuchende Kooperationsphänomen eine strukturelle Kopplung kommunikativ manifestieren kann, bei der die originären systeminternen Operationen unberührt bleiben.

10.2.2 Handlungskoordination

Die Frage nach der Handlungskoordination zielt auf die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen ab. Governanceanalytisch betrachtet sollen hier die Koordination und Kommunikation im Rahmen von Kooperationsprojekten untersucht werden. Bezogen auf den Aufbau einer solcher Partnerschaft geht es zudem um die Frage der Reproduktion oder Adaption von Vorgaben und Möglichkeiten (vgl. Heinrich, 2008, S. 36).

Auf theoretischer Ebene wurde die Kategorie der Handlungskoordination mit folgenden Kooperationselementen verknüpft: *Notwendigkeit/Nützlichkeit, Herausforderungen, Reziprozität, interne Ziele, Steuerung und Gestaltung, Vertrauen* und *empathische Kooperation* (s. a. theoretischen Kategorienschema, Tab. 1).

In der nachfolgenden Analyse sollen wiederum die empirisch ausgeprägtesten Elemente aufgegriffen werden. In diesem Fall handelt es sich im Material der Gymnasien um die **Handlungsspielräume** (Marr, 1992; Spieß, 2007), welche im Rahmen der theoretischen Analyse nicht berücksichtigt worden sind, sowie um die **Prozesshaftigkeit** als induktiv entwickeltes Kooperationsmerkmal. Daran anknüpfend werden aus Perspektive der

Sekundarschulen ebenfalls die **Handlungsspielräume** als theoretisch abweichendes Element sowie die **Steuerung und Gestaltung** als theoretisch konforme Voraussetzung ausdifferenziert. Um erneut einen Vergleich zwischen Schulen und Unternehmen zu erzielen, werden seitens der Partnerunternehmen ebenso die thematisierten **Handlungsspielräume** in den Blick genommen.

Auf einer fallübergreifenden Ebene kann zunächst festgestellt werden, dass auf Schul- und Unternehmensebene Handlungsspielräume für den Aufbau bzw. die Ausgestaltung kooperativer Aktivitäten und der damit verbundenen Koordination vorhanden sind.

Die Handlungskoordination drückt sich dabei in einem Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die Umsetzung von Kooperationsprojekten aus. So können bspw. ausgehend vom Schülerinteresse auf der personalen Ebene oder von einem Unterrichtsthema potenzielle Kooperationen zu Unternehmen angebahnt werden. Aufgrund der Handlungsfreiräume der Lehrkräfte, aber auch seitens der Betriebe lassen sich Kooperationsprojekte planen.

Aufgrund eindeutiger Zuständigkeitsbereiche lässt sich zudem ein eigenverantwortliches Handeln der beteiligten Akteure auf Schul- und Unternehmensseite ermöglichen.

Die grenzüberschreitende Koordination im Rahmen der Zusammenarbeit erfolgt zudem auf dem kurzen Dienstweg. Die niedrighschwellige Abstimmungsweise kann als Handlungsspielraum innerhalb der Kooperationspraxis aufgefasst werden.

„Da ist es natürlich ein kurzer Weg, einfach mal anzurufen und zu sagen: ‚Mensch, kann Schüler xy mal einen Tag in der kaufmännischen Abteilung oder in der Werkstatt schnuppern?‘ [...] Das geht meistens relativ unkompliziert ohne, dass wir da noch ellenlange Schreiben aufsetzen müssen.“ (Lehrkraft E1-2, Koop. 6 SK, Z. 376-380)

An den Sekundarschulen und deren Partnerunternehmen erfolgt die Handlungskoordination zudem durch einen Unternehmensverband als intermediärer Akteur:

„[...] [der Unternehmensverband] vermittelt zwischen uns.“ (Lehrkraft K1-2, Koop. 7 SK, Z. 11-14)

„Also die Mitarbeiterin von <dem Verband> hat ein Vorabexemplar zugeschickt per E-Mail. Da konnte man dann noch mal Verbesserungsvorschläge machen, Maßnahmen streichen oder ergänzen. Und das hat sowohl die Schule bekommen als auch der Betrieb. (1) Da waren wir uns relativ schnell einig.“ (Personalreferentin N1, Koop. 7 SK, Z. 178-181)

Mithilfe des Unternehmensverbandes als dritter Akteur werden die Kooperationen auf eine vertragliche Grundlage gestellt. Die an der Kooperation Beteiligten können die Vereinbarung

jedoch adaptieren bzw. rekontextualisieren. Zum einen verweist diese Handlungspraxis auf ein flexibles, offenes Vorgehen und auf das Vorhandensein von Handlungsfreiräumen seitens der Kooperationspartner sowie auf die Steuerung und Gestaltung der Zusammenarbeit durch den Verband als externen Akteur. Zum anderen stellt sich die Frage, inwiefern sich hinter der Beteiligung eines dritten Akteurs eine Art Forderungscharakter verbirgt bzw. eine Rechenschaftsverpflichtung damit einhergeht.

Ein weiteres gleichförmiges Muster zeigt sich erneut in einer Anpassung an vornehmlich schulische Strukturen und Logiken in Bezug auf die vorfindbaren Koordinationsprozesse.

Während an den Gymnasien wiederum eine curriculare Orientierung im Vordergrund steht, wird an einer Sekundarschule und deren Partnerunternehmen jedoch auch eine beidseitige, flexible Ausrichtung thematisiert:

„Es muss so ein bisschen wachsen und passen und in den Schulablauf passen und in die Themen, die in der Schule anliegen, passen und da natürlich auch passen beim Kooperationspartner. [...] Und wohingegen dann andere Sachen wie so Praktikumsplätze, freiwillige Praktika, diese Bewerbungstrainings [...], das sind so kontinuierliche Sachen, die halt so regelmäßig laufen sollten, ne.“ (Schulleitung E1-2, Koop. 6 SK, Z. 478-482)

„Die regelmäßigen Sachen sind weitergelaufen. [...] so eine größere Aktivität haben wir jetzt da nicht in Angriff genommen. [...] Und jetzt erfolgt halt im kommenden Jahr [...] die Unterzeichnung der Folgekooperation mit der Sekundarschule. Und dann werden wir halt in dem Zusammenhang die nächste Aktivität überlegen [...].“ (Ausbildungsleitung I1, Koop. 6 SK, Z. 99-103)

Die Steuerung und Gestaltung der Kooperation können hierbei als Handlungsstrategie aufgefasst werden, wonach sich die Kooperationspraxis sowohl an den Bedarfen und Möglichkeiten der Schule als auch des Unternehmens ausrichtet. Neben dieser dynamischen Kooperationspraxis erfolgt zudem mit Blick auf die Berufsorientierung eine institutionalisierte Form der Umsetzung und Handlungskoordination.

Ebenfalls verweisen die Aussagen der Schul- und Ausbildungsleitung darauf, dass externe Anforderungen von der Makro-Ebene – in diesem Fall die Umstellung von der Real- auf die Sekundarschule – auf die Meso- und Mikro-Ebene einwirken, sodass die Kooperation zeitweise pausieren muss.

Mit der Kooperation einhergehende berufsorientierende Elemente bleiben jedoch davon unberührt. So wird die Unterstützung der Berufsorientierung fortgeführt, was auf eine feste Verankerung hindeutet. Diese Strategie spiegelt ferner den hohen Stellenwert der

Berufsvorbereitung wider. Zugleich erfolgt auch hier eine Anpassung der Kooperation bzw. des betrieblichen Partners an schulische resp. schulpolitische Entwicklungen auf der Makro-Ebene. Die Ausrichtung an schulischen Gegebenheiten wurde ebenfalls bei den Partnerunternehmen der Gymnasien angesprochen.

Die temporäre Aussetzung der Kooperation sowie die Planung späterer Aktivitäten verweisen zugleich – wie im empirischen Muster der Sekundarschulen beobachtet – sowohl auf das Bestehen von Handlungsfreiräumen als auch auf die Voraussetzungen des Vertrauens und der Zuverlässigkeit (Spieß, 2007).

Die seitens der Gymnasien vorgenommene Anpassung an bildungspolitische Veränderungen wie an die Umstellung auf G8 lässt ebenfalls die Bedeutung von Handlungsspielräumen – in diesem Fall in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung der Kooperation – erkennen.

„Und je nachdem, wenn Kernlehrpläne sich halt verändern, müssen wir manchmal nachjustieren. Also erst waren da diese Begleitprogramme zur Bewerbung ja in der Neun. Durch G8 sind sie dann in die Acht gekommen. Wir müssen gucken, wie das jetzt ist, wenn wir wieder bei G9 sind. [...] Also wie vorher mit dem <Ernährungsprojekt> auch in der Oberstufe. Mussten was abspecken, haben was weniger theoretisch gemacht.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 146-153)

Die Art und Weise des Zusammenwirkens spiegelt sich somit – wie bereits bei der Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation verdeutlicht – in einer Adaption der Kooperation an schulpolitische Entwicklungen bzw. externe Vorgaben auf der Makro-Ebene und an schulinterne Möglichkeiten auf der Meso-Ebene wider (Heinrich, 2008). So wird an dieser Stelle der dynamische und prozesshafte Charakter der Kooperationspraxis sichtbar.

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen wie der Umkehr zu G9 erwägt eine Gymnasiallehrkraft ebenfalls eine curriculare Verzahnung der Kooperationsprojekte:

„Wir sind im Moment ja wieder auf dem Wechsel zu G9. Das heißt, wir werden neue Curricula schreiben und dann wird das mit verankert. Und das soll bei den/ mit den verschiedenen Firmen auch thematisiert werden [...].“ (Lehrkraft M4, Koop. 3 GY, Z. 120-123)

„Wir fangen jetzt erst mal ganz flach an und gucken, wie weit können wir es überhaupt treiben, weil die ja natürlich auch eine Ressource haben für anspruchsvollere Sachen als die, die wir jetzt gemacht haben.“ (Lehrkraft M4, Koop. 3 GY, Z. 399-402)

Die Koordination und Kommunikation der Kooperationspartner gehen entlang des Lehrplans – anknüpfend an die strategische Kooperation (Spieß, 1996) – vonstatten. Zugleich kommt an dieser Stelle erneut die Prozesshaftigkeit von Kooperation zum Ausdruck. So wird eine

potenzielle Entwicklung der Kooperation angesprochen – angefangen bei tendenziell niedrighschwelligem Angeboten bis hin zu möglicherweise komplexen Projekten. So lässt sich die Kooperation selbst als Prozess betrachten, welcher eine kontinuierliche Pflege bzw. Koordination erfordert. Die kontinuierliche Umsetzung und Abstimmung kooperativer Aktivitäten, bspw. auf curricularer Ebene, tragen möglicherweise zu einer Institutionalisierung der Kooperationspraxis bei. Zugleich kann angenommen werden, dass mit einer Verankerung der Zusammenarbeit eine Reduktion von Handlungsfreiräumen einhergeht.

Laut der Erzählungen der betrieblichen Akteure wird die bereits beschriebene schulische Ausrichtung hierbei erneut bestätigt.

Bezogen auf die Kategorie der Handlungskoordination stellt sich des Weiteren die Frage nach dem Aufbau der Kooperation und der möglicherweise damit einhergehenden Adaption von Vorgaben oder Möglichkeiten (vgl. Governanceanalyse).

Was die Initiierung von Kooperationsprojekten betrifft, lässt sich fallübergreifend empirisch beobachten, dass sich die Partnerunternehmen überwiegend zurückhalten und sich an den Bedarfen und Interessen – vergleichbar mit Handlungsfreiräumen – der Schulen orientieren. Die vornehmliche Initiierung kooperativer Aktivitäten durch die schulischen Akteure wird seitens eines Partnerunternehmens ferner als Vorgabe für die Zusammenarbeit – im Sinne einer Holschuld – gesetzt. Ob eine solche Regelung vertraglich dokumentiert ist, bleibt unklar.

„Also Ideen sind auf jeden Fall da. Aber grundsätzlich geben wir erst mal vor, dass die Schulen auf uns zukommen. Einfach weil die besser einschätzen können, was sie überhaupt bei denen im, ja, Jahresplan möglich ist und was nicht.“ (Personalmarketing G1-2, Koop. 3 GY, Z. 404-406)

Insgesamt drücken die Aussagen erneut eine Anpassung der Unternehmen an die schulischen Strukturen sowie an die Handlungsspielräume der Gymnasien aus. Eine Ausbildungsleitung (Ausbildungsleitung O1, Koop. 4 GY, Z. 46-48) spricht in diesem Zusammenhang explizit die Schwierigkeit an, mögliche Bedarfe der Schulen eigenständig zu eruieren. Eine derartige Problematik lässt sich wiederum mit den unterschiedlichen Organisationslogiken von *Schule* und *Unternehmen* begründen (vgl. diagonale Kooperation: Schleifenbaum & Walther, 2015). Daraus resultierend erscheint es als fraglich, die Schule-Unternehmens-Kooperation als empathische Kooperation zu charakterisieren. So wird es auf empirischer Ebene als eine Herausforderung betrachtet, sich in den Partner hineinzusetzen.

Bei der Frage nach der Autonomie und den Begrenzungen im Rahmen der Zusammenarbeit muss – wie auch an den Schulen – auf Seiten der Betriebe eine Abstimmung mit weiteren Beteiligten auf der Mikro- und Meso-Ebene innerhalb der Organisation erfolgen. Hierzu

gehören Fachabteilungen (Mikro-Ebene) sowie die Personal- und/oder Geschäftsleitung auf der Meso-Ebene.

Dennoch kann angenommen werden, dass die Partnerunternehmen Handlungsspielräume hinsichtlich der Kooperationsgestaltung aufweisen und demnach flexibel auf schulische Bedarfe oder Interessen reagieren können. Zugleich werden jedoch auch trotz bestehender Handlungsfreiräume Hemmnisse hinsichtlich der Kooperationspraxis thematisiert. Bspw. wird in dem nachstehenden Fall davon berichtet, dass ein Kooperationsprojekt nicht zu Ende geführt worden ist.

„[...] wir haben eine Betriebsgastronomie, wo dann am Ende des Tages sogar ein Produkt (1) theoretisch verkauft werden könnte. Dazu ist es dann nicht mehr gekommen, weil das Projekt irgendwie ja nicht bis zum Ende geschafft hat, was jetzt nicht an uns lag, ne. Bei den Schülern ist halt nicht mehr so ganz (1) bis zum Ende ging.“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 4 GY, Z. 103-107)

In diesem Zusammenhang nimmt sich der betriebliche Akteur für die vorzeitige Beendigung als nicht verantwortlich wahr. Auf Schulseite werden ebenfalls Hemmnisse bei der Umsetzung seitens eines Partnerunternehmens angesprochen (vgl. Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation). An dieser Stelle können und sollen jedoch keine Verantwortlichkeiten geklärt werden. Die Schilderung weist hingegen auf mangelnde Kommunikationsstrukturen und Abstimmungsprozesse resp. auf Koordinationsprobleme bei der Kooperation hin. Aufgrund der bereits thematisierten verschiedenen Selbstverständnisse – eventuell bedingt durch die unterschiedlichen Organisationsformen – können ein erhöhter Abstimmungsbedarf bzw. verstärkte Koordinationsleistungen erforderlich sein (Brüsemeister, 2005; Heinrich, 2008).

Diese mit den unterschiedlichen Organisationslogiken einhergehenden Hemmnisse werden ebenfalls bei der Handlungskoordination an den Gymnasien sichtbar.

Bspw. zeigen sich – wie bei den Akteuren bzw. Handlungslogiken diskutiert – Koordinationsprobleme auf Unterrichtsebene. So gehen mit einer flexiblen Gestaltung der Kooperationspraxis Unterrichtsausfälle bzw. -vertretungen einher. Ebenfalls sind auf Firmenseite die zeitlichen Freiräume begrenzt.

„Ne, dann die Angebote, die zum Beispiel eine Firma wie <das Partnerunternehmen> macht im Nachmittagsbereich, wir konnten die ganz häufig auch gar nicht annehmen, also tatsächlich, weil wir sie gar nicht umsetzen konnten, weil unsere Schüler ja (1) immer jeden Tag in der Schule sind. Ja und um halb 4 braucht man da dann auch nicht mehr aufschlagen.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 673-677)

Um auf Schulebene Handlungsspielräume gewähren zu können, kann hierbei erneut die Unterstützung seitens des Kollegiums als besonders bedeutsam erachtet werden (vgl. Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation).

In Bezug auf die schulische Ausrichtung kooperativer Aktivitäten ist abschließend als fallübergreifendes Muster erkennbar, dass die betrieblichen Akteure bei der Anpassung bzw. Entwicklung der Kooperation insbesondere die Interaktion zu Schülerinnen und Schülern auf der Mikro-Ebene in den Blick nehmen. So heißt es nachstehend:

„Und da wird dann hinterher noch mal/ so, wie ist es gelaufen, was müssen wir womöglich anders machen. Und kommen dann aber immer wohl zu dem Resultat auch, nur Gespräche geht einfach nicht. Da kommen wir nicht schnell genug mit den Schülern in Kontakt auch. (1) Aktionen müssen immer dabei sein.“ (Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 596-600)

Wie bereits bei den Sekundarschulen angesprochen, wird der Ausrichtung der Kooperationspraxis an den Handlungslogiken der Schülerinnen und Schüler auf der Mikro-Ebene eine hohe Bedeutung beigemessen, sodass sich daraufhin zugleich Einschränkungen bei der Gestaltung ergeben. Die beschriebene Teilnahme an einer Berufsmesse der Partnerschule sollte sich laut der Ausbildungsleitung überwiegend in einer aktiven Gestaltung niederschlagen. Insofern wird an dieser Stelle erneut der Kontextbezug der Kooperation, sprich die Zielgruppe der Schülerschaft, in den Blick genommen.

Wie zu Beginn aufgezeigt, zeigt sich im Zusammenhang mit der Handlungskoordination an den Gymnasien eine ausgeprägte Thematisierung der Prozesshaftigkeit. Im Material der Sekundarschulen kommt hingegen mehrfach die Steuerung und Gestaltung als eine Gelingensbedingung von Kooperation zum Ausdruck. Vor diesem Hintergrund verweisen die Aussagen der Sekundarschullehrkräfte wiederholt auf die Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit und den damit verbundenen Stellenwert der Handlungskoordination.

Bezogen auf die Steuerung und Gestaltung verweist bspw. eine Lehrkraft auf die Problematik, wenn ein Ansprechpartner – in dem Fall ein Berufswahlkoordinator – wegfällt.

„Da hat ein StuBo [Studien- und Berufswahlkoordinator] aufgehört. Und der hatte ein super Netzwerk. Und der ist in Pension gegangen. Und niemand hatte auf dem Schirm, dass das ja mal weitergeführt werden sollte. Und da ist eine Schule wirklich auf Null gefallen, auf Null.“ (Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 307-310)

Um eine Kontinuität gewährleisten zu können, sind eine Übergabe und Kommunikation von Verantwortlichkeiten somit erforderlich. Kooperationstheoretisch werden an dieser Stelle eine

mangelnde Steuerung und Gestaltung interpersoneller Beziehungen (Marr, 1992; Blohm, 1980) deutlich.

Auf die damit verbundenen empirisch vorfindbaren Koordinationsmodi wird im Folgenden eingegangen.

10.2.3 Koordinationsmodus: Beobachtung

Der Modus der Beobachtung als eine Form der Handlungskoordination kann in einer einseitigen oder wechselseitigen Anpassung an das wahrgenommene Handeln der anderen zum Ausdruck kommen (vgl. Lange & Schimank, 2004, S. 20). Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern eine Umweltbeobachtung zum Aufbau von Kooperationen beiträgt, u. a. etwa zur Imagepflege der jeweiligen Organisationen. Hierbei ist ebenfalls zu klären, ob und inwieweit möglicherweise auch eine einseitige Anpassung an die Interessen des Kooperationspartners erfolgt.

Die Fallübersicht lässt diesbezüglich erkennen, dass der Modus der Beobachtung im Material insgesamt wenig zum Ausdruck kommt. Aus diesem Grund wird auf die Koordinationsform der Beobachtung nur grob eingegangen. Kooperationstheoretisch werden an dieser Stelle die Merkmale *Notwendigkeit/Nützlichkeit*, *Reziprozität*, *gemeinsame* und *interne Ziele* sowie die strategische Kooperation diskutiert, wenngleich angenommen wird, dass die Norm der Reziprozität bei diesem Koordinationsmodus verletzt wird. Auf empirischer Ebene lassen sich auf Seiten der Gymnasien insbesondere der **Nützlichkeitsfaktor** und die **internen Zielvorstellungen** als theoretisch konforme Merkmale beobachten. Da im Material der Sekundarschulen der Koordinationsmodus der Beobachtung sehr gering ausgeprägt ist und die der Beobachtung zugeordneten Sequenzen als nicht ausreichend prägnant für eine differenzierte Analyse erscheinen, soll diese Form der Handlungskoordination bei den Akteuren der Sekundarschule nicht weiter vertieft werden. Auf Unternehmensseite wird wie bei den Gymnasien der Beobachtungsmodus in Verknüpfung mit den **organisationsinternen bzw. hier betrieblichen Kooperationszielen** betrachtet.

Die auf theoretischer Ebene bereits thematisierte Umweltbeobachtung spiegelt sich sowohl in den Aussagen der schulischen als auch der betrieblichen Akteure wider. Inhaltlich kommen hierbei eine potenziell wahrgenommene Konkurrenzlage (z. B. Holtappels, 2016) sowie eine Öffentlichkeitswirkung aufgrund der Kooperation zum Ausdruck. Bspw. wird an einem Gymnasium die Unternehmenskooperation als Alleinstellungsmerkmal der Schule betrachtet.

„Also dazu muss man sagen, dass <das Unternehmen> [...] pro Stadt immer nur ein/ eine Schule auswählen für eine Kooperation. Und in <S-Stadt> konkurrieren wir ja auch noch mit zwei anderen Gymnasien. Das muss man auch so sagen. Und das ist für uns schon auch ein wichtiges Merkmal. Das ist/ sind solche Dinge, die auch, ja ich sag mal, eine große

Außenwirkung haben, wenn man so einen doch ja, ich sag mal, potenten Kooperationspartner da mit im Boot hat. Das ja ist für uns auch eine wichtige Sache, neben diesen Dingen, dass ja Schüler auch von solchen Einblicken in einen großen Betrieb in der Region profitieren können.“
(Lehrkraft M2, Koop. 3 GY, Z. 111-119)

Die Beobachtung der schulischen Nachbarschaft verdeutlicht zudem erneut den Stellenwert der außerschulischen Partnerschaft zu dem Unternehmen. Inwiefern der oben beschriebene Umstand einen Beweggrund für das Eingehen der Kooperation darstellt, bleibt offen.

Ebenfalls wird seitens des Partnerunternehmens ein Konkurrenzdruck bzw. ein Wettbewerbsvorteil bei der Kooperation wahrgenommen. Diese Art der Beobachtung knüpft an die Charakterisierung der Partnerschaft als Alleinstellungsmerkmal an.

„Klar, weil die Konkurrenz schläft nicht. Also das merken wir natürlich. Hier, gerade <hier> gibt es viele andere große Betriebe. Oder dann eben auch in den größeren Städten. Da, wo eben auch unsere Kooperationsschulen sind. Und natürlich ist <diese Technik> auch eine spezielle Branche, das muss man definitiv so sagen. Und gerade eben bei, ja, Schülerinnen (1) stoßen wir natürlich erst mal auf Abwehr [...] da geht es eben dann aufzuklären, dass wir eben offiziell ein Industriebetrieb sind und wir stellen eben <diese spezielle Technik> her [...]. Und dass man hier auch eben, ja, eine kaufmännische Ausbildung zum Beispiel machen kann.“
(Personalmarketing G1-2, Koop. 3 GY, Z. 950-959)

Zugleich spiegelt sich in der Aussage eine Selbstbeobachtung der Organisation (Luhmann, 1997a; Berghaus, 2011) wider, welche sich zudem fallübergreifend auf Seiten der Partnerunternehmen zeigt. In Bezug auf die Thematisierung interner Ziele wird dabei eine Form der Selbstbeobachtung erkennbar, die überwiegend die Gewinnung von Arbeitskräften betrifft.

Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass sowohl die Partnerbetriebe der Gymnasien als auch der Sekundarschulen die eigene Bewerberlage – insbesondere in technischen Berufen – intern beobachten (Luhmann, 1997a; Berghaus, 2011; vgl. auch Kap. 4.1). Diese Beobachtung wird teilweise zudem regional spezifiziert:

„Und uns ist aufgefallen, dass aus <S-Stadt> relativ wenige [Bewerbungen] kommen. [...] Da haben wir gesagt: ‚Okay, da müssen wir aktiv gegen an gehen.‘ Und haben eben uns dort eine Kooperationsschule/ das war dann auf unserer Initiative.“ (Personalleitung G1-2, Koop 3 GY, Z. 478-482)

„Wenn ich die ganz großen Firmen sehe, auch (1) nicht unsere Branche, aber (1) hier mit/ also Industriebetriebe auch, da sind wir einfach dann viel zu klein, und dann machen die die

Bewerbungen/ womöglich setzen die dann nur auf die großen Firmen drauf, ne.“
(Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 164-167)

Daraus resultierend wird die Schulkooperation von allen betrieblichen Akteuren übereinstimmend als bedeutsam für die Gewinnung von Auszubildenden bzw. als Zugang zu Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Erweiterung des Handlungsumfeldes (Marr, 1992) beurteilt. So wird seitens eines Unternehmens (Personalleitung G1-2, Koop. 3 GY, Z. 478-482) aufgrund der Beobachtung von Bewerberzahlen die Handlungsstrategie verfolgt, eine Schulkooperation aufzubauen. Wie systemtheoretisch angenommen, spiegelt sich an dieser Stelle eine Selbstbeobachtung der eigenen Operationen wider (Luhmann, 1997a; Berghaus, 2011), welche eine kommunikative Manifestation struktureller Kopplung nach sich zieht.

Damit einhergehend wird von allen Unternehmen eine Selbstbeobachtung der eigenen Ausbildungsmöglichkeiten vorgenommen, welche als Beweggrund für das Eingehen einer Kooperation gedeutet werden kann. So kommt auf Unternehmensseite das mit der Partnerschaft verfolgte Ziel, realistische Einblicke in ein Wirtschaftsunternehmen zu geben, zum Ausdruck. Die damit verbundene potenzielle Nachwuchskräfteversicherung wird jedoch in einem Fall nicht direkt thematisiert, sondern im Sinne einer sozialen Verantwortung (Icking, 2010; Eichert, 2009) begründet.

Mit Blick auf die Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation kann somit auf betrieblicher Seite ebenfalls eine Ausweitung bestehender Handlungsspielräume durch die Kooperation ermöglicht werden. Während sich aus schulischer Perspektive darin ein wahrgenommenes Defizit bestehender berufsorientierender Angebote widerspiegelt, kann auf Unternehmensebene tendenziell ein Defizit im Rahmen der Nachwuchskräfteversicherung konstatiert werden, wie die nachstehende Interviewpassage verdeutlicht:

„Ja, dass wir da auch durch die Kooperation einfach auch ja mit den Schülern einfach in Kontakt kommen (1) können. (1) Wenn wir es nicht machen würden, über eine Stellenanzeige, (1) zum Beispiel in der/ wenn die dann zum Beispiel die Ausbildung irgendwie was haben, an bestimmten Wochenenden sind dann auch/ oder in der Samstagsausgabe ist dann Ausbildung. Ja. Wer liest heutzutage von den Jugendlichen noch Zeitung?“
(Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 534-539)

Insofern kann die Kooperation als zeitgemäße Strategie des Personalmarketing resp. zur Bewerberakquise gedeutet werden.

Während die interne Beobachtung der Schulen somit auf die Perspektive der Schülerschaft fokussiert, nimmt die Sichtweise der Unternehmen die Fachkräfteversicherung in den Blick. Demnach kann systemtheoretisch angenommen werden, dass mittels der Auswirkung

struktureller Kopplung (Kooperation) von Erziehungs- und Wirtschaftssystem eine Re-Produktion dieser (Organisations-)Systeme erzielt wird.

Anknüpfend an den Modus der Beobachtung auf empirischer Ebene kann zudem festgestellt werden, dass schulischerseits tendenziell keine einseitige Anpassung an die wirtschaftlichen Interessen im Rahmen der Kooperation erfolgt, wie an den zuvor genannten Beispielen veranschaulicht (vgl. Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation: Produktwerbung, professionelles Selbstverständnis).

Bei den Gymnasien kommt eine wechselseitige Beobachtung im Zusammenhang mit der Zielvorstellung der beruflichen Vorbereitung zum Ausdruck. Hierbei heißt es seitens einer Schulleitung:

„Also wir wissen, glaube ich, gar nicht, wie es in den Firmen läuft. [...] Also das ist für mich, glaube ich, der größte Nutzen. Einmal Einblicke zu erhalten in die Wirtschaft, wie läuft es da eigentlich, was ist eigentlich heute wirklich Maßstab und was ist gefordert, was wünscht sich auch die Wirtschaft vonseiten der Schülerinnen und Schüler. [...] Und andererseits eben aber auch, dass die Wirtschaft uns verstehen lernt.“ (Schulleitung C2, Koop. 2 GY, Z. 240-251)

Vor dem Hintergrund der Selbst- und Fremdbeobachtung wird an dieser Stelle eine mangelnde Nähe der unterschiedlichen Institutionen thematisiert (vgl. empathische Kooperation). Der Nutzen der Kooperation wird somit als Möglichkeit des wechselseitigen Kennenlernens resp. einer Perspektivenübernahme und als Austausch gesehen mit dem gemeinsamen Ziel einer passgenauen Ausbildung der Schülerschaft. Hierbei kann erneut der Lebenslauf als übergeordnetes Kommunikationsmedium fungieren, welches die Kommunikationen entlang der beruflichen Vorbereitung gewährleistet. Durch die Umweltbeobachtung wird hierbei der Versuch unternommen, systeminterne Logiken des Wirtschaftssystems zu eruieren, die für das eigene System von Relevanz sein könnten.

Bezugnehmend auf die mit der Kooperation einhergehenden Zielvorstellungen kann schulisch betrachtet – in Kongruenz zum betrieblichen Zielbezug – das Kennenlernen der ökonomischen Perspektive genannt werden. Dieses Kooperationsziel wird zudem im Folgenden auf den Bereich der Digitalisierung erweitert, sodass möglicherweise ebenfalls im Sinne einer strategischen Kooperation (Spieß, 1996) ein Synergieeffekt bezüglich digitaler Kompetenzen für die Schulen und Unternehmen entstehen kann.

„Es hat sich ja durchaus verändert in den letzten Jahren aufgrund der Digitalisierung. Was müssen Schüler eigentlich können. Ähm und natürlich auch gerne, dass die Firmen bei uns schauen, wie weit sind (unv.) eigentlich momentan, was ist eigentlich leistbar an Schule auch, was können ein, ich sag jetzt mal, normales Gymnasium hier leisten [...]. Und da ist gerade der Bereich Digitalisierung, glaube ich, ein großer Bereich, der in den nächsten Jahren hier

noch mal deutlich in den Vordergrund rücken muss, auch am Gymnasium, um unsere Schüler zu schulen, mit diesen Geräten umzugehen, mit Programmen umzugehen, um entsprechend dann auch nachher Fuß zu fassen in der Wirtschaft.“ (Schulleitung C2, Koop. 2 GY, Z. 58-71)

Zugleich kann eine Kooperation zu einem Unternehmen – mit dem Ziel einer Umweltbeobachtung – dazu dienen, potenziell geeignete Praktikumsplätze und Arbeitsfelder für Schülerinnen und Schüler zu eruieren. Inwiefern es sich hierbei um eine Form der Beobachtung und nicht um den Modus der Verhandlung handelt, ist jedoch zu diskutieren:

„Wenn es jemanden gibt, der das Interesse hat, dahin zu gehen, habe ich durch den Austausch und durch die bisherigen Gespräche schon herausbekommen, dass ich glaube, dass das eine gesunde Firma ist, wo man die auch mal gut parken kann. Oder auch für Praktika. Dass man sagen kann: ‚Da könnt ihr wirklich hingehen. Da lernt ihr was. Das wird ordentlich organisiert. Das sind nicht zwei Wochen, die dann verschenkt sind. Oder vier Wochen.‘“ (Lehrkraft M4, Koop. 3 GY, Z. 106-112)

10.2.4 Koordinationsmodus: Beeinflussung

Ebenfalls wenig ausgeprägt ist die Thematisierung der Beeinflussung als möglicher Koordinationsmodus. Im Vordergrund stehen Fragen nach möglichen Einflusspotenzialen (Lange & Schimank, 2004) im Rahmen der Kooperation und nach einem dadurch bedingten potenziellen Machtgefälle zwischen den Partnern (exempl. Böhm-Kasper et al., 2017).

Auf theoretischer Ebene werden bei dem Modus der Beeinflussung die Kooperationsmerkmale *Herausforderungen, Reziprozität, Handlungsspielräume* und *Ressourcen* angesprochen. Das Material der Gymnasien lässt hierbei eine hohe Ausprägung der **Handlungsspielräume** und **Ressourcen** erkennen. Die Perspektive der Sekundarschulen fokussiert – ausgehend von den empirischen Fallübersichten – ebenfalls auf das Kooperationsmerkmal der **Handlungsspielräume** sowie auf die Voraussetzung der **Steuerung und Gestaltung**, welche in der theoretischen Analyse nicht in Betracht gezogen worden ist. In Kongruenz zur Fallübersicht der Gymnasien wird seitens der Partnerschulen ebenso die **Ressourcenfrage** in den Blick genommen. Analog zu den Sekundarschulen soll aus betrieblicher Perspektive (Partnerunternehmen der Sekundarschulen) das Vorhandensein von **Handlungsspielräumen** betrachtet werden.

Der Koordinationsmodus der Beeinflussung kommt als fallübergreifendes Muster tendenziell implizit bei der Beschreibung der Kooperationspraxis zum Ausdruck.

Sowohl aus Schul- als auch aus Unternehmensperspektive wird deutlich, dass die Partnerunternehmen auf unterschiedlichen schulischen Ebenen – bspw. durch die Bereitstellung von Ressourcen – präsent sind (z. B. unterrichtlich, finanziell, im Rahmen der

Berufsorientierung). Eine direkte Einflussnahme wird anhand des empirischen Materials jedoch nicht sichtbar.

So ist generell zu diskutieren, inwiefern die Bereitstellung von Ressourcen ein Einflusspotenzial bspw. in Form von finanzieller Unterstützung darstellen kann. Es zeigt sich, dass Ressourcen seitens der Unternehmen vorrangig für Kooperationsprojekte zur Verfügung gestellt werden. Hierzu gehören sowohl finanzielle als auch zeitliche, personelle, räumliche und materielle Ressourcen. Eine Unterstützung mittels Ressourcen unabhängig von oder über die Kooperation hinaus wird nur vereinzelt thematisiert, z. B. bei der Auszeichnung von Schülerleistungen an einem Gymnasium (Koop. 4). Zugleich wird in Bezug auf die finanzielle Unterstützung seitens des Partnerunternehmens darauf hingewiesen, dass sich das Interesse jedoch nicht rein auf das Sponsoring reduziere, sondern die mit der Kooperation verbundenen Projekte überwiegend ausschlaggebend seien.

„Weil normal versuche ich immer zu sagen: ‚Mensch, Partnerschaft finde ich schön, aber ich möchte eigentlich nicht als reiner Geldgeber, Sponsor, auftreten, sondern viel spannender finde ich Projekte.‘ (1) [...] Aber das kleine Budget, was ich habe, gebe ich/ gebe ich dann sehr gerne an (1)/ also Dinge, wo halt der/ das so im Fokus steht, ne. Also alles, was mit Technik und Mathematik zu tun hat.“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 4 GY, Z. 153-159)

Die Haltung der Ausbildungsleitung gegenüber der Kooperation knüpft an die auf theoretischer Ebene diskutierte Problematik der einseitigen Einflussnahme durch Unternehmen und die Frage nach dem Kooperationsverständnis an. So soll die Kooperation nicht primär zum Zwecke des Sponsorings (s. a. Baedeker et al., 2009) dienen, wenngleich hier ein Etat zur finanziellen Unterstützung von Projekten zur Verfügung steht. Es kann angenommen werden, dass – entgegen dem vorgefundenen Muster der Gymnasien – an dieser Stelle die Handlungslogik des betrieblichen Akteurs vor allem auf die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung und die Partnerschaft selbst abzielt. Nützlichkeitsabwägungen erscheinen offenbar weniger ausschlaggebend. Vor diesem Hintergrund wird der Aspekt der sozialen und regionalen Verantwortung zudem mehrfach sowohl seitens der betrieblichen als auch der schulischen Akteure im Zusammenhang mit der Kooperation thematisiert.

Darüber hinaus zeigt sich der Koordinationsmodus der Beeinflussung bei den schulischen Partnern in der bereits problematisierten Adaption interner oder externer Erwartungen. Dabei lassen sich mögliche Einflusspotenziale auf der Makro- und Meso-Ebene erkennen, welche wiederum die Kooperationspraxis und weitere schulische Projekte auf der Meso- und Mikro-Ebene tangieren:

„Denn die größte Schwierigkeit ist eigentlich die, wir wollen gerne, dass unsere Schüler Einblicke bekommen in die Berufswelt und wollen sie auch da schulen. Also da sind wir völlig

eins mit der Landesregierung. [...] die Frage ist einfach nur, wann soll man das auch noch alles realisieren? [...] Es fällt so viel Unterricht aus, immer wieder, weil solche Dinge ja stattfinden müssen. So ein Berufswahltag, da ist ein ganzer Tag weg. So ein Universitätsausflug, ist ein ganzer Tag wieder weg. Und wir haben natürlich noch viele andere Sachen, die stattfinden hier.“ (Schulleitung C2, Koop. 2 GY, Z. 365-374)

Die Aussagen verweisen auf die unterschiedlichen Herausforderungen, was die schulische und außerschulische Gestaltung betreffen. Hierbei wird erneut auf die Problematik des Unterrichtsausfalls eingegangen. So bestehen zum einen Handlungsspielräume zur Umsetzung derartiger Projekte, zum anderen sind zugleich schulpolitische Anforderungen zu erfüllen (vgl. auch Kap. 10.2.6 Interdependenz).

Auf theoretische Ebene wurde zudem die Frage nach Weisungsbefugnissen als Möglichkeit der Beeinflussung diskutiert. Auf diesen Aspekt soll nachstehend eingegangen werden. So betont die Schulleitung einer Sekundarschule die potenzielle Problematik der Verpflichtung zur Kooperation.

„[...] die Chemie muss stimmen zwischen den Kooperationspartnern. Also ich sage mal, wenn da irgendwie nur einer seinen/ sagt: ‚Ich muss das jetzt pflichtgemäß machen, weil mir irgendwie‘, ich sage jetzt mal, ein Schulleiter einer staatlichen Schule, wo jetzt der vom/ Schulaufsicht, Schulamt, Bezirksregierung sagt: ‚So, das ist jetzt eine/ alle Schulen müssen jetzt so eine Kooperation machen und mach' mal eine.‘ So und dann macht man das nur aus Druck [...] Man sieht gar nicht ein, warum soll ich das machen? Weil dann kann man es auch gleich lassen. Dann funktioniert es nicht.“ (Schulleitung E1-2, Koop. 6 SK, Z. 863-871)

Anstelle des Weisungsrechts erscheinen das Prinzip der Freiwilligkeit sowie ein persönliches Interesse (vgl. Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation, Kap. 10.2.6 Interdependenz) als ausschlaggebend für die Steuerung und Gestaltung der Kooperation.

Die Äußerung der Schulleitung deutet darauf hin, dass eine Weisungsbefugnis durch Akteure der Meso- oder Makro-Ebene auf der Mikro-Ebene in der Form rekontextualisiert wird, als dass eine Blockadehaltung im Sinne eines „pro-forma-Handelns“ (Heinrich, 2008, S. 41) oder einer Pseudokooperation (Spieß, 1996; vgl. auch Governance-Kategorie der Verhandlung) als möglich erscheint. Bei einer verpflichtenden Beteiligung ist zu diskutieren, inwieweit tatsächlich eine Selbstbindung und Verantwortlichkeit der beteiligten Akteure erzielt werden kann. Für die Gestaltung und Aufrechterhaltung der Interdependenzbeziehung erscheint laut der Schulleitung stattdessen eine Exit-Option (Kussau & Brüsemeister, 2007) als erforderlich.

Auf Unternehmensseite wird anstelle dieses beschriebenen zwanglosen Charakters in einem Fall hingegen die Verbindlichkeit der Kooperation als bedeutsam erachtet.

„[...] da werden sie wahrscheinlich alle Schüler wohl, oder alle Firmen (unv.) angeschrieben werden, aber auch wenn sie nicht angeschrieben würden, dann würden wir da vielleicht auch schon wieder rausfallen, dass wir den Kontakt da nicht zu haben.“ (Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 144-147)

„Wir müssen im Gespräch bleiben, dass <das Unternehmen> auch hier vor Ort ist. [...] es gibt nicht nur die ganz großen Betriebe auch so, ne. Und deswegen muss einfach auch so was auch laufen, ne.“ (Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 526-529)

Anknüpfend an den Modus der Beobachtung wird in Form eines Konkurrenzdrucks die Teilnahme an der Berufsmesse als wichtige Zugangsmöglichkeit – vergleichbar mit einer Form der Einflussmöglichkeit – zur Schule wahrgenommen. Aus Perspektive des Unternehmens kann die Einladung zur Berufsmesse ebenfalls als ein Einflusspotenzial im Rahmen der Kooperation gedeutet werden. Hierbei verfügt die Schule möglicherweise jedoch über größere Handlungsfreiräume als das Unternehmen, da die Schule auf eine Vielzahl an Firmen bei der Gestaltung der Messe zurückgreifen kann. Insgesamt verweisen die Aussagen der Ausbildungsleitung jedoch überwiegend auf die Frage nach der Interdependenz, welche am Ende der Analyse (vgl. Kap. 10.2.6) diskutiert werden soll.

10.2.5 Koordinationsmodus: Verhandlung

Abschließend soll – erneut bezugnehmend auf die Handlungskoordination – der Modus der Verhandlung in den Blick genommen werden.

Im Vordergrund steht eine wechselseitige Abstimmung von Projekten oder Zielen, bspw. auf Grundlage von Verträgen, welche stärker unabhängig von Machtaspekten erfolgt (Kussau & Brüsemeister, 2007; Lange & Schimank, 2004; Dzierzbicka, 2006). Hierbei stellt sich u. a. die Frage, inwiefern eine schriftliche Vereinbarung die Selbstbindung der Akteure erhöht (Heinrich, 2008) oder eine Pseudokooperation (Spieß, 1996, 2004) zum Ausdruck kommt.

Im Rahmen der theoretischen Überlegungen werden mögliche Herausforderungen, Ressourcen, gemeinsame und interne Ziele, die vertragliche Vereinbarung, die Voraussetzungen *Steuerung/Gestaltung* sowie *Vertrauen/Zuverlässigkeit* und die drei Kooperationsformen nach Spieß angesprochen. Ebenfalls wird das Verletzen der Reziprozitätsnorm diskutiert.

Auf empirischer Ebene können seitens der Gymnasien insbesondere eine Thematisierung der **Handlungsspielräume** und der vertraglichen **Vereinbarung** beobachtet werden. Bei den Sekundarschulen zeigt sich ebenfalls eine starke Ausprägung der **Vereinbarung** sowie der **Steuerung und Gestaltung**.

Um erneut eine komparativer Fallanalyse vornehmen zu können, wird wie bei den Gymnasien und Sekundarschulen auf Seiten der Partnerunternehmen der **Kooperationsvertrag** im Rahmen der Verhandlung näher beleuchtet.

Bei Betrachtung der Koordinationsform der Verhandlung und der damit verbundenen Kategorie der Vereinbarung fällt zunächst auf, dass alle einbezogenen Partnerschaften – bis auf einen Fall – einen schriftlichen Kooperationsvertrag aufweisen. Dieser wird jedoch überwiegend als Willensbekundung wahrgenommen und besitzt laut der Interviewten keine rechtliche Bindung.

„Wir verpflichten uns zur Zusammenarbeit, aber wir verpflichten uns nicht zu so und so viel Euro jedes Jahr an Sponsoring zu geben oder die Schule verpflichtet sich nicht, so und so viele Schüler zu uns schicken [...]. Nur dass wir eben gegenseitig Maßnahmen machen. Insofern war das auch nie ein Thema, dieser Vertrag [...].“ (Personalleitung G1-2, Koop. 3 GY, Z. 587-591)

Die vertragliche Vereinbarung beinhaltet vornehmlich eine Dokumentation von Zielbezügen und geplanten Maßnahmen und dient der schriftlichen Fixierung der getätigten Abstimmung (Brüsemeyer et al., 2016a; Marr, 1992). Hierzu gehört bspw. – beziehend auf die Interdependenz – in einem Fall die Absprache, keine alleinigen Veröffentlichungen der Kooperationsprojekte vorzunehmen.

Weitergehende Konkretisierungen werden nicht angesprochen. Die schriftliche Dokumentation kann somit als Orientierung fungieren und den offiziellen Charakter der Kooperation unterstreichen. Inwiefern damit einhergehend die Selbstbindung der Akteure verstärkt wird bzw. ein mangelnder Konsens eine Blockadehaltung gegenüber der Zusammenarbeit nach sich zieht, bleibt zu diskutieren. So wird tendenziell von wenigen Herausforderungen im Rahmen der Kooperationspraxis berichtet. Dabei kann fallübergreifend konstatiert werden, dass die aus theoretischer Perspektive diskutierten Abstimmungsprozesse bei der Initiierung von Kooperationsprojekten als nicht konfliktbehaftet wahrgenommen worden sind. Zugleich wird lediglich von einer Gymnasiallehrkraft die bereits angesprochene Selbstbindung problematisiert:

„Also Problematiken habe ich bisher wenig erlebt, weil es wie gesagt, auch noch sehr frei ist. Es kann natürlich sein, als Herausforderung, dass es Kollegen gibt, die sich da komplett verschließen und man dann sagen muss: ‚Okay. Wir haben hier einen Vertrag unterschrieben. Das muss jetzt irgendwie umgesetzt werden, auch wenn du da gerade das nicht so siehst.‘ Aber das kann ich im Moment noch nicht abschätzen, ob das kommen wird oder nicht. Ich glaube eher nicht, weil ja es ist immer/ sowas ist immer mit mehr Arbeit und mehr Aufwand verbunden. Da gibt es immer Leute, die dann vielleicht sagen: ‚Ne, will ich nicht.‘ Oder so. Aber bisher nicht aufgetreten.“ (Lehrkraft M4, Koop. 3 GY, Z. 313-321)

Inwieweit sich auf Grundlage dieser Argumentation die Umsetzung kooperativer Aktivitäten tatsächlich erzwingen lässt bzw. die vertragliche Vereinbarung als rechtliche Kommunikation zum Tragen kommt, bleibt offen.

Daran anknüpfend lässt sich eine mit dem Vertrag einhergehende Verbindlichkeit nur vereinzelt empirisch beobachten. Die Verbindlichkeit drückt sich im Rahmen einer Partnerschaft bspw. darin aus, dass regelmäßige und feste Absprachen zwischen den Kooperationspartnern in Form einer Steuergruppe bestehen und die schriftliche Vereinbarung eine Rechenschafts- und Korrekturfunktion enthält:

„Und wenn das einmal passiert, dass man eines von diesen Zielen nicht umgesetzt worden ist, dann überlegen wir uns, woran lag das. Wie können wir das abstellen, dass es im nächsten Jahr wieder funktioniert. Also das ist nicht nur ein Papier, was geduldig ist.“ (Schulleitung A1-2, Koop. 1 GY, Z. 504-507)

Das oben beschriebene Beispiel spiegelt vor allem eine Form der institutionellen Kooperation wider, welche sich durch ein Vertragsverhältnis sowie eine längerfristige Perspektive auszeichnet (Jütte, 2002).

Mehrheitlich wird jedoch stärker die Frage der Realisierung im Allgemeinen diskutiert als die Zielvereinbarung wie auf theoretischer Ebene angenommen. Somit kann angenommen werden, dass weniger die Dokumentation vertraglich vereinbarter Ziele und Projekte relevant ist als die Gestaltung derselbigen.

So wird, wie schon bei der Kategorie der Akteure und Akteurskonstellation thematisiert, die kontinuierliche Umsetzung der vereinbarten Kooperationsprojekte als Herausforderung gesehen. Demnach ist den Akteuren die Gefahr einer Pseudokooperation (Spieß, 1996, 2004) prinzipiell bewusst.

Insgesamt kann die Kooperationspraxis jedoch als dynamisch charakterisiert werden. Im untenstehenden Fall wird die Zusammenarbeit aus Perspektive eines Unternehmens ferner über die schriftliche Fixierung hinaus bzw. unabhängig davon gestaltet. Eine Orientierung erfolgt hingegen entlang persönlicher Interessen und des Engagements auf unterschiedlichen Ebenen.

„[...] ganz viel Dinge machen wir, die sind jenseits von jedem Schriftstück, ne. Also (1) für mich ist das auch letztendlich egal, ob das jetzt auf diesem Zettel steht oder nicht, wenn ein Lehrer/ [...] wenn ein Schüler so auf einmal auf die Idee kommt (1), dass er was ganz Tolles ne/ und denkt jetzt: ‚Mensch, da fehlt ein Praxisbezug‘ und ruft mich an und sagt: ‚Hör mal, hast du da was?‘ [...] und ich habe da was, dann freue ich mich [...]. Und wenn was draufsteht und es wird nicht abgefragt, dann, wie gesagt, ist es mir auch egal. Also von daher (1) ist das was sehr Dynamisches. [...] Aber am Ende des Tages, wie gesagt, funktioniert das auch alles ohne

(1) Papier und Schriftstück und Vereinbarung.“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 4 GY, Z. 445-459)

Inwiefern der somit überwiegend offene Charakter solcher Verträge sowie das mehrheitliche Fehlen fester Teamstrukturen (vgl. Steuergruppe, Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation) dennoch zu einer Erfüllung der Reziprozitätsnorm und der Aufrechterhaltung der Selbstbindung seitens der Akteure beitragen, bleibt zu diskutieren. So wurden zuvor an verschiedenen Stellen auch Hemmnisse bei der Umsetzung und Koordination thematisiert.

Zuletzt können bei der Betrachtung übergreifender Muster und der Kategorie der Vereinbarung erneut auf den bereits angesprochenen Unternehmensverband als intermediärer Akteur bei der Kooperation von Sekundarschulen und Unternehmen verwiesen werden. Seitens der Betriebe wird dabei die Mitwirkung des Verbandes als Interessensvertretung der Unternehmen auf der Meso- und Makro-Ebene, welcher Kooperationen sowie die damit verbundene Vertragsaufsetzung mitinitiiert und begleitet, einstimmig als positiv beurteilt.

„Also ich finde immer wichtig, die Begleitung durch <den Verband>. Das finde ich wichtig. (1) Vielleicht das auch über die/ also <der Verband> versucht ja auch über Beispiele Impulse rein zu geben, das finde ich auch wichtig. Und das müssen die auch weiter machen.“ (Ausbildungsleitung I1, Koop. 6 SK, Z. 544-547)

„Ich denke, also <der Verband> hat da schon einige Partnerschaften betreut, dass sie da (1) ja auch, ich sag mal, eine Vorlage haben, die die dann entsprechend abändern und gezielt auf die einzelne Kooperation zuschneiden. Was aber sicherlich auch ganz hilfreich ist, weil die Schule ist so in ihrem eigenen Metier, wir sind in unserem Aufgabenbereich, und dann tut es vielleicht auch mal ganz gut, wenn da jemand ist, der so was koordiniert. Also dass man sich nicht als Unternehmen selbst darum kümmern muss, so einen Vertrag aufzusetzen, das ist schon hilfreich.“ (Personalreferentin N1, Koop. 7 SK, Z. 161-167)

Der Verantwortungsbereich des Verbandes kann hierbei als grenzüberschreitende Koordination und Kommunikation charakterisiert werden.

Gemeinsam mit den Schul- und Unternehmensvertretern kann diese Akteurskonstellation als inter-organisationale Steuergruppe gedeutet werden. Der Unternehmensverband stellt in diesem Zusammenhang einen Ansprechpartner bei der Abstimmung der betrieblichen und schulischen Professionsfelder und Handlungslogiken dar. Von der Personalreferentin wird die Beteiligung dabei als Arbeitsentlastung wahrgenommen.

Auf Schulseite wird vor diesem Hintergrund hingegen überwiegend die Steuerung und Gestaltung auf der Ebene der direkt Beteiligten als Gelingensbedingung benannt.

Im Vergleich zur Perspektive der Sekundarschulen wird der Unternehmensverband seitens der Betriebe als intermediärer Akteur stärker thematisiert.

Die positive Wahrnehmung des Verbandes – wie in den Aussagen der Unternehmen erkennbar – kommt bei den Partnerschulen in der Form nicht zum Ausdruck. Von den betrieblichen Partnern wird dagegen die Offenheit des Kooperationsvertrages weniger thematisiert. Ebenfalls tendenziell gering ausgeprägt ist damit verbunden der Verweis auf die Gestaltung der Kooperation als bedeutsame Gelingensbedingung. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die damit einhergehende Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung lediglich auf Schulebene betrachtet worden ist.

10.2.6 Interdependenz

Im Rahmen von Interdependenz sollen die Gestaltung der Interdependenzbeziehung und die Möglichkeit einer Exit-Option (Kussau & Brüsemeister, 2007) anhand des empirischen Materials erörtert werden. Theoretisch betrachtet können damit folgende Kooperationsmerkmale einhergehen: Gemeinsame Aufgabenbewältigung, Herausforderungen, Reziprozität, Handlungsspielräume, Ressourcen, vertragl. Vereinbarung, Vertrauen/Zuverlässigkeit und Pseudokooperation (vgl. Kap. 4.3).

Empirisch besonders auffällig ist im Material der Gymnasien – entgegen der theoretischen Governanceanalyse – u. a. der Aspekt der **Nützlichkeit** von Kooperation im Rahmen von Interdependenz. Eine weitere Schwerpunktsetzung zeigt sich bei der Thematisierung von **Ressourcen**. Die Fallübersichten der Sekundarschulen lassen hingegen wiederum u. a. eine starke Ausprägung der **Reziprozitätsnorm** und der **Handlungsspielräume** erkennen. Die Perspektiven der Partnerunternehmen fokussieren auf die Merkmale der **Notwendigkeit/Nützlichkeit** der Kooperation (Partnerunternehmen Gymnasien) sowie auf die **Reziprozität** (Partnerunternehmen Sekundarschulen).

Trotz dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in der Thematisierung kooperationsbezogener Merkmale kann sich die Interdependenz fallübergreifend in einem wechselseitigen Interesse und Engagement niederschlagen. Im Sinne einer Reziprozität (Spieß, 2004) wird daran anknüpfend das beidseitige Interesse und Mitwirken mehrfach als Gelingensfaktor benannt (vgl. auch Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation). Indem die Kooperation als Win-win-Situation betrachtet wird, kann eine wechselseitige Beteiligung möglicherweise als eine Form der Abhängigkeit (vgl. auch Marr, 1992) eingestuft werden.

„Also klar, wir haben natürlich immer die Berufsorientierung im Hinterkopf und sagen eben, wir sind mit dabei, weil wir hoffen, dass wir dadurch eben uns als Ausbildungsbetrieb auch

präsentieren können. Aber für die Schule an sich gings tatsächlich dann um den Prozess an sich, um das Projekt.“ (Personalmarketing G1-2, Koop. 3 GY, Z. 165-168)

Im Vordergrund steht hierbei u. a. die Verfolgung differenter organisationsinterner Ziele. In Form einer strategischen Kooperation können sowohl das Unternehmen als auch die Schule je eigene Ziele mithilfe des Partners erreichen (Spieß, 1996, 2015).

Als betriebliche Ziele können erneut die Öffentlichkeitsarbeit sowie die Akquirierung potenzieller Arbeitskräfte genannt werden. Dieses Interesse der Partnerunternehmen wird zudem lediglich in einem Fall seitens einer Gymnasiallehrkraft als verantwortbares Ziel im Rahmen der Kooperation legitimiert. Erneut bezugnehmend auf mögliche Problematiken, die mit einer solche Form der Kooperation einhergehen können (exempl. Gericke & Liesner, 2014), wird zudem nachstehend eine Differenzierung durch den Lehrer bezüglich legitimer und illegitimer Interessenslagen auf Unternehmensseite vorgenommen.

„Es geht um Präsenz, natürlich auch um den Namen der Firma, der dann irgendwo präsent ist. Auch bei den Schülern. Aber nicht im Sinne/ natürlich nicht im Sinne von Produktwerbung, sondern im Sinne von Werbung als attraktiver Arbeitgeber. Und das ist, denke ich, schon e/ ein legitimes Ziel auch dieser Kooperationen.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 425-429)

Zugleich kann laut der Aussagen der schulischen und der betrieblichen Akteure angenommen werden, dass sich eine Interdependenz in Form eines gemeinsamen Bildungsauftrags niederschlägt – sowohl in Bezug auf die Qualifikations- und Allokationsfunktion (Fend, 2006; Zeinz, 2009) als auch vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen. In diesem Zusammenhang kann die Kooperation selbst möglicherweise – wie theoretisch skizziert – als Bildungs- und Erziehungsziel (Ahlgrimm et al., 2012) charakterisiert werden.

„Na ja, sicherlich auch so ein gemeinsamer Bildungsauftrag. Dass man jungen Menschen Perspektiven aufzeigt, wie sie beruflich Fuß fassen können. Welches Spektrum an Berufen und Tätigkeiten es auch in der Region gibt [...]“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 227-230)

Die Interdependenz kann sich demnach entlang der beruflichen Vorbereitung zeigen. Systemtheoretisch kristallisiert sich an dieser Stelle wiederum eine Auswirkung der strukturellen Kopplung auf organisationaler Ebene heraus, in deren Rahmen das Medium des Lebenslaufes die systemübergreifende Kommunikation der beruflichen Vorbereitung sicherstellt (Burger, 2016).

Innerhalb der Organisationen wird eine wechselseitige Abhängigkeitsbeziehung seitens der Akteure hingegen kaum in den Blick genommen, wenngleich für die Umsetzung der

Kooperationsprojekte eine interne Abhängigkeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie der Geschäftsleitung angenommen wird (vgl. Kap. 10.2.2 Handlungskoordination).

Zugleich lässt die Analyse erkennen, dass fallübergreifend bei der Frage nach einer Interdependenzbeziehung entgegen der theoretischen Annahme Handlungsfreiräume nicht zu einem Ausweichen der Abhängigkeitsbeziehung (Kussau & Brüsemeister, 2007) führen, sondern tendenziell der Aufrechterhaltung dieser dienen.

„So, wenn jetzt der von <dem Unternehmen> gekommen wäre und gesagt (unv.): ‚Wir müssen jetzt aber unbedingt und so und es ist Zeit und guck' mal hier und 2013, das ist schon wieder ein bisschen her. Wir müssen jetzt unbedingt mal wieder ein Riesenprojekt machen‘, irgendwie so und wir hätten gesagt, ‚Ne, das geht jetzt nicht‘ und er wäre dann irgendwie muckig geworden und hätte gesagt, ‚Ja, aber hier und so und haben wir doch/ wir haben doch die Vereinbarung und so‘, so, dann läuft es nicht. Und dann läuft es nicht gut und dann läuft es irgendwann gar nicht mehr und dann kann man es vergessen. Dann steht es irgendwie auf dem Papier und das war's. Ich glaube, dass es eine ganze Reihe Kooperationen von Schulen gibt, Betrieben gibt, die nur auf dem Papier bestehen mehr oder weniger.“ (Schulleitung E1-2, Koop. 6 SK, Z. 875-885)

Die Schilderung lässt erkennen, dass keine einseitige Anpassung an die Interessen des Kooperationspartners erfolgen darf. Stattdessen sei es von Bedeutung, in Form einer empathischen Kooperation sich in die jeweilige Lage des Kooperationspartner hineinzusetzen und flexibel auf mögliche Hemmnisse zu reagieren. Ein Kooperationsdruck oder Zwang kann laut der Schulleitung möglicherweise eine Pseudokooperation (Spieß, 1996) zur Folge haben. So wird angenommen, dass eine Vielzahl an Kooperationen sich in einem „pro-forma-Handeln“ (Heinrich, 2008, S. 41) bzw. in einer Pseudokooperation niederschlagen (vgl. auch Kap. 10.2.4 Koordinationsmodus: Beeinflussung). Auf theoretischer Ebene wurde vor diesem Hintergrund diskutiert, inwiefern eine dienstliche Verpflichtung die Interdependenzbeziehung aufrechterhält. Die Handlungslogik der Schulleitung verweist hierbei ebenfalls auf die Freiwilligkeit als bedeutsames Prinzip zur Aufrechterhaltung der Kooperation (vgl. weiter oben). Hierzu gehören ebenfalls die Bereitstellung von Ressourcen sowie ein Engagement der Kooperationspartner:

„Also <Frau L> hat da sicher die eine oder andere Stunde ihrer Freizeit schlicht reingesteckt. [...] Und (1) das machen wir, weil es uns wichtig ist.“ (Schulleitung A1-2, Koop. 1 GY, Z. 847-851)

So zeigt sich u. a. eine Beteiligung der Lehrkraft über die Dienstzeit hinaus. Insofern geht die Gestaltung der Kooperationsbeziehung mit einer erhöhten individuellen Arbeitsbelastung einher (Spieß, 2004). Anknüpfend an die diagonale oder heterogene Kooperation nach

Bornhoff und Frenzer (2006) bzw. Büter (2010) kann eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen demnach große Anstrengungen erfordern (Schleifenbaum & Walther, 2015; Harzer, 2006).

Auf Seiten der Gymnasien und Partnerunternehmen drückt sich eine Interdependenz wiederum in einer Abhängigkeit von externen Faktoren oder einer curricularen Verknüpfung aus. Bei einer institutionalisierten Partnerschaft (Jütte, 2002) auf curricularer Ebene, wie weiter oben bereits angesprochen, kann die kontinuierliche Beteiligung des Kooperationspartners – auch vor dem Hintergrund der Ressourcenfrage – einen bedeutsamen Erfolgsfaktor darstellen. Die Gestaltung der Interdependenzbeziehung spiegelt sich bspw. in Bezug auf die bereits erwähnte bildungspolitische Entwicklung G8 wider.

„Und was dieses Jahrgangs/ ja dieses <Ernährungsprojekt> betrifft, da haben wir halt eben geguckt, was ist in den Lehrplänen und wie können wir das an diesem Beispiel exemplarisch umbrechen? Sodass wir halt eben, weil wir ja gar nicht so viel Zeit haben, jetzt sechs Wochen was ganz anderes zu machen jenseits der Lehrpläne, das schaffen wir natürlich bei G8 natürlich überhaupt nicht. [...] Und da haben wir lange dran gefeilt.“ (Lehrkraft A1-2, Koop. 1 GY, Z. 438-446)

Das Beispiel verdeutlicht eine Abhängigkeit von externen Faktoren auf der Makro-Ebene, die eine Anpassung bzw. Gestaltung der Interdependenzbeziehung auf der Meso- und Mikro-Ebene nach sich ziehen. Um sowohl die externen Anforderungen des Lehrplans erfüllen zu können als auch die Kooperation aufrechtzuerhalten, werden die Kooperationsprojekte den curricularen Inhalten angepasst, wie auch schon bei der Kategorie der Handlungskoordination sowie der Akteure und Akteurskonstellation aufgezeigt. In diesem Kontext kommen zum einen erneut Handlungsspielräume zur Gestaltung der Kooperation zum Ausdruck, zum anderen zeigt sich der hohe Stellenwert, der der Partnerschaft beigemessen wird.

Insofern kann das Vorhandensein von Handlungsfreiräumen und Ressourcen eine Gestaltung der Interdependenzbeziehung ermöglichen und zugleich eine Exit-Option mit sich bringen.

In diesem Kontext stellt sich ebenfalls erneut die Frage nach einer vertraglichen Verpflichtung. Wie bei der Kategorie der Verhandlung (vgl. Kap. 10.2.5) aufgezeigt, wird die Kooperationsvereinbarung vornehmlich als Absichtserklärung beschrieben.

Demnach bestehen auf beiden Seiten Handlungsspielräume, was die (Nicht-)Beteiligung an Kooperationsprojekten betrifft. Zugleich kann aber auch ein Mangel an Ressourcen die Kooperationspraxis beeinträchtigen.

Dieser Umstand lässt somit auf das Vorhandensein einer Exit-Option (Kussau & Brüsemeister, 2007) bei den Akteuren schließen, sodass nicht generell eine durchweg zuverlässige

Beteiligung an Kooperationsprojekten erfolgen muss (s. o., vgl. Pseudokooperation; Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation, Kap. 10.2.2 Handlungskoordination). Wie bereits weiter oben diskutiert, zeigt sich in einem Fall an einem Gymnasium, dass bspw. trotz einer vertraglichen Grundlage vereinbarte Projekte aufgrund mangelnder vorhandener Ressourcen nicht durchweg umgesetzt worden sind (vgl. Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation).

Wie ebenfalls mehrfach aufgezeigt, erfolgt überwiegend ein freiwilliges Engagement seitens der Beteiligten an den Schulen und Partnerunternehmen. Ebenso finden Veranstaltungen im Rahmen der Kooperation teilweise auf freiwilliger Basis statt. Im Vordergrund steht dabei die Nutzung von Möglichkeiten, die mit der Kooperation den Partnern eröffnet werden:

„[...] also das (1) ist im Moment so, wo ich immer so denke: ‚Ja, man darf das nicht vergessen, dass wir da noch jemanden haben, den man für bestimmte Sachen immer noch ansprechen könnte.‘ Und umgekehrt genauso, könnte ich mir vorstellen.“ (Lehrkraft M2, Koop. 3 GY, Z. 315-318)

Eine verpflichtende Beteiligung wird hingegen nicht benannt. Die beschriebene Exit-Option kann jedoch zugleich virulent werden, wenn diese zu einem Herauslösen aus der Interdependenzbeziehung führt oder führen kann, wie es in einem Fall an einer Sekundarschule beschrieben wird:

„Es kann zum Beispiel die Firma, mit der wir eine Kooperation haben, könnte ja theoretisch auf die Idee kommen: ‚Weiß du was, wir gucken uns mal unsere Zahlen an. Wir haben von denen nur so und so viele. Das lohnt sich für uns nicht.‘ So. Dann werden die auf mich zukommen und werden dann vielleicht, wenn ich die anfrage: ‚Berufswahlmesse - seid ihr wieder dabei?‘, ‚Ne, lass' mal. Wir machen das nicht mehr.‘ Ja, muss ich auch mit leben. So, aber dafür kommen andere.“ (Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 556-562)

Sofern der mit der Kooperation einhergehende indirekte Effekt der Akquirierung von Auszubildenden nicht mehr wahrgenommen wird, erfolgt keine Beteiligung mehr an der schulischen Berufsorientierung seitens des Betriebs (vgl. strategische Kooperation). Die Norm der Reziprozität wird demnach aus Perspektive des Unternehmens nicht mehr gewährleistet, was laut der Lehrkraft (B1) zu einer Beendigung der Kooperation führen kann (bzw. in einem Fall zur Beendigung führt).

Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, inwiefern sich die hier erkennbare strategische Kooperationslogik, welche sich überwiegend im Material der Gymnasien wiederfindet, mit dem empirisch beobachteten Muster der Sekundarschulen deckt.

Es kann angenommen werden, dass sich die Handlungslogik des Berufswahlkoordinators – analog zum vorfindbaren Muster der Sekundarschulen – tendenziell auf die kooperative Praxis

selbst bezieht und auf den damit verbundenen Zielbezug der Ermöglichung beruflicher Perspektiven für die Schülerinnen und Schüler fokussiert. So verweist die Lehrkraft wiederholt auch auf die Bedeutung der Kooperationsausgestaltung. Der Kooperationspartner wird hingegen weniger in den Blick genommen. Zugleich spiegelt sich an dieser Stelle erneut der dynamische Charakter der Kooperation wider.

Während an der Sekundarschule die potenzielle Beendigung von Kooperationen in Form einer Exit-Option demnach akzeptiert wird, verweist das Partnerunternehmen hingegen auf den Stellenwert der Kontinuität, wie bereits bei der Kategorie der Beobachtung (Kap. 10.2.3) thematisiert.

Darüber hinaus wird seitens der Partnerunternehmen der Sekundarschulen der tendenziell unverbindliche Charakter des Vertrages – wie bei der Kategorie der Verhandlung aufgezeigt – weniger wahrgenommen. Eine Exit-Option wird hierbei nicht thematisiert. Vor dem Hintergrund einer strategischen Kooperation (Spieß, 1996) wird die Partnerschaft zur Schule – wie bei der Kategorie der Beobachtung konstatiert – hingegen von allen Betrieben als essenziell für die Ansprache von Jugendlichen bzw. zur Gewinnung von Nachwuchskräften betrachtet.

10.2.7 Gemeinsamer Zielhorizont von Schulen und Unternehmen

Abschließend soll fallübergreifend der Frage nach dem gemeinsamen Zielbezug (Spieß, 2004; Marr, 1992) von Schule-Unternehmens-Kooperationen – ebenfalls vorrangig aus einer governance- und kooperationstheoretischen Perspektive – nachgegangen werden. Wie die Fallübersichten erkennen lassen, zeigt sich auf empirischer Ebene eine durchgängig geringe Thematisierung einer gemeinsamen Zielvorstellung. Laut dem Kooperationsverständnis stellt der gemeinsame Zielbezug jedoch ein originäres Merkmal kooperativer Handlungen dar. Im Folgenden wird diese beobachtete Diskrepanz näher in den Blick genommen. Es soll eruiert werden, in welcher Art und Weise gemeinsame Ziele in den Interviews expliziert werden und inwieweit sich die wahrgenommene Differenz zwischen dem theoretisch angenommenen Kooperationscharakteristikum und der empirischen Beobachtung auflösen lässt. Im Vordergrund stehen die mit den Zielformulierungen verbundenen Sinnlogiken sowie die Dichte der Zielbeschreibungen. Hierzu wird ebenfalls auf eine Häufigkeitsauszählung zurückgegriffen, wenngleich die Semantik der Aussagen im Fokus steht. Die Schilderung gemeinsamer Ziele erfolgt dabei sowohl aus Perspektive der schulischen als auch der betrieblichen Akteure und wird aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit getrennt nach der Schulform präsentiert.

Gymnasien

Was die empirische Ausprägung der Zielbenennung als Handlungslogik an den Gymnasien betrifft, kann eine Variation an bestehenden Zielvorstellungen konstatiert werden. Diese

Überlegung verweist auf eine Kongruenz zu der ebenfalls unterschiedlichen Handlungspraxis im Sinne der Akteurskonstellation (vgl. Kap. 10.2.1 Akteure und Akteurskonstellation).

Neben der Unterstützung der Studien- und Berufsorientierung bzw. der beruflichen Perspektiven der Schülerschaft (7 Nennungen) können die gemeinsame Vorbereitung auf das (Arbeits-)Leben als Bildungsauftrag (6 Nennungen), eine Wechselseitigkeit von Maßnahmen oder Perspektiven (4 Nennungen), die Herstellung eines regionalen Bezugs (4), die curriculare Verankerung (2) und ein Theorie-Praxis-Transfer (1) als gemeinsames Ziel zum Tragen kommen. Ob und inwiefern sich bei Schule-Unternehmens-Kooperationen spezifische Tendenzen hinsichtlich eines gemeinsamen Ziels zeigen, lässt sich anhand der qualitativen Daten nicht beantworten. Wie weiter oben erläutert, steht im Mittelpunkt der Analyse die Ausformung der Kategorien.

In diesem Zusammenhang wird hinsichtlich des Zielbezugs in einem Fall das Vorhandensein eines gemeinsamen Ziels nicht wahrgenommen:

„Ich glaube, wir haben keine allgemeine/ vielleicht im Vertrag formuliert, aber ich nehme das nicht wahr, dass wir gemeinsame/ an gemeinsamen Zielen arbeiten.“ (Lehrkraft M3, Koop. 3 GY, Z. 170-172)

Diese Vorstellung widerspricht der zuvor systemtheoretisch angenommenen Argumentationslogik, welche von einer systemübergreifenden anschlussfähigen Kommunikation entlang der beruflichen Vorbereitung ausgeht und sich auf empirischer Ebene möglicherweise in der kommunikativen Formel eines globalen Ziels der Studien- und Berufsorientierung niederschlägt.

Daraus resultierend kann systemtheoretisch betrachtet die Frage aufgeworfen werden, inwiefern auf organisationaler Ebene dennoch Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen als möglich erscheinen.

Anknüpfend an die sozialpsychologischen Formen nach Spieß (1996, 2004, 2007) spiegelt sich an dieser Stelle u. U. eine Form der Pseudokooperation wider. So wird seitens des Akteurs angenommen, dass gemeinsame Zielvorstellungen zwar schriftlich im Vertrag niedergelegt sind, darauf ausgerichtete Handlungslogiken und -praxen werden im Rahmen der Kooperation jedoch nicht registriert.

Da alle anderweitig einbezogenen Akteure der Schule und des Partnerunternehmens jedoch einen gemeinsamen Zielbezug benennen können, stellt sich an dieser Stelle insbesondere die Frage nach der individuellen Wahrnehmung einer gemeinsamen Zielvorstellung. So ist möglicherweise ein gemeinsames Ziel vorhanden, jedoch dieses dem Akteur nicht bewusst, da es sich aus seiner Perspektive nicht in der Umsetzung bzw. Akteurskonstellation niederschlägt. Diese Sinnlogik knüpft an den überwiegend offenen Charakter der

thematisierten Kooperationsverträge an. Eine tendenziell vage Formulierung von Zielen oder Projekten lässt somit zum einen die bereits genannten Handlungsspielräume erkennen, erschwert u. U. zum anderen jedoch eine systematische Realisierung.

Möglicherweise ist ein gemeinsamer Zielbezug von *Schule* und *Unternehmen* zudem nicht erkennbar, da dieser unterschiedliche Interessen integriert und übergeordnet in einem globalen Ziel mündet. Bspw. verbinden die schulischen Akteure mit der Kooperation eine Förderung studien- und berufsorientierender Maßnahmen als Ziel. Die betrieblichen Partner hingegen betrachten die Kooperation mehrheitlich als Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit und der Gewinnung potenzieller Arbeitskräfte (vgl. Gemeinsame Ziele der Unternehmen).

Demnach können zunächst auf der Mikro- und Meso-Ebene differente Handlungslogiken, die mit der Kooperation einhergehen, identifiziert werden. In den unterschiedlichen Zielvorstellungen spiegelt sich jedoch eine Kongruenz wider. So orientieren sich die jeweiligen Zielbezüge an den übergeordneten schulischen Funktionen der Qualifikation und Allokation (Fend, 2006; Zeinz, 2009). Eine Lehrkraft beschreibt es – wie bei der Kategorie der Interdependenz aufgezeigt – folgendermaßen:

„Gemeinsame Ziele. (2) Na ja, sicherlich auch so ein gemeinsamer Bildungsauftrag. Dass man jungen Menschen Perspektiven aufzeigt, wie sie beruflich Fuß fassen können. Welches Spektrum an Berufen und Tätigkeiten es auch in der Region gibt. (2) [...] Und insofern ja, denke ich, dass da irgendwo dieser Bildungsgedanke auch irgendwo hinter steckt. Den sowohl die Schule haben als auch die Unternehmen. Denn niemand möchte ja dann (1) Schüler haben, die falsche Vorstellungen von bestimmten Berufen haben oder auch die falschen Kompetenzen haben oder sich nicht adäquat bewerben können. Also es geht schon um die Schnittstelle von Schule und Berufseinstieg. (1) Wo ja auch dieses Landesprogramm dann wieder anknüpft und dafür sorgen möchte, dass da keine Lücken entstehen. Und die Schüler auch wissen, wie es weitergeht bevor sie dann den Abschluss haben.“ (Lehrkraft Q1, Koop. 4 GY, Z. 227-240)

In Bezug auf die Äußerungen der Interviewpartner wird zudem deutlich, dass die beteiligten Akteure zwar tendenziell wenige gemeinsame Ziele benennen, diese aber dann in einer stärker elaborierten Form darlegen, wie das Beispiel oben veranschaulicht (Lehrkraft Q1).

Darüber hinaus lässt das Material stellenweise erkennen, dass anstelle einer gemeinsamen Zielvorstellung organisationsinterne Ziele angesprochen werden.

„Was würden Sie sagen, was sind so gemeinsame Ziele der Kooperationen, also sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite?“ (Interviewerin, Z. 145-146)

„Na ich glaube natürlich, die Unternehmen haben verstärktes Interesse daran, auch Schüler für ihre Ausbildungsberufe zu begeistern.“ (Lehrkraft C1, Koop. 2 GY, Z. 148-149)

„Ja. Und so gemeinsame Ziele? Also von Schule und Unternehmen?“ (Interviewerin, Z. 411)

„Ich glaube, dass die Unternehmen auch daran interessiert sind, dass wenn die Schüler dahin kommen, dass die schon mal gesehen haben, wie es so in einem Betrieb zugeht.“ (Lehrkraft M1, Koop. 3 GY, Z. 414-416)

Es bleibt zu diskutieren, wie die Aussagen der Lehrkräfte in diesem Fall zu interpretieren sind. Zum einen kann angenommen werden, dass das gemeinsame Ziel mit dem schulischen Ziel identisch ist. Zum anderen können die Sequenzen dahingehend gedeutet werden, dass ein gemeinsames Interesse seitens der Akteure nicht besteht und daher auch nicht verbalisiert wird. Alternativ hat u. U. jedoch auch die Art der Frageformulierung zu einer Verzerrung der Antworten geführt (vgl. auch Kap. 12).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass unterschiedliche gemeinsame Zielvorstellungen bestehen, jedoch in einem Fall kein gemeinsames Kooperationsziel bewusst wahrgenommen wird. Mit Verweis auf die Fallübersichten und im Zusammenhang mit der Governance-basierten Perspektive erfolgt eine Thematisierung der Ziele nur wenig. Insgesamt sind diese Befunde auf theoretischer Ebene kritisch zu diskutieren. Die systemtheoretische Annahme mit der Schnittmenge der beruflichen Vorbereitung kommt nur teilweise zum Ausdruck. So lassen sich weitere über die Studien- und Berufsorientierung hinausgehende Zielbezüge erkennen. Zugleich bringen die stärkere Ausprägung der organisationsinternen Interessen sowie die Wahrnehmung eines nicht vorhandenen gemeinsamen Ziels möglicherweise zum Ausdruck, dass entgegen der systemtheoretischen Betrachtung und den bestehenden Kooperationsdefinitionen (Marr, 1992; Spieß, 2004) das individuelle Ziel bzw. die jeweilige Handlungslogik der Kooperationspartner auf der Mikro- und Meso-Ebene (Kussau & Brüsemeister, 2007) einen höheren Stellenwert im Rahmen der Zusammenarbeit einnimmt als ein gemeinsamer Zielhorizont.

Eine nicht so stark ausgeprägte Thematisierung des gemeinsamen Ziels hängt u. U. jedoch auch mit der Frageformulierung bzw. dem Interviewleitfaden zusammen. Dieser Aspekt soll im Rahmen der methodischen Reflexion diskutiert werden.

Sekundarschulen

Daran anschließend werden die gemeinsamen Ziele aus Perspektive der Sekundarschulen in den Blick genommen.

Als gemeinsame Zielvorstellungen können die berufliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler (4 Nennungen) sowie die gemeinsame Vorbereitung auf das (Arbeits-)Leben als Bildungsauftrag (2 Nennungen) genannt werden. Wenngleich die Kooperationspraxis der Sekundarschulen nicht nur auf die Gestaltung der Berufsorientierung, sondern ebenfalls in einem Fall auf Unterrichtsprojekte verweist, wird die unterrichtliche Verknüpfung nicht als

explizites gemeinsames Ziel (und auch nicht als internes Ziel) seitens der Schule benannt. Es kann angenommen werden, dass mit Projekten auf curricularer Ebene anderweitige gemeinsame (s. o.) und interne Interessen einhergehen. Der unterrichtliche Mehrwert der Kooperation, welcher seitens der Gymnasialkräfte – u. a. aufgrund bildungspolitischer Anforderungen – hervorgehoben worden ist, erscheint an den Sekundarschulen demnach erneut als weniger erforderlich. Unter Umständen unterliegen die Sekundarschulen – bedingt durch ihre Ausrichtung – weniger zentralen schulpolitischen Strukturen. Daraus resultierend könnte vermutet werden, dass diese Schulform tendenziell mehr Gestaltungsfreiräume aufweist als das Gymnasium.

Darüber hinaus wird wie auch an den Gymnasien in einem Fall kein gemeinsamer Zielbezug von Schulen und Unternehmen im Rahmen der Kooperation gesehen.

„Da/ es gibt keine. [...] Das ist nicht, das ist nicht wahr. Gemeinsame Ziele gibt es nicht.“
(Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 120-121)

In einem anderen Fall wird die gemeinsame Zielvorstellung im Sinne einer Interdependenz auf der Handlungsebene formuliert:

„Das heißt, die Sch/ Lehrer und die Betriebe verpflichten sich (1) quasi unsere Schüler in diesem Praktikum auch zu betreuen und auszubilden.“ (Lehrkraft K1-2, Koop. 7 SK, Z. 57-58)

Zugleich zeigt sich nachstehend – wie auch an den Gymnasien wahrgenommen –, dass bei der Frage nach dem gemeinsamen Ziel überwiegend organisationsinterne Interessen genannt werden.

„So für mich ist das Nachhaltigkeit. Ich bereite die neue Generation, die als Arbeitskraft dann auch für meine Firma arbeitet. Und für uns ist das dieser Übergang von der Schule zu Beruf. Also, wie schaffe ich das, wie kann ich das auch gekonnt lenken (1) und die Schüler auch beraten, ne. Also Laufbahnberatung ist ganz wichtig. Auch für die Schüler die Stärken auszubauen, ne.“ (Lehrkraft K1-2, Koop. 7 SK, Z. 253-257)

Die Lehrkraft (K1-2) beschreibt zunächst ein mögliches Kooperationsziel aus Perspektive des Partnerunternehmens. Anschließend geht sie auf das schulische Interesse ein. Möglicherweise kann hierbei der anfangs genannte Nachhaltigkeitsgedanke als übergeordnetes gemeinsames Ziel fungieren. Dieses beinhaltet bzw. verbindet unterschiedliche Zielvorstellungen seitens Unternehmen und Sekundarschule, wie auch bei der Fallanalyse der Gymnasien bereits angenommen.

Es lässt sich festhalten, dass die (Studien- und) Berufsorientierung sowohl an den Gymnasien als auch an den Sekundarschulen das primäre gemeinsame Ziel darstellt, wenngleich die

Häufigkeitsauszählungen vergebener Codes im Sinne belastbarer Zahlen keine quantitativ aussagekräftigen Befunde liefern.

Zugleich wird deutlich, dass eine geringe Thematisierung eines gemeinsamen Zielhorizonts an beiden Schultypen erfolgt. Es lassen sich nur wenige Verweise auf ein gemeinsames Ziel im Verlauf der Interviews erkennen, was jedoch – wie bereits aufgezeigt – mit dem Interviewleitfaden zusammenhängen kann. Sowohl aus Gymnasial- als aus Sekundarschulperspektive werden zudem in jeweils einem Fall kein gemeinsamer Zielbezug wahrgenommen. Dieses Ergebnis ist system- und kooperationstheoretisch zu diskutieren (vgl. Kap. 10.3).

Partnerunternehmen der Gymnasien

An den Partnerunternehmen der Gymnasien ist die Benennung bzw. Erläuterung gemeinsamer Ziele ebenfalls wenig ausgeprägt. Als gemeinsame Ziele der Kooperation können der Theorie-Praxis-Transfer (4 Nennungen), die Unterstützung der Studien- und Berufsorientierung bzw. die Förderung beruflicher Perspektiven für die Schülerschaft (2 Nennungen) sowie mit jeweils einer Nennung die Wechselseitigkeit, die Vorbereitung auf das (Arbeits-)Leben und der regionale Bezug formuliert werden. Die Negierung eines gemeinsamen Ziels, wie es an den Schulen vereinzelt zum Ausdruck kommt, erfolgt hingegen nicht. In Kongruenz zu den Gymnasien werden an den Partnerunternehmen auf die Frage nach einem gemeinsamen Ziel ebenfalls teilweise von organisationsinternen Zielbezügen berichtet.

„Also grundsätzlich ist es ja tatsächlich so, dass natürlich auch die Schule anstrebt, dass die Schüler nach Abgang, sei es jetzt mit Abitur, sei es mit Realschulabschluss, einen passenden Beruf finden. Und wir haben dann eben den Vorteil, dass es dann vielleicht bei uns sein könnte.“ (Personalmarketing G1-2, Koop. 3 GY, Z. 413-416)

Das Beispiel verdeutlicht – wie schon weiter oben ausgeführt – unterschiedliche Interessenslagen, die sich jedoch insgesamt der Berufsweltorientierung zuordnen lassen. Diese mit der Kooperation verbundene Handlungslogik spiegelt sich wiederum in der Handlungspraxis bzw. im handelnden Zusammenwirken wider. So heißt es seitens einer Ausbildungsleitung:

„Der (1) große Schwerpunkt ist immer Berufsfeldorientierung letztendlich.“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 5 GY, Z. 35)

Zugleich verweist die Ausbildungsleitung auch auf die bereits angesprochene Dynamik der Kooperation (vgl. Kap. 10.2.5). So erscheint hier eher die individuelle Sinnlogik ausschlaggebend zu sein als eine schriftliche Fixierung, welche möglicherweise gemeinsame Zielvorstellungen enthält.

„[...] also (1) für mich ist das auch letztendlich egal, ob das jetzt auf diesem Zettel steht oder nicht, wenn ein Lehrer/ [...] wenn ein Schüler so auf einmal auf die Idee kommt (1), dass er was ganz Tolles ne/ und denkt jetzt: ‚Mensch, da fehlt ein Praxisbezug‘ und ruft mich an und sagt: ‚Hör mal, hast du da was?‘ (1) Ja dann/ und ich habe da was, dann freue ich mich und (unv.) ich, ne. Also das ist eine/ (unv.), ob das auf diesem Papier stand oder nicht.“ (Ausbildungsleitung O1, Koop. 5 GY, Z. 446-452)

Demnach kann angenommen werden, dass die Kooperationspraxis tendenziell losgelöst von dokumentierten Handlungslogiken – im Sinne gemeinsamer oder interner Ziele – erfolgt, wengleich sich in der Aussage ebenfalls eine mögliche Zielvorstellung in Form eines Praxisbezugs widerspiegelt.

Partnerunternehmen der Sekundarschulen

Auf der Seite der Partnerunternehmen der Sekundarschulen erfolgt gleichermaßen eine geringe Auseinandersetzung mit gemeinsamen Zielen. Während die Schulen und die Partnerfirmen der Gymnasien jedoch z. T. nur interne Zielvorstellungen benennen konnten, formulieren die Kooperationsunternehmen der Sekundarschulen durchweg gemeinsame Zielvorstellungen. Hierzu gehören die Herstellung eines regionalen Bezugs (3 Nennungen), die Wechselseitigkeit (2 Nennungen) und die Berufsorientierung (2 Nennungen). Anknüpfend an die systemtheoretische Annahme wird auf organisationaler Ebene explizit die berufliche Vorbereitung als gemeinsames bzw. globales Ziel der Kooperation wahrgenommen.

„Also ich denke schon, dass das diese Förderung der Berufsorientierung ist.“ (Personalreferentin N1, Koop. 7 SK, Z. 129)

Governanceanalytisch zeigt sich ferner mit Verweis auf eine mögliche Interdependenzbeziehung der regionale Bezug als Zielvorstellung.

„Gemeinsame Ziele. [...] Mit der Schule zusammen kooperieren, dass das auch von der Berufswahlmesse auch ja auch immer (1) dabei bleibt, damit die Schüler überhaupt wissen, wie viel/ welche Firmen gibt es hier zum Beispiel jetzt hier <im Ort> auch.“ (Ausbildungsleitung F1, Koop. 5 SK, Z. 174-178)

Ebenfalls scheinen hierbei die Berufsweltorientierung sowie die Öffentlichkeitsarbeit (Bsp. Berufsmesse) als weitere Ziele durch. Gemeinsam mit der Formulierung des Zielbezugs wird zudem auf die Bedeutung der Langfristigkeit der Kooperationsbeziehung aufmerksam gemacht (vgl. Voraussetzungen *Vertrauen/Zuverlässigkeit*).

Darüber hinaus deutet die gemeinsame Zielvorstellung der Wechselseitigkeit auf eine empathische Form der Kooperation (Spieß, 1996) hin. So wird in einem Fall das Kennenlernen

von Unternehmen und Schule im Sinne eines Sich-Hineinversetzens in den Partner thematisiert:

„Gemeinsame Ziele sind (1) also (1) ja voneinander zu lernen. Also was läuft in der Schule, wie läuft das da, vor welchen Herausforderungen steht Schule? (1) Und vielleicht auf der anderen Seite: vor welchen Herausforderungen, vor welchen Bedürfnissen stehen Unternehmen? Also das so miteinander in/ so abzugleichen. Also miteinander darüber ins Gespräch zu kommen. Also sich besser kennenzulernen. (1) Ist sicherlich ein/ und voneinander zu lernen.“ (Ausbildungsleitung I1, Koop. 6 SK, Z. 174-179)

Ausgehend von differenten Organisationslogiken wird die Kooperation als Möglichkeit betrachtet, die jeweiligen Handlungsfelder und professionellen Selbstverständnisse in Form von Handlungslogiken zu eruieren und zu kommunizieren. Der beschriebene Zielbezug geht unmittelbar über die Schülerorientierung hinaus und lässt sich auf der Meso-Ebene verorten, welche die Institution *Schule* und das Unternehmen selbst in den Blick nimmt. Übertragen auf die systemtheoretische Perspektive kann insofern erneut angenommen werden, dass eine Kommunikation zwischen Mitgliedern von Wirtschafts- und Erziehungssystem erfolgt, die im Sinne einer Beobachtung des jeweils anderen Systems versuchen zu verstehen, welche systemimmanenten Logiken relevant für das eigene System sein könnten.

Inwiefern auf organisationaler Ebene kooperationstheoretisch hierbei zugleich die bereits angesprochene empathische Kooperation als Erscheinungsform zum Tragen kommt, ist zu diskutieren. So verweisen die Interpretationen bzw. die theoretischen Bezüge auf differente Betrachtungsebenen, die sich nicht direkt miteinander verschränken lassen.

Zusammenfassung

Resümierend lässt sich bei allen Akteuren auf Schul- und Unternehmensseite eine mehrheitlich geringe Thematisierung gemeinsamer Ziele auf empirischer Ebene beobachten. Zudem wird auf Schulseite in zwei Fällen die Verfolgung einer gemeinsamen Zielvorstellung verneint. Unabhängig davon kann die Berufsweltorientierung als übergeordneter Zielhorizont charakterisiert werden. Hierbei wird angenommen, dass sich darunter differente Interessen integrieren lassen, sodass die berufliche Vorbereitung als gemeinsame Schnittmenge interpretiert werden kann. Dennoch lassen sich darüber hinausgehend weitere Zielvorstellungen erkennen. In diesem Zusammenhang zeigt sich an den Gymnasien eher eine Variation an formulierten Zielen, welche jedoch auch auf den größeren Datenkorpus zurückgeführt werden kann.

10.3 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Ziel der qualitativen Interviewstudie war es, die Gestaltung und Koordination sowie die Handlungslogiken und Wahrnehmungen von Schule-Unternehmens-Kooperationen primär Governance-basiert und kooperationstheoretisch zu untersuchen. Im Folgenden werden die zentralen Befunde vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und des bisherigen Forschungsstandes zusammengefasst und diskutiert. Ferner sollen anhand der Ergebnisse das anfangs formulierte Kooperationsverständnis sowie das theoretisch hergeleitete Kategorienschema (vgl. Tab. 1) den empirischen Befunden angepasst und erweitert werden. Zuletzt werden darauf aufbauend mögliche theoretische Annahmen formuliert.

Ausgehend von den Fallübersichten wurde angenommen, dass im Vergleich zu den Sekundarschulen an den Gymnasien eine überwiegend nutzenkalkulierte Handlungslogik und -praxis mit der Kooperation zu Unternehmen einhergehen. So ließ die Anzahl der Codekombinationen erkennen, dass governanceanalytisch eine starke Thematisierung des Nützlichkeitsaspektes, der Handlungsspielräume und der Ressourcen sowie der organisationsinternen Zielbezüge besteht. Als ebenfalls bedeutsam können damit einhergehend die Prozesshaftigkeit und die strategische Kooperationsform beurteilt werden. Die Fallübersicht der Partnerunternehmen der Gymnasien enthält häufig thematisierte Elemente, die sowohl bei den Gymnasien als auch bei den Sekundarschulen in stark ausgeprägter Form zu finden sind. Hierzu gehören die Handlungsspielräume, die Steuerung und Gestaltung sowie die Betrachtung der Kooperation als notwendig und/oder nützlich.

Die mehrheitlich strategische Ausrichtung der Kooperation an den Gymnasien verbunden mit einer stärkeren Fokussierung auf die curriculare Anbindung und auf bildungspolitische Entwicklungen, an denen sich das kooperative Handeln anpasst, lässt sich möglicherweise u. a. mit der schon zuvor beschriebenen Schulstruktur erklären. Diese Interpretation soll als eine Lesart nachstehend näher erörtert werden. So heißt es (vgl. auch Kap. 8.4) im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens:

Das Gymnasium vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung, die sie entsprechend ihren Leistungen und Neigungen durch Schwerpunktbildung befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse in der Sekundarstufe II ihren Bildungsweg an einer Hochschule, aber auch in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen (§16 Abs. 1 SchulG NRW).

Auf empirischer Ebene zeigt sich im Rahmen der Kooperation zu Unternehmen tendenziell eine Orientierung am Lehrplan, welche eine Legitimation der kooperativen Aktivitäten vor dem Hintergrund bildungspolitischer Anforderungen beinhalten kann. Es wird angenommen, dass sich somit indirekt das Ziel der Hochschulvorbereitung in Kooperationsprojekten niederschlägt. Dieser Befund bringt die von Arnoldt (2008a) diskutierte Verknüpfung von Unterricht und außerschulischem Angebot auf der Prozessebene zum Ausdruck. Laut Arnoldt (2008a)

bestand zum ersten Erhebungszeitpunkt bei über der Hälfte der Kooperationspartner keine unterrichtliche Verbindung. War eine Verknüpfung jedoch vorhanden, war diese überwiegend bei den öffentlichen Anbietern zu finden (vgl. ebd., S. 125f). Die eigenen – in diesem Fall qualitativen – Befunde weisen hingegen auf eine curriculare Verknüpfung bei Partnerschaften mit gewerblichen Anbietern hin. Bei diesen Ergebnissen sind jedoch die unterschiedlichen empirischen Zugänge, die Schultypen und die Messzeitpunkte zu berücksichtigen.

Das Material der Sekundarschulen lässt wie bei den Gymnasien eine starke Thematisierung der Handlungsspielräume erkennen. Auffällig ist ferner das Auftreten der Reziprozitätsnorm sowie der Steuerung und Gestaltung als Voraussetzung gelingender Kooperation. So wurde auf Grundlage der Fallübersichten angenommen, dass die Gestaltung der Kooperationspraxis selbst und damit einhergehend Gelingensbedingungen im Vordergrund stehen. In Übereinstimmung mit den Sekundarschulen erfahren auch auf Unternehmensseite die Reziprozität und die Handlungsspielräume eine hohe Thematisierung. Konträr zu den Sekundarschulen kommen im Material der betrieblichen Akteure die organisationsinternen Zielvorstellungen ebenfalls stark zum Ausdruck.

Die Auffälligkeiten in der Fallübersicht der Sekundarschulen können ebenso mit der Ausrichtung des Schultyps zusammenhängen. Erneut kann hierzu das Schulgesetz herangezogen werden:

In der Sekundarschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I mit oder ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen erreicht werden. Sie bereitet die Schülerinnen und Schüler darauf vor, ihren Bildungsweg in der gymnasialen Oberstufe, an einem Berufskolleg oder in der Berufsausbildung fortzusetzen (§17a Abs. 1 SchulG NRW).

Mit dem Abschluss der Sekundarschule (Sekundarstufe I) können unterschiedliche Bildungsgänge angestrebt werden. Die möglicherweise daraus resultierende stärkere berufliche und praxisbezogene Orientierung kann sich ebenfalls in der Kooperation zu Betrieben zeigen. Ein Legitimationsdruck spiegelt sich dabei weniger wider, sodass tendenziell der Fokus auf die Kooperationspraxis und -beziehung selbst gelegt wird. Wie auch bei der Thematisierung gemeinsamer Zielbezüge (vgl. Kap. 10.2.7) angenommen, weisen die Sekundarschulen hierbei möglicherweise größere Gestaltungsfreiräume auf, was das kooperative Handeln betrifft.

Bei der Frage nach der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung lassen sich die Kooperationsprojekte sowohl an den Gymnasien als auch an den Sekundarschulen in den Bereich der Studien- und Berufsorientierung verorten, wenngleich darüber hinaus das handelnde Zusammenwirken bspw. auch auf unterrichtlicher Ebene – hier mehrheitlich an den Gymnasien – zum Ausdruck kommt. Der überwiegende Fokus auf studien- und berufsorientierende Maßnahmen im Rahmen der Kooperation verweist zum einen auf die

systemtheoretische Argumentation, zum anderen auf die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zur Schule-Unternehmens-Kooperation. So findet z. B. im Projektkontext „KURS 21“ eine Verschiebung statt vom ursprünglichen Kooperationsanlass der Nachhaltigen Entwicklung hin zu einer Vermittlung ökonomischer, berufsbezogener Inhalte (z. B. Bewerbungstrainings) (Baedeker, 2012; Trempler et al., 2014).

In diesem Zusammenhang wird an den Sekundarschulen sowohl in Bezug auf die Reziprozitätsnorm als auch auf die Voraussetzung der Steuerung und Gestaltung eine Zusammenlegung von Ressourcen und Kompetenzen im Rahmen der Kooperation angesprochen. Hinsichtlich professionsbezogener Vorstellungen erfolgt eine Arbeitsteilung zwischen den Fachbereichen bzw. Professionen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden aus der Forschung zu multiprofessionellen Teams (z. B. Böhm-Kasper et al., 2013; Breuer & Reh, 2010) und zur außerschulischen Zusammenarbeit sowie zur Lernortkooperation (Olk et al., 2011; Euler, 1999b). Die zugleich angesprochene Synergiebildung aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsbereiche kommt ebenfalls in den Untersuchungen von Olk et al. (2011) und Hellmer (2007) zum Ausdruck. Anknüpfend an den Befund von Badgett (2016) erhält demnach die gemeinsame Verantwortung für die Kooperationspraxis einen bedeutsamen Stellenwert.

In Bezug auf die Studien- und Berufsorientierung wird insbesondere an den Gymnasien die Partnerschaft zu Unternehmen dazu genutzt, das Bildungsangebot zu erweitern. So wird die Handlungsimplication von Flake et al. (2017) und Schnitzler (2019), Unternehmen in die schulische Studien- und Berufsorientierung für eine ausgewogene Vermittlung beruflicher Perspektiven (Studium und Ausbildung) einzubeziehen, in den untersuchten Fällen bereits realisiert. Wie die Fallanalyse gezeigt hat, werden bei der (Weiter-)Entwicklung von Berufsorientierungsmaßnahmen ferner positive Reaktionen seitens der Schülerinnen und Schüler aufgenommen und weiterverarbeitet. In Anknüpfung an die empirischen Befunde zur beruflichen Orientierung an Gymnasien (Kracke, 2006) spiegelt sich in dem genannten Beispiel möglicherweise eine Form der individualisierten Berufsorientierung wider.

Governanceanalytisch betrachtet erfolgt hierbei eine Rekontextualisierung schulpolitischer Entwicklungen und Vorgaben auf der Makro-Ebene. Indem sich bspw. die Partnerunternehmen bei der Umsetzung verpflichtender Studien- und Berufsorientungselemente – im Sinne von Steuerungsinstrumenten – beteiligen, werden diese auf der Meso- und Mikro-Ebene rekontextualisiert. Ebenfalls zeigt sich mehrheitlich eine Adaption der Kooperation an schulische Handlungslogiken und Strukturen, wie auch bei Olk et al. (2011) und Wirth (2015) konstatiert.

Damit einhergehend steht an den Gymnasien überwiegend der unterrichtliche Mehrwert der Kooperation bzw. die Ausrichtung dieser am Lehrplan, wie bereits erläutert, im Vordergrund – möglicherweise bedingt durch den schon angesprochenen Legitimationsdruck. Entgegen den Forschungsbefunden von Olk et al. (2011) und Wirth (2015) drückt sich bei den hier vorliegenden Fällen jedoch eine Verknüpfung unterrichtlicher und außerschulischer Angebote aus. Insofern fokussiert die Kooperationspraxis vor allem auf die schulischen Selbstverständnisse. Vor diesem Hintergrund fällt bei der Betrachtung übergreifender Muster auf Seiten der Betriebe auf, dass sich diese bei der Initiierung von Kooperationsprojekten größtenteils zurücknehmen. Als einen Grund für diese Zurückhaltung wird die Herausforderung benannt, inhaltliche Anknüpfungspunkte zu eruieren, die der schulischen Sinnlogik und Struktur entsprechen. Wie schon im Rahmen der Analyse diskutiert, wird angenommen, dass an dieser Stelle Differenzen zwischen den professionellen und organisationsinternen Selbstverständnissen zum Ausdruck kommen, die dadurch gelöst werden, dass eine Orientierung der Kooperation überwiegend an schulischen Handlungslogiken vorgenommen wird.

Was den stark ausgeprägten Nützlichkeitsfaktor betrifft, weist die Fallanalyse der Gymnasien darüber hinaus darauf hin, dass die Kooperation zu Unternehmen von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen als besonders hilfreich und notwendig erachtet wird. Mehrfach betont werden – wie auch bei Holtappels (2016) zur Schulentwicklung aufgezeigt – die Akzeptanz und Unterstützung durch die Schulleitung (Meso-Ebene) und die weiteren Lehrkräfte (Mikro-Ebene).

Zugleich können der persönliche Einsatz und die beidseitige Beteiligung fallübergreifend als bedeutsame Gelingensfaktoren konstatiert werden. Der Befund von Gras und Rottmann (2013) zum Engagement im Rahmen der Zusammenarbeit lässt sich somit bestätigen.

Eine zentrale Funktion nehmen hierbei an den Schulen die (Studien- und) Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren ein, welche überwiegend für die Steuerung und Koordination der Kooperationen verantwortlich sind. Darüber hinausgehend lassen sich vereinzelt interdisziplinäre Steuergruppen bzw. feste Teams (Arnoldt, 2011; Berkemeyer et al., 2008) identifizieren, die die Abstimmung zwischen den und innerhalb der Organisationen verantworten. Mehrheitlich weisen die einbezogenen Fälle solche Teamstrukturen jedoch nicht auf. Seitens einer Gymnasiallehrkraft wird bspw. darauf hingewiesen, dass nicht ausreichend Ressourcen vorhanden seien, um eine Steuergruppe im Rahmen der Kooperation zu etablieren. Die empirischen Ergebnisse nach Arnoldt (2008b) zeigen zugleich, dass das Bestehen eines Arbeitskreises (in diesem Fall an Ganztagschulen) mit einer geringeren Zufriedenheit der Kooperationspartner einhergeht. Laut Arnoldt (2008b) lässt sich dieser Effekt u. a. mit einem erhöhten Arbeitsaufwand für die Beteiligten erklären.

Die vordergründige Widersprüchlichkeit dieser Argumente kann dadurch aufgelöst werden, indem die dahinterliegende Problematik der Ressourcenfrage in den Blick genommen wird. So spiegelt sich in beiden Sichtweisen die Frage nach der Bereitstellung von Ressourcen wider. Im ersten Beispiel (Äußerung der Gymnasiallehrkraft) könnte demnach durch das Bestehen hinreichender Ressourcen eine feste Teamstruktur im Sinne einer Steuergruppe realisiert werden. Im zweiten Fall (Befund von Arnoldt, 2008b) könnte hingegen durch die Bereitstellung von Ressourcen die Mitarbeit in einem Arbeitskreis als weniger belastend empfunden und die Kooperation daraus resultierend als positiver wahrgenommen werden.

Daran anknüpfend zeigt sich bei der Frage nach potenziellen Herausforderungen, dass diese überwiegend lediglich auf einer strukturellen Ebene (wie bei der Bereitstellung von Ressourcen) von den Beteiligten benannt werden. Hierzu gehören bspw. die mehrfach thematisierten externen schulpolitischen Entwicklungen. Damit einhergehend werden von den Schulleitungen auf der Meso-Ebene und den Lehrkräften auf der Mikro-Ebene der Ausfall bzw. die Vertretung von Unterricht als ein mit der Kooperation einhergehendes Problemfeld diskutiert. So wird an dieser Stelle die Schwierigkeit einer grenzüberschreitenden Koordination im Rahmen der Zusammenarbeit deutlich.

Mit Blick auf den aktuellen Stand empirischer Forschung lassen die Forschungsbefunde zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen u. a. divergierende Selbstverständnisse zwischen den Professionen erkennen (exempl. Böhm-Kasper et al., 2017, 2013; Olk et al., 2011). Diese spiegeln sich in den vorliegenden Ergebnissen ebenso wider. Jedoch zeigen sie sich tendenziell auf einer latenten Ebene und werden seitens der Akteure in der Form nicht expliziert.

Was darüber hinaus die Wahrnehmung der Kooperation betrifft, sind den schulischen Akteuren potenzielle Problemlagen in Form von wirtschaftlichen Verwertungsinteressen durchaus bewusst. Mit Blick auf die Untersuchungen von Stuart (2006) und Badgett (2016) erfolgt an dieser Stelle eine tendenziell kritische Auseinandersetzung mit betrieblichen Angeboten und Sinnlogiken – soweit diese Aspekte in den Interviews thematisiert worden sind. Des Weiteren wird die Zusammenarbeit mit Unternehmen in den Kollegien ebenfalls teilweise als kritisch betrachtet, was auf die auf theoretischer Ebene diskutierten Problematiken oder potenziellen Gefahren einer solchen Partnerschaft verweist (Gericke & Liesner, 2014, Gericke, 2012; Stuart, 2006). Seitens der betrieblichen Akteure wird eine solche Haltung gegenüber der Zusammenarbeit im Material nicht direkt sichtbar. Die mit der Kooperation einhergehenden Handlungslogiken der Partnerunternehmen spiegeln sich wie in den Untersuchungen von Olk et al. (2011) und Arnoldt (2008a) u. a. in Form nützlichkeits- und anbieterorientierter Motive wider, bspw. in einer Präsentation als Arbeitgeber, aber auch in einem Geben und Nehmen im

Sinne einer Corporate Social Responsibility (hierzu auch Dzierzbicka, 2006, S. 212; Eichert, 2009; Olk et al., 2011).

So wird sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite vor allem ein individueller Nutzen, der für die Akteure auf der Meso- und auf der Mikro-Ebene aus der Kooperation entsteht, wahrgenommen. Die u. a. von Sahlin (2019) sowie von Richter und Pant (2016) vornehmlich beobachtete positive Beurteilung außerschulischer Partnerschaften zeigt sich ebenfalls fallübergreifend im vorliegenden Interviewmaterial.

Zugleich lassen die Befunde erkennen, dass das im Kooperationsverständnis bereits diskutierte positiv aufgeladene Konstrukt der Kooperation auch eine kritische Hinterfragung erfordert. Wenngleich die Zusammenarbeit überwiegend Potenziale und positive Effekte aus Sicht der Befragten mit sich bringt, sind dennoch damit verbundene Problemfelder nicht zu vernachlässigen.

Nimmt man die Handlungskoordination in den Blick, wird mehrfach aus schulischer und betrieblicher Perspektive auf das Vorhandensein von Handlungsspielräumen und Ressourcen bei der Gestaltung von Kooperationsprojekten hingewiesen. Dieser Umstand hängt wiederum möglicherweise mit dem wahrgenommenen Stellenwert der Kooperation zusammen. Die grenzüberschreitende Koordination kann hierbei als kurzer Dienstweg beschrieben werden. Zugleich werden Grenzen und Hemmnisse bei der Gestaltung und Koordination u. a. aufgrund des Lehrplans (zeitliche Ressourcen) – auch auf Seite der Sekundarschulen – thematisiert. Jedoch wird dieser Aspekt an den Sekundarschulen weniger angesprochen als an den Gymnasien und deren Partnerunternehmen. Insofern lässt sich ebenfalls ein Mangel an Autonomie und Ressourcen erkennen. Der angesprochene Zeitdruck verweist möglicherweise wiederum auf den z. T. erforderlichen curricularen Bezug der Kooperation, wie an den Gymnasien betont. Laut Richter und Pant (2016, S. 18) nimmt die Arbeitszeit für kooperatives Handeln mit einem höheren Lehrdeputat ab. In Form einer curricularen Verknüpfung im Rahmen der Kooperation kann diesem Umstand eventuell Rechnung getragen werden, sodass eine effektive Nutzung zeitlicher Ressourcen ermöglicht wird.

Bezugnehmend auf den Koordinationsmodus der Beobachtung zeigt sich an den Unternehmen zudem eine stärkere Selbst- und Umweltbeobachtung. So lassen die Handlungslogiken auf Unternehmensseite sowie die Koordinationsform der Beobachtung darauf schließen, dass die Kooperationen mit Schulen aus betrieblicher Perspektive teilweise auf Wettbewerbsüberlegungen, der Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit und einem Entgegenwirken eines potenziellen Fachkräfte- bzw. Auszubildendenmangels gründen (hierzu auch u. a. Hofhues, 2013a; Olk et al., 2011). Diese mit der Kooperationspraxis verbundenen Sinnlogiken verweisen erneut auf den hohen wahrgenommenen Stellenwert der Partnerschaft

für die Unternehmen. An den Schulen spiegelt sich der Aspekt des Wettbewerbsgedankens weniger stark wider. Fallübergreifend kann jedoch angenommen werden, dass sich die mit der Kooperation verbundenen Handlungslogiken insgesamt in der Ausweitung des eigenen Angebots niederschlagen und diese ein wahrgenommenes Defizit in der organisationsinternen Ausrichtung bei der schulischen und betrieblichen Berufsorientierung (Kaufhold, Weyland, Harms & Stratmann, 2017) widerspiegeln. Während schulischerseits mithilfe der Kooperation eine Erweiterung bestehender berufsorientierender Angebote angestrebt wird, erfolgt seitens der betrieblichen Akteure mit der Kooperation eine Ausweitung des Personalmarketing mit dem Ziel der Nachwuchskräfteversicherung. So konstatiert auch Jung (2013, S. 206), dass zeitgemäße Konzepte der beruflichen Vorbereitung sowohl inner- als auch überschulische Elemente beinhalten. Aus systemtheoretischer Perspektive zeigt sich hierbei eine Ausdifferenzierung der Organisationssysteme bedingt durch Irritationen aus der Umwelt.

Hinsichtlich möglicher Einflusspotenziale im Rahmen der Partnerschaft kann als übergreifendes Muster festgestellt werden, dass die Bereitstellung von Ressourcen seitens der Unternehmen vornehmlich für die Kooperationspraxis selbst erfolgt. Die beschriebenen Maßnahmen lassen erkennen, dass das handelnde Zusammenwirken auf verschiedenen schulischen Ebenen, bspw. curricular und in Form der Berufsorientierung, zum Ausdruck kommt. Inwiefern damit verbunden eine Einflussnahme auf schulische Prozesse und Inhalte einhergeht – wie bei Stuart (2006) und Badgett (2016) thematisiert –, lässt sich anhand der Aussagen nicht direkt explizieren. Es könnte jedoch vermutet werden, dass die Kooperationspraxis selbst einen Bestandteil des Schullebens (Ipfling, 2002) darstellt und die Frage der externen Beeinflussung dabei in den Hintergrund gerät. So kann auch – wie weiter oben skizziert – fallübergreifend festgestellt werden, dass die inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der Kooperation tendenziell schulischen Handlungslogiken und -strukturen folgt und eine Beeinflussung durch die betrieblichen Partner seitens der Schulen weniger wahrgenommen wird (vgl. auch Olk et al., 2011; Wirth, 2015).

Nimmt man die Verhandlung als Koordinationsmodus in den Blick, werden von den schulischen und betrieblichen Akteuren keine Divergenzen oder Konflikte – eventuell aufgrund differenter Organisations- und Sinnlogiken – berichtet, wenngleich sich in den Äußerungen vereinzelt unterschiedliche professionsbezogene oder organisationsbedingte Vorstellungen widerspiegeln. Diese Befunde verweisen erneut auf die Problematiken multiprofessioneller und außerschulischer Kooperation (exempl. Böhm-Kasper et al., 2017; Olk et al., 2011).

Mehrheitlich wird den Partnerschaften ferner ein schriftlicher Kooperationsvertrag zugrunde gelegt, welcher jedoch einen überwiegend offenen Charakter besitzt. Hierbei zeigt sich eine Diskrepanz zwischen rechtlicher Kommunikation in Form von Verträgen und der offenbar beschränkten Reichweite vertraglicher Vereinbarungen im Rahmen kooperativer Prozesse.

Eine rechtliche Verbindlichkeit kommt somit nicht zum Ausdruck. So bestehen auch in der juristischen Literatur laut Füssel (2003, S. 74) Zweifel an der rechtlichen Zulässigkeit eines Kontraktmanagements (in diesem Fall: Schulverträge). Zugleich anknüpfend an das Modell neuer Steuerung (Füssel, 2003) lässt sich die vertragliche Vereinbarung demnach nicht als Steuerungsinstrument im Rahmen der Zusammenarbeit durchsetzen. Anstatt eine rechtliche Kommunikation zu erzeugen, verweist der Vertrag bei der Kooperation von Schulen und Unternehmen aufgrund der schriftlichen Fixierung und der damit verbundenen offiziellen Vertragsunterzeichnung hingegen auf „eine spezifische Form der faktischen Anerkennung“ (ebd., S. 73). Damit einhergehend kann die schriftliche Vereinbarung dazu beitragen, die Parität der Kooperationspartner (Füssel, 2003) zu unterstreichen sowie öffentlichkeitswirksam zu dokumentieren. So heißt es auch bei Schmitt (2008, S. 518): „Der rechtliche Gehalt dieser Kooperationsvereinbarung [zwischen Jugendhilfe und Schule] steht dann häufig an zweiter Stelle, da durch die Vereinbarung die gegenseitige Willensbekundung dokumentiert und eine (fach-)politische Bindung im Innen- und Außenverhältnis erzeugt wird“. Der überwiegend offene Charakter der vertraglichen Vereinbarung und die damit verbundenen Handlungsspielräume lassen vermuten, dass mit der Kooperation aus Sicht der Beteiligten keine Rechenschaftslegung verbunden wird. Die von Badgett (2016) angesprochene Rechenschaftsverpflichtung spiegelt sich in den Interviewdaten folglich nicht wider. Stattdessen deutet der dynamische und prozesshafte Charakter der Kooperationspraxis auf die von Sahlin (2019, S. 27) beschriebene „organic collaboration“ hin.

Ferner knüpft dieser Befund u. U. an die Untersuchung von Furthmüller (2012) an, wonach eine vertragliche Vereinbarung nicht per se mit tiefergehenden kooperativen Aktivitäten einhergeht. Die Formalisierung der Kooperation kann demnach nicht mit einer Institutionalisierung oder strukturellen Verankerung der Kooperationspraxis, z. B. im Sinne einer Lehrplanverknüpfung, gleichgestellt werden (vgl. auch unterschiedliche Qualitätskriterien auf Struktur- und Prozessebene: Floerecke & Holtappels, 2004).

So wird lediglich in einem Fall an einem Gymnasium von festen Absprachen und der Ausrichtung der Kooperation an der vertraglichen Grundlage gesprochen. Eine Interdependenz in Form einer dienstlichen oder vertraglichen Verpflichtung (Füssel, 2003) wird dementsprechend überwiegend nicht gesehen. Anstelle von Weisungsbefugnissen erscheinen mehrheitlich Ressourcen und Handlungsfreiräume sowie ein persönliches, freiwilliges Engagement – wie auch bei Trempler et al. (2014) als kooperationsförderliche Charakteristika identifiziert – für die Aufrechterhaltung der Interdependenzbeziehung als erforderlich. Dennoch wird in einem Fall zugleich die Notwendigkeit der Kooperation zu Unternehmen betont.

Darüber hinaus hängt diese mehrheitlich wahrgenommene Flexibilität – z. T. in Kombination mit einer fehlenden Steuergruppe – möglicherweise mit den bereits thematisierten Hindernissen zusammen. So erscheint es als vorstellbar, dass insbesondere die governanceanalytisch angenommene grenzüberschreitende Koordination bei der interorganisationalen Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen von Bedeutung ist. Wie im Kooperationsverständnis in Bezug auf die diagonale Kooperation (Bornhoff & Frenzer, 2006) aufgezeigt, gehen mit dieser Form der Kooperation jedoch hohe Anforderungen an die Koordination und Organisation einher (Harzer, 2006). Insofern spiegeln sich – wie schon governanceanalytisch diskutiert und bei Lipski und Behr (2003) sowie Faßhauer (2015) skizziert – an dieser Stelle die Erfordernisse eines erhöhten Abstimmungsbedarfs und „formalisierte[r] Verantwortungszuschreibungen“ (ebd., S. 40) wider.

Anknüpfend an die Frage der grenzüberschreitenden Koordination verweisen die Beteiligten zudem auf einen Unternehmensverband als weiteren Akteur, welcher die Kooperationen begleitet und auf eine vertragliche Grundlage stellt. Unter Umständen kann dieser – wie bei Sahlin (2019, S. 29) beschrieben – als „critical friend“ fungieren. In der Untersuchung von Sahlin (2019) handelt es sich hierbei um Akteure aus dem Wissenschaftskontext und nicht aus dem betrieblichen Bereich. Die Beteiligung des Verbandes als dritter Akteur wird jedoch lediglich auf Seiten der Sekundarschulen und Partnerunternehmen berichtet. Die anderweitigen Partnerschaften bestehen bereits seit vielen Jahren (s. Kurzfragebogen, vgl. Kap. 9), sodass zu diesem Zeitpunkt möglicherweise eine solche Initiative seitens des Verbandes noch nicht existierte. In Bezug auf Befunde der Ganztagschulforschung zeigt sich bei jüngeren Partnerschaften eine höhere Anzahl vertraglich vereinbarter Kooperationen (Arnoldt, 2011). Bei Arnoldt (2011) wird dieser Befund auf ein verstärktes Sicherheitsbedürfnis seitens der Kooperationspartner zurückgeführt. Möglicherweise kann die Begleitung durch einen Verband ebenfalls als Form der formalen Absicherung gedeutet und somit den Voraussetzungen des Vertrauens und der Zuverlässigkeit (Spieß, 2004) stärker gerecht werden (vgl. Kap. 10.1 Fallübersicht der Sekundarschulen).

Von den Sekundarschulkräften wird in diesem Zusammenhang jedoch überwiegend die eigene Gestaltung und Aufrechterhaltung der Kooperationspraxis als bedeutsamer wahrgenommen als die Beteiligung des Verbandes oder das Vorhandensein einer schriftlichen Vereinbarung. Zugleich wird die Pflege der Kooperation insgesamt mehrfach betont. So kommen erneut die Voraussetzungen der Zuverlässigkeit und des Vertrauens zum Ausdruck. Die von Gras und Rottmann (2013) sowie von Arnoldt (2011) angesprochene Fluktuation von (betrieblichen) Kooperationspartnern spiegelt sich somit nicht wider, wenngleich in einem Fall der (potenzielle) Wechsel von Unternehmen thematisiert und auch akzeptiert wird (vgl. Lehrkraft B1, Koop. 5 SK, Z. 556-562). Insofern kann der von Gras und Rottmann (2013) sowie

Badgett (2016) wahrgenommene regelmäßige Kontakt als Gelingensbedingung bestätigt werden.

Seitens der Partnerunternehmen der Sekundarschulen wird der Verband als intermediärer Akteur hingegen positiv hervorgehoben. Im Zusammenhang mit der Verhandlung erfolgt übereinstimmend eine Kontextualisierung der vertraglichen Grundlage, was auf den bereits angesprochenen offenen Charakter verweist. Die Offenheit wird seitens der betrieblichen Akteure – im Gegensatz zu den anderweitigen Beteiligten – jedoch nicht explizit benannt. Diese Wahrnehmung verweist erneut auf die Bedeutung einer grenzüberschreitenden Koordination und auf die damit verbundenen differenten Organisationslogiken.

Zuletzt wird – bezugnehmend auf die Gestaltung der Interdependenzbeziehung – fallübergreifend insbesondere ein Geben und Nehmen im Sinne eines beidseitigen Mitwirkens thematisiert. Hierbei hat die Gewährung von Handlungsspielräumen mehrheitlich nicht ein Herauslösen aus der Interdependenzbeziehung zur Folge, sondern dient der Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die in den Fallübersichten wahrgenommenen Muster anhand der Fallanalyse und der Ausdifferenzierung der Kategorien bestätigen lassen. So weisen die Gymnasien eine stärker nutzenkalkulierte, strategische Handlungslogik im Rahmen der Kooperation auf. Die Erfüllung schulpolitischer Anforderungen schlägt sich u. a. in einer curricularen Einbettung bzw. unterrichtlichen Verknüpfung der Kooperationspraxis nieder. An den Sekundarschulen kommt diese Handlungsstrategie weniger zum Ausdruck. Stattdessen wird der Fokus auf die Wechselseitigkeit und die Pflege der Kooperation gelegt. Damit einhergehend zeigt sich ebenso eine stärkere Thematisierung des Vertrauens und der Zuverlässigkeit als Gelingensbedingungen.

Wenngleich die Fallübersichten Auffälligkeiten in Form differenter Muster zwischen den Schultypen erkennen lassen, sind in der vertiefenden Analyse ebenso Gemeinsamkeiten zwischen den Gymnasien und Sekundarschulen deutlich geworden. So wird z. B. auf beiden Seiten von Handlungsspielräumen und einem dynamischen Charakter der Kooperation berichtet (vgl. auch Kap. 10.2.5 Verhandlung, Kap. 10.2.6 Interdependenz). Ebenfalls wird die vertragliche Vereinbarung von allen schulischen Akteuren überwiegend lediglich als Willensbekundung betrachtet.

Darüber hinausgehend werden im Rahmen der fallübergreifenden Auswertung und der Betrachtung einzelner Kooperationselemente Merkmale, die auf Grundlage der Fallübersichten wenig oder kaum zum Tragen kommen, dennoch bei der Analyse der Kooperationspraxis sichtbar, bspw. die Kategorie der Dynamik. Demnach kann angenommen werden, dass die jeweiligen Kooperationscharakteristika miteinander zusammenhängen,

obwohl nicht alle Merkmale gleich stark im Material zum Ausdruck kommen (z. B. Handlungsspielräume und Ressourcen). Vor diesem Hintergrund spiegelt sich in den Daten der Gymnasien die Erscheinungsform der strategischen Kooperation stark wider, wenngleich ebenso Elemente der empathischen Kooperation vereinzelt erkennbar werden. Insofern können sich – gemäß der Kategoriendefinition und Analyse – die Kooperationsformen nach Spieß (1996) überschneiden. Zugleich stellt sich aber auch die Frage nach einer eventuell nicht hinreichend differenzierten Operationalisierung dieser Erscheinungsformen.

Daran anknüpfend verweisen die Fallübersichten auf eine geringe Thematisierung von Herausforderungen, die mit der Kooperation einhergehen. Auf diese wurde bei der Fallinterpretation daher nicht näher eingegangen. Dennoch spiegeln sich im Rahmen der vertiefenden Fallanalyse Herausforderungen wider, die möglicherweise u. a. auf differente Organisations- und Handlungslogiken zurückgehen. Zugleich lässt die fallübergreifende Auswertung erkennen, dass eine einheitliche Ausgestaltung der Kategorien nicht generell über alle Fälle hinweg besteht. So zeigen sich innerhalb der Kategorien (und z. T. innerhalb der organisationalen Perspektive: z. B. Schulform) ebenso Unterschiede bei der Ausrichtung, u. a. bei der Bedeutung des Kooperationsvertrages oder dem dynamischen Charakter der Kooperationspraxis allgemein. Möglicherweise kann die Kooperation daraus resultierend als Kontinuum zwischen zwei Polen definiert werden (vgl. Maykus, 2011, S. 11). So bewegt sich die Kooperation bspw. auf einem Kontinuum zwischen Dynamik und Verbindlichkeit, zwischen Handlungsautonomie und -begrenzungen, zwischen Dokumentation und Gestaltung sowie zwischen gemeinsamen und organisationsinternen Zielbezügen.

Kritische Reflexion der zugrunde gelegten theoretischen Überlegungen

Was die theoretische Einordnung betrifft, kann vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Betrachtungsweise die Frage aufgeworfen werden, inwiefern der ursprüngliche systemtheoretische Entwurf nach Luhmann für die Beschreibung und theoretische Einbettung des Kooperationsphänomens als ausreichend erscheint. Wie im Kapitel zu den gemeinsamen Zielbezügen (Kap. 10.2.7) bereits diskutiert, können sich diese in der kommunikativen Formel eines gemeinsamen Bildungsauftrags niederschlagen, sodass systemtheoretisch gesehen möglicherweise das Medium des Lebenslaufes die pädagogische und ökonomische Kommunikation der beruflichen Vorbereitung sicherstellt. Die Thematisierung globaler Zielvorstellungen auf organisationaler Ebene wie bspw. die Vorbereitung auf das (berufliche) Leben verweist zudem auf die grundsätzliche Allokation in anderweitige Sozialsysteme. Inwiefern das Bestehen organisationsinterner Kooperationsziele ebenfalls in das übergeordnete Ziel der Berufsorientierung mündet oder dieser Befund die systemtheoretische Annahme der systemübergreifenden Kommunikation der beruflichen Vorbereitung entkräftigt, kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden. So wird in zwei Fällen kein gemeinsamer Zielbezug seitens der schulischen Akteure wahrgenommen (vgl. Kap. 10.2.7).

Dementsprechend bleibt zu diskutieren, inwieweit eine systemtheoretische Einbettung der Schule-Unternehmens-Kooperation als angemessen bzw. hinreichend aufgefasst werden kann.

Die Perspektive des Educational Governance-Ansatzes kann vor diesem Hintergrund jedoch eine Erweiterung und Vertiefung der systemtheoretischen Annahmen darstellen, sodass eine umfassende Analyse des Kooperationsphänomens ermöglicht wird. Auf Grundlage der Fallübersichten und -analyse ist jedoch zu vermuten, dass nicht alle einbezogenen Governance-Kategorien gleichermaßen für die Untersuchung als geeignet erscheinen. So werden im Rahmen des thematischen Kodierens (Hopf et al., 1995) im Zusammenhang mit den Kooperationselementen insbesondere die Kategorien der Akteure und Akteurskonstellation, der Handlungskoordination mit dem Modus der Verhandlung sowie die Interdependenz bedient (vgl. finale Kategorienmatrix, Tab. 28). Diese weisen zudem eine hohe Differenzierung bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung auf (im Vergleich zum Modus der Beobachtung und der Beeinflussung). Zugleich lassen sich im Rahmen der Analyse jedoch auch inhaltliche Überschneidungen zwischen den Kategorien feststellen, sodass bei zukünftigen Governance-basierten Untersuchungen der Fokus auf ein Analysemittel – wie es u. a. bei Brüsemeister, Gromala, Böhm-Kasper und Selders (2016b), Heinrich (2008) oder Berkemeyer et al. (2008) erfolgt – als bereits ausreichend wahrgenommen werden kann.

In Verknüpfung mit der zugrunde gelegten Kooperationsdefinition kommen zudem nicht alle theoretisch angenommenen Merkmale governanceanalytisch in der Form zum Ausdruck. Bspw. fällt laut den Fallübersichten das kooperationstheoretisch angenommene Merkmal der gemeinsamen Zielvorstellung nur wenig ins Gewicht. Zugleich können induktiv entwickelte Kategorien dazu beitragen, das Kooperationsverständnis zu erweitern.

Das anfangs formulierte Kooperationsverständnis kann – aufbauend auf den empirischen Befunden – somit modifiziert werden. Die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen wird demnach folgendermaßen charakterisiert:

Die Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen (in diesem Fall Gymnasien und Sekundarschulen) und Wirtschaftsunternehmen ist dadurch gekennzeichnet, dass eine geplante Interaktion zwischen Mitgliedern der Organisationen *Schule* und *Unternehmen* auf der Mikro- und Meso-Ebene stattfindet, die die Zusammenarbeit als erforderlich und nützlich betrachten. Die beteiligten Akteure befinden sich dabei in einer wechselseitigen Beziehung, welche insbesondere mit Handlungsspielräumen und teilweise weiteren Ressourcen einhergeht. Im Vordergrund der Kooperation steht die Erreichung organisationsinterner Ziele. Ebenfalls von Bedeutung kann die Realisierung gemeinsamer Ziele sein, welche sich u. a. in einer gemeinsamen beruflichen Vorbereitung bzw. in einer Vorbereitung auf die Teilhabe an anderen Sozialsystemen kommunikativ manifestieren können. Diese Form der inter-organisationalen Kooperation basiert in der Regel auf einer (vertraglichen) Vereinbarung, die jedoch einen überwiegend offenen Charakter aufweist. Bedeutsame Voraussetzungen sind eine kontinuierliche Steuerung, Gestaltung und Abstimmung, eine grenzüberschreitende Koordination der Kooperationspraxis, die Einhaltung der Reziprozitätsnorm, ein persönliches und freiwilliges Engagement sowie Vertrauen und Zuverlässigkeit auf Seiten der Akteure. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachbereiche und Professionen – im Sinne einer diagonalen Kooperation – kann jedoch auch strukturelle und individuelle Herausforderungen, z. B. aufgrund differenter Handlungs- und Organisationslogiken, mit sich bringen. Insgesamt kann die Kooperationspraxis zudem als dynamisch und prozesshaft beschrieben werden. Die Ausrichtung des kooperativen Handelns erfolgt dabei überwiegend entlang schulischer Strukturen und Anforderungen.

Ausgehend von Spieß (1996, 2004) kann die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen darüber hinaus mehrheitlich als strategische Kooperation erfolgen bzw. vereinzelt erweitert um Elemente der empathischen Kooperation und/oder der Pseudokooperation auftreten.

Finales Kategorienschema

Die Befunde der qualitativen Fallanalyse schlagen sich in dem finalen Kategorienschema nieder (vgl. Tab. 28 folgende Seite). Die empirisch erkennbaren Muster der Schulformen und Unternehmen werden hierbei in zusammenfassender Form dargestellt. Aus governanceanalytischer Perspektive spiegeln sich fallübergreifend insbesondere die Kategorien der Akteure und Akteurskonstellation, der Handlungskoordination, der

Verhandlung und der Interdependenz wider (vgl. auch weiter oben). Kooperations- und Governance-basierte Merkmale, die auf theoretischer Ebene zur Beschreibung des Kooperationsphänomens herangezogen worden sind, jedoch empirisch nur wenig zum Tragen kommen, sind in der Matrix ausgegraut.

Tab. 28: Finales Kategoriensystem

Governance Kooperation	Akteure u. Akteurs-konstellation	Handlungs-Koordination	Modus: Beobachtung	Modus: Beeinflussung	Modus: Verhandlung	Interde-pendenz
Gemeinsame Aufgabenbewältigung (z.B. Steuergruppe)	gemeinsame Aufgabenbewältigung					Gemeinsame Aufgabenbewältigung
Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit	Notwendigkeit/ Nützlichkeit		Notwendigkeit/ Nützlichkeit
Herausforderungen	Herausforderungen	Herausforderungen		Herausforderungen	Herausforderungen	Herausforderungen
Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität	Reziprozität
Handlungsspielräume	Handlungsspielräume	Handlungsspielräume		Handlungsspielräume	Handlungsspielräume	Handlungsspielräume
Ressourcen	Ressourcen			Ressourcen	Ressourcen	Ressourcen
Gemeinsame Ziele	Gemeinsame Ziele		Gemeinsame Ziele		Gemeinsame Ziele	
Interne Ziele	Interne Ziele	Interne Ziele	Interne Ziele		Interne Ziele	Interne Ziele
(Vertragl.) Vereinbarung		(Vertragl.) Vereinbarung			(Vertragl.) Vereinbarung	(Vertragl.) Vereinbarung
Steuerung u. Gestaltung (Voraussetzung)	Steuerung u. Gestaltung	Steuerung u. Gestaltung			Steuerung u. Gestaltung	Steuerung u. Gestaltung
Vertrauen/ Zuverlässigkeit (Voraussetzungen)		Vertrauen/ Zuverlässigkeit			Vertrauen/ Zuverlässigkeit	Vertrauen/ Zuverlässigkeit
<i>Weitere Voraussetzungen</i>	<i>Weitere Voraussetzungen</i>					
Strategische Koop.	Strategische Koop.		Strategische Koop.		Strategische Koop.	
Empathische Koop.	Empathische Koop.	Empathische Koop.			Empathische Koop.	
Pseudokoop.					Pseudokoop.	Pseudokoop.
<i>Prozesshaftigkeit</i>		<i>Prozesshaftigkeit</i>			<i>Prozesshaftigkeit</i>	
<i>(Gute) persönl. Bez.</i>						
<i>Vernetzung/ Netzwerk</i>						
<i>Dynamik</i>						

Insgesamt dient das finalisierte Modell dazu, die empirisch beobachtete Ausgestaltung von Schule-Unternehmens-Kooperationen entlang der theoretischen Bezugspunkte und reduziert auf die empirisch ergiebigsten Kategorien abzubilden. Zugleich liefert das Kategorienschema

Hinweise für eine weitergehende Erforschung von (außerschulischen) Kooperationsphänomenen.

Abschließend lassen sich folgende Annahmen – welche jedoch über die Kooperation zu Unternehmen hinausgehen können – aus den qualitativen Befunden ableiten:

Mit der Kooperation verbundene Handlungslogiken und Wahrnehmungen

- Bei der Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen überwiegen organisationsinterne Ziele.
- Wahrgenommene Herausforderungen kommen auf struktureller Ebene zum Ausdruck.
- Divergierende Selbstverständnisse und/oder hierarchische Beziehungsmuster können sich tendenziell implizit widerspiegeln.
- Trotz bestehender Herausforderungen überwiegt auf Seiten der schulischen und betrieblichen Akteure der individuelle Nutzen der Kooperation.

Ausgestaltung und Koordination der Kooperation

- Die Ausrichtung der Kooperation an Gymnasien folgt überwiegend curricularen Erfordernissen.
- Gymnasien stehen unter einem stärkeren Legitimationsdruck bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Kooperationen (zu Unternehmen) als Sekundarschulen.
- Die Ausgestaltung der außerschulischen Kooperation orientiert sich an den Logiken der Schulen.
- Die Koordination und Gestaltung der Kooperationspraxis erfolgen sowohl an den Gymnasien als auch an den Sekundarschulen mehrheitlich über einzelne Akteure als über organisationsübergreifende Steuergruppen.
- Bei der Initiierung und Pflege der Kooperation zu Betrieben kann ein Unternehmensverband als intermediärer Akteur fungieren.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Unternehmen erfolgt auf Grundlage eines Kooperationsvertrages.

- Die vertragliche Vereinbarung besitzt mehrheitlich einen offenen Charakter.
- Der offene Charakter des Vertrages und eine mangelnde Institutionalisierung der Kooperation (z. B. in Form fehlender Steuergruppen, mangelnder curricularer Verankerung) können Hemmnisse bei der Umsetzung und Koordination nach sich ziehen.
- Inter-organisationale Kooperationen (wie zwischen Schulen und Unternehmen) erfordern einen erhöhten Koordinationsbedarf.
- Für die Aufrechterhaltung der Interdependenzbeziehung zwischen den Kooperationspartnern sind anstelle von Weisungsbefugnissen ein persönliches und freiwilliges Engagement seitens der Beteiligten erforderlich.

IV. FAZIT

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsunternehmen anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels quantitativ abzubilden und darauf aufbauend die empirische Ausgestaltung dieser Kooperationsbeziehung auf Grundlage qualitativer Interviews zu eruieren. Anknüpfend an die übergeordnete Forschungsfrage werden im Folgenden die gewonnenen quantitativen und qualitativen Befunde in zusammenfassender Form dargestellt und miteinander verschränkt. Ebenfalls sollen damit einhergehende methodische Grenzen kritisch reflektiert werden. Zuletzt werden – basierend auf der empirischen Untersuchung – Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet und diskutiert.

11. Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Befunde

Nachdem sowohl die Befunde der quantitativen Sekundäranalyse als auch der darauf aufbauenden Interviewstudie präsentiert worden sind, erfolgt – gemäß dem Mixed Methods-Design – abschließend eine Verknüpfung der Ergebnisse.

Mit Blick auf die forschungsleitenden Fragestellungen werden nachstehend nochmals das Ausmaß und die Intensität betrieblicher Kontakte in den Blick genommen sowie die Wahrnehmung, Ausgestaltung und Koordination im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen betrachtet. Hierzu werden zunächst zentrale Erkenntnisse der NEPS-Studie aufgegriffen, um diese daraufhin mit den qualitativen Befunden anzureichern.

Die quantitative Analyse der NEPS-Daten ließ erkennen, dass der Großteil der am NEPS teilnehmenden Schulen ($n = 485$) lose bis intensive Kontakte zu Betrieben pflegt. Hierbei bestehen signifikant schwache Differenzen ($\chi^2_{(5)} = 35.62$; $p < .05$; Cramers $V = .27$) zwischen den Schultypen. Intensive Kontakte pflegen vor allem Hauptschulen (84,4%), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (86,3%) und Förderschulen (82,1%). Bei den Gymnasien ist es knapp mehr als die Hälfte, die angibt, intensive Kontakte zu Betrieben zu haben. Der an dieser Stelle konstatierte Unterschied zwischen den Schulformen zeigt sich ebenfalls in den qualitativen Daten – hier bezogen auf die Kooperationspraxis selbst. Wenngleich dabei keine repräsentativen Aussagen getätigt werden können bzw. sollen, deuten die qualitativen Befunde darauf hin, dass – wie bereits mehrfach aufgezeigt – sich die mit der Kooperation verbundenen Handlungslogiken und -praxen an den Gymnasien und Sekundarschulen voneinander unterscheiden. So lassen die qualitativen Ergebnisse erkennen, dass die Handlungslogik an den Gymnasien überwiegend einer strategischen Kooperation folgt, welche den individuellen Nutzen in den Vordergrund stellt und explizit die unterrichtliche Verknüpfung als ein gemeinsames Ziel thematisiert. An den Sekundarschulen kommt die strategische Erscheinungsform in der Art und Weise nicht zum Ausdruck. Stattdessen werden an diesem

Schultyp mehrheitlich die Erfüllung der Reziprozitätsnorm und die Voraussetzung der Verlässlichkeit in den Blick genommen. Die anhand der Interviews skizzierten Differenzen verweisen jedoch nicht auf die unterschiedliche Intensität der Kontakte, wie im Nationalen Bildungspanel erhoben. Zugleich machen die Befunde der qualitativen Studie auch auf Gemeinsamkeiten zwischen den Schulformen aufmerksam, z. B. was die Zielbezüge betrifft oder den Stellenwert von Handlungsspielräumen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der NEPS-Analyse, dass diejenigen Schulen, die intensiven Kontakt zu Betrieben pflegen, auch ein signifikant höheres Ausmaß an berufsorientierenden Maßnahmen aufweisen. Die zu einem späteren Zeitpunkt erfassten „Kooperationen“ mit außerschulischen Partnern lassen zudem erkennen, dass schriftliche Vereinbarungen insbesondere bei dem Unternehmen bzw. Betrieb als Kooperationspartner (ohne schriftl. Vereinb.: 44, mit schriftl. Vereinb.: 56) sowie bei dem Schulförderverein (ohne schriftl. Vereinb.: 39, mit schriftl. Vereinb.: 75) vorliegen.

Darauf aufbauend stellen sich weiterführende Fragen nach der Ausgestaltung der Kooperationen und nach der Funktion der Kooperationsverträge. In diesem Zusammenhang verdeutlichen die empirischen Befunde der qualitativen Untersuchung, dass sich die Kooperationspraxis – wie auch in der NEPS-Analyse aufgezeigt – überwiegend in der Gestaltung (studien- und) berufsorientierender Maßnahmen, aber auch in darüber hinausgehenden oder davon unabhängigen Projekten niederschlagen kann. Hierzu gehören bspw. (wiederkehrende) Unterrichtsprojekte und Planspiele. Die systemübergreifende Kommunikation verläuft somit insgesamt entlang der beruflichen Vorbereitung. Die Kooperation von Schulen und Unternehmen kann demnach als kommunikative Manifestation der strukturellen Kopplung von Erziehungs- und Wirtschaftssystem beschrieben werden.

Governanceanalytisch spiegelt sich die Zusammenarbeit dabei u. a. in einer Rekontextualisierung schulpolitischer Anforderungen auf der Makro-Ebene wider, z. B. bei einem verbindlichen Landesprogramm zur Studien- und Berufsorientierung.

Zudem halten sich die Partnerunternehmen bei der Initiierung von Kooperationsprojekten zurück, sodass die Kooperation selbst mehrheitlich an schulischen Organisationslogiken und -strukturen ausgerichtet wird.

Anknüpfend an das quantitative Ergebnis zu den Verträgen zeigen die qualitativen Daten, dass die schriftlichen Vereinbarungen, welche zum Großteil vorliegen, vornehmlich Ziele und weniger konkrete Projekte dokumentieren. Der Vertrag wird dabei überwiegend als Willensbekundung betrachtet und besitzt einen mehrheitlich offenen sowie flexiblen Charakter. Als Verpflichtung wird die schriftliche Vereinbarung kaum wahrgenommen. Zudem erhält sie lediglich in einem Fall eine Evaluations- und Korrekturfunktion. So wird bei einer fehlenden

Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen dieser Umstand reflektiert und – sofern möglich – verbessert. Als Koordinationsform kommt hierbei überwiegend der Modus der Verhandlung zum Tragen. Teilweise wird jedoch auch von Hemmnissen bei der Realisierung dokumentierter Ziele berichtet – u. a. aufgrund mangelnder Ressourcen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern das Vorhandensein einer schriftlichen Vereinbarung Schlüsse auf die tatsächliche Kooperationspraxis zulässt. Anknüpfend an die Erfassung der Intensität der Kontakte kann diskutiert werden, ob oder inwieweit das Bestehen eines Kooperationsvertrages und das damit mögliche Einhergehen einer curricularen Verankerung oder wiederkehrender Projekte – z. B. im Rahmen der Berufsorientierung – auf eine hohe Intensität der Kooperation verweist. Steuergruppen oder Arbeitskreise, welche als Akteurskonstellation zu einer Institutionalisierung oder einer Intensivierung der Zusammenarbeit beitragen könnten, zeigen sich in der empirisch vorfindbaren Kooperationspraxis weniger.

Weitere Ergebnisse der quantitativen Sekundäranalyse betreffen erneut schulorganisatorische bzw. schulinterne Charakteristika wie die Wettbewerbsposition der Schule und das wahrgenommene Engagement des Kollegiums. Hierbei ließ sich feststellen, dass die Intensität der Kontakte zu Betrieben nicht signifikant mit der Wettbewerbssituation der Schulen zusammenhängt ($n = 477$, $\text{Tau-b} = -0,05$, n. s.). Zwischen dem Engagement im Kollegium und dem Ausmaß schulischer berufsorientierender Maßnahmen bestehen hingegen teilweise signifikante (jedoch geringe) Zusammenhänge.

Abschließend sei noch auf die Perspektive der Lehrkräfte und damit verbundene Bildungsziele verwiesen. Es zeigt sich, dass das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* von mehr als 20 Prozent der Lehrkräfte für den Unterricht als weniger bedeutsam beurteilt wird. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass an Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie Haupt- und Förderschulen dieses jedoch als sehr wichtig erachtet wird, an Schulen mit gymnasialer Oberstufe und Realschulen wird das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* hingegen „nur“ als eher wichtig eingestuft.

Anknüpfend an diese Befunde soll aus qualitativ-empirischer Perspektive die mit der Kooperation verbundene Wahrnehmung auf der Mikro- und Meso-Ebene sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite thematisiert werden. So sind im Nationalen Bildungspanel nur Schulen resp. Schulleitungen und Lehrkräfte befragt worden. Ferner wurde keine nähere (subjektive) Einschätzung zur Zusammenarbeit abgegeben.

Die Interviewdaten weisen darauf hin, dass die Kooperation seitens der beteiligten Akteure mehrheitlich positiv wahrgenommen wird. Damit verbundene Potenziale oder auch beobachtete positive Effekte sind u. a. die Ermöglichung von Praxiseinblicken auf unterrichtlicher Ebene, eine Perspektivenerweiterung im Rahmen der (Studien- und)

Berufsorientierung, die Herstellung eines regionalen Bezugs, aber auch – anknüpfend an die systemtheoretische Argumentation – die Erfüllung eines gemeinsamen Bildungsauftrags im Sinne einer beruflichen Vorbereitung. Das Bildungsziel *Wissen für Berufstätigkeit* wird seitens der Interviewten an den Gymnasien und Sekundarschulen nicht explizit genannt, jedoch kann die mit der Kooperation einhergehende Sinnlogik des Praxis- und Realitätsbezugs möglicherweise dieses Ziel zum Ausdruck bringen.

Darüber hinaus wird aus Sicht der Betriebe die Partnerschaft z. B. als Möglichkeit wahrgenommen, sich als attraktiven Arbeitgeber darzustellen und auf spezifische Ausbildungsberufe hinzuweisen bzw. darüber aufzuklären. Die Frage nach dem Zusammenhang der Wettbewerbssituation und der Kooperation wird – hinsichtlich einer Imagepflege – stärker seitens der Unternehmen thematisiert und in Form einer Selbst- und Fremdbeobachtung praktiziert. Daran anknüpfend verweist die mit der Kooperation verbundene Handlungslogik der Perspektivenerweiterung sowohl auf Schul- als auch auf Unternehmensseite auf die wahrgenommene Notwendigkeit der Angebotsausweitung (vgl. auch hier Selbst- und Fremdbeobachtung). Systemtheoretisch betrachtet spiegelt sich hierbei eine Systemausdifferenzierung wider – angestoßen durch die Aufnahme von Irritationen aus der Umwelt.

Was das (wahrgenommene) Engagement betrifft, weisen die qualitativen Befunde darauf hin, dass insbesondere das Engagement Einzelner, aber auch die Akzeptanz seitens des Kollegiums und der Schul- sowie Unternehmensleitung auf der Meso-Ebene als bedeutsam für die Realisierung derartiger Kooperationsprojekte erscheinen.

Zu potenziellen Herausforderungen oder Problematiken liefern die NEPS-Daten keine Hinweise. Die Interviewstudie lässt hingegen erkennen, dass mögliche Problemfelder vor allem auf einer strukturellen Ebene bestehen können (z. B. Umstellung auf G8, Unterrichtsausfall). Divergierende Organisationslogiken und Selbstverständnisse zeigen sich tendenziell implizit.

Insgesamt können die qualitativen Befunde die mittels NEPS erzielten repräsentativen Ergebnisse anreichern. Die Interviewstudie konnte insbesondere Fragen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit sowie zur Wahrnehmung der Kooperationspraxis klären. Die quantitativen Fragebogendaten lieferten hierzu keine Hinweise. Daraus resultierend konnte die außerschulische Kooperation zu Unternehmen auf diese Weise umfassend in den Blick genommen werden. Bezüglich der Verknüpfung der unterschiedlichen empirischen Handlungsstrategien (quantitativ vs. qualitativ) ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Interviewdaten die statistisch signifikanten Zusammenhänge und Unterschiede nicht im Sinne repräsentativer Aussagen bestätigen können oder sollen. Stattdessen konnten die qualitativen

Befunde dazu beitragen, die quantitative Einordnung des Kooperationsphänomens zu vertiefen und auszudifferenzieren.

12. Methodische Limitationen der Untersuchung

Im Anschluss an die Zusammenfassung der zentralen Befunde werden nachfolgend die methodischen Limitationen der quantitativ- und qualitativ-empirischen Herangehensweise sowie des übergeordneten Mixed Methods-Ansatzes diskutiert. Die kritische Reflexion dient dazu, die Aussagekraft der gewonnenen Ergebnisse wissenschaftlich fundiert einordnen zu können und verweist auf weitere Forschungsimplicationen des hier untersuchten Gegenstandsbereichs.

Methodische Limitationen der quantitativen Sekundäranalyse

Die sekundäranalytische Auswertung kann als gewinnbringend für die Absteckung des Forschungsfeldes und für die anschließende qualitative Interviewstudie beurteilt werden.

Wie bereits bei der Datenaufbereitung beschrieben, können allerdings auch methodische Problematiken und Herausforderungen benannt werden, die mit der Analyse der Daten des Nationalen Bildungspanels einhergegangen sind. Hierzu gehörten die Komplexität der Datenstruktur, die Auswahl relevanter Datensätze und Variablen, das Heranziehen und Sichten einschlägiger Methodenberichte und Manuale sowie das Matching und die Umstrukturierung der einbezogenen Daten. Das komplexe Studiendesign, die Vielzahl an (aktualisierten) Datensätzen und Items sowie die Datenaufbereitung und die immense Breite an Informationen und Hinweisen, welche vom LfBi zur Verfügung gestellt werden, erschwerten stellenweise die Handhabung und Nutzung der Daten. Diese Problematik zeigt sich bspw. im Rahmen der Stichprobenbeschreibung, bei der auf Dokumentationen des LfBi und auf eigene Berechnungen zurückgegriffen worden ist. So ergeben sich Diskrepanzen zwischen den vom LfBi dokumentierten Stichprobenumfängen und eigenen Berechnungen (unabhängig vom Merging), z. B. hinsichtlich der teilnehmenden Schulen bzw. einzelner Schultypen sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt. Der Großteil dieser Unklarheiten konnte jedoch durch die Methodenberichte zum NEPS sowie anhand von Erläuterungen seitens des LfBi ausgeräumt werden.

Was die Sekundäranalyse im Allgemeinen betrifft, kann es sich als herausfordernd erweisen, Forschungsdaten zu verwenden, die nicht auf Grundlage der eigenen Fragestellung und theoretischen Vorannahmen generiert worden sind. Hierbei sollte reflektiert werden, inwieweit Sekundärdaten für die eigene Forschungsarbeit als inhaltlich verwertbar erscheinen. So bieten sich die Daten des Nationalen Bildungspanels zwar für eine Vielzahl an Fragestellungen im Rahmen der Bildungsforschung an, jedoch lassen diese – teilweise aufgrund der inhaltlichen Breite – nur bedingt tiefergehende Interpretationen und (theoretische) Modellbildungen zu. Bspw. wurden für verschiedene Fragestellungen in dieser Arbeit eigenständig Skalen entwickelt. Die Konstruktion erfolgte hierbei jedoch explorativ und basierte nicht auf

theoretischen Vorannahmen und der Möglichkeit eines Pretests. Folglich weist diese Art von Daten sowohl Vor- als auch Nachteile auf, was methodische und inhaltliche Aspekte angeht.

Ein weiterer inhaltlicher und methodischer Kritikpunkt – speziell bezogen auf NEPS-Daten – zielt auf die Operationalisierung der einbezogenen Variablen. So liegen keine näheren Angaben und Informationen zur Operationalisierung und zu theoretischen Annahmen seitens des LfBi vor. Unter anderem kann nicht exakt bestimmt werden, was die Variablenausprägung *Intensive Kontakte (zu Betrieben)* auf theoretischer Ebene konkret beinhaltet. Daraus resultierend bleiben die getätigten Interpretationen und Schlussfolgerungen aufgrund mangelnder Angaben zur Operationalisierung tendenziell vage. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls kritisch zu diskutieren, inwieweit die einbezogenen Variablen wie z. B. die des wahrgenommenen Engagements – gemessen mittels eines Items –, inhaltlich aussagekräftig sind. So kann angenommen werden, dass das wahrgenommene Engagement im Kollegium ein theoretisches Konstrukt darstellt, welches mittels mehrerer Indikatoren erfasst werden muss (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 32; Raithel, 2008).

Aus methodischer Perspektive sind zudem noch weitere auftretende Problematiken zu diskutieren. Durch das Längsschnittdesign sind Ausfälle im Stichprobenumfang zu verzeichnen. Bspw. gehen – wie mehrfach erläutert – ab dem fünften Erhebungszeitpunkt nur noch Schulen der Sekundarstufe I und II wie Gymnasien und Gesamtschulen in die Untersuchung ein.

Ein weiterer Einbruch der Stichprobe kommt dadurch zustande, dass bei der Erfassung berufsorientierender Maßnahmen die Ausprägung *wird nicht angeboten* mit dem Code 7 inhaltlich als nicht plausibel erscheint und im Rahmen der Skalenbildung als fehlender Wert definiert wurde. Daraus resultierend werden dazu gemachte Angaben der Befragten nicht in die Berechnungen einbezogen, was zu einer weiteren Erhöhung der Missing Values führt. Dies zeigt sich insbesondere bei den berufsorientierenden Maßnahmen zur individuellen Unterstützung (z. B. individuelle Beratung und Unterstützung durch Psychologen oder Sozialpädagogen, Skala *Individuelle Unterstützung*).

Ferner weisen die konstruierten Skalen zur schulischen Berufsorientierung zudem nicht-normalverteilte Daten, eine geringe Anzahl an Items und Deckeneffekte auf. Ebenfalls zeigen sich bei verschiedenen Fragestellungen ungleiche Gruppengrößen. Daraus resultierend sind für die statistischen Analysen non-parametrische Verfahren herangezogen worden. Zudem ist zu konstatieren, dass die zugrunde gelegten Mittelwerte für die Bildung der Skalen die Daten aufgrund der teilweise hohen Standardabweichungen nicht in vollem Maße repräsentieren.

Folglich sind einige der gewonnenen Befunde nur eingeschränkt aussagekräftig und sollten bei weiterführenden Interpretationen und Implikationen kritisch reflektiert werden.

Insgesamt konnten die vorliegenden Daten dennoch für eine quantitative Einordnung der Forschungsthematik genutzt werden. Wie bereits in der Einführung aufgezeigt, soll an dieser Stelle jedoch noch einmal angemerkt werden, dass die Analyse dieser Datensätze einen tendenziell explorativen Charakter hatte. Vor diesem Hintergrund wird die Auswertung der NEPS-Daten zum einen lediglich als Teilstudie betrachtet, die im Rahmen dieser Untersuchung erste, relativ aktuelle und repräsentative Ergebnisse sowie Forschungsimplicationen für die weiterführende, eigene qualitative Erhebung liefert. Zum anderen greifen die Daten des Nationalen Bildungspanels bei Betrachtung der Forschungsfragen und des theoretischen Bezugsrahmens zu kurz, um dem leitenden Erkenntnisinteresse gerecht zu werden.

Zusammenfassend konnte die Sekundäranalyse dazu beitragen, den Forschungsgegenstand der Schule-Wirtschafts-Kooperation auf quantitativer Ebene grob abzubilden. Dabei lieferte die Analyse wichtige Befunde und Impulse zur Kooperationsthematik. Die inhaltlich-theoretische Unschärfe und das Fehlen relevanter Aspekte im Rahmen der Auswertung erforderte es jedoch, eine eigene Primäruntersuchung durchzuführen. Ziel war es dabei, die bestehenden Ergebnisse aufzugreifen, anzureichern und zu erweitern.

Methodische Limitationen der qualitativen Untersuchung

Im Zusammenhang mit der qualitativen Interviewstudie stellt ein wesentlicher Diskussionspunkt die Generalisierung der Befunde dar. So kann nach Kudera (1989, S. 15) eine Verallgemeinerung eher erzielt werden, wenn „ein theoretisch begründetes sampling [...], ein systematisch angelegter Vergleich oder aber [...] die Plausibilisierung der eigenen begrenzten Befunde im Kontext des insgesamt verfügbaren theoretischen und empirischen Wissensbestandes“ vorliegt. Darauf beziehend lässt sich konstatieren, dass im Rahmen der qualitativen Untersuchung eine theoretisch und empirisch begründete Fallauswahl in Form einer Vergleichsstudie hinsichtlich des Schultyps und der Profession bzw. Funktion vorgenommen worden ist. Die einbezogenen Fälle können daraus resultierend als legitime Vertreter des untersuchten Forschungsfeldes (vgl. Fuhs, 2007, S. 64) fungieren. Demnach lassen die erzielten Befunde eine theoretische Verallgemeinerbarkeit zu. Wie jedoch bereits bei den Ausführungen zum Sampling aufgezeigt, konnte eine ausgewogene Verteilung der Fälle anhand der Vergleichsdimensionen nicht vollends erzielt werden. Aufgrund der Unausbalanciertheit des Samples in Bezug auf die Schulform und die Perspektive der Schulleitungen könnten die Befunde des Fallvergleichs somit möglicherweise nur als begrenzt aussagefähig für den Gegenstandsbereich der Kooperation beurteilt werden.

Bei der Einordnung der Befunde ist ebenso zu berücksichtigen, dass die Selbstauskunft der Interviewten ggf. aufgrund der Tendenz, sozial erwünscht zu antworten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 437f), zu einer Verzerrung der Daten geführt haben könnte. Existierende resp.

wahrgenommene Problematiken oder Herausforderungen bei der außerschulischen Zusammenarbeit könnten daraus resultierend seitens der Befragten weniger thematisiert worden sein.

Ebenfalls die qualitativen Ergebnisse betreffend ist das angewendete Kategoriensystem kritisch zu reflektieren. Der Einbezug der Governance-Kategorien als auch der Kooperationselemente ermöglichte eine theoretisch gerahmte Kategorisierung des empirischen Materials. Zugleich ließ die Vagheit der governanceanalytischen Betrachtungsweise (Heinrich, 2007) eine offene, vom Material ausgehend geleitete Analyse zu. Die doppelte Kodierung (Governance-basiert und kooperationstheoretisch) einschließlich einer Ausdifferenzierung dieser Codes verweist jedoch auch auf den hohen Komplexitätsgrad der Kategorisierung und Analyse. Hierbei ist zudem zu konstatieren, dass eine trennscharfe Zuordnung der Interviewpassagen zu den Kategorien nicht durchweg möglich war. Dieser Umstand weist darauf hin, dass die ausdifferenzierten Governance- und Kooperationsmerkmale als miteinander verwoben scheinen und nicht durchgängig voneinander abzugrenzen sind. Möglicherweise könnte in zukünftigen Untersuchungen ein weniger komplexes Auswertungsschema, welches lediglich ein ausgewähltes Analysemittel der Governance-Perspektive (bspw. Modi der Handlungskoordination oder Interdependenz) heranzieht, hier Abhilfe schaffen.

Damit einhergehend ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass die empirisch vorfindbaren Kooperationspraxen im Rahmen der Fallanalyse anhand besonders ausgeprägter Kategorien bzw. Codekombinationen näher betrachtet worden sind. So konnte bei der Präsentation der Ergebnisse nicht das komplette Kategorienschema einbezogen werden. Eine vertiefende Analyse der Kooperation entlang des gesamten Codierleitfadens hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Dementsprechend würde es sich für weitere Forschungsarbeiten anbieten, die Ausgestaltung der anderweitigen Kategorien ebenfalls näher in den Blick zu nehmen, um so die Analyse der vorliegenden deskriptiven Muster noch stärker fundieren und ausdifferenzieren zu können (vgl. Kap. 10.3).

Hinsichtlich der Auswertung ist ferner darauf hinzuweisen, dass die von Hopf et al. (1995) vorgeschlagene konsensuelle Kodierung nur bedingt realisiert werden konnte (s. a. Schmidt, 1997). So fand bei Fragen der Zuordnung zu den Kategorien nur vereinzelt ein Austausch mit weiteren Forschenden statt. In zukünftigen Forschungskontexten könnte dieser Auswertungsschritt im Rahmen einer Projektgruppe oder in Forschungswerkstätten gemeinsam bearbeitet und diskutiert werden.

Auf inhaltlicher Ebene lassen die Befunde bzw. Fallübersichten eine überwiegend geringe Thematisierung gemeinsamer Zielvorstellungen sowohl auf Schul- als auch auf betrieblicher

Seite erkennen. Dieses theoretisch abweichende Ergebnis könnte u. a. von der Frageformulierung herrühren (vgl. Kap. 10.2.7). Die Interviewfrage „*Welche gemeinsamen Ziele – also sowohl von Ihrer Schule als auch vom Partnerunternehmen/Betrieb (oder umgekehrt) – werden mit der Zusammenarbeit verfolgt?*“ führte bei manchen Interviewten u. U. dazu, dass lediglich der zuletzt präsentierte Teil der Frage im Gedächtnis noch direkt präsent war (vgl. Porst, 2014, S. 138). Dieser „Recency-Effekt“ (ebd.) hat die Befragten möglicherweise dazu veranlasst, anstelle eines gemeinsamen Zielbezugs nur den Zielhorizont der zuletzt genannten Organisationsform zu benennen. Insgesamt zeigte sich eine solche Form der Beantwortung im Rahmen der Interviews jedoch nur stellenweise.

Methodische Limitationen des Mixed Methods-Designs

Zuletzt soll ebenfalls die methodische Anlage des Mixed Methods-Ansatzes resp. die Umsetzung dieses Forschungsdesigns reflektiert werden.

Es lässt sich feststellen, dass die qualitativen Befunde die Ergebnisse der Sekundäranalyse anreichern und vertiefen konnten. Jedoch handelt es sich hierbei aufgrund des qualitativen Zugangs nicht um eine Anschlussfähigkeit oder Erweiterung in Form generalisierbarer Aussagen zur Kooperationspraxis, wie bei den Ausführungen zur Verknüpfung der Befunde bereits dargelegt.

Zudem stellen die einbezogenen qualitativen Fälle kein Subsample aus der Stichprobe des Nationalen Bildungspanels dar. Ein solches Mixed Methods-Sampling konnte – bedingt durch die datenschutzrechtlichen Anforderungen des NEPS – nicht realisiert werden.

Ferner ist zu konstatieren, dass die im *Transformative Design* überwiegend Governance- und kooperationsbasierte Einbettung im Rahmen der Sekundäranalyse nicht durchgängig im Vordergrund stand. So wurden für die quantitative Analyse vielfach die bestehenden Forschungsbefunde zur Kooperation sowie systemtheoretische Diskussionspunkte herangezogen. Hinsichtlich der theoretischen Rahmung lieferten die Erkenntnisse der NEPS-Auswertung jedoch bedeutsame Hinweise für die weitere empirische Analyse, welche vornehmlich auf der governance- und kooperationstheoretischen Perspektive basierend erfolgte. So wurde die darauffolgende qualitative Interviewstudie vorrangig auf Grundlage des gewählten *Transformative Framework* konzipiert und durchgeführt. In diesem Zusammenhang erhielt der qualitative Forschungszugang – bezogen auf das gesamte Design – zudem eine stärkere Gewichtung.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die hier dargestellten Diskussionspunkte im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben zur Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen aufgegriffen und berücksichtigt werden sollten. Mögliche

Forschungsimplicationen, die sich u. a. aus diesen methodischen Limitationen ergeben können, werden im abschließenden Kapitel zum Forschungsausblick (Kap. 13) formuliert.

13. Forschungsimplicationen

Die quantitative und qualitative Untersuchung in Form eines Mixed Methods-Ansatzes konnten zu einer differenzierten Beschreibung und Analyse der Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Unternehmen beitragen. Ausgehend von den gewonnenen Befunden und dem gewählten methodischen Design lassen sich dennoch weitergehende Fragen resp. Forschungsdesiderata ableiten. Zukünftige Untersuchungen können die vorliegenden Ergebnisse zur Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen anreichern und eine weiterführende Betrachtung dieses Kooperationsphänomens ermöglichen. Entlang der forschungsleitenden Fragestellungen sollen nachfolgend potenzielle Forschungsimplicationen expliziert und diskutiert werden.

So diene zunächst die Analyse der Daten des Nationalen Bildungspanels dazu, nähere – tendenziell deskriptive – Aussagen zur Verbreitung und zur Intensität von schulischen Kontakten zu Unternehmen zu tätigen. Für eine differenziertere quantitative Abbildung wären weitergehende und aktuelle Untersuchungen erforderlich. Ziel könnte hierbei eine Bestimmung kooperationstheoretischer Determinanten sein, bspw. in Form von Qualitätskriterien auf einer Struktur- und Prozessebene, wie bei van Santen und Seckinger (2003) im Bereich der Kooperation von Schule und Jugendhilfe berichtet oder wie im Rahmen der Ganztagschulentwicklung (Arnoldt, 2008a, b) erforscht. Bei der Frage nach der Intensität solcher Partnerschaften sind auf Grundlage der NEPS-Daten keine tiefergehenden Analysen möglich. In Anlehnung an die Kooperationsniveaus nach Gräsel et al. (2006) wäre daher eine quantitativ ausgerichtete Untersuchung zur Intensität von Schule-Unternehmens-Kooperationen und damit einhergehenden Gelingensbedingungen, welche über eine deskriptive Ebene hinausgehen, von Nöten. Inhaltliche Bezugspunkte – in Form einer Operationalisierung – könnten hierbei bestehende Forschungsergebnisse zur Kooperationspraxis sowie die Befunde der vorliegenden Arbeit sein.

Bei einer erneuten Erforschung der Kooperationsausgestaltung könnte mittels aktueller Daten ferner die Einführung verbindlicher Studien- und Berufsorientierungsprogramme an allen Schultypen berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern zur Implementierung dieser Maßnahmen Partnerunternehmen einbezogen werden bzw. diese verpflichtenden Programme weitere außerschulische Partnerschaften zu Unternehmen und weiteren Institutionen entstehen lassen. Daran anknüpfend lassen sich kaum Studien zur Schule-Unternehmens-Kooperation finden, die potenzielle Effekte auf Schüler- und Lehrerebene ermitteln. Hier könnten längsschnittliche Untersuchungen Abhilfe schaffen, welche bspw. den Einfluss auf die Berufswahlkompetenz der Schülerinnen und Schüler untersuchen.

Bezogen auf das Nationale Bildungspanel wären abschließend statistische Analysen von Interesse, die regionale Daten zur Unternehmensdichte (z. B. Open Data des Handelsregisters) bei der Erforschung außerschulischer Kontakte zu Betrieben berücksichtigen. Auf diese Weise ließe sich u. U. eine noch differenziertere strukturelle Einordnung des Kooperationsphänomens vornehmen, welches entlang verschiedener Variablen und auf mehreren Ebenen verortet werden könnte.

Hinsichtlich der Koordination kooperativer Handlungen lassen die Forschungsergebnisse der eigenen Interviewstudie unterschiedliche Formen der Koordination erkennen, wenngleich der Modus der Verhandlung überwiegt. In diesem Zusammenhang deuten die Befunde jedoch vereinzelt auch auf Herausforderungen oder Hemmnisse im Rahmen der Abstimmung und Umsetzung hin. So machen ebenfalls die deskriptiven Befunde von Lipski und Behr (2003) darauf aufmerksam, dass sich die Befragten u. a. eine bessere Planung und Abstimmung zwischen den Partnern wünschen. Von diesen Ergebnissen ausgehend könnten Untersuchungen, die einen stärkeren Fokus auf die Koordinations- und Kommunikationsprozesse (Kuper & Kapelle, 2012) zwischen den Partnern *Schule* und *Unternehmen* legen, mögliche Anknüpfungspunkte für eine gezieltere Ansprache aller Beteiligten und damit einhergehende Abstimmungsprozesse eruieren. Bspw. könnten Dokumentenanalysen vertraglicher Vereinbarungen erste Hinweise auf schriftlich fixierte Absprachen und Vorgehensweisen bei der Anbahnung und Pflege von Kooperationen geben. Wie in der Untersuchung von Sahlin (2019) angerissen, könnten im Rahmen partizipativer Forschung zudem die Forschenden in der Rolle des „critical friend“ (ebd., S. 29) auftreten und die Förderung und Pflege kooperativer Prozesse anstoßen. Mittels evaluierender Verfahren ließe sich diese Form des empirischen Zugangs wissenschaftlich begleiten.

Darüber hinausgehend standen die mit der Kooperationspraxis verbundenen Handlungslogiken und Wahrnehmungen im Mittelpunkt der qualitativen Untersuchung. Hierbei wurden u. a. auf die mit der Kooperation einhergehenden Chancen und Herausforderungen resp. Problemlagen fokussiert. Während wahrgenommene Chancen und positive Effekte explizit genannt worden sind, wurden Herausforderungen nur tendenziell und vorwiegend auf einer strukturellen Ebene thematisiert. Problematiken in Form divergierender Perspektiven oder einer mangelnden Abstimmung kommen im Material eher implizit zum Ausdruck. Ein weiteres Forschungsdesiderat kann somit dahingehend formuliert werden, als dass eine Rekonstruktion professionsbezogener und potenziell divergierender Sichtweisen als erforderlich erscheint. Hierzu könnten sequenzielle Verfahren wie das der objektiven Hermeneutik herangezogen werden. Anhand dieser feanalytischen Herangehensweise ließen sich latente Sinnstrukturen erfassen, die möglicherweise unterschiedliche professionsbezogene Deutungen und hierarchische Beziehungsmuster (vgl. Kap. 3.1 Befunde

zur multiprofessionellen Kooperation) offenlegen. Daran anknüpfend könnte mithilfe eines ethnografischen Zugangs eine alltagsnahe, möglichst unverzerrte Erfassung der Kooperationspraxis erzielt werden. Zwar wurde im Rahmen der eigenen Untersuchung die „Kooperationspraxis“ in den Blick genommen. Mit der Verwendung dieses Begriffs stand jedoch eine retrospektive Wahrnehmung kooperativer Handlungen und Projekte in Form von Erzählungen im Mittelpunkt. Um die Handlungspraxis selbst zu erforschen und auf diese Weise die Innenperspektive der beteiligten Akteure besser ermitteln und verstehen zu können (Mayring, 2016), ließe sich mittels der ethnografischen Feldforschung (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010), bspw. in Form teilnehmender Beobachtung, eine neue Betrachtungsweise auf das Kooperationsphänomen einnehmen. Mit Blick auf die Erforschung der multiprofessionellen Kooperation könnten hierbei ebenfalls Interaktionsanalysen von Teamgesprächen, z. B. im Rahmen von Steuergruppentreffen oder während des Aufbaus einer Kooperation bei der vertraglichen Abstimmung, dazu beitragen, das Kooperationsgeschehen als solches und damit verbunden potenzielle Divergenzen in der Wahrnehmung und Kommunikation zu rekonstruieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich ferner die Frage, inwiefern im Rahmen eines solchen grenzüberschreitenden Interaktionsgeschehens neues Wissen generiert und im jeweiligen System verarbeitet wird (vgl. Walber & Jütte, 2012, S. 17f). So kann wiederum „die soziale Einbindung in systemübergreifende Diskurse Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis der beteiligten Akteure“ (ebd., S. 18) haben.

Die an dieser Stelle formulierten Forschungsimplicationen können darüber hinaus Erweiterungen der theoretisch-analytischen Perspektive mit sich bringen. Bezogen auf die mit der Kooperation einhergehenden Problemfelder wie die potenzielle Abschwächung der Lehrerprofessionalität oder die hierarchischen Positionierungen (Gericke & Liesner, 2014; Böhm-Kasper et al., 2017) könnte ein professionstheoretischer Zugang (exempl. Helsper & Tippelt, 2011; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008; Combe & Helsper, 1996; Luhmann, 2002a; Kurtz, 2004; Breuer, 2015) den Fokus auf die professionsbezogenen Vorstellungen und Kooperationspraxen der unterschiedlichen Akteure in den Organisationen *Schule* und *Unternehmen* lenken. Erneut beziehend auf Sahlin (2019) sowie auf Hofhues (2013a, b) ist ebenfalls zu diskutieren, welchen Beitrag außerschulische Partnerschaften bei Schulentwicklungsprozessen leisten können.

Ferner kann – bezogen auf die qualitativen Befunde – die Frage aufgeworfen werden, welche weiteren Problemstellungen über die unterrichtliche und berufsorientierende Ebene hinaus – durch die Kooperation von Schulen und Unternehmen bearbeitet werden. Wie bspw. im Rahmen der qualitativen Studie berichtet, könnten Partnerunternehmen die Schulen bei der Umsetzung von Digitalisierungskonzepten beraten und unterstützen. Folglich stellen sich

kooperationstheoretisch z. B. weitergehende Fragen bezüglich digitaler Kompetenzen und Instrumente, die in Form kooperativer Aktivitäten vermittelt und gefördert werden können.

Zuletzt lässt sich – mit Blick auf die methodischen Limitationen dieser Arbeit (vgl. Kap. 12) – diskutieren, inwiefern die vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse eine Generalisierung erlauben. Bezugnehmend auf die qualitative Feld-Repräsentanz (Fuhs, 2007) ist hierbei erneut auf die Unausbalanciertheit des Samples zu verweisen. Eine ausgewogene Fallzahl könnte dazu beitragen, die Kontrastierung zwischen den Schultypen zu schärfen und weiter zu fundieren. Vorfindbare Unterschiede in der Kooperationspraxis könnten differenzierter auf die Vergleichsdimension zurückgeführt werden. Ebenfalls ist der geringe Datenkorpus der Schulleitungen zu bedenken. So sollte bei zukünftigen Studien ein ausgeglichener Einbezug der Lehrkräfte- und Schulleiterperspektive realisiert werden. Auf diese Weise ließe sich möglicherweise eine stärkere Kongruenz oder aber auch eine Abgrenzung der jeweiligen schulischen Sichtweisen besser herauskristallisieren.

LITERATUR

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie* (Der Blick der Gesellschaft 1). Wiesbaden: VS.
- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17-30). Münster: Waxmann.
- Akreml, L., Baur, N. & Fromm, S. (2011). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik*. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., Büeler, X., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2004). *Innovating School Governance. Erste Projektbeschreibung für eine Organisationstagung in Gießen am 8.9.2004*. Hagen.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-39). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Altrichter, H. & Salzberger, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S. 96-169). Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik 13. Innsbruck: Studien-Verl.
- Amos, S. K. (2020). Machttheoretische Aspekte von Governance und Gouvernementalität mit Blick auf das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 65-84). Wiesbaden: VS.
- Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 86-105). Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 123-136). Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Juventa.
- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 312-329). Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arnoldt, B. & Züchner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1085-1098). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Audick, C. (2012). Bildungspartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen – Eine erfolgreiche Initiative kooperativer Vernetzung in Baden-Württemberg. In U. Richter (Hrsg.), *Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung* (S. 38-46). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Australian Industry Group (2017). *Strengthening School – Industry STEM Skills Partnerships. Final Project Report. Melbourne*. Zugriff am 18.06.2020 unter

https://www.chiefscientist.gov.au/sites/default/files/AiGroup_OCS_STEM_Report_2017.pdf

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Badgett, K. (2016). School–Business Partnerships: Understanding Business Perspectives. *School Community Journal*, 26(2), 83–106.
- Baedeker, C. (2012). *Regionale Netzwerke. Gesellschaftliche Nachhaltigkeit gestalten - am Beispiel von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen*. München: oekom.
- Baedeker, C., Lemken, T. & Rohn, H. (2009). *Auf KURS in die Zukunft. Kooperation Schule - Wirtschaft für eine nachhaltige Entwicklung* (Wuppertal Spezial 39). Wuppertal: Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie.
- Ball, I., Jones, R., Pomeranz, K. & Symington, D. (1995). Collaboration between industry, higher education and school systems in teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 17(1), 17–25. DOI: 10.1080/0950069950170102.
- Bandelow, N. C. (2004). Governance im Gesundheitswesen: Systemintegration zwischen Verhandlung und hierarchischer Steuerung. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 89-110). Wiesbaden: VS.
- Barth, M. (2007). Netzwerke und Kooperationen zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. *BNE Journal*, 1, 1–8.
- Battmann, W. (1989). Regulation und Fehlregulation im Verhalten. *Psychologische Beiträge*, 31, 35–56.
- Bauer, W., Bleck-Neuhaus, J., Dombois, R. & Wehrtmann, I. S. (2013). *Forschungsprojekte entwickeln - von der Idee bis zur Publikation*. Baden-Baden: Nomos.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2010). *Partnerschaft Schulen - Unternehmen. Handbuch mit Praxisbeispielen*. Hamburg. Zugriff am 30.08.2020 unter [https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/50606264629208A8C12579AC00598D54/\\$file/HandbuchPartnerschaftenzwischenSchulenundUnternehmen.pdf](https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/50606264629208A8C12579AC00598D54/$file/HandbuchPartnerschaftenzwischenSchulenundUnternehmen.pdf)
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2004). *Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen – Eine Zusammenfassung des Schlussberichtes*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bennett, J. V. & Thompson, H. C. (2011). Changing District Priorities for School–Business Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 826–868. DOI: 10.1177/0013161X11417125.
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 11-28). Wiesbaden: VS.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2004). Vorwort. In A. Benz (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 6-7). Wiesbaden: VS.
- Berghaus, M. (2011). *Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie*. Köln: Böhlau.
- Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *"Warum tun die das?". Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 149-172). Wiesbaden: VS.

- Berkemeyer, N., Müller, S. & van Holt, N. (2016). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 209-234). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bienefeld, M. & Gausling, P. (2017). Themenfindung und Fragestellung für empirische Forschungsprojekte. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 9-27). Wiesbaden: VS.
- Bierhoff, H. W. & Müller, G. F. (1993). Kooperation in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 42–51.
- Blohm, H. (1980). Kooperation. In E. Grochla (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation* (S. 1112-1117). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011a). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14). Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T. (2011b). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland* (NEPS Working Paper No. 1). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/inbil/Publikationen/Working-Papers/WP_I.pdf
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *IJREE*, 4(1), 29–51. DOI: 10.3224/ijree.v4i1.24774.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), 53–68.
- Böhm-Kasper, O. & Gausling, P. (2017). Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Schulen. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 539-564). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Boockmann, B., Brändle, T., Klee, G., Kleinemeier, R., Puhe, H. & Scheu, T. (2017). *Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Berufsorientierung – Möglichkeiten und Grenzen* (Studie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)). Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. an der Universität Tübingen. Zugriff am 18.07.2020 unter http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/EB_Elterneinbindung_final_mit_Zusammenfassung.pdf
- Bornhoff, J. & Frenzer, S. (2006). Netzwerke erfolgreich gestalten. In Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.), *Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse* (S. 43-168). Bertelsmann: Bielefeld.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. Berlin: Springer.

- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Böttcher, W. & Hogrebe, N. (2008). Gute Schule statt guter Schulen. Wettbewerb von Schulen unter Heterogenitätsbedingungen. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 21-46). Schule und Gesellschaft 40. Wiesbaden: VS.
- Boyles, D. (2005). The Exploiting Business: School-Business Partnerships, Commercialization, and Students as Critically Transitive Citizens. In D. Boyles (Hrsg.), *Schools or markets? Commercialism, privatization, and school-business partnerships* (S. 217-240). Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Brandt, H. (2009). Schule und weitere außerschulische Partner. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 343-351). Weinheim: Juventa.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46. DOI: 10.1007/s12592-010-0043-x.
- Briese, V. (2018). *Kooperation der Lernorte im Pflegeausbildungssystem. Pflegedidaktische Konzeption der Praxisanleiterkonferenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte* (Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch 2). Münster: Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Brüsemeister, T. (2005). *School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs* (Eröffnungspaper des Symposiums der KBBB „Konzeptuelle und empirische Grundlagen zur Erforschung schulischer Governance“ auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“). Berlin.
- Brüsemeister, T. (2007). Analysemittel der Governanceforschung. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 97-120). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Preuß, B. & Wissinger, J. (2016a). Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 51-89). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brüsemeister, T., Gromala, L., Böhm-Kasper, O. & Selders, O. (2016b). Schulentwicklung aus einer Verhärtung heraus. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 91-117). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on their Integration. In J. Brannen (Hrsg.), *Mixing methods. Qualitative and quantitative research* (S. 57-80). Aldershot: Avebury.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.

- Bührmann, T. & Wiethoff, C. (2013). *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis* (Reihe Praxisforschung in Bildung und sozialer Arbeit). Paderborn: In Via.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Zugriff am 18.06.2020 unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019a). *Berufsbildungsbericht 2019*. Zugriff am 18.06.2020 unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019b). *Das neue Berufsbildungsgesetz*. Zugriff am 18.07.2020 unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBIG.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Zugriff am 18.06.2020 unter https://www.bmbf.de/files/BBB%202020%20final%20ohne%20Vorwort_Sperrfrist%206-05-2020%2010.15%20Uhr_.pdf
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014). *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015-2018*. Zugriff am 30.08.2020 unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/allianz-aus-weiterbildung-2015-18.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Bericht zum Programm "Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung"*. Bonn: BLK.
- Burger, T. (2016). Systemtheorie und informelles Lernen. In M. Haring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 149-165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Büter, C. (2010). *Außenhandel – Grundlagen globaler und innergemeinschaftlicher Handelsbeziehungen*. Berlin: Springer.
- Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4, 386–405.
- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Eine Einführung* (S. 29-45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 209-240). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Dahl, M. & Karlsudd, P. (2015). Leisure-Time Teachers in a changed Profession. *Problems of Education in the 21st Century*, (68), 22–35.
- Dederig, K., Katenbrink, N., Schaffer, G. & Wischer, B. (2016). „Veränderung unter Druck“. Erste Einblicke in die Verarbeitung von Inspektionsdaten an Schulen mit gravierenden

- Mängeln in Niedersachsen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 201-226). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485-501). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deinet, U. & Icking, M. (2010). *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen: Budrich.
- Delhees, K. H. (1994). *Soziale Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Demmer, C. (2010). Es gibt viel zu tun, packen wir's an. *Personalwirtschaft. Magazin für Human Resources*, 37(1), 22–25.
- Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1469-1479). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex*. Zugriff am 20.08.2020 unter https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf
- Dick, T. P. & Rallis, S. F. (1991). Factors and Influences on High School Students' Career Choices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(4), 281–292.
- Diersen, G. (2009). Regionale Wirtschaft - erleben und erfahren. Ergebnisse eines Langzeitprojektes im Ganztagsunterricht. In M. Flath & J. Schockemöhle (Hrsg.), *Regionales Lernen - Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HGD-Symposium, Vechta, 09. - 10. Oktober 2008* (S. 85-94). Geographiedidaktische Forschungen 45. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.
- Diersen, G. & Flath, M. (2016). Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Stellenwert im fächerübergreifenden außerschulischen Lernen. *Transfer Forschung – Schule*, (2), 179–188.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Dissertation. Universität Bielefeld.
- Dizinger, V. & Böhm-Kasper, O. (2019). Interprofessionelle Kooperation. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 752-764). Münster: Waxmann.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Vereinfachtes Transkriptionssystem*. Zugriff am 30.08.2020 unter <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/VereinfachteTranskription30-09-11.pdf>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen (Materialien Nr. 165). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

- Diesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281-297). Münster: Waxmann.
- Diesel-Lange, K., Ohlemann, S. & Morgenstern, I. (2018). Fördern Lehrpersonen den Berufswahlprozess Jugendlicher? Der Einfluss von sozialer Unterstützung auf die Entwicklung von Berufswahlkompetenz bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(4), 343–360.
- Duden (2007). *Das Fremdwörterbuch* (Band 5). Mannheim: Dudenverlag.
- Dzierzbicka, A. (2006). *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Dissertation. Wien: Löcker.
- Eder, A. & Koschmann, A. (2011). Die Rolle von Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 20, 1–22.
- Eichert, C. (2009). Menschen mit Zuwanderungshintergrund. Chancen für den (Bildungs-) Standort Deutschland. In P. Speck (Hrsg.), *Employability - Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen* (S. 19-30). Wiesbaden: Gabler.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Erikson, E. H. (1970). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett.
- Euler, D. (1999a). Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In K. Harney & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 249-272). Zeitschrift für Pädagogik, 40. Weinheim: Beltz.
- Euler, D. (1999b). Zusammenfassung für den 'eiligen' Leser. In D. Euler, K. Berger, H.-D. Hertel, I. Höpke, T. Krafczyk, G. Walden & H. Weber (Hrsg.), *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen* (S. 8-42). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 73. Bonn: Bund-Länder-Komm. für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Euler, D. (2004). Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Theoretische Fundierungen* (S. 305-318). Forum Wirtschaftspädagogik 1. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (2013). Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 321–331.
- Faßhauer, U. (2015). Bildungspartnerschaften – Lernortkooperation zur Berufsorientierung in Baden-Württemberg. *Berufsbildung*, 69(153), 39–41.
- Faßhauer, U. (2020). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 471-484). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *DDS - Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.

- Feuerstein, A. (2001). Selling Our Schools? Principals' Views on Schoolhouse Commercialism and School-Business Interactions. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 322–371.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll*. Los Angeles: Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Los Angeles: Sage.
- Flake, R., Malin, L. & Risius, P. (2017). Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 44, 99–115. DOI: 10.2373/1864-810X.17-03-06.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2019). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Floercke, P. & Holtappels, H. G. (2004). Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 897-922). Berlin: Dt. Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Flynn, M. C., Pillay, H. & Watters, J. (2016). Industry–school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3), 309–331. DOI: 10.1080/13639080.2014.934789.
- Forrer, E. & Schuler, P. (2010). *Schlussbericht - Evaluation "Schülerclubs und Tagesschulen in der Stadt Zürich"*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Franke, N. (2004). *Demokratiebaustein: Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft*. Berlin: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301-322). Weinheim: Juventa.
- Friedrich, P. (2015). *Unternehmensengagement im schulischen Bereich – eine alltägliche Herausforderung*. (Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland 14). Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE).
- Fromm, S. (2012). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten*. Wiesbaden: VS.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Funder, M. (2011). *Soziologie der Wirtschaft. Eine Einführung*. München: Oldenbourg.
- Furthmüller, C. (2012). Bildungspartnerschaften von Unternehmen und Schulen in Baden-Württemberg – ein Zwischenstand. *Berufsbildung*, 66(136), 38–40.

- Füssel, H.-P. (2003). Verträge - eine neue Regelungsform im Schulrecht? In H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge - Rechtliche Aspekte - Steuerungsfragen - Internationale Perspektiven* (S. 70-119). Neuwied: Luchterhand.
- Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Qualifizierungsbedarfe des pädagogischen Personals. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 439–454. DOI: 10.4119/hlz-3194.
- Gebhardt, A., Schönenberger, S., Brühwiler, C. & Salzmann, P. (2014). Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 27. Zugriff am 18.07.2020 unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/gebhardt_etal_bwpat27.pdf
- Gericke, C. (2012). Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar? Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen. *Pädagogische Korrespondenz*, 46, 42–55.
- Gericke, C. & Liesner, A. (2014). Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozioökonomischen Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 368-389). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Gras, C. J. & Rottmann, J. (2013). Kooperationspotenziale im Übergang Schule - Beruf an Ganztagschulen. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulen ein Profil geben - Konzeptionsgestaltung in der Ganztagschule* (S. 76-84). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 117-129). Netzwerke im Bildungsbereich 3. Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (Schriften zur Arbeitspsychologie 58). Bern: Huber.
- Hammer, K., Ripper, J. & Schenk, T. (2015). *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hany, E. & Driesel-Lange, K. (2006). Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 517–531.
- Harzer, K. (2006). *Wie Sie Gewinn bringend Kooperationen schmieden*. Berlin: Cornelsen.
- Hasselkuß, M. (2018). *Transformative soziale Innovation durch Netzwerke. Das Beispiel "Bildung für nachhaltige Entwicklung"*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Hedtke, R. (Hrsg.) (2012). *Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten*. (Working Paper Nr. 3). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Heine, C., Spangenberg, H. & Willich, J. (2007). *Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. Hannover: Forum Hochschule.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2008). Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“. *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 31-46). Wiesbaden: VS.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hellmer, J. (2007). *Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation* (Studien zur Bildungsgangforschung 1). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. (Zeitschrift für Pädagogik 57). Weinheim: Beltz.
- Hense, A. (2017). Sequentielles Mixed-Methods-Sampling: Wie quantitative Sekundärdaten qualitative Stichprobenpläne und theoretisches Sampling unterstützen können. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 237–259.
- Hofhues, S. (2013a). *Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts*. Schwalbach: Wochenschau.
- Hofhues, S. (2013b). Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen gestalten. Befunde aus der Untersuchung eines Einzelfalls in der Entrepreneurship Education. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 1, 90–116.
- Holtappels, H. G. (2003). Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung* (S. 164-187). Schwalbach: Wochenschau.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35-62). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität - Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141-167). Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Holtbrügge, D. (2013). *Personalmanagement*. Berlin: Springer Gabler.
- Hopf, C. (2016). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In C. Hopf & U. Kuckartz (Hrsg.), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (S. 13-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, C., Rieker, P., Sanden-Marcus, M. & Schmidt, C. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklungen und politischen Orientierungen: Dokumentation und*

- Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema.* Zugriff am 30.08.2020 unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>
- Icking, M. (2010). Unternehmen als Kooperationspartner der Schule. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* (S. 155-169). Opladen: Budrich.
- Institut für Organisationskommunikation (IFOK) (2008). *Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft: Partnerschaften mit Zukunftspotenzial*. Zugriff am 04.04.2016 unter <http://www.schulewirtschaft-bayern.de/files/File/fs-ed-flughafen/Pluspunkt%20Schule%20Wirtschaft.pdf>
- Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld (2018). *Kooperation IHK - Schule - Wirtschaft*. Zugriff am 20.08.2020 unter <https://www.ostwestfalen.ihk.de/ausbildung/fuer-schueler/kooperation-ihk-schule-wirtschaft/>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (o. J. a). *Methodenbericht. NEPS Startkohorte 4. Haupterhebung - Herbst/Winter 2010. A46, A67, A83*. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/Methodenbericht_A46_A67_A83.pdf
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (o. J. b). *Methodenbericht NEPS Startkohorte 4 – Förderschulen. Haupterhebung – Herbst/Winter 2010. A60, A86*. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/Methodenbericht_A60_A86.pdf
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (o. J. c). *Methodenbericht NEPS Startkohorte 4 – Förderschulen. Haupterhebung – Frühjahr 2012. A62, A88*. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/4-0-0/Methodenbericht_A62_A88.pdf
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (o. J. d). *Methodenbericht NEPS Startkohorte 4 Haupterhebung – Frühjahr 2012. A48, A69, A85*. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/4-0-0/Methodenbericht_A48_A69_A85.pdf
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (o. J. e). *Methodenbericht NEPS Startkohorte 4 Haupterhebung – Herbst/Winter 2012. A49*. Zugriff am 19.02.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/6-0-0/Methodenbericht_A49.pdf
- Ipfling, H.-J. (2002). Schule - ihre Geschichte, ihre Funktionen und ihre Organisation. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 35-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jarsinski, S. (2014). *Quantitative Datenanalyse zur längsschnittlichen Erfassung der Rechtschreibkompetenz in NEPS unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzstruktur und der Einflussfaktoren*. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. DOI: 10.1177/1558689806298224.

- Jung, J. (2007). Außerschulische Partner kooperieren mit der Ganztagschule. Chancen und Erfolge. *Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement / Hessen, Rheinland-Pfalz*, 12, 330–333.
- Jung, E. (2013). Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 298-314). Münster: Waxmann.
- Jungwirth, M., Harsch, N., Korflür, Y. & Stein, M. (Hrsg.) (2020). *Forschen. Lernen. Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 16. bis 19.09.2019* (Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik 5). Münster: WTM.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems* (S. 199-232). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, J. (2005). Autonomie und System. Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. *Hessische Blätter für Volksbildung, Autonomie und Erwachsenenbildung*, (1), 16–25.
- Kähler, W.-M. (2008). *Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. Wiesbaden: Vieweg.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: VS.
- Kaufhold, M., Weyland, U., Harms, J. & Stratmann, E.-L. (2017). Bedarfsanalyse zum betrieblichen Bildungspersonal. In U. Weyland, B. Klemme, T. Kordisch & M. Kaufhold (Hrsg.), *Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungs- und Technikbereich (HumanTec). Ergebnisse der Bedarfsanalyse und Darstellung der Studienangebote* (S. 7–159). Zugriff am 17.07.2020 unter https://de.offene-hochschulen.de/public_library_entries/4580
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (1987). Kooperation und Eigennutz. In F. Liedtke & R. Keller (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation* (S. 3-14). Linguistische Arbeiten 189. Berlin: De Gruyter.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 229-282). Wiesbaden: VS.
- Kneer, G. (2001). Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 407–428.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. München: Wilhelm Fink.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2019). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kracke, B. (2006). Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(4), 533–549.
- Krause, A., Schwarz, A. & Naujeck, H. (2002). *Schule und Wirtschaft - Verbreitung wirtschaftsbezogener Themen und Kooperationen an den schleswig-holsteinischen Gymnasien und Gesamtschulen* (Discussion Paper Nr. 03). Universität Flensburg.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2013). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kudera, W. (1989). Zum Problem der Generalisierung in der qualitativ orientierten Sozialforschung. Arbeitspapier. In Sonderforschungsbereich 333 der Universität München (Hrsg.), *Probleme der Generalisierung in der qualitativen Sozialforschung* (S. 9-16). München.
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen. Zugriff am 30.08.2020 unter https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00020408?q=Lehrerkooperation%20an%20Gymnasien
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation - Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261-277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & U. Heiner (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-51). Schule und Gesellschaft 51. Wiesbaden: VS.
- KURS 21 e. V. (2012). Zugriff am 18.06.2020 unter <http://www.kurs21.net/>
- Kurtz, T. (2004). Organisation und Profession im Erziehungssystem. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 43-53). Wiesbaden: VS.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Landesausschuss für Berufsbildung des Landes NRW (2004). *Empfehlungen zur Förderung junger Menschen für den Übergang von der Schule in den Beruf, 18.02.2004*.

- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9-44). Wiesbaden: VS.
- Lehner, F., Neumann, S. & Rolff, K. (2009). *Nachwuchsprobleme im Handwerk - Eine Studie im nördlichen Ruhrgebiet* (Forschung Aktuell 01). Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik der Fachhochschule Gelsenkirchen (IAT).
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. a). *Bildungsverläufe in Deutschland. Bildung von Anfang an*. Zugriff am 01.02.2019 unter <https://www.neps-studie.de/Studien/BildungvonAnfangan.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. b). *Projekt Nationales Bildungspanel*. Zugriff am 15.10.2017 unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. c). *Ziele des Nationalen Bildungspanels*. Zugriff am 26.01.2019 unter <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%c3%bcbersicht/ziele.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. d). *Remote-Access-Technologie: RemoteNEPS*. Zugriff am 20.02.2019 unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenzugang/remoteneeps.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. e). *Dokumentation der Startkohorte Klasse 9 (SC4)*. Zugriff am 30.05.2019 unter <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohorteklasse9/dokumentation.aspx>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (o. J. f): *Nationales Bildungspanel*. Zugriff am 20.08.2020 unter <https://www.neps-data.de/>
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (2016). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) SUF-Version 7.0.0 Codebook*. Zugriff am 30.05.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/7-0-0/SC4_7-0-0_Codebook_de.pdf
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (2017). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) Studienübersicht Wellen 1 bis 9*. Zugriff am 30.05.2019 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/9-0-0/SC4_Studien_W1-9.pdf
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) (2019). *Studienübersicht. NEPS Startkohorte 4 — Klasse 9 Schule und Ausbildung — Bildung von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 9. Wellen 1 bis 10*. Zugriff am 20.07.2020 unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/10-0-0/SC4_Studien_W1-10.pdf
- Limp, W. (1969). *Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main: Rationalisierungskuratorium der Dt. Wirtschaft (RKW) e.V.
- Lipowski, K., Kaak, S. & Kracke, B. (2016). Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen - ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. In H. Faulstich-Wieland, S. Rahn & B. Scholand (Hrsg.), *bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen* (S. 1–16). Zugriff am 18.06.2020 unter http://www.bwpat.de/spezial12/lipowski_etal_bwpat_spezial12.pdf
- Lipski, J. & Behr, A. (2003). *Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Kooperationspartnern allgemein bildender Schulen*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Lipski, J. & Kellermann, D. (2002). *Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen*. Deutsches Jugendinstitut.
- Loerwald, D. (2011). Praxiskontakte Wirtschaft. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht I. Mikromethoden – Makromethoden* (S. 81-100). Ökonomie unterrichten. Schwalbach: Wochenschau.
- Luhmann, N. (1969). Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In Adorno T. W. (Hrsg.), *Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1968* (S. 253-266). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Luhmann, N. (1994). *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996b). Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? In N. Luhmann & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen* (S. 46-63). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997a). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In N. Luhmann & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 11-29). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002a). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002b). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Luhmann, N. (2005). *Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft (Soziologische Aufklärung 2)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Luhmann, N. (2008). *Die Soziologie und der Mensch (Soziologische Aufklärung 6)*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2009). *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft (Soziologische Aufklärung 4)*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2017). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. (2005). Die Zürcher MAB als Instrument zur Schulqualitätsentwicklung. In M. W. Sigrist (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz. Mitarbeiterbeurteilung zwischen Absicht, Leistungsfähigkeit und Akzeptanz* (S. 61-80). Zürich: Pestalozzianum.
- Maag Merki, K. & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *DDS - Die Deutsche Schule*, 107(4), 396–410.
- Maher, D., Schuck, S. & Perry, R. (2017). Investigating Knowledge Exchange amongst School Teachers, University Teacher Educators and Industry Partners. *AJTE*, 42(3), 73–90. DOI: 10.14221/ajte.2017v42n3.5.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B. & Roberts, K. (2013). *STEM: country comparisons: international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Final report*. Melbourne: Australian Council of Learned Academies. Zugriff am 16.07.2020 unter <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30059041>

- Marr, R. (1992). Kooperationsmanagement. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (S. 1154-1164). Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre 5. Stuttgart: Poeschel.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 397–411.
- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (2019). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 286-299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Wiesbaden: VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim: Juventa.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten* (forschungdaten bildung informiert 1). Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF.
- Micheel, H.-G. (2010). *Quantitative empirische Sozialforschung*. München: Reinhardt.
- Milde, B., Ulrich, J. G., Flemming, S. & Granath, R.-O. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2019: weniger Ausbildungsverträge als Folge sinkender Angebots- und Nachfragezahlen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Miles, R., Slagter van Tryon, P. J. & Mensah Moore, F. (2015). Mathematics and Science Teachers Professional Development with Local Businesses to Introduce Middle and High School Students to Opportunities in STEM Careers. *Science Educator*, 24(1), 1–11.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS NRW) (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule-Beruf in NRW*. Zugriff am 14.07.2020 unter <https://www.mags.nrw/uebergang-schule-beruf-startseite>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (o. J.). *Sekundarschule*. Zugriff am 18.06.2020 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/index.html>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2020). *Berufliche Orientierung* (Ausbildungs- und Studienorientierung). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung, vom 21.04.2020 (ABl. NRW. 05/2020). Zugriff am 17.07.2020 unter <https://bass.schulwelt.de/11020.htm>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2010). *Berufs- und Studienorientierung*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, vom 21.10.2010 (ABl. NRW. S. 576). Ritterbach.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2020). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG), vom 15.02.2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.05.2020 (SGV. NRW. 223). Zugriff am 30.08.2020 unter <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p5>
- Mischler, T. & Gei, J. (2017). Ausbildung oder Studium? Entscheidungsfindung von Jugendlichen vor dem Hintergrund elterlicher Aspiration. *Berufsbildung*, 163, 37–39.
- Molnar, A. (2006). The commercial transformation of public education. *Journal of Education Policy*, 21(5), 621–640.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 325-343). Heidelberg: Springer.
- Müller, E. (2008). *Arbeitspapier: Entscheidungen im Kontext betrieblicher Weiterbildung - Theorie rationalen Entscheidens und Systemtheoretische Überlegungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neuenschwander, M. (2017). Was hilft bei der Berufswahl? Forschungsergebnisse zur schulischen Unterstützung von Jugendlichen. *Schulmagazin 5-10*, 4, 11–14.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* (Empirische Erziehungswissenschaft 73). Münster: Waxmann.
- Niehoff, S., Fussangel, K., Lettau, W.-D. & Radisch, F. (2019). Individuelle Förderung in der Ganztagsgrundschule – ein Anlass zur Kooperation? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 187–204. DOI: 10.31244/dds.2019.02.06.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oechsle, M. (2009). Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 13-21). Wiesbaden: VS.
- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS.
- Ofori-Kyereh, S. (2012). *School-Business Partnerships for Organisational Leadership Development*. Dissertation. University of London.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(63), 63–80. DOI: 10.1007/s11618-011-0228-x.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281–316.
- Osburg, T. (2010). Private Unternehmen und öffentliche Bildung. In A. Hardtke & A. Kleinfeld (Hrsg.), *Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Von der Idee der Corporate Social Responsibility zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 173-285). Wiesbaden: Gabler.
- Paa, H. K. & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on High School students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49, 29–44.

- Pätzold, G. (2003). *Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung* (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 30). Bochum: Projekt-Verl.
- Parchmann, I. (2015). Kooperationen mit Unternehmen - zukünftig unerwünscht? In *CHEMKON*, 22(3), 109. DOI: 10.1002/ckon.201410254.
- PhillipsKPA (2010). *Unfolding opportunities: a baseline study of school business relationships in Australia. Appendices to the Final Report. Appendix five - Schools' survey analysis*. Richmond Victoria. Zugriff am 18.06.2020 unter https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/partnerships_for_schools_business_and_communities_appendix_1_and_2_final_study_report.pdf
- Piepenburg, U. (1991). Ein Konzept von Kooperation und die technische Unterstützung kooperativer Prozesse in Bürobereichen. In J. F. & K.-H. Rödiger (Hrsg.), *Computergestützte Gruppenarbeit (CSCW)* (S. 79-94). Stuttgart: B. G. Teubner.
- Pierre, J. & Peters, B. G. (2000). *Governance, Politics and the State*. London: Macmillan.
- Pillay, H., Watters, J. J., Hoff, L. & Flynn, M. (2014). Dimensions of effectiveness and efficiency: a case study on industry–school partnerships. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 537–553. DOI: 10.1080/13636820.2014.961524.
- Polesel, J., Klatt, M., Blake, D. & Starr, K. (2017). Understanding the nature of school partnerships with business in delivery of vocational programmes in schools in Australia. *Journal of Education and Work*, 30(3), 283–298. DOI: 10.1080/13639080.2016.1165344.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS.
- Pospeschill, M. (2012). *SPSS Fortgeschrittene. Durchführung fortgeschrittener Analysen*. Hannover: RRZN.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Richter, U. (2012). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung* (S. 7-13). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Zugriff am 20.08.2020 unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/>
- Risius, P., Malin, L. & Flake, R. (2017). *Ausbildung oder Studium? Wie Unternehmen Abiturienten bei der Berufsorientierung unterstützen können*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. Zugriff am 20.08.2020 unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/367182/KOFA-Gutachten_Ausbildung_oder_Studium.pdf
- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Sahlin, S. (2019). Collaboration with private companies as a vehicle for school improvement: Principals' experiences and sensemaking. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 15–35.
- Sanders, M. G. (2017). Community–School Partnerships. In K. Peppler (Hrsg.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (S. 112-114). Thousand Oaks: SAGE.
- Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik* (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: Springer.

- Scheele, M. (2010). Geldnot öffnet Schulen fürs Marketing. *Absatzwirtschaft. Zeitschrift für Marketing*, 7, 36–39.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 119–141). Berlin: Springer.
- Schindler, N. (2012). *Lehrerunterstützung im Kontext der Berufswahl von Jugendlichen*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Schleer, C. (2018). *Schule-Wirtschaft-Kooperationen – Was sagen Jugendliche dazu? Eine Studie des SINUS-Instituts für das Netzwerk Berufswahl-SIEGEL*. Heidelberg: SINUS Markt- und Sozialforschung. Zugriff am 18.06.2020 unter https://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/wp-content/uploads/2018/03/2018-Schule-Wirtschaft-Kooperationen_Was-Jugendliche-dazu-sagen_Bericht.pdf
- Schleifenbaum, D. & Walther, V. (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet* (Forschung & Praxis 24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt, C. (1997). "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544–568). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, C. (2019). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmitt, C. (2008). Kooperationsvereinbarungen als Baustein gelingender Kooperationen. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 517–526). Wiesbaden: VS.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192–214.
- Schneider, T., Berger, S. & Pilz, M. (2010). Chancen und Grenzen von schulischer Drittmittelinwerbung. Eine empirische Untersuchung an Realschulen in Baden-Württemberg. *Pädagogische Rundschau*, 64(5), 565–579.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schnitzler, A. (2019). Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt. *BWP*, 1, 15–19.
- Schöneck, N. M. & Voß, W. (2013). *Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie*. Wiesbaden: Springer.
- Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 238–251). Wiesbaden: VS.
- Schuchart, C. & Schimke, B. (2019). Lohnt sich das Nachholen eines Schulabschlusses? Alternative Wege zur Hochschulreife und ihre Arbeitsmarkterträge. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(2), 237–273. DOI: 10.1007/s11577-019-00621-x.
- Schuhen, M. & Schürkmann, S. (2015). Inwieweit nehmen Gymnasiasten Rahmenbedingungen in ihre Entscheidung bei der Berufs- und Studienwahl auf? *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 75–94.
- Schulewirtschaft Deutschland (2019). *Schulewirtschaft Deutschland*. Zugriff am 20.02.2019 unter https://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/id/EN_Home?open

- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (o. J.). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008/2009*.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1992). *Gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 21. 2. 1992*.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1993). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 25.09.2014*.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013). *Empfehlung zur Optimierung und Vereinheitlichung der schulischen Angebote im Übergangssystem „Lebenschancen eröffnen - Qualifikationspotenziale ausschöpfen - Übergänge gestalten“*. Bonn.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2008 bis 2012*.
- Solga, M., Ryschka, J. & Mattenklott, A. (2008). Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 19-33). Wiesbaden: Gabler.
- Son, S.-N. (1997). *Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 12). Wiesbaden: VS.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1455-1467). Wiesbaden: Springer.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69-84). Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Enzyklopädie der Psychologie 4. Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2005). Formen der Kooperation: Strategische Kooperation, empathische Kooperation und Pseudokooperation. In S. Porschen & A. Bolte (Hrsg.), *Zugänge zu kooperativer Arbeit. Analysen zum Kooperationshandeln in Arbeitssituationen* (S. 125-132). München: Eigenverlag.
- Spieß, E. (2007). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, K. Sonntag & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 339-347). Handbuch der Psychologie 6. Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.), *Kooperation Kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 71-87). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018a). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 30.08.2020 unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018b). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018*. Zugriff am 30.08.2020 unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Steinhauer, H. W., Blossfeld, H.-P. & von Maurice, J. (2012). Das Nationale Bildungspanel: Methodische Ansätze. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1-20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Strahonja, K., Trappe, T. & Wüst, J. (2010). „And the winner is...“ – wie Unternehmen und Schulen von innovativen Kooperationen profitieren. In F. Theis & S. Klein (Hrsg.), *CSR-Bildung. Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung* (S. 42-56). Wiesbaden: VS.
- Stuart, D. J. (2005). *Pedagogies of the Best Dressed: School- Business Relationships in New Zealand 1990-2004, including the Case of Food*. Dissertation. Wellington: Victoria University.
- Stuart, D. (2006). Commercial School-Business Relationships in New Zealand. *New Zealand Review of Education*, 15, 65–83.
- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.): *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 3-50). Thousand Oaks: Sage.
- Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 27-42). Weinheim: Juventa.
- Thurnherr, G., Schöneberger, S. & Brühwiler, C. (2013). Hilfreiche Unterstützung in der Berufsorientierung aus Sicht von Jugendlichen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013* (S. 259-268). Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2016). Lernende Regionen und Kooperation: Organische Solidarität als Herausforderung. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden. Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 203-213). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C. & Kuwan, H. (Hrsg.) (2009). *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS.
- Trempler, K., Hasselkuß, M., Heckersbruch, C. M., Gräsel, C., Baedeker, C. & Schneidewind, U. (2014). Implementation von Bildungsinnovationen in Netzwerken –

- Analyse von Schul-Unternehmens-Kooperationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 79–95. DOI: 10.1007/s11618-014-0553-y.
- van Santen, E. & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Verbund Forschungsdaten Bildung (2015). *Checkliste zur Erstellung eines Datenmanagementplans in der empirischen Bildungsforschung*. Zugriff am 20.08.2020 unter https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdbinfo_2.pdf
- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS.
- Vodafone Stiftung (Hrsg.) (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Institut für Demoskopie Allensbach.
- Walber, M. & Jütte, W. (2012). Grenzüberschreitungen - (System-)Interaktionen als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung* (S. 14-19). DGWF-Beiträge. Hamburg: DGWF.
- Walter, B. (2012). Schule-Wirtschaft-Partnerschaften in Sachsen. Wie engagieren sich die Schulen und was erhoffen sich die Unternehmen? In U. Richter (Hrsg.), *Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung* (S. 33-37). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Walton, J. B. (2014). *Partners for Change: A Mixed Methods Case Study of an Intermediary-led Partnership for STEM Education Reform*. Dissertation. University of Cincinnati. Zugriff am 30.08.2020 unter http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1406810984
- Wechter, D. (2004). *School Business Partnerships: Awareness, Attitudes, and Actions of Secondary School Principals and their Business Counterparts in selected Florida School Districts*. Dissertation. Florida Atlantic University.
- Wehling, P. (2007). *Kommunikation in Organisationen. Das Gerücht im organisationalen Wandlungsprozess*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education*, 6(1), 223–237.
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung (Basiswissen Psychologie)*. Wiesbaden: Springer.
- Werber, N. (2013). System und Umwelt. In D. Horster (Hrsg.), *Niklas Luhmann: Soziale Systeme* (S. 61-71). Klassiker Auslegen 45. Berlin: De Gruyter.
- Wilkesmann, U. (2017). Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Hochschulen. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 565-588). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wilson, T. P. (1982). Qualitative "oder" quantitative Methoden in der Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 487–508.
- Wirth, K. (2015). Anforderungen dualer Ausbildung an den Lernort Schule – Erfahrungen im Betrieb systematisch einbeziehen! *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(1), 14–17.

- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Yin, R. K. (2006). Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parallel? *Research in the schools*, 13(1), 41–47.
- Yoto & Widiyanti (2017). Vocational High School Cooperation with P.T. Astra Honda Motor to Prepare Skilled Labor in Industries. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(3), 585–596.
- Zedler, R. (2008). Kooperationen zwischen Wirtschaft und Schule und neue Programme. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 60, 13–17.
- Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation – Entwicklung* (S. 87-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegler, H. (2017). Ressortübergreifende Kooperation. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 24-34). neue Praxis Sonderheft 14.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Reinhardt.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 36-68). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42. Weinheim: Beltz.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81-100). Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: VS.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Transformative Design (angepasste Darstellung nach Creswell und Plano Clark, 2011, S. 70)	100
Abb. 2: Transformative Design im Rahmen der vorliegenden Untersuchung (angepasste Darstellung nach Creswell und Plano Clark, 2011, S. 70)	103
Abb. 3: Hinzuspielen einer Variablen über die ID i	110
Abb. 4: Hinzuspielen einer Variablen über die ID cc und die ID e	111
Abb. 5: Absoluter Anteil an Schulen mit losen und intensiven Kontakten im Herbst 2010 und mit Kooperationen zu Unternehmen/Betrieben 2012/13, n = 89	137
Abb. 6: Prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Intensität der außerschulischen Kontakte zu Betrieben im Herbst 2010, n = 485	140
Abb. 7: Prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Intensität der außerschulischen Kontakte zu Betrieben, Schulleiterbefragung im Herbst 2010, n = 470	144
Abb. 8a: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Übung, Training und Beratung</i>) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010	152
Abb. 8b: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Individuelle Unterstützung</i>) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010	152
Abb. 9a: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Externe Kontakte</i>) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010	153
Abb. 9b: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Lokale Vernetzung und Beratung</i>) in Abhängigkeit von der Schulform, Schulleiterbefragung Herbst 2010	153
Abb. 10a: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Übung, Training und Beratung</i>) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = keine bis 6 = alle	159
Abb. 10b: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Individuelle Unterstützung</i>) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = keine bis 6 = alle	159
Abb. 11a: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Externe Kontakte</i>) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = nie bis 5 = sehr oft	160
Abb. 11b: Ausmaß der Berufsorientierung (<i>Lokale Vernetzung und Beratung</i>) getrennt nach Schulen mit losen und intensiven Kontakten, Schulleiterbefragung Herbst 2010; Antwortformate: 1 = nie bis 5 = sehr oft	160
Abb. 12: Bildungsziele, an denen sich die Lehrkräfte orientieren; Lehrkräftebefragung 2010/2011; n = 1.651)	169

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Kooperations- und governancetheoretisches Schema	96
Tab. 2: Übersicht über die jeweiligen Wellen und Erhebungszeitpunkte des Nationalen Bildungspanels. Startkohorte 4, Studienübersicht, Wellen 1 bis 7	116
Tab. 3: Verteilung der Schulzielstichprobe für die erste Erhebung der teilnehmenden Schulen sowie von der ersten bis zur vierten Erhebung getrennt nach Schulform	117
Tab. 4: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Erhebungszeitpunkt	118
Tab. 5: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Schulform und Erhebungszeitpunkt (Welle 1 & 3)	119
Tab. 6: Teilnehmende Schulleitungen getrennt nach Schulform zu t3 (Welle 5)	119
Tab. 7a: Teilnehmende Klassenlehrkräfte getrennt nach Schulform zu t1 (Welle 1), z. T. mehrere Klassenleitungen	120
Tab. 7b: Teilnehmende Klassenlehrkräfte getrennt nach Schulform zu t1, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer einfach aufgeführt	121
Tab. 8: Lehrerteilnahmequote getrennt nach Schulform zu t1	121
Tab. 9: Teilnehmende Lehrkräfte (zugleich Klassen- und Deutsch- bzw. Mathematiklehrkräfte) zu t1 getrennt nach Schulform	122
Tab. 10: Teilnehmende Schulen getrennt nach Ganz- und Halbtagschulen zu t1	123
Tab. 11: Kontakte zu außerschulischen Partnern, Schulleiterbefragung Herbst 2010 (Welle 1, n = 493)	126
Tab. 12: Kooperationen zum Betrieb/Unternehmen, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 122)	129
Tab. 13: Kooperationen zu außerschulischen Partnern, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 122)	131
Tab. 14: Absoluter und prozentualer Anteil an allgemeinbildenden Schulen bezogen auf die Form der außerschulischen Kooperation zum Betrieb/Unternehmen, Schulleiterbefragung 2012/13 (Welle 5, n = 113)	141
Tab. 15: Skala <i>Übung, Training und Beratung</i> (n = 408)	147
Tab. 16: Skala <i>Individuelle Unterstützung</i> (n = 328)	148
Tab. 17: Skala <i>Externe Kontakte</i> (n = 483)	149
Tab. 18: Skala <i>Lokale Vernetzung und Beratung</i> (n = 485)	150
Tab. 19: Skala <i>Personalisation</i> (n = 1.608)	172
Tab. 20: Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests; Antwortformate: 1 = sehr unwichtig bis 4 = sehr wichtig	174
Tab. 21: Samplingplan	190
Tab. 22: Realisiertes Sample	191
Tab. 23: Theoretisch entworfenen und vorläufiges Kategoriensystem	196
Tab. 24: Fallübersicht Gymnasien	201
Tab. 25: Fallübersicht Sekundarschulen	206
Tab. 26: Fallübersicht Partnerunternehmen der Gymnasien	211
Tab. 27: Fallübersicht Partnerunternehmen der Sekundarschulen	213
Tab. 28: Finales Kategoriensystem	272

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
bspw.	beispielsweise
Destatis	Statistisches Bundesamt
Dies.	Dieselbe
ebd.	ebenda
f	und die folgende Seite
ff	und die folgenden Seiten
ggf.	gegebenenfalls
Hervorh.	Hervorhebung
H	Hypothese
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
n. s.	nicht signifikant
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. J.	ohne Jahresangabe
QQ-Plot	Quantile-Quantile-Plot
resp.	respektive
S.	Seite
s. a.	siehe auch
SchulG	Schulgesetz
StuBo	Studien- und Berufswahlkoordination/-koordinator/in
s. u.	siehe unten
SUF	Scientific-Use-File
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil