

Jutta Mägdefrau • Felicitas Söhner

**„Wenn sie so denken wie ich,
ist es ganz einfach ...!“ –
Die Rolle von Werten in der Kooperation
zwischen Elternhaus, Schule,
Kindertageseinrichtung und Familienbildung**

Eine Feldstudie im Rahmen des DRK-Projekts
„Wertebildung in Familien“ zur Entwicklung eines
Rahmenmodells wertesesensibler Kooperation

Abschlussbericht

Februar 2013



gefördert vom



in Kooperation mit



Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
Vorbemerkungen	5
A Die Feldstudie „Die Rolle von Werten in der Kooperation zwischen Eltern, Schule, Kindertageseinrichtung und Familienbildung“	6
1 Fragestellung	6
2 Methode und Durchführung	8
2.1 Stichprobenziehung und realisierte Stichprobe	8
2.2 Der Interviewleitfaden	9
2.3 Durchführung der Interviews.....	11
2.4 Auswertungsstrategie, Kategorienschema und Verfahren zur Überprüfung der Intercoder-Reliabilität.....	11
3 Ergebnisse	13
3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Zielen und Wertvorstellungen der Befragtengruppen	13
3.2 Kooperationserfahrungen	17
3.2.1 Kooperationsfördernde Faktoren	17
3.2.2 Kooperationshemmende Faktoren	21
3.3 Wünsche für die zukünftige Kooperation	24
3.3.1 Persönlich-ideelle Wünsche	25
3.3.2 Sachlich-inhaltliche Wünsche.....	29
3.3.3 Organisatorisch-strukturelle Wünsche.....	31
3.4 Konkrete Empfehlungen der Befragten für Kooperation	33
3.4.1 Persönlich-ideelle Empfehlungen	34
3.4.2 Sachlich-inhaltliche Empfehlungen.....	36
3.4.3 Organisatorisch-strukturelle Empfehlungen	37
3.5 Latente Sinnstrukturen und gruppenspezifische Deutungsmuster	39
3.5.1 Eltern als Kooperationspersonen	40
3.5.2 Erzieherinnen und Erzieher als Kooperationspersonen	41
3.5.3 Lehrerinnen und Lehrer als Kooperationspersonen	43
3.5.4 Familienbildnerinnen und Familienbildner als Kooperationspersonen	45
3.5.5 Überzeugungswerte im Konflikt mit Emotionen.....	47
3.6 Zusammenfassung.....	47

B	Ein Modell interindividueller, intra-, inter- und transinstitutioneller Kooperation	52
4	Formen von Kooperation.....	52
5	Das Kooperationsmodell auf Basis der Interviewergebnisse und der Expertentexte	55
5.1	Die Ebene der Kooperationspartner	55
5.2	Die Ebene der Kooperationsbedingungen	57
5.3	Die Ebene der Kooperationsformen.....	59
5.3.1	Teildimension interindividuelle Kooperation.....	59
5.3.2	Teildimension intrainstitutionelle Kooperation	60
5.3.3	Teildimension interinstitutionelle Kooperation	61
5.3.4	Teildimension transinstitutionelle Kooperation	62
5.4	Die Ebene der Handlungsfelder der Kooperation	63
5.5	Die Ebene der kooperationsrelevanten Ressourcen.....	65
5.6	Das erweiterte Modell wertesesensibler Kooperation	66
5.7	Ausblick	70
	Literatur	71
	Anhang: Leitfaden zur Feldstudie.....	74

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Inhaltsanalytisches Kategorienschema	12
Abbildung 2:	Formen von Kooperation.....	54
Abbildung 3:	Allgemeines Kooperationsmodell.....	56
Abbildung 4:	Modell wertebbezogener und wertesensibler pädagogischer Arbeit.....	67
Tabelle 1:	Altersverteilung der Befragten.....	9
Tabelle 2:	Berufserfahrung der Befragten.....	9
Tabelle 3:	Nennungen von Erziehungszielen nach Befragtengruppen.....	14
Tabelle 4:	Nennungen von Werten nach Befragtengruppen	16
Tabelle 5:	Nennungen förderlicher und hemmender Kooperationserfahrungen nach Befragtengruppen.....	17
Tabelle 6:	Verteilung der Wünsche für zukünftige Kooperationen nach Befragtengruppen	25
Tabelle 7:	Konkrete Kooperationsempfehlungen nach Befragtengruppen	34

Vorbemerkungen

Im Rahmen des Projekts „Wertebildung in Familien“ wurde als Teilprojekt an der Universität Passau im Zeitraum von November 2012 bis Februar 2013 eine Feldstudie durchgeführt: Qualitative Interviews mit Fachkräften aus den Institutionen Schule, Kindertageseinrichtung und Familienbildung sowie mit Eltern sollten aus der Sicht von Praktikerinnen und Praktikern Aufschluss über Bedingungen gelingender Kooperationen im Sinne einer wertesensiblen Zusammenarbeit geben. Die Ergebnisse der Interviews sowie Empfehlungen von Expertinnen und Experten (vgl. Garske 2013; Smolka 2013; Wihstutz 2013; Zierer/Otterspeer 2013) sollten dann zu einem Modell von Kooperation verdichtet werden, das die unterschiedlichen Kooperationsformen sowie die Rolle von Werten in der Kooperation bzw. im wertesensiblen pädagogischen Handeln veranschaulichen kann.

In den Interviews interessierten insbesondere die Erfahrungen und daraus ableitbaren subjektiven Konstruktionen der Beteiligten über die Rolle von Werten im Erziehungs- und Bildungsprozess einerseits und im Kooperationsprozess andererseits. In diesem Bericht wird die Feldstudie in ihrer methodischen Anlage dokumentiert und die Ergebnisse der Interviewstudie werden präsentiert (Teil A). Anschließend wird das induktiv entwickelte Kooperationsmodell vorgestellt (Teil B).

A Die Feldstudie „Die Rolle von Werten in der Kooperation zwischen Eltern, Schule, Kindertageseinrichtung und Familienbildung“

1 Fragestellung

Die Feldstudie geht auf der manifesten Ebene der Frage nach, welche Erfahrungen an Wertebildungsprozessen beteiligte Personengruppen mit unterschiedlichen Formen von Kooperationen haben und welche Rolle Werte darin spielen. In den Interviews interessierten insbesondere die Erfahrungen und die daraus ableitbaren subjektiven Konstruktionen der Beteiligten über die Rolle von Werten einerseits im Erziehungs- und Bildungsprozess, andererseits aber auch im Kooperationsprozess. Im Fokus steht die Kooperation zwischen Individuen (interindividuelle Kooperation), aber auch zwischen Institutionen gleicher Art (interinstitutionelle Kooperation) oder Institutionen unterschiedlicher Art (transinstitutionelle Kooperation). Die Kooperation innerhalb von Institutionen (intrainstitutionelle Kooperation) wird vernachlässigt, weil die Studie vor allem darauf zielt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Personen unterschiedlicher Institutionen herauszuarbeiten. Mit der Interviewstudie gilt es aber auch herauszufinden, welche subjektiven Konstruktionen und Deutungen der jeweils anderen Gruppen zu identifizieren sind und ob sich solche Deutungsmuster möglicherweise hinderlich oder förderlich auf Kooperationsprozesse auswirken. Es wird dabei hypothetisch davon ausgegangen, dass kollektiv geteilte Deutungsmuster bei Angehörigen von Berufsgruppen vorliegen, die Handeln anleiten, ohne dass dies den Handelnden unbedingt bewusst sein muss (vgl. Kassner 2003). Da die Feldstudie neben den Expertenempfehlungen Datenmaterial für das zu entwickelnde Kooperationsmodell liefern sollte, liegt ein weiteres Ziel in der Ermittlung der aus Praxiserfahrungen gespeisten inhaltlichen Dimensionen für das Modell. Die Studie soll also die folgenden übergreifenden Forschungsfragen beantworten:

- a) Haben die befragten Personengruppen identische oder abweichende Ziel- und Wertvorstellungen? Lassen sich entlang der Berufsgruppen Übereinstimmungen finden?
- b) Welche Erfahrungen mit inter- und transinstitutionellen sowie interindividuellen Kooperationen haben die Befragten? Was wird dabei als förderlich und was als hinderlich erlebt? Welche Rolle spielen Werte im Rahmen der kooperationsfördernden Bedingungen?

- c) Welche Wünsche und Vorschläge für die Gestaltung von Kooperationsprozessen äußern die Befragten?
- d) Lassen sich berufsbezogene Wahrnehmungen der jeweils anderen Gruppen finden, die das Potenzial haben, wertensensible Kooperationsprozesse zu behindern?
- e) Welche inhaltlichen Aspekte, Faktoren und Dimensionen für ein induktiv zu entwickelndes Kooperationsmodell lassen sich in den Interviewtexten identifizieren?

Begriffsbestimmung: Kooperation

Das Wort Kooperation stammt vom lateinischen Begriff *cooperare* („zusammenarbeiten, zusammenwirken“) ab. Nicht jede Zusammenarbeit zwischen pädagogisch agierenden Personen ist jedoch auch eine als kooperativ zu bezeichnende Interaktion. Adamski definiert Kooperation wie folgt:

Der Begriff Kooperation meint in seiner Wortbedeutung [...] die Zusammenarbeit von wenigstens zwei Personen, deren selbständige Handlungen zumindest teilweise aufeinander bezogen sind. Der Sinn von Kooperation liegt in der gegenseitigen Nutzbarmachung von Erkenntnissen und der gemeinsamen Entwicklung oder Durchführung von Vorhaben, die für einen allein nicht zu bewältigen sind. Der Vorgang der Kooperation besteht in regelmäßiger Kommunikation, gegenseitiger Information, wechselseitigem Erfahrungsaustausch, arbeitsteiligen Verfahrensweisen und kreativer Anregung – sowohl im Gespräch als auch in schriftlichem Gedankenaustausch. Entscheidend für kooperative Vorgänge ist, daß die Kooperationspartner in Bezug auf den Gegenstand ihrer Zusammenarbeit funktional gleichwertig sind und daß sie selbständig handeln. (Adamski 1983, 49)

Diese Definition erlaubt eine Abgrenzung gegenüber einem Adaptions- bzw. Assimilationsmodell und betont die Eigenständigkeit der kooperierenden Systeme durch Hinweis auf Arbeitsteilung, sodass die sich ergänzenden Instanzen ihr größtmögliches Potenzial entwickeln können (vgl. Maykus 2011, 24).

Begriffsbestimmung: Werte und Wertevermittlung

Nach der viel zitierten Definition von Kluckhohn gilt ein Wert als „Auffassung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit sowohl für ein Individuum oder für eine Gruppe kennzeichnend ist, und welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst“ (Kluckhohn 1962, 395). Unter Wertevermittlung verstehen wir im Folgenden direkte und indirekte Maßnahmen, Methoden und didaktische Konzepte der Vermittlung (im Sinne von: Hilfe zur Aneignung) von Werten und Wertorientierungen, die das Ziel haben, beim Gegenüber normgerechtes Verhalten, den Aufbau oder die Erhaltung eines stabilen Wertegerüsts oder die Reflexion von Werten zu erreichen. Zu den direkten Formen der Wertevermittlung gehören zum Beispiel diskursiv gestaltete Konzepte der Wertklärung, zu den indirekten zählt die Wertevermittlung durch Vorbildwirkung.

2 Methode und Durchführung

2.1 Stichprobenziehung und realisierte Stichprobe

Die Studie wurde als explorative Untersuchung konzipiert, in der eine vorher festgelegte Zahl von Interviewten pro Personengruppe ($n = 6$ Personen aus jeder der vier Gruppen) befragt werden sollte. Die Interviews der Familienbildnerinnen und Familienbildner, die am Projekt „Wertebildung in Familien“ mitgearbeitet haben, wurden unter einer weiteren Fragestellung von der Projektkoordination durchgeführt (vgl. Erbes 2013) und für diese Feldstudie zur Reanalyse zur Verfügung gestellt.

Da eine Stichprobe von insgesamt 24 Befragten (bzw. 6 Befragten je Kooperationspartner) kein repräsentatives Abbild der jeweiligen Grundgesamtheit darstellen kann, wurde darauf geachtet, hinsichtlich einiger Personenmerkmale größtmögliche Verschiedenheit zu realisieren. Vor der Stichprobenziehung wurde festgelegt, dass die Befragten aus den Institutionen über eine qualifizierte Ausbildung verfügen sollten. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde Wert gelegt auf eine gleichmäßige Verteilung innerhalb des Bundesgebiets sowie hinsichtlich eines urbanen bzw. ländlichen Berufs- und Lebensumfelds. Ebenfalls wurde darauf geachtet, dass Befragte mit unterschiedlich langer Berufserfahrung sowie Unterschiedlichkeit hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts vertreten waren.

Die Lehrpersonen und die erzieherischen Fachkräfte wurden ausgehend von persönlichen Kontakten der Forschergruppe zu pädagogischen Institutionen und den daraus entstandenen Empfehlungen rekrutiert, die Eltern mithilfe von Hinweisen aus den sich beteiligenden Schulen und Kindertageseinrichtungen.

Ein weiteres Auswahlkriterium ergab sich aus der Durchführung eines Leitfadenterviews: Dieses setzt voraus, dass sich die angefragten Personen dazu bereit erklären, die Untersuchung durch ihre Mitarbeit zu unterstützen. Die Stichprobe beinhaltet daher diejenigen Personen, die sich in einem Interview zu ihren Kooperationserfahrungen und werbebezogenen Überzeugungen äußern wollten, möglicherweise also eine hinsichtlich Extraversion positive Auswahl. Eine eingeschränkte Validität der Aussagen ist dadurch möglich. Allerdings zeigte sich im Verlauf der Interviews, dass keinesfalls nur Personen mit ausschließlich positiven oder ausschließlich negativen Kooperationserfahrungen teilgenommen haben. Daher ist anzunehmen, dass die Teilnahmebereitschaft nicht mit einseitig vertretenen Einstellungen oder Erfahrungen zum Thema Kooperation einherging.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die realisierte Stichprobe der von uns durchgeführten 18 Interviews (ohne Angaben zu den Befragten aus den Interviews, die mit den Personen der Familienbildung durchgeführt worden waren). Sie machen deutlich, dass die Auswahlkriterien gut umgesetzt werden konnten: In der Altersverteilung der interviewten Personen zeigt sich – wie angestrebt – eine breite Streuung (Tabelle 1). Etwas mehr als die Hälfte ist über zehn Jahre im jeweiligen Tätigkeitsbereich, es handelt sich daher um vorwiegend erfahrene Personen (Tabelle 2).

Altersverteilung	Anzahl	Prozent (Werte gerundet)
Bis 30 Jahre	3	16,7
31 – 40 Jahre	5	27,8
41 – 50 Jahre	3	16,7
51 – 60 Jahre	3	16,7
Über 60 Jahre	4	22,2
<i>Gesamt</i>	18	100,0

Tabelle 1: Altersverteilung der Befragten

Berufserfahrung	Anzahl	Prozent (Werte gerundet)
Weniger als 5 Jahre	4	22,2
5 – 10 Jahre	4	22,2
11 – 20 Jahre	2	11,1
Mehr als 20 Jahre	8	44,4
<i>Gesamt</i>	18	100,0

Tabelle 2: Berufserfahrung der Befragten

2.2 Der Interviewleitfaden

Alle Interviews (mit Ausnahme der zur Verfügung gestellten Transkripte der Interviews mit Personen aus der Familienbildung) wurden von einer Interviewerin geführt. Genutzt wurde die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews (Flick 2006; Gläser/Laudel 2010), wobei durch den Leitfaden eine relativ starke Vorstrukturierung des Gesprächs erfolgte.¹ Der Ablauf der Interviews sollte vom Allgemeinen zum Speziellen führen. Um eine einengende Vorstrukturierung des Gesprächs jedoch zu vermeiden, wurden die Fragen so offen formuliert, dass die Befragten die Möglichkeit hatten, den Gesprächsverlauf auf die ihnen relevant erscheinenden Inhalte zu lenken.

¹ Der Leitfaden ist im Anhang abgedruckt.

Zu Beginn der Interviews wurde den Befragten der inhaltliche Rahmen erläutert und das Projektvorhaben kurz skizziert. Die Eingangsfragen sollten zunächst Äußerungen der Interviewten zu ihren persönlichen Erziehungs- und Bildungszielen anregen. Anschließend sollten diese Ziele und die sich darin konkretisierenden Werte anhand von kurzen, typische Situationen zeigenden Narrationen veranschaulicht werden.

Die nächsten Fragen zielten auf Erfahrungen und Meinungen zu Kooperationen zwischen Eltern, Lehrkräften, Personen aus den Familienbildungseinrichtungen und erzieherischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sowie auf die Rolle des eigenen wertegeleiteten pädagogischen Handelns in solchen Kooperationen. Da die Familienbildung wegen ihrer erweiterten Bezugsgruppe Eltern/Familien eine gewisse Sonderrolle einnimmt, war zu ermitteln, ob bei den anderen Gruppen überhaupt Kooperationserfahrungen mit der Familienbildung vorlagen. Daher wurde in einer separaten Frage noch einmal vertieft auf Erfahrungen und Haltungen zur Kooperation mit Familienbildungseinrichtungen eingegangen. Die Fragekomplexe zur Kooperation konzentrierten sich auf die Erwartungen und Wünsche der Befragten an die eigene und an die anderen Berufsgruppen hinsichtlich wer-tebezogener Kooperationen.

Es wurde vorab vereinbart, dass die Befragten aus dem Blickwinkel ihres persönlichen Tätigkeitsbereichs antworteten. Im Laufe der Gespräche sollten möglichst alle zuvor festgelegten Themenbereiche behandelt werden. Nachfragen wurden dann gestellt, wenn der Interviewerin eine zusätzliche Erläuterung notwendig erschien.

Für den Erfolg der Interviews ist eine positive Gesprächsatmosphäre essenziell. Die Interviewerin war daher bestrebt, eine vertrauensvolle, entspannte Atmosphäre zu schaffen. Diesem Ziel dienten die Telefongespräche, die zur Vereinbarung des Interviewtermins geführt wurden. Sie sollten den Befragten etwaige Befürchtungen nehmen, sie könnten etwas „Falsches“ sagen, und ihnen das Gefühl geben, nicht examiniert zu werden. Andererseits kann sich die Gefahr ergeben, dass die Interviews durch solche Vorgespräche beeinflusst und somit verzerrt werden, da eine genauere Kenntnis der Interviewerin die Neigung der Befragten zu sozial erwünschten Antworten erhöhen kann. Allerdings ist dies bei einer qualitativ ausgerichteten Untersuchung niemals ganz auszuschließen.

Die Interviews wurden mit dem Diktiergerät digital aufgezeichnet und zu Auswertungszwecken in voller Länge transkribiert. Dabei wurde Eigennamen und Orte so anonymisiert, dass die befragten Personen nicht mehr zu identifizieren sind.

2.3 Durchführung der Interviews

Von den 24 vorliegenden Interviews wurden 18 von der Koautorin geführt. Die verbleibenden sechs lagen vonseiten der Projektkoordination „Wertebildung in Familien“ bereits vor, sie waren in persönlichen Face-to-Face-Interviewgesprächen realisiert worden. Von den 18 neuen Interviews fanden 9 auf Wunsch der jeweils interviewten Person bei ihr zu Hause statt, ein Interview wurde in einem Klassenzimmer durchgeführt. Die weiteren Gespräche wurden über Online-Bildtelefon geführt.

Die Gesprächstermine richteten sich nach der Verfügbarkeit und dem Tagesablauf der befragten Personen. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten zuzüglich etwa 30 Minuten für Aufwärmphase und Nachgespräch. Während der Aufwärmphase wurden eine Datenschutzvereinbarung und ein Kurzfragebogen zur Erfassung persönlicher Daten ausgefüllt. Diese Gesprächsphase erwies sich als günstig, etwa um vorhandene Nervosität der Befragten abzubauen.

Während der Interviews kam es zu keiner erwähnenswerten Störung. Sämtliche befragten Personen zeigten sich kooperativ und aufgeschlossen.

2.4 Auswertungsstrategie, Kategorienschema und Verfahren zur Überprüfung der Intercoder-Reliabilität

Die auf Tonträgern fixierten und vollständig transkribierten Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007) ausgewertet, da diese ein regelgeleitetes und intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen erlaubt. Zur praktischen Interviewanalyse wurde das Softwarepaket MAXQDA verwendet (vgl. Kuckartz/Grunenberg/Lauterbach 2007).

Für die Datenauswertung wurde ein inhaltsanalytisches Kategorienschema entwickelt, dem die Kriterien theoretische Vollständigkeit, wechselseitige Exklusivität und Kohärenz zugrunde gelegt wurden (vgl. Merten 1995). Die Kategorien wurden in einem Wechselverhältnis zwischen konkretem Material und Theorie ermittelt, definiert, während der Analyse geprüft und gegebenenfalls überarbeitet. So baut das Kategoriensystem einerseits auf theoretischen Vorüberlegungen auf, ist andererseits aber auch offen, das heißt es können anhand des Materials neue Kategorien konstruiert und hinzugefügt werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, 195). Zudem ermöglicht dieses Verfahren neben der Untersuchung des manifest Gesagten die Interpretation latenter Sinnstrukturen und Kontexte (vgl. Mayring 2002, 114).

Ein einzelner Satz, ein ganzer Abschnitt oder auch nur ein Satzteil wurden als Aussage kodiert und bildeten jeweils eine Kodiereinheit. Mithilfe des Kappa-Koeffizienten (vgl. Brennan/Prediger 1981) wurde die Intercoder-Reliabilität stichprobenweise überprüft. Es ergab sich für die verschiedenen Kategorien ein zufriedenstellender Kappawert zwischen $\kappa = .89$ und $\kappa = .97$.

Die Auswahl der Textstellen für die nachfolgende Untersuchung fand anhand der aus den Leitfragen abgeleiteten Themen statt. Wenn relevante Textteile mehrerer Interviews vorlagen, wurden sie mithilfe des Verfahrens der zusammenfassenden Explikation nach Mayring (2007, 60) analysiert. Die inhaltstragenden Textstellen wurden paraphrasiert und anschließend generalisiert. Die durch die folgende Selektion und Bündelung entstandenen Kategorien wurden theoretisch zugeordnet und zu einem sich am Leitfaden orientierenden Kategoriensystem zusammengestellt. Die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse ist durch eine detaillierte Dokumentation des Verlaufs sowie der einzelnen Interpretationsschritte gewährleistet. Abschließend wurden die Ergebnisse auf deren latente Gehalte untersucht und mit Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert.

Das Kategorienschema

In Abbildung 1 werden die einzelnen Kategorien der Interviews mit den Befragten aller Untersuchungsgruppen dargestellt. Tabelle 3 zeigt darüber hinaus die Kategorienliste mit den Themen der Leitfadenfragen sowie einzelne neue Themenaspekte, die von den Befragten angesprochen wurden.

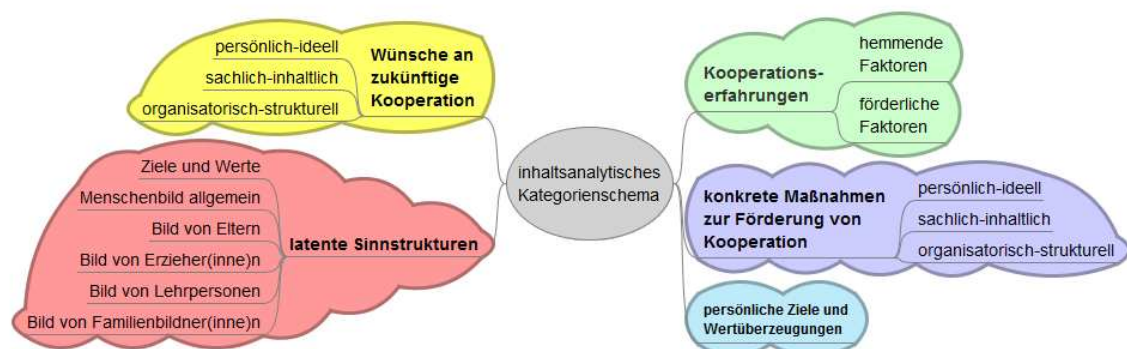


Abbildung 1: Inhaltsanalytisches Kategorienschema

3 Ergebnisse

Dieser Abschnitt präsentiert die Interpretationsergebnisse der leitfadengestützten Gespräche mit Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Familienbildnerinnen und Familienbildnern. Zunächst werden die von den Befragten im Interview erläuterten Ziele und Wertvorstellungen dargestellt, vor allem im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Berufsgruppen. Anschließend geht es um die Kooperationserfahrungen, die die Interviewten mit Akteuren anderer Erziehungs- und Bildungsbereiche gemacht haben, sowie um Wünsche und Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperationen. Den Abschluss bilden die Interpretationen zu den latenten Überzeugungen der Befragten mit Schwerpunkt auf den subjektiven Deutungen der jeweils anderen Gruppe. Bei der Analyse der Antworten ist zu berücksichtigen, dass die zu Werten und/oder Zielorientierungen befragten Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern sich jeweils auf Kinder und Jugendliche bezogen, die Familienbildnerinnen und Familienbildner hingegen auf die pädagogische Arbeit mit Eltern. Es zeigte sich im Verlauf der Interviews, dass Einrichtungen der Familienbildung bei den anderen Gruppen zum Teil wenig bekannt waren und die entsprechenden Befragten hier von deutlich weniger Kooperationserfahrungen berichteten.

3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Zielen und Wertvorstellungen der Befragtengruppen

Die befragten Personen wurden zu Beginn des Gesprächs nach ihren persönlichen Zielen und Werten gefragt. Es sollte geprüft werden, ob sich übereinstimmende Ziele innerhalb und auch zwischen den Befragtengruppen identifizieren lassen.

Die Fragen waren sowohl auf das allgemeine Menschenbild als auch auf die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen bezogen. Den Personen aus der Familienbildung wurde diese Frage explizit nicht gestellt; bei Aussagen zu ihren Zielen und Werten bezogen sie sich jedoch auf die übergeordnete Zielstellung der Familienbildung: die Unterstützung und Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern.

Die Antworten stammen aus einem Repertoire verschiedener pädagogischer Konzepte, die zum Teil nur eingeschränkt miteinander kompatibel sind. Die Erziehungsziele sind also zum Teil eklektischer Natur, sodass zwischen manchen Zielen auch ein Konflikt besteht.

In den Antworten der Lehrpersonen, der Eltern und des erzieherischen Fachpersonals auf die Frage nach persönlichen Werten und Zielen scheinen verschiedene Aspekte auf: Die

Befragten nennen zum einen Erziehungsziele im Bereich von Normen und Werten unserer Gesellschaft. Sie wurden darüber hinaus gebeten, anhand von konkreten Situationen zu erzählen, auf welche Art und Weise diese Ziele angestrebt worden sind. Wir erhofften uns aus diesen Narrationen zusätzlichen Aufschluss über die Ziele.

Erziehungsziele (n = 24)	Nennungen (f)	EL	EZ	LE
Demokratisches, kritisches Verständnis	2		1	1
Ehrlichkeit	2	2		2
Fairness, Gerechtigkeit	3	2		1
Fleiß, Selbstanspruch	2	1		1
Gegenseitiger Respekt, Wertschätzung	5	1	2	2
Gewaltfreiheit	2			2
Gruppenfähigkeit, Regeleinhaltung	6	3	2	1
Höflichkeit	2	1		1
Humanistische Bildung	2	1		1
Vertrauen, Freundschaft	1		1	
Moralgefühl	1			1
Nächstenliebe	1	1		
Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft	2	2		
Selbstständigkeit, Unabhängigkeit	7	2	4	1
Selbstbewusstsein	5	2	2	1
Selbstverantwortung	1		1	
Struktur	1			1
Toleranz, Offenheit gegenüber Anderem und Neuem	6	2	2	2
Vorbild sein, Vorleben, Authentizität	2			2
<i>Gesamt</i>	53	19	15	19
<i>EL = Eltern; EZ = Erzieher/-innen; LE = Lehrkräfte</i>				

Tabelle 3: Nennungen von Erziehungszielen nach Befragtengruppen

Im Schnitt äußerten die Befragten 2,9 Erziehungsziele. Dabei zeigten sich die Befragten-Gruppen in manchen Kategorien unterschiedlich häufig vertreten: So wurde insbesondere das Ziel „Selbstständigkeit, Unabhängigkeit“ von den Erzieherinnen und Erziehern vergleichsweise häufig genannt. In der Kategorie „Gruppenfähigkeit, Regeleinhaltung“ findet man eine etwas stärkere Gewichtung in der Gruppe der Eltern. Zu den am häufigsten genannten Erziehungszielen gehören „Selbstständigkeit, Unabhängigkeit“ (7), „Toleranz“ (6) und „Gruppenfähigkeit, Regeleinhaltung“ (6). Auch „Selbstbewusstsein“ (5) und „gegenseitiger Respekt, Wertschätzung“ (5) wurden recht oft angeführt.

Fast alle Gesprächspersonen erwähnten die Ziele „gegenseitiger Respekt, Wertschätzung“ und „Toleranz“. Einige Interviewten, vor allem Eltern und Lehrpersonen, gaben Pflicht-

und Akzeptanzwerte wie Höflichkeit, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Gerechtigkeit an. Die Erziehung zu demokratischem und kritischem Verhalten wurde daneben auch von der Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher angesprochen. Weitere genannte Ziele waren Gewaltfreiheit, Gruppenfähigkeit, Fleiß und humanistische Bildung. Die Selbstverwirklichungsziele „Selbstverantwortung, Unabhängigkeit“ wurden häufiger genannt, jedoch gab es hier in allen Untersuchungsgruppen dazu unterstützende und eher zurückhaltende Meinungen.

Um die Nennungen sachlich angemessen zu interpretieren, gilt es sich bewusst zu machen, was es bedeutet, wenn eine befragte Person in einer Interviewsituation ein bestimmtes Erziehungsziel/einen Wert nennt oder aber nicht nennt. Die Nennung bedeutet, dass sie in der aktuellen Situation der Befragung spontan an dieses Ziel/diesen Wert gedacht hat, es/er ist ihr „eingefallen“. Eine Nichtnennung bedeutet aber keineswegs, dass ihr das Ziel nicht wichtig wäre oder gar, dass sie es nicht teilt. Daher lässt sich aus der Positivliste (Tabelle 3) lediglich ablesen, welche Ziele wem spontan ins Bewusstsein gekommen sind.

Unter den am häufigsten genannten Werten waren sowohl altruistische und sogenannte Pflicht- und Akzeptanzwerte als auch Selbstverwirklichungswerte wie Autonomie und Selbstverantwortung vertreten. Aufgrund der kleinen Fallzahlen sowie der oben ausgeführten spontanen kognitiven (Nicht-)Verfügbarkeit sind hier etwaige Unterschiede zwischen den Gruppen jedoch nicht interpretierbar.

Erkennbar werden Erziehungsnormen und -werte – so unsere Annahme – in den Schilderungen von konkreten Situationen, in denen die geäußerten Ziele angestrebt worden sind. Weitaus am häufigsten wurde angegeben, dass Erziehung durch Eltern und Lehrkräfte am besten durch Vorleben geschehe. Durch das konkrete Vorbild entstehe ein Modell, an dem sich andere orientieren könnten. Insbesondere erzieherische Fachkräfte und Eltern wiesen in den Gesprächen darauf hin, dass die Erziehung und Bildung von Kindern nicht primär anhand von Leistungs- und Entwicklungsplänen, sondern vielmehr begleitend geschehen sollte. Diese Meinung wurde jedoch nicht von allen Befragten so geäußert, was darauf schließen lässt, dass auch in diesem Punkt zwischen den pädagogisch Agierenden divergierende Ansichten existieren. Vor allem die Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher lässt anhand der Antworten in dieser Kategorie erkennen, dass sich die Bildungsziele wie auch die Art ihrer Vermittlung weniger an den Defiziten als vielmehr an den Fähigkeiten und Stärken eines heranwachsenden Menschen orientieren sollten. Erkennbar ist der in der Sozialen Arbeit weit verbreitete ressourcenorientierte Ansatz als

professioneller pädagogischer Ansatz, der in der Kooperationspraxis nicht selten auf eine defizit- und fehlerorientierte Schulkultur trifft.

Seitens der Personen der Familienbildung und der erzieherischen Fachkräfte gab es mehrfach Äußerungen zu einem achtsamen, würdevollen Umgang und einer gewaltfreien Erziehung als Basis für eine vertrauensvolle Bindung und damit auch als Voraussetzung für den Bildungsprozess. In allen Untersuchungsgruppen wurde angesprochen, dass das Vertrauen zum Kind sowie die Anerkennung seiner Individualität und Autonomie ein Kernpunkt des gemeinsamen Umgangs sei bzw. bei den Personen der Familienbildung ein Ziel, auf das sie bei der Arbeit mit Eltern hinwirken möchten.

Welche Werte wurden nun in den Interviews wie häufig thematisiert? Tabelle 4 zeigt alle im Verlauf der gesamten Interviews genannten Werte gegliedert nach Befragtengruppen. Die Übersicht ist das Ergebnis einer Keyword-Suche. Bei diesem inhaltsanalytischen Verfahren werden die Texte nach bestimmten Schlüsselbegriffen durchsucht.

Werte (n = 24)	Nennungen (f)	Personen (n)	EL	EZ	FA	LE
Anerkennung	3	3		1	2	
Augenhöhe	12	4		3	9	
Austausch	27	13	3	7	9	3
Ehrlichkeit	7	4	1		5	1
Fleiß	3	1	3			
Freundschaft	4	3	2	1	1	
Gerechtigkeit	8	5	5		2	1
Gewaltfreiheit	15	8		5	3	7
Hilfsbereitschaft	2	2		1	1	
Höflichkeit	11	6	1	1	7	1
Offenheit	14	10	3	5	5	1
Reflexion	45	9	2	2	39	2
Respekt	20	7	4	2	14	
Rücksichtnahme	12	7	6	4	1	1
Selbstständigkeit	5	2		3		2
Selbstverantwortung	6	5		2	4	
Solidarität	5	3		2	3	
Toleranz	14	5	3		10	1
Unabhängigkeit	6	4		4	2	
Wertschätzung	23	5		2	21	
Gesamt	242	106	33	45	138	20

EL = Eltern; EZ = Erzieher/-innen; FA = Familienbildner/-innen; LE = Lehrkräfte

Tabelle 4: Nennungen von Werten nach Befragtengruppen

Die Keyword-Analyse zeigt, dass der Begriff Reflexion weitaus am häufigsten verwendet wurde. Er kam insgesamt 45-mal zur Sprache, und dies auch in allen Personengruppen. In der Gruppe der Familienbildnerinnen und Familienbildner wurde vor allem die Notwendigkeit zur Reflexion der eigenen Arbeit am häufigsten genannt.

Eine gruppenübergreifende Interpretation nach Anzahl der Nennungen erscheint hier nicht sinnvoll, da die Interviews in ihrer Länge stark variieren. Die Interviews mit den Familienbildnerinnen und Familienbildnern umfassen neben der von uns untersuchten Fragestellung noch andere Themenfelder, daher sind diese Interviews deutlich länger als die mit den Personen der anderen Gruppen. Interessant ist aber eine Interpretation innerhalb der Gruppen. Wenn man hier die Häufigkeiten betrachtet, sind die in der Gruppe der Eltern dominierenden Begriffe Rücksichtnahme, Gerechtigkeit und Respekt. Bei den Erzieherinnen und Erziehern standen vor allem Austausch, Offenheit und Gewaltfreiheit im Fokus. Auch die Lehrkräfte erwähnten – ähnlich wie die erzieherischen Fachkräfte – mehrfach die Begriffe Gewaltfreiheit und Austausch. Die Fachkräfte der Familienbildung nannten insbesondere die Begriffe Reflexion, Respekt und Toleranz.

3.2 Kooperationserfahrungen

Die interviewten Personen wurden nach ihren konkreten Erfahrungen gefragt, die sie bei der bisherigen Kooperation gemacht haben, sowie nach kooperationsfördernden und kooperationshemmenden Faktoren.

Einflussfaktoren für Kooperation (n = 24)	Nennungen (f)	EL	EZ	FA	LE
Förderliche Faktoren	69	18	21	16	14
Hemmende Faktoren	74	23	22	22	7
<i>Gesamt</i>	143	41	43	38	21

EL = Eltern; EZ = Erzieher/-innen; FA = Familienbildner/-innen; LE = Lehrkräfte

Tabelle 5: Nennungen förderlicher und hemmender Kooperationsfaktoren nach Befragtengruppen

3.2.1 Kooperationsfördernde Faktoren

Auf die Frage nach Bedingungen und Faktoren, die Kooperationen fördern und begünstigen, wurden Aspekte verschiedener Kooperationsarten angesprochen. Manche Äußerungen bezogen sich ausschließlich auf interindividuelle Kooperationen, andere auf intra-, inter- und transinstitutionelle Kooperationen. Diese und auch die folgenden Ergebnisse werden jeweils wie folgt präsentiert: Zentrale Antwortkategorien werden zunächst thesenartig dargestellt, jeweils mit exemplarischen Interviewauszügen illustriert und schließ-

lich zusammenfassend interpretiert. Die Angaben in Klammern hinter den thesenartigen Explikationen der Aussagen verweisen auf diejenigen Befragten, die die jeweilige inhaltliche Aussage auf die eine oder andere Weise unterstützten.

Anpassung familienbezogener Themen an die Bedürfnisse der Betroffenen weckt Interesse an Seminaren, Vorträgen und Gesprächskreisen. (EL 1, EL 6, FA 2)

- „Der Elternkurs hat mir sehr viele Einsichten vermittelt. Die Rückmeldungen waren durchweg positiv.“ (EL 1)
- „Unsere Kita [...] arbeitet mit einem Gemeindehaus zusammen, das Eltern Austausch und Fortbildungskurse ermöglicht, ansonsten werden oft Treffen und Abende für Eltern organisiert, wo man über familienbezogene Themen viele Anregungen und Ratschläge bekommt.“ (EL 6)
- „Die Resonanz war sehr positiv, die Veranstaltung gut geplant und die Eltern mit ihren eigenen Erfahrungen wichtiger Bestandteil der Abende.“ (FA 2)

Gemeinsame Konzepte, transparente Vorgänge und inhaltlicher Austausch beziehen alle Beteiligten mit ein. (EZ 4, EZ 5, LE 6)

- „Wir haben auch seit vielen Jahren die gleiche Kooperationslehrerin, die regelmäßig zu Besuch kommt, mit der auch gemeinsam ein Konzept entwickelt wurde für die Begleitung der Kinder im Kindergartenjahr.“ (EZ 4)

Vergangene positive Erfahrungen begünstigen eine positive, aufgeschlossene Einstellung. (EL 2, EZ 5, LE 6)

- „Dadurch, dass es bei uns gut läuft [...] und dass die Zusammenarbeit schon seit vielen Jahren so gut ist, dass wir uns das gar nicht mehr vorstellen können, nichts mit ihnen zusammen zu unternehmen.“ (LE 6)

Der Kontakt zu kommunalen Behörden und die Präsenz in der Öffentlichkeit unterstützen kooperative Unternehmungen. (FA 2, LE 2)

- „Also ich glaube, auch dieser alte Spruch: Steter Tropfen höhlt den Stein [...], dass wir also auf Marktplätzen gewesen sind, dass wir auf Spielplätzen gewesen sind, bei Sommeraktionen, bei Adventsaktionen [...]. Also, das kann man auch nur erreichen, wenn man nicht nur eine Veranstaltung macht [...], sondern dass wir also immer wieder tröpfchenweise kleine Informationsveranstaltungen haben.“ (FA 2)

Gemeinsame Feste, Veranstaltungen und die Möglichkeit zur Hospitation ermöglichen fruchtbaren Austausch. (EL 5, EZ 2, EZ 3, EZ 5, FA 6, LE 6)

- „Unmittelbar hier in der Nähe gibt es das Familienzentrum A. Die beschäftigen sich mit Erziehern, Eltern und Kindern. Unlängst war ich auch auf einem Großelternfest mit den Enkeln dort. Das war ganz toll – wir haben Geschichten erzählt, gebastelt, einen Kreis dekoriert, Kaffee getrunken, das war eine sehr schöne Sache.“ (EZ 5)
- „Ich war viele Jahre bei ‚Eltern aktiv‘ tätig und ich muss sagen, das hat uns immer sehr viel Freude gemacht und viel Spaß gemacht. Wir haben da sehr eng mit den Lehrern zusammengearbeitet. Wir haben viel mit der Klasse unternommen, mit den Kindern, mit den Lehrern, wir sind fortgefahren, wir haben Exkursionen gemacht, wir sind zu Wandertagen mitgegangen und haben auch immer, wir konnten auch hospitieren in der Schule, in Stunden uns überzeugen über den Stand der Bildung, darüber, was die Kinder geleistet haben und wie sie unterrichtet wurden und das war immer ein sehr, sehr gutes Zusammenarbeiten.“ (EL 5)

Personelle und zeitliche Kontinuität vereinfachen kooperative Vorgänge und deren Planung. (EZ 4, LE 1, LE 2, LE 6)

- „Wir haben auch seit vielen Jahren die gleiche Kooperationslehrerin, die regelmäßig zu Besuch kommt, mit der auch gemeinsam ein Konzept entwickelt wurde für die Begleitung der Kinder im Kindergartenjahr.“ (EZ 4)

Regelmäßiger Austausch im Gespräch und eine enge Verzahnung der Akteure nutzt der Zusammenarbeit. (EL 2, EL 6, EZ 3, EZ 4, EZ 5, FA 2, LE 3)

- „Die Eltern werden oft nach Verbesserungsvorschlägen und Bedürfnissen gefragt. Viele Gespräche finden statt.“ (EL 6)
- „Es hat also wirklich, wenn man [...] mit den Eltern ständig auch im Gespräch ist, ja wir führen zweimal im Jahr Entwicklungsgespräche durch, wo wir genau gucken, ja, wo steht das Kind? Wo hat es große Entwicklungsschritte gemacht? Wo soll es noch hingehen? Wo müssen wir es vielleicht noch unterstützen?“ (EZ 3)

Grundbedingungen für echte Kooperation sindachtungsvoller Umgang und Kommunikation ohne hierarchischen Standesdünkel. (EL 6, EZ 1, EZ 5, FA 2, FA 5, FA 6, LE 1)

- „Also ich denke da jetzt vor allem an Eltern mit Migrationshintergrund, dass man auch mit denen vor allem achtungsvoll umgeht.“ (EZ 1)
- „[...] manchmal kommen die Erzieherinnen oder auch Lehrer auf ganz tolle Ideen, auf die man selber nicht kommt.“ (FA 5)

Insbesondere die Eltern berichteten, Elternkurse, Seminare und Vorträge besonders dann als gelungen empfunden zu haben, wenn die Themen auf ihre Lebenswirklichkeit bezogen und die Veranstaltungen auch inhaltlich gut geplant gewesen seien. Mehrere der befragten Erzieherinnen und Erzieher bestätigten, dass besonders viele Eltern erreicht werden konnten, wenn die Teilnehmenden zahlreiche Anregungen und Ratschläge mit nach Hause nehmen konnten. Eine befragte Person aus der Familienbildung stellte fest, dass vor allem die konkreten Angebote und Inhalte das Interesse der Teilnehmer geweckt hätten – selbst wenn ursprünglich kaum positive Erwartungen vorhanden gewesen wären. Adaptivität der Angebote lässt sich also als kooperationsfördernder Faktor identifizieren, was eine Einbeziehung relevanter Bezugsgruppen in die Planungsarbeit pädagogischer Arbeit nahelegt.

Es wird allgemein positiv aufgenommen, wenn die pädagogischen Konzepte gemeinsam entwickelt werden können bzw. wenn die vorhandenen Konzepte nachvollziehbar und transparent sind. Insbesondere die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule kann offenbar durch einen inhaltlichen Austausch sowie eine professionsübergreifende Absprache unterstützt werden.

Alle interviewten Personen unterstützten die Aussage, dass die gemeinsame pädagogische Arbeit dann am besten funktioniere, wenn gemeinsame Bildungsziele und eine gemeinsame Werthaltung vorlägen. Die Ansichten darüber, in welchem Maße die Werte übereinstimmen sollten, divergierten allerdings; jedoch sahen auch die kritischsten Be-

fragten einen stark prägenden Einfluss einer grundlegenden Übereinstimmung. Mehrfach hoben die Befragten auch hervor, dass es nicht nur darum gehe, die Werte „zu haben“. Sie müssten auch vorgelebt und authentisch vertreten werden.

Zudem wiesen die interviewten Personen darauf hin, dass allein eine bisherige positive Erfahrung einer gelungenen Zusammenarbeit eine aufgeschlossene Einstellung gegenüber einer zukünftigen Kooperation bedinge und Letztere somit deutlich erleichtere. Befragte aus den Bereichen Familienbildung und Schule vertraten darüber hinaus die Ansicht, dass ein guter Kontakt zu kommunalen Behörden und Einrichtungen ein positives Entgegenkommen der Kommune wahrscheinlicher macht. Ebenso wurde die regelmäßige Präsenz bei öffentlichen Veranstaltungen als wichtig erachtet, da die Kooperation zwischen den Einrichtungen nicht nur von den jeweiligen Akteuren, sondern auch von weiteren Personen und deren persönlicher Einstellung abhängig sei.

Ein weiterer sehr wichtiger förderlicher Aspekt sind offenbar gemeinsame Veranstaltungen wie Feste und Feiern, Kennenlernnachmittage, Theaterveranstaltungen oder Elternabende. Der persönliche Kontakt schafft nach Auffassung der Befragten eine vertraute Atmosphäre und die Möglichkeit eines direkten Austausches außerhalb des Alltags. Gesprächspersonen aller Berufsgruppen wiesen auf diesen kooperationsfördernden Beitrag hin. Auch die Möglichkeit der Hospitation wurde von zahlreichen Befragten angesprochen. Das gegenseitige Hospitieren schaffe die Möglichkeit, die Arbeit des anderen kennenzulernen und Einblicke in dessen Handlungsumfeld sowie den konkreten Umgang mit den Kindern zu erlangen.

Die meisten Befragten waren sich auch dahingehend einig, dass personelle und zeitliche Kontinuitäten die kooperativen Vorgänge deutlich vereinfachen. Die gemeinsame Planung wird leichter, wenn man weiß, wer die Ansprechperson ist und wie sie sich verhält. Auch die Regelmäßigkeit von professionsübergreifenden Treffen und Gesprächen nutzt aus Sicht der Befragten der Zusammenarbeit. Einen regelmäßigen Austausch und dadurch eine enge Verzahnung der Akteure hielten die meisten Interviewten aller Berufsgruppen für essenziell. Speziell bei Bildungsübergängen, aber auch im kooperativen Alltag gehöre das gemeinsame Gespräch zu den wichtigen Grundbedingungen von Kooperation. Dabei sagten einige der Befragten, dass insbesondere die Offenheit für kritische Anmerkungen, für Ideen der anderen Seite oder für deren Problematiken zum Gelingen von Kooperation beitrage.

Gleichzeitig stimmten die meisten der Befragten auch dahingehend überein, dass die Kooperation nur dann wirklich fruchtbar sein könnte, wenn der gemeinsame Umgang ohne

hierarchischen Standesdünkel funktioniere. Ein echtes Interesse an den Anliegen des anderen, das Anerkennen der fachlichen Kompetenz des anderen und ein achtungsvoller und wertschätzender Umgang mit Erwachsenen wie Kindern aus anderen Kulturkreisen und Milieus seien ein konstituierender Faktor für eine gelungene Zusammenarbeit. Werte zeigen sich insofern – ganz im Sinne der werteesensiblen Familienbildungsarbeit – nicht nur in den eigenen Zielsetzungen gegenüber den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die die Einrichtungen aufsuchen, sondern auch im Umgang mit den professionellen Bildungsakteuren in anderen Institutionen oder auf Elternseite.

3.2.2 Kooperationshemmende Faktoren

Auf die Frage, mit welchen kooperationshemmenden Faktoren sich die Befragten konfrontiert fühlten, wurden Problembereiche genannt, die sich überwiegend aus dem Verhalten beteiligter Akteure sowie aus persönlichen Einstellungen ergaben, also stark dem Bereich interindividueller Kooperation angehören. Darüber hinaus sprachen die Interviewten aber auch strukturelle Kooperationsprobleme in der inter- und transinstitutionellen Kooperation an. Die folgende Übersicht zeigt thesenartig die zentralen kooperationshemmenden Faktoren.

Äußere Umstände wie Zeitmangel und häufiger Wechsel von Akteuren wirken sich hinderlich aus. (EL 2, EZ 1, EZ 2, EZ 5, FA 2, FA 6, LE 1, LE 2)

- ☞ „Also einerseits trifft man immer wieder, also es wechseln ja immer die Eltern alle drei Jahre und man muss immer wieder auch mit ihnen eine Beziehung aufbauen, die auf sicheren Grundlagen sein sollte, also auch Vertrauen zueinander und Offenheit.“ (EZ 1)
- ☞ „Dann kamen sie auch, wir wollen heut über die Kinder sprechen, so mitten in der Pause irgendwie, die Lehrerinnen, weil sie gerade mal Zeit hatten, aber das liegt wieder in der Schulleitung, die muss sagen, ihr habt so und so viele Stunden.“ (EZ 5)

Unterschiede im Bildungsverständnis oder in der Werthaltung sowie fehlende Gemeinsamkeiten wie konkrete Themeninhalte lassen die Akteure aneinander vorbeireden. (EL 1, EL 4, EZ 1, EZ 2, EZ 6, FA 6)

- ☞ „Aber die gemeinsamen Ziele sind ja oft nicht vorhanden, die Schule hat ihren Lehrauftrag oder der Kindergarten, ja jetzt mittlerweile auch schon. Es ist ja auch jetzt so, dass auch der Kindergarten einen hohen Anspruch von Stoffvermittlung schon übernehmen soll und wenn ich als Mutter das aber gar nicht als Ziel habe, dann ist es schwierig.“ (EL 1)
- ☞ „Aber man selber kommt ja auch mit einer Wertegrundhaltung in die Arbeit und eigentlich muss man die Werte der Eltern akzeptieren, ohne die immer dann vielleicht infrage zu stellen. Das ist so ein Hauptknackpunkt, finde ich, in Richtung Eltern.“ (EZ 1)
- ☞ „Es läuft immer schlecht, wenn es Knackpunkte gibt. Da ist ein, ein ganz spezielles, so ein Thema ist sexuelle Erziehung zum Beispiel, wo immer wieder aktuell ist, wie viel sagt man den Kindern schon im Kindergarten zum Beispiel, das ist so ein Thema, wo man merkt, da stößt man so an seine Grenzen manchmal.“ (EZ 2)

Nicht reflektierte Alteritätserfahrungen in der Begegnung mit fremden Kulturen wirken kooperationshemmend. (EL 1, EL 6, EZ 6, FA 6, LE 1, LE 3)

- „Ich kenne es halt von Schülern aus Afrika [...], dass dort die Mutter beziehungsweise der Vater gar nicht direkt die Erziehungsarbeit übernehmen, sondern das machen immer die älteren Geschwister [...], das ist [...] bei Elternsprechtagen schwierig. Die Eltern hören dann einem zu, aber fühlen sich nicht wirklich angesprochen, weil sie sich einfach nicht in der Verantwortung fühlen, und auf der anderen Seite ist es so, wenn zum Beispiel ältere Geschwister dann an diesem Termin teilnehmen, dass wir uns als Lehrer so ein bisschen, ja okay, das sind die älteren Geschwister, das ist natürlich nett, dass die irgendwie mitkommen, aber die sind nicht so der Ansprechpartner für uns. Da gibt es natürlich große kulturelle Unterschiede und auch Reibungsstellen, wo das halt noch nicht so ganz funktioniert.“ (LE 3)
- „All das muss natürlich auch [...] immer wieder im Fokus bleiben, dass unterschiedliche Kulturen einfach neben der Bereicherung auch eine Herausforderung sind. Nicht immer verstehe ich das, was mein Gegenüber mir sagt, so wie mein Gegenüber es mir sagt. Sondern ich habe meinen eigenen Film und ordne es ein.“ (FA 6)

Fehlender ehrlicher Umgang mit Problemen verhindert eine positive Entwicklung aller Akteure. (EL 1, EL 4, EZ 5, FA 6)

- „Es gibt manchmal Unerklärliches [...], aber die finden immer Ausreden, warum sie zu uns nicht kommen. Melden sich an [...] und kommen einfach nicht. Und dann: ‚Ja, uns ist was dazwischengekommen‘.“ (FA 6)
- „Und wenn ich als Mutter in die Schule ging und in der Schule erzählt habe: Ich finde, es läuft dies oder jenes nicht gut. Dann habe ich die gleiche Erfahrung gemacht, es wurde gemauert, also das Kooperieren habe ich immer als schwierig empfunden und mir aber dauernd gewünscht. Und ich weiß nicht so recht, ob das an mir lag, dass ich vielleicht zu viel gefordert habe oder zu beherrschend war, das weiß ich nicht. Auf jeden Fall ist es mir sehr unbefriedigend gelungen.“ (EL 1)

Hierarchisches Denken und fehlende Wertschätzung der Arbeit des anderen spiegeln sich in einer fehlenden Begegnung auf Augenhöhe wider. (EL 2, EZ 1, EZ 3, EZ 5, FA 2, FA 5, FA 6)

- „Wenn ich vom Kindergarten in Richtung Schule denke, da spüre ich immer, das kann vielleicht subjektives Empfinden sein, aber meinen Kolleginnen geht es auch so [...], dass es da so eine Hierarchie gibt und dass da von der Schule her – oft fühlen wir uns nicht so ernst genommen.“ (EZ 1)
- „Das ist immer die Schwierigkeit, die wir sozusagen als Einrichtung immer haben, bei der Kommunikation, dass wir häufig nicht auf Augenhöhe miteinander kommunizieren konnten, weil die Kindertagesstätten sich immer so als die etwas abgehobene Position sahen, weil: ‚Ihr habt ja nur Kinder unter drei‘. Also nicht? [...] Da wurde uns so ein bisschen die Kompetenz nicht abgestritten, aber [...] es war so ein bisschen fragwürdig: ‚Ah, ob die das überhaupt können?‘.“ (FA 2)

Grundsätzlich ablehnendes Verhalten bzw. fehlendes Interesse gegenüber potenziellen Kooperationsakteuren sind ein grundlegendes Problem, das Kooperation unmöglich macht. (EZ 5, FA 2)

- „Ich glaube, dass in einzelnen sozialen Einrichtungen Eltern immer noch als Störfaktoren empfunden werden. Das ist noch in einigen Bereichen oder einigen Kindertagesstätten immer noch so, dass Eltern eigentlich nur diejenigen sind, die die Kinder hinbringen und abholen und zwischendrin macht die Einrichtung die Erziehung. Das heißt, die erziehen die Kinder so in ihrem Sinne und die Eltern müssen es übernehmen.“ (FA 2)

Viele der Befragten führten als kooperationshemmende Faktoren strukturelle Rahmenbedingungen an. Dabei kritisierten sie in erster Linie, dass Kooperation zwar gewünscht sei, den einzelnen Akteuren jedoch die Zeit fehle, sie auch zu leben und sich um die Anliegen der anderen zu kümmern. Eine interviewte Person bemerkte, dass zwar äußerlich eine Zusammenarbeit bestehe, diese aber eigentlich nur räumlich sei, da der Einblick in die Arbeitswelt des anderen fehle. Auch wurde angesprochen, dass schon allein ein ablehnender bzw. zu professioneller, distanzierter Tonfall oder eine ablehnende Körpersprache im Dialog sowie das fehlende Bewusstsein über die Wirkung der eigenen Körpersprache einem positiven Austausch im Wege stehe. Dabei spielen möglicherweise aber auch Unterlegenheitsgefühle eine Rolle oder die Annahme, dass sich das Gegenüber überlegen fühlt, ohne dass dies unbedingt stimmen muss (vgl. dazu auch Abschnitt 3.5).

Weiter wird beanstandet, dass das Fehlen von inhaltlichen Gemeinsamkeiten wie gemeinsamen Themen, Lernzielen oder Aktivitäten die Akteure aneinander vorbeireden und -handeln lasse. Schwierig werde es, wenn der gemeinsame Austausch zum Umgang mit den Kindern fehle.

Ein sehr häufig genanntes Problem, das vor allem von Eltern und erzieherischem Fachpersonal angesprochen wurde, sind starke Unterschiede im Bildungsverständnis und in den grundlegenden Werten. Wenn gemeinsame Bildungsziele fehlten, blockierten sich die Kooperationspartner oft gegenseitig in ihrem Erziehungsverhalten. Auch das unterschiedliche Verständnis der Aufgabe von Schule als Einrichtung der Wissensvermittlung bzw. der Persönlichkeitsbildung verhindert aus Sicht einiger der Befragten, dass alle an einem Strang ziehen. Insbesondere Erzieherinnen und Erzieher bemerkten, dass es zu großen Konfrontationen komme, wenn unterschiedliche Werte verschiedener Milieus oder Kulturen in Widerspruch zueinander gerieten; sie wiesen in diesem Zusammenhang auf die Schwierigkeiten im Umgang mit sogenannten Reizthemen hin.

Ein weiterer problematischer Gesichtspunkt in der interindividuellen Kooperation betrifft die von einzelnen Befragten wahrgenommene fehlende Bereitschaft oder Fähigkeit potenzieller Kooperationsakteure, sich auf die Sichtweisen und Denkansätze des anderen einzulassen. Der Mangel an Kompetenz bzw. Toleranz wurde von allen Berufsgruppen angesprochen und zumeist beim Gegenüber festgestellt oder auch selbstkritisch in der eigenen Gruppe, nicht jedoch in der eigenen Person wahrgenommen. Insbesondere wurde mehrfach eine geringe interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften hervorgehoben, wobei die spezifische Logik der Institution Schule als Ursache dafür gesehen wurde.

Aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln wurden sprachliche Kompetenzen als Kooperationshemmnis angesprochen: Fehlende sprachliche Kompetenz bei Eltern mit Migrationshintergrund sahen vor allem Lehrpersonen als Kooperationsproblem, unverständliche Fachsprache mancher pädagogischen Fachkraft kritisierten dagegen viele Eltern. Die Reflexion der Sprache als Medium der Kooperation scheint damit dringend geboten, wenn Kooperation gelingen soll.

Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht der Befragten Kooperationen sowohl zwischen als auch innerhalb der Berufsgruppen erschwert, ist ein Mangel an ehrlichem Umgang mit Problemlagen. Es wird kritisiert oder bedauert, dass Probleme häufig nicht offen angesprochen würden, was einzelne Befragte in einer mangelnden Selbstreflexion hinsichtlich eigener Schwächen der „Gegenseite“ begründet sahen. Fast alle Befragten verwiesen mit Blick auf alle pädagogischen Akteure auf Empfindlichkeiten gegenüber kritischen Nachfragen oder Anmerkungen. In diesem Falle stoße man oft auf Ablehnung oder Probleme würden ausgesessen. Manche Befragten der Elterngruppe bemängelten eine autoritäre Haltung des Lehrpersonals, die manchmal bis zur Demütigung von Kindern reiche.

Auch kritisierte insbesondere das befragte Fachpersonal aus den Kindertagesstätten und Familienbildungseinrichtungen eine fehlende Bereitschaft mancher Lehrkräfte, sich gegenüber dem jeweiligen Kooperationsakteur zu öffnen. Wenn Einblicke in die eigene Arbeitsweise behindert und interessierte Beteiligte als Störfaktoren wahrgenommen würden, mache dies erfolgreiches kooperatives Handeln unmöglich.

In den Äußerungen der Befragten zu kooperationshemmenden Faktoren in der interindividuellen Kooperation werden eine Fülle von negativen Erfahrungen sichtbar, hinter denen oft unausgesprochene Erwartungen und Wünsche an das Gegenüber zu stehen scheinen. Obwohl den Beteiligten der offene Austausch und das Ansprechen von Problemen sehr wichtig erscheint, werden im konkreten Fall geäußelter Kritik eher Abwehrreaktionen wahrgenommen. So tut sich vielfach ein Widerspruch auf zwischen dem nach außen vertretenen Anspruch auf Mitwirkung aller Beteiligten und Abwehrreaktionen, wenn die mitwirkenden Akteure mit einer bestimmten pädagogischen Praxis nicht einverstanden sind.

3.3 Wünsche für die zukünftige Kooperation

Auf die Frage, was sich die Gesprächspersonen von einer zukünftigen Kooperation wünschen, sprachen die Befragten Sachverhalte an, die sich in drei Unterkategorien subsum-

mieren lassen: persönlich-ideelle, sachlich-inhaltliche und organisatorisch-strukturelle Wünsche.

Die *persönlich-ideellen Wünsche* beziehen sich insbesondere auf kooperative Kompetenzen der einzelnen Akteure wie Engagement, wechselseitige Akzeptanz und Anerkennung sowie Umgang mit Konflikten, also überwiegend auf Aspekte der interindividuellen Kooperation. Im Bereich der *sachlich-inhaltlichen Wünsche* wurde insbesondere auf die Motivation zur Befassung mit bestimmten Inhalten sowie auf die inhaltliche Gestaltung von Kooperation eingegangen. Erwähnt wurden beispielsweise ein pädagogisches Leitbild, die Klärung von Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen oder die Planung und Reflexion der Kooperation – mit Ausnahme der Motivation also tendenziell Aspekte der intra-, inter- und transinstitutionellen Kooperation. Die *organisatorisch-strukturellen Wünsche* betreffen zum Beispiel die Arbeitsbedingungen und Ressourcen, die zur praxisnahen und optimalen Umsetzung von Kooperation notwendig sind, wie Rahmenbedingungen, Organisationsformen, Unterstützungssysteme, Evaluations- und Reflexionsinstrumente. Tabelle 6 zeigt die Verteilung der Nennungen geordnet nach Befragtengruppen: Rund 50 Prozent aller Wünsche sind persönlich-ideeller Natur, auf die beiden anderen Bereiche entfällt jeweils etwa ein Viertel aller Nennungen.

Wünsche für zukünftige Kooperation (n = 24)	Nennungen (f)	EL	EZ	FA	LE
Persönlich-ideell	29	5	11	7	6
Sachlich-inhaltlich	14	4	3	2	6
Organisatorisch-strukturell	15	2	5	5	3
<i>Gesamt</i>	58	11	19	14	15
<i>EL = Eltern; EZ = Erzieher/-innen; FA = Familienbildner/-innen; LE = Lehrkräfte</i>					

Tabelle 6: Verteilung der Wünsche für zukünftige Kooperationen nach Befragtengruppen

Im Schnitt äußerten die Befragten 2,4 Wünsche, wobei alle Befragtengruppen gleichmäßig häufig in den einzelnen Kategorien vertreten sind – mit Ausnahme der etwas größeren Zahl an persönlich-ideellen Wünschen bei den Erzieherinnen und Erziehern. Wegen der kleinen Fallzahlen sind diese Unterschiede jedoch nicht interpretierbar. Welche Wünsche hinsichtlich der zukünftigen Kooperationspraxis geäußert wurden, soll im Folgenden geordnet nach den drei Wunschdimensionen erläutert werden.

3.3.1 Persönlich-ideelle Wünsche

23 von 24 Befragten äußerten Wünsche, die auf den persönlich-ideellen Bereich bezogen sind. Ein Interviewpartner aus der Gruppe der Lehrpersonen formulierte eine Vorstellung

von Kooperation, die darin bestand, dass die anderen Gruppen im positiven Falle unterstützende Erziehungsleistungen für die Schule erbringen: Vor- und außerschulische Erziehung durch Kindertageseinrichtungen solle insbesondere den Weg zur Schule ebnen und die Arbeit der Lehrpersonen dadurch erleichtern.

„Dass man vielleicht noch ein Stückchen mehr darauf hinarbeitet, wo soll der Weg insgesamt hingehen, also was ist der Schule wichtig [...], und wenn man da schon von vornherein den Weg ebnen könnte, im Hinblick auch auf die Zukunft, dann wäre das natürlich ganz besonders toll und wahrscheinlich auch ein ganzes Stück einfacher für uns.“ (LE 1)

Wird Kooperation so verstanden, dass einer der Kooperationsakteure den Bedürfnissen eines anderen Akteurs zuarbeitet und dadurch die Arbeit der in einer Institution Tätigen erleichtert, ist dies zwar aus Sicht der Betroffenen verständlich. Es ist jedoch nicht unbedingt vereinbar mit unserer Definition von Kooperation, die auf Gegenseitigkeit und gemeinsamer Abstimmung der Ziele beruht.

Lehrkräfte, die diese Form des „Weg-Ebnens“ durch die Partnergruppen Eltern und Kindertagesstätte erwarten, sind schnell enttäuscht, wenn sie diese Zuarbeit als unzureichend wahrnehmen. Der Grund könnte in unterschiedlichen Zielen liegen, die aber nicht deutlich werden, wenn unausgesprochen eine besondere Form der Zuarbeit erwartet wird. In erster Linie dürfte sich das bei Lehrpersonen auf elterliche Hausaufgabenunterstützung, Verhaltensnormen (wegen der Arbeit in Gruppen vor allem Anpassungsnormen) und Lernmotivation beziehen. Möglicherweise übersehen manche Lehrpersonen, dass Eltern und frühpädagogisches Fachpersonal weniger die Anpassungsleistung als vielmehr die persönliche Entfaltung des Kindes als Ziel verfolgen. Dies kann in der Schule zu Spannungen führen, wenn selbstbewusste, kritische kleine Persönlichkeiten Autoritäten nicht fraglos anerkennen und zum Teil die Anpassung an Gruppennormen (noch) schwerfällt.

Mit den gewonnenen Daten lassen sich keine Aussagen darüber treffen, in welchem Umfang diese Sichtweise unter Lehrkräften vertreten ist. Diese Frage wäre Gegenstand einer eigenen Studie, da hier ein Kernproblem von kooperativer Arbeit mit Schulen liegen kann.

Die folgende Übersicht führt gruppenübergreifende, häufig genannte persönlich-ideelle Wünsche auf.

Engagement und Offenheit gegenüber dem Kooperationspartner (EZ 5, EZ 6, FA 4, LE 4)

- „Es gibt so viele engagierte Leute und es gibt aber auch einige, die sagen: ‚Ja es ist mein Gelderwerb‘, und verlassen sich auch oft auf Mitarbeiter, und das kann ich nicht nachvollziehen. Also ich denke, wenn jeder so im Rahmen seiner Möglichkeiten nach einem anderen Willen seine Arbeit tut, ist jedem geholfen.“ (EZ 5)
- „Das Idealbild wäre einfach immer wieder da sehr selbstreflektiert reinzugehen und sich wirklich zu überlegen, was gibt einfach die beste Lösung.“ (LE 4)

Vermittlung eines gemeinsamen Wertekanons durch Vorbild (EL 2, EL 4, EZ 2, EZ 4, FA 1)

- „Engagement, eine gute Beobachtungsgabe und Klarheit. Ich denke, man muss immer, gerade um Werte zu vermitteln, muss ich die ja auch selbst vertreten, welche Werte mir wichtig sind, und dann auch vorleben.“ (EZ 2)
- „Ja, man muss Werte leben, man kann sie nicht vermitteln.“ (FA 1)

Positive, offene erzieherische Haltung gegenüber dem Kind (EL 1, EL 2, EZ 2, LE 3)

- „Also das Wichtigste ist mir, dass die Schule, die Kita, ganz egal welche Einrichtung auch immer, im Mittelpunkt hat: einen Menschen, der schon ein fertiger Mensch ist, also nicht die Vorstellung: Wir müssen jetzt aus diesem Kind was machen, sondern die Haltung: Dieses Kind hat schon alles, bringt alles mit. Es ist unsere Aufgabe, alles das, was in diesem Kind bereitliegt, so zu unterstützen, dass sich dieses Kind seinen Gegebenheiten entsprechend entwickeln kann.“ (EL 1)

Gegenseitige Offenheit, Akzeptanz und professionelle Anerkennung (EL 1, EZ 1, EZ 2, EZ 6, FA 1, FA 2, LE 2, LE 4, LE 5)

- „Dass diejenigen, die professionell mit den Kindern zu tun haben, den Eltern immer das Gefühl geben: So wie ihr es macht, ist es gut. Und die Eltern den Lehrern das Gefühl geben: So wie ihr es macht, ist es gut: Aber wir wissen beide voneinander, dass wir zusammenarbeiten müssen und dass wir uns überlegen müssen, wo wollen wir eigentlich hin und zwar gemeinsam.“ (EL 1)
- „Mir ist eine Kommunikation auf Augenhöhe wichtig, egal, mit wem ich rede. Also, und das erwarte ich in gewissem Sinne ja dann auch von meinen Partnern, dass man dann eben auch die Kompetenzen, die Stärken des Gesprächspartners anerkennt, dass eine gewisse Offenheit sein darf [...] Dass man auch [...], dass jeder auch seine Meinung sagen kann, darf, muss oder auch mal nicht, dass man Sachen stehen lassen kann und trotzdem immer wieder sieht: Aber das ist unser Ziel.“ (FA 2)
- „Ja, also dass es ein offenes Verhältnis ist, [...] ja, dass man offen miteinander umgeht und auch dann dazu steht, was man sagt, also dass das jetzt nicht hintenrum irgendwie weitergegeben wird.“ (LE 2)
- „Besonders wichtig ist einfach, dass die Sache so veranstaltet wird, dass die Kinder das Gefühl haben, dass sie wichtig genommen werden und dass die Kinder halt zwar Grenzen aufgezeigt bekommen, aber auf der anderen Seite halt auch immer so dieses Gefühl haben, geborgen zu sein.“ (LE 3)

In den Wünschen der Befragten für zukünftige Kooperationen werden die subjektiven Konstruktionen darüber sichtbar, was interindividuelle Kooperation erfolgreich machen könnte.

Die Mehrheit der Befragten wünschte sich Offenheit für die Ziele, Vorstellungen und Bedürfnisse der Beteiligten. Darin äußert sich der Wunsch, wahrgenommen zu werden in

den eigenen Rahmenbedingungen, Stärken, Schwächen, kurz: der eigenen Lebens- bzw. Berufspraxis.

Erzieherinnen und Erzieher wiesen mit Blick auf ihre Berufsgruppe darauf hin, dass ihre Tätigkeit im Selbstverständnis nicht nur als Arbeit, sondern vielmehr als Berufung mit Engagement gesehen werden sollte. Seitens der Familienbildung wurde betont, dass es nicht nur darum gehe, für auftretende Probleme individuelle Lösungen zu finden, sondern eher darum, gesellschaftliche Voraussetzungen für übergreifende Lösungen zu schaffen. Es offenbart sich also ein politisches Verständnis sozialer Problemlagen, das über die enge Sicht auf das Individuum hinausgeht und gerade deshalb möglicherweise hohe Ansprüche an die kooperierenden Personen stellt.

Ein mehrfach genannter ideeller Wunsch war die authentische Vermittlung eines gemeinsamen Wertekanons, wobei die Vorstellungen darüber, wie dieser aussehen sollte, divergierten. Die größte Gemeinsamkeit bestand in dem Anspruch, dass diese Wertevermittlung am eindrücklichsten durch konkretes Vorleben geschehen solle. Nun ist die Diskrepanz zwischen Wertüberzeugung und Handlung bei allen Menschen normalerweise groß. Das heißt, man gibt zwar bei einer Befragung zahlreiche Werte an; ob man sie im Ernstfall tatsächlich selbst vorlebt, bleibt aber eine offene Frage. Viele Menschen predigen den Wert der Ehrlichkeit und reichen ohne moralische Skrupel eine „kreative“ Steuererklärung ein, oder sie fordern von ihren Kindern die Anpassung an schulische Verhaltensnormen und begehen beispielsweise Ordnungswidrigkeiten im Straßenverkehr. Von Bedeutung für die Reflexion von Kooperation scheint die verbreitete Sehnsucht nach übereinstimmenden Werten aber dennoch zu sein.

Mehrere Gesprächspersonen waren der Ansicht, dass stimmige Erziehungskonzepte und eine positiv besetzte, offene erzieherische Haltung gegenüber dem Kind die Basis für dessen Förderung sei. Von dieser offenen Haltung würde gleichzeitig die kooperative Arbeit profitieren. Einige waren bestrebt, die Erwartungen an das Gegenüber niedriger anzusetzen und mehr an sich selbst zu arbeiten. Ebenso wünschten sich die Interviewten berufsgruppenübergreifend, dass die Zusammenarbeit geprägt ist von einer guten Beobachtungsgabe, Flexibilität und gegenseitigem Interesse.

Das klar dominierende persönlich-ideelle Anliegen bezog sich auf die Haltung gegenüber den Kooperationspersonen. Die Interviewten wünschten sich eine stärkere gegenseitige Offenheit, mehr Akzeptanz und eine professionellere Anerkennung des Gegenübers. In einem offenen Umgang sei es einfacher, auch schwierige Themen mit den anderen Betei-

ligten anzusprechen. Eine Lehrkraft äußerte hierzu, dass es wichtig sei, nicht *über* den anderen zu reden, sondern *mit* dem anderen.

Weiter wünschten sich die Befragten mehr Zufriedenheit, auch mit kleinen Schritten, mehr Selbstreflexion und Besinnung auf die beste Lösung für alle Beteiligten. Da sich diese Wünsche übereinstimmend bei allen Befragten fanden, liegt darin sicher ein Anknüpfungspunkt für zukünftige Kooperationen.

3.3.2 Sachlich-inhaltliche Wünsche

Neben persönlich-ideellen Wünschen nannten die Befragten zahlreiche Sachinhalte und Themen, die sie sich für ihre pädagogische Arbeit wünschen. Die folgende Übersicht führt häufig genannte sachlich-inhaltliche Wünsche auf, die gruppenübergreifend genannt wurden.

Gemeinsame Fortbildungen und Organisation von Bildungsübergängen (EZ 1, EZ 4, EZ 6, LE 3, LE 4)

- „Ich fände es auch nicht schlecht, wenn man sozusagen auf einer Fortbildungsebene sich Gedanken macht und da eben für die Pädagogen noch einmal immer wieder Auffrischungen gibt, seine eigenen Werte eigentlich zu hinterfragen, kritisch zu hinterfragen und im Umgang mit anderen Werten, wenn man da konfrontiert wird, ja, da Sicherheit zu gewinnen.“ (EZ 1)
- „Ich würde mir wünschen, dass es noch einen sanfteren Übergang gäbe von Kita zur Schule, dass wir auch mehr die Kinder noch begleiten könnten, nachdem sie gestartet sind in der Schule [...], dass wir uns auch intensiver austauschen könnten mit der neuen Erstklasslehrerin, das machen wir natürlich, aber es gibt immer wieder auch Grenzen, weil das ja unter Datenschutz fällt und das so abrupt dann oft auch aufhören muss.“ (EZ 4)

Gemeinsam abgestimmte und reflektierte Inhalte und Erziehungsnormen (EL 2, EL 4, LE 2, LE 4, LE 6)

- „Engagierte Eltern und ideologiefreie Familieneinrichtungen, die die Kinder nicht ‚verbiegen‘, sondern weltoffen erziehen.“ (EL 2)
- „Es sollte zumindest eine Basis in der Schule auch da sein, dass eben Menschen in der humanistischen Bildung auch gefördert werden und eben ein bestimmtes Interesse an Politik, daran [...], was in der Welt passiert, bekommen [...], einfach eine gewisse humanistische Bildung, weil irgendwie habe ich ja das Gefühl, es wird alles immer flacher.“ (EL 4)
- „[...] wie soll ich sagen, dass diese Werte gemeinschaftlich entwickelt werden mit den Kindern und dass die Kinder merken, dass praktisch alle drei Institutionen ‚dahinterstehen‘.“ (LE 2)

Bedarfsgerechte Unterstützungsangebote und Zusammenarbeitskultur (EL 1, FA 3, FA 5, LE 2)

- „Und deshalb wünschte ich mir auch von Elternabenden, dass zum Beispiel mal über dieses Ziel geredet werden könnte, und auch so, dass es nicht in einer Anklage von jeweils der einen gegenüber der anderen Seite stattfindet, sondern dass es darum

geht zu sagen: ‚Was können wir gemeinsam verwirklichen? Und wo sind auch Übereinstimmungen?‘.“ (EL 1)

- 🗨️ „Also, für mich muss eine Kooperation vor allem sinnvoll für den Klienten sein. [...] Ich sage das jetzt, weil wir Vorgaben haben, bestimmte Kooperationen machen zu müssen [...]. Das bringt nichts. Sondern ich bin der Meinung: Ich schaue, wo es eine Klientel gibt, für die es wichtig ist, dass ich mit einer anderen Einrichtung in Kooperation gehe.“ (FA 3)

Die sachlich-inhaltlichen Wünsche für zukünftige Kooperationen bezogen sich zum einen auf die Zusammenarbeit bei den zentralen Statuspassagen im Bildungssystem: Übergang vom Kindergarten in die Schule, Übergangsberatung beim Übergang in die weiterführenden Schulen, Probleme bei der Notwendigkeit des Schulwechsels während der Sekundarstufe I.

Zum anderen wurde mehrfach der Wunsch nach gemeinsamen Fortbildungen geäußert. Dabei war die Nachfrage nach einem themenorientierten Ausbau der Fortbildungen recht hoch: Nach Meinung mehrerer Befragten sollten sowohl erzieherisches und pädagogisches Fachpersonal als auch Lehrkräfte und Eltern zu Themen wie Wertebildung, Begleitung von Bildungsübergängen, Gewaltfreiheit und Interkulturalität fortgebildet werden, und dies wenn möglich gemeinsam. In der Öffnung von Seminaren für Themen, die von der Elternschaft gewünscht werden, sehen die befragten Erzieherinnen und Erzieher eine Möglichkeit, mehr Interessierte in familienbildende Angebote einzubeziehen.² Eine Lehrperson erwähnte die Wichtigkeit eines „Wohlfühlklimas für alle Beteiligten“ (LE 3), mit dem sich auch bildungsferne oder kulturfremde Milieus ansprechen ließen.

In den Reihen der Lehrkräfte wurde der Wunsch formuliert, dass Eltern ihre Kinder inhaltlich, materiell und organisatorisch ausreichend unterstützen sollten. Zahlreiche Eltern wünschten sich von den Lehrkräften, eine „humanistische Bildung“ der Kinder stärker zu fördern und in ihnen das Interesse an Gesellschaft und Zeitgeschehen stärker als bisher auszubilden. An diesen beiden Erwartungen zeigt sich, dass sich manche Akteure ein stärkeres Engagement der anderen Kooperationsbeteiligten wünschen.

Die interviewten Personen äußerten immer wieder, dass bei gemeinsamen Veranstaltungen eine offene Gesprächskultur gepflegt werden sollte, um sich über gemeinsame und unterschiedliche Erziehungsziele und Leitbilder auszutauschen. Seitens der Familienbildung wurde darauf hingewiesen, dass es beim Auftreten verschiedener Werthaltungen wichtig und nützlich sei, diesen Differenzen mit praktikablen und kreativen Lösungen zu begegnen sowie Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und zu fördern. Zudem erwähnten mehrere Gesprächspersonen, dass Kooperation nur dann gelingen könne, wenn sie nicht

² Smolka (2013) weist darauf hin, dass der Zugang zu den Eltern in Kindertagesstätten häufig leichter sei als in Familienbildungseinrichtungen.

nur aufgrund behördlicher oder gesetzlicher Vorgaben geschehe, sondern wenn sie zusätzlich von den Beteiligten auch als inhaltlich sinnvoll angesehen werde. Der Wunsch nach homogenen Vorstellungen aller Beteiligten wurde an vielen Stellen der Interviews deutlich, so auch hier bei den sachlich-inhaltlichen Kooperationswünschen: Kooperation gelinge leichter, wenn alle einer Meinung sind, was die Ziele und Wertvorstellungen angeht. Am ehesten reagierte die Familienbildung auf das Phänomen Differenz: Sie bot pädagogische Konzepte für die Förderung von Gemeinsamkeiten und den kreativen Umgang mit Differenz an. Chancen von Differenz, zum Beispiel im pädagogischen Auftrag der Akteure, werden aber auch hier eher nicht wahrgenommen (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 3.5).

3.3.3 Organisatorisch-strukturelle Wünsche

Die organisatorisch-strukturellen Wünsche der Befragten spiegeln das Bewusstsein der Akteure gegenüber Notwendigkeiten institutioneller und organisationaler Rahmenbedingungen für eine gelungene Kooperation wider. Einige Antworten, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen, werden im Folgenden aufgeführt.

Strukturen zur Schaffung konkurrenzfreier und inhaltlich sinnvoller Kooperationen (FA 1, FA 3)

- „Also, dass ich mir einfach denke: Visionär wäre es wirklich, so viel Vertrauen zu haben, auch in diese Kooperation, dass es keinen Konkurrenzkampf in irgendwelchen Richtungen gibt. Das hängt natürlich irgendwie von der finanziellen Lage der einzelnen Einrichtungen ab. Also, es ist eher so ein gesellschaftliches Problem.“ (FA 1)
- „Ja. Und all diese aufoktroierten Sachen, wie gesagt, mit ‚ihr müsst jetzt‘, das sind totgeborene Sachen. [...] Deswegen fragen wir: Welche sind jetzt wirklich für uns gute Partner? Wer teilt unsere Wertevorstellungen? Wo gibt es also auch Lehrer, die diese Wertevorstellungen teilen, mit denen man arbeiten kann? Und dann lohnt sich das auch, das zu intensivieren [...]. Es ist immer für mich also ganz eng an die Praxis wirklich gebunden. Denn machen kann man jetzt rein theoretisch viele Kooperationsverträge und die dann nicht mit Leben erfüllen.“ (FA 3)

Verbesserung der zeitlichen und materiellen Ressourcen (EL 2, EL 3, EZ 2, EZ 3, FA 2)

- „[...] dass mehr auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann und dass man mehr Zeit in gewisse Dinge investieren kann, die aufgrund der, der nicht vorhandenen Stellen manchmal nicht möglich ist.“ (EL 3)
- „Also, ein ganz großer Stellenwert ist Zeit, der bei uns natürlich auch manchmal schwierig ist in der Arbeit. Man muss sich oft Zeit nehmen. Ich denke auch gerade bei Elterngesprächen ist es auch schön, wenn beide Elternteile teilnehmen können.“ (EZ 2)
- „Der Faktor Zeit ist eines der ganz großen Dinge, die wir heute brauchen. Also neben Geld natürlich auch, das ist klar. [...] Es kostet eben unglaublich viel Energie, Zeit und Geld [...], um etwas mehr Zeit zu ermöglichen, mit Eltern mehr ins Gespräch zu kommen.“ (FA 2)

Theorie-Praxis-Bezug in Studium und Handlungspraxis (EZ 5, FA 5)

- „Viele Lehrer, die ich gesprochen habe, die in der Ausbildung waren, die sagen, auf die Praxis, so richtig mit der Arbeit mit den Kindern, mit den Schülern in der Klasse, werden sie gar nicht so vorbereitet. [...] Ich denke, die Schule muss sich umstellen.“ (EZ 5)
- „Also, ich möchte eigentlich immer ganz stark diese Verzahnung von Theorie und Praxis, das ist mir immer ganz wichtig. [...] Ich denke, eine wissenschaftliche Grundlage muss oft sein. Das ist mir schon wichtig. Aber die Wissenschaft dient letztendlich dem Menschen.“ (FA 5)

Kooperationen nur, wenn sie strukturell sinnvoll und hilfreich sind (LE 4, EL 3)

- „Die Frage ist jedoch, inwieweit Familien in die Familienbildungseinrichtungen eingebunden werden. Auf jeden Fall hilfreich ist eine Kooperation, wenn sie auf den Individualfall zugeschnitten sind – also je nach Schule, Eltern, Lehrer und Kind und Bedürfnissen. Ein adäquates Angebot ist auf alle Fälle hilfreich, jedoch bloßer blinder Aktionismus, nur dass etwas veranstaltet wurde, der bringt nicht viel. Bestimmt hilfreich können solche Einrichtungen bei der Nachmittagsbetreuung sein, Lehrer und Eltern werden entlastet und wenn Kooperationen Entlastung bringen, finde ich diese in Ordnung. Aber keine Veranstaltungen um der Veranstaltung willen.“ (LE 4)

Die Befragten nahmen wahr, dass eine gute Organisation und Struktur Voraussetzung für eine funktionierende Kooperation ist. Die Verantwortlichen der Familienbildung waren der Auffassung, dass Kooperationen allein um der Kooperation willen aufgesetzt wirken und den Familien und Einrichtungen wenig nützen. Die rein quantitative Verstärkung von Kooperationen ohne ein stimmiges Kooperationskonzept würde alle Beteiligten nur viel Zeit kosten und wenig bringen, glaubten mehrere Befragte. Sinnvoll seien vielmehr Projekte, die sich jeweils einem konkreten Thema widmeten, das aufgrund konkreter Vorschläge oder Bedürfnisse angeregt worden sei.

Wünsche materieller Natur äußerten die Interviewten insgesamt zwar nur wenige, diese aber gruppenübergreifend. Auch wurde dazu nicht explizit gefragt. Manche Eltern gaben an, dass die pädagogischen Einrichtungen auch gut ausgestattet sein sollten; ein Elternteil äußerte den Wunsch nach einer „modernen Schule“ (EL 3). In der Gruppe der erzieherischen Fachkräfte wurde das Anliegen formuliert, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule finanziell stärker gefördert werden sollte. Einig waren sich die Befragten, die sich zu materiellen Ressourcen äußerten, in der Forderung nach mehr Zeit und Geld. Die Interviewten vertraten häufig die Ansicht, dass Kooperation gewünscht ist, dass jedoch dafür leider nicht genügend Zeit zur Verfügung steht.

Deutlich vielfältiger waren die strukturellen Wünsche. Die Erzieherinnen und Erzieher hielten es für hilfreich, wenn die beteiligten Institutionen ein gemeinsames Konzept für die Kooperation entwickelten, in dem die Leitlinien und gemeinsamen Ziele von Eltern, erzieherischem Personal, Lehrpersonen und Verantwortlichen der Familienbildung klar formuliert seien. Das pädagogische Personal solle sich dahingehend strukturieren, dass es

intensiver auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen könne und mehr Zeit für Elterngespräche habe.

Ebenfalls aus den Reihen der erzieherischen Fachkräfte kam der Wunsch, dass angehende Lehrkräfte in der Ausbildung besser auf die alltägliche praktische Arbeit mit Kindern und Heranwachsenden vorbereitet werden. Theorie und Praxis, so die Befragten, müssten stärker verzahnt werden.

Eine bessere Vernetzung wünschten sich die Familienbildnerinnen und Familienbildner; aus ihren Reihen wurde vorgeschlagen, einen Runden Tisch einzurichten, an dem sich beispielsweise bei Problemen alle pädagogisch Involvierten, wie Eltern, Großeltern, erzieherische Fachkräfte, Lehrpersonen, Fachleute aus den Bereichen Ergotherapie, Logopädie und Familienbildung, zum gemeinsamen Austausch treffen und beraten könnten. Ziel sei es, die Erfahrungen der Einzelnen sowie die gesammelten Befunde und Fragen auszutauschen.

Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass gelungene Kooperation auf den individuellen Kontext zugeschnitten sein müsse, ansonsten ende diese in bloßem Aktionismus. Ferner sei ein guter Kontakt zu den Eltern unabdingbar.

An den Wünschen für zukünftige Kooperationen, die die Befragten in unseren Interviews äußerten, fällt eines auf: Sie decken sich stark mit dem Stand der theoretischen Diskussionen um gelingende Kooperation: Strukturelle Verankerung, gegenseitiger Respekt, geteilte Überzeugungen, Gelegenheit zum Austausch, gemeinsame Fortbildungen und vieles mehr sind auch als Forderungen in den Expertentexten zu finden (vgl. etwa Smolka 2013; Zierer/Otterspeer 2013).

3.4 Konkrete Empfehlungen der Befragten für Kooperation

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten Einschätzungen und Überzeugungen für ein besseres Gelingen von Kooperation äußerten die Befragten auch konkrete Verbesserungsvorschläge für eine wirksamere Durchführung von Kooperationen, Empfehlungen für die Praxis und konkrete Forderungen (f = 53). Die konkreten Maßnahmen, die auf den verschiedenen Ebenen zu einer gelingenden Kooperation beitragen könnten, wurden nach der gleichen Struktur wie die geäußerten Wünsche kodiert. In der Kategorie der persönlich-ideellen Empfehlungen wurden insbesondere kooperative Kompetenzen angesprochen wie Engagement, wechselseitige Anerkennung oder Umgang mit Konflikten. Im Bereich der sachlich-inhaltlichen Maßnahmen wurden Maßnahmen genannt, die die Motivation und inhaltliche Gestaltung von Kooperation betreffen. Unter den organisatorisch-

strukturellen Empfehlungen fanden sich Empfehlungen zu Arbeitsbedingungen und Ressourcen, die zur praxisnahen und optimalen Umsetzung von Kooperation als notwendig erachtet werden, wie Rahmenbedingungen, Organisationsformen oder Unterstützungssysteme. Tabelle 7 zeigt die Verteilung der Empfehlungen auf die Befragten Gruppen.

Empfehlungen für zukünftige Kooperation (n = 24)	Nennungen (f)	EL	EZ	FA	LE
Persönlich-ideell	17	4	12	3	4
Sachlich-inhaltlich	23	3	4	2	6
Organisatorisch-strukturell	13	3	7	3	
Gesamt	53	10	23	8	10
EL = Eltern; EZ = Erzieher/-innen; FA = Familienbildner/-innen; LE = Lehrkräfte					

Tabelle 7: Konkrete Kooperationsempfehlungen nach Befragten Gruppen

3.4.1 Persönlich-ideelle Empfehlungen

In den Interviews entfielen insgesamt 17 Nennungen auf Empfehlungen aus dem Bereich der persönlich-ideellen Grundlagen. Die Befragten erwähnten Maßnahmen, die sich aus ihrer bisherigen professionellen Erfahrung ergeben hatten und die von stark abstrahierten Idealvorstellungen über Maßnahmen des „self-improvement“ bis hin zu ganz konkreten Umsetzungsmöglichkeiten kooperativer Arbeit reichten.

Aktive, selbstkritische persönliche Haltung (EL 2, EZ 5, EZ 6, LE 4, LE 5)

- „Also das wäre doch der Hauptpunkt, dass die Eltern, dass die ihre Zöglinge oder ihre Kinder besser erziehen, damit die für die Schule besser geeignet sind. Oder?“ (EL 2)
- „Ich kann mit einbringen, dass ich mir im Laufe der Jahre eine solide Ethik, das wage ich jetzt einfach zu sagen, mir erarbeitet habe und dass ich die auch lebe, das kann ich mit einbringen, und ich glaube, das ist mehr als genug. Und wenn ich da jetzt auch nicht mir selber auf die Schulter klopfen, sondern es immer wieder hinterfrage, das kann man wirklich jeden Tag machen, was schief läuft im zwischenmenschlichen Bereich und da dran bin, an mir selber, und auch am anderen und immer das Gespräch suche, ja.“ (LE 5)

Wohlvollende, unterstützende Einstellung gegenüber Kindern (EL 1, EZ 5)

- „Indem ich die Kinder unterstütze. Ich wollte immer die Kinder unterstützen, ich wollte immer auf ihrer Seite sein, aber ihnen auch vermitteln, dass die Schule oder der Kindergarten oder auch der Sportverein [...] für die Kinder da ist. Also nicht so: die machen das falsch und du bist ein armes Opfer und dir wird Unrecht getan, sondern immer auch die Überlegung: die bemühen sich, die wollen dir was beibringen.“ (EL 1)

Offene, selbstreflektierte Haltung gegenüber Kooperationspersonen (EL 1, EL 3, EZ 1, FA 1, LE 4, LE 5, LE 6)

- „Eben zu versuchen, mich da sehr selbstreflektiert zu benehmen, also auf der einen Seite zu mir zu stehen, weil Authentizität ist einfach sehr wichtig, aber das nicht anderen aufdrücken zu wollen, sondern vielmehr als Beispiel zu geben und zu meiner Meinung auch zu stehen, aber ohne da bekehren zu wollen.“ (LE 4)

- „Also ich versuche so offen wie möglich zu sein für alles, auch wenn manchmal Dinge zur Sprache kommen, die mir im ersten Moment nicht so gefallen. [...] Ich bin immer bereit, Zeit zu finden, wenn es um Probleme geht, wenn bestimmte Dinge angesprochen werden müssen und wenn Eltern oder die Kindereinrichtung das wünscht und um einen Gesprächstermin bittet, also dann bin ich immer bereit, da zur Stelle zu sein, alles andere kann man bereden.“ (LE 6)

Die interviewten Personen betonten, dass für eine gelingende Zusammenarbeit reflektierte persönliche Haltungen grundlegend seien, die die Bereitschaft zur Selbstkritik beinhalten. Ein Elternteil forderte, dass die Eltern „wieder mehr“ die Verantwortung für ihre Kinder übernehmen und deren Erziehung nicht der Schule überlassen sollten. Es ist interessant, dass der populäre, häufig von Lehrpersonen geäußerte Vorwurf, die Eltern erzögen nicht mehr, in unseren Interviews von einem Elternteil kommt. Allerdings wurde das Statement mit Bezug auf *die anderen* Eltern vorgebracht, nicht mit Bezug auf die eigene Person. Die Defizite im Erziehungshandeln lägen – wie auch im Diskurs zwischen Eltern und Schule nicht selten – bei den anderen.

Erzieherische Fachkräfte und Lehrpersonen waren sich dahingehend einig, dass Erwachsene als Vorbild fungieren und eine solide Ethik nicht nur predigen, sondern auch konkret vorleben sollten. Als pädagogisch handelnde Person solle man manchmal auch die eigenen Werte zurückstellen und sich gegenüber anderen Wertvorstellungen tolerant zeigen, das erleichtere im Falle größerer Wertdiskrepanzen die Annäherung. Eine Lehrperson empfahl, in der erzieherischen Tätigkeit selbstreflektierter zu handeln, die Erwartungen an das Gegenüber zu verringern und die Erwartungen an sich selbst zu steigern.

Erzieherinnen und Erzieher wie auch Personen der Familienbildung hoben die Bedeutung von gewaltfreier Kommunikation und Gewaltprävention hervor. Für ein konstruktives Zusammenarbeiten sei es essenziell, den Kooperationspartner anzuerkennen und ihn ernst zu nehmen. Die angestrebte Begegnung auf Augenhöhe wurde insbesondere vom erzieherischen Fachpersonal angesprochen.

Darüber hinaus sprachen die Befragten Aspekte in der Einstellung gegenüber Kindern und Heranwachsenden an. Ein Elternteil sah es als eine vornehmliche Aufgabe an, Kinder zu unterstützen und ihnen Geborgenheit und Annahme zu vermitteln.

Zahlreiche Eltern empfahlen, Elternkurse zu unterstützen und für diese zu werben. Gruppenübergreifend wurde für eine positive Gesprächskultur plädiert – ein Hauptaspekt, der bereits bei den Wünschen und Erfahrungen zu Beginn des Interviews hervorgehoben wurde. Ein offenes Zugehen auf den anderen, ein respektvoller Umgang und Förderung des gegenseitigen Kennenlernens sowie das Führen guter Einführungsgespräche waren hier genannte konkrete Maßnahmen. Sowohl Lehrpersonen als auch Personen der Fami-

lienbildung war es wichtig, Vorbild zu sein und nach den vertretenen Werten auch zu leben. Mehrfach wurde die Empfehlung nach Authentizität im Verhalten erwähnt.

3.4.2 Sachlich-inhaltliche Empfehlungen

In Bezug auf die sachlich-inhaltlichen Empfehlungen und Maßnahmen zeigt sich insgesamt ein recht heterogenes Bild. Neben einer veränderten Haltung in der pädagogischen Arbeit allgemein wurden konkrete Maßnahmen gegenüber den Kindern sowie sachpraktische Empfehlungen zum Umgang mit den Kooperationsakteuren genannt.

Offenheit für Neues in konzeptioneller und die persönliche Qualifikation betreffender Hinsicht (EL 6, EZ 5, FA 2, FA 4, LE 2, LE 3)

- „Ich im Speziellen würde mir total wünschen, dass zum Beispiel der Stadtteil einfach mehr involviert wird in die ganze Schularbeit. [...] Also da mehr Kooperation innerhalb des Stadtteils zu ermöglichen, dass die Kinder nicht so dazwischen irgendwie verloren gehen, sondern dass die Schule dahingehend geöffnet wird, dass es halt nicht nur Schule ist, sondern auch einfach Anlaufpunkt für den ganzen Stadtteil, also dass es wesentlich lebendiger wird.“ (LE 3)
- „Jedenfalls wünschte ich mir auch von den Lehrern, auch von Erziehern, dass sie ein bisschen mobiler werden, ich kann mich entsinnen, unsere Ausbildung als Erzieherin, da mussten wir auch vorsingen, da mussten wir ein Instrument erlernen [...] und das sind Dinge, die man auch in Wartezeiten anbieten kann oder auch in anderen Gelegenheiten, Gesang lockt doch.“ (EZ 5)

Auf die Frage nach konkreten Empfehlungen für eine gelingende Kooperation gab es insgesamt 23 Nennungen (knapp 50 Prozent aller Empfehlungen) im sachlich-inhaltlichen Bereich. Abgesehen von wenigen Befragten, die sich beispielsweise eine Zusammenarbeit mit der Familienbildung nur bei Notlagen und Elternabenden vorstellen konnten, wurde eine konkrete Kooperation von den meisten Befragten empfohlen.

Einige der empfohlenen Maßnahmen betreffen die Gemeinwesenorientierung der professionellen Arbeit. Eine Lehrkraft schlug zum Beispiel vor, die Kommune gerade in der Koordination von Sport- und Kulturangeboten von Ganztagschulen mit einzubeziehen, wovon nicht nur die Schule, sondern der ganze Stadtteil profitieren könne.

Laut Meinung einer Person aus der Familienbildung sollten sich pädagogische Institutionen nicht nur in ihrer Elternarbeit öffnen, sondern insbesondere bei den Eltern das Bewusstsein wecken, dass ihre Kompetenz in den Einrichtungen auch gewünscht und anerkannt wird.

Sachlich-inhaltliche Empfehlungen waren in einigen Fällen nicht speziell auf Kooperationen bezogen, sondern stellten Empfehlungen für eine gelingende pädagogische Praxis allgemein dar. Sie wurden mitkodierte, weil sich daraus eigene pädagogische Überzeugun-

gen ableiten lassen, die Kooperationen selbstverständlich prägen, wenn Individuen inhaltlich zusammenarbeiten wollen. So betonten insbesondere Eltern und einige Erzieherinnen und Erzieher die Notwendigkeit, individuell auf die Kinder einzugehen. Während es auch vonseiten der Eltern gewünscht wurde, dass Kinder stärker nach Regeln und weniger anti-autoritär erzogen werden, wurde in den Reihen des erzieherischen Fachpersonals unter anderem die Forderung laut, dass das Lehrpersonal in der Schule keinen pauschalen Frontalunterricht abhalten, sondern individuell auf die unterschiedlichen Leistungsstände der Kinder eingehen und diese ihrem Kenntnisstand entsprechend fördern soll. Ferner schlugen Erzieherinnen und Erzieher eine möglichst frühe Sprach- oder Motorikförderung bei den Kindern vor, die sich insbesondere durch eine bessere Beobachtung sowie den fachlichen Austausch erreichen lasse.

Weitaus am häufigsten gaben insbesondere die erzieherischen Fachkräfte inhaltliche Kooperationsempfehlungen, die sich auf die stärkere Einbindung der anderen Gruppen in das eigene Berufsfeld bezogen. So wünschten sich die Befragten einen kontinuierlichen und aktiveren Austausch mit den Eltern, etwa durch ein Elterncafé oder regelmäßige Treffen. Eine offene, engagierte und kritische Elternschaft könne bei gemeinsamen Aktionen, Festen, Elternabenden und auch im pädagogischen Alltag konstruktiv einbezogen werden. Gleichzeitig sollten Eltern besser informiert und an den Aufnahme-, Entwicklungs- bzw. Leistungsstandsgesprächen aktiv beteiligt werden.

Auch sollten in der Kooperation gemeinsame Erziehungs- und Bildungsziele inhaltlich ausgearbeitet werden. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen und Verantwortliche aus der Familienbildung waren der Auffassung, dass sich ein intensiverer Austausch zu bestehendem Kooperationsbedarf, zur Konfliktlösung und (zum Teil) zum Leistungsstand der einzelnen Kinder positiv auswirken würde. Damit einher ging der Vorschlag, berufsgruppenübergreifende Fortbildungen anzubieten und die Akteure inhaltlich zu vernetzen.

Neben der Hilfe durch die Eltern wurde gleichzeitig auch die Hilfe für die Eltern hervorgehoben. Erzieherische Fachkräfte, Personen der Familienbildung und auch Lehrkräfte plädierten für eine stärkere pädagogische Unterstützung von Eltern und Familien in schwierigen Lebenslagen, damit die Hilfe auch bei den Kindern ankomme, die diese benötigten.

3.4.3 Organisatorisch-strukturelle Empfehlungen

Die organisatorisch-strukturellen Empfehlungen ($f = 13$) bezogen sich auf das zeitliche Engagement in der Zusammenarbeit und auf Verbesserungen in der Organisation der Ko-

operation. Ebenfalls verwiesen die Befragten auf strukturelle Maßnahmen, die sich zwar nicht direkt auf die Kooperation beziehen, diese jedoch grundlegend fördern können.

Zeit investieren in Zusammenarbeit (EL 3, EZ 2, EZ 6)

- „Die Elternarbeit in der Schule halte ich schon für sehr wichtig, also ich hab selber auch viel oder einiges gemacht in der Schule, was mir halt möglich war, und unterstützend dem Lehrer irgendwie helfen, das heißt nur irgendwelche Sachen besorgen oder mithelfen, dass irgendein Schulfest gelingt oder da, mithelfen dekorieren oder Sachen einkaufen, einfach so, so Handlanger sein für manche.“ (EL 3)
- „Das heißt dann für uns konkret, wir müssen uns auch mal nach unserer Arbeitszeit, unserer regulären Arbeitszeit Elterngespräche legen.“ (EZ 2)

Kontinuität in Struktur und Personal der Kooperation (EZ 1, EL 6, EZ 3, FA 2)

- „Mit Kooperationen ist das immer so eine Sache. Wenn da nichts konstant läuft, [...] dann nutzt man das Angebot nicht. Also, ich könnte mir da eigentlich eine Kooperation nicht vorstellen. Wenn Kooperation gut sein soll, dann sollte sie kontinuierlich sein und es müsste sozusagen einen Auftakt geben, wo man eingeladen wird und wo die Einrichtungen sich vorstellen und eben ganz genau sagen, was sie machen.“ (EZ 1)
- „Was mir persönlich noch auffällt: Kontinuität. Also wenn ich ständig mit wechselnden Kooperationspartnern [...], also wenn das ständig wechselnde Leute [...] Ansprechpartner innerhalb der Kooperationspartnerschaften sind, das ist sehr ermüdend.“ (FA 2)

Verstärkung pädagogischen Personals oder der Einrichtungen (EL 3, EZ 4, EZ 5, FA 4)

- „Wenn es da Einrichtungen gäbe, die ohne große Kosten für die Betreuung der Kinder zur Verfügung stehen würden – nicht nur für kleinere Kinder, sondern auch für Jugendliche, die statt zu Hause alleine [...] nur vor dem Fernseher oder Computer sitzen.“ (EL 3)
- „Ja, also ich wünsche mir, dass die Lehrer auch mehr Unterstützung bekommen, [...] weil sie ja auch ganz schön was leisten müssen oft in der Schule und dann mit so einer Klasse mit 25, 26 Kindern und mehr, ja dann da auch alleine stehen, das wünsche ich mir.“ (EZ 4)

Alle konkreten Empfehlungen zu Organisation und Struktur wurden von Eltern, erzieherischen Fachkräften und Personen der Familienbildung gegeben; die Lehrpersonen äußerten sich hierzu gar nicht. Die Eltern sahen in einer stärkeren strukturellen Öffnung von Schule und Kindergarten eine Voraussetzung für die aktivere Mitarbeit der Eltern. Erzieherinnen und Erzieher erwähnten vor allem die zeitlichen Ressourcen für Kooperationen, sahen den Schlüssel hierbei aber nicht nur in besseren strukturellen Rahmenbedingungen, sondern auch in freiwilligem persönlichem Engagement. Sei Engagement nicht persönlich motiviert, könne Unterstützung nicht gelingen, würde nur unwillig geleistet oder gar abgebrochen.

Eine professionsübergreifende Zusammenarbeit sollte nach Meinung der Befragten so organisiert sein, dass alle beteiligten Akteure bereits zu Beginn umfassend informiert und im Verlauf durch einen offenen Austausch inhaltlich und strukturell vernetzt werden.

Wichtig erscheint den interviewten Personen dabei, dass die Kooperation von Kontinuität geprägt sei, denn so könne mehr Energie für die Sache anstatt für Persönliches aufgewendet. Wenn dagegen Ansprechpersonen ständig wechselten, müsse das Zusammenspiel jedes Mal neu justiert werden. Regelmäßigkeit bei der Durchführung thematischer Veranstaltungen wirke sich ebenfalls förderlich auf Kooperationen aus.

Als weiteren organisatorischen Vorschlag äußerten Eltern den Wunsch nach Einrichtungen, die ohne großen Kostenaufwand die Betreuung von Kindern und Heranwachsenden auch außerhalb der klassischen Schulzeiten anbieten. Einige Erzieherinnen und Erzieher nannten als Beispiel ein Mehrgenerationenhaus, das sich nicht nur räumlich sehr gut für gruppen- und generationenübergreifende Aktionen nutzen ließe. Auch wurde empfohlen, flächendeckend kleinere Schulklassen einzurichten, was nicht nur für die Lehrpersonen eine Arbeitserleichterung brächte, sondern auch den Familien zugutekäme. Familienbilderinnen und Familienbildner sprachen an, dass es eine gleichberechtigte Partnerschaft fördern würde, wenn die Kompetenz der Professionen auch in einer gleichwertigen Bezahlung von erzieherischen Fachkräften und Lehrpersonen honoriert würde. Eine angemessene Präsenz pädagogischer Einrichtungen in der Kommune könne die Zusammenarbeit ebenfalls unterstützen, da eine gelungene Kooperation immer auch in das örtliche Umfeld eingebunden sei.

Die Vorschläge signalisierten eine große Bereitschaft zur Kooperation, von der man sich durchaus positive Veränderungen für die Kinder und Familien oder aber für die eigenen Arbeitsbedingungen verspricht. Der Schaffung klarer Strukturen für Kooperationen (etwa mittels Kooperationsvereinbarungen) sowie der Ausweitung pädagogischer Aktivitäten in den Stadtteil unter Einbeziehung aller relevanten Akteure maßen die Befragten die größte Bedeutung bei.

3.5 Latente Sinnstrukturen und gruppenspezifische Deutungsmuster

Nach den deskriptiven Befunden der Interviewstudie geht es nun um die Interpretation von latenten Sinnstrukturen in den Äußerungen der Befragten. Pädagogisches Leitbild, Menschenbild und damit auch die Einstellungen gegenüber Kooperationen werden nicht nur in manifesten Aussagen auf direkte Nachfrage deutlich, sondern scheinen auch in Aussagen über die anderen tatsächlichen oder potenziellen Kooperationspersonen sowie über Kinder auf.

3.5.1 Eltern als Kooperationspersonen

Die Befragten verwiesen indirekt auf zwei Typen von Eltern, die sie als nicht ganz einfach oder sogar als schwierig wahrnehmen: Eltern, die sich zu wenig engagieren, und Eltern, die sich zu stark engagieren.

„Nicht alle Eltern haben die Ressourcen oder sind motiviert, sich voll irgendwo einzubringen.“ (LE 4)

Auf der einen Seite werden Eltern zum Teil gesehen als diejenigen, die nicht erziehen *wollen*. Dieses Stereotyp findet sich in unseren Interviews vornehmlich bei Lehrpersonen sowie bei Erzieherinnen und Erziehern. Insbesondere Angehörigen weniger privilegierter Milieus werden zum Teil stereotyp Desinteresse und Bildungsferne bzw. eine geringe Motivation zur Mitwirkung in der kooperativen Bildungsarbeit unterstellt. Auch wurde angedeutet, dass Eltern nicht erziehen *könnten*, wenn sie sich in ökonomischen und familiären Problemlagen befänden:

„Ich denke auch, dass die Eltern alleine das alles nicht hinkriegen, dass sie auf jeden Fall Unterstützung brauchen.“ (EL 6)

Betont sei an dieser Stelle nochmals, dass die Unterstützung von Eltern und die Stärkung der Elternkompetenz wesentlicher Gegenstand der Familienbildung sind und sich schon allein daraus sinnvolle Schnittstellen für die Kooperation mit Schule und Kindertagesstätte ergeben.

Auf der anderen Seite werden auch engagierte, kritische und womöglich unzufriedene, unbequeme Eltern der gebildeten und gutsituierten Mittelschichten teilweise als schwierig wahrgenommen. Sie seien häufig karriereorientiert und setzten ihre Kinder, sich selbst und das pädagogische Personal unter Druck, was sich auf die Kooperation ebenfalls nachteilig auswirke.

„Gerade die Eltern haben eine sehr große Macht und nutzen die auch auf sehr vielen Ebenen, um Druck zu erzeugen oder Unfrieden [...] reinzubringen, was einfach dann das gemeinsame Miteinander auch sehr belasten kann, das ist für mich so die größte Gefahr.“ (LE 4)

Die Interviews legen die Deutung nahe, dass elterliches Engagement und lebendiger Austausch in der Kooperation mit pädagogischen Einrichtungen prinzipiell gewünscht sind und eine gleichberechtigte Teilhabe an Kooperation positiv bewertet wird. Einmischung und Druck aktiver Mittelschichteltern werden dagegen vielfach kritisiert. Kooperation gelingt nach Meinung vieler Befragten vor allem dann, wenn sich die Beteiligten einig sind, wenn die pädagogischen Leitlinien der Einrichtung mit den Prinzipien der Eltern übereinstimmen und es deshalb gar nicht zu Differenzen kommt. Die Lehrpersonen emp-

finden Zusammenarbeit dann als fruchtbar, wenn die Eltern die schulischen Ziele, Anliegen und Erwartungen unterstützen:

- „Da ist es halt mit manchen Eltern sehr einfach, weil die ein ähnliches Interesse daran haben, und mit manchen Eltern wieder sehr schwierig, weil die teilweise gar kein Interesse an dem Kind oder auch an der Institution Schule zeigen.“ (LE 3)

In Kooperationen im Schulkontext besteht die Gefahr, dass die Lehrkräfte kollektiv geteilte Deutungen von Eltern und ihrem schulischen Engagement aktualisieren, wenn sie mit Eltern zu tun haben. Die Verschiedenheiten werden nicht individuell wahrgenommen und bewertet, sondern als verkürzte Konstrukte zu Milieu, sozialer oder ethnischer Herkunft. Es ist bekannt, dass stereotype Vorstellungen Handeln leiten (Thomas 2006). Diese mentalen Abkürzungsstrategien sind zwar einerseits wichtig in der Bewältigung des Alltags, können jedoch andererseits die Kooperation behindern, insbesondere wenn sie unreflektiert angewendet werden.

In den Interviews mit den Personen aus der Familienbildung zeigen sich weniger elternspezifische Stereotype, es wird insgesamt stärker differenziert. Die Ursache dafür mag im spezifischen pädagogischen Auftrag der Familienbildung liegen, der sich auf Unterstützung elterlicher Erziehungskompetenzen richtet und insofern Eltern mit derartigem Unterstützungsbedarf ausdrücklich zur Zielgruppe der Familienbildungsangebote zählt.

3.5.2 Erzieherinnen und Erzieher als Kooperationspersonen

Über Erzieherinnen und Erzieher, ihre berufliche Tätigkeit und ihre Rolle in der Kooperation ließen sich in den Interviews ebenfalls verschiedene Vorstellungen feststellen. Interessanterweise äußerten sich die Lehrkräfte nicht direkt zu den pädagogischen Aufgaben des erzieherischen Fachpersonals. Indirekt forderte eine Lehrperson jedoch, dass erzieherische Fachkräfte und Eltern ihre pädagogische Arbeit an den Zielen der Schule orientieren sollten.

- „Dass man vielleicht noch ein Stückchen mehr darauf hinarbeitet, wo soll der Weg insgesamt hingehen, [...] wenn man da schon von vornherein den Weg ebnen könnte, im Hinblick auch auf die Zukunft, dann wäre das natürlich ganz besonders toll und wahrscheinlich auch ein ganzes Stück einfacher für uns.“ (LE 1)

Diese Vorstellung widerspricht allerdings dem pädagogischen Selbstverständnis vieler Erzieherinnen und Erzieher, das in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt:

- „Das größte Ziel ist eigentlich, dass ich die Kinder so weit begleite, dass sie immer mehr von den Erwachsenen unabhängig werden [...]. Das ist praktisch das höchste Ziel: Selbstständigkeit.“ (EZ 5)

Ein Verständnis von Kooperation als bloße Zuarbeit und Angleichung der Ziele an die des Gegenübers erscheint problematisch – es kann einer Kooperation auf Augenhöhe, die viele Befragte, gerade aus den Reihen der erzieherischen Fachkräfte forderten, nicht gerecht werden. Wenn den Kooperationsbeteiligten diese Differenz bewusst wird und sie konstruktiv mit den unterschiedlichen Zielvorstellungen umgehen lernen, kann sich dies positiv auf das Gelingen der Zusammenarbeit auswirken.

Zur Rolle des erzieherischen Fachpersonals in der Arbeit und im Umgang mit Kindern wurde betont, dass ein häufiger personaler Wechsel die erzieherische Arbeit erschwere:

- „Es ist natürlich auch ein Problem, weil wir viele immer wieder neue Erzieherinnen haben. Also wir haben zwar ein paar, die schon lange dabei sind, und einige, die da ganz, ganz lange auch krank waren. [...] Aber wir haben relativ viele Wechselnde, die noch nicht so lange dabei sind.“ (EL 4)

Manche Eltern heben die berufliche Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern anerkennend hervor, andere beklagen eine oft von finanziellen Mitteln abhängige Qualität der pädagogischen Arbeit.

- „Das Problem ist auch, dass unser Kindergarten [...] kein städtischer Betrieb ist und die einfach schlechter bezahlt werden als die städtischen. [...] Das heißt, die sind eigentlich chronisch unterbesetzt, von daher können sie wahrscheinlich gar nicht so viel Programm veranstalten und bieten wie jetzt [...] in einem Privatkindergarten.“ (EL 4)

Die zentrale Bedeutung in der kooperativen Zusammenarbeit wird darin gesehen, dass Erzieherinnen und Erzieher sowohl für Eltern als auch für die Verantwortlichen der Familienbildung geeignete Kontakt- und Ansprechpersonen sein können.

- „Ich glaube, dass Erzieher auch ein Kind anders beobachten und wahrnehmen. Und ich denke schon, dass die Erzieher eine große Rolle spielen, ja eine große Unterstützung sein können.“ (EL 6)

Ein regelmäßiger Austausch sei eine grundlegende Voraussetzung für eine fruchtbare Kooperation. Gleichzeitig wurde von erzieherischen Fachkräften selbst und auch von einer Person der Familienbildung geäußert, dass Erzieherinnen und Erzieher teilweise die hohe pädagogische Kompetenz, die sie besäßen, nicht selbstbewusst vertreten würden.

- „Die Erzieherinnen, die leiden hier ja zum Teil unter mangelndem Selbstbewusstsein.“ (FA 5)

Diese Ansicht kam bei den befragten Lehrkräften nicht zur Sprache – obwohl sich der von den Erzieherinnen und Erziehern fast übereinstimmend geäußerte Vorwurf, die Kooperation sei nicht auf Augenhöhe, in erster Linie auf die Kooperation mit der Schule richtete. Dass dieses Thema von den Lehrkräften nicht angesprochen wurde, legt den Schluss

nahe, dass das hierarchische Problem vom (vermeintlich) stärkeren Akteur gar nicht als Problem wahrgenommen wird. Die unterschiedliche Wahrnehmung der Rolle des anderen birgt schon allein dadurch Konfliktpotenzial, dass sie auf einer latenten Ebene wirkt und die entstehenden Verhaltensmuster somit nicht thematisiert werden können.

3.5.3 Lehrerinnen und Lehrer als Kooperationspersonen

Betrachtet man die Aussagen über Lehrkräfte, so fällt auf, dass darin wenig unterschieden wird zwischen den Lehrpersonen als einzelnen Vertretern ihrer Profession und dem Bildungssystem Schule an sich. Dieses Generalisierungsphänomen ist bei den Erzieherinnen und Erziehern nicht zu beobachten. Gleichzeitig differenzieren manche Befragte grob zwischen unterschiedlichen Lehrertypen:

- „Da gab es also solche, die bodenlos waren, und es gab dann wieder welche, die das wieder ausgeglichen haben.“ (EL 2)

Dies mag an den verschiedenen Erfahrungswelten liegen, die jeder einzelne Befragte als Individuum mit Schule unabhängig von seiner Untersuchungsgruppenzugehörigkeit gemacht hat. Manche Lehrkräfte bemerkten inhaltliche Unterschiede im Hinblick auf die Verbindlichkeit wertebbezogener Ausbildungsinhalte von erzieherischem Fachpersonal und Lehrpersonen in den verschiedenen Bundesländern. Mit Blick auf ihr Arbeiten in einem ostdeutschen Bundesland stellte eine Lehrkraft aus einem süddeutschen Bundesland Folgendes fest:

- „Die haben irgendwie so einen gemeinsamen Wertekanon, sage ich jetzt mal, und was ja nicht schlecht ist, aber ich denke mal, die haben da in ihrer Ausbildung das alles so ganz, ganz genau, ja bekommen und auch die Lehrer [...] Also mir kommt es so vor, als hätten die hier so einen Kanon bekommen in der Ausbildung und genau an den halten sie sich. [...] Also hier ist mehr die Verbindlichkeit und das ist jetzt so und so wird's weitergegeben. In meiner Ausbildung im XY-Bundesland war es so: ‚Ja, es ist wichtig, aber wie du das jetzt weitergibst [...], versuch es mal.‘ [...] Also mir kommt es so vor, als wäre es hier viel verbindlicher gewesen oder es ist schon viel verbindlicher in der Ausbildung.“ (LE 2)

Im Interview steht diese Passage im Kontext von Kooperationschwierigkeiten, der Gedanke wird allerdings nicht genauer ausgeführt. Ob in diesem Statement eine Deutung des pädagogischen Handelns ostdeutscher Pädagoginnen und Pädagogen aufscheint, muss offen bleiben. Es könnte sich lohnen, Deutungsmuster von pädagogischem Personal aus unterschiedlichen Bundesländern einmal einer genaueren Reflexion zu unterziehen.

In verschiedenen Studien zu Kooperationen zwischen den Systemen Schule und Soziale Arbeit konnte gezeigt werden, dass in den Bereichen Soziale Arbeit und Sozialpädagogik Tätige häufig in sehr kritischer Distanz zum Schulsystem stehen: Während Fachleute der

Sozialen Arbeit Zielstellung und Handlungslogik in der Dimension Hilfe zur Selbsthilfe definieren, wird das System Schule mit Begriffen wie Leistungsdenken, Konkurrenzkampf, Selektion und Zwang verbunden und teilweise innig abgelehnt (Oelerich 1998; Reiser 2007). Vielfach herrscht die Überzeugung, das System Schule sei hierarchisch strukturiert und vermittele bestimmte systemimmanente Werte über einen „heimlichen Lehrplan“.

- „Also Schule ist ja hierarchisch aufgebaut. [...] Du übst und lernst, in zwei verschiedenen Rollen zu sein. Entweder du bist im System Schule das Kind oder der Lehrer.“ (FA 4)

Wenn das Erziehungs- und Bildungsziel der individuellen Persönlichkeitsbildung des Kindes zur Sprache kam, deuteten einzelne Gesprächspersonen indirekt an, dass Schule daran weniger interessiert sei.

- „Die Ziele in der Grundschule sind im Moment leider doch noch anders.“ (EZ 3)

Manche der Befragten sahen die Schule als eine pädagogische Institution mit starker Ausrichtung an Lerninhalten und Leistungsselektion. Der pädagogische Auftrag der Schule umfasst in allen Lehrplänen selbstverständlich die Persönlichkeitsbildung und dürfte wohl auch von den Lehrkräften so verstanden werden. Dennoch kommt dieses Bemühen der Schule um die individuelle Persönlichkeit des Kindes bei einem Teil der Kooperationspersonen offensichtlich nicht an.

Andere hingegen sehen Lehrpersonen nicht nur als Wissensvermittelnde, sondern auch als Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter.

- „Lehrer sind nicht mehr einfach Leute, die Wissen vermitteln – waren sie eigentlich noch nie. Ein guter Lehrer war nie nur ein guter Wissensvermittler, er war auch immer ein Pädagoge.“ (FA 5)

Auch fand sich der Hinweis, dass die individuelle Lösung kooperativer Probleme zwar akzeptabel, eine systembezogene Lösung allerdings langfristig fruchtbarer sei:

- „Wir sind noch zu stark darauf ausgerichtet, individuelle Lösungen zu suchen, weil wir eine gesellschaftliche Voraussetzung für das, was wir wollen, noch nicht geschaffen haben.“ (FA 4)

Manche Narrationen deuteten im Hinblick auf die Schule auf nur eine einseitige Kommunikationsbereitschaft hin. Insbesondere in der Darstellung der Lehrkräfte als Kooperationspersonen üben Verantwortliche der Sozialen Arbeit Kritik an einer opportunistischen Kooperationshaltung, die einseitig den eigenen Wirkungsbereich der Lehrkräfte stütze. Eine Gleichrangigkeit bei Kooperationen mit dem als mächtig wahrgenommenen System

Schule wird in den Aussagen der potenziellen Kooperationspersonen sehr deutlich und zum Teil auch selbstkritisch eingefordert.

- „Personen, Berufsgruppen, die traditionell mit diesem Begriff ‚ich stehe für Bildung‘ umgehen können, wie Lehrer, wie dieses gesamte sogenannte Bildungssystem, haben es [...] nein, sind [...] Wie will ich das jetzt sagen? Gehen [...] sind identifiziert mit dieser [...] mit ihrer Aufgabe, mit ihrer Rolle und, und, und, und haben bisher die anderen Bereiche als unterstützende Maßnahmen, also unterstützende Möglichkeiten, die ich nach eigenem Belieben – ich als für Bildung stehende Person, Aufgabenerfüller, -erfüllerin übernommen habe – bewertet und wahrgenommen. Wenn ich also [...] wenn ich den gesamten Bereich Soziales von der Kita bis sonst wohin brauche, dann habe ich darauf Zugriff. Und diese anderen Bereiche haben [...] sich stärker auf diese Funktion der Zulieferer auch eingelassen, aus unterschiedlichsten Gründen. Und wenn sich das verändern soll, dann müssen die, die hier – stehen, die Kitas und so weiter. Die müssen erst mal ein Stück wachsen, um diesen Weg Augenhöhe auch selber hinzukriegen.“ (FA 4)

3.5.4 Familienbildnerinnen und Familienbildner als Kooperationspersonen

Aufgrund der zum Teil geringen Erfahrung der Interviewten mit Einrichtungen der Familienbildung fanden sich über die Familienbildung als Kooperationsakteur insgesamt deutlich weniger Aussagen. Einigen Gesprächspersonen fehlte jede Kenntnis, welche Einrichtungen vorhanden sind und welche Aufgaben diese haben.

- „Ich denke, das liegt daran, dass in unserer ländlichen Gegend so ein Angebot nicht existiert.“ (EZ 2)
- „Hier in der XY-Region gibt es nicht so viele Familienbildungseinrichtungen – in der XY-Gemeinde gar nicht.“ (EZ 4)

Teilweise war ein gewisses Misstrauen zu spüren, das sich in Ängsten vor Kompetenzbeschneidung und Verantwortungsdiffusion äußerte:

- „Also ich wüsste jetzt da auch nicht [...] Wir haben zwar einen Kinderschutzbund. [...] Aber eine Zusammenarbeit kann ich mir da nicht vorstellen. [...] Also wenn Kinder in Not sind, bei gravierenden Fällen von häuslicher Gewalt, da bestimmt, aber da würde ich mich zuerst an das Jugendamt wenden. Und zum Glück hatten wir solche Fälle an unserer Schule noch nicht. Da ist in unserem Ort die Welt noch in Ordnung.“ (LE 6)

Die Befragten, die bereits Erfahrungen mit Familienbildungseinrichtungen gemacht hatten, berichteten durchweg positiv darüber und sprachen sich auch dafür aus, diese weiterzuempfehlen.

- „Ja, ich habe Erfahrungen mit einem Familienzentrum gemacht, wo ich viele Mutter-Kind-Kurse absolviert habe und oft einfach vorbeigehe, da es dort offene Türen für Familien gibt!“ (EL 6)

Die meisten positiven Aussagen fanden sich in der Gruppe der Lehrkräfte, die am ehesten über Kooperationen mit Familienbildung berichten konnte.

- „Beide Male war die Zusammenarbeit gut und für die Betroffenen gewinnbringend.“ (LE 5)

Die Verantwortlichen der Familienbildung selbst sahen ihren Auftrag darin, Angebote für Familien zu machen, Eltern in ihrer Verantwortung zu unterstützen und gleichzeitig auf kindliche Bedürfnisse einzugehen. Eingeräumt wurde, dass es nicht möglich sei, alle familiären Probleme auf einmal zu lösen. Jedoch könnten Einrichtungen der Familienbildung bei konkreten Problemen Anregungen geben, eingefahrene Muster hinterfragen helfen und Familien Mut zusprechen.

- „Wenn es in einer Familie Probleme gibt, warum auch immer, können wir die nicht [...] alle gleich lösen [...]. Aber Anregungen zu geben, was vorzuleben, zu hinterfragen, Mut zu machen, das ist, glaube ich, schon so das, was uns auch so auszeichnet.“ (FA 6)

Während für das erzieherische Fachpersonal und die Lehrkräfte ein relativ klar umrissenes Tätigkeitsfeld erkannt wird, scheint das der Familienbildung in der Wahrnehmung der anderen Akteure wesentlich diffuser zu sein. Unklarheiten über die Kompetenz- und Zuständigkeitsbereiche der Familienbildung oder auch sehr unterschiedliche Erfahrungen können deutliche Erwartungsdiskrepanzen hervorrufen, und diese hemmen möglicherweise eine Kooperation. Es sollte daher deutlich werden, wo eventuelle nicht geklärte Kompetenzbereiche innerhalb des Aufgabenbereichs der Familienbildung liegen, um Überschneidungen zu vermeiden, die sich durch den ganzheitlichen und familienorientierten Ansatz ergeben können. Denn sowohl in der Familienbildung als auch bei den anderen beteiligten Kooperationspersonen würden (vermeintliche) Kompetenzüberschneidungen oder gar Kompetenzdiffusionen der beteiligten pädagogischen Akteure Unbehagen oder Probleme auslösen. Dieses hängt stark mit der Qualität des gegenseitigen Austausches – insbesondere der Mandatsklärung – zusammen. Wenn diese fehlt oder unscharf bleibt, werden Kooperationsprobleme wahrscheinlicher.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die jeweils anderen Gruppen werden in den meisten Fällen auf einer individuellen Ebene und insofern auch differenzierend wahrgenommen. Das Motto „Es gibt solche und solche“ durchzieht die illustrierenden Argumentationsbeispiele in allen Befragtengruppen – mit einer Ausnahme bei den Lehrpersonen: Sie sind die einzige Gruppe, die nicht nur als Individuen wahrgenommen werden, sondern stark auch als Repräsentanten einer Institution, deren Zwängen – das wird je nach Kontext entschuldigend oder als Vorwurf vorgebracht – eben auch sie unterlägen.

3.5.5 Überzeugungswerte im Konflikt mit Emotionen

Die Häufigkeiten der manifest genannten Werte decken sich nicht unbedingt mit deren Häufigkeit in den berichteten Erziehungssituationen und den darin ausgedrückten Gefühlen der Befragten. Während auf die Frage nach Zielen und Werten alle Befragtengruppen gleichmäßig häufig Toleranz und Offenheit anführten, nahmen im weiteren Verlauf der Interviews vorwiegend nurmehr die Personen der Familienbildung auf diese Werte Bezug. Toleranz und Offenheit wurden also als zentrale „Überzeugungswerte“ in der Interviewsituation auf direkte Frage genannt. In den Narrationen zu typischen Erziehungssituationen, in denen die Befragten persönlicher, zum Teil auch affektbetonter erzählten, zeigte sich jedoch, dass Kooperationsprobleme gerade da entstehen, wo die Werte Offenheit und Toleranz in besonderer Weise herausgefordert werden. Zwei Beispiele zu Kooperationsproblemen zwischen Lehrkräften und Familien mit Migrationshintergrund mögen das verdeutlichen:

- „Ich kenne es von Schülern aus Afrika [...], dass dort die Mutter beziehungsweise der Vater gar nicht direkt die Erziehungsarbeit übernehmen, sondern das machen immer die älteren Geschwister. [...] Das ist halt hier in Deutschland, wo [...] die Eltern diejenigen sind, die das Kind zu erziehen haben. Da ist es manchmal bei Elternsprechtagen schwierig. Die Eltern hören dann einem zu, aber fühlen sich nicht wirklich angesprochen, weil sie einfach nicht sich in der Verantwortung fühlen. Auf der anderen Seite ist es so, wenn zum Beispiel ältere Geschwister dann an diesem Termin teilnehmen, dass wir uns als Lehrer so ein bisschen [...]. Das sind die älteren Geschwister, das ist natürlich nett, dass die irgendwie mitkommen, aber die sind nicht so der Ansprechpartner für uns. Da gibt es natürlich große kulturelle Unterschiede und auch Reibungsstellen, wo das noch nicht so ganz funktioniert.“ (LE 3)
- „Es gibt eben auch das totale Gegenteil, dass Eltern, sei es aus sprachlichen Gründen, nicht in der Lage sind, dafür zu sorgen, dass dem Kind geholfen wird oder erst nach ganz, ganz viel Druck vonseiten der Schule, dass eben die Eltern dann erst bereit sind, etwas dagegen zu tun oder erst dann richtig verstehen, was kann ich eigentlich als Elternteil tun.“ (LE 1)

In der Schilderung der konkreten Situationen lassen sich Unbehagen, Verärgerung oder auch Verunsicherung gegenüber dem als fremd empfundenen Handlungsmuster des anderen erkennen. Aus den angesprochenen „große[n] kulturelle[n] Unterschiede[n]“ (LE 3) erklären sich auch potenzielle Konflikte, die eine Zusammenarbeit erschweren.

3.6 Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen den einzelnen Bildungsakteuren und den jeweiligen Individuen gelingt sehr unterschiedlich – von sehr gut bis eher schlecht. Das Hauptaugenmerk der Interviewstudie lag auf den Erfolgen und Schwierigkeiten in der Umsetzung professionsübergreifender Kooperation aus Sicht von beteiligten Akteuren. Die Ermittlung und Benennung von Defiziten war hilfreich, um die Genese von Problemen besser nachvollzie-

hen und mögliche Ansätze zur Lösung oder Optimierung formulieren zu können. Die folgenden zusammenfassenden vier Thesen sind nun in positiver Form formuliert. Sie spiegeln in verdichteter Form die Sicht der befragten Praktikerinnen und Praktiker wider und sind nicht als wissenschaftliche Befunde zu lesen. Angesichts der sehr kleinen Stichprobe der Feldstudie verstehen sich die Thesen als Grundlage für die Bildung von Forschungshypothesen.

These 1 *Das Gelingen von Kooperation zwischen verschiedenen am Erziehungs- und Bildungsprozess von Kindern beteiligten Personen und Institutionen ist abhängig davon, ob und wie zu Beginn pädagogische Werte, inhaltliche Ziele, strukturelle Grenzen und pädagogisches Mandat formuliert und diskutiert werden.*

Es sollte ein Bewusstsein dafür geweckt werden, dass kooperative Tätigkeiten nicht automatisch eine Garantie für neue Aktionsfelder bzw. eine zwangsläufige Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit bedeuten. Eine erfolgreiche professionsübergreifende pädagogische Kooperation bedarf einer regelmäßigen, systematischen Reflexion sowie einer kriteriengeleiteten Evaluation der Auswirkungen und Effekte der pädagogischen Zusammenarbeit. Um die Motivation der Akteure anhaltend zu sichern, sollte die einrichtungsübergreifende Kooperation zumindest mittelfristig zu einer Arbeitsoptimierung und -entlastung führen.

Konkrete Erwartungen und befürchtete Zumutungen, Ängste vor Konkurrenz oder gar Kompetenzabsprachen sollten im gemeinsamen Austausch offengelegt werden. Für die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften und Personen der Familienbildung genügt keine gut gemeinte Absicht, sondern es bedarf einer praktikablen Umsetzung, die den Beteiligten Anerkennung, Wohlwollen und Fürsorge entgegenbringt. Treten kommunikative Barrieren auf – sei es aufgrund von mangelhaften landessprachlichen Kompetenzen, sei es aufgrund von nicht allgemeinverständlichen Fachtermini – müssen alle Beteiligten offen und respektvoll damit umgehen.

These 2 *Grundlegendes Element einer erfolgreichen Kooperation zwischen Eltern, Kindertagesstätte, Schule und Familienbildung ist ein langfristig angelegter und kontinuierlicher inhaltlicher, organisatorischer und ideeller Austausch.*

Die Ergebnisse dieser Studie erwecken den Eindruck, dass es auch den Familien gelingen kann, von den pädagogischen Kompetenzen der Fachleute zu profitieren, je besser der Austausch der pädagogischen Einrichtungen gelingt. Bei den Eltern kommen derartige Kooperationen als gemeinsames Bemühen um das Wohl ihres Kindes an. Möglicherweise

steigert eine solche Wahrnehmung auch die Bereitschaft von Eltern, pädagogische Angebote zu nutzen.

Die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation werden in einer lebendigen Beteiligung und Kommunikation aller betroffenen Akteure gesehen. Diese kann beispielsweise durch gemeinsame Teamsitzungen erreicht werden, in denen berufsgruppenübergreifende Inhalte und Konzepte erarbeitet werden. Auch Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften, beispielsweise zu den Themen Gewalt, Interkulturalität oder Werteerziehung, könnten den einrichtungsübergreifenden Dialog fördern. Die befragten Gruppen sahen einen großen Bedarf, konkrete Kooperationsformen in die Alltagspraxis einzubeziehen. Dafür sind allerdings ausreichende personelle und vor allem zeitliche Ressourcen notwendig.

These 3 *Voraussetzung für gelingende Kooperation sind übereinstimmende Werte, die nicht nur Leitbild einer Einrichtung sind, sondern auch tatsächlich gelebt werden und insofern Kooperationen tragen. Wertereflexionen klären die gemeinsame Wertebasis.*

Diese These ist als Grundlage für eine – dann natürlich operationale – Forschungshypothese besonders interessant, wenn man sie einmal so formuliert: Nicht eine gemeinsame Wertebasis ist Voraussetzung für gelingende Kooperation, sondern das Fehlen von Wertwidersprüchen. Die befragten Personen waren sich hier allerdings einig: Wichtig sind aus ihrer Sicht identische Werte; schwierig wird es, wenn Wertdifferenzen vorliegen. Selbstverständlich will man mit diesen tolerant umgehen, in der Praxis zeigt sich jedoch, dass dies oft nicht gelingt und es zu Schwierigkeiten in den Kooperationen kommt.

Hilfreich kann es sein, zwischen *Wertübereinstimmung*, *Wertwiderspruch* und *Wertdifferenz* zu unterscheiden: Es ist möglich, dass es in bestimmten Familien oder Einrichtungen unterschiedliche Werte gibt, die sich aber nicht fundamental widersprechen, sondern als „Wertmelange“ (in der Werteforschung als *Wertsynthese* bezeichnet) nebeneinander existieren können. Gegenstand zukünftiger Forschungen sollte unter anderem die Frage sein, welche Wertwidersprüche Kooperationen so schwierig machen. Die Befragungsergebnisse lassen vermuten, dass dies vor allem unterschiedliche pädagogische Ziele von inter- und transinstitutionell kooperierenden Institutionen sind. Ein Gleichschalten dieser Ziele ist nicht zwingend erstrebenswert. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Ziele sich nicht widersprechen oder gar ausschließen, sondern einander ergänzen:

Kooperationen müssen dann dem Muster eines strukturell gesicherten und konzeptionell abgestimmten wechselseitigen Ergänzungsverhältnisses folgen, das sich begrifflich als „Kooperation auf der Basis von Differenz und als Nutzung der Differenz“ fassen lässt. (Bolay 2010, 11)

Mehrfach empfahlen die Befragten gemeinsame Sitzungen und/oder Fortbildungen als strukturellen Ort für derartige Wertklärungsgespräche.

These 4 *Kooperation kann nur gelingen, wenn die beteiligten Institutionen ihr ein gemeinsames Leitbild zuschreiben, das ihre Arbeitskultur grundlegend betrifft, und es auch pflegen. Dazu muss die Kooperation intern und extern strukturell abgesichert sein.*

Besonderes Gewicht legten die Befragten auf das berufliche Selbstverständnis: Die pädagogischen Kräfte sollten ihre Rolle als gemeinsam gestaltende, partnerschaftliche und begleitende Akteure im Entwicklungsprozess des Kindes sowie als Moderierende der individuellen Bildungs- und Lernprozesse verstehen. Einem Perspektivenwechsel und veränderten Rollenverständnis gegenüber sollten die beteiligten Verantwortlichen offen sein und gleichzeitig in der Arbeitskultur ihrer pädagogischen Einrichtung darauf hinarbeiten. Besonders dem System Schule wurde vielfach unterstellt, eher an pädagogischer „Zuarbeit“ als an Kooperation interessiert zu sein. Eine gegenüber anderen Einrichtungen sozialräumlich offene Schule gilt vielerorts bereits als Leitbild und bietet möglicherweise entsprechende Entwicklungschancen.

Als unabdingbare Voraussetzungen dafür gelten erstens motivierte Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer, die lokal ihre pädagogische Arbeit partnerschaftlich und kompetenzanerkennend weiterentwickeln und organisieren; zweitens Kommunen und Behörden, die im Rahmen ihrer Kompetenzen die Grundlagen einer optimalen Bildungsarbeit unterstützen; drittens schließlich interessierte Eltern, die sich konstruktiv-kritisch in die pädagogische Arbeit einbringen und diese aktiv nach ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten und Interessen unterstützen. Allerdings zeigten die Interviews auch, dass pädagogische Fachkräfte eine allzu engagierte und kritische Mitwirkung der Eltern teilweise auch ablehnen. Hier tut sich ein Widerspruch auf zwischen dem, was vordergründig von allen gefordert wird, und dem, was in illustrierenden Narrationen zum Kooperationsprozess angedeutet wird: Es ist leicht nachvollziehbar, dass man sich mit Eltern, die sich mit den pädagogischen Bemühungen zum Beispiel einer Erzieherin oder eines Lehrers in vollem Umfang einverstanden erklären und gemeinsam mit dem oder der Fachkraft auftretende Schwierigkeiten besprechen, leichter tut als mit Eltern, die andere Ziele haben, andere pädagogische Maßnahmen bevorzugen oder sich mit einer Entscheidung nicht einverstanden erklären. Um es auf eine Formel zu bringen: Kooperation ist einfach, wenn meine Partner so denken wie ich, und wird schwierig, falls sie das nicht tun. Die Familienbildung hat explizit die Aufgabe, Eltern- und Erziehungskompetenz zu unterstützen und zu stärken, daraus ergeben sich noch nicht in vollem Umfang genutzte Potenziale für die Kooperation mit Bildungspartnern wie Schule und Kindertagesstätte.

Die Befragungsergebnisse zeigen: Es existieren zahlreiche Faktoren, die das Gelingen einer Kooperation zwischen Eltern, erzieherischem Fachpersonal, Lehrkräften und Personen der Familienbildung begünstigen und unterstützen. Die Wünsche und Maßnahmen betreffen institutionelle und organisationsbezogene, akteurs- und professionsbezogene sowie adressatenbezogene Kontexte, systemische Betrachtungen und die Berücksichtigung kommunaler und sozialer Räume. Zukünftige empirische Forschungsarbeiten zu inter-, intra- und transprofessionellen Kooperationen sollten qualitative und quantitative Zugänge kombinieren. Um eine belastbare Theorie gelingender Kooperation zu entwickeln, sind in jedem Fall größer angelegte Repräsentativerhebungen mit möglichst längsschnittlichem Design erforderlich.

B Ein Modell interindividueller, intra-, inter- und transinstitutioneller Kooperation

Wenn die an (Werte-)Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen (potenziell) beteiligten Personengruppen kooperieren, haben wir es aufseiten der Eltern mit Akteuren zu tun, die den Vertretern von Institutionen als Individuen gegenüberstehen; auf der anderen Seite kooperieren Institutionen miteinander und darin wiederum Individuen. Smolka (2013) verweist unter Bezug auf van Santen/Seckinger (2005, 211) darauf, dass solche Kooperationen gleichzeitig unterschiedliche Beziehungsebenen ansprechen, da die handelnden Personen als Vertreter ihrer Organisationen, eines Netzwerks von Organisationen, aber eben auch als Individuen (professionell Tätige) in Beziehung treten zu anderen, die wiederum auf all diesen Ebenen im Kooperationsprozess angesprochen sind. Diese Besonderheit ist bei der Konstruktion eines Modells von Kooperation zu berücksichtigen. In der Praxis drückt sich dieser komplexe Zusammenhang oft darin aus, dass Kooperationen zwischen einzelnen Einrichtungen jahrelang nicht funktionieren, bis an einer Schlüsselstelle eine andere Person eingestellt wird, und plötzlich funktioniert die Kooperation (oder auch andersherum). In diesem Fall hat die persönliche Beziehung der kooperierenden Personen alle anderen Aspekte überlagert.

Die im Folgenden dargestellten Übersichts- und Teilmodelle stellen eine Quintessenz aus den Expertentexten und den Interviews dar. Es wird ausdrücklich nicht der Anspruch erhoben, den Forschungsstand zu dieser Thematik erschöpfend einbezogen zu haben. Dies würde den Rahmen dieses Projekts sprengen. Die inhaltlichen Ausführungen und Empfehlungen beziehen sich daher auf das für diese Untersuchung erhobene Quellenmaterial und basieren induktiv auf diesen Textteilen.

4 Formen von Kooperation

Für die Entwicklung eines Modells gelingender Kooperation scheint es sinnvoll, sich die unterschiedlichen Formen von Kooperationen vor Augen zu führen, da ihnen jeweils differente Kooperationschancen und Probleme innezuwohnen scheinen. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Formen von Kooperation, die zwischen Akteuren prinzipiell möglich sind.

Institutionen gleichen Typs sind zumeist in größeren Netzwerken organisiert, innerhalb derer Einrichtungen kooperieren. In der Abbildung sind diese *interinstitutionellen* Kooperationen in Netzwerken (blauer Rahmen) durch blaue Pfeile symbolisiert. So kooperie-

ren beispielsweise Schulen bei der Organisation von Abschlussprüfungen oder bei der Koordination von beweglichen Ferientagen innerhalb einer Kommune.

Transinstitutionelle Kooperation liegt vor, wenn Mitglieder unterschiedlicher Einrichtungen oder Netzwerke professionsübergreifend kooperieren (in der Abbildung durch grüne Pfeile dargestellt). Hier werden die Grenzen der eigenen Einrichtungsart überschritten, und fremde Zielsetzungen, berufsethische Grundsätze, Themen und Aufgabenstellungen bestimmen die Kooperationsarbeit.

Wenn einzelne Individuen miteinander kooperieren, spricht man von *interindividueller* Kooperation. In der Abbildung sind sie durch rote durchgezogene Pfeile symbolisiert; die kleinen grauen Felder innerhalb der Einzeleinrichtungen stehen für die Individuen. Sie wurden für die Darstellung der *intrainstitutionellen* Kooperation für jeweils eine Einrichtung pro Netzwerk vergrößert dargestellt.

Innerhalb der jeweiligen Institution, zum Beispiel innerhalb einer Schule, kooperieren die Mitglieder der gleichen Profession in der Form der intrainstitutionellen Kooperation miteinander. Dazu gehören für unser Beispiel Schule etwa der Austausch von Lernmaterialien oder das gemeinsame Planen von Unterrichtseinheiten. Diese Form der Kooperation ist in der Abbildung durch schwarze Pfeile zwischen einzelnen Akteuren und der jeweiligen Institution gekennzeichnet. Die Form der intrainstitutionellen Kooperation kennt noch den Sonderfall der professionsübergreifenden intrainstitutionellen Kooperation. Dieser Fall liegt vor, wenn Mitglieder unterschiedlicher Professionen innerhalb einer Institution zusammenarbeiten, wie dies zum Beispiel in der Schulsozialarbeit der Fall ist.

Interindividuelle, intra-, inter- und transinstitutionelle Kooperation

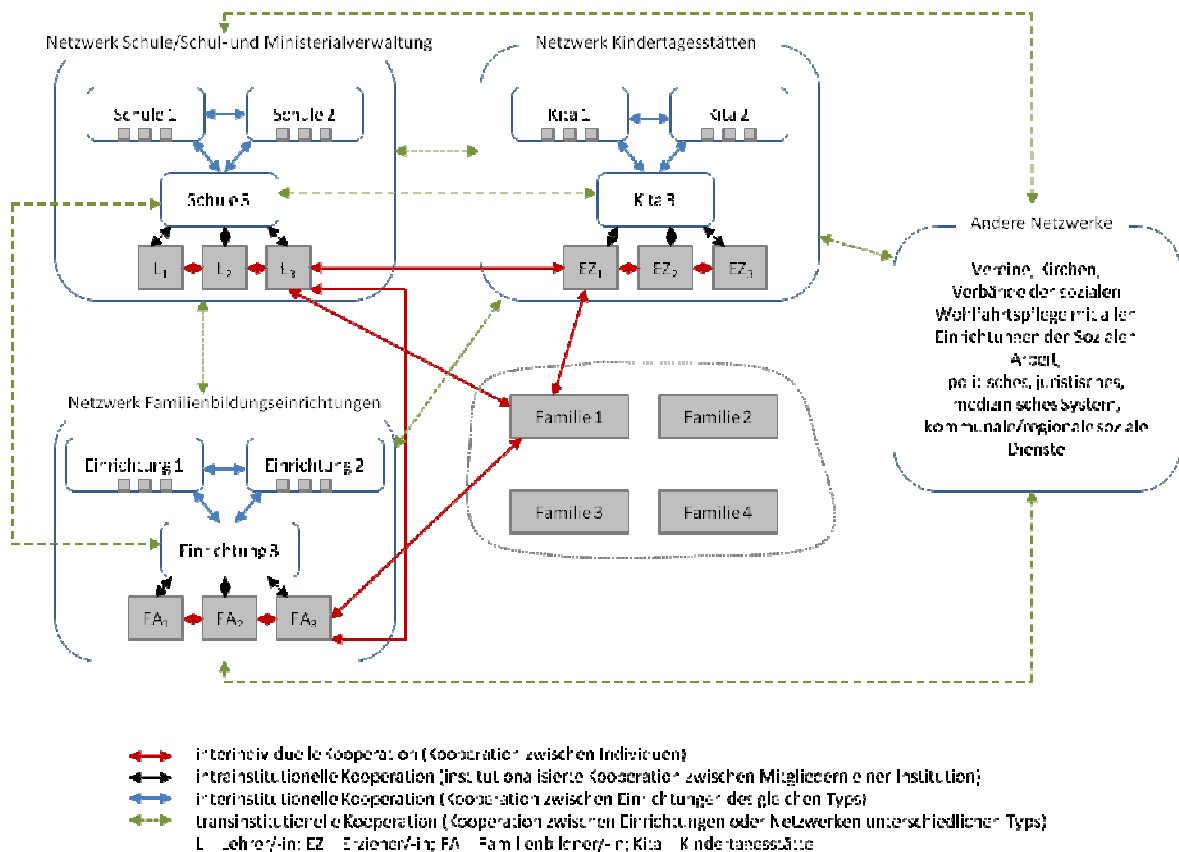


Abbildung 2: Formen von Kooperation

Die Familien sind im Modell nicht mit einem blauen Rahmen für die Netzwerke versehen, sondern mit einer gestrichelten Linie, die den fehlenden oder losen Organisationsgrad von Familien untereinander darstellen soll. Familien treten den Institutionen in der Regel als „Einzelfall“ gegenüber. Während Institutionen aus Sicht der Eltern immer einem spezifischen Typ angehören und Akteure in ihr somit der Logik der jeweiligen Institution folgen, werden umgekehrt Eltern idealiter als individuelle Partner gesehen – oder aber mittels stereotyper Deutungsmuster eingeordnet (wie zum Beispiel „kulturell differente Migrantenfamilie“, „überengagierte Bildungsbürger“, „vernachlässigende Unterschichteltern“).

5 Das Kooperationsmodell auf Basis der Interviewergebnisse und der Expertentexte

Zunächst wird ein allgemeines Kooperationsmodell (Abbildung 3) vorgestellt, anschließend ein erweitertes Modell (Abbildung 4), in dem das allgemeine Modell für den Bereich wertesensibler und wertebezogener pädagogischer Arbeit konkretisiert wird. Diese Mehrebenenmodelle veranschaulichen, welche Dimensionen bedacht werden sollten, wenn Kooperationen zwischen Institutionen oder Einzelpersonen als Vertretern von Institutionen vereinbart oder reflektiert werden. Es wird an späterer Stelle deutlich werden, dass für gelingende Kooperation Wertverwirklichungen eine Voraussetzung sind, daher wird schon bei der Erläuterung des allgemeinen Kooperationsmodells auf Werte rekurriert. Werte als Thema und *Conditio sine qua non* pädagogischer Arbeit werden dann explizit im zweiten Modell einbezogen.

Empirische Basis beider Modelle sind Wahrnehmungen und Erfahrungen der interviewten Personen sowie die zusammenfassenden Darstellungen von Fachleuten (Garske 2013; Smolka 2013; Wihstutz 2013; Zierer/Otterspeer 2013) zu Bedingungen von Kooperation mit jeweils einem Schwerpunkt bei einem der vier Kooperationspartner Eltern, Schule, Kindertageseinrichtung und Familienbildung. Die Modelle verstehen sich als abstrahierende Verallgemeinerung der Befunde. Anhand des allgemeinen Kooperationsmodells lassen sich prinzipiell alle Formen von Kooperation und Themen im Rahmen von Kooperationen reflektieren. Das Modell zu wertebasierter und wertebezogener Kooperation bildet dann eine exemplarische Konkretion des allgemeinen Modells, indem wertebezogene Aspekte in das Modell eingetragen werden. Die verschiedenen Ebenen des allgemeinen Kooperationsmodells werden beginnend bei der innersten Ebene erläutert. Die Ebenen sind dabei nicht als Stufen zu verstehen, die etwa von innen nach außen abzuarbeiten wären, vielmehr müssen für Reflexionen oder Planung einer kooperativen Praxis alle Ebenen berücksichtigt und reflexiv aufeinander bezogen werden.

5.1 Die Ebene der Kooperationspartner

Die Frage, wer überhaupt mit wem kooperiert, ist auf der inneren Ebene zu klären. Welche Lehrkraft übernimmt den regelmäßigen Kontakt zum Kindergarten oder zum Hort? Wer ist Ansprechperson für Kooperationen mit der Familienbildungseinrichtung am Ort? Welche Akteure werden zur potenziellen Lösung eines aktuell auftretenden Problems benötigt? Es geht also um die schlichte Klärung von Zuständigkeiten und die Benennung von konkreten Personen, die sich um bestimmte kooperative Aufgaben federführend

kümmern. Kooperationen kosten Zeit und sollten nicht um ihrer selbst willen vereinbart werden. Alle Beteiligten müssen aus einer Kooperation Nutzen ziehen können. Akteure, die zur Lösung eines Problems nicht erforderlich sind, sollten auch nicht zu einer Kooperation genötigt werden. Oft genügt es, sie in größeren Abständen über den aktuellen Stand zu informieren. Auch bei der Zusammenarbeit mit Familien sind die Zuständigkeiten zu klären und eigene Rollen- und Familienbilder kritisch zu reflektieren: Nicht immer ist die Mutter die natürliche Ansprechperson bei schulischen Problemen eines Kindes; es kann ihr Lebensgefährte, der geschiedene Vater, ein Großelternanteil oder – wie in einem der Interviews geschildert – ein älteres Geschwister sein.

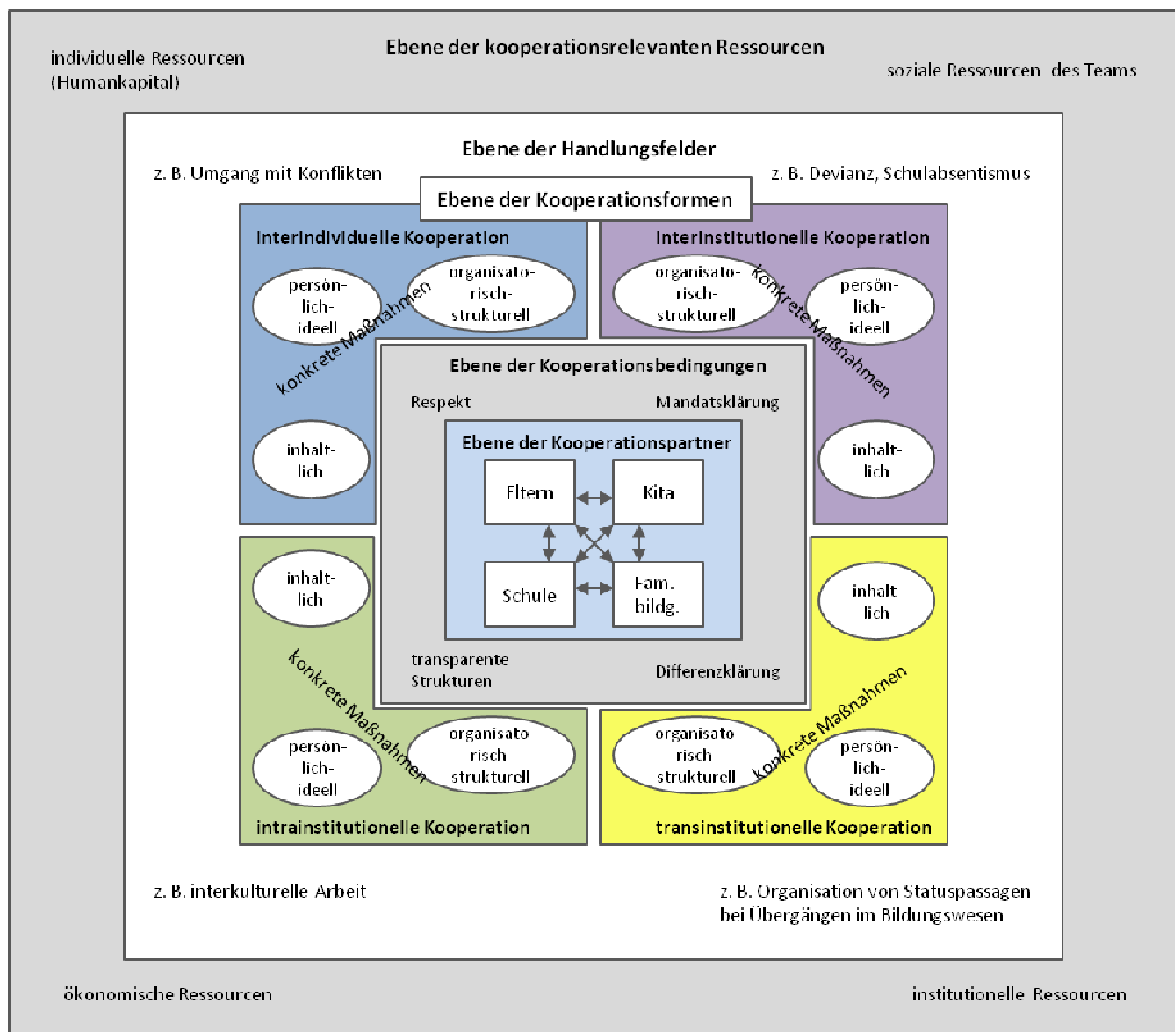


Abbildung 3: Allgemeines Kooperationsmodell

5.2 Die Ebene der Kooperationsbedingungen

Auf der zweiten Ebene sind die Kooperationsbedingungen zu hinterfragen. In den Expertentexten und Interviews wurden zahlreiche Aspekte erfolgreicher Kooperationsbeziehungen deutlich, die in den vier Aspekten „Respekt“, „Mandatsklärung“, „Differenzklärung“ und „transparente Strukturen“ des Kooperationsmodells ihren Niederschlag finden.

Gegenseitiger Respekt ist eine grundlegende Bedingung für erfolgreiches Kooperieren. Ein achtungsvoller Umgang der einzelnen Beteiligten begleitet von einer Kommunikation ohne hierarchischen Standesdünkel sowie Wertschätzung der Arbeit des anderen schätzten die befragten Akteure und auch die Expertinnen und Experten (Smolka 2013; Wihstutz 2013; Garske 2013) als essenziell für eine gelingende Kooperation ein. Respekt steht im Modell stellvertretend für die Summe aller kooperationsfördernden inneren Haltungen und Verhaltensweisen der Beteiligten.

Transparente Strukturen gehören ebenfalls zu den konstruktiven Bedingungen (vgl. zum Beispiel Zierer/Otterspeer 2013). Transparente Vorgänge in der Anbahnung und Gestaltung von Kooperationen können wahrscheinlicher machen, dass unterschiedlichen Erwartungen und persönlichen Reibungen in der Zusammenarbeit konstruktiv begegnet wird. Auch Anregungen und Rückmeldungen im regelmäßigen inhaltlichen Gespräch begünstigen eine engere Vernetzung der Akteure und beziehen sämtliche Beteiligten mit ein. Zu transparenten Strukturen gehört auch das sichere Wissen aller Teilnehmenden, wer für bestimmte Kooperationspartnerschaften in erster Linie zuständig ist. In manchen Schulen und Einrichtungen hängen zu diesem Zweck Listen mit Ansprechpersonen gut sichtbar aus. Ungeklärte Zuständigkeiten wirken sich auf Aktivitäten und Kooperationsprozesse negativ oder gar lähmend aus. Erhalten Kooperationen ein strukturelles und organisatorisches Fundament durch klare Arbeitsteilung, Verlässlichkeit sowie personelle und zeitliche Kontinuität, ist das von großem Vorteil für ihr Gelingen, darüber waren sich die Interviewten wie auch die Expertinnen und Experten (vgl. Smolka 2013) einig. Ohne die grundlegenden Voraussetzungen klarer Strukturen scheint eine personen- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit kaum etablierbar. Transparente Strukturen stehen im Modell stellvertretend für die Summe aller strukturell-organisationalen kooperationsfördernden Bedingungen.

Die *Mandatsklärung* bildet eine dritte wichtige Grundlage für gelingende Kooperationen. Diese Bedingung kam in den Interviews lediglich implizit zum Ausdruck. Es geht dabei um die Frage, woher der Auftrag zum Handeln, in diesem Fall zum Kooperieren, eigentlich stammt. Ihr Mandat zum Handeln erhalten Fachkräfte im Bereich der Sozialen Arbeit oder

Sozialpädagogik durch rechtlich verankerte Bestimmungen oder per Gesetz, durch einen Auftrag ihres Anstellungsträgers, der wiederum beispielsweise dem Subsidiaritätsprinzip folgend öffentliche Aufgaben übernimmt, oder aber durch die Klientin bzw. den Klienten selbst. Im Falle der Schule ist das Mandat ebenfalls rechtlich geregelt, denn inter- und transinstitutionelle Kooperationen sind gesetzlich verankert. Im Einzelfall jedoch muss die Mandatsklärung anlassbezogen genauer gefasst werden, und die Kooperierenden sollten sich darüber Gewissheit verschaffen, aufgrund welchen Mandats sie tätig werden. So ist zum Beispiel eine Erzieherin einer Kindertagesstätte, die bei einem Kind Hinweise auf Vernachlässigung festgestellt zu haben glaubt, nicht berechtigt, mit der Mitarbeiterin einer Familienbildungseinrichtung, die Elternkurse anbietet, über die Familie ins Gespräch zu kommen und eine Kooperation zu vereinbaren, ohne sich für eine solche Kooperation ein Mandat der betroffenen Eltern zu holen. Die Mandatsklärung als Begriff steht im Modell auf der Ebene der Kooperationsbedingungen für alle förderlichen Bedingungen hinsichtlich der persönlich-inhaltlichen Zuständigkeitsvereinbarungen.

Ein vierter essenzieller kooperationsfördernder Aspekt ist der einer *Differenzklärung*. Differenz kann sich zum Beispiel auch auf differente Werte beziehen (und wäre dann schon eine Konkretion im Sinne des erweiterten Modells in Abbildung 4), zum anderen aber auch – und das ist für ein allgemeines Modell von Kooperation zunächst konstitutiv – auf differente Handlungslogiken der Kooperationsbeteiligten.

Die Expertentexte nehmen mehrfach Bezug auf den Differenzaspekt und machen die in Differenzen liegenden Chancen deutlich (zum Beispiel Smolka 2013). Bolay (2010, 3) spricht ausdrücklich von einer „Differenzperspektive als fachliches Kriterium für Kooperation“ und führt aus, dass gerade die unterschiedliche Zielstellung, Arbeitsweise und Handlungslogik der Kooperationsakteure (bei ihrer Jugendhilfe und Schule) in verschiedenen empirischen Untersuchungen von den Betroffenen als positiv erlebt worden seien. Die Aussagen von Experten- wie von Praktikerseite lassen den Schluss zu, dass existierende divergierende Handlungslogiken unbedingt kommuniziert werden sollten. Dabei geht es nicht darum, Unterschiede zu beseitigen, sondern vielmehr darum, diese kennenzulernen und sie konstruktiv in die Zusammenarbeit einzubeziehen. Dies wirkt auch dem Auftreten von Kommunikationsproblemen entgegen, die in einer fehlenden Fähigkeit oder Bereitschaft der Beteiligten, sich auf die Perspektiven und Denkansätze der anderen Akteure einzulassen, zu gründen scheinen. Smolka (2013) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Wissens über Arbeitsbedingungen, Aufgabenbereiche und Handlungslogiken des anderen Kooperationsakteurs, das Grundlage für Verständigung sei.

Die Differenzklärung steht im Modell stellvertretend für alle Maßnahmen zur Herstellung einer soliden Wissensbasis über die anderen Kooperationsakteure und Aushandlungsprozesse zur Herstellung einer förderlichen Kooperationsatmosphäre. Sie ist somit gleichsam Bedingung für gelingende Kooperation und gleichzeitig ein Thema für Kooperations-sitzungen oder -veranstaltungen.

5.3 Die Ebene der Kooperationsformen

Wie in Kapitel 4 bereits ausgeführt, können Kooperationen in unterschiedlichen Formen organisiert werden, wobei sich – weil stets Menschen miteinander interagieren – die interindividuelle Kooperation niemals ausschließen lässt; sie ist bedeutsamer Teil jeder der anderen Kooperationsformen. Für die Reflexion bestehender Kooperationsbeziehungen ist eine Trennung der verschiedenen Formen hilfreich, um erkennen zu können, ob sich Kooperationshemmnisse auf der interindividuellen oder zum Beispiel auf der interinstitutionellen Ebene abspielen. Im Modell wird durch die Kreise verdeutlicht, dass konkrete Kooperationsmaßnahmen auf unterschiedliche Inhalte bezogen sein können: auf persönlich-ideelle, auf sachlich-inhaltliche oder auf organisatorisch-strukturelle.

Im Blickpunkt der folgenden Abschnitte stehen weniger Wünsche und Ziele, sondern vielmehr konkrete Handlungsempfehlungen aus Theorie und Praxis. Die erläuterten Maßnahmen sind nicht immer eindeutig bestimmten Kooperationsformen zuzuordnen. Dies ist schon bedingt durch die beständige Form der interindividuellen Kooperation, die alle Kooperationsformen durchzieht. Es wird versucht, auch Hinweise darauf zu formulieren, welche Kooperationsformen für welche Themen und Prozesse geeignet sind.

5.3.1 Teildimension interindividuelle Kooperation

Interindividuelle Kooperation entsteht, wenn mindestens zwei Personen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und in respektvollem, wertschätzendem Umgang miteinander zum Zwecke der Erhaltung eines als positiv erlebten Zustandes oder der Verbesserung eines als negativ wahrgenommenen Zustandes vereinbaren. In den Interviews wurde als konkrete Maßnahme im Bereich der persönlichen Begegnung (persönlich-ideelle Ebene) eine aktive, selbstkritische persönliche Haltung in der Kooperation angesprochen. Die Akteure müssten sich ihres Auftretens, ihrer subjektiven Überzeugungen über die Person des Gegenübers sowie ihres Wissens über deren Lebens-/Arbeitsbedingungen bewusst werden, um eigene Anteile an Kooperationschwierigkeiten (wie zum Beispiel an misslingenden Interaktionen) erkennen zu können (vgl. Smolka 2013; Garske 2013). Bei den Fachkräften

können neben einer soliden Ausbildung in Gesprächsführung und Konfliktmanagement Supervisionen oder kollegiale Beratung solche Reflexionsprozesse unterstützen.

Interindividuelle Kooperationen haben einen Inhaltsaspekt, der sich aus dem Kooperationsanlass ergibt. Maßnahmen auf dieser Ebene beinhalten insofern die Klärung des Gegenstandsbereichs. Von den interviewten Personen wurde vor allem das individuelle Eingehen auf die Kinder oder auf die Bedürfnisse der Eltern und Familien im Falle der Familienbildnerinnen und Familienbildner als zentrale Maßnahme genannt. Interindividuelle Kooperationen zur Förderung eines individuellen Kindes sind beispielsweise denkbar zwischen einem Familienmitglied und einer Lehrkraft oder zwischen einem Familienmitglied und einer Fachkraft einer Kindertageseinrichtung. Darüber hinaus sind interindividuelle Kooperationen zwischen Mitgliedern einer Einrichtung als Spezialfall der intrainstitutionellen Kooperation häufig.

Hinsichtlich der organisatorisch-strukturellen Zusammenarbeit hoben die Befragten aus Praxis und Theorie die Relevanz von persönlichem Engagement in der kooperativen Zusammenarbeit hervor. Die Kooperation unterstützen und vor allem weitertragen können die individuellen Beteiligten in der Wahrnehmung ihrer Multiplikatorenfunktion. Diese Maßnahmen können womöglich nicht nur Kooperationen auf der Mikroebene befördern, sondern vielmehr bis in die Makroebene transinstitutioneller Kooperation hineinwirken.

5.3.2 Teildimension intrainstitutionelle Kooperation

Als maßgebliches Beispiel für die Kooperation auf sachlich-inhaltlicher Ebene innerhalb von Institutionen führten die Pädagoginnen und Pädagogen die Maßnahme der Supervision und Teamentwicklung an (mit diesem Schwerpunkt: Wihstutz 2013). Diese Maßnahme kann helfen, Konfliktpotenziale aufzudecken und zu bearbeiten sowie Lernpotenziale zu aktivieren. Eine bereits häufig anzutreffende weitere Maßnahme im Bereich intrainstitutioneller Kooperation in der sachlich-inhaltlichen Dimension besteht in der Zusammenarbeit bei der Materialentwicklung für Bildungsprozesse innerhalb einzelner Schulen, Kindertagesstätten oder Familienbildungseinrichtungen. Häufig sind diese Austauschprozesse allerdings nicht organisiert, dann handelt es sich im Grunde lediglich um interindividuelle Kooperationen. Dort, wo aber beispielsweise arbeitsteilig Materialien erstellt und in einem organisierten Prozess den anderen Mitgliedern der Einrichtung zur Verfügung gestellt werden, ist von intrainstitutioneller Kooperation zu sprechen.

Als kooperationsfördernde Maßnahme im persönlich-ideellen Bereich wurde eine wohlwollende, unterstützende Einstellung gegenüber Kindern angesprochen. Die Haltung der

beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kann dabei Ausdruck eines gemeinsam entwickelten pädagogischen Leitbildes sein, das in sozialen Einrichtungen heute üblicherweise existiert. Substanziell sei zudem eine professionelle Einstellung der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich in Selbstreflexion eigener Werte und Aufgeschlossenheit gegenüber der Wesensart und Haltung anderer widerspiegeln. Garske (2013) weist insbesondere auf den nichtstatischen Charakter solcher Leitbilder hin. Wenn man Konzeptentwicklung als einen prinzipiell un abgeschlossenen Prozess versteht, wird die Konzeption einer Einrichtung immer wieder selbst Gegenstand der Auseinandersetzung und Veränderung und kann möglicherweise eine gegenüber Veränderungen insgesamt aufgeschlossene Haltung fördern. Für Garske liegt in der Weiterentwicklung von Konzeptionen ein besonderes Potenzial im Hinblick auf Wertebildung und Wertebewusstsein, da die Konzeption auch Wertewandelprozesse reflektieren könne (vgl. ebd.).

Auf der organisatorisch-strukturellen Ebene der intrainstitutionellen Kooperation gab es Empfehlungen zu den Ressourcen des pädagogischen Personals. Ziel sei es beispielsweise, mehr Zeit für einen Austausch im Team zu schaffen.

5.3.3 Teildimension interinstitutionelle Kooperation

Interinstitutionelle Kooperationen sind Maßnahmen unter Beteiligung von zwei oder mehreren Einrichtungen des gleichen Typs, also zum Beispiel Kooperationen zweier städtischer Schulen zur Sicherstellung eines breiteren Kursangebots, sodass Schülerinnen und Schüler an Kursen auch der anderen Schule teilnehmen können. Ein anderes Beispiel sind Kooperationen zwischen Familienbildungseinrichtungen benachbarter Stadtteile, die sich in ihrem Kursangebot oder hinsichtlich der Zielgruppen absprechen, um möglichst viele Zielgruppen möglichst breit ansprechen zu können und sich nicht gegenseitig mögliche Interessenten abzuwerben.

Auf persönlich-ideeller Ebene sollte die wechselseitige Anerkennung von Leistungen der anderen Einrichtung bzw. des anderen Kooperierenden zu den Grundhaltungen der Beteiligten gehören. Oben wurde deutlich, dass gegenseitige Anerkennung bereits auf individueller Ebene eine wichtige Voraussetzung für gelingende Kooperation ist. Dies wiederholt sich auf den Ebenen interinstitutioneller und transinstitutioneller Kooperation. Wenn Institutionen gleichen Typs kooperieren, können auch Konkurrenzempfindungen entstehen, die zu haben und zu äußern zunächst einmal „erlaubt“ sein muss und mit denen dann allseitig sensibel umzugehen ist.

Von den Befragten und den Expertinnen und Experten werden auch die gemeinsame Abstimmung und Reflexion von Inhalten und Erziehungsnormen als konkrete Maßnahmen in diesem Teilbereich genannt.

Als organisatorisch-strukturelle Maßnahme empfahlen die Akteure die Festschreibung von Kooperationen in Konzepten und Programmen. Diese sowie die Kontinuität in Struktur und Personal der Kooperation unterstützen aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker eine langfristige Zusammenarbeit. Dies gilt jedoch nicht nur für Kooperationen zwischen Einrichtungen gleichen Typs, sondern auch professionsübergreifend.

5.3.4 Teildimension transinstitutionelle Kooperation

Die Expertinnen und Experten verweisen auf die zentrale Bedeutung des Nutzens einer Kooperation für deren Beständigkeit insbesondere im Bereich der transinstitutionellen Kooperation. Smolka (2013) nennt als Beispiel den erleichterten Zugang zu bestimmten Elterngruppen, der sich für die Familienbildung aus Kooperationen mit der Schule ergeben könne, während Lehrkräfte unter Umständen von der Elternarbeitskompetenz der Familienbildnerinnen und Familienbildner profitieren könnten. Alle Formen von Kooperationen werden dann gepflegt, wenn eine Win-win-Situation entsteht. Da besonders transinstitutionelle Kooperationen mit Zeitaufwand verbunden sind und – wie Smolka (2013) unter Bezug auf Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gruner (2011) anführt – oft als nicht zur „eigentlichen“ Aufgabe gehörend wahrgenommen werden, sollten sie sich für die Betroffenen zumindest langfristig auszahlen. Die Frage „Was bringt uns die Kooperation?“ ist durchaus sinnvoll, und die Kooperation sollte vielleicht auch nur dann eingegangen werden, wenn die Frage innerhalb der Einrichtung nach einigen Abstimmungsgesprächen positiv beantwortet werden kann.

Auf der sachlich-inhaltlichen Kooperationsebene wurden insbesondere gemeinsame Fortbildungen als bedeutsam für die transinstitutionelle Kooperation gewertet. Diese dienen zum einen dem Kennenlernen und der Kontaktaufnahme innerhalb eines Sozialraumes, zum anderen aber auch der Klärung von Bildungsverständnissen oder dem Austausch von Wertvorstellungen und Erfahrungen in Institutionen unterschiedlichen Typs.

Außerdem erwähnten die Gesprächspartnerinnen und -partner die Durchführung von Elternkursen und die Einrichtung von professionsübergreifenden Arbeitsgruppen und Projekten. Grundsätzlich betonten die Akteure die Nützlichkeit einer stärkeren Einbindung der anderen Professionen in das eigene Berufsfeld, hoben dabei aber mehrfach die Bedeutung „echter“ Partizipation hervor, einer Partizipation also, die nicht nur pseudoparti-

zipatives Handeln zulässt, sondern tatsächliche Mitwirkung und Mitentscheidung (vgl. entsprechende Hinweise bei Smolka (2013), Garske (2013) und Wihstutz (2013)). Im Bereich der organisatorisch-strukturellen Zusammenarbeit können die Einrichtung regionaler Netzwerke sowie die Verbesserung der kommunalen Zusammenarbeit als potenziell förderliche Maßnahmen benannt werden.

Es sei jedoch noch einmal auf bestehende Konfliktlinien hingewiesen, die vor allem aus struktureller Perspektive begründbar sind. Hollenstein (2000, 356–357) sieht transinstitutionelle Kooperation insbesondere durch strukturelle Bedingungen beeinträchtigt: Diese beruhen auf einer Differenz zwischen der fachlichen „Beheimatung“ einerseits und daraus resultierenden systembedingten Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata andererseits, die wiederum unterschiedliche Handlungsstrategien und -orientierungen hervorbringen.

Um mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Interessenlagen und Kommunikationssperren umzugehen, sollten die Kooperationspartner Strategien anwenden, die die erworbenen beruflichen Identitäten und unterschiedlichen Handlungsmotive konstruktiv in den Kooperationsprozess einbeziehen und so der Störanfälligkeit einer professionsübergreifenden Kooperation aufgrund der Unterschiede der einzelnen Akteure in Bezug auf Position, Rolle, Status und Möglichkeit der Partizipation begegnen.

Pädagogische Kooperation bedeutet in der Regel „gemeinsames Handeln von Vertretern unterschiedlicher pädagogischer Kontexte“ (Maykus 2011, 156). Damit impliziert die Kooperation von Schule, Kindertagesstätte, Eltern und Familienbildung auch die Notwendigkeit der Reflexion der einzelnen Systeme und der Frage, inwiefern die Unterschiedlichkeit, aktuelle Systemeinflüsse oder auch Irritationen von Systemkontexten das Gelingen von Kooperation beeinflussen (vgl. ebd., 156–157).

5.4 Die Ebene der Handlungsfelder der Kooperation

Die Ebene der Handlungsfelder ist im allgemeinen Kooperationsmodell (Abbildung 3) bewusst lediglich mit Beispielen illustriert, denn die konkreten Felder für Kooperationen können sehr vielfältig sein. In dieses Modell könnten prinzipiell alle pädagogischen Handlungsfelder eingetragen werden.

Mit Bezug auf Werte finden sich zahlreiche Beispiele in den Expertentexten: Zierer/Otterspeer (2013) schlagen pädagogische Elternabende zur Wertklärung oder zur Herstellung eines Grundkonsenses im Hinblick auf das Menschenbild vor, das der pädagogischen Arbeit zugrunde liegen könnte. Garske (2013) nennt Inklusion oder Resilienzförderung,

Wihstutz (2013) Gesundheit, Vernetzung von Eltern untereinander oder Maßnahmen zur Förderung der Selbstwahrnehmung im Hinblick auf die eigenen oder auch im Hinblick auf kindliche Bedürfnisse. Zielsetzung der Familienbildung ist zudem im Grundsatz präventive Elternarbeit mit dem Ziel der Stärkung der Erziehungskompetenzen (vgl. Wihstutz 2013). Smolka (2013) schließlich erwähnt Bildungsübergänge oder auch die Umwandlung von Schulen in Ganztagschulen als mögliche Kooperationsfelder.

Für die Reflexion bestehender oder die Planung neuer Kooperationen scheint wichtig zu sein, dass das Handlungsfeld deutlich benannt und geklärt wird, damit klare Zielvorstellungen erarbeitet werden können, die sich später auch in evaluativen Prozessen auf ihre Erreichung überprüfen lassen. Daher sind im Modell eher Konfliktthemen oder Probleme benannt und nicht allgemeine Handlungsfelder pädagogischer Arbeit. Je konkreter das Handlungsfeld, desto leichter fallen Prozesse der Mandatsklärung und desto deutlicher wird, dass Kooperationen auch problem- oder themenbezogen eingegangen und dann wieder gelöst werden können.

In den Aussagen der Praktikerinnen und Praktiker wurde deutlich, dass die passende, familienbezogene Auswahl von Themen kooperationsbegünstigend wirken kann. Aufgabenbezogene Inhalte und Projekte können durch ihren Bezug auf ein sachliches, konkretes Ziel sinnstiftend sein.

Eine trennscharfe Zuteilung der einzelnen Handlungsfelder zu einer Kooperationsebene erweist sich weder als möglich noch als nützlich. Vielmehr sollen hier konkrete Beispiele angeführt werden, in denen Kooperationen sinnvoll sind. In der Umsetzung in einem konkreten Handlungsfeld sollten die Praktikerinnen und Praktiker genau reflektieren, mit welchen Beteiligten sich eine kooperative Zusammenarbeit anbietet.

Ein für die interindividuelle Kooperation relevantes Handlungsfeld sahen die Befragten beispielsweise im Konfliktmanagement. Gleichzeitig kann dieses Thema innerhalb einer Einrichtung Thema intrainstitutioneller Kooperationen sein, wenn beispielsweise die Klassenkonferenz, bestehend aus allen Lehrkräften, die einen bestimmten Schüler unterrichten, vereinbart, im Hinblick auf ein Mobbingproblem in der Klasse im Rahmen einer bestimmten Konzeption zusammenzuarbeiten.

Zu den von den Akteuren aus der Praxis und der Wissenschaft angeführten Handlungsfeldern könnte als Gegenstand auf intrainstitutioneller Ebene beispielsweise die interkulturelle Arbeit zählen, wenn pädagogische Konzepte innerhalb einer Einrichtung erarbeitet und Kooperationsstrukturen dafür vereinbart und installiert werden. Die Klärung der Kooperationskontexte in den Handlungsfeldern Medien- und Kulturarbeit, Aktions- und Er-

holungsräume in der Jugendarbeit sowie sonderpädagogischer Dienst sind ebenfalls auf dieser Ebene von Bedeutung, können aber auch in inter- oder transinstitutionellen Kooperationsformen organisiert werden.

Weiter können die von den Befragten angesprochenen Handlungsfelder Devianz oder Schulabsentismus der transinstitutionellen Ebene zugeordnet werden. Zu den von Expertinnen und Experten sowie Praktikerinnen und Praktikern erwähnten Handlungsfeldern gehören beispielsweise Mädchenprojekte wie auch die Organisation von Statuspassagen bei Übergängen im Bildungswesen sowie die pädagogische Arbeit in Bildungs- und Freizeitzentren.

5.5 Die Ebene der kooperationsrelevanten Ressourcen

Kooperationsrelevante Ressourcen, die Akteure nutzen können, werden in verschiedenen Theorien und Modellen erläutert (zum Beispiel Lin 2001). Hintergrund sind zumeist theoretische Entwürfe, die den (unterschiedlichen) Zugang zu Ressourcen erklären können. Im Zusammenhang mit unserem Kooperationsmodell ist bedeutsam, dass sich die Handelnden ihrer Ressourcen bewusst werden, um alle förderlichen Rahmenbedingungen auch wirklich für Kooperationsvorhaben nutzen zu können. Daher unterscheidet das Modell individuelle Ressourcen, soziale Ressourcen des Teams, ökonomische und institutionelle Ressourcen.

Zuvorderst sind die *individuellen Ressourcen* der einzelnen Kooperationspartner zu betrachten, da die Zusammenarbeit von Einrichtungen immer von den einzelnen beteiligten Personen abhängt. Persönliche Stärken und Schwächen, die man – gewollt oder ungewollt – in Kooperationen einbringt, können reflektiert werden.

Die *sozialen Ressourcen* des Teams bestehen zum einen in der Kohärenz der Gruppe, also in Qualitäten des Teams selbst, zum anderen in der Zusammenführung und Ergänzung der individuellen Ressourcen. Dazu gehören auch sogenannte Positional Resources, also der Zugang zu Personen, die die Möglichkeit zur Unterstützung haben.

Institutionelle Ressourcen sind Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einem speziellen Typus von Einrichtung ergeben. So haben Schulen institutionelle Ressourcen, zum Beispiel durch die Schulpflicht, die ihnen ihre Klientel sichert – eine Ressource, die viele soziale Einrichtungen nicht haben. Gerade in der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme liegt aber eine institutionelle Ressource sozialer Einrichtungen, die in Kooperationen eine wichtige Rolle spielen kann. Die Aspekte der jeweiligen Ressourcen sind also in Kooperationen unter anderem da bedeutsam, wo es um die Klärung der Frage geht, welche Ko-

operationspartner hinzuzuziehen sind. Schließlich beeinflussen auch die ökonomischen Ressourcen der Einrichtung, des Sozialraums (Stadtteil, Gemeinde) oder der Familie die Zusammenarbeit.

5.6 Das erweiterte Modell wertensensibler Kooperation

Im Kontext des vom Bundesfamilienministerium finanzierten und in Kooperation mit dem Deutschen Roten Kreuz durchgeführten Projekts „Wertebildung in Familien“ interessieren in besonderem Maße die Bedingungen für gelingende Kooperationen und Maßnahmen im Bereich der wertensensiblen Familienarbeit. Das allgemeine Modell müsste demnach im zweiten Modell auf Maßnahmen im Bereich der Wertebildung bezogen werden können, es müsste die Reflexion wertensensibilisierenden und wertensensiblen Handelns unterstützen und Gelingensbedingungen von Kooperationen unter Berücksichtigung von Werten analysieren helfen. Abbildung 4 zeigt das in Abbildung 3 dargestellte Modell unter Ausparung der inhaltlichen Konkretion und dafür unter Einbezug von Aspekten wertebbezogener und wertensensibler pädagogischer Arbeit, die wiederum den unterschiedlichen Ebenen zugeordnet wurden. Die genannten Aspekte auf den verschiedenen Ebenen verstehen sich lediglich als Beispiele und nicht als abschließende Aufzählung.

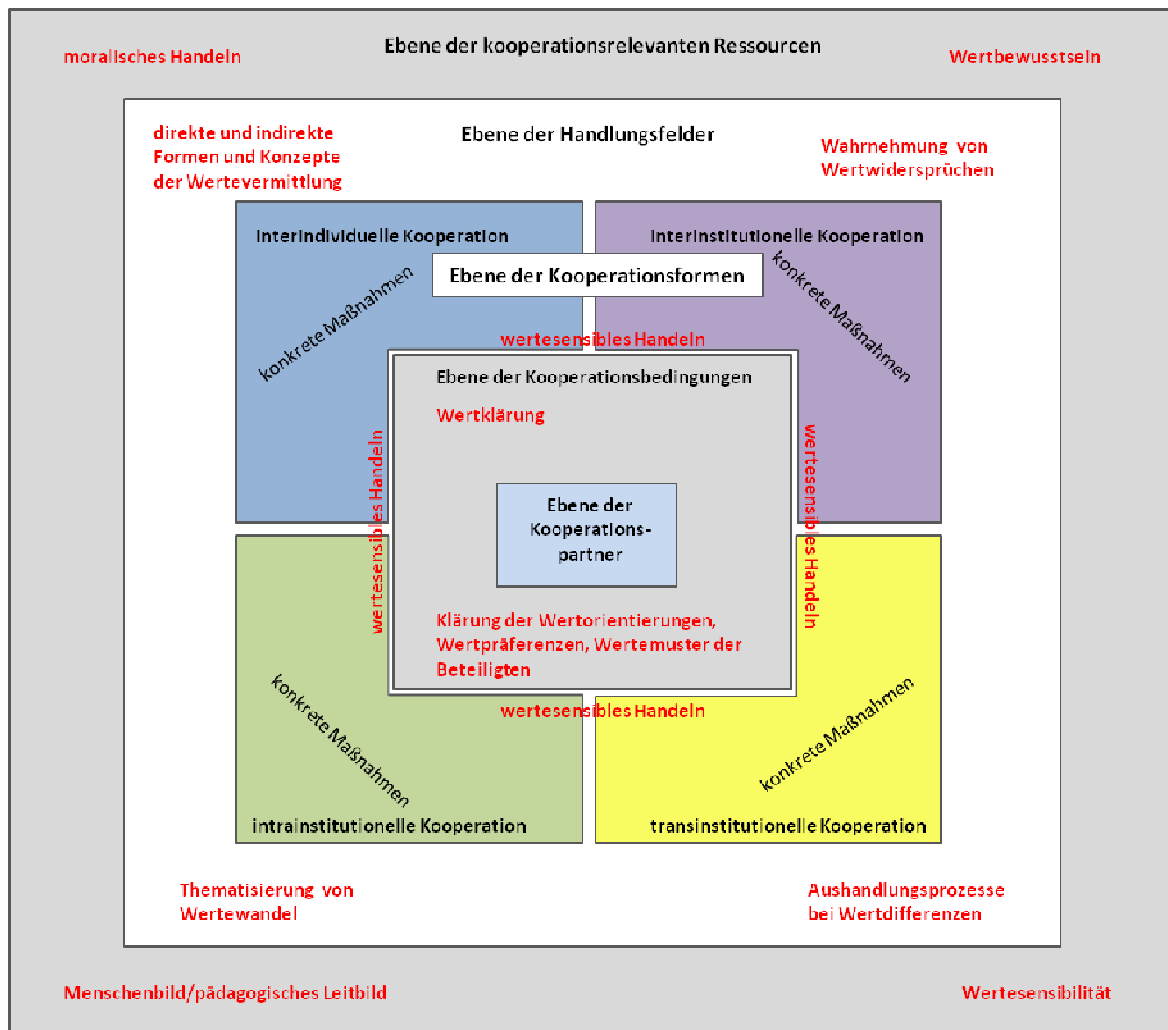


Abbildung 4: Modell wertbezogener und wertensibler pädagogischer Arbeit

Auf der Ebene der *Kooperationsbedingungen* ist es anzuraten, vor und während der Zusammenarbeit Werte zu klären. Übereinstimmende Werte werden in den Interviews häufig als Grundlage für gelingende Kooperation angegeben. Bei nicht übereinstimmenden Werten hingegen werden Kooperationen als schwierig erlebt oder scheitern gar. Um bei nicht übereinstimmenden Werten dennoch gelingende Kooperationen entwickeln zu können, wurden Wertklärungsgespräche vorgeschlagen. In These 3 (vgl. Abschnitt 3.6) wird bereits auf die Bedeutung der Unterschiede zwischen Wertdifferenz, Wertwiderspruch und Wertsynthese verwiesen. Werte können unterschiedlich sein, müssen sich aber nicht ausschließen. Für Wertklärungsgespräche, in denen zunächst diskutiert wird, was unter einem gegebenen Wert zu verstehen ist, und sich die Teilnehmenden solcher Gespräche darüber bewusst werden können, ob sie den Wert teilen, gibt es Anleitungen und Hinweise in der Fachliteratur (vgl. etwa Raths/Harmin/Simon 1976; Becker 2008).

Nach der Wertklärung sollte analysiert werden, wo gemeinsame Werte liegen und wo Unterschiede auftreten. Es geht dabei nicht um das Schaffen einer einheitlichen Werteba-

sis, sondern darum, sich Klarheit über die vorhandenen Wertebilder zu verschaffen. Für eine gelingende Kooperation ist weniger die Gleichheit als vielmehr die Kompatibilität der individuellen und institutionellen Werte wichtig. Daher finden diese Prozesse auf der Ebene der Kooperationsbedingungen ihren Platz und stellen gleichzeitig ein Handlungsfeld dar.

Konkrete Maßnahmen in der Verwirklichung verschiedener *Kooperationsformen* stehen immer unter dem Anspruch wertesesensiblen Handelns. Da pädagogisches Handeln aber stets einen Wert-Norm-Aspekt durch seine Zielstellungen aufweist, spielen gelebte Wertorientierungen hier eine besondere Rolle. In den Interviews wurde immer wieder auf das gelebte Vorbild hingewiesen. Sensibilität für das, was mir selbst oder der Einrichtung, für die ich stehe, wichtig ist, sowie für das, was meinen Kooperationspartnern wichtig ist, kann jedoch erst eine Rolle spielen, wenn mir und den anderen die eigene Wertebasis des Handelns diskursiv zugänglich geworden ist.

Wie bereits erwähnt, ist dabei auch wichtig, die angestrebte Kooperationsform zu reflektieren. Welche konkreten Maßnahmen in der Wertebildung oder der wertesesensiblen Familienarbeit ergriffen werden sollen, hängt auch davon ab, welche Kooperationsakteure in Betracht zu ziehen sind, ob also intra-, inter- oder transinstitutionell kooperiert werden soll. Interindividuelle Kooperation ist ohnehin immer inkludiert.

Auf der *Ebene der Handlungsfelder* ist zu entscheiden, welche thematische Richtung die wertebezogene Arbeit bekommen soll. Das Modell beinhaltet stellvertretend, also nicht als abschließende Aufzählung verstanden, folgende Bereiche:

- Direkte und indirekte Formen und Konzepte der Wertevermittlung
- Wahrnehmung von Wertwidersprüchen
- Thematisierung von Wertewandel
- Aushandlungsprozesse bei Wertdifferenzen

Wie schon im allgemeinen Modell verstehen sich auch hier die vier vorgeschlagenen Felder als exemplarisch. Jeder dieser Aspekte erfordert ein unterschiedliches methodisches Arbeiten und setzt den Rahmen für die konkret entwickelten Angebote.

Unter direkten Wertevermittlungsangeboten werden hier Veranstaltungen verstanden, die bereits im Titel das Ziel beinhalten, sich mit einem bestimmten Wert auseinanderzusetzen (etwa „Der Wert Toleranz – was heißt das eigentlich?“). Besonders im Rahmen von Wertklärungsansätzen ist dieser Weg vielfach beschritten worden, wenn auch in erster Linie mit Erfolgen auf der Seite der Wertüberzeugungen der Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer solcher Veranstaltungen, nicht unbedingt auf der Handlungsebene. In unterrichtlichen Kontexten sind Wertklärungs- oder Wertanalysekonzepte vielfach erprobt worden (Raths/Harmin/Simon 1976; Hall 1979). Bekannt sind auch die sogenannten Dilemmadiskussionen, die auf Arbeiten des Psychologen Lawrence Kohlberg zurückgehen (vgl. Colby/Kohlberg 1987; Lind 2011). Zierer/Otterspeer (2013) stellen ein dreischrittiges Vorgehen zur Wertklärung in Kooperation mit Eltern vor, in dem Dilemmadiskussionen ebenfalls eine Rolle spielen. Wenn man Wertevermittlung – egal ob direkt oder indirekt – plant, ist jedoch für den hier in Rede stehenden Fall von Kooperationen zwischen Eltern, Kindertagesstätte, Schule und Familienbildung eine Besonderheit zu beachten: Für Kooperationen zwischen Einrichtungen oder auch innerhalb einer Einrichtung bieten sich diese Verfahren nur da an, wo explizit Vermittlung, also Lehre, stattfinden soll, nicht jedoch bei Gesprächsanlässen, wo sich Menschen auf Augenhöhe begegnen sollen. Daher ist für die meisten Fälle, in denen Beteiligte über Werte miteinander ins Gespräch kommen wollen, eine nicht vermittlungsorientierte methodische Herangehensweise möglicherweise sinnvoller. Für Wertklärungsgespräche oder Gespräche zur Wahrnehmung von Wertwidersprüchen und Aushandlung von Wertdifferenzen zwischen Erwachsenen sind moderierte Formen der Diskussion die möglicherweise angebrachtere Form. Auch Prozesse des sozialen Wandels – und darin des Wertewandels – können als moderierte Diskussionen oder aber als Fachvortrag mit anschließender Diskussion organisiert werden. Alle diese Formen der direkten Auseinandersetzung mit Werten bilden eines der Handlungsfelder ab, in denen Werte in der Kooperation zwischen Einrichtungen selbst zum Thema werden.

Bei indirekten Formen der Thematisierung von Werteaspekten bieten sich zusätzliche Möglichkeiten. Wertefragen spielen indirekt und manchmal ohne dass das den Beteiligten auch nur bewusst wäre, in vielen Situationen der Zusammenarbeit eine Rolle. Wenn sich Lehrkräfte mit Eltern über Erziehungsprobleme austauschen, wenn eine Erzieherin im Hort das pädagogische Konzept der Hausaufgabenbetreuung mit den Lehrkräften der angeschlossenen Schule bespricht oder wenn eine Familienbildnerin mit türkeistämmigen und deutschen Eltern ein interkulturelles Fest organisiert ☐ immer spielen Wertüberzeugungen mit und können in solchen Interaktionen quasi en passant wahrgenommen und thematisiert werden. So kann gegenseitiges Wissen über die Werthaltungen der Kooperationspartner erworben werden, das an anderer Stelle hilfreich sein kann.

Auf der Ebene der *kooperationsrelevanten Ressourcen* ist darauf einzugehen, welche Rolle Werte als Ressource spielen. In einer wertesesensiblen pädagogischen Arbeit können Werte dort als Ressource wirksam werden, wo ein hohes Wertebewusstsein vorherrscht, die Kooperationsakteure hohe Wertesesensibilität besitzen und diese auch in moralisches Handeln umsetzen. Es ist jedoch deutlich zu machen, dass Werte ihre Kraft als Ressource

nur entfalten können, wenn die eigene Reflexion über Werte oder die Gestalt des eigenen Wertegerüsts nicht zu einer Überheblichkeit in Wertefragen führt, die in ideologische Verengungen des Blickfeldes mündet. Wo eine Seite die „richtigen“ Werte gepachtet haben will, entstehen Widerstände und Entfremdung. Wertesensibilität bedeutet Wachheit, Aufgeschlossenheit für Vielfalt und Angstfreiheit vor Wertdifferenzen.

5.7 Ausblick

Der Versuch, ein Modell wertesensibler Kooperation zu konstruieren, das auf einer qualitativen Feldstudie und vier Expertentexten beruht, soll zuletzt im Hinblick auf seine Reichweite und praktische Bedeutung reflektiert werden.

Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten versteht sich das Modell als hypothesengenerierend, indem es hypothetisch Zusammenhänge zwischen Maßnahmen und gewünschten Wirkungen unterstellt. Eine empirische Überprüfung der vorgeschlagenen Maßnahmen und der Wirkrichtungen wäre erforderlich. Das allgemeine Modell von Kooperation (Abbildung 3) kann im Sinne einer Heuristik zunächst aber verdeutlichen, welche Formen von Kooperation möglich sind, und es kann kooperationswilligen Fachleuten zeigen, welche Aspekte reflektiert werden sollten, wenn man Kooperationen einget: Mit wem wollen wir kooperieren, mit welchem Ziel, auf welche Weise? Welches sind die kooperationsrelevanten Rahmenbedingungen? Über welche kooperationsrelevanten Ressourcen verfügen wir? Die verschiedenen Aspekte und Ebenen des Modells ließen sich induktiv aus den zur Verfügung stehenden Textdokumenten erschließen.

Im zweiten Modell (Abbildung 4) wurde versucht, die vielfältigen Werteaspekte aus den Interviews und Expertentexten einzuarbeiten. Es zeigte sich, dass das allgemeine Modell auf Detailspekte und Themen von Kooperation übertragbar ist. Eine solche Übertragung lässt sich auch für andere Kooperationsfragen vornehmen, zum Beispiel auf die Themen interkulturelle Pädagogik, geschlechtersensible Pädagogik, Kriminalitätsprävention. Auf den verschiedenen Ebenen wären die gleichen Fragen zu stellen und die kooperationsrelevanten Partner, Maßnahmen, Ressourcen und Kooperationsformen zu reflektieren.

Ein Ziel der Arbeit ist aber bereits erreicht, wenn das Modell Anlass für werte(bildungs)-bezogene Diskussionen bieten kann und im Sinne einer Steigerung oder Reaktualisierung des Bewusstseins für die Bedeutung von Werten in Kooperationen wirksam wird. Kooperationen sind dort herausfordernd, wo unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, Bildungskonzepte oder allgemein Wertemuster aufeinandertreffen. Gerade dann sind sorgfältige Planung und beständige Reflexion der kooperativen Prozesse besonders wichtig.

Literatur

- Adamski, Karl-Heinz (1983): Kooperation in einer kollegialen Schulleitung. In: von Recum, Hasso/Döring, Peter A. (Hrsg.), Schulleiterhandbuch. Bd. 28. Braunschweig, S. 49–64.
- Becker, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim.
- Bolay, Eberhard (2010): Kooperation – zwischen Diffusion, Subsumtion und Differenz. Vortrag am 34. Tübinger Sozialpädagogiktag. <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/erziehungswissenschaft/abteilungen/sozialpaedagogik/sozialpaedagogiktag-2010.html> (11.02.2013).
- Brennan, Robert L./Prediger, Dale J. (1981): Coefficient κ : Some Uses, Misuses, and Alternatives. In: Educational and Psychological Measurement, 41 (3), S. 687–699.
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence (1987): The Measurement of Moral Judgment. Vol. 2. Cambridge.
- Erbes, Annegret (2013): „Ich bin meine Didaktik“ – Handlungstheoretische Ansätze einer wertesesensibilisierenden pädagogischen Praxis in der Familienbildung. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam „Wertebildung in Familien“: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.), Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, S. 78 - 104.
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus-Gruner, Gabriele (2011): Familienbildung und Resilienzförderung durch Vernetzung in Kindertageseinrichtungen – Projekterfahrungen und -ergebnisse. In: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbner, Thomas (Hrsg.), Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Wiesbaden, S. 203–215.
- Garske, Karin (2013): Wertebewusste Kooperation mit Eltern in der Kindertagesstätte. Erwartungen an Fachkräfte und Lebenswirklichkeit von Familien. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam „Wertebildung in Familien“: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.), Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, S. 170 - 187.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Berlin.
- Hall, Robert T. (1979): Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München.
- Hollenstein, Erich (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule, H. 3, S. 355–367.
- Kassner, Karsten (2003): Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge. In: Geideck, Susan/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.), Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin/New York, S. 37–58.
- Gluckhohn, Clyde (1962): Values and Value-orientations in the Theory of Actions: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward (Hrsg.), Toward a General Theory of Action. New York, S. 388–433.

- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Lauterbach, Andreas (2007): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Lin, Nan (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge.
- Lind, Georg (2011): *Moral Education. Building on Ideals and Fostering Competencies*. In: *Contemporary Issues in Education*, 2 (1), S. 45–59.
- Maykus, Stephan (2011): *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Merten, Klaus (1995): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Wiesbaden.
- Oelerich, Gertrud (1998): *Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Systematische Restrukturierung und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehungen*. Dissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.
- Raths, Louis E./Harmin, Merrill/Simon, Sidney B. (1976): *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München.
- Reiser, Helmut (2007): *Sonderpädagogische Förder-/Beratungszentren: Das Zentrum für Erziehungshilfe (Berthold-Simonsohn-Schule) der Stadt Frankfurt am Main*. In: Reiser, Helmut/Willmann, Marc/Urban, Michael (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Unterstützung*. Bad Heilbrunn, S. 175–198.
- Smolka, Adelheid (2013): *Familienbildung in Zusammenarbeit mit Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen*. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam „Wertebildung in Familien“: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.), *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen*. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, S. 134 - 150.
- Thomas, Alexander (2006): *Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln*. In: *Interculture Journal – Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*. Bd. 5, Nr. 2, S. 3–20. <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/46> (22.05.2013).
- van Santen, Eric/Seckinger, Mike (2005): *Fallstricke im Beziehungsgeflecht: die Doppelsebenen interinstitutioneller Netzwerke*. In: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten*. Band II: *Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive*. Tübingen, S. 201–220.
- Wihstutz, Anne (2013): *Wertebildung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Kindertagesstätten. Die Perspektive der Ausbildung*. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam „Wertebildung in Familien“: Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.), *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen*. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, S. S. 188 - 208.
- Zierer, Klaus/Otterspeer, Lukas (2013): *Werteerziehung: Eine Aufgabe für Schule und Familie*. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam „Wertebildung in Familien“: Erbes,

Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.), Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, S. 151 - 169.

Anhang: Leitfaden zur Feldstudie

1. Einleitung

- Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, dieses Projekt zu unterstützen.
- Das Interview wird aufgezeichnet und verschriftlicht. In der Abschrift werden Namen und Orte anonymisiert.
- In unserem Interview soll es um Erziehung und Bildung gehen und um die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Schule, Familienbildungseinrichtungen und Kindertageseinrichtungen, also zum Beispiel Kindergarten oder Hort. Ich möchte mit Ihnen gern zunächst über Ihre ganz persönlichen Ziele und Werte sprechen, die Ihnen in Ihrem Beruf/bei Ihren Kindern wichtig sind. Im zweiten Teil würden wir dann auf die Kooperationen zu sprechen kommen.

2. Erziehungs- und Bildungsziele

- Wenn Sie einmal über Ihre ganz persönlichen Ziele in der Erziehung und Bildung Ihrer Kinder (bei Schule und Kindertagesstätte: in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen; bei Familienbildung: persönliche Ziele in der Arbeit mit Eltern) nachdenken: Was ist Ihnen da besonders wichtig?
- In welcher Weise verfolgen Sie diese Ziele: Können Sie ein oder zwei Beispiele erzählen, die typisch sind, also Situationen, in denen Sie in diese Richtung gearbeitet haben?

3. Kooperation zwischen Eltern, Familienbildung, erzieherischen Fachkräften und Lehrpersonen

- Im zweiten Teil geht es zunächst um Ihre Erfahrungen und Gedanken zu Kooperationen. Sollten Eltern, Familienbildung, Kindertagesstätte und Schule für eine gelungene Erziehung an einem Strang ziehen? Welchen Stellenwert nehmen hier gemeinsame Ziele aller Beteiligten ein?
- Welche Erfahrungen haben Sie persönlich mit Kooperationen, zum Beispiel mit Eltern, Schule, Kindertageseinrichtungen gemacht? Was lief gut? Was lief weniger gut?
- Welche Rolle spielten bei diesen Kooperationen gemeinsame oder unterschiedliche Werte und Erziehungsziele?
- Was ist Ihnen in der Zusammenarbeit besonders wichtig? Welche Erwartungen haben Sie?

- Was bringen Sie selbst in die Zusammenarbeit ein?
- Wenn Sie sich für die Zusammenarbeit für die Zukunft etwas wünschen könnten, was wäre das? Oder: Was empfehlen Sie zur Verbesserung der Zusammenarbeit in den Bereichen, in denen es noch nicht so gut läuft, auf der Basis Ihrer Erfahrungen?

4. Kooperation mit Familienbildungseinrichtungen

- Haben Sie persönlich schon Erfahrungen mit der Kooperation mit Familienbildungseinrichtungen gemacht?
- Mit wem oder mit welchen Einrichtungen haben Sie bereits kooperiert und wie sind Ihre persönlichen Erfahrungen mit dieser Kooperation? Was lief gut, was weniger gut? Warum?
- Könnten Sie sich für die Zukunft Kooperationen mit Familienbildungseinrichtungen vorstellen, die aus Ihrer Sicht hilfreich sein könnten? Wie würden Sie sich diese wünschen?