

**Iris PFEIFFER, Irina KREIDER & Sabrina LORENZ**

(Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb))

**Berufliche Bildung in kommunalen Bildungslandschaften**

**bwp@**-Format: **Diskussionsbeiträge**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer\\_etal\\_bwpat44.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer_etal_bwpat44.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. **44** | Juni 2023

**Berufliche Bildung und Regionalentwicklung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Nicole Naeve-Stoß, Laura Büker & Marco Hjelm-Madsen**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2023

**bwp@**

**www.bwpat.de**



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Berufliche Bildung in kommunalen Bildungslandschaften**

---

### **Abstract**

Ziel einer regional ausgerichteten Bildung(spolitik) ist die bedarfsgerechte Gestaltung von Bildungsangeboten für die Herausforderungen vor Ort. Mit Strukturförderprogrammen wie *Bildung integriert* wird der Aufbau kommunaler Bildungslandschaften gestärkt. Diese werden entscheidend durch die Zusammenarbeit der Bildungsakteure vor Ort gestaltet. Die Grundidee der Kooperation von Lernorten ist in der beruflichen Bildung bereits durch die gesetzlich verankerte Lernortkooperation angelegt. Der Beitrag analysiert für beide Kooperationsformen die aktuellen Herausforderungen anhand von Ergebnissen zweier Forschungsprojekte. Anhand ausgewählter Befunde der Förderrichtlinie *Bildung integriert* wird aufgezeigt, welche Rolle die berufliche Bildung für die Entwicklung kommunaler Bildungsstrategien spielt. Ergebnisse des Forschungsprojekts LoK-DiBB zeigen Erfolgsfaktoren für eine gelingende Lernortkooperation auf. Zu prüfen bleibt, welche Themen und Aufgaben in übergreifenden Kooperationsstrukturen zu bearbeiten sind und wo themenspezifische Arbeitskreise besser geeignet sind, um aktuellen Herausforderungen zu begegnen.

---

### **Vocational education in municipal education landscapes**

---

The goal of a regionally oriented education (policy) is to design educational offerings that meet the needs of local challenges. Structural support programs such as *Bildung integriert* (Integrated Education) strengthen the development of local educational landscapes. These are decisively shaped by the cooperation of local educational actors. The basic idea of cooperation between places of learning is already established in vocational education and training through the legally anchored cooperation between places of learning. The article analyzes the current challenges for both forms of cooperation based on the results of two research projects. On the basis of selected results of the funding guideline *Bildung integriert* (Integrated Education), the role of vocational education and training for the development of municipal education strategies is shown. Results of the research project *LoK-DiBB* show success factors for a successful learning location cooperation. It remains to be examined which topics and tasks should be dealt with in overarching cooperation structures and where topic-specific working groups are better suited to meet current challenges.

**Schlüsselwörter:** *Kooperation, Berufliche Bildung, Kommunale Bildungslandschaften, Lernortkooperation*

**bwp@-Format:**  **DISKUSSIONSBEITRÄGE**

# 1 Vernetzung auf kommunaler Ebene: Eine Einführung

In den letzten Jahrzehnten fand eine zunehmende Regionalisierung des deutschen Bildungswesens statt (vgl. Emmerich 2010). Als Folge dessen rückte die Kommune immer mehr in den Vordergrund. Mit einer gleichzeitigen Erweiterung des Bildungsverständnisses über die Schule hinaus (vgl. BJK 2002) bildeten sich kommunale Bildungslandschaften, die unterschiedliche Bildungsorte miteinander verbinden und der Vernetzung von Akteuren einen hohen Stellenwert beimessen (vgl. DST 2006). Nicht zuletzt als Folge der PISA-Studien wurden zunehmend Forderungen nach einer Verbindung von bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen laut (vgl. Bollweg/Otto 2011).

Um regionalen Herausforderungen in der beruflichen Bildung, wie z. B. dem Übergang Schule-Beruf oder der Fachkräftesicherung zu begegnen, ist eine Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren Voraussetzung. Für die Kommunalverwaltung bedeutet dies, dass sie immer stärker vernetzende Funktionen übernehmen und als Brückenbauer auftreten muss (vgl. Lindner et al. 2015). Auf dieser Grundlage entstanden zahlreiche struktur- und vernetzungsfördernde Programme, wie z. B. *das Berufsorientierungsprogramm* (BOP), das Kooperationen zwischen einzelnen Bildungsorten förderte. *Lernende Regionen* (2001-2008) fokussierte den Aus- und Aufbau kommunaler Netzwerke. Mit dem Modellprogramm *Lernen vor Ort* (2009-2014) rückte schließlich die Kommunalverwaltung als zentrale Anlauf- und Koordinationsstelle für Bildung in den Vordergrund. Das Programm verstand sich als ganzheitliche Initiative, zu der auch gehörte, „etwaige bereits vor Ort bestehende Programme, Projekte, Ressourcen oder Netzwerke in die Planung einzubeziehen, um durch eine Abstimmung vor Ort die Kräfte zu bündeln“ (BMBF 2008b). Seit 2014 bündelt die Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement diese Initiativen (vgl. BMBF 2013). Als Teil der Transferinitiative schloss die Förderrichtlinie *Bildung integriert* (2015-2021) an diesen Entwicklungen an mit dem Ziel, kreisfreie Städte und Landkreise dabei zu unterstützen, ein datenbasiertes kommunales Bildungsmanagement (DKBM) aufzubauen (vgl. BMBF 2015). Die neue Förderrichtlinie *Bildungskommunen* (seit 2022) unterstützt den Auf- und Ausbau des DKBM in einer analog-digital vernetzten kommunalen Bildungslandschaft und eine zielgerichtete Vertiefung von Bildungsthemen (vgl. BMBF 2022).

Weitere Programme auf Landesebene umfassen u.a. das Landeprogramm Bildungsregionen Baden-Württemberg, die Regionalen Bildungsnetzwerke aus Nordrhein-Westfalen und die Regionalen Bildungslandschaften aus Bayern und Niedersachsen.

Speziell am Übergang Schule-Beruf fanden parallel weitere Aktivitäten statt, wie z.B. das BMBF-Programm *Perspektive Berufsabschluss* (2007-2012) mit dem Ziel, regionale Abstimmungsprozesse durch eine bessere Kooperation regionaler Akteure zu optimieren, um den Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss dauerhaft zu senken (vgl. BMBF 2008a).

Seit 2007 werden vermehrt rechtskreisübergreifende Kooperationsbündnisse zwischen den Agenturen für Arbeit, den Jobcentern, den Jugendämtern und weiteren kommunalen Kooperationspartnern geschlossen. Überwiegend unter dem Namen der Jugendberufsagentur wird das Ziel verfolgt, Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf besser zu beraten

und zu begleiten, indem Leistungen gebündelt und den Jugendlichen aus einer Hand zur Verfügung gestellt werden stehen (vgl. BA 2018).

Speziell in der beruflichen Bildung sind Kooperationen auch außerhalb von Strukturförderprogrammen verankert. Das Zusammenwirken der Lernorte Berufsschulen, Betriebe und überbetriebliche Bildungsstätten ist im Berufsbildungsgesetz verankert (vgl. §2 (2) BBiG) und soll das handlungsorientierte Lernen in der dualen Ausbildung sicherstellen. § 2 (2) BBiG formuliert weiter: „Die Lernorte nach Absatz 1 wirken bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation)“. Werden regionale Bildungslandschaften oder Bildungsstrategien betrachtet, spielen auch Lernortkooperationen eine wichtige Rolle. Erkenntnisse zu Gestaltungsoptionen gelingender Lernortkooperationen können wichtige Impulse für andere regionale Kooperationsprozesse in der beruflichen Bildung liefern und umgekehrt von umfassenderen regionalen Kooperationsprozessen profitieren.

Der vorliegende Artikel greift auf ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Programmbegeleitung von *Bildung integriert* und des BMBF-Verbundprojekts *LoK-DiBB* zurück, ist aber hinsichtlich Intention und wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse der Autorinnen von den Studien abzugrenzen.

## **2 Kooperation in kommunalen Bildungslandschaften durch das datenbasierte kommunale Bildungsmanagement (DKBM)**

Ziel des DKBM ist die datenbasierte Steuerung kommunaler Bildungsprozesse. Kern des DKBM ist die Implementierung von Strukturen, die mit einer betreffenden Organisationsentwicklung einhergeht und Prozesse eines Bildungsmanagements und Bildungsmonitorings umfasst (vgl. Gnahs/Weiß 2012). Auf der Grundlage von Daten, die im Rahmen des Bildungsmonitorings zu den verschiedenen Bildungsbereichen erhoben werden, sollen regionale Entwicklungen beobachtet und in einen kommunalen Gesamtzusammenhang gesetzt werden. Damit sollen empirisch fundierte bildungspolitische Entscheidungen ermöglicht werden, die im Rahmen eines zielgerichteten Bildungsmanagements umgesetzt werden. Dabei sollen verwaltungsinterne und externe Schlüsselakteure eingebunden werden, um mit ihnen Bildungsstrategien und Handlungskonzepte zu entwickeln, Bildungsangebote aufeinander abzustimmen und damit alle kommunalen bildungsrelevanten Anstrengungen zu einem kohärenten Gesamtsystem zu verbinden. Eine mit dem Bildungsmonitoring verbundene kommunale Bildungsberichterstattung ist Grundlage einer (erfolgsorientierten und dauerhaften) Verzahnung verschiedener Bildungsstrukturen (vgl. Döbert/Weißhaupt 2015) und leistet so Beiträge zum effizienten Miteinsatz und zur Beseitigung von Lücken und Doppelstrukturen (vgl. Greskowiak/Stefan 2011).

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) begleitete im Auftrag des BMBF die Förderrichtlinie *Bildung integriert* wissenschaftlich. Die wissenschaftliche Begleitung überprüfte die Erreichung der förderpolitischen Ziele und identifizierte förderliche und hemmende Faktoren für den Auf- und Ausbau des DKBM.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von *Bildung integriert*, die Schnittstellen des DKBM mit der beruflichen Bildung aufzeigen, präsentiert. Zunächst wurde von der wissenschaftlichen Begleitung ein Modell entwickelt, das die Strukturen, Prozesse und Ziele systematisiert und in Bezug zueinander setzt.

## 2.1 Datenbasiertes kommunales Bildungsmanagements (DKBM) im Rahmen von *Bildung integriert* – ein Modell

Auf Basis der Ergebnisse des Modellprojekts *Lernen vor Ort* (vgl. Rädler et al. 2015, Arbeitsgruppe *Lernen vor Ort* 2016) und den Erfahrungen aus *Bildung integriert* (vgl. Kreider et al. 2021) wurde ein Modell des DKBM (vgl. Abbildung 1) entwickelt. Mit Hilfe dieses Modells wird der Versuch unternommen, das DKBM systematisch zu erfassen und einzelne Elemente in den Blick zu nehmen. Dafür werden unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit Strukturen, Prozesse und Produkte des DKBM betrachtet, ihr Zusammenspiel beschrieben und mit den damit verfolgten Zielen in Bezug gesetzt.



Abbildung 1: Modell des DKBM im Rahmen von *Bildung integriert* (eigene Darstellung)

Eines der Ziele, das durch die Förderrichtlinie verfolgt wird, ist, die „auf verschiedene Zuständigkeitsebenen und -bereiche verteilten bildungsrelevante Akteure und Aktivitäten vor Ort zu bündeln, um so eine kommunale Bildungslandschaft zu gestalten“ (vgl. BMBF 2015). Dies impliziert zwei Prozesse: Die Identifikation relevanter Akteure innerhalb und außerhalb der Verwaltung sowie deren ressortübergreifender Zusammenarbeit im Rahmen eines DKBM (vgl. Abbildung 1).

Relevante Verwaltungsakteure der beruflichen Ausbildung sind Schulverwaltungen und die Schulaufsicht sowie kommunale Ämter und Dezernate der beruflichen Schulen. Weitere relevante Akteure sind die Arbeitsagenturen und Jobcenter, insbesondere am Übergang Schule-Beruf, aber auch Kammern (IHK und HWK). Wie am Beispiel der Jugendberufsagenturen deutlich wird, ist die ressortübergreifende Zusammenarbeit mit der Sozialverwaltung, den Integrationsdiensten oder der Jugendsozialarbeit ebenfalls mitzudenken. Die in der dualen Ausbildung

verankerte Lernortkooperation von Schulen und Betrieben erweitert den Kreis relevanter Akteure um Vertreter\*innen der Wirtschaft.

Für die berufliche Weiterbildung sind als relevante Akteure Bildungsträger, Arbeitsagenturen und Jobcenter sowie die Wirtschaftsförderung, die Weiterbildung als Strategie für die Attraktivität des kommunalen Wirtschaftsstandorts versteht, zu nennen. Schließlich gehören auch Verwaltungsbereiche dazu, die zwar für die non-formale und informelle Weiterbildung zuständig sind, mit denen sich aber Schnittstellen ergeben. Als Beispiele dienen hier die Volkshochschule und Familienbildungsstätten (vgl. Ambos et al. 2017).

Anspruch des DKBM ist es durch den Einbezug verwaltungsinterner und -externer Akteure die Grundlage für die Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft zu schaffen, z. B. bei der Gestaltung der Übergänge Schule-Beruf. Strukturell verankerte Wege der Zusammenarbeit, der Auseinandersetzung miteinander und Abstimmung helfen, alle Akteure zu einem abgestimmten Handeln zu motivieren (vgl. Linder et al. 2015). Um der Zusammenarbeit einen verbindlichen und formalen Charakter zu verleihen, befördert das DKBM auf Dauer angelegte oder projektbezogene Kooperationen, die in formalen Kooperationsvereinbarungen festgehalten werden.

Das DKBM postuliert, einen Beitrag zur bildungspolitischen Steuerung auf kommunaler Ebene zu leisten. Auf Basis relevanter Daten und durch den Einbezug relevanter Akteure sollen in den bildungspolitischen Gremien Entscheidungen getroffen werden, die besser abgestimmt sind und Schranken der Zuständigkeit überwinden. Die *Steuerung mit Hilfe des DKBM* bezeichnet daher einen weiteren Kernprozess des aufgestellten DKBM-Modells, der im Wesentlichen über die Steuerungs- und Gremienstrukturen gestaltet wird. Die Erarbeitung einer gemeinsamen bildungspolitischen Strategie bildet einen wichtigen Baustein im Bildungsmanagement. Im Idealfall basiert diese Strategie auf den - zuvor im politischen Raum der Kommune - definierten Themen und Zielen für Bildung im Allgemeinen und für Bildungsbereiche im Speziellen. Nach Abstimmung dieser können im nächsten Schritt konkrete Maßnahmen für das DKBM und die einzelnen Bildungsbereiche abgeleitet und auf der operativen Ebene umgesetzt werden.

Im Rahmen des Kernprozesses *Datenumgang* erhebt das DKBM den Anspruch, relevante Daten zunächst zu definieren, um diese anschließend zu sammeln und in Datenbanken zusammenzuführen. Nach Niedlich et al. (2015) sollte ein institutionalisiertes Monitoring die wesentlichen Aspekte des Bildungssystems beobachten, analysieren und darstellen und Steuerungswissen generieren mit dem Ziel, Handeln begründbar und zielgerichtet zu gestalten. Im Bereich der beruflichen Ausbildung wären typische Fragestellungen: Wie gelingt der Übergang von der Schule in den Beruf? Welchen Stellenwert hat Berufsorientierung in den unterschiedlichen Schulformen? Welche Angebote sind für zugewanderte Jugendliche geeignet (vgl. Richter 2018)? Befragungen der Zivilgesellschaft (z. B. Schüler\*innen) können darüber hinaus einen Einblick in die Sicht der Beteiligten geben.

Für den Bereich der Weiterbildung kann die Transparenz über Bildungsangebote und Anbieter im Sinne einer Bedarfsanalyse Lücken aufdecken, aber auch Überangebote identifizieren und so dazu beitragen die Bildungsangebote besser aufeinander abzustimmen (vgl. Richter 2018). Die Sichtbarmachung der vorhandenen Bildungsangebote in Form von analogen und digitalen

Übersichten ist zum einen für eine erfolgreiche Bildungsberatung (kommunale Trägerschaft) und zum anderen für die individuelle Weiterbildung von Bedeutung.

Eine regelmäßige Beschreibung, Fortschreibung und Analyse der Indikatoren im Rahmen des Bildungsmonitorings ist die Grundlage für eine kontinuierliche *Bildungsberichterstattung*. Die Bildungsberichterstattung schließt an das Bildungsmonitoring an, indem sie Befunde bewertet und daraus Handlungsempfehlungen ableitet (vgl. Weißhaupt 2010). Eine für bildungspolitische Entscheidungen relevante Bildungsberichterstattung muss neben Faktenwissen auch ausreichend konkrete und gesicherte Orientierungen liefern, um Steuerungshandeln zielgerichtet zu ermöglichen (vgl. Böttcher et al. 2008).

Am Beispiel des Bildungsberichts der Stadt Nürnberg aus dem Jahr 2022 wird die Verankerung der beruflichen Bildung in der Berichterstattung deutlich: Im Rahmen der beruflichen Ausbildung werden Kennzahlen über die duale Ausbildung, berufliche Schulen, das Übergangsmangement und Jugendberufsagenturen behandelt. Unter der berufsbezogenen Weiterbildung werden Kennzahlen zu Fort- und Weiterbildungen und der Nachholung und Anerkennung von beruflichen Abschlüssen berichtet.

Im DKBM wird dem Einbezug von Bürger\*innen eine wichtige Rolle zugesprochen. Partizipation erlaubt eine aktive Mitgestaltung der eignen Lebenswelt. Dadurch soll im Idealfall die Qualität von Bildungsangeboten und die Akzeptanz von Entscheidungen im Bereich Bildung nachhaltig erhöht werden. Nicht zuletzt soll der Einbezug Vertrauen in die Politik und die Verfassung stärken. Somit zählt die *Bürgerbeteiligung* als ein weiterer Kernprozess im Rahmen des aufgestellten Modells zu einem zentralen Element des DKBM. Umgesetzt wird dieser Anspruch in vielen Kommunen mittels der Durchführung von Bildungskonferenzen, in deren Rahmen gemeinsame Projekte und Ergebnisse vorgestellt werden und ein fachlicher Diskurs über die Bildungssituation in der Kommune geführt wird. Typische Schwerpunktthemen von Bildungskonferenzen werden sind Querschnittsthemen, wie z. B. Migration oder Digitalisierung.

## **2.2 Befunde zur Beruflichen Bildung im kommunalen Bildungsmanagement**

Im Folgenden werden empirische Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie von Bildung integriert vorgestellt, die insbesondere dem regelmäßigen Monitoring sowie durchgeführten Fallstudien entstammen. Die Ergebnisse zeigen Schnittstellen der beruflichen Bildung im DKBM auf, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung sichtbar wurden. Untersucht wurde, welche langfristig angelegten Entwicklungen der ämter- und institutionenübergreifenden Kooperationsstrukturen in den Kommunalverwaltungen im Bereich Bildung geschaffen, weiterentwickelt und auf Dauer etabliert wurden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass das Forschungsinteresse der wissenschaftlichen Begleitung (allgemeinen) Strukturen und Prozessen des Bildungsmanagements und nicht der beruflichen Bildung galt. Die Darstellung der folgenden Ergebnisse lässt keinen Schluss auf die Vollständigkeit von Prozessen und Strukturen speziell in der kommunalen beruflichen Bildung zu.

Die Zahlen aus dem regelmäßigen Monitoring beziehen sich - wenn nicht anders dargestellt - auf Städte und Landkreise, die an mindestens einer der beiden Förderrunden von *Bildung integriert* teilgenommen haben. Der Befragungszeitpunkt beläuft sich auf Ende des Jahres 2021. Qualitative Ergebnisse basieren auf 21 durchgeführten Fallstudien in geförderten Kommunen im Zeitraum von Juli 2018 bis November 2021.

### Verwaltungsinterne Zusammenarbeit

Im Rahmen des regelmäßigen Monitorings wurden die geförderten Städte und Landkreise u.a. befragt, mit welchen Fachbereichen und Ämtern die Bildungsmanager\*innen zusammenarbeiten. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 dargestellt. Im Fokus stehen die Schulen sowie der Bereich Kinder, Jugend und Familien. 90% der Befragten geben an, mit beruflichen Schulen zusammenzuarbeiten. 57% der geförderten Städte und Landkreise arbeiten zusätzlich auch mit dem Verwaltungsbereich Wirtschaft und der Wirtschaftsförderung zusammen. Die Zusammenarbeit spiegelt tendenziell ein eher klassisches Bildungsverständnis wider, das den Fokus zunächst schulischer Bildung und Erstausbildung hat, während der Bereich Fachkräftesicherung/Wirtschaft weniger im Fokus ist.

*Mit welchen Fachbereichen und Ämtern arbeiten die Bildungsmanager\*innen zusammen?  
Mehrfachnennungen möglich*

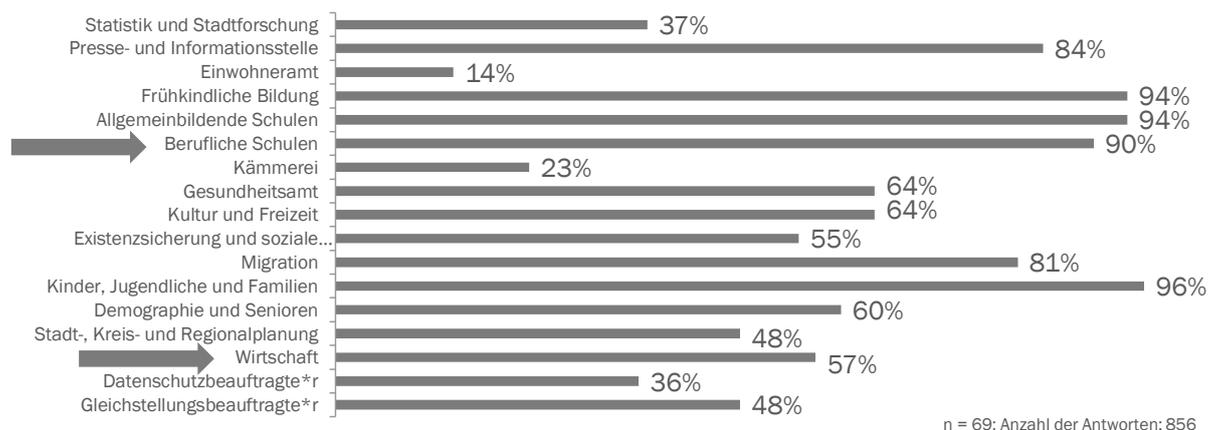


Abbildung 2: Verwaltungsinterne Zusammenarbeit<sup>1</sup>

### Einbindung relevanter Akteure

Im Monitoring wurden die geförderten Landkreise und kreisfreien Städte außerdem danach gefragt, mit welchen weiteren Akteuren außerhalb der Verwaltung sie im Rahmen des DKBM zusammenarbeiten. Wie in Abbildung 3 dargestellt, arbeitet der überwiegende Anteil mit Agenturen und Jobcentern (93%), Industrie- und Handelskammern (86%), Handwerkskammern (83%), privaten Bildungsträgern (80%) und Vereinen und Verbänden (77%) zusammen. 64% der Befragten kooperieren mit Vertreter\*innen der Wissenschaft. Jede zweite Kommune nennt zudem noch Stiftungen, Unternehmen und Bürgergruppen- und -initiativen. Unter sonstigen

<sup>1</sup> Die in Abbildung 2 dargestellten Ergebnisse basieren auf einem früheren Befragungszeitpunkt aus dem Jahr 2018 und behandeln nur Städte und Landkreise, die bereits seit der ersten Förderperiode an *Bildung integriert* teilgenommen haben.

Akteuren wurden z. B. andere Kommunen und das Land genannt. Hier werden deutlich stärker auch Akteure der Aus- und Weiterbildung sichtbar.

Mit welchen verwaltungsexternen bildungsrelevanten Akteuren arbeiten die Mitarbeitenden des DKBM zusammen?

Mehrfachnennungen möglich

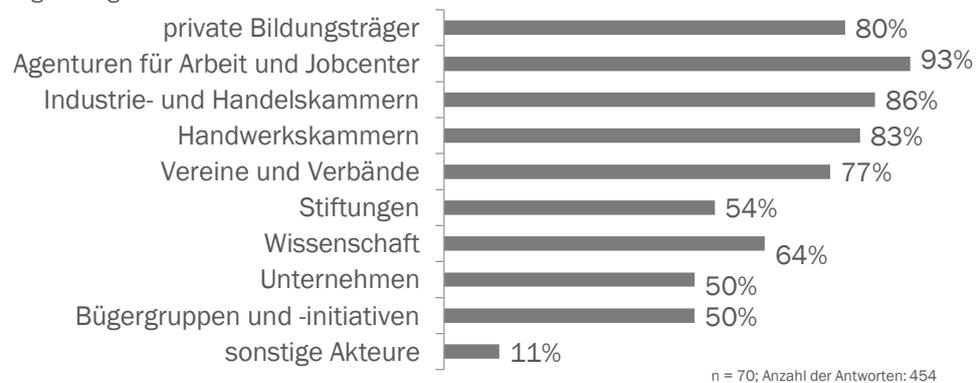


Abbildung 3: Kooperation mit externen Schlüsselakteure<sup>2</sup>

Befragungsergebnisse zu der Ansprache von relevanten Akteuren außerhalb der kommunalen Verwaltung zeigen, dass die Kontaktaufnahme überwiegend über vorhandene Netzwerke und bei konkreten Vorhaben erfolgt. Auch werden institutionalisierte Gremien, Arbeitsgruppen und Arbeitskreise dafür genutzt. Um die Zusammenarbeit zu festigen und ihr einen formalen Charakter zu verleihen, werden Kooperationsvereinbarungen geschlossen. Im Rahmen der Fallstudien wurden diese näher beleuchtet: Die Ergebnisse zeigen, dass konkrete, auf Projekte bezogene und mit einer bestimmten Laufzeit angelegte Vereinbarungen aus Sicht der Befragten förderlicher für die langfristige Zusammenarbeit sind als auf unbestimmte Zeit angelegte und inhaltlich lose Kooperationsvereinbarungen.

#### Steuerung mit Hilfe des DKBM

Ob eine bildungspolitische Steuerung mit Hilfe des DKBM umgesetzt wird, sollte in der Zusammensetzung und Zusammenarbeit von Lenkungsgremien sichtbar werden. Im Rahmen von Fallstudien wurde daher die Gestaltung der steuernden Gremien beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen, dass Städte und Landkreise stark darin variieren, welche Akteure in diese Gremien eingebunden werden. Gerade Kommunen, die Verwaltungsbereiche außerhalb des Bildungsressorts einbeziehen, wie z. B. den Verwaltungsbereich Wirtschaft oder die Kämmerei, berichten, dass sich durch die Zusammenarbeit neue Perspektiven auf die Arbeit im Bildungsbereich ergeben. In einigen Kommunen werden für die Einbindung verwaltungsexterner Akteure eigene Austauschgremien etabliert, die parallel zu rein verwaltungsinternen steuerungsrelevanten Gremien existieren, wie z. B. ein „Bildungsrat“ oder „Bildungsbeirat“. Die etablierten Bildungsbeiräte werden in den Fallstudien als besonders wichtig bewertet, da kommunale Verwaltungs-

<sup>2</sup> Die in Abbildung 2 dargestellten Ergebnisse basieren auf einem früheren Befragungszeitpunkt aus dem Jahr 2018 und behandeln nur Städte und Landkreise, die bereits seit der ersten Förderperiode an *Bildung integriert* teilgenommen haben.

expert\*innen und externe Bildungsexpert\*innen hier gemeinsam Empfehlungen für die kommunale Bildungsarbeit erarbeiten können.

Manche Städte und Landkreise binden externe Akteure in gesonderte Unterarbeitsgruppen des Lenkungskreises ein. Häufig existieren Unterarbeitsgruppen zu den einzelnen Bildungsbereichen, z. B. für die berufliche Bildung. Der Austausch in spezifischen Unterarbeitsgruppen ist häufig Ausgangspunkt für weiterführende Projekte.

Neben der bereits beleuchteten Gremienarbeit sollte sich eine systematische Steuerung auf Basis des DKBM darin zeigen, dass bei bildungspolitischen Entscheidungen auch tatsächlich auf Vorarbeiten und Meinungsbildungsprozessen dieser Gremien zurückgegriffen wird. Daher wurden in den Fallstudien verwaltungsexterne Akteure befragt, inwieweit sie Einfluss auf (bildungspolitische) Entscheidungen nehmen können. Dabei zeigt sich, dass die Befragten zwar mehrheitlich Mitglieder in steuerungsrelevanten Gremien sind; sie jedoch in bildungspolitischen Gremien wie Ausschüssen nicht stimmberechtigt und gestalten Entscheidungen nicht unmittelbar mit. Auch wenn sie keine Stimmberechtigung haben, nehmen die Beteiligten auf die Entscheidungsfindung des jeweiligen Gremiums jedoch mittelbar Einfluss, indem sie an Diskussionen teilhaben und ihre Position dort vertreten. Zusätzlich wirken sie als Multiplikator\*innen für die diskutierten Themen bzw. Entscheidungen. Sie vermitteln die Inhalte und bildungspolitischen Entscheidungen an weitere Interessensgruppen, die nicht in die Gremien der Kommunalverwaltung eingebunden sind.

### *Datenumgang*

Die Datenbasierung ist wesentliches Merkmal des DKBM. Mit relevanten Kennzahlen soll die bildungspolitische Steuerung empirisch fundiert und damit letztlich zielgerichteter werden. Die Daten des Monitorings zeigen, dass 84% der geförderten Städte und Landkreise angeben, im Rahmen des DKBM selbstständig Befragungen durchzuführen, um die Daten der amtlichen Statistik bedarfsgerecht zu erweitern. Akteure der beruflichen Bildung werden umfassend einbezogen: 42% bzw. 38% der Kommunen befragen Schüler\*innen bzw. Lehrkräfte sowohl an allgemeinbildenden als auch beruflichen Schulen. Weitere 44% der Kommunen befragen darüber hinaus Bildungsträger. Befragungen mit dem Schwerpunkt Weiterbildung werden nur noch zu 14% durchgeführt, Unternehmensbefragungen von 17% der geförderten Städte und Landkreise an.

Ob die gesammelten Daten tatsächlich als Grundlage für die bildungspolitische Steuerung genutzt werden wurde ebenfalls erfasst (vgl. Abbildung 4). Mitarbeitende des Bildungsmanagements (96%), der Fachbereiche und Ämter (86%); AGs und AKs (77%) nutzen mehrheitlich die erhobenen Daten für ihre Arbeit. Auch auf politischer Ebene werden die erfassten Daten eingesetzt: Bildungsrelevante Gremien nutzen die Daten zu 41% und politischen Akteure zu 54%. Darüber hinaus greifen 42% der eingebundenen Bildungsträger und 32% der Agenturen für Arbeit und Jobcenter auf die Daten zurück.

Von wem werden die Daten des Bildungsmonitorings genutzt?  
Mehrfachnennungen möglich

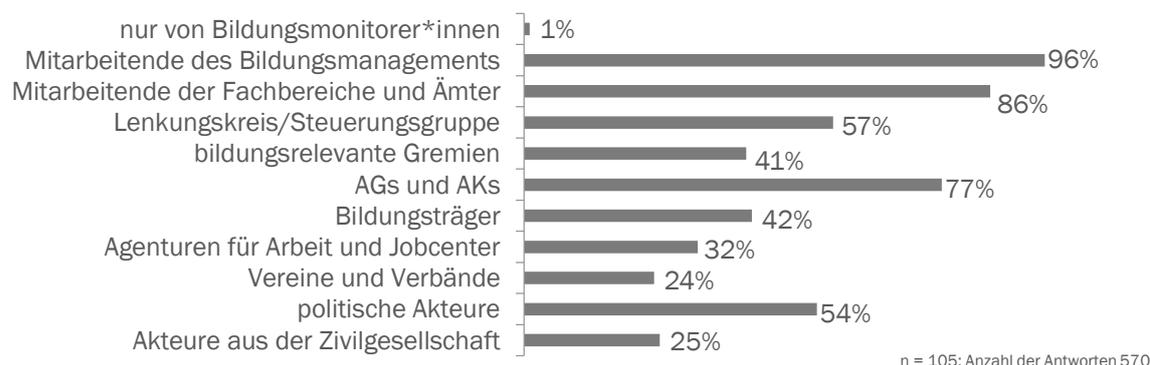


Abbildung 4: Datennutzung im Bildungsmonitoring

Themen, die im Rahmen des Bildungsmonitorings häufig behandelt werden, sind Übergänge, Lebenslanges Lernen, Sozialraumanalyse, Migration und Neuzugewanderte und Demographie. Hier zeigt sich der Einbezug der beruflichen Bildung v.a. in der Betrachtung von Übergängen zwischen Schule-Beruf. Teilweise werden über die genannten Themen hinaus auch Themengebiete wie Fachkräfte, Inklusion und Teilhabe sowie Digitalisierung behandelt. Diese Querschnittsthemen nehmen bei der beruflichen Bildung ebenfalls einen hohen Stellenwert ein.

### Bildungsberichterstattung

In Abbildung 5 sind die einzelnen im Rahmen vom DKBM entstandenen Produkte dargestellt. 49% der Befragten berichten über die Erstellung eines (Teil-) Bildungsberichts. Dabei handelt es sich um einen bildungsbereichsübergreifenden, indikatorengestützten und auf Entwicklungen im Zeitverlauf angelegten Bericht. Mit 77% gibt der überwiegende Anteil der geförderten Städte und Landkreise thematische Analysen an. Dabei handelt es sich um eine zielgerichtete und spezifische Aufarbeitung eines Themas.

Welche Produkte haben die Mitarbeitenden des DKBM erstellt?  
Mehrfachnennungen möglich

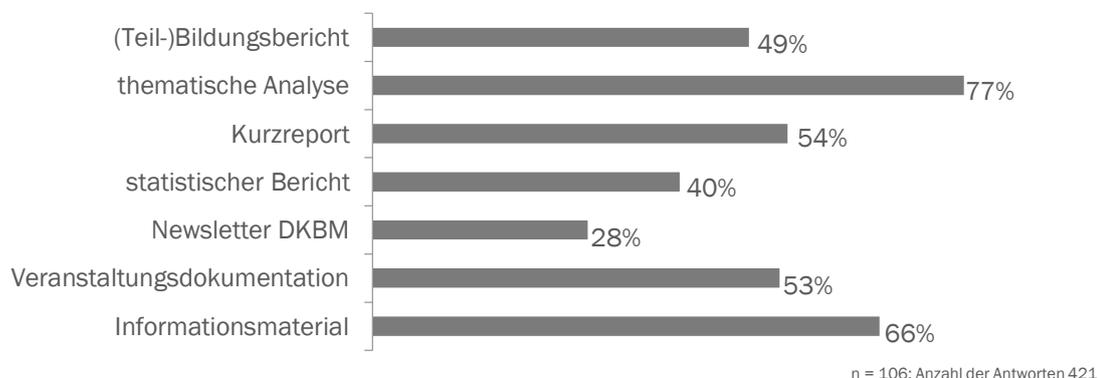


Abbildung 5: Produkte im DKBM

Eine Auswertung der Themenbereiche aus der Bibliothek DKBM der Transferinitiative<sup>3</sup> ergibt folgendes Bild zur beruflichen Bildung: Von insgesamt 136 thematischen Analysen wurden 18 zu dem Thema Übergänge Schule-Beruf, zwölf zur beruflichen Bildung und fünf zur beruflichen Weiterbildung zum heutigen Stand publiziert. Somit behandelt jede vierte thematische Analyse ein Thema der beruflichen Bildung.

### *Bürgerbeteiligung*

60% aller teilnehmenden Städte und Landkreise treten mit Bildungsakteuren und Bürger\*innen in Bildungskonferenzen in einen öffentlichen Dialog. Wie die Fallstudien zeigen, stößt das Instrument der Bildungskonferenz für die Partizipation der Zivilgesellschaft bei allen Beteiligten auf positive Resonanz. Häufig wird die Bildungskonferenz dazu genutzt, Feedback der Teilnehmenden zu den bildungspolitischen Aktivitäten der Kommune einzuholen. Externe Akteure werden von Anfang an in die Planung (z. B. Themenfindung, Organisation) einbezogen und an der Durchführung aktiv beteiligt, z. B. in Form von Workshops und Podiumsdiskussionen. In einigen Kommunen ist eine Diskussion mit der Verwaltungsspitze sowie Entscheidungsträger\*innen zum weiteren Vorgehen als Kernelement der Nachbereitung der Bildungskonferenz etabliert.

Die dargestellten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von *Bildung integriert* zeigen auf, an welchen Stellen Vernetzung und Kooperation der beruflichen Bildung in kommunalen Bildungslandschaften stattfindet und welche Akteure einen tragenden Charakter haben. Es wird ebenso deutlich, dass die berufliche Bildung einen hohen Stellenwert im kommunalen Bildungsmanagement hat, der sich insbesondere durch die umfassende Kooperation mit verwaltungsexternen Akteuren der Aus- und Weiterbildung spiegelt. Von deren systematischer Einbindung können beide Seiten profitieren: die Verwaltung von der frühzeitigen Begleitung und Reflexion ihrer bildungspolitischen Entscheidungen durch die Praxispartner; die verwaltungsexternen Partner durch verbesserten Zugang zu Daten und bildungspolitischen Überlegungen.

Neben den Aktivitäten und Bestrebungen im Rahmen des DKBM findet z. B. auch durch Lernortkooperationen eine regionale Vernetzung und Kooperation in der kommunalen Bildungslandschaft statt. Im Rahmen des Projekts *Bedingungen gelingender Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung in der beruflichen Bildung (LoK-DiBB)* des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) in Zusammenarbeit mit der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) und dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) wurden Besonderheiten und Gelingensbedingungen von (regionalen) Lernortkooperationen identifiziert, woraus Implikationen für die Kollaboration und Kooperation in der beruflichen Bildung abgeleitet werden können.

## **3 (Lernort-)Kooperation in der beruflichen Bildung**

Regional vernetzte Bildungsstrukturen bergen ein großes Potenzial für Synergien am regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, wodurch die regionale Wettbewerbsfähigkeit erhalten bleibt. Gleichzeitig verhindern gute regionale Bildungsstrukturen, dass Menschen (gerade aus

<sup>3</sup> Link zur Bibliothek DKBM – Transferinitiative: <https://www.transferinitiative.de/bibliothek.php>

ländlichen Regionen) abwandern und somit die Region schwächen. Vor allem im Kontext der digitalen Transformationen und mit Blick auf eine immer stärker digitale Arbeitswelt können digitale Medien die Qualität der Ausbildung (vgl. Pfeiffer et al. 2022) und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren verbessern (vgl. Risius et al. 2021). Mit Hilfe von Kooperationsprojekten können bspw. moderne Technologiezentren für die Aus- und Weiterbildung, wie z.B. smarte Lernfabriken oder überbetriebliche Bildungsstätten, für die Vermittlung notwendiger digitaler Kompetenzen gemeinsam etabliert werden. Häufig fehlen v.a. kleinen und mittleren Unternehmen finanzielle, personelle und technologische Ressourcen, um entsprechende Innovationen umzusetzen. Durch regionale Kooperationsstrukturen können deren Ressourcen gebündelt und zielgerichtet genutzt werden. Ein Aspekt dieser regionalen Kooperationsstrukturen sind Lernortkooperationen. Sie spielen daher beim Aufbau und der Etablierung regionaler Bildungsstrategien eine wichtige Rolle.

Dem Zusammenwirken verschiedener Lernorte (Berufsschulen, Betriebe und überbetriebliche Bildungsstätten) im Rahmen der Ausbildung wird in der beruflichen Bildung eine hohe Bedeutung zugeschrieben und ist gesetzlich verankert (§2 (2) BBiG). Ende der 1990er Jahre (vgl. BIBB 2020) wurde das Konzept der Lernortkooperation eingeführt, um die pädagogische Abstimmung zwischen verschiedenen Lernorten zu gewährleisten.

Die Lernortkooperation zielt auf die gemeinsame Koordination des gesamten Lernprozesses, bspw. durch gemeinsame Projekte und Prüfungsvorbereitung oder Hospitationen (vgl. Pätzold/Walden 1999). Dadurch soll eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht werden und ein intensiverer Wissenstransfer gelingen. So können bspw. betriebliche Fragestellungen in den Berufsschulunterricht transferiert werden (vgl. ebd.), wodurch ein ganzheitlicher Wissenserwerb unterstützt werden kann.

Ein Problem ist, dass zwar die Lernortkooperation selbst gesetzlich verankert ist, jedoch die Art und der notwendige Umfang von Lernortkooperationen nicht genauer definiert werden. Dies führt dazu, dass die Potenziale der Lernortkooperation in der beruflichen (Aus-)Bildung bis heute nach wie vor kaum erschlossen werden (vgl. z. B. Pätzold/Walden 1999; Euler 1999; 2004; Lipsmeier 2004; Faßhauer 2018; Gessler 2017; Review von Hähn/Niehoff 2021). Bereits frühe Untersuchungen von Lernortkooperationen zeigen, dass die Kooperationsbemühungen nur zögerlich in der betrieblichen Praxis ankommen, obwohl in Modellversuchen oder Best-Practice-Beispielen ein Mehrwert für die duale Ausbildung zu erkennen ist (vgl. Pätzold/Walden 1999; Euler 2003; Beicht et. al. 2009; Barth/Hürter 2015). Allerdings sollte Lernortkooperation nicht als „Organisationshilfe im Bedarfsfall“ verstanden werden (vgl. Pätzold et al. 1993), sondern vielmehr eine organisatorisch-kommunikative als auch didaktisch-inhaltliche Ebene umfassen. Im Zuge der digitalen Transformation und der bildungspolitischen Debatte der Digitalisierung wurde das Konzept der Lernortkooperation wieder in den Fokus genommen. Doch die Art und der Umfang der Kooperationsaktivitäten haben sich seit der Etablierung des Konzepts größtenteils nur unwesentlich verändert: Mehrheitlich kooperieren die Lernorte nach wie vor nur intensiv, um sich bzgl. der Ausbildungsorganisation abzustimmen. Direkter Kontakt wird häufig nur bei akuten Problemlagen angestoßen. Gleichzeitig herrscht in der Regel weiterhin das Prinzip der Arbeitsteilung, sodass jeder Akteur nur für einen bestimmten Bereich zuständig ist, wodurch potenzielle Synergieeffekte weiterhin nicht ausgeschöpft werden kön-

nen. Gemeinsame Projekte bleiben – trotz ihrer positiven Effekte auf die Lernortkooperation – eher eine Ausnahme (vgl. Pfeiffer et al. 2022).

Regionale Bildungsstrukturen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, weshalb für die Untersuchung z.T. auch bildungsgeographische (Raum-)Konzepte herangezogen wurden (vgl. Freytag/Jahnke 2014 sowie Freytag et al. 2016). Aus der bildungsgeografischen Forschung ist bekannt, dass Wissen häufig ortsgebunden ist und sich nur mit Schwierigkeiten vollständig auf andere Orte übertragen oder reproduzieren lässt (vgl. Glückler et al. 2017; Bank/Glass 2017; Bathelt/Glückler 2011). So sind auch bei (Lernort-)Kooperationen die spezifischen regionalen Rahmenbedingungen (Bevölkerungsdichte, Unternehmensdichte und -größe, (digitale) Infrastruktur, Erreichbarkeit der Lernorte, Akteure in der Region etc.) vor Ort als Erfolgskomponenten zu berücksichtigen (vgl. Conrads et al. 2022). Bspw. kann die Lernortkooperation bei Berufsschulen, die bundesweit ausbilden, im Vergleich zu städtischen Berufsschulen durch die räumliche Distanz und unterschiedliche regionale Rahmenbedingungen erschwert werden.

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Projekt *LoK-DiBB* dargestellt (vgl. Saidi et al. 2022). Die Ergebnisse entspringen zum einen einer qualitativen Untersuchung in Form halbstandardisierter Interviews mit den Akteuren der beteiligten Lernorte (Schulleitung und Lehrkräfte der beruflichen Schulen, Verantwortliche und Auszubildende in den Betrieben und überbetrieblichen Bildungsreinrichtungen sowie Experten in Kammern und anderen beteiligten Institutionen) in drei Untersuchungsregionen - Baden-Württemberg, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern. Insgesamt wurden 94 leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit 154 identifizierten Akteuren der Netzwerke geführt. Zum anderen wurde eine bundesweite Befragung (CATI und Online-Befragung) durchgeführt. In die Auswertung gingen die Angaben von 127 Ausbilder\*innen, 91 Berufsschullehrer\*innen und 48 Vertreter\*innen sonstiger Lernorte (i. d. R. überbetriebliche Bildungseinrichtungen) sowie von 81 Auszubildenden ein.

Die Ergebnisse der bundesweiten Befragung zeigen, dass ein breites Verständnis von Lernortkooperation wichtig ist: Es besteht eine positive Korrelation zwischen den Bereichen intensiver inhaltlich-didaktischer Lernortkooperation und der Anzahl der mit der Lernortkooperation verbundenen Ziele ( $r=0.18$ ,  $p<.01$ ). Gleichzeitig wird umso intensiver didaktisch-inhaltlich kooperiert, je vielfältiger die Kooperationsanlässe sind ( $r=0.26$ ,  $p<.001$ ), insbesondere mit Terminen, die eine Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit aufweisen.

In der bundesweiten Befragung wurden außerdem Mindestbedingungen gelingender Lernortkooperationen abgefragt, wobei sich die Antworten der Befragten nur geringfügig zwischen den Lernorten unterscheiden. Hierbei erfahren (inter-)personelle Einflussfaktoren wie das persönliche Engagement der Beteiligten und die gegenseitige Wertschätzung der Arbeit, ausreichende zeitliche/personelle Ressourcen sowie eine Passung der technischen Ausstattung (Mittelwerte größer 4 auf einer Skala von 1-5) die höchste Zustimmung.

Diese (inter-)personellen Mindestbedingungen werden auch durch die Analysen der qualitativen Interviews unterstützt. Dort wird betont, dass enge und vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Akteuren sowie persönliches Engagement für das Gelingen von Lernortkooperationen sehr wichtig sind. Auch werden personelle, zeitliche und technologische Ressourcen als zentrale Gelingensbedingungen in den Interviews thematisiert. Bei der technologischen Aus-

stattung sei die Kompatibilität der verwendeten Software oder Plattformen zwischen den Partner\*innen wichtig, sodass sie einen Wiedererkennungswert für alle Beteiligten schaffen und Schnittstellen ermöglichen. Gleichzeitig stellt - neben den technologischen Ressourcen - auch ein hinsichtlich der Digitalisierung kompetentes und aufgeschlossenes Personal eine wichtige Grundlage für eine digital unterstützte Lernortkooperation dar: 83% der Befragten erachten einen pädagogisch kompetenten Umgang mit digitalen Medien für (sehr) wichtig und 59% stufen gemeinsame Fortbildungen des Bildungspersonals auch im Bereich Methoden-/Medienkompetenz als Gelingensbedingung ein.

Die bundesweite Befragung zeigt außerdem eine positive Korrelation zwischen persönlichem Interesse an Digitalisierung und dem Ausmaß intensiver Kooperation: Eine gelingende Lernortkooperation i. S. v. vielfältigen Bereichen intensiver Zusammenarbeit korreliert mit dem Mittelwert über Items zum persönlichen Interesse an Digitalisierung ( $r = 0.22$ ,  $p < .001$ ) und mit dem Mittelwert über Items zur eingeschätzten Relevanz von Digitalisierung ( $r = 0.34$ ,  $p < .0001$ ).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zeigt sich durch die Betrachtung bildungsgeographischer Raumkonzepte und der Regionalität: Im Rahmen des Projektes LoK-DiBB konnten räumliche Disparitäten und unterschiedliche regionale Bildungsmuster identifiziert werden (vgl. Conrads et al. 2022), die einen Einfluss auf die Lernortkooperationen haben. So gibt es Anhaltspunkte dafür, dass in Bayern die Ausprägung der Intensität der Lernortkooperation als höher eingestuft werden könnte als in Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg. Dies könnte bspw. daran liegen, dass in Bayern viele Indikatoren zur Ausbildungsmarktbilanz (Bevölkerungsdichte, größere Einzugsgebiete, Erreichbarkeit der Lernorte, (digitale) Infrastruktur, technische Voraussetzungen, stärkere Verbreitung von Formen des Blockunterrichts etc.) günstig ausgeprägt sind. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung, Kooperationsstrukturen mit unterschiedlichen räumlichen Perspektiven zu betrachten. Wichtige Betrachtungsfaktoren sind hierbei bspw. die räumliche Mobilität, regionale soziale Netzwerke sowie die Konnektivität und räumliche Effekte des Wissenstransfers (vgl. Conrads et al. 2022).

Aus den Ergebnissen ergeben sich verschiedene Gestaltungsmerkmale, die zu einer gelingenden Lernortkooperation beitragen (vgl. Saidi et al. 2022; Schley et al. 2022; Fischer et al. 2022), die in der nachfolgenden Tabelle geclustert werden. Dabei werden sowohl regionsübergreifende als auch regionalspezifische Aspekte und Bedingungen berücksichtigt, die das Ausmaß und die Gestaltung der Kooperationsaktivitäten beeinflussen (vgl. Saidi et al. 2022).

Tabelle 1: Gestaltungsmerkmale gelingender Lernortkooperationen

<b>Gestaltungsmerkmal</b>	<b>Bedingungen</b>
Akteure und Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enge und vertrauensvolle Beziehungen der Akteure untereinander</li> <li>- Gegenseitige Wertschätzung und Verlässlichkeit</li> <li>- Persönliches Engagement der Beteiligten</li> <li>- Persönliches Interesse am Thema Digitalisierung, z. B. für die technologischen Veränderungen und Potenziale</li> </ul>
Inhalte der Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene, vielfältige Kooperationsanlässe zur Steigerung der Intensität</li> <li>- Intensive didaktisch-inhaltliche Zusammenarbeit über rein koordinierende Tätigkeiten hinaus</li> <li>- Gemeinsame Ziele und Verankerung in organisationalen Leitbildern der beteiligten Akteure</li> </ul>
Ausstattung mit und Einsatz von personellen und technologischen Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passende und moderne technologische Ausstattung der verschiedenen Lernorte (Kompatibilität zwischen den Lernorten, z. B. durch die Verwendung gemeinsamer Software oder Plattformen)</li> <li>- Ausreichend personelle und zeitliche Ressourcen für Kooperationsaktivitäten</li> <li>- Kompetentes und aufgeschlossenes Personal hinsichtlich Digitalisierung (u.a. zum Thema Datenschutz und rechtliche Regelungen)</li> </ul>
Steuerung der Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koordinierende Strukturen bzw. Netzwerkmanagement, v.a. bei großen, komplexen Netzwerken</li> <li>- Austausch in regelmäßigen Intervallen</li> <li>- Schaffung von Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit</li> </ul>

Zusammengefasst zeigt sich, dass für eine gelingende Lernortkooperation zunächst die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Akteuren entscheidend sind. Hierbei spielen Vertrauen, Wertschätzung, und Verlässlichkeit eine wichtige Rolle. Wichtig sind auch das persönliche Engagement aller Beteiligten sowie ein persönliches Interesse an den gemeinsamen Themen. Da die Digitalisierung sowohl auf inhaltlicher als auch methodischer Ebene eine hohe Relevanz besitzt und in der gemeinsamen Netzwerkarbeit als Katalysator dienen kann, ist ein persönliches Interesse an diesem Thema für die gelingende Kooperation ebenfalls von Bedeutung.

Darüber hinaus profitieren Kooperationsaktivitäten von vielfältigen Kooperationsanlässen, gemeinsamen Zielen sowie einem breiten Kooperationsverständnis aller Beteiligten – bestenfalls internalisiert in deren organisationalen Leitbildern. Diese Grundvoraussetzungen beeinflussen die Intensität und Inhalte einer Kooperation und bestimmen, ob lediglich organisatorische Fragen koordiniert werden oder ob sich eine didaktisch-curriculare Kooperation bzw. Kollaboration entwickeln kann.

Gleichzeitig bedürfen die Vielzahl und die Heterogenität der an einer Kooperation beteiligten Akteure sowie unterschiedliche Beziehungsintensität zwischen den einzelnen Akteuren eine klare Steuerung und Struktur i.S. eines Netzwerkmanagements. Regelmäßige und verbindliche Austauschformate zu vielfältigen Kooperationsanlässen unterstützen diese Strukturierung.

Die identifizierten Gelingensbedingungen von Lernortkooperationen wurden im sog. LoK-DiBB-Transfermodell in fünf Dimensionen systematisiert: Akteure, Beziehungen, Inhalte, Ressourcen und Steuerung.

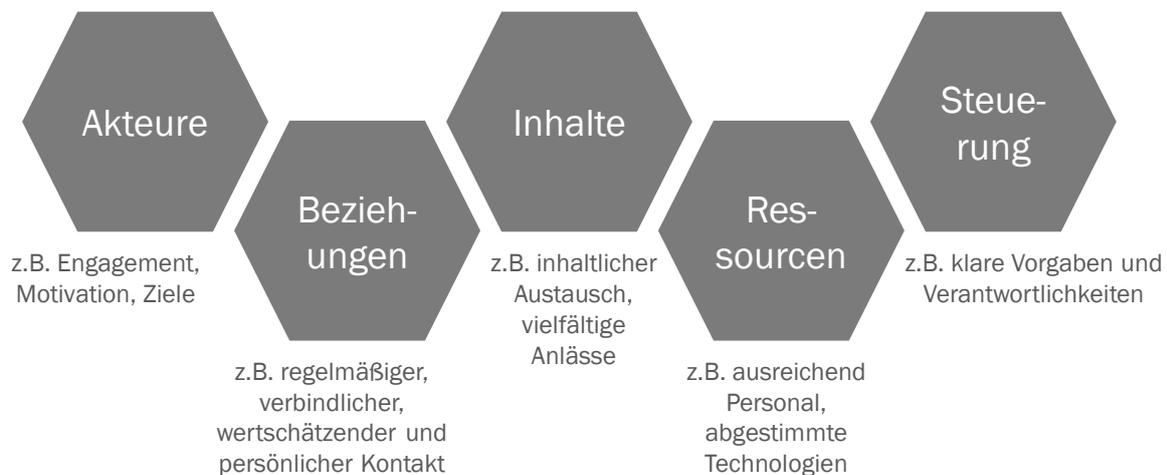


Abbildung 6: Voraussetzungen der Lernortkooperation (eigene Darstellung)

Diese Dimensionen sind auch für andere regionale Kooperationsaktivitäten in der betrieblichen Bildung relevant. So könnten die Erkenntnisse bspw. auch für eine Übertragung auf die Zusammenarbeit im kommunalen Bildungsmanagement genutzt werden.

#### 4 Berufliche Bildung in kommunalen Bildungslandschaften: Diskussion und Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung

Die hier vorgestellten Ergebnisse zu kleinräumigen Kooperationsmodellen in der beruflichen Bildung basieren auf den Daten und Erkenntnissen aus zwei Forschungsvorhaben. 1. Die Wissenschaftliche Begleitung der Förderrichtlinie *Bildung integriert* 2. Lernortkooperationen im Kontext der Digitalisierung in der beruflichen Bildung. Während die Analyse der Lernortkooperationen den Fokus auf der dualen Ausbildung hatte, fokussierte die wissenschaftliche Begleitung der Förderlinie *Bildung integriert* die berufliche Bildung nicht explizit. Stattdessen war hier das Leitbild eines lebenslangen Lernens zentral. Der Blick auf die Gestaltung der beruflichen Bildung im Rahmen kommunaler Netzwerke ist daher nicht vollständig. Dennoch erlauben die Daten einige Erkenntnisse und Vergleiche zur Gestaltung regionaler Netzwerke.

Regionale Kooperationsstrukturen in der beruflichen Bildung werden sowohl im Rahmen von Lernortkooperationen als auch im Rahmen eines kommunalen Bildungsmanagements aufgebaut und genutzt. Beide Kooperationsformen sind prinzipiell in der Breite anwendbar: Lernortkooperationen können von allen beruflichen Schulen, überbetrieblichen Bildungsstätten und ausbildenden Unternehmen angestoßen und umgesetzt werden. Auch ein kommunales Bildungsmanagement ist grundsätzlich überall möglich. Dennoch werden die beiden Ansätze nicht umfassend genutzt, vor allem dann nicht, wenn keine Unterstützungsstrukturen bereitgestellt oder gefördert werden (vgl. Hähn/Niehoff 2021, Kreider et al. 2021).

## *Akteure*

In beiden Modellen regionaler Zusammenarbeit wird die Bedeutsamkeit der Einbindung aller relevanten Akteure betont. Dabei ist die Definition, wer als relevant verstanden wird, unterschiedlich. Im Falle der Lernortkooperation umfasst die Definition vorrangig berufliche Schulen und Unternehmen, ggf. noch überbetriebliche Bildungsstätten. Im kommunalen Bildungsmanagement stehen vor allem die zuständigen Verwaltungsbereiche im Mittelpunkt. Während der Verwaltungsbereich Schule quasi gesetzt ist, werden benachbarte soziale Bereiche wie die Jugendhilfe oder Integrationsdienste eher eingebunden, als der Verwaltungsbereich Wirtschaft.

Die Einbindung weiterer Akteure wird in beiden Modellen regionaler Kooperation als bereichernd beschrieben, da Externe häufig einen anderen, als innovativ erlebten Blick auf Bildungsthemen haben, eher an Schnittstellen aktiv sind und damit weitere Facetten in die Diskussion bringen. Zu den wichtigen regionalen Akteuren der beruflichen Bildung zählen z. B. Jugendberufsagenturen, Agenturen für Arbeit und Jobcenter, weitere Beratungsstellen und Bildungsträger, Wirtschaftsvertretungen wie Kammern und Verbände. Zu berücksichtigen sind ggf. aber auch Bürger\*innen, Migrant\*innenselbstorganisationen, Eltern oder das Ehrenamt.

Diese Gruppen haben vielfältige Interessen und Zielsetzungen, die es zu berücksichtigen gilt, wenn man kommunales Bildungsmanagement stärken möchte. Gerade für Unternehmen ist der Mehrwert einer Zusammenarbeit mit anderen Akteuren nicht einfach zu erkennen. Regionales Engagement findet sich häufiger bei größeren Unternehmen, denen es leichter fällt, Ressourcen für entsprechende Aufgaben freizustellen. Es ist daher Überzeugungsarbeit notwendig: Welche Vorteile entstehen für Unternehmen durch die Zusammenarbeit? In Lernortkooperationen liegen die Potenziale in der qualitativen Verbesserung des Bildungsangebotes für die eigenen Auszubildenden. Im kommunalen Bildungsmanagement können Unternehmen von einer bedarfsgerechten bildungspolitischen Steuerung profitieren.

## *Anlass und Zielsetzung*

Je stärker das Eigeninteresse, desto eher findet ein Engagement regionaler Akteure in Kooperationsstrukturen statt. Das zeigt sich deutlich bei den untersuchten Lernortkooperationen: Akute Problemlagen, wie z. B. eine schnell notwendige Integration von Menschen mit Fluchthintergrund in Ausbildung und Arbeit oder die SARS-CoV-2-Pandemie lösen eher gemeinsame Aktivitäten von Schulen und Unternehmen aus als langfristige, übergreifende Zielsetzungen. Organisatorische Problemstellungen bei gleichzeitiger Arbeitsteilung werden eher aufgegriffen als die Bewältigung langfristiger, qualitativer Herausforderungen.

Auch im kommunalen Bildungsmanagement gelingt die zielgerichtete Zusammenarbeit mit Verwaltungsexternen an einzelnen Fragestellungen oder in zeitlich befristeten Projekten besser als unspezifische Kooperationen. Je weiter die Akteure von der Verwaltungsarbeit entfernt sind, desto mehr bewährt sich eine themenspezifische, punktuelle Einbindung. Daher werden eigene Austauschgremien, die zielgerichtet an Themen arbeiten oder spezifische Projekte und Aufgaben für Akteure der beruflichen Bildung umsetzen, als sinnvoll bewertet. Die dauerhafte Zusammenarbeit an umfassenden Herausforderungen bleibt für beide Kooperationsformen die Ausnahme, nicht die Regel (vgl. Pfeiffer et al. 2021, Pfeiffer et al. 2022).

Dennoch sind offene Kooperationsformate gemäß den dargestellten Ergebnissen nicht zu unterschätzen. In Lernortkooperationen arbeiten offene Netzwerke, die eine Vielfalt an Akteuren einbeziehen, meist erfolgreicher, innovativ-ergebnisoffen und nicht nur reaktiv mit Blick auf situative Problemstellungen. Auch im kommunalen Bildungsmanagement leisten Externe eine wichtige Funktion als Multiplikator\*innen für diskutierte Themen der (beruflichen) Bildung und bildungspolitische Entscheidungen auf kommunaler Ebene. Sie fungieren als Resonanzraum und vermitteln Inhalte und Entscheidungen an Institutionen und Interessensgruppen.

### *Leitbild*

Die Ergebnisse zeigen: Jede erfolgreiche Kooperation benötigt Ziele. Geteilte Ziele bieten Orientierung und motivieren zur Gestaltung gemeinsamer Tätigkeiten. In beiden Ansätzen wird der Mehrwert von Leitbildern betont. Der Förderrahmen von *Bildung integriert* betont die Bedeutung „eines Beratungsangebotes für das Lernen im Lebenslauf (...), das vor allem an der bildungsbereichsübergreifenden Begleitung der Lernenden orientiert ist und damit eine an der Biographie orientierte Begleitung über einzelne Bildungsabschnitte hinaus gewährleistet.“ In der Umsetzung wird diese Orientierung häufig über die Entwicklung eines eigenen Bildungsleitbildes oder über die Anpassung bestehender Leitbilder umgesetzt.

Mit Blick auf die Lernortkooperation hat sich gezeigt, dass es für gelingende Lernortkooperationen wichtig ist, gemeinsam Ziele zu entwickeln und zu verankern. Die Ziele der Kooperation sollten bekannt, von allen getragen und verantwortet werden. Dazu ist es notwendig, Ziele regelmäßig zu kommunizieren, den Erfolg der Zielerreichung sichtbar zu machen und die Kooperationsaktivitäten immer wieder neu an den gemeinsamen Zielen auszurichten. Die Intensität und Qualität von (Lernort-)Kooperationen wird weiterhin durch die Verankerung der Kooperationsaktivitäten in den Leitbildern der beteiligten Institutionen und eine Berücksichtigung in Organisationsprozessen positiv beeinflusst, da dies die institutionelle Unterstützung für die beteiligten Akteure verdeutlicht.

### *Reifegrad und Wirkung der Zusammenarbeit*

Die geförderten kreisfreien Städte und Landkreise erreichen im Rahmen der Förderlaufzeit unterschiedliche Reifegrade im kommunalen Bildungsmanagement. Dieser ist u. a. vom Entwicklungsstand der Kommunen vor Beginn der Förderung abhängig, aber auch von der Ausgestaltung der kommunalen Prozesse im Förderzeitraum oder der Gewinnung geeigneter Fachkräfte für die Aufgaben des Bildungsmonitorings und Bildungsmanagements. Zu Beginn fokussieren sich Kommunen häufig zunächst auf vorgegebene, leicht operationalisierbare Ziele wie den Abschluss von Kooperationsverträgen und den Aufbau einer relevanten Datengrundlage. Die Einbindung verwaltungsexterner Akteure erfolgt im Sinne von Kooperation - durch Einladung zu gemeinsamen Veranstaltungen - jedoch nicht im Sinne von Kollaboration, d. h. der gemeinsamen Arbeit an kommunalen Herausforderungen. Die Umsetzung einer datenbasierten bildungspolitischen Steuerung steht zumeist nicht am Anfang, sondern eher am Ende eines kommunalen Veränderungsprozesses.

Auch bei Lernortkooperationen lassen sich unterschiedliche Reifegrade hinsichtlich Intensität und Qualität erkennen. Diese sind davon abhängig, inwieweit die Bedingungen gelingender Kooperationen (u.a. Engagement, gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen, gemeinsame Ziele, vielfältige Anlässe, Ressourcen und Netzwerkmanagement) bei den beteiligten Akteuren internalisiert und umgesetzt werden.

Damit der Schritt zu Kollaboration gelingt, zeigt sich an den untersuchten Lernortkooperationen, dass die Zusammenarbeit in Gremien, Arbeitskreisen oder Prüfungsausschüssen zu fachlichen Fragestellungen häufig Ausgangspunkt für die weitere Zusammenarbeit ist. Letztlich benötigt Kollaboration eine Verbindlichkeit für Organisation und Zusammenarbeit. Unterstützend können hier klare Vorgaben und die Unterstützung durch ein Netzwerkmanagement wirken. Übertragen auf das kommunale Bildungsmanagement bedeutet dies, dass auch in den Kommunen dauerhaft eine Unterstützungsstruktur benötigt wird, um nach dem Förderzeitraum die Zusammenarbeit erfolgreich weiterzuführen.

### *Transparenz durch Daten*

In der Förderlinie *Bildung integriert* wird dem datenbasierten Handeln ein hoher Stellenwert zugeordnet. Explizit wird Personal für Bildungsmonitoring gefördert und der Aufbau kommunaler Datenbanken gefordert. Damit soll empirisch fundiertes bildungspolitisches Handeln gefördert werden. Die Kommunen greifen diese Herausforderung auf, indem Datenanalysen zu konkreten bildungspolitischen Fragestellungen (z. B. Welche Wege gehen Jugendliche nach der Schule?) beauftragt werden.

Akteure der beruflichen Bildung sind wichtige Wissensquellen und können mit wichtigen Daten und Informationen zur besseren Steuerung von Bildungspolitik beitragen. In vielen geförderten Kommunen wurden daher Bildungsträger befragt, in weiteren Kommunen wurden Unternehmensbefragungen oder Befragungen zur Weiterbildung durchgeführt. Auch Befragungen von Schüler\*innen allgemeinbildender und beruflicher Schulen werden regelmäßig umgesetzt.

Umgekehrt können Akteure der beruflichen Bildung von einer systematischen Datengrundlage profitieren. Von den Kommunen wurden u. a. die Themen lebenslanges Lernen, Übergang Schule-Beruf, Migration und Neuzugewanderte, Fachkräfte, Teilhabe und Digitalisierung in Datenanalysen behandelt. Hieraus lassen sich sowohl für Bildungsträger, als auch für Schulen und Unternehmen interessante Rückschlüsse ziehen. Das spiegelt sich nicht zuletzt in der Nutzung der Daten des Bildungsmonitorings durch Bildungsträger und anderen Akteuren der beruflichen Bildung wider.

### *Nutzung digitaler Technologien*

Die Analyse der Lernortkooperationen zeigt, dass die Nutzung digitaler Technologien für die berufliche Bildung einerseits Voraussetzung der zielgerichteten Zusammenarbeit ist, andererseits Herausforderung und Zielsetzung der Kooperation. Die Akteure der Lernortkooperation benötigen für ihren Austausch u. a. Bildungsplattformen, die mittels Videokonferenzsystemen, digitalen Whiteboards etc. die Zusammenarbeit ermöglichen. Gleichzeitig haben viele Lernort-

kooperationen das Ziel, technologische Ressourcen wie digitale Lernfabriken lernortübergreifend einzusetzen und nutzbar zu machen.

In den ab 2022 geförderten Bildungskommunen ist die Etablierung analog-digital vernetzter Bildungslandschaften explizites Ziel. Verstanden wird darunter „Ein webbasiertes kommunales Bildungsportal, das allen Bildungsinteressierten eine kostenfreie, transparente Übersicht über regionale Bildungsakteure sowie über deren Bildungsangebote und Zugangsvoraussetzungen ermöglicht und sukzessive zu einem digitalen Lernort weiterentwickelt werden sollte.“ (BMBF 2022).

Die Herausforderungen sind in beiden Fällen vergleichbar: Was die Lernortkooperationen im Kleinen, aber häufig technologisch sehr anspruchsvoll umsetzen, soll nun auf kommunaler Ebene zunächst als Portal, dann als Lernort ebenfalls abgebildet werden.

Vor allem auf kommunaler Ebene ist sicherzustellen, dass eine kollaborative Nutzung von digitalen Instrumenten und Plattformen akteursübergreifend möglich ist. Dabei sind datenschutzrechtliche und urheberrechtliche Fragen ebenso zu klären wie die Finanzierung von Schnittstellen und Support sowie die Kompatibilität von eingesetzten Technologien an unterschiedlichen Lernorten innerhalb und außerhalb der beruflichen Bildung.

### *Ressourcen, Steuerung und Netzwerkmanagement*

In beiden regionalen Modellen wird die Bereitstellung von Ressourcen für ein systematisches Netzwerkmanagement betont: Während *Bildung integriert* dieses aktiv in den Kommunen förderte, indem Ressourcen für die Besetzung von Personalstellen für Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement bereitgestellt wurden, sind Lernortkooperationen zumeist auf freiwilliges Engagement angewiesen. Die Pflege, Steuerung und Ausgestaltung von Lernortkooperationen übersteigen jedoch schnell die zeitlichen Ressourcen, die üblicherweise für Ausbildung zur Verfügung stehen. So ist z. B. die Konzeption eines berufsübergreifenden Ausbildungssettings in einer Lernfabrik ein komplexer Prozess, der umfassendes Zusammenwirken von Lehrkräften und Ausbilder\*innen erfordert.

Mit zunehmender Größe von Netzwerken steigen die Anforderungen an Ressourcen und Netzwerkmanagement. Wenn also systematische regionale Kollaboration angestrebt wird, müssen auch Ressourcen bereitgestellt werden. Gerade mit Blick auf die Nutzung komplexer digitaler Settings bedarf es einer verlässlichen Finanzierung.

### *Regionale Unterschiede kommunaler Bildungslandschaften*

Lernortkooperationen werden durch die wirtschaftliche Prägung einer Region entscheidend gestaltet: So unterscheiden sich bspw. Lernortkooperationen, die durch Großunternehmen und homogene Schulklassen geprägt werden von Kooperationen mit einer Vielfalt kleiner und mittelständischer Unternehmen im ländlichen Raum.

Auch im DKBM sind regionale Unterschiede z. B. in der Zusammensetzung von Akteuren zu berücksichtigen. Die Bedeutung einzelner externer Akteure ist sehr individuell. Auch die regionale Verteilung und Zuständigkeit von Kammern oder Arbeitsagenturen basiert nicht auf der-

selben Logik wie die kommunalen Strukturen, beeinflusst aber das Engagement in selbigen. Länderspezifische Rahmensetzungen können kommunale Bildungslandschaften durch eigene Programme unterstützen, wie z. B. im Rahmen regionaler Bildungslandschaften (BY und NI) und bestimmen den unterschiedlichen Zugang zu Daten – und hier vor allem zu Schuldaten – für ein systematisches Bildungsmonitoring.

In beiden Studien wurde deutlich, dass regionale Unterschiede die Kooperationsstrukturen vor Ort beeinflussen, jedoch nur schwer systematisch zu erfassen und hinsichtlich ihrer Wirkung zu bewerten sind. So erschwert die große Vielfalt kommunaler Strukturen die systematische Analyse von regionalen Gelingensbedingungen für kommunales Bildungsmanagement. Kommunen und Kommunalverwaltungen sind mit Blick auf die betrachteten Analyseebenen (Akteure, Gremien, Kooperationsstrukturen, Finanzausstattung) sehr heterogen und damit strenggenommen als Einzelfälle zu betrachten.

## 5 Fazit

Potenziale von besserer Kooperation in der Bildung werden seit vielen Jahren diskutiert. Ob Lernortkooperation oder Kommunale Bildungslandschaften: Durch die Zusammenarbeit der Verantwortlichen sollen Lernorte miteinander verknüpft werden, die Qualität der Bildung steigen und letztlich mehr Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden (vgl. Döbert/Weißhaupt 2015).

In kommunalen Bildungslandschaften werden im Rahmen des Bildungsmanagements Akteure vernetzt und Bildungsaktivitäten gebündelt. Das Bildungsmonitoring liefert die empirische Basis, um Bildungsthemen kommunalpolitisch zu koordinieren und zu steuern. Auf dieser Grundlage soll schließlich ein Gesamtsystem entstehen, das – geprägt von Kooperation und Kollaboration – gesellschaftlichen Herausforderungen begegnen kann und bedarfsgerechte Angebote im Sinne des lebenslangen Lernens bereitstellt.

In der beruflichen Bildung ist die Kooperation der Lernorte im Rahmen der dualen Ausbildung gesetzlich verankert. Damit wird von den Akteuren der beruflichen Bildung schon lange gefordert, was bildungsübergreifend durch die Strukturförderung des BMBF in den Kommunen gefördert wird. Die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung umfasst dabei zunächst einmal das Ziel, eine abgestimmte, aufeinander aufbauende Ausbildung zu ermöglichen und eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis zu unterstützen.

Die Gestaltung der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung wird durch die Veränderungen der Digitalisierung gleichwohl komplexer als auch wichtiger: Die digitale Transformation hat großen Einfluss auf die Arbeits- und Kompetenzanforderungen der Mitarbeitenden von morgen (vgl. Freiling/Porath 2020). Auf die veränderten Bedingungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind die verschiedenen Akteure – insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) – allerdings sehr unterschiedlich vorbereitet. Neben den notwendigen Veränderungsprozessen im Bereich Aus- und Weiterbildung und den damit einhergehenden Herausforderungen bietet die Digitalisierung aber auch einen Mehrwert für Kooperationsprozesse. Denn sie bietet enormes Verbesserungspotenzial bei den Ausgestaltungsmöglichkeiten von Koopera-

tionsaktivitäten: Digitale Medien können die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren vereinfachen und somit eine Intensivierung unterstützen (vgl. Freiling/Mozer 2020). Die Erfahrungen der Lernortkooperationen zur Einführung und Anwendung digitaler Kooperationen können daher als Blaupause für die Gestaltung vergleichbarer Anforderungen auf kommunaler Ebene genutzt werden.

Eine umfassendere Kooperation in der beruflichen Bildung ist notwendig und wünschenswert. Die Gestaltung der Übergänge von der Schule über die Ausbildung in den Arbeitsmarkt kann nur auf Basis erfolgreicher Kooperation gelingen. Die Bewältigung aktueller Herausforderungen in der Bildung, wie z. B. die Gestaltung der Digitalisierung oder die Fachkräftesicherung ist vor allem eine Aufgabe der beruflichen Bildung. Daher sollte ein Fokus von kommunalen Bildungslandschaften auf der beruflichen Bildung liegen.

Gemäß den geschilderten Analysen ist zu prüfen, welche Themen und Aufgaben in übergreifenden Kooperationsstrukturen wie den Bildungskommunen bearbeitet werden sollten, oder wo Lernortkooperationen oder themenspezifische Arbeitskreise besser geeignet sind, um aktuelle Herausforderungen zu lösen (z. B. Digitale Lernfabrik). Zu klären ist auch, wie bestehende Lernortkooperationen in das kommunale Bildungsmanagement integriert bzw. wie Lernortkooperationen systematisch im Rahmen des kommunalen Bildungsmanagement befördert werden können.

## Literatur

Ambos, I./Middendorf, L./Weiß, C. (2017): Weiterbildung als Gegenstand des kommunalen Bildungsmonitorings. Programmstelle Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement bei PT DLR. Bonn.

Arbeitsgruppe "Lernen vor Ort" (2016): Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu "Lernen vor Ort". Wiesbaden.

Bank, V./Glass, C. (2017): Konnektivität in der Dualen Ausbildung. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Auszubildenden sowie deren Ausbildern und Lehrkräften. In: Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Papers and Proceedings in Vocationomics, 16. Online: <http://monarch.qucosa.de/api/qucosa%3A20827/attachment/ATT-0/> (02.12.2019).

Barth, F./Hürter, R. (2015): Die Auszubildenden stehen im Mittelpunkt. Interview zu gelebter Lernortkooperation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44, 1, 32-35.

Bathelt, H./Glückler, J. (2011). The relational economy: Geographies of knowing and learning. Oxford.

Beicht, U./Krewerth, A./Eberhard, V./Granato, M. (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. BIBB Report 9/09. Bielefeld. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2270> (15.05.2023).

BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Online: [https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2020.php](https://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2020.php) (23.03.2023).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008a): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Perspektive Berufsabschluss“. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Lernen vor Ort“. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Bekanntmachung der Förderinitiative „Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement“. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm „Bildung integriert“. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bekanntmachung Wissenschaftliche Begleitung der Förderrichtlinie "Bildung integriert" und der Förderrichtlinie "Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte". Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Bekanntmachung der Förderrichtlinie „Bildungskommunen“. Bonn.

Bollweg, P./Otto, H.-U. (2011): Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden, 13-35.

Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (2008): Bildung unter Beobachtung. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation der Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster u. a., 7-11.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2018): Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen im Bundesgebiet und in den Ländern. Nürnberg. Online: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/jugendberufsagenturen-perspekt\\_ba029161.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/jugendberufsagenturen-perspekt_ba029161.pdf) (15.05.2023).

Bundesjugendkuratorium (BJK) (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, R./Otto, H.-W./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, 1-11.

Conrads, R./Freiling, T./Kegler, A. (2022): Gemeinsam erfolgreich ausbilden: Lernortkooperation, Digitalisierung und Potenziale am Beispiel Rheinland-Pfalz. In: Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. 1. Aufl. Bielefeld.

Deutscher Städtetag (2006): Positionen zur Bildungsreform. Positionspapier des Deutschen Städtetages. Beschluss des Präsidiums des DST vom 19.09.2006. Köln.

Döbert, H./Weishaupt, H. (2015): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Münster.

Emmerich, M. (2010): Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 355-375.

Euler, D. (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Harney, K./Tenorth, H. E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40. Weinheim, 249-272.

Euler, D. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Lernortkooperation, Bd. 2, Praktische Erfahrungen. Bielefeld.

Euler, D. (2004): Lernortkooperation – Eine unendliche Geschichte? In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation – Bd. 1: Theoretische Fundierung. Bielefeld, 12-24.

Faßhauer, U. (2018): Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 1-14.

Fischer, A./Lorenz, S./Dauser, D./Schley, S. (2022): Modelle der Lernortkooperation und die Feststellung von Entwicklungspotenzialen. In: Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. 1. Aufl. Bielefeld, 225-236.

Freiling, T./Porath, J. (2020): Digitalisierung des Lernens – Implikationen für die berufliche Bildung. In: Freiling, T./Conrads, R./Müller-Osten, A. (Hrsg.): Zukünftige Arbeitswelten. Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung. Wiesbaden, 205-225.

Freiling, T./Mozer, P. (2020): Digitale Lernformen unterstützen die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung! In: Heisler, D./Meier, J. (Hrsg.): Digitalisierung am Übergang Schule-Beruf. Bielefeld, 139-152.

Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2014): Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive. NEPS Working Paper No. 47. Bamberg.

Freytag, T./Jahnke, H./Kramer, C. (2016): Geographische Bildungsforschung. In: Fickermann, D./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster/New York, 139-155.

Gessler, M. (2017): The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) Vol. 4, Issue 2, 167.

Glückler J./Lazega E./Hammer I. (2017): Exploring the Interaction of Space and Networks in the Creation of Knowledge: An Introduction. In: Glückler, J./Lazega, E./Hammer, I. (Eds.): Knowledge and Networks. Knowledge and Space, vol 11. Cham, 1-21.

Gnahn, D./Weiß, C. (2012): Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2, 56-69.

Greskowiak, D./Stefan, A. (2011): Kommunales Bildungsmanagement. Werkstattbericht. In: Programmstelle „Lernen vor Ort“ (Hrsg.): Lernen vor Ort, Extra. Bonn, 4-18.

Hähn, K./Niehoff, A. (2021): Digital gestützte Zusammenarbeit von Organisationen in der beruflichen Bildung. In: Wilmers, A./Achenbach, M./Keller, C. (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Münster/New York, 131-160.

Kreider, I./Lorenz, S./Pfeiffer, I. (2021): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung von „Bildung integriert“. f-bb Bericht. Nürnberg.

Lindner, M./Niedlich, S./Klausing, J./Brüsemeister, T. (2015): Regelungsbereiche des kommunalen Bildungsmanagements im Programm „Lernen vor Ort“. In: Coelen, T./Heinrich, A. J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden, 283-293.

Lipsmeier, A. (2004): Lernortkooperation – eine Schimäre mit berufsbildungspolitischer Suggestivkraft! In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld, 65-78.

Niedlich, S. et al. (2015): Was bringt's, was bleibt? Zu Wirkungen und Nachhaltigkeit datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. In: Arbeitsgruppe Lernen vor Ort (2016): Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“. Wiesbaden, 237-262.

Pätzold, G./Drees, G./Thiele, H. (1993): Lernortkooperation – Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22, 2, 24-32.

Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, 225. Bielefeld.

Pfeiffer, I./Kreider, I./Hauenstein, T. (2021): Prozesse und Strukturen datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements im Rahmen von „Bildung integriert“. Programmstelle Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement bei PT DLR. Bonn.

Pfeiffer, I./Schley, T./Dauser, D. (2022): Digitalisierung als Herausforderung und Chance – neue Ansätze der Lernortkooperation für die duale Ausbildung – eine Einführung. In: Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. Bielefeld, 7-14.

Rädler, M. et al. (2015): Abschlussbericht Wissenschaftliche Begleitung „Lernen vor Ort“. Hamburg/Gießen.

Richter, U. (Hrsg.) (2018): Übergang Schule Beruf. TransMit Magazin – Kommunales Bildungsmanagement für Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Ausg. 5. Halle/Leipzig.

Risius, P./Seyda, S./Meinhard, D. (2021): Alles im (digitalen) Wandel: Chancen und Herausforderungen der Ausbildung 4.0, NETZWERK Q 4.0-Studie 3/202.

Saidi, A./Fischer, A./Reimann, D./Kemmer, D./Müller, M. (2022): Bedingungen einer gelingenden Lernortkooperation – Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen. In: Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. Bielefeld, 35-46.

Schley, T./Lorenz, S./Pfeiffer, I. (2022): Potenziale, Grenzen und weiterer Forschungsbedarf zur Optimierung der Lernortkooperation im Kontext der Digitalisierung. In: Kretschmer, S./Pfeiffer, I. (Hrsg.): Lernortkooperation in der Ausbildung digital denken? Befunde und Impulse zur Lernortkooperation im Zeitalter digitaler Bildung. Bielefeld, 267-288.

## Zitieren des Beitrags

---

Pfeiffer, I/Kreider, I./Lorenz, S. (2023): Berufliche Bildung in kommunalen Bildungslandschaften. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 44, 1-26. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer\\_etal\\_bwpat44.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer_etal_bwpat44.pdf) (22.06.2023).

## Die Autorinnen

---



### **Dr. IRIS PFEIFFER**

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Rollnerstr. 14, 90408 Nürnberg

[iris.pfeiffer@f-bb.de](mailto:iris.pfeiffer@f-bb.de)

[www.f-bb.de](http://www.f-bb.de)



### **IRINA KREIDER**

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Rollnerstr. 14, 90408 Nürnberg

[irina.kreider@f-bb.de](mailto:irina.kreider@f-bb.de)

[www.f-bb.de](http://www.f-bb.de)



### **SABRINA LORENZ**

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Rollnerstr. 14, 90408 Nürnberg

[sabrina.lorenz@f-bb.de](mailto:sabrina.lorenz@f-bb.de)

[www.f-bb.de](http://www.f-bb.de)