



Gemeinsam für Zukunftsfähigkeit

Formen und Bedingungen von Kooperationen
zwischen Schulen und dem gesellschaftlichen
Umfeld im Sinne des Whole School Approach

Autorin: Marie Bludau

Reihe: Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen

Autorin:

Dr. Marie Bludau

Die Autorin des Textes und der Studie, Dr. Marie Bludau, ist BNE-Fachreferentin des Landes Niedersachsen.

Kontakt bei Engagement Global:

René Danz

Schulische Bildung

+49 228 20717-525

rene.danz@engagement-global.de

Veröffentlicht am 18. März 2020

Der nachfolgende Text ist die Zusammenstellung der Ergebnisse der Studie „Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen“ und richtet sich insbesondere an Akteurinnen und Akteure der schulischen Praxis. Der Text versteht sich als Beitrag, um Möglichkeiten der Öffnung von Schule in ihr gesellschaftliches Umfeld zu unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Mögliche Kooperationsformen von Schulen mit außerschulischen Partnern.....	5
3. Gelingensbedingungen und Stolpersteine für Kooperationen	6
3.1 Bedingungen auf struktureller Ebene	7
3.2 Bedingungen auf interpersoneller Ebene.....	11
3.3 Bedingungen auf individueller Ebene	15
4. Fazit.....	16
Literatur.....	17

1. Einleitung

Die 17 Nachhaltigkeitsziele, die in der Agenda 2030¹ von den Vereinten Nationen verabschiedet wurden, stecken den Rahmen ab für die Bewältigung der immensen Problemfelder, denen die Menschheit gegenübersteht. Ein wichtiger Schlüssel, um unsere Gesellschaft zukunftsfähig weiterzuentwickeln, ist Bildung. Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK, BMZ & Engagement Global, 2015) ist seit 2007 das Bemühen verbunden, den Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)² mit seinem Fokus auf globale Zusammenhänge strukturell im deutschen Schulsystem zu verankern – sowohl im Unterricht als auch in Schulentwicklungsprozessen.

Dies ist nötig, wenn davon ausgegangen wird, dass es sich hier nicht nur um einen Themenkomplex handelt, der Eingang in die schulischen Curricula finden soll. Globale Entwicklung in die Schule hineinzubringen heißt, Lernende zu befähigen, selbstbestimmt und verantwortungsvoll mit den Herausforderungen umzugehen, die mit ihrem eigenen Leben in Beziehung stehen.

Um BNE in diesem Sinne umsetzen zu können, wurde bereits vielerorts die Etablierung neuer Lernkulturen, neuer Methoden oder die Öffnung von Schule nach außen gefordert (vgl. Brand, 2007; Schreiber, 2010; Klafki, 1996; Moegling/Peter, 2001; Steffens, 2010). Eine Möglichkeit, um Schule zu einem offenen Ort der Gesellschaft werden zu lassen, ist die langfristige, profunde Einbindung des gesellschaftlichen Umfelds bzw. außerschulischer Partnerinnen und Partner in den Schulalltag – im Sinne des Whole School Approaches.

Dies kann entweder durch die Etablierung von besonderen Zeiträumen in der Schulstruktur geschehen, wie Margret Rasfeld und ihre Mitstreiterinnen und Mitstreiter es beispielsweise mit dem Projekt „Verantwortung“ entworfen haben (vgl. Rasfeld & Spiegel, 2012). Hier wird Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Lernzeit pro Woche für ein festes zivilgesellschaftliches Engagement geschenkt. Solche freien Zeiträume können auch Initiativen von Lernenden wie etwa in der Folge der Fridays for Future-Bewegung Möglichkeiten bieten, sich anhand des eigenen Lebensweltbezugs und dennoch im schulischen Rahmen zu entwickeln.

Eine weitere bedeutende Ressource, auf die Schulen zurückgreifen können, ist das immense Spektrum von Angeboten, das außerschulische Bildungspartnerinnen und Bildungspartner bieten. Die Themen aller 17 Nachhaltigkeitsziele lassen sich auf diese Weise in den schulischen Alltag integrieren.

Es gibt dabei unterschiedliche Möglichkeiten und Formen, außerschulische Partnerinnen und Partner in das Schulleben einzubinden. In der Studie „Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Schulen und Nichtregierungsorganisationen“ (Bludau, 2016) werden anhand wissenschaftlicher Ergebnisse Formen und Bedingungen für Kooperationen im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklungen dargelegt.

¹ Vgl. Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html [01. Februar 2020].

² Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst in diesem Verständnis zahlreiche Bildungsansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie Umweltbildung, Globales Lernen, Global Citizenship Education, Friedens- und Menschenrechtsbildung, Interkulturelle Bildung und andere – sowie kulturelle Bildungsbeiträge zu einer Nachhaltigen Entwicklung.

Ziel dieser Veröffentlichung ist es, die Ergebnisse dieser Studie für die Akteurinnen und Akteure in der Praxis zugänglich zu machen und auf diese Weise eine Möglichkeit der Öffnung von Schule in ihr gesellschaftliches Umfeld zu unterstützen.

2. Mögliche Kooperationsformen von Schulen mit außerschulischen Partnern

In der Praxis BNE kooperieren Lehrkräfte mit ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, die häufig ihrem privaten Umfeld entstammen oder Kontakte darstellen, die durch ihr persönliches, zum Teil ehrenamtliches Engagement entstanden sind. Diese können beispielsweise Mitarbeitende von Nichtregierungsorganisationen, Vereinen oder außerschulischen Lernstandorten sein.

Akteurinnen und Akteure aus Nichtregierungsorganisationen sowie die mit ihnen kooperierenden Lehrkräfte wurden im Rahmen der Studie „Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen?“ als Expertinnen und Experten in leitfadengestützten Interviews nach den Spielräumen von Kooperationen gefragt. Anhand der Interviewergebnisse wird dort auf drei Ebenen beschrieben, welche Formen von Kooperation in der Praxis vertreten sind und welche Faktoren für das Gelingen, aber auch für das Misslingen von Kooperationen bestehen.

Es gibt unterschiedliche Formen von Kooperation, die von verschiedenen Autorinnen und Autoren in der Kooperationsforschung herausgearbeitet wurden. Für die in der Studie befragten Akteurinnen und Akteure sind drei Formen jedoch besonders relevant, da sie in der Praxis Umsetzung finden. Diese unterscheiden sich vor allem in ihrer Intensität (vgl. Abb. 1).

Die *einfache Kooperation* (Thimm, 2008) bzw. das *additive Verhältnis* (Okl & Speck, 2001) funktioniert als ein „geregelt(e)s Nebeneinander“ (Thimm, 2008, S. 810). Die Lehrkraft gibt dabei die Verantwortung die Lernsituation betreffend ab, sie beteiligt sich nicht und es findet keine pädagogische Einbettung statt.

Dies scheint in der Praxis die am häufigsten vorkommende Form zu sein. Meist ist diese Form von den Lehrkräften gewollt. Die außerschulischen Partnerinnen und Partner hingegen wünschen sich teilweise weitreichendere Formen von Kooperation.

Eine Kooperationsform, die spezifisch für BNE ist und sonst in der Forschungsliteratur nicht vorkommt, kann als *unterstützende Kooperation* definiert werden. Dabei findet die Kooperation nicht personell im Unterricht bzw. im Schulalltag statt, sondern besteht in einer kontinuierlichen, fachlich-inhaltlichen Unterstützung der Lehrkraft durch die außerschulischen Partnerinnen und Partner.

Bei der *komplexen Kooperation* (Thimm, 2008) bzw. dem *integrativen Kooperationsmodell* (Elsner, 2001) ist das Vorgehen arbeitsteilig und die Zuständigkeiten werden abgestimmt.

Bei einem *integrativen Arbeitsverbund* (vgl. Floercke & Holtappels, 2004) bzw. einer *echten Kooperation* (vgl. Olk & Speck, 2001) wird die Kooperation unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kompetenzen gemeinsam ausgestaltet. Eine echte Kooperation findet dann statt, wenn akzeptiert wird, dass die andere Seite über eigene nützliche Herangehens- und Sichtweisen verfügt. Auf dieser Basis werden Unterrichtsstunden gemeinsam gestaltet und das Sachverständnis der Partnerinnen und Partner mit in die eigene Arbeit einbezogen.

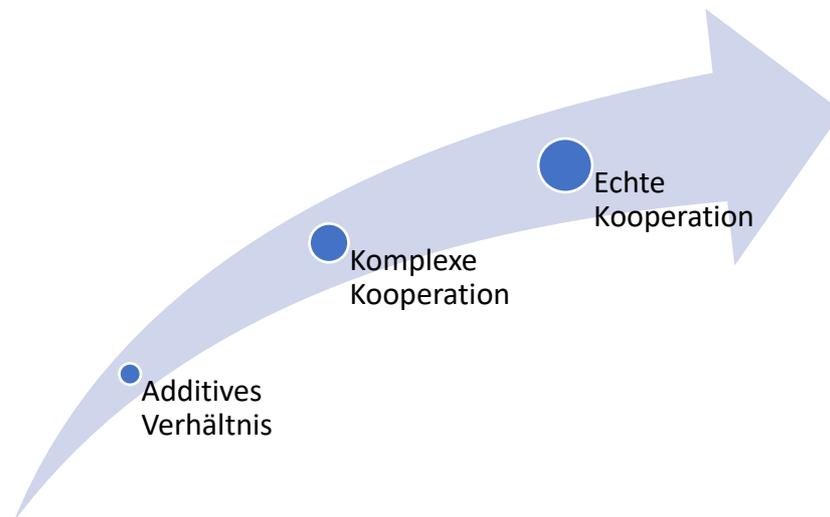


Abb. 1: Kooperationsformen, Bludau, 2016.

Eine Wertung der Intensitätsstufen wird an dieser Stelle nicht vorgenommen. Auch einfache Kooperationen können trotz geringerer Intensität einen hohen Stellenwert im Schulalltag einnehmen, wenn sie beispielweise zyklisch angelegt sind und somit langfristig Einfluss auf das Schulleben haben.

3. Gelingensbedingungen und Stolpersteine für Kooperationen

Um Stolpersteine und Gelingensbedingungen detailliert reflektieren zu können, ist es hilfreich, verschiedene Ebenen von Interaktion getrennt zu betrachten. Zur Veranschaulichung kann ein Mehrebenenmodell genutzt werden (vgl. Balz & Spieß, 2009). Es beschreibt und unterscheidet die strukturelle Ebene, die interpersonelle Ebene und die individuelle Ebene (vgl. Abb. 2).

Auf der strukturellen Ebene werden Organisationen sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen betrachtet. Die interpersonelle Ebene umfasst das professionelle Selbstverständnis der Berufsgruppen sowie die Abstimmungsprozesse. Die individuelle Ebene beschreibt die Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Werthaltungen, Skripts und das Berufswissen (vgl. Bludau, 2016).

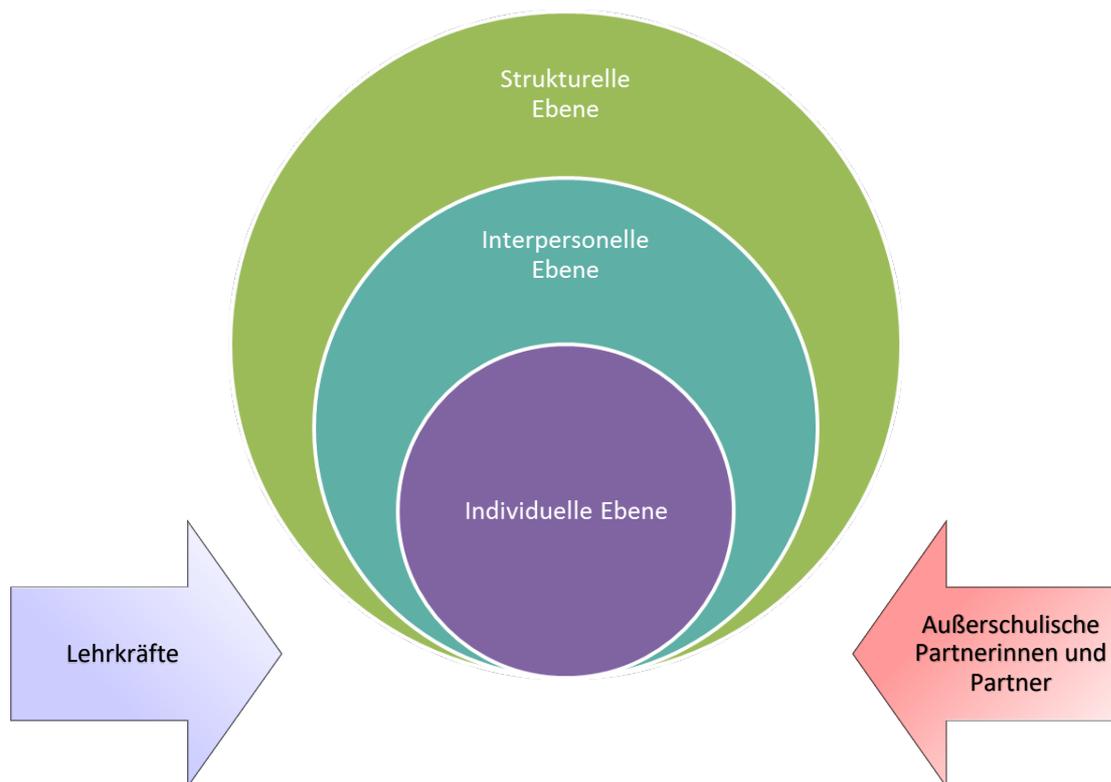


Abb. 2: Mehrebenenmodell, vgl. Balz & Spieß, 2009.

Die Bedingungen für das Gelingen von Kooperationen sind nicht in allen Fällen beeinflussbar. Es handelt sich um eine priorisierte Sammlung von Faktoren, die im Rahmen der Studie zusammengestellt werden konnten. Die Priorisierung entstand durch die Überschneidungen in den Aussagen der Befragten.

3.1 Bedingungen auf struktureller Ebene

Die *schulinterne Unterstützung* lässt sich aufgliedern in die Unterstützung durch die Schulleitung und durch das Kollegium. Der Faktor *schulinterne Institutionalisierung* enthält verschiedene Aspekte wie:

- feste Arbeitsgruppen, Arbeitskreise und Gremien im Kollegium,
- eine feste Einbindung in das Schulleben und in die Unterrichtplanung, Verankerung in den schulinternen Curricula und in der Jahresplanung einer Schule bzw. eine Kopplung an die Jahrgänge,
- eine räumliche Verortung der außerschulischen Partnerorganisation oder des Themas im Schulgebäude,
- eine zuständige Ansprechperson innerhalb der Schule.

Auch über die Bedeutung von *Kontinuität* sind sich die Befragten beider Berufsgruppen einig. Ein in der Studie zitierter Mitarbeiter einer Nichtregierungsorganisation fasst zusammen, wie Kontinuität ermöglicht werden kann, indem die ganze Schule vom Gedanken der Kooperation durchdrungen wird:

„Und damit einhergehend eben müssen sie auch eine Art von Kontinuität drin haben. Und zwar wäre das, wie es neudeutsch heißt, sozusagen in ihre policy integriert sein, dass halt solche Kooperationen stattfinden. Ja. Dass also eben es an Schulen nicht mehr an der einzelnen Person hängt, sondern die Schulleitung, die gesamte Schule, das Schulprofil darauf ausgerichtet ist, gewisse Themen, gewisse Kooperationen zu befördern und anzuhalten, nachzuhalten, auch langfristig zu machen.“ (Bludau, 2016, S. 223)

Im *Kooperationsvertrag* bzw. in der -vereinbarung sollten folgende Festlegungen getroffen werden:

- Erwartungen und Ziele,
- Zeiten und Regelmäßigkeiten,
- Inhalte,
- ggf. finanzielle Rahmenbedingungen.

Eine feste Vereinbarung wird von beiden Befragtengruppen als Beitrag zur Verbindlichkeit des Arrangements und als Basis für die weiteren Entwicklungen verstanden.

Unterstützende Faktoren seitens der Schule
Schulinterne Unterstützung
Schulinterne Institutionalisierung
Kontinuität
Zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte
Kooperationsverträge
Unterstützung durch die Bildungsadministration
Finanzielle Ressourcen
Lehrkräfte im Team
Lage der Schule/Nähe zur Partnerorganisation
Räumliche Ausstattung der Schule
Bereits vorhandene kooperationsgeeignete Unterrichtsstrukturen
Eigenaktivität der Schule
Professioneller Umgang mit Gästen in der Schule

Bezüglich der *Unterstützung durch die Bildungsadministration* wird die hohe Arbeitsbelastung von Lehrkräften erwähnt, die den Spielraum von Kooperation zu begrenzen scheint. Dazu kommt die Forderung nach der Möglichkeit der Verankerung von Kooperationen innerhalb des Schulalltags. Diesbezüglich wird um programmatische Unterstützung und Freiräume durch die übergeordneten Behörden gebeten.

Einer Kooperation zuträglich sind *mehrere verantwortliche Lehrkräfte*, bereits dafür *angelegte Unterrichtsstrukturen* und eine *Eigenaktivität der Schule*. Es wird also ein großes Engagement auf struktureller Ebene von Schulseite erwartet. Weiter ist die *Lage der Schule* ein Faktor, der Auswirkungen auf das Gelingen der Kooperation haben kann. Die Nähe zu geeigneten Partnerorganisationen oder Lernstandorten kann je nach regionalen Besonderheiten sehr unterschiedlich sein.

In vielen Punkten entstehen hemmende Faktoren durch die Nichterfüllung der unterstützenden Faktoren.

Hemmende Faktoren seitens der Schule
Enge/starre Schulstruktur
Mangel an schulinterner Unterstützung
Mangel an zeitlichen Ressourcen
Keine Kontinuität
Der statische Charakter von Schule
Skepsis in der Elternschaft
Kommunalpolitische Trägheit
Mangelnde Professionalität im Umgang mit außerschulischen Gästen
Schwierige Bedingungen für Schülerinnen- und Schülerreisen

Die meisten Probleme, die durch eine *starre Schulstruktur* verursacht werden, ergeben sich nach Aussagen der außerschulischen Partnerinnen und Partner aus der engen Stundentaktung von 45 bis 90 Minuten. Dies bestätigen die Lehrkräfte. Aber auch weitere Faktoren, die die Planbarkeit erschweren, werden genannt: Es wurde die Erfahrung gemacht, dass manche Schulen sich nicht bis ins nächste Schuljahr festlegen können. Andere beklagen eine Kurzfristigkeit der Planungszeiträume, die mit den Organisationsstrukturen beispielsweise einer freien Mitarbeiterin wie dieser kollidieren:

„... erst mal die logistische Seite, das ist eine Seite von der ganzen Geschichte. Die ist relativ schwierig, weil ich natürlich gerne habe, die Termine möglichst früh zu wissen, damit ich die blocken kann. Das ist die Krux eines Freiberuflers oder einer Freiberuflerin, dass ich natürlich das nehme, was kommt und gucke, wie kann ich das in meinem Plan anpassen. Die kriegen aber ihre Stundenpläne immer erst, wenn das Schuljahr schon angefangen hat. Also ist es relativ kurzfristig. So, dann ist es schon relativ viel, wenn ich zehn Termine frei machen kann.“ (Bludau, ebd., S. 227)

Unter *mangelnder Kontinuität* ist hier vor allem das Scheitern von Kooperationen durch Personalwechsel auf Kollegiums- wie auf Leitungsebene gemeint. Lehrkräfte bemerken auch noch, dass nicht eingebettete Einzelveranstaltungen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern „verpuffen im Alltag“ (Bludau, ebd., S. 228).

Außerdem nennen Lehrkräfte noch den *statischen Charakter von Schule*: „... weil Schule nämlich wirklich auch ein Apparat ist, der schwerfällig ist“ (Bludau, ebd., S. 228). Dies behindert das Anliegen der Akteurinnen und Akteure zur Öffnung von Schule.

Für außerschulische Partnerinnen und Partner spielt der professionelle Umgang mit externen Gästen innerhalb der Schule eine Rolle:

„Das war ein Projekt, was auch involviert hat, dass die Toiletten mitgenutzt werden, dass man mal was abwaschen musste und da kriegten wir dann hinterher Ärger, dass die Toiletten nicht – also die wären vorher gereinigt

gewesen und hinterher hätten wir die dann noch mal genutzt, also so ganz kleine, einfache organisatorische Dinge.“ (Bludau, ebd., S. 228)

Die Faktoren *Skepsis in der Elternschaft* und *Schwierige Bedingungen für Schülerinnen- und Schülerreisen* spielen besonders bei Kooperationen eine Rolle, bei denen es um internationale Partnerschaften geht.

Unterstützende Faktoren seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner
Gesicherte Personalressourcen/Stellenfinanzierung
Konstante Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner
Möglichkeiten zu Anpassung an die Schulstruktur/Flexibilität
Bereits vorhandene Kooperationsstrukturen
Zeitliche Ressourcen
Detaillierte Darstellung des Bildungsangebots

Außerschulische Partnerinnen und Partner investieren viel hauptamtliche und ehrenamtliche Kraft, um mit Schulen zusammenarbeiten zu können. Ein wichtiger Faktor sind dabei *gesicherte Personalressourcen* bzw. *Stellenfinanzierungen*. Abgesehen vom Ganztagsschulbereich, in dem zum Teil Gelder für die Beschäftigung von außerschulischen Bildungsanbietern ausgeschüttet werden, muss das finanzielle Defizit von Schulen, das an dieser Stelle herrscht, von den außerschulischen Partnerinnen und Partnern ausgeglichen werden. Die Faktoren *Gesicherte Personalressourcen* und *Konstante Ansprechpersonen* sind dabei eng miteinander verknüpft. Die Stellenfinanzierung muss über mehrere Jahre gesichert sein, um personelle Kontinuität zu ermöglichen. Gleichzeitig spielen Zuverlässigkeit und zeitliche Flexibilität gegenüber der Schule eine bedeutende Rolle.

Weiter sind *vorhandene Kooperationsstrukturen* bei den Partnerorganisationen zuträglich, auf die mit einem jeweiligen schulischen Anliegen zurückgegriffen werden kann. Außerdem haben die Faktoren *Zeit* und eine *gute Darstellung des Angebots* und der Möglichkeiten der außerschulischen Partnerinnen und Partner einen großen Einfluss.

Hemmende Faktoren seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner
Mangelnde Finanzierung bspw. durch Projektfinanzierung
Mangel an Personalressourcen
Große Entfernungen
Wechsel der Ansprechpersonen
Erschwernisse bei Kooperationspartnerinnen und -partnern in anderen Erdteilen
Lange Vorlaufzeiten

Bei den hemmenden Faktoren seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner steht die *Finanzierung*, sowohl jene der Projekte insgesamt als auch des Personals, im Mittelpunkt. Neben den Nachteilen des allgemeinen Mangels an finanziellen Ressourcen, die ein Nichtzustandekommen oder eine Reduzierung der Kooperationen zur Folge hat, beeinflusst dieser Faktor auch die Qualität von Kooperationen. Mit dem Mangel an Personalressourcen in Zusammenhang stehen auch die Faktoren *Wechsel von Ansprechpersonen* sowie *lange Vorlaufzeiten*.

Die finanzielle Situation von außerschulischen Partnerorganisationen kann jedoch je nach Trägerstruktur sehr unterschiedlich aussehen.

Die *Erschwernisse bei Kooperationspartnerinnen und -partnern in anderen Erdteilen* sind ein spezifisches Problem, wenn es um den Lernbereich Globale Entwicklung geht. Hier bieten Ansätze aus der digitalen Bildung Lösungsmöglichkeiten, wenn Kooperation nicht auf einer persönlichen Anwesenheit der Partnerinnen und Partner aufbaut.

3.2 Bedingungen auf interpersoneller Ebene

Die meisten Kooperationen zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnerinnen und Partnern entstehen auf der interpersonellen Ebene. Erst wenn sie in einem nächsten Schritt an einer Schule institutionalisiert und bspw. an Jahrgänge gebunden sind, kommt es dazu, dass Kooperationen zwischen Personen auf der strukturellen Ebene verankert werden.

Initiierung von Kooperationen zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnerinnen und Partnern
Persönlicher Kontakt
Bestehende Netzwerke/ Pools aufseiten der außerschulischen Partnerorganisationen
Interesse/Initiative der Lehrkraft
Klare Angebote zum außerschulischen Bildungsangebot
Verbreitung von Informationen zum außerschulischen Bildungsangebot
Schulinterne Schritte

Ein großer Teil von Kooperationen wird durch persönlichen Kontakt und das Interesse einer Lehrkraft initiiert. Dies verdeutlicht, dass die Lehrkraft für außerschulische Partnerinnen und Partner häufig der Schlüssel in die Schule hinein ist.

Unterstützen können darüber hinaus die Netzwerke, Listen und Pools an interessierten Schulen, die von den außerschulischen Partnerorganisationen gepflegt werden. Auch eine gute Öffentlichkeitsarbeit zur eigenen Organisation oder zu einem neuen Projekt kann helfen. Dies bedarf allerdings häufig einer persönlichen Bewerbung an den Schulen, die für eine Kooperation in Frage kommen, wie eine Befragte aus der Studie darstellt:

„Was ich auch schon gemacht habe, sich auch einfach in den Wagen setzen und zu Schulen fahren. Und der Sekretärin zu sagen, hallo, ich bin (...) das ist (...). Genau. Weil wie gesagt, dieses, weil Schulen werden halt in der Tat mit extrem vielen Angeboten überhäuft. Nicht nur von NROs, sondern auch von Unternehmensseite und so. Ja. Und da durchzudringen, ist schwierig. Sehr schwierig. Bis vielleicht unmöglich. Und den Ärger kann man sich sparen, was auch frustrierend ist, wenn man etwas rausschickt und es kommt nichts zurück. Sondern halt sich sehr bewusst überlegt oder andere Wege überlegt, um eben qualitative Kontakte aufzubauen.“ (Bludau, ebd., S. 254)

Zudem müssen von den Lehrkräften zunächst *schulinterne Schritte* gegangen werden, die von außen häufig nicht direkt ersichtlich sind. Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler, die Schulleitung oder der Schulvorstand müssen informiert und überzeugt werden.

Unterstützende Faktoren seitens der Lehrkräfte
Klarheit
Persönliches Interesse/Engagement der Lehrkraft
Persönliches Verhältnis
Gute Kommunikationsweise
Augenhöhe
Kontinuität
Gemeinsame Einbettung
Zuverlässigkeit
Bereits vorhandene Erfahrung
Gemeinsame Projektentwicklung/gemeinsame Einbettung
Geduld/klein anfangen
Frustrationstoleranz

Neben der Klarheit, die zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern in vielerlei Hinsicht herrschen muss, spielt das Engagement der Lehrkraft die bedeutendste Rolle. Dies steht damit im Zusammenhang, dass die Kooperationen, wie oben schon erwähnt, durch die Lehrkräfte auch selbst initiiert werden müssen.

Des Weiteren kommt der Beziehungsebene eine herausragende Bedeutung zu. Hier sind viele der Faktoren zuzuordnen wie ein gutes persönliches Verhältnis mit einer ausgefeilten Kommunikationsweise und einer Begegnung auf Augenhöhe. Damit einher geht auch eine Verlässlichkeit für beide Seiten.

Der Faktor Kontinuität und Ausdauer steht wiederum im Zusammenhang mit der Bedingung der Geduld und des Kleinanfangens. Die Erfahrungen der Lehrkräfte, die in der Studie befragt wurden, belegen, dass auch die großen und erfolgreichen gemeinsamen Projekte in zunächst geringem Umfang gestartet sind. Auch die *Bedingung der gemeinsamen Projektentwicklung* steht im Zusammenhang mit einem positiven Verhältnis der Kooperationspartnerinnen und -partner und dem Wachstum von gemeinsamen Projekten.

Außerdem wird noch von der nötigen *Frustrationstoleranz* berichtet, die Lehrkräfte gegenüber ihren Kooperationen aufbringen müssen, um sie gelingen zu lassen:

„(...) und dass man wie immer bei diesem, sag ich mal, interkulturellen Lernen oder in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit auch klar sein muss, zumindest für die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer, dass dazu auch eine gehörige Frustrationstoleranz gehört, denn da gibt es viele Ups und genauso viele Downs. Und das ist der eigentliche Lernprozess, damit umzugehen, mit all dem Ärger und den Missverständnissen und den Vorurteilen, die man trotz allen guten Willens hat, umgehen zu lernen. Das ist eigentlich die Herausforderung.“ (Bludau, ebd., S. 245)

Unter einer *mangelhaften Kommunikationsweise* können beispielsweise kurzfristige Absagen verstanden werden. Einzelne *Gründe gegen eine erste Kontaktaufnahme* meint etwa das Gefühl des Ungewolltseins durch Lehrkräfte auf Seiten der außerschulischen Partnerinnen und Partner. Hier kommt wieder zum Tragen, dass die Lehrkraft der Schlüssel für außerschulische Bildungsansinnen in die Schule ist. Es hängt häufig von ihr ab, ob ein Zugang geschaffen wird oder nicht. Und auch die Qualität der Zusammenarbeit kann durch ihr Handeln und ihr Auftreten dominiert werden.

Hemmende Faktoren seitens der Lehrkräfte
Gründe gegen Kontaktaufnahme
Probleme bei der Kontaktaufnahme
Mangel in der Kommunikationsweise
Fachbezogenheit
Dissonanzen in den Erwartungen/Vorstellungen
Mangelnde gemeinsame Einbettung
Mangelnde Konfliktwilligkeit
Unklarheiten
Unterschiedlichkeit in den Arbeitsstilen
Überlastung

Zudem besteht der Faktor der *Fachbezogenheit*, die Kooperationen behindert, indem Kolleginnen und Kollegen sich zu sehr im traditionellen Fächerkanon bewegen.

Ein hemmender Faktor können weiterhin die unterschiedlichen Arbeitsstile der verschiedenen Berufsgruppen sein.

„Drei Wochen, finde ich jetzt, ist auch gar nicht so eine Vorbereitungszeit. Ich habe die Schüler und ich habe die Räume. Da muss ich mir nur ein bisschen Thema überlegen und eine Methode und Materialien besorgen und los geht's. Aber wenn ich mit diesem Anspruch an Lehrer herantrete, dann kriegen die einen Herzinfarkt. Wie? Schon in drei Wochen, das ist ja viel zu kurzfristig. Das finde ich so seltsam.“ (Bludau, ebd., S. 244)

Hier werden die Dissonanzen zwischen den verschiedenen Handlungslogiken deutlich.

Und obwohl *Augenhöhe* von beiden Seiten als Gelingensbedingung angegeben wird, spielt dieser Faktor unter den Hemmnissen nur für die außerschulische Seite eine Rolle. Dies mag ebenfalls mit einem Machtgefälle begründbar sein. Hier vermischen sich vor allem die positionale und die handlungsbezogene Machtquelle, die Lehrkräften eine sicherere Position gegenüber außerschulischen Partnerinnen und Partnern verschafft (vgl. Maykus, 2004).

Der Faktor *Überbelastung* von Lehrkräften bezeichnet eine Projektkonkurrenz die einzelnen Lehrpersonen betreffend:

„Und wenn Sachen scheitern, dann ist das immer so eine Überforderungs-sache. Weil so viel ist. Die haben ja auch unheimlich viele andere Projekte am Laufen.“ (Bludau, 2016, S. 248).

Große Teile der Faktoren überschneiden sich mit den Bedingungen, die seitens der Lehrkräfte unterstützend wirksam werden. Ein sehr spezifischer Faktor für die Kooperation von Schulen mit NRO im Lernbereich Globale Entwicklung ist die *Authentizität*.

„Gerade dass sie eigene Projekte betreuen, das denke ich, ist gut, also sie müssen schon eigene Projekte haben, denke ich, weil die dadurch authentisch wirken und natürlich dadurch, das, was die erzählen, auch leben und deswegen denke ich immer, ist das wichtig und ich glaub auch nur dann, werden die von Schülerseiten auch ernst genommen.“ (Bludau, ebd., S. 249)

Der Faktor der *Flexibilität* und der *Anpassung des eigenen Angebots* an die Gegebenheiten der Schule ist ein weiterer wichtiger Faktor. Zum einen sollte das eigene Angebot gut vorbereitet sein, zum anderen sollte es auf die Bedingungen an der Schule angepasst werden. Weiter ist die *Bedingung des didaktischen Wissens* als Faktor zu benennen. Je höher der Grad an didaktischer Kompetenz seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner, desto zuträglicher ist es für das Gelingen der Kooperation. Die Wirkung dieses Faktors hängt stark von der Kooperationsform ab.

Unterstützende Faktoren seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner
Wille
Klarheit
Gute Kommunikationsweise
Flexibilität/Anpassung/gute Vorbereitung
Authentizität
Didaktisches Wissen
Initiative

Vor allem seitens der Lehrkräfte besteht der Wunsch nach didaktischer Kompetenz, wie sich an den hemmenden Faktoren ablesen lässt.

Hemmende Faktoren seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner
Mangel an didaktischer Kompetenz
Mangel an inhaltlicher Qualität
Dissonanzen durch die Unterschiede in den Organisationskulturen

Die Liste der Erschwernisse seitens der außerschulischen Partnerinnen und Partner ist sehr kurz. Auch dies mag mit dem tatsächlichen Einfluss dieser Personengruppe auf das Gelingen einer Kooperation zu tun haben. Es lässt sich schlussfolgern, dass beide Seiten davon ausgehen, dass das Gelingen auf interpersoneller Ebene hauptsächlich von den Lehrkräften abhängt.

Insgesamt lässt sich aus der Literatur ergänzen, dass für die interpersonelle Ebene folgende Aspekte eine Rolle spielen:

- die Verständigung auf gemeinsame Ziele
- ein diskursiver Prozess mit Reflexionsmöglichkeiten
- klare Rahmenbedingungen für die Treffen, evtl. eine Teamentwicklung
- positive Erfahrungen miteinander

3.3 Bedingungen auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene konnten im Rahmen der Studie nur Ergebnisse bezüglich der Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Anscheinend war für beide Berufsgruppen klar, dass für das Gelingen der Kooperation und die Gestaltung von schulischem Lernen nur die individuellen Voraussetzungen aufseiten der Lehrkräfte von Bedeutung sind.

Unterstützende Faktoren seitens der Lehrkräfte
Offenheit
Mut
Dialogfähigkeit
Reflektiertes Lehrendenbild

Die Lehrkräfte selbst formulierten als Befragte die Bedingungen, die in ihrem Berufsstand nötig sind, um erfolgreich kooperieren zu können. Demnach bedarf es der persönlichen *Offenheit*, des *Mutes* und der *Dialogfähigkeit*. Außerdem spielt ein *reflektiertes Lehrendenbild* eine Rolle. Warum vor allem die Seite der Lehrkraft bedeutsam ist, wird in einem der Interviews deutlich:

„Das bedeutet aber erstens, dass man die Angst als Lehrer aufgeben muss, nicht allwissend zu sein (...). Zweitens, sich auch zurücknehmen zu können. Und drittens, sich auch immer als Lernender zu verstehen. Also, wenn ich Gäste in die Schule hole, sage ich jetzt einmal so ganz lapidar, dann bin ich auch immer ganz stark Lernender. Egal, um welches Thema es sich handelt. Weil ich ja nicht das Kompetenzzentrum in dem Moment bin, sondern ich habe vielleicht gewisse Grundkenntnisse, aber ich weiß natürlich nicht so viel wie die Gäste, die in der Schule jetzt einen bestimmten Beitrag leisten und ob das eine Aktion ist, eine einmalige, ob das eine Projektbegleitung ist, wie auch immer.“ (Bludau, ebd., S. 269)

Die Nichterfüllung dieser Faktoren ergeben hier wiederum die hemmenden Faktoren.

Hemmende Faktoren seitens der Lehrkräfte
Befürchtungen des Mehraufwandes
Angst

Neben der *Angst vor zusätzlicher Arbeit* besteht die *Furcht vor Konkurrenz*, vor einer konkurrierenden Wissensmacht im Klassenraum, sowohl durch Partnerinnen und Partner als auch durch Schülerinnen und Schüler:

„Lehrer haben vor allem etwas dagegen, wenn jemand im Klassenraum mehr weiß als sie.“ (Bludau, ebd., S. 269)

Das Ergebnis der Studie, dass auf individueller Ebene nur die Seite der Lehrkräfte von den Befragten als relevant erachtet wurde, lässt auch darauf schließen, dass für Kooperationen eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur an Schule zuträglich ist, die die individuelle Bereitschaft der Lehrkraft voraussetzt.

4. Fazit

Auf allen drei Ebenen, auf denen die Bedingungen für Kooperationen hier betrachtet wurden, lässt sich erkennen, dass die Bereitschaft der schulischen Akteurinnen und Akteure ihre Institution zu flexibilisieren, ihre Lernkultur zu verändern und alte Rollenbilder zu überdenken, eine Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld erleichtert.

Es wird aber auch deutlich, wie viel Engagement und Aufwand hierfür im Einzelnen nötig sind.

Kooperationen ermöglichen eine Öffnung von Schule in verschiedenen Intensitätsstufen und verändern die schulische Lernkultur im Sinne einer BNE.

Literatur

Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.

Brand, U. (2007). Globalisierung als Projekt und Prozess. In Steffens, G. (Hrsg.), *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung* (S. 228-244). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017). *Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*.

Floerecke, P. & Holtappels, H.G. (2004). Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In Hartnuß, B. & Maykus S. (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hand- und Arbeitsbücher* (S. 897-922). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.). (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.

Maykus, S. (2004): „Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur?“. In In Hartnuß, B. & Maykus S. (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hand- und Arbeitsbücher* (S. 349-370). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Moegling, K. & Peter, H. (2001). *Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Politikdidaktische Konstruktion und Modellierung*. Leverkusen: Leske + Budrich.

Olk, T. & Speck, K. (2001). LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer ‚schwierigen‘ Zusammenarbeit. In Becker, P. & Schirp, J. (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* (S. 46-85). Münster: Votum.

Schreiber, J.-R. (2010). Das Globale Lernen in der Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ – Halbzeitbilanz und Perspektiven. In VENRO – Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft* (S. 35-42). Bonn.

Steffens, G. (2010). Braucht kritisch-emazipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. In Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: ein Handbuch* (S. 25-36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Thimm, K. (2008). Personelle Kooperation und Fortbildung. In Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 809-818). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Impressum

Herausgeberin

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH
Service für Entwicklungsinitiativen
Tulpenfeld 7, 53113 Bonn
Postfach 120525, 53047 Bonn
Telefon +49 228 20 717-0
Gebührenfreie Infonummer 0800 188 7 188
info@engagement-global.de
www.engagement-global.de

Verantwortlich für den Inhalt

Anita Reddy, Bereichsleiterin Bildungsprogramme, Engagement Global
E-Mail: orientierungsrahmen@engagement-global.de

Autorin

Dr. Marie Bludau

Redaktion

René Danz, Engagement Global



Mit Ausnahme der enthaltenen Bildwortmarken (Logos) und Abbildungen ist diese Veröffentlichung freigegeben unter der CC-Lizenz BY SA 4.0 International (Teilen – Bearbeiten – Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen), siehe www.creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0.

Logos/Kennzeichen von Creative Commons dürfen nach Nutzungsregeln unter www.creativecommons.org/policies weitergegeben werden.

Im Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung