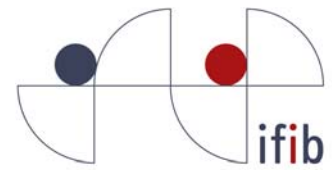


September 2006



Institut für
Informationsmanagement
Bremen GmbH

Unterwegs zu einer neuen Lernkultur - Lernorteübergreifende Vernetzung an der Johann-Heinrich-Pestalozzi-Schule - Integrierte Stadtteilschule

Stefan Welling
Dr. Andreas Breiter

Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib)
Am Fallturm 1
28359 Bremen
welling@ifib.de
abreiter@ifib.de

Inhalt

EINLEITUNG	1
1 VORAUSSETZUNGEN GELINGENDER VERNETZUNGSARBEIT UND SCHULÖFFNUNG	2
1.1 DIE INNERE UND ÄÜßERE VERNETZUNG	3
1.2 ANERKENNEN, VERTRAUEN, WAHRNEHMEN: ‚KERNKOMPETENZEN‘ GELINGENDER SCHULÖFFNUNG	4
1.2.1 <i>Die Bedeutung von Anerkennung</i>	4
1.2.2 <i>Die Bedeutung von Vertrauen</i>	7
1.2.3 <i>Der Anteil gelingender Wahrnehmung an der Kooperationsentwicklung</i>	10
2 POSITIVE EFFEKTE DER VERNETZUNGSARBEIT	12
3 DIE UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONS- UND INFORMATIONSPROZESSEN IM KOOPERATIONSKONTEXT.....	14
4 HERAUSFORDERUNGEN DER VERNETZUNGSARBEIT.....	18
4.1 HERAUSFORDERUNGEN DER SCHULORGANISATION UND -KULTUR.....	18
4.2 DIE BEWERTUNG DER SCHÜLERINNENLEISTUNGEN VOR DEM HINTERGRUND EINES SICH VERÄNDERNDEN CURRICULUMS	23
5 IMPLIKATIONEN AUS DEM PROJEKT FÜR DIE ENTWICKLUNG VON LERNORTEKOOPERATIONEN.....	25
6 TRANSKRIPTIONSREGELN.....	28
7 LITERATURVERZEICHNIS.....	29

Einleitung

Die engere Kooperation von Lernorten im Stadtteil ist en vogue. So heißt es z. B. im aktuellen 12. Kinder- und Jugendbericht, „dass öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote künftig so organisiert werden müssen, dass dadurch ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie und Kindertagesbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten ebenso verlässlich wie qualifiziert möglich wird“ (BMFSFJ 2005: 18). Auf lange Sicht birgt die Öffnung der Schule und die gleichberechtigte Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen PartnerInnen die Chance, eine neue Lernkultur zu etablieren. Die Voraussetzungen für die Etablierung einer solchen Kultur sind laut Jens Lipski jedoch bislang kaum oder gar nicht gegeben. Das sei u. a. darauf zurückzuführen, dass zum einen Möglichkeiten fehlen, eine solche Kultur „im Sinne einer konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerschulischen Aktivitäten“ zu entwickeln. Zum anderen mangle es an gemeinsamen Planungs- und Steuerungsgremien, um diese Kultur zu praktizieren, sodass nach wie vor eine überwiegend strikte Arbeitsteilung zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren vorherrsche (Lipski 2006: 61).

Die Johann-Heinrich-Pestalozzi-Schule Integrierte Stadtteilschule (im Folgenden J.-H.-Pestalozzi-Schule) liefert mit ihrem Projekt Lebensplanung ein sehr gutes Beispiel, wie eine solche neue Lernkultur aussehen kann, was es braucht um sie zu etablieren und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Die Schule befindet sich im Bremer Stadtteil Gröpelingen, der laut dem Sozialindikatorenindex der Stadtgemeinde zu den erheblich benachteiligten Stadtteilen Bremens gehört, charakterisiert u. a. durch ein hohes Maß an Arbeitslosigkeit. Um den Jugendlichen aus dem Quartier, die die Schule besuchen, trotzdem möglichst gute Bildungschancen einzuräumen und ihnen so zu helfen, einen erfolgreichen Lebensentwurf zu entwickeln und zu realisieren, ist die Schule doppelt gefordert. Auf der einen Seite muss sie versuchen, möglichst viele SchülerInnen dabei zu unterstützen, den durch das Curriculum und die Lehrpläne formulierten und durch formale Abschlüsse zertifizierten Anforderungen möglichst gut zu genügen. Auf der anderen Seite gilt es gerade Jugendlichen, die das Leben in ihrer Umgebung häufig als scheinbar erfolgs- und chancenlos erleben, zu zeigen, dass sie eigenverantwortlich etwas gestalten, bewirken und verändern können, dass sie sich nicht ausgeliefert fühlen müssen und dass sie ein Kohärenzgefühl entwickeln können. Das ist zugleich eines der wichtigsten Ziele des Projektes Lebensplanung, in dessen Rahmen Erfahrensebenen und -möglichkeiten geschaffen werden, wo sich Jugendliche erproben können.

Das Projekt Lebensplanung eröffnet den SchülerInnen die Chance, sich ganz individuell mit selbst bestimmten, weil selbst angewählten Abschnitten von Lebensrealität zu befassen und sich gleichzeitig zu „testen“, inwieweit Lebenskompetenzen beherrscht werden. Dabei sollen die SchülerInnen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im Bereich des eigenverantwortlichen Handelns und selbstständigen Arbeitens erlernen und einüben. Es handelt sich vor allem um so genannte soft-skills, die insbesondere im Umgang mit außerschulischen Organisationsformen gebraucht werden, wie etwa das Einhalten langfristiger schriftlicher Absprachen, der Kommunikationskompetenz, der Empathie und sozialen Kompetenz. Die Schule verfolgt diesen Ansatz seit rund zehn Jahren. Dazu werden die Klassenverbände zugunsten von leistungsheterogenen Interessengruppen aufgelöst, die dann an Wahlpflichtangeboten teilnehmen, die von inner- und vor allem von außerschulischen ExpertInnen organisiert und durchgeführt werden. Im Gegensatz zu den meisten sonstigen schulischen

Aktivitäten handeln die SchülerInnen in Abwesenheit ihrer LehrerInnen, d. h. sie sind u. a. selbst dafür verantwortlich, dass sie pünktlich bei den von ihnen gewählten Angeboten erscheinen. Gewählt wird nach einer intensiven Vorbereitungsphase am Anfang des 10. Schuljahres für das ganze Jahr. Die Erfahrung, mit außerschulischen ExpertInnen an Themen zu arbeiten, mit denen man ansonsten im ‚normalen‘ Unterricht wenig zu tun hat, ist wichtig. Diese Arbeitsformen entsprechen nicht zwingend pädagogischen Standards und auch die Rückmeldungen sind anders als bisher von der Schule gewohnt. Man kann auch von einer realitätsnahen Übung für das nachschulische Leben, also z. B. auch für eine Ausbildung, sprechen. Gleichzeitig werden die Jugendlichen mit vielen Unterstützungs- und Präventionsangeboten in ihrer Umgebung vertraut gemacht, um die Hemmschwellen zu senken, im Bedarfsfall auf diese Angebote zurückzugreifen.

Um das Projekt Lebensplanung zu realisieren, hat die Schule über die Jahre ein umfangreiches Netzwerk von PartnerInnen aufgebaut, mit denen sie zusammenarbeitet und denen sie weit reichende Verantwortung an der Bildung der SchülerInnen überträgt. Dazu gehören neben außerschulischen Bildungs- und Beratungseinrichtungen auch Unternehmen und Verbände, genauso wie kirchliche Organisationen. Insofern handelt es sich hier um eine besonders weit reichende und entwickelte Form der Kooperation unterschiedlicher Lernorte. Anhand dieses Beispiels arbeiten wir im vorliegenden Beitrag zentrale Erfolgsfaktoren der Lernortekooperation heraus und diskutieren die damit einhergehenden Herausforderungen, um auf dieser Grundlage abschließend generelle Implikationen für die erfolgreiche Entwicklung von Lernortekooperationen zu entwickeln.¹ Die folgenden Ausführungen basieren auf der Auswertung zweier im Mai 2006 mit Frau Renate Drögemüller geführten Interviews. Frau Drögemüller arbeitet als Lehrerin an der J.-H.-Pestalozzi-Schule und hat das Projekt Lebensplanung mit initiiert und ist nach wie vor maßgeblich an seiner Durchführung und Weiterentwicklung beteiligt.

1 Voraussetzungen gelingender Vernetzungsarbeit und Schulöffnung

Mit dem Verweis auf die beiden Handlungsfelder Vernetzungsarbeit und Schulöffnung stellen wir zwei Qualitätsdimensionen der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen PartnerInnen heraus. In der ersten und schwächeren Dimension kooperiert die Schule mit außerschulischen PartnerInnen, ohne dass es zu einer Veränderung der Strukturen der beteiligten Institutionen kommt. Man arbeitet mit anderen soweit zusammen, wie dies die eigenen professionellen Leitbilder und Orientierungen zulassen. Die Grenzen dieser Zusammenarbeit werden durch im Prozess auftretende Konfliktlinien im Sinne eines ‚Bis hierher und nicht weiter‘ aufgezeigt. Die Schulöffnung als zweite und qualitativ höherwertigere Dimension umfasst dagegen nicht nur eine Öffnung der Schule nach außen sondern auch nach innen, in deren Verlauf bewährte Muster hinterfragt werden, Transparenz geschaffen wird und die Bereitschaft entsteht, neue Wege zu gehen, die geeignet sind, bessere Lern- bzw. Bildungschancen für die Jugendlichen zu eröffnen. Renate Drögemüller beschreibt dieses Phänomen als ‚innere‘ und ‚äußere‘ Vernetzung (Kap. 1.1). Sowohl für die ‚innere‘, aber insbesondere für die ‚äußere‘ Vernetzung sind ein ausreichendes Maß an Anerkennung und Vertrauen zwischen den beteiligten Akteuren unabdingbar (Kap. 1.2.1 und 1.2.2). Dazu kommt als dritter Aspekt die Entwicklung bestimmter Wahrnehmungsformen, die darauf abzielen Bedarfe zu erkennen, Möglichkeiten zu entdecken und Erfolge wahrzunehmen (Kap. 1.2.3).

¹ Vgl. dazu auch Welling u.a. (2005).

Da alle drei Aspekte eng und wechselseitig zusammenhängen, ist die hier vorgenommene Unterteilung primär analytischer Natur.

1.1 Die innere und äußere Vernetzung

Die Öffnung der J.-H.-Pestalozzi-Schule nach außen und die stärkere Zusammenarbeit mit anderen Lernorten in Stadtteilen basiert auf den Prinzipien der ‚inneren‘ und der ‚äußeren‘ Vernetzung. Die ‚innere‘ beginnt vor der ‚äußeren‘ Vernetzung, endet aber nicht mit dem Einsetzen letzterer. Der Prozess der ‚inneren‘ Vernetzung setzt mit der grundlegenden Anerkennung der Mehrdimensionalität der Lernzugänge der Kinder und Jugendlichen ein. Neben den primär kognitiv angelegten Lernprozessen werden dabei vor allem die haptischen und körperlich-praktischen Dimensionen des Lernens verstärkt gewürdigt. Diese Anerkennung der verschiedenen Lernzugänge durch die LehrerInnen ist eine wichtige Voraussetzung, um den eigenen Unterricht mit anderen Fächern im eigenen Lernfeld und denen anderer Lernfelder an der Schule zu verbinden und mit den entsprechenden KollegInnen zusammen zu arbeiten. Die ‚innere Vernetzung‘ bildet diese Mehrdimensionalität auf der Handlungsebene der LehrerInnen ab. Um derart zu handeln, müssen die beteiligten LehrerInnen im Zuge eines inneren ‚Einstellungswandels‘ erkennen, wie die verschiedenen Handlungsbereiche innerhalb des Lernfeldes miteinander verbunden sind. Seinen Ausgang nahm dieser Prozess in der J.H. Pestalozzi-Schule im Lernfeld Arbeitslehre des Hauptschulbereichs. Schließlich wurde das Prinzip des vernetzten Arbeitens innerhalb der Schule für die Hauptschule sogar in das Schulcurriculum integriert. Die einfachste Form der Zusammenarbeit erfolgt auf der Basis sehr loser Absprachen. Diese dynamischen Strukturen begünstigen schnelles Agieren und kurzfristige Zusammenarbeit. Das, so Renate Drögemüller, sei ein ganz wichtiger Punkt, da Erfolge der Arbeit an der Schule immer im kontextübergreifenden Arbeiten realisiert werden.

Wenn die LehrerInnen den Prozess der ‚inneren‘ Vernetzung erfolgreich vollzogen haben, kann diese durch die ‚äußere‘ Vernetzung komplementär ergänzt werden, sodass die Prozesse aufeinander aufbauen. Auf der ersten Stufe der ‚äußeren‘ Vernetzung suchen die LehrerInnen Unterstützung für die Realisierung der eigenen pädagogischen Ziele und Vorhaben bei außerschulischen PartnerInnen. Im zweiten Schritt gibt man die Verantwortung für die Durchführung der Projekte an die außerschulischen PartnerInnen ab. Damit wird ihnen zugleich signalisiert, dass sie in ihrer Funktion als ExpertInnen für bestimmte Themen von den LehrerInnen anerkannt werden und sie ihr Vertrauen besitzen. Diese Form der Anerkennung gehört, wie das nächste Kapitel unterstreicht, zu den zentralen Voraussetzungen gelingender Schulöffnung. Längerfristig tragen die ‚innere‘ und ‚äußere‘ Vernetzung zu einer grundlegenden Veränderung der Unterrichtskultur einer Schule bei bzw. schaffen wichtige Voraussetzungen dafür. So wird z. B. durch die ‚innere‘ Vernetzung zunehmend die herkömmliche 45-Minuten Taktung des Unterrichts in Frage gestellt, um auf der Basis flexiblerer Zeiteinheiten der Differenziertheit der Lernzugänge der SchülerInnen besser gerecht werden zu können.

1.2 Anerkennen, Vertrauen, Wahrnehmen: ‚Kernkompetenzen‘ gelingender Schulöffnung

1.2.1 Die Bedeutung von Anerkennung

Der Prozess der Anerkennung adressiert zum einen die Anerkennung der außerschulischen Akteure durch die LehrerInnen, zum anderen die Anerkennung der Handlungspraxis der SchülerInnen in einer Art, wie sie diese in der Schule normalerweise nicht erfahren. Die hohe Bedeutung einer ausreichenden Anerkennung der Arbeit der außerschulischen Akteure durch die Schule erschließt sich schon vor dem Hintergrund, dass sich viele außerschulische Akteure immer noch primär als ‚Lückenbüßer‘ missbraucht sehen, die immer dann zum Einsatz kommen, wenn die Schulen nicht mehr wissen, wie sie mit einzelnen SchülerInnen umgehen sollen. Daher ist es umso wichtiger, den außerschulischen PartnerInnen deutlich zu signalisieren, dass man sie als PartnerInnen ernst nimmt und dass man ein gemeinsames Anliegen verfolgt (Interview vom 02.05.2006)².

Also diese Form der Wahrnehmung und Rückmeldung, hallo, ihr seid wichtig für uns, nur zusammen können wir´s schaffen. Auch die Formulierung, die ich mal gelesen habe, die passt wunderbar. In gemeinwesenorientierter Verantwortung arbeiten wir hier

Die Anerkennung der Arbeit der außerschulischen PartnerInnen setzt zunächst voraus, dass man den Wert ihrer Arbeit wahrnimmt und den PartnerInnen diese Wahrnehmung in geeigneter Form kommuniziert. Letztlich geht es darum, deutlich zu machen, dass man ein gemeinsames Ziel verfolgt, das man nur in kollektiver Anstrengung erreichen kann. Im Projektkontext geht es vor allem darum, dass die SchülerInnen geeignete Möglichkeiten finden, sich als selbstwirksam zu erleben. Die Verantwortung, die den beteiligten Akteuren dabei zukommt, charakterisiert Renate Drögemüller unter Bezug auf Literatur zum Thema als gemeinwesenorientiert. Das heißt, die Arbeit verfolgt ein vom alleinigen Fallbezug losgelöstes Vorgehen, welches in Zusammenarbeit mit möglichst vielen Betroffenen die Bildungsqualität vor Ort und für alle Kinder und Jugendlichen im Stadtteil verbessern soll. Dabei, und damit ist zugleich auch die ‚äußere‘ Vernetzung angesprochen, ist den PartnerInnen zu signalisieren, dass sie eine wichtige Rolle in der Schule spielen. Die Arbeit der außerschulischen PartnerInnen ist demnach ein Bestandteil der schulischen Bildungsarbeit bzw. hängen inner- und außerschulische Bildungsprozesse zusammen. Der Begriff der PartnerInnen ist nicht nur institutionell, sondern adressiert insbesondere auch die in den verschiedenen Einrichtungen arbeitenden KollegInnen, sodass es letztlich um die persönliche Anerkennung der verschiedenen Individuen geht (Interview vom 02.05.2006).

hinter diesen Institutionen stehen Menschen. Das ist nämlich ein ganz wichtiger Punkt bei dem Anwerben und so weiter. Dass ich denen auch ganz klar sage, ihr arbeitet zwar mit der Institution zusammen,

² Die wiedergegebenen Ausschnitte aus den Interviews wurden zwecks besserer Lesbarkeit geglättet und beispielsweise Interjektionen und Wortverschleifungen entfernt. Dennoch mögen einzelne Sequenzen, bezogen auf die Wortwahl und Grammatik, bisweilen komisch anmuten. Das ist normal und der Eigenart gesprochener Sprache geschuldet. Jede und jeder, der oder die irgendwann sein gesprochenes Wort in einem Transkript wieder findet, wird das bestätigen.

aber mit dieser Person. Und sie haben hier als Person auch eine Person. Es geht sehr über Menschen, diese ganze Zusammenarbeit mit Außerschulischen

Die Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen baut in erster Linie auf die Menschen, mit denen letztlich zusammengearbeitet wird und adressiert erst in zweiter Instanz die Institutionen, für die diese Menschen arbeiten. Das gilt besonders dann, wenn nicht mit allen MitarbeiterInnen einer Institution zusammengearbeitet wird, sondern mit einzelnen dort tätigen Personen. Umgekehrt hätten auch die PartnerInnen aus den außerschulischen Einrichtungen AnsprechpartnerInnen in den Schulen, mit denen sie primär zusammenarbeiten, sodass dieser sehr persönlichen Beziehungsebene und der damit verbundenen gegenseitigen Anerkennung eine hohe Bedeutung bei der Entwicklung erfolgreicher Kooperationen zukommt. Eine besondere Form der Anerkennung und zugleich ein erheblicher Vertrauensbeweis ist der bewusste Verzicht auf die vertragliche Fixierung der Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen (Interview vom 02.05.2006).

Denn eins ist bei unserem Projekt anders als in anderen Projekten, wo es auch um Zusammenarbeit geht, also da gibt es ja sehr viel, gerade am LIS. Die sehr klar, mit sehr geregelten Verträgen mit den Außerschulischen arbeiten, die sehr klar formalistisch sind, wo sehr klare Strukturen sind, was wir ja sehr bewusst vermeiden. Es gibt bei uns keine Verträge im Sinn von Vertrag, du musst das und das liefern, sondern wir gehen ganz klar von der Kompetenz der Einrichtung, der Institution aus, die zu diesen Thema, die zu dieser Sache etwas anbietet, etwas macht, die ja auch außerhalb von Schule bzw. also im öffentlichen Leben diese Aufgabe hat

Mit dem Verzicht auf die vertragliche Fixierung der Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen unterscheidet sich die J.-H.-Pestalozzi-Schule deutlich von anderen Akteuren. Das gelte z. B. auch für das Landesinstitut für Schule (LIS). Dort arbeite man mit außerschulischen Akteuren auf der Grundlage von Verträgen zusammen, die „sehr klar“, „sehr geregelt“ und „klar formalistisch“ seien. Auf diese Weise werden der Gegenstand und das Verfahren der Zusammenarbeit genauestens fixiert. Der Nutzen solcher Verträge ist ambivalent. Einerseits werden damit Strukturen der Zusammenarbeit geschaffen, die ein hohes Maß an Transparenz aufweisen und den Akteuren klar definierte Rollen zuweisen. Andererseits birgt der formalistische Charakter solcher Vereinbarungen die Gefahr, die Flexibilität der Akteure einzuschränken, z. B. wenn es erforderlich ist, eine Zusammenarbeit aktuellen Veränderungen anzupassen. An der J.-H.-Pestalozzi-Schule verzichtet man bewusst auf eine solche Verfahrensweise, die die PartnerInnen zu ganz bestimmten Leistungen verpflichtet. Stattdessen vertraue man auf die „Kompetenz der Einrichtung“, die die entsprechenden Aufgaben bereits außerhalb der Schule wahrnimmt. Die PartnerInnen erhalten demnach ihre Reputations, da sie Teil der ortsöffentlichen Bildungslandschaft sind und dort bereits die Arbeit leisten, die auch Gegenstand einer möglichen Zusammenarbeit sein soll. Diese öffentliche Reputation schafft eine, mit der aus vertraglichen Vereinbarungen rührenden Transparenz vergleichbare Form. Die Professionalität der außerschulischen Einrichtungen wird von der Schule in uneingeschränkter Weise anerkannt und steht als Garant für deren Kompetenz. Wo sich die Schule der Gemeinwesenarbeit verpflichtet sieht (s. o.), ist zugleich eindeutig, dass die Leistungen, die ohnehin schon für die Stadtteilöffentlichkeit erbracht werden, auch gut für die SchülerInnen der Schule sind, die ebenfalls Teil dieser Öffentlichkeit sind.

Gleichzeitig ginge, worauf Renate Drögemüller im Anschluss an die wiedergegebene Sequenz aus dem Interview hinweist, mit dem Abschluss von Verträgen auch eine „bestimmte Form von Wertigkeit“ verloren. Der Wert bzw. die Wertschätzung, die hier gemeint ist, hat sich bereits in der voraussetzungslosen Anerkennung der professionellen Kompetenz der außerschulischen PartnerInnen geäußert, die immer ausdrücklich an die Kompetenz der Individuen rückgebunden ist, die in den verschiedenen Partnerorganisationen arbeiten (Interview vom 16.05.2006).

Wir machen keine Verträge, sondern setzen auf die Professionalität in den unterschiedlichen Bereichen der Menschen, die dort mit sitzen. Wir wollen sie wirklich echt als Partner haben im Rahmen eines Problemkomplexes. Und wir ziehen sie ja auch richtig nicht nur inhaltlich, sondern auch in pädagogische Arbeit mit rein. Und das sprechen wir ab. Aber nicht vereinbart in einem Vertrag, sondern wir sprechen darüber, dass wir sie brauchen und dass sie wichtig sind, für die Jugendlichen bestimmte Dinge ihres Verhaltens, z. B. ihrer Sprache, also zu spiegeln. Und das kann man nicht in einem festen Vertrag machen. Und das ist auch eine Form von Vertrauen, das beide eben dann abgedeckt werden.

Der Verzicht auf Kooperationsverträge unterstreicht auch die Ernsthaftigkeit der Schule, die jeweiligen Institutionen und ihre Akteure als PartnerInnen für die Bearbeitung eines bestimmten „Problemkomplexes“ zu gewinnen, zugleich signalisiert dieser Verzicht doch das den PartnerInnen entgegengebrachte Vertrauen. Hinzu kommt, dass man die PartnerInnen „richtig“ einbeziehe. Richtig heißt, dass die PartnerInnen nicht nur inhaltlich beteiligt, sondern auch in die „pädagogische Arbeit“ mit hineingezogen werden. Der Begriff des Hineinziehens unterstreicht noch einmal die Intensität der Beteiligung, die bis an den Kern der Schule, d. h. der pädagogischen Arbeit reicht. Zugleich ist zwischen einer inhaltlichen und einer pädagogischen Handlungsebene zu unterscheiden. Alle Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen sind inhaltlicher Natur. Insofern ist die Aussage, dass die PartnerInnen an der J.-H.-Pestalozzi-Schule auch pädagogisch einbezogen werden, dahingehend zu interpretieren, dass sie an Entscheidungen bzw. Prozessen beteiligt werden, die sonst dem pädagogischen Personal, d. h. den LehrerInnen vorbehalten sind, wenn es z. B. um die Beurteilung der Leistungen der SchülerInnen geht. Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung, wenn man bedenkt, dass nicht alle PartnerInnen der Schule notwendigerweise über eine pädagogische Qualifikation verfügen, sie aber gleichwohl in ihrem Tun für so kompetent gehalten werden, dass sie auch an diesem originären Handlungsbereich der LehrerInnen beteiligt werden. Diese Form der Zusammenarbeit wird zwischen den Beteiligten mittels mündlicher Absprachen fixiert, wobei den PartnerInnen immer wieder mitgeteilt wird, dass sie „wichtig“ seien und dass man sie brauche, um den Jugendlichen z. B. bestimmte Aspekte ihres Handelns zu spiegeln. Demnach dient die Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen u. a. dazu, den Jugendlichen zusätzliche Möglichkeiten zu schaffen, ihr Handeln reflexiv zu bearbeiten und es auf diesem Wege eventuell zu verändern. Das, so Renate Drögemüller weiter, könne man nicht in einem „festen Vertrag“ fixieren. Implizit erkennt sie mit dieser Praxis die Unbeständigkeit und Unvorhersehbarkeit der adoleszenten Handlungspraxis an, auf die es im Zuge der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen spontan und situativ zu reagieren gilt (King/Müller 2000). Hinzu kommt abschließend, dass den außerschulischen PartnerInnen auf diese Weise auch noch einmal signalisiert wird, dass sie das Vertrauen der Schule genießen.

Neben der Anerkennung der außerschulischen PartnerInnen finden auch die SchülerInnen im Projekt Lebensplanung zusätzliche Formen von Anerkennung und Wertschätzung, die über

das hinausgehen, was die Schule leisten kann. So interessierten sich z. B. auch Bremer PolitikerInnen für die Arbeit einer Gruppe von SchülerInnen zum Thema Schulvermeidung und luden sie ein ihnen ihre Ergebnisse vorzustellen und darüber mit ihnen zu diskutieren (vgl. auch Kap. 1.2.3). Von den außerschulischen PartnerInnen erhalten die SchülerInnen eine Form von Anerkennung, indem sie sich von ihnen „sehr ernst genommen fühlen.“ Das werde in der Schule oft vermisst. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass den SchülerInnen in Projekt Lebensplanung erhebliche Verantwortung für ihr Handeln übertragen wird und das von den PartnerInnen anerkannt wird. Darüber hinaus werden die Jugendlichen auch an der thematischen Ausgestaltung des Projektes Lebensplanung im Zuge der Evaluation beteiligt. Insgesamt können die SchülerInnen in den unterschiedlichen Kontexten des Projektes Lebensplanung Formen von Selbstwirksamkeit erfahren, die weit über die im traditionellen Unterricht erfahrbare Wirksamkeit hinausgehen (Scherr 2002).

1.2.2 Die Bedeutung von Vertrauen

Die Etablierung einer tragfähigen und belastbaren Vertrauensbeziehung zwischen den beteiligten Akteuren ist, wie schon im letzten Kapitel angedeutet, eine unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen. Vertrauen schließt auch die Akzeptanz der PartnerInnen, ihrer Arbeitsformen und den ihnen zugrunde liegenden professionellen Orientierungen als bedeutsam mit ein. Für die Vertrauensbildung sind insbesondere geeignete Formen der Rückmeldung, Verlässlichkeit und ein ausreichendes Maß an Empathie zwischen den beteiligten Akteuren unverzichtbar, wie die beiden folgenden Sequenzen aus dem Interview vom 16.05.2006 illustrieren.

Das Vertrauen und Akzeptanz ernst genommen zu werden, wichtig genommen zu werden, und entsprechende Rückmeldeformen zu finden, hatte ich ja schon angesprochen. Denn es gibt nicht nur die Ebene (.) des Vertrauens darauf, hier wird gute Arbeit an die Schule kommen, denn ihr seid die Experten für einen bestimmten Bereich. Es geht ja auch um das Vertrauen, dass man in einer Institution ist, die sich auch darum kümmern wird und die Aufgabe, die diese Institution Schule eben in diesem Rahmen hat, die ganze Organisation zu machen. Ich kann also darauf vertrauen, dass die Sache so organisiert ist, dass die Ressource, die ich von meinem Bereich als Außerschulische, hier zur Verfügung stelle, von Zeit, von Platz, von mir aus Tee und Kuchen vorbereiten, von allem möglichen, auch von rechtzeitig die Informationen schicken, von allem Möglichen, also dass das auch von Seiten der Schule zur rechten Zeit am richtigen Ort, sprich bei den Schülern ist und dort auch nachgehakt wird, wenn etwas nicht läuft. Also diese Form von Wahrnehmung der gegenseitigen Professionalität, das ist ein wichtiger Fakt bei dieser Zusammenarbeit, die mir auch gespiegelt wird. Und dieses Vertrauen darauf, dass man sich darauf verlassen kann.

Die Anerkennung der Arbeit der PartnerInnen und die adäquate Artikulation dieser Anerkennung bilden eine Dimension des Vertrauens, in deren Zentrum die Erkenntnis steht, dass die jeweiligen PartnerInnen qualitativ hochwertige Arbeit leisten und diese in die Schule tragen, da sie ausgewiesene ExpertInnen für einen bestimmten Handlungsbereich seien. Damit wird zugleich auch die Wertigkeit dieser Arbeit anerkannt. Die zweite Dimension adressiert ein ausreichendes Maß an Verlässlichkeit, d. h. dass die PartnerInnen der Schule darauf vertrauen können, dass die Angehörigen der Schule alle erforderlichen organisatorischen Schritte tätigen, um sicherzustellen, dass die von den KooperationspartnerInnen eingesetzten Ressourcen

die SchülerInnen im richtigen Moment erreichen, ganz gleich um welche Ressourcen es sich handelt, sodass es nicht so sehr darum geht, wer was einsetzt, sondern unterschiedliches Engagement in gleicher Weise gewürdigt und honoriert wird. Dabei spielt auch die Schule als Institution eine bedeutende Rolle in diesem Vertrauensbildungsprozess. Nicht nur um Zusammenarbeit zwischen Einzelpersonen, sondern auch die Verlässlichkeit der hinter den Personen stehenden Institutionen ist für das Gelingen der Zusammenarbeit relevant. Im vorliegenden Beispiel reicht das Vertrauen zwischen den Akteuren offensichtlich aus, um auch den Zusammenhalt zwischen den Institutionen zu gewährleisten. In anderen Fällen kann es aber durchaus sinnvoll sein, Kooperationen vertraglich zu fixieren, um geeignete Rahmenbedingungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu schaffen. Ein solcher Rahmen verringert zugleich mögliche Rückschritte, wenn wichtige Schlüsselakteure ein Kooperationsnetzwerk verlassen und damit auch das in sie gesetzte Vertrauen verloren geht, da die Rahmenbedingungen unabhängig von personellen Fluktuationen fortbestehen. Neben der uneingeschränkten Würdigung des Engagements der beteiligten Akteure ist es genauso wichtig, dass die Schule initiativ tätig wird, wenn einmal etwas nicht in der vorhergesehenen Weise funktioniert. Entsprechend müssen Zuständigkeiten klar verteilt sein, um schnell und kurzfristig reagieren zu können. Gleichzeitig müssen auftretende ‚Pannen‘ reflektiert werden, um, wenn möglich, geeignete Schritte zu unternehmen um ein abermaliges Auftreten zu verhindern. Die von Renate Drögemüller angesprochenen Aspekte illustrieren zugleich die Vielfalt der unterschiedlichen Aufgaben und Aktivitäten, die im Zuge von Kooperationen zum Tragen kommen, berücksichtigt und in adäquater Weise bearbeitet werden müssen. Damit einher geht die Wahrnehmung der Professionalität der beteiligten Akteure, die im Zuge der unbedingten Verlässlichkeit zudem eine weitere Anerkennung erhält. Letztlich ist es das Vertrauen darauf, dass sich die PartnerInnen aufeinander verlassen können und dass sich alle Beteiligten nach bestem Wissen und Gewissen für die Jugendlichen im Stadtteil engagieren. Im weiteren Verlauf des Interviews unterstreicht Renate Drögemüller noch einmal, wie wichtig das gegenseitige Vertrauen sei und dass man sich aufeinander verlassen könne. Neben dem Vertrauen auf die verlässliche Praxis der beteiligten PartnerInnen und die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen der beteiligten Akteure hat die Form der Kommunikation zwischen den Beteiligten einen wichtigen Anteil an der Vertrauensbildung (Interview vom 16.05.2006).

Also das ist ein ganz, ganz wichtiger Faktor, dass, und ich verwende gerne das Wort Vertrauen dafür, was du eben gesagt hast. Ich weiß, ich kann mich drauf verlassen, und die wissen auch, sie können sich darauf verlassen. Und diese kleinen, in Anführungsstrichen Rückmeldeformen, die ich vorhin schon angesprochen habe, sind wiederum, und das finde ich interessant, die Art, auf ´nen Schüler zuzugehen. Ich muss jetzt ein bisschen ausholen, die Art auf einen Schüler zuzugehen, mensch, das hast du klasse gemacht. Du, das war super. Oder mit ´nem Kollegen auch mal zu sprechen, du, ich hab mitgekriegt, eure Klasse hat das und das gemacht, kannst du mir ein bisschen davon erzählen? Mensch, ist ja super, oder so etwas. Also dieses ganz lo::ckere und hallo, hast du´s geschafft jetzt, ist die Prüfung jetzt vorbei? Mit den Schülern mal wieder so ein Gespräch, also diese ganze Empathiekiste, die wir ja hier drauf haben müssen. Die bringe ich durch diese Kontakte auch in Bereiche rein, wo die nur sagen, hallo, das ist aber mal nett [...] Ich hatte das Beispiel schon mal gesagt von dem Herrn von der AWO, den ich dann angerufen hab und ganz klar gesagt hab, also das war so toll. Und dann sagte der mir, und das meine ich jetzt auch, @(das da ´ne andere)@ Welt sozusagen auch in diese Institutionen kommt, der sagte mir, Frau Drögemüller, ich freue mich immer über Ihre Briefe. Auch die ganz

formalen in Anführungsstrichen Briefe, also die ja auch in anderer vielleicht aufgrund meiner meines Umgangs mit den Schülern auch vielleicht 'ne andere Form irgendwo haben

Die bereits in der vorangegangenen Sequenz angesprochenen „Rückmeldeformen“ geben Auskunft darüber, wie in diesem speziellen Fall der Aufbau und die Pflege von Vertrauen von statten geht. Dabei geht es nicht um die verbindliche Einhaltung bestimmter Formen der Rückmeldung, sondern darum *wie* man seinen KommunikationspartnerInnen begegnet. Renate Drögemüller erläutert diese Vorgehensweise anhand möglicher Kommunikationssituationen mit SchülerInnen oder KollegInnen, sodass es sich dabei im weitesten Sinne um ein universelles Prinzip für die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Dritten handelt. Zum einen sei es wichtig, die Handlungspraxis der Person aktiv anzuerkennen und positiv hervorzuheben. Aktiv bedeutet, dass man nicht darauf wartet, bis sich zufällig eine geeignete Situation ergibt, sondern dass man auf die Personen zugeht, um ihnen die Anerkennung ihrer Handlungspraxis zu signalisieren. Gleiches gilt, und das ist der zweite Punkt, für das Zeigen von Interesse an dem, was andere tun, Anteil daran zu nehmen und es immer wieder anzuerkennen. So gelte es auch, sich innerhalb des Kollegiums dafür zu interessieren und sich darüber zu informieren, wie die KollegInnen ihren Unterricht gestalten. Das ist umso wichtiger, wenn man berücksichtigt, dass viele LehrerInnen immer noch ein ‚EinzelkämpferInnendasein‘ pflegen, und kaum etwas über ihre Unterrichtspraxis über die Türschwelle des Klassenzimmers nach außen gelangt.

Renate Drögemüller charakterisiert diese Formen der Interaktion als „ganz locker“, d. h. sie sind informell und nicht an eine bestimmte Form gebunden. Wichtiger ist, dass sie authentisch sind und den jeweiligen GesprächspartnerInnen ein glaubhaftes Interesse an dem vermitteln, was sie tun. Diese „Empathiekiste“ verweist letztlich auf das nötige Einfühlungsvermögen oder anders formuliert, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die ein wichtiges Handwerkszeug erfolgreicher Kooperationsarbeit ist. Übernommen bzw. verstanden werden in diesem Fall die der Handlungspraxis des ‚Gegenübers‘ zugrunde liegenden biografischen Orientierungen. Diese Fähigkeit ist nicht selbstverständlich. So zeigen sich z. B. PartnerInnen überrascht und erfreut, wenn man ihnen auch jenseits ritualisierter Gelegenheiten signalisiert, dass sie an der Schule wertgeschätzt werden und im Alltag präsent sind. In einem Fall habe sie einen Mitarbeiter der AWO angerufen, um sich für seine Unterstützung zu bedanken und ihm ihre besondere Wertschätzung für sein Engagement auszusprechen. Der Kollege habe sie dabei darauf hingewiesen, dass er sich immer über die Briefe, die sie ihm schickt, freue, auch wenn es sich um ganz formale Anschreiben handelt. Selbst auf dieser Ebene sehr formaler Kommunikation gelingt es Renate Drögemüller offensichtlich, die empathischen Anteile der Kommunikation zu bewahren.

Sie kommt zu dem Schluss, dass auf diesem Wege auch „eine andere Welt“ in die Institutionen gelange, mit denen die Schule zusammenarbeitet. Es gelingt ihr offensichtlich, den außerschulischen PartnerInnen das System Schule verständlicher zu machen. Renate Drögemüller vermutet, dass das u. a. darauf zurückzuführen sein könnte, dass ihre Schreiben an die KooperationspartnerInnen aufgrund ihres Umgangs mit den SchülerInnen eine andere Form haben könnten als die Briefe, die diese Einrichtungen normalerweise erhalten. Somit scheint sich der Umgang und die Interaktionen mit den SchülerInnen in ihrer Kommunikation mit den außerschulischen PartnerInnen zu spiegeln bzw. wird er u. U. nachvollziehbarer. Wie schon angedeutet, dienen solche Formen der Kommunikation auch der Unterstützung von Perspektivenübernahmen, die einen zentralen Anteil an der gelingenden Wahrnehmung als dem dritten zentralen Aspekt erfolgreicher Kooperationen haben.

1.2.3 Der Anteil gelingender Wahrnehmung an der Kooperationsentwicklung

Im vorangegangenen Kapitel klang bereits an, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Kooperationen ist. Hinzu kommen während unterschiedlicher Phasen und Situationen weitere Formen der Wahrnehmung zum Tragen. So stand z. B. insbesondere zu Beginn der Kooperationsentwicklung (aber auch darüber hinaus) bei der Schule die Frage im Vordergrund, welche zusätzlichen Bildungsangebote die SchülerInnen benötigen, die man selber nicht anbieten kann. Um diese Frage zu beantworten, bedarf es einer Veränderung der Wahrnehmung (Interview vom 02.05.2006).

wenn man ein bisschen offen ist und einen Schritt zur Seite geht und ein bisschen einen anderen Blick auf die Schüler kriegt, anderen Zugang hat, dann kriegt man auch ihre Probleme im Sinn von hallo, hier fehlt was, mit oder hallo, hier brauche ich Hilfe mit. Und die kann man nicht in der Schule alle auffangen. So kommen wir dann also auf eine ganz andere Ebene, nämlich die Partner, die aufgrund der Bedarfslage von den Jugendlichen in das Projekt mit reinkamen.

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erfordert zunächst einen Perspektivenwechsel, d. h. eine Veränderung der Wahrnehmung der Handlungspraxis der SchülerInnen und die ihr zugrunde liegenden Orientierungen, um zu erkennen, welche Probleme die SchülerInnen haben. Hat man diese Probleme identifiziert, kann man sie gegen die Unterrichtspraxis spiegeln und auf diesem Wege herausfinden, welche Angebote in der Schule fehlen bzw. in welchen Bereichen man die Hilfe anderer Akteure benötigt, da man diesen Herausforderungen nicht alleine begegnen kann. Auf diesem Wege erreicht die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen auch eine neue Qualitätsstufe, indem nicht lediglich aufgrund der räumlichen Nähe und sich überschneidender Zielgruppen kooperiert wird, sondern die erkannten Bedarfe der Jugendlichen den Ausschlag geben, gezielt nach PartnerInnen zu suchen, die diese Bedürfnisse bedienen können.

Im Anschluss an das erste Interview wurde vom Interviewer die These aufgestellt, dass die LehrerInnen ihre Wahrnehmung verändern und auch ihre bestehende professionelle Praxis kritisch hinterfragen müssen, um außerschulische Lernorte erfolgreich in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Diese These wurde im zweiten Interview von Renate Drögemüller bestätigt. Um einen solchen Veränderungsprozess erfolgreich durchzuführen, sei es wichtig, einen kontinuierlichen kommunikativen Prozess an der Schule zu initiieren, der drei Aspekte berücksichtigt: (1) Möglichkeiten vorstellen, wie eine veränderte Unterrichtspraxis aussehen kann, (2) die KollegInnen immer wieder dazu ermuntern, neue Dinge auszuprobieren und (3) Möglichkeiten zum gemeinsamen Ausprobieren schaffen. Auf diesem Wege könne sich in der Schule langsam etwas verändern. In diesem Sinne adressiert der Begriff einer neuen Lernkultur nicht nur die Lernprozesse der SchülerInnen, sondern die Schule als ganzes, sodass auch die LehrerInnen an einem kontinuierlichem Lern- und Entwicklungsprozess teilnehmen. Neben der gelingenden Perspektivenübernahme basiert die gelingende Wahrnehmung Renate Drögemüller zufolge auch auf Intuition.

Man muss einfach so vieles miteinander verbinden, um einfach dann auch Chancen witern zu können, die irgendwo sind. Die Chancen witern, welche Unterstützung brauchen wir jetzt vielleicht und vielleicht auch für diese Jugendlichen gezielt

Intuition ist das unmittelbare, nicht diskursive und nicht auf Reflexion beruhende Erkennen eines Gegenstandes, sodass es auch Renate Drögemüller schwer fällt, diese Praxis spontan zu beschreiben. Statt von Intuition kann man auch von Erfahrungswissen sprechen, mit dessen Hilfe die Akteure in der Lage sind, mögliche Chancen für die Verbesserung des Angebotes für die SchülerInnen zu erkennen. Voraussetzung dafür sei, dass man vieles miteinander verbindet. Verbinden heißt in diesem Fall, Bezüge zwischen den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen und den möglichen Angeboten im Stadtteil herzustellen. Die Verinnerlichung solcher Wissensbestände ermöglicht das intuitive Erkennen vorhandener Gelegenheiten, die sowohl die SchülerInnenschaft als Ganzes adressieren, wie auch einzelne SchülerInnen, die spezifische Unterstützung benötigen. Prozesse der Schulöffnung adressieren aber nicht nur die Wahrnehmung der Akteure der unterschiedlichen Lernorte, sondern auch die der SchülerInnen. Dabei geht es neben den Fragen, wie die LehrerInnen ihre SchülerInnen wahrnehmen, auch darum, ihnen neue Formen der Selbstwahrnehmung zu eröffnen (Interview vom 16.05.2006).

Man muss durch Schulöffnung auch Erfahrensebenen schaffen, Plattformen schaffen, wo die Jugendlichen sich selbst mit dem, was sie gelernt, was sie erarbeitet haben, einfach in anderem Umfeld vielleicht mal wahrnehmen dürfen. Wenn das jetzt, vorhin erwähnte ich das mit der Stadtbibliothek, an einen ganz anderen öffentlichen Ort ist, erfahren sie, das was ich gelernt habe, ist wichtig. Diese Jugendlichen, von denen ich eben sprach, die diese Untersuchung gemacht haben zum Thema Schwänzen, [...] Also dass diese Jugendlichen eine Wahrnehmungsebene, eine Plattform gefunden haben, im Rahmen dieses Politikseminars im Projekt Lebensplanung, dass Bildungspolitiker von Bremen sich für ihre Arbeit interessiert haben

Schulöffnung erfordert auch, dass man für die SchülerInnen Möglichkeiten und Räume schafft, die ihnen die Gelegenheit geben, das, was sie in der Schule gelernt und erarbeitet haben, in einem anderen Umfeld wahrzunehmen. Der entscheidende Unterschied ist dabei, dass dieses Wissen innerhalb eines außerschulischen Kontextes nicht wie in der Schule überprüft und zertifiziert wird, sondern den SchülerInnen die Chance gegeben wird, zu erfahren, welche Relevanz und welchen Nutzen dieses Wissen und die daraus rührende Handlungspraxis im Kontext eines (potenziellen) (Berufs-)alltags hat. Solche Gelegenheiten ergeben sich aber auch außerhalb des Projektes Lebensplanung im ‚normalen‘ Unterricht. So führten z. B. SchülerInnen eine während des Deutschunterrichts vorbereitete Märchenstunde für Kinder in der örtlichen Filiale der Stadtbibliothek durch. Anhand solcher Gelegenheiten könnten die SchülerInnen erleben, dass das im Unterricht Gelernte wichtig ist, d. h. dass es eine Relevanz besitzt. Als weiteres Beispiel zieht sie eine Gruppe von SchülerInnen heran, die eine Untersuchung zum „Thema Schwänzen“ durchgeführt haben. Sie hätten im Rahmen des Projektes Lebensplanung die Erfahrung gemacht, dass sich Gröpelinger BildungspolitikerInnen für ihre Arbeit interessiert haben. Wieder erfuhren die SchülerInnen eine Form der Anerkennung, die über die Bewertung im Unterricht hinausgeht und es den SchülerInnen erlaubt, die Relevanz der schulischen Bildungspraxis quasi am eigenen Leib zu erfahren. Solche Gelegenheiten sind gerade für bildungsferne SchülerInnen besonders wichtig, da ihre biografischen Orientierungen sehr häufig an bereits durchlaufene Phasen und somit retrospektiv angelegt sind (Bohnsack 1989: 223ff). Im Zuge des Projektes Lebensplanung können sie quasi im Vorgriff auf die nachschulische Alltagspraxis unmittelbar erleben, welche Relevanz und Bedeutung das in der Schule erworbene Wissen für ihr weiteres Leben hat. Außerdem erfahren die SchülerInnen auch eine völlig andere Form von Selbstwirksamkeit sowie Formen der Selbst-

und Fremdwahrnehmung, die im günstigen Fall in kreative Wandlungsprozesse der Biografie münden, die von hoher Bildungsrelevanz sind (Schütze 2001).

2 Positive Effekte der Vernetzungsarbeit

Jeder Veränderungsprozess muss sich die Frage gefallen lassen, was und wie er etwas verändert, d. h. welche Wirksamkeit er entfaltet. Um zu beurteilen, wie wirksam ein Prozess mit dem Ziel der Öffnung von Schule in die sie umgebende Nachbarschaft ist, reicht es nicht zu zählen, wie viele KooperationspartnerInnen die Schule hat. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass es vor allen darum geht, wie Kooperationsprozesse angelegt sind, d. h. welche Qualität sie besitzen. U. a. ist im Stadtteil Gröpelingen eine Kultur des Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung entstanden, die das Fundament der Zusammenarbeit bildet und den SchülerInnen zusätzliche und neue Formen der Anerkennung, der Selbstwahrnehmung und –wirksamkeit eröffnet hat. Aufgrund der über zehn Jahre zurückreichenden Zusammenarbeit wüssten die bildungsrelevanten Akteure im Stadtteil inzwischen auch, welche Angebote für die J.-H.-Pestalozzi-Schule von Interesse sind, und machen der Schule gezielt Angebote, für die sie TeilnehmerInnen suchen.

Ich sagte schon, dass aus diesem großen äußeren Netzwerk, was wir inzwischen angeschafft haben, wo ja auch die Einrichtungen uns ganz gezielt Weiter- und Fortbildungsangebote für Jugendliche anbieten, wir haben noch Ressourcen frei, und mit euch arbeiten wir gerne zusammen. Und wir bieten euch an, ich hab hier noch sozusagen Geld zur Verfügung, dass ihr noch mal so'n Dreitagesseminar machen könnt. Findet irgendwo eine Klasse, neunte Jahrgang möglichst, die zu dem Thema noch was arbeiten möchten, weil es von denen ja auch themengebunden ist, was sie an Geldern zur Verfügung haben.

Die Schule profitiert von dem mit dem Stadtteil aufgebautem Netzwerk auch insofern, dass Bildungsorte aus dem Stadtteil der Schule ganz gezielt „Weiter- und Fortbildungsangebote“ anbieten, an denen SchülerInnen teilnehmen können. Die Schule wird von den Anbietern angesprochen, da sie gerne mit der Schule zusammenarbeiten, da diese ein positives Renommee bei den Akteuren besäße (vgl. auch Kap. 1.2.2). Das heißt nicht, dass die Anbieter auf andere Formen der TeilnehmerInnenansprache verzichten, noch nicht verwendete Ressourcen aber offensichtlich gerne dazu nutzen, ein Angebot für die SchülerInnen der Schule zu organisieren. Die Vorbereitung und Durchführung der Angebote geschieht arbeitsteilig. Während die außerschulischen Akteure das Angebot planen und durchführen, obliegt der Schule die TeilnehmerInnenakquise. Neben den Interessen der Schule müssen sich solche Angebote auch an den geförderten Themenfeldern der Anbieter orientieren. Es kommt aber auch vor, dass die außerschulischen Einrichtungen Anträge auf Förderung stellen, die von vornherein darauf ausgerichtet sind, mit SchülerInnen der J.-H.-Pestalozzi-Schule zu arbeiten. Auf diesem Wege wird den Einrichtungen insbesondere die Akquise von TeilnehmerInnen erleichtert, da die Teilnahme an schulischen Angeboten nur selten völlig freiwillig ist. In der vorhergegangenen Sequenz wurde bereits angedeutet, dass sich die Schule inmitten eines den Stadtteil überspannenden Netzwerkes befindet. In diesem fortgeschrittenen Stadium der Vernetzung geht die Zusammenarbeit über punktuelle Projekte hinaus und präsentiert sich als eine Ressource, auf die die LehrerInnen im Zuge ihres alltäglichen Arbeitsalltages auch kurzfristig zurückgreifen können (Interview vom 02.05.2006).

Es ist schon sehr klar, dass es sehr viel Unterstützung gibt, und auch Alltagsunterstützung für Lehrer, auch in Krisensituationen und das ist ein ganz großer Vorteil, dass auch über diese Arbeit, ich sprach vorhin davon, dass wir bei den Institutionen Personen, Menschen haben, und das ist eben ganz wichtig. Sehr viele rufen heute, also nur ein Beispiel, nicht mehr beim Zentrum gegen Missbrauch an, sondern rufen dort an und möchten gerne Eva Neubaum sprechen, weil sie eben mit unserer Schule sehr intensiv arbeitet. Und dann hat es eine andere Qualität, auch einfach der Zusammenarbeit und auch, vielleicht auch der Ernsthaftigkeit. Ich kann das nicht beschreiben, weil man einfach weiß, hallo, da ist was, einfach da. Und das finde ich schon eine ganz positive Sache

An der Schule ist es unmissverständlich klar, dass man sehr viel Unterstützung aus dem Stadtteil bekommen kann. Von der punktuellen Unterstützung (z. B. auf der Basis der Durchführung von Projekten) ist die „Alltagsunterstützung“ der LehrerInnen zu unterscheiden, die u. a. in „Krisensituationen“ zum Tragen kommt, d. h. in Momenten, in denen die LehrerInnen mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, die über das ‚normale‘ Maß hinausgehen und einer spezifischen Intervention bedürfen. Für die Inanspruchnahme solcher Hilfe erweise es sich als „großer Vorteil“, dass nicht die Institutionen, die helfen können im Zentrum der Wahrnehmung stehen, sondern die Menschen, die für diese Institutionen arbeiten. So würden sich viele KollegInnen im Bedarfsfall z. B. nicht mehr an das Zentrum gegen Missbrauch wenden, sondern direkt an die dort tätige Eva Neubaum, die sehr eng mit der Schule zusammenarbeitet. Das Wissen um die zuständige Person erleichtert die Kontaktaufnahme erheblich, da man sich nicht erst auf die Suche nach geeigneten AnsprechpartnerInnen machen muss. Dadurch erhalte auch die Qualität der Zusammenarbeit einen anderen Charakter und eventuell auch der Ernsthaftigkeit. Die qualitative Veränderung lässt sich an der Personalisierung der Zusammenarbeit festmachen. Es sind nicht mehr in erster Linie die Institutionen, die hier zusammenarbeiten, sondern Menschen. Somit handelt es sich auch um eine Veränderung der Wahrnehmung, da es letztlich immer Menschen sind, die zusammenarbeiten, und nicht die Institutionen. Die Zusammenarbeit gewinnt auch an Ernsthaftigkeit, da die Verantwortlichkeit der beteiligten Akteure zunimmt, da sie nunmehr im Zentrum der Zusammenarbeit stehen und nicht mehr die Institutionen, für die sie arbeiten. Sie übernehmen insofern auch in stärkerem Maße persönliche Verantwortung für ihr Handeln. Renate Drögemüller hat Schwierigkeiten, die Qualität der Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen zu beschreiben, was noch einmal verdeutlicht, dass es sich bereits um eine verinnerlichte Praxis handelt, die Teil ihres professionellen Habitus ist und daher der Verbalisierung nicht mehr ohne weiteres zugänglich ist. Die anhaltende Institutionalisierung der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen hat dazu geführt, dass fast alle LehrerInnen der Schule in irgendeiner Form die Kooperationen mit den außerschulischen PartnerInnen nutzen, sodass diese Form der Zusammenarbeit zu einem Bestandteil der Schulkultur der J.-H.-Pestalozzi-Schule wird (Interview vom 16.05.2006).

Diese institutionalisierte Form hat sich sehr verfestigt an der Schule, sodass Kollegen gar nicht drum rum können. Also das ist schon mal ´ne Erfahrungsebene, die sie machen können, wo positive Zusammenarbeit eben läuft, und wo sie Entlastung empfinden. Und die anderen Kontakte und Kontaktmöglichkeiten, die kriegen sie zum Teil auch fast automatisch mit. Das wächst einfach, der Pool der Kolleginnen und Kollegen, die sich im Alltag auf so was einlassen. Das ist schon selbstverständlich geworden. Nicht unbedingt in solcher Exzessivität, wie es im Projekt Lebensplanung ist, das ja direkt darauf aufbaut, auf die Kontaktpflege und auf die

Zusammenarbeit mit den Partnern. Aber es gibt heute kaum einen Kollegen, der nicht außerschulische Lernorte nutzt. Möchte ich doch fast meine Hand für ins Feuer legen, dass es alle nutzen.

Ein wichtiger Aspekt für die individuelle Akzeptanz der Kooperation mit außerschulischen Lernorten ist, dass die LehrerInnen die daraus resultierenden Praxen als Entlastung empfinden. Das schließt die Investition zusätzlicher Zeit und zusätzlichem Engagements nicht aus, solange die Beteiligten den subjektiven Eindruck haben, dass ihre Arbeitsbelastung dadurch verringert wird. Genauso denkbar ist aber auch, dass Kooperationsaktivitäten, an denen einzelne LehrerInnen nicht unmittelbar beteiligt sind, ihnen Entlastung verschaffen, wenn einzelne Klassen z. B. aufgrund der Teilnahme an bestimmten Projektaktivitäten plötzlich leichter zu unterrichten sind, weil sich SchülerInnen seltener auffällig verhalten. Andere „Kontakte“ und „Kontaktmöglichkeiten“ würden die KollegInnen in der Schule „fast automatisch“ mitbekommen. Demnach ist kein besonders Zutun der einzelnen LehrerInnen erforderlich, um sich darüber zu informieren, welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Unterstützung der Schule zur Verfügung stehen. Dadurch nehme die Zahl der LehrerInnen, die bereit sind, sich auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen einzulassen, ständig zu, da es, wie bereits angemerkt, ein inhärenter Bestandteil der Schulkultur geworden ist. Dennoch ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen im Projekt Lebensplanung besonders intensiv, da dort die Kooperation mit ihnen im Zentrum der Arbeit steht. Darüber hinaus würden aber fast alle LehrerInnen an der J.-H.-Pestalozzi-Schule in irgendeiner Form mit außerschulischen Lernorten zusammenarbeiten. Diese Entwicklung bleibt auch für die Schulorganisation und -kultur nicht folgenlos, die sich in den zehn Jahren, seit denen das Projekt Lebensplanung an der J.-H.-Pestalozzi-Schule existiert, kontinuierlich weiterentwickelt haben. Inzwischen schlagen sich diese Entwicklungen auch in besonders nachhaltiger Weise auf die Schulorganisation nieder und die Schule vor nicht allzu langer Zeit zur Stadtteilschule geworden ist. Im Programm der Stadtteilschulen ist die Zusammenarbeit mit Institutionen des Stadtteils ein etablierter Bestandteil der Arbeit, die auf diesem Wege eine zusätzliche Form der institutionellen Absicherung erhält und auf dem besten Wege ist, Teil der Schulkultur zu werden (Interview vom 16.05.2006).

Und so gibt natürlich sehr viel Kontakte auch von den anderen Bereichen die so langsam zusammenfließen und die das mal ausmachen dann, was man vielleicht schon Kultur nennen könnte

Neben dieser Veränderung der Schulorganisation vermutet Renate Drögemüller, dass an der Schule eine neue Schulkultur entsteht bzw. sich die existierende Schulkultur qualitativ verändert. Noch einmal sei darauf hingewiesen, dass es sich dabei um einen langfristigen Prozess handelt, der Jahre in Anspruch nimmt (die z. B. für das Durchlaufen der ‚inneren‘ und der ‚äußeren‘ Vernetzung erforderlich sind) und von diversen Herausforderungen begleitet wird.

3 Die Unterstützung von Kommunikations- und Informationsprozessen im Kooperationskontext

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde bereits deutlich, dass die Qualität der kommunikativ vermittelten Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren von entscheidender Bedeutung für die Gesamtqualität der Kooperationskultur ist. Neben den empathischen Anteilen und der inhaltlichen Qualität der Kommunikation im Kooperationskontext ist im Kontext der Kooperationsentwicklung zu fragen, wie

Informationen zwischen den beteiligten Akteuren in möglichst optimaler Weise ausgetauscht werden können und die gewünschten AdressatInnen erreichen. Die verschiedenen Kommunikationsprozesse lassen sich auf unterschiedlichem Wege unterstützen. Im Projekt Lebensplanung stehen die meisten der PartnerInnen in regelmäßigem Kontakt mit Renate Drögemüller. Dabei ist die Nutzung moderner Kommunikationsmedien wie Mobilfunktelefon oder E-Mail für sie selbstverständlich und mittlerweile unverzichtbar. Ansonsten könnte sie die Verbindungen zu ihren PartnerInnen nicht aufrechterhalten. Außerdem wäre sie auch nicht in der Lage, die im Rahmen der Zusammenarbeit benötigten Informationen an die Beteiligten weiterzugeben. Im Zuge dieser Kommunikation erweise es sich aber bisweilen als Problem, dass die außerschulischen PartnerInnen nur eine eingeschränkte Vorstellung davon hätten, wie die Informationsflüsse innerhalb der Schule funktionieren (Interview vom 02.05.2006).

dass sich dann die außerschulischen Partner zum Teil schlecht daran gewöhnen können, dass ein Informationsfluss, der zwar von außen über mein Handy ganz schnell theoretisch in der Schule ist, aber damit ja noch lange nicht bei den Schülern in diesen sechs verschiedenen Klassen ist. Dass sie nicht heute anrufen können, und morgen sind die Schüler dann vor Ort. Das klappt nicht, das geht nicht. Das ist auch von den Außerschulischen ein Lernprozess, diese Zeit einfach mit einzuplanen, die einfach hier so'n Riesenunternehmen braucht von insgesamt, ich glaub 800 Personen sind hier zugange, mit Lehrern und Schülern und nicht unterrichtendem Personal. Das ist schon ein ziemliches Großunternehmen, was hier läuft und wo dann Informationen möglichst an viele Leute gleichzeitig kommen sollen, das ist ein Problem. Und diese Informationsstrukturen, die sind anders als auch für uns Lehrer als auch in so'nem Betrieb oder in so'ner anderen Organisation

Den außerschulischen PartnerInnen falle es teilweise schwer, sich daran zu gewöhnen, dass Renate Drögemüller per Mobilfunktelefon zwar sehr schnell erreichbar sei, die Übermittlung von Informationen an sie aber nicht mit deren Weiterverteilung innerhalb der Schule bzw. in die Klassen, für die die Informationen vorgesehen sind, gleichgesetzt werden darf. Man könne z. B. nicht anrufen, um ein Angebot bekannt zu geben und erwarten, dass sich die SchülerInnen am nächsten Tag dort einfinden. Die außerschulischen PartnerInnen müssten sich daher in einen „Lernprozess“ begeben, um die Zeit in ihre Planungen einzukalkulieren, die es bedarf, um solche Informationen weiterzugeben.

Sie vergleicht in diesem Zusammenhang die Schule mit einem „Riesenunternehmen“ mit rund 800 Personen. Der Vergleich der Schule mit einem größeren Unternehmen ist insofern gut gewählt, da er die Komplexität des Systems Schule anschaulich verdeutlicht. Innerhalb dieses Systems sei die synchrone Verteilung von Informationen problematisch, ohne dass anhand des Interviews gesagt werden kann, worauf diese Schwierigkeiten zurückzuführen sind. Der Unternehmensvergleich dient aber nur dazu, die Größe der Schule und die damit verbundenen Herausforderungen der Informationsweitergabe zu illustrieren. Denn die dafür benötigten Informationsstrukturen seien nicht mit dem eines Unternehmens oder einer anderen Organisation zu vergleichen und sind in diesem Sinne schulspezifisch. Insofern sind Ansätze aus der Organisationsentwicklung von Unternehmen (wie TQM, EFQM oder Lernende Organisationen), die gerne herangezogen werden, um die Kommunikation an Schulen zu verbessern, zunächst dahingehend zu überprüfen, inwieweit sie überhaupt auf die spezifische Organisation Schule anwendbar sind. Auf der anderen Seite existieren zunehmend Transferprojekte, um die Unternehmenserfahrungen Gewinn bringend in der Schule umzusetzen (z. B.

Bessoth 1998; Ackermann 1998; Altrichter 2000; Schratz 2000). Gleichzeitig ist vor dem Hintergrund, dass Schule zunehmend selbstständig agieren soll und aus einer ständig steigenden Zahl von an sie adressierten Informationen die für sie wichtigen und richtigen auswählen soll, die systematische Unterstützung bei der Entwicklung eines professionellen Informationsmanagements und einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung offensichtlich unverzichtbar (Interview vom 02.06.2006).

Also wir werden überschüttet, wirklich überschüttet mit Ausschreibungen. Macht hier mit, macht da mit. Das kann man sich wirklich fast überhaupt nicht vorstellen

An der Schule sieht man sich mit einer so großen Menge von Ausschreibungen und Aufforderungen zur Beteiligung an unterschiedlichsten Aktivitäten konfrontiert, die nahezu unüberschaubar und nicht mehr sinnvoll zu handhaben ist, sodass man im übertragenen Sinne darunter zu versinken droht. Diese ‚Informationsflut‘ ist für Außenstehende kaum nachvollziehbar bzw. fällt es dort schwer, sich einen adäquaten Begriff von der Menge der Informationen zu machen. Es gibt aber auch schulinterne Mechanismen, um die Komplexität des Informationsangebotes zu reduzieren bzw. das Augenmerk der KollegInnen auf bestimmte Informationen zu lenken. In der Schule kommunizieren die LehrerInnen u. a. über ein so genanntes „Mitteilungsbuch“, in dem sie Informationen niederschreiben, die für KollegInnen von Interesse sein könnten. Daneben werden weitere institutionelle und informelle Kommunikationskanäle genutzt (Interview vom 16.05.2006).

Dann haben wir natürlich auf unserer (.) Lehrerseite, unsere Homepage, da können nur die Lehrer dran. Auch ein Austausch von Erfahrungen findet da statt. Und dann natürlich ganz klar die Rückmeldung, das darf man nicht unterschätzen, auch der small talk im Lehrerzimmer

Zum einen verfügen die LehrerInnen über einen „Marktplatz“ im schulischen Intranet, den sie zum Austausch von Erfahrungen nutzen können. Dieser geschlossene Kommunikationsraum kann ausschließlich von den LehrerInnen genutzt werden. Sie gebrauchen ihn u. a. um Erfahrungen auszutauschen, sodass dieses Wissen Einzelner prinzipiell dem gesamten Kollegium zur Verfügung steht. Da dabei auch Rückmeldungen eine Rolle spielen, ist davon auszugehen, dass diese Seite von den LehrerInnen tatsächlich genutzt wird und die bereitgestellten Informationen Auslöser für Dialoge zwischen KollegInnen sind. Der Hinweis, dass man diese Form der Kommunikation nicht unterschätzen dürfe, deutet darauf hin, dass die Relevanz solcher Austauschformen häufig nicht in vollem Maße erkannt wird bzw. die technische Lösung lediglich ein Hilfsmittel ist. Als dritte Komponente kommt noch die informelle Kommunikation („small talk“) der LehrerInnen im Lehrerzimmer dazu. Demnach sind neben den institutionalisierten auch informelle Formen der Kommunikation zu beachten und die Möglichkeiten dafür gegebenenfalls zu verbessern, wenn es um die Frage geht, wie sich Informations- und Kommunikationsprozesse in der Schule verbessern lassen. U. a. liegt auf der Internetseite der LehrerInnen auch eine Liste, auf der neben den Institutionen, mit denen die Schule kooperiert, auch die jeweiligen AnsprechpartnerInnen in diesen Institutionen verzeichnet sind. Diese Information ist von zentraler Bedeutung, um den LehrerInnen die Anbahnung einer Zusammenarbeit zu erleichtern (Interview vom 16.05.2006).

Du brauchst irgendwie einen Einstiegsmenschen für diese Institutionen, sonst verirrst du dich. Du bist in einem Labyrinth und kommst nicht dort an. Wenn du aber einen Mensch hast innerhalb einer Institution, der mit unserer Schule zusammenarbeitet, dann weißt du sofort, also das und das ist sozusagen der Tenor in der Schule

Um mit außerschulischen Institutionen erfolgreich zusammenzuarbeiten, bedarf es eines „Einstiegsmenschen“, der die Anfangsphase dieser Arbeit begleitet, da man sich ansonsten verirrt. Es sei wie in einem Labyrinth und man käme letztlich „nicht dort an“. Ohne eine Orientierungshilfe ist es demnach für die LehrerInnen schwer, die Informationen oder Unterstützung zu bekommen, nach der sie im jeweiligen Moment suchen. Wenn es aber in der Institution einen Menschen gäbe, der bereits mit der J. H. Pestalozzi-Schule zusammenarbeitet, wüsste man sofort, was der Tenor in der Schule sei. Man kann von so einer Person z. B. erfahren, in welcher Weise die Schule und die jeweilige Institution schon zusammengearbeitet haben und kann so z. B. ohne allzu großen Aufwand auf die in diesem Kontext bestehenden Erfahrungen zurückgreifen. Es ist daher von Vorteil, wenn es in den außerschulischen Bildungsorten feste AnsprechpartnerInnen für die Zusammenarbeit mit Schulen gibt und diese Personen allgemein bekannt sind bzw. sich diese Information schnell und einfach recherchieren lässt. Umgekehrt gilt das natürlich auch für die Schulen, wobei es hier wahrscheinlich je nach Größe der Schule mehrere AnsprechpartnerInnen geben müsste, was zugleich die Frage nach deren Zuständigkeiten aufwirft. Solche AnsprechpartnerInnen in den Institutionen fungieren auch als VermittlerInnen, indem sie Akteure zusammenbringen. Eine solche Funktion hat auch Renate Drögemüller inne. Ihre Beschreibung eines Teils der damit verbundenen Aufgaben deckt sich mit den von uns gemachten Vorschlägen zum ‚Kümmerer‘-Konzept³ (Interview von 16.05.2006).

Ich bin sehr häufig nur Ansprechpartner als Vermittler. Z. B. bei dieser Café Idee hab ich die Verbindung geknüpft zu den entsprechenden Leuten und mich dann wieder rausgezogen. Nun muss ich sehen, wächst das? Das find ich auch ´ne sehr gute Möglichkeit, ähnlich wie ich jetzt diesen Kollegen verbunden habe und andere Sachen laufen ganz selbstverständlich

Renate Drögemüller fungiert häufig lediglich als Ansprechpartnerin oder als Vermittlerin für die Initiierung von Kooperationen, d. h. sie unterstützt andere Akteure dabei, eine Idee für eine Zusammenarbeit in die Praxis umzusetzen, indem sie z. B. die Personen zusammenbringt, die ihr geeignet scheinen, die jeweilige Idee umzusetzen (hier als Beispiel eine Aktivität, die den Betrieb eines Cafés einschließt). Die Einnahme einer solchen Rolle setzt voraus, dass möglichst viele Akteure im Stadtteil wissen, dass es eine Person gibt, die diese Funktion innehat. Sobald die Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit geschaffen sind, indem die Akteure zusammengebracht wurden, zieht sich Renate Drögemüller wieder zurück in der Hoffnung, dass ihr Impuls ausreicht, den Fortgang der Praxis zu sichern. Dennoch muss sie das angestoßene Vorhaben weiter beobachten, um zu sehen, ob es sich entwickelt und um

³ Aufgrund unserer Erfahrung mit der Entwicklung von Kooperationen zwischen unterschiedlichen Lernorten, gehen wir davon aus, dass es im Stadtteil Menschen braucht, die mit einem Teil ihrer Arbeitszeit kooperationspezifische Aufgaben übernehmen können. Wir haben sie mit dem Synonym eines ‚Kümmerers‘ beschrieben (Welling, u. a. 2005: 92-100).

rechtzeitig einzugreifen, falls es zu Schwierigkeiten kommt. Es bedarf also einer Art Monitoring angestoßener Aktivitäten, um deren Verstetigung zu sichern. Dabei handele es sich um eine „sehr gute Möglichkeit“, sodass diese Vorgehensweise geeignet ist, mit relativ geringem Aufwand die Entstehung zusätzlicher Kooperationen zwischen Lernorten zu befördern. Ganz ähnlich habe sie im Fall eines Kollegen gehandelt, den sie mit etwas verbunden hat. Andere Dinge brauchen hingegen offensichtlich keine Unterstützung, da sie „ganz selbstverständlich“ liefern. Hier handelt es sich um bereits etablierte Formen der Zusammenarbeit. Gerade in der Anfangsphase von neuen Kooperationsprojekten ist es demnach hilfreich, diese zu unterstützen, indem man sie so lange begleitet, bis die Akteure genug Sicherheit und Routine gewonnen haben, um ihr Vorhaben eigenständig durchzuführen.

4 Herausforderungen der Vernetzungsarbeit

Die Kooperation zwischen unterschiedlichen Lernorten wird immer wieder von Herausforderungen begleitet, ganz egal, wie lange man schon kooperiert. Das betrifft zum einen Herausforderungen der Schulorganisation- und -kultur. Diese gehen einerseits auf strukturelle Faktoren zurück, die die Zusammenarbeit bereits seit langem prägen. Dabei befindet sich die Philosophie des Projektes Lebensplanung ohnehin schon in einem latenten Konflikt mit Teilen der formalen Schulkultur (insbesondere Unterrichtszeiten, -taktung und Leistungsbeurteilung). Andererseits stellen aktuelle Veränderungen im Bildungssystem und die daraus rührenden Vorgaben der zuständigen Behörden die Lernorte und hier besonders die Schulen vor immense Herausforderungen. Damit ist zugleich auch der zweite große Block der Herausforderungen angesprochen, nämlich die Frage nach der adäquaten Bewertung der Leistungen der SchülerInnen vor dem Hintergrund eines sich verändernden Curriculums, dessen Umsetzung verstärkt mit Hilfe von Vergleichs- und Leistungstests überprüft wird (Peek 2001; Weinert 2001; Helmke 2003), über deren Wirkung aber noch kontrovers diskutiert wird (z. B. Helmke 2000; Rolff 2001; Kohler und Schrader 2004).

4.1 Herausforderungen der Schulorganisation und -kultur

Schulorganisation und Schulkultur sind zwei zusammenhängende und sich bedingende Faktoren des Schulbetriebs, sodass ihre Trennung in erster Linie einer analytischen Logik folgt. Im Kontext der Schulorganisation lassen sich drei Faktoren identifizieren, die die Schule vor Schwierigkeiten stellen, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Kooperation mit außerschulischen Lernorten auswirken.

Erstens ist auf die Qualität der Bausubstanz der Schule und das verfügbare Raumangebot hinzuweisen. Neben baulichen Mängeln, die die Aufenthaltsqualität in der Schule mindern, fehle es u. a. an Räumen, um bestimmte Förderangebote zu unterbreiten und die Klassen seien aufgrund von Behördenvorgaben häufig zu groß, um in den vorhandenen Räumen alternative Unterrichtsformen und -methoden zu praktizieren. Derartige Probleme haben zunächst einmal keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Kooperationen. Es ist aber davon auszugehen, dass die Aufenthaltsqualität in der Schule mittel- bis langfristig erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden des Schulpersonals und der SchülerInnen hat und damit auf die gesamte Arbeitsqualität. Die Kooperation mit außerschulischen Lernorten ist in diesem Fall eher noch als Alternative zu sehen, über die sich z. B. auch Räume nutzen lassen, die Arbeitsweisen begünstigen, die in der Schule nicht zu realisieren sind.

Die angesprochene Klassengröße verweist auf einen zweiten wichtigen Aspekt, der die Schulorganisation nachhaltig beeinflusst: die Vorgaben der Bildungsbehörde. Diese hätten u. a. die Streichung von Klassenstunden oder die Zusammenlegung von Halbgruppen zur Folge, ohne

dass es im Gegenzug zu Verbesserungen an anderer Stelle käme, sodass sich die Unterrichtsvoraussetzungen tendenziell verschlechtert hätten. Weitere Herausforderungen ergeben sich durch die von der Bildungsbehörde veranlassten Veränderungen des Curriculums und der Leistungsbewertung in Folge der alarmierenden Ergebnisse verschiedener Schulleistungstests (vgl. Kap. 4.2).

Drittens erschweren die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulbetriebs bisweilen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten. So erweise sich z. B. die Organisierung des Unterrichts entlang von primär am Vormittag stattfindenden 45-minütigen Einheiten als weitestgehend unvereinbar mit der Arbeitsorganisation vieler außerschulischer Lernorte. Verbesserungen verspricht sich Renate Drögemüller insbesondere von der Einführung der Ganztagschule. Denn zum einen eröffnen sich dadurch für die Schulen neue Möglichkeiten, sich vom 45-Minutentakt zu lösen. Zum anderen könnte dieses Schulmodell auch die Kommunikation zwischen der Schule und ihren PartnerInnen erleichtern. Denn durch die Ausweitung der Arbeitszeit der LehrerInnen in den Nachmittag hinein, kommt es zu einer stärkeren Überschneidung der bisher zwischen einigen PartnerInnen sehr unterschiedlichen Kernarbeitszeiten (Schule primär am Vormittag, viele außerschulische Bildungseinrichtungen primär am Nachmittag). Wenn die Rede von Organisation ist, stellt sich auch die Frage, welchen Grad von Organisiertheit die Kooperation der Schule mit den außerschulischen Lernorten erfordert. Denn ein Übermaß an Organisation führt offensichtlich zu zu engen und belastenden strukturellen Rahmenbedingungen (Interview vom 02.05.2006).

Da muss man sich auch vor hüten in so einem Projekt, wo es ja nicht um Einzelpartner geht, die wir auch als Einzelpartner nutzen. Aber in solch einem Projekt wird es sonst zu überorganisiert, da muss man doch sehr aufpassen. Das würde dann auch wiederum Schwellen aufbauen zum Partner, wenn es zu überorganisiert ist. Es braucht eine Art Grundstruktur, eine ganz feste, und in diesem Rahmen bewegen wir beide uns eigentlich, also Schule und Partner

Im Projekt Lebensplanung stehen nicht die einzelnen PartnerInnen im Vordergrund, auch wenn man letztlich mit diesen zusammenarbeitet bzw. die Arbeit in den einzelnen Angeboten von ihnen getragen wird. Der Projekterfolg resultiert demnach aus der Summe der Arbeitsanteile aller PartnerInnen bzw. deren Zusammenspiel. Eine zu starke Fokussierung auf die einzelnen PartnerInnen berge das Risiko eines zu hohen Organisationsgrades, der offensichtlich erforderlich wäre, um eine solche Vorgehensweise umzusetzen. Wo stattdessen die einzelne Einrichtung zu Gunsten des Gesamtprojektes in den Hintergrund tritt, erhalten die PartnerInnen gleichzeitig weit reichende Freiheiten bei der Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben. Letztlich ist ein höherer Organisationsgrad der Lernortekooperationen auch verzichtbar, da der Zusammenhalt der Akteure insbesondere durch die etablierte Vertrauenskultur gesichert wird (vgl. Kap. 1.2.2). Wo ein solches Kooperationsklima besteht, kann auch der formale Organisationsgrad der Zusammenarbeit auf ein erforderliches Minimum reduziert werden. Nichtsdestotrotz bedarf es einer organisationellen Grundstruktur, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit aufweist und den Rahmen schafft, innerhalb dessen die Schule mit ihren PartnerInnen zusammenarbeitet. Ein Mindestmaß an Organisiertheit ist demnach unverzichtbar, aber es ist in seiner Anlage festzuschreiben, um einer schleichenden Verstärkung entgegenzuwirken. Im Projekt Lebensplanung ist diese Grundstruktur durch feste Termine und klare Abläufe (Angebot, Auswahl und Evaluation der verschiedenen Veranstaltungen) gegeben. Auf die Frage danach, welche Form der Organisation für anders angelegte Lernortekooperationen erforderlich ist, gibt es keine abschließende Antwort und die

Beteiligten müssen von Fall zu Fall selbst herausfinden, welche Form von Organisation sich für ihre Zwecke am Besten eignet.

Das Projekt Lebensplanung unterscheidet sich grundlegend vom regulären Unterricht und eröffnet den SchülerInnen u. a. neue Sichtweisen auf ihre Fähigkeiten und deren (Selbst-)Beurteilung und zeigt ihnen neue Möglichkeiten auf, sich in ihrem Handeln als selbstwirksam zu erleben. Solche Veränderungen und die daraus resultierenden Bildungsprozesse wirken auf den ersten Blick vielleicht als eine Art Gegenentwurf zum ‚herkömmlichen‘ Unterricht und können deshalb zur Verunsicherung der LehrerInnen beitragen (Interview vom 02.05.2006).

Denn es ist diese etwas andere Arbeit außerhalb des normalen (.) gewohnten Unterrichts im Dreiviertelstundentakt mit Abfragen nachher von irgendwelchen Dingen, das ist es ja nicht. Und diese Sache kann auch ein bisschen bedrohlich sein. Das ist ja auch nicht einfach, das so zu erleben (2) Das ist ja richtig gute Arbeit, was die Kollegen machen, nur anders. Und dieses neue andere, was wir dann in dem Bereich machen, wurde schon sehr skeptisch angeguckt. Ich denke, es wird immer weiter dann ins Selbstverständnis gehen. Und ich stelle auch auf unterschiedlichen Ebenen fest, dass auch das Selbstbewusstsein, was die Jugendlichen bekommen durch diese Art der Arbeit, dass das auch von denen wahrgenommen wird zum Beispiel in der Schülervertretungsarbeit

Die Lernprozesse im Projekt Lebensplanung erfolgen jenseits des 45-Minutentaktes und die Lernerfolge der SchülerInnen werden nicht anhand von Prüfungen o. ä. bewertet und unterscheiden sich deutlich von der Art und Weise, wie im Regelunterricht gelehrt und gelernt wird. Diese Andersartigkeit bzw. Fremdartigkeit könne für manche LehrerInnen durchaus bedrohlich wirken. Es ist nicht auszuschließen, dass sie durch die Arbeit im Projekt Lebensplanung ihre eigene professionelle Praxis in Frage gestellt sehen. Gleichzeitig sei es aber auch „nicht einfach“ diese Arbeit „zu erleben“. Um etwas über die Bildungsprozesse im Projekt Lebensplanung zu erfahren und um zu verstehen, was sie vom ‚herkömmlichen‘ Unterricht unterscheidet und worin deren besondere Qualität liegt, reicht es nicht, sich dieser Arbeit in abstrahierender Form durch Beschreibungen oder Erzählungen zu nähern. Man muss bereit sein, sich auf diese Form der Arbeit einzulassen und sie zu einem Teil der eigenen Unterrichtspraxis machen, um ihren Wert zu erfahren. Die damit einhergehende Veränderung der eigenen berufsbiografischen Orientierungen sowie der daraus rührenden Handlungspraxis bedeutet auch, dass man (zumindest auf einen Teil) der Routinen und Sicherheiten verzichten muss, die die Unterrichtspraxis erleichtern. Das erklärt die vorhandene Skepsis der LehrerInnen gegenüber den im Projekt zum Einsatz kommenden Methoden.

Dabei ist deutlich hervorzuheben, dass die Arbeit im Projekt Lebensplanung nicht *besser* als der herkömmliche Unterricht, sondern *anders* sei und dass auch die etablierte Form der pädagogischen Arbeit von sehr hoher Qualität („richtig gut“) sei. Es geht also nicht um ein ‚Entweder-oder‘ hinsichtlich der Wahl der jeweiligen Unterrichtsmethoden sondern um eine sinnvolle Kombination der verschiedenen Ansätze. Die anfängliche Skepsis gegenüber der Arbeit des Projektes Lebensplanung scheint sich inzwischen auch gelegt bzw. zumindest verringert zu haben, spricht Renate Drögemüller doch davon in der Vergangenheit. So geht sie auch davon aus, dass die im Projekt Lebensplanung zur Anwendung kommenden Methoden auf Dauer zu einem integralen Teil des pädagogisch-didaktischen Repertoires der LehrerInnen an der J.-H.-Pestalozzi-Schule werden. Denn u. a. würden auch LehrerInnen, die diesem Ansatz eher skeptisch gegenüber stehen, wahrnehmen, dass die SchülerInnen durch die Beteiligung am Projekt Lebensplanung ein größeres Selbstbewusstsein bekämen. Diese

Veränderung ließe sich „auf unterschiedlichen Ebenen“ verorten, sodass sie sich in vielfältiger Weise auf den Schulalltag auswirkt. Das sei z. B. der Fall in der „Schülervertretungsarbeit“, d. h. die SchülerInnen lernen durch die Beteiligung am Projekt u. a. ihre Interessen besser durchzusetzen und sich am Schulalltag zu beteiligen.

Das bringt uns noch einmal an den Punkt der schulischen Output-Orientierung zurück, der sich über zwei Dimensionen erstreckt. In der ersten Dimension müssen die LehrerInnen dafür sorgen, dass die SchülerInnen die in den Lehr- bzw. Rahmenplänen festgeschriebenen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben. Innerhalb der zweiten Dimension, und in dieser ist auch das Projekt Lebensplanung angesiedelt, durchlaufen die SchülerInnen Lernprozesse, die sich positiv auf ihre Entwicklung und Sozialisation auswirken können, indem sie sich in neuer Weise als handlungskompetent erleben und neue Formen von Selbstwirksamkeit erfahren. Im günstigsten Falle werden dabei die oben angesprochenen kreative Wandlungsprozesse der Biografie ausgelöst, die das Verhältnis der SchülerInnen zu sich selbst und ihrer Umwelt positiv verändern und sie z. B. neue Sinnhaftigkeit in den in der ersten Dimension angesiedelten Bildungsprozessen entdecken oder diese mit Hilfe neuer Arbeitstechniken erfolgreicher bewältigen können.

Im Verlauf des Interviews greift der Interviewer die angesprochene Skepsis und die Gefühle der Bedrohlichkeit noch einmal auf und versucht sie unter dem Oberbegriff der Angst zusammenzufassen. Renate Drögemüller widerspricht dem, indem sie darauf hinweist, dass am Anfang des Projektes Lebensplanung bei den beteiligten KollegInnen auch ein bisschen Angst geherrscht habe, inwieweit sich diese neuen Methoden des Lernens und Lehrens in den Unterricht integrieren lassen. Solche Vorbehalte gebe es inzwischen aber nicht mehr, u. a. weil die KollegInnen festgestellt hätten, dass das Projekt eine große Unterstützung für sie darstellt. Gleichwohl wird die Arbeit durch andere Probleme erschwert (Interview vom 02.05.2006).

Also ich hoffe, ich werde jetzt nicht falsch verstanden, wenn du jetzt das Wort Angst sagst. Es ist einfach anders und es bedeutet auch eine Veränderung der persönlichen Arbeit in der Schule, Zusammenarbeit, so. Und diese Schritte waren am Anfang auch bestimmt mit ein bisschen Angst besetzt. Geht das? Kann man das tun? Gleichzeitig ist es eine große Unterstützung. Dieser Angstfaktor ist natürlich inzwischen raus. Das war nur so 'ne Einstiegs, können wir das, dürfen wir das eigentlich und all so was. Das ist raus. Warum, wie weit kann man dies nutzen und kann man nicht in den normalen Schulalltag, das ist das riesengroße Problem. Wie kriege ich die ganze Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern hin im normalen Regelschulalltag? Und das erfordert einfach sehr viel Kreativität von den Kollegen. Also das steht eindeutig fest. Das ist auch keine einfache Geschichte. Das ist schwer, schlicht schwer. Und die Kollegen, die sich da auf diese Sachen einlassen, bewundere ich ganz klar. Weil es immer sehr (.) aufwändig ist mit Vertretung, vorher nachher, wenn du raus gehst mit den Klassen. Also unsere Schule, so wie sie heute organisiert ist und wie sie (.) auch von den Vorgaben, die angeblich ja nicht bestehen, aber sie sind einfach so, weil es Vorgaben der Behörden sind. Die sind nicht unbedingt sehr freundlich für solche Sachen, weil du kannst das alles zusätzlich machen. Aber deine Grundaufgaben, wie sie in den Lehrplänen stehen, also was hinten als Output rauskommen soll, das steht ja da. Und diese, eine etwas lockerere Zusammenarbeit mit Außerschulischen bedeutet schon eine absolute Umstrukturierung eigentlich von dem ganzen Lernbereich. Und ich denke mir, dass (2) wir hier an der Schule oder an den Schulen grundsätzlich noch lange nicht so weit sind, dass wir diese unglaublich große Ressource so nutzen wie es möglich wäre. Und

das ist nicht einfach. Es sind absolute Hürden da, und diese Hürden liegen einfach in dem normalen Schulablauf

Mit dem Projekt Lebensplanung haben neue bzw. bis dahin nicht genutzte Formen des Lernens Einzug in die Schule gehalten, die die Arbeit in der Schule verändert haben. In der Anfangsphase wurde dieser Prozess auch von Ängsten und Unsicherheiten begleitet. Da man mit dem Projekt völliges Neuland betrat, war nicht klar, ob sich die dem Projekt zugrunde liegende Idee umsetzen lassen würde. Hinzu kam auch die Frage, ob die Bildungsbehörde die mit dem Projekt einhergehenden und erforderlichen Veränderungen der Unterrichtsorganisation genehmigen würde und weitere Probleme, die jeden größeren organisationellen Veränderungsprozess begleiten. Gleichzeitig zeichnete sich schon in dieser frühen Phase ab, dass das Projekt eine große Unterstützung für die an der Schule zu initiiierenden Bildungsprozesse sein würde. Nach wie vor stehe man aber vor dem großen Problem, wie man die im Projekt praktizierte Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zu einem Bestandteil des Regelschulalltags machen kann. Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, sei die Kreativität der KollegInnen als eine unverzichtbare Voraussetzung gefordert, d. h. sie müssen schöpferisch tätig werden können sowie eigene Ideen entwickeln und diese gestalterisch verwirklichen können. Eine solche Praxis sei jedoch sehr voraussetzungsvoll und stellt sehr hohe Ansprüche an die Beteiligten. Daher sei es bewundernswert, wenn sich LehrerInnen der J.-H.-Pestalozzi-Schule an dem Projekt beteiligen. Denn damit geht nicht nur einher, sich auf neue Konzepte des Lehrens und Lernens einzulassen, sondern auch diese Gelegenheiten mit dem Regelunterricht zu verbinden. Das heißt z. B., dass sich LehrerInnen um eine Vertretung kümmern müssen, wenn sie ihre Klassen außerhalb der Schule begleiten.

Damit sind neben der Schulkultur auch Fragen der Schulorganisation angesprochen. Neben internen Schwierigkeiten erschweren implizite Vorgaben der Bildungsbehörde die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen. Diese Richtlinien sind implizit, da sie angeblich nicht bestehen, d. h. ihre Existenz wird abgestritten bzw. Vorgaben werden nicht als solche deklariert. Es könnte sich um Forderungen oder von der Behörde formulierte Ziele handeln, die letztlich den Charakter von Vorgaben haben, da sie eine bestimmte Handlungspraxis erforderlich machen, um diese impliziten Vorgaben zu erfüllen. Diese Vorgaben seien „nicht unbedingt sehr freundlich für solche Sachen“, d. h. sie erschweren die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen, da man solche Angebote nur zusätzlich initiieren dürfe. Diese Problematik betrifft nicht das Projekt Lebensplanung, da es ein integraler Bestandteil der schulischen Arbeit ist, sondern ‚nur‘ die Entwicklung von Kooperationen im Rahmen des ‚normalen‘ Unterrichtsbetriebs, der in erster Linie darauf ausgerichtet ist, die Vorgaben der jeweiligen Rahmenpläne umzusetzen. . Einen Gegenhorizont zu dieser Orientierung bildet die „etwas lockerere Zusammenarbeit mit Außerschulischen“. Auch diese Arbeit ist im Sinne eines Outputs ergebnisorientiert, der aber weniger an formale Vorgaben gebunden und damit variabler und schwieriger zu bewerten ist. Für die Arbeit im Projekt musste der gesamte Lernbereich umstrukturiert werden, um die Voraussetzungen für die Realisierung des Projektes Lebensplanung zu schaffen. Damit ist ein grundsätzliches strukturelles Problem angesprochen, das sich im regulären Schullalltag aller Schulen manifestiert, wo eine solche Umstrukturierung ausbleibt, sodass sich Potenzial der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen bei Weitem nicht in der Weise ausschöpfen lässt, wie es eigentlich möglich wäre.

Andererseits bieten solche Abläufe im Sinne von Handlungsrouninen und –mustern den Lehrkräften auch Sicherheit und Orientierung, gerade in Phasen, die durch hohen Veränderungsdruck gekennzeichnet sind. Die J.-H.-Pestalozzi-Schule befindet sich in einer solchen Phase. Wie alle Schulen ist es mit der Frage konfrontiert, welche Qualität ihr Bildungsangebot hat und inwieweit es dazu beiträgt, zumindest Chancengerechtigkeit zwischen den SchülerInnen

herzustellen anstatt primär bestehende Ungleichheitslagen zu reproduzieren. Das gilt besonders vor dem Hintergrund, dass das Bundesland, zu dem die Schule gehört, beim Schulvergleichstest PISA sehr schlecht abgeschnitten hat. Auf den Einwand des Interviewers hin, dass der hohe Veränderungsdruck der auf den Schulen lastet, sowohl Chancen als auch Risiken birgt, weist Renate Drögemüller darauf hin, dass es aufgrund des herrschenden Veränderungsdrucks auch darum geht, die eigene Handlungspraxis zu sichern, indem man u. a. auf bewährte bzw. etablierte Unterrichtsmethoden zurückgreift und daran festhält (Interview vom 16.05.2006).

Wir verharren (.) in dem altgewohnten (2) Ist eine sehr wichtige Überlebensstrategie. Und genau an dem Punkt sind wir ja eigentlich auch (2) Und wenn man mal stolpert, dann wird man ja auch ein bisschen wacher (.) Und vielleicht passiert das gerade bei ganz::: vielen (2) dass sie ein bisschen stolpern und dadurch vielleicht auch ein bisschen aufmerksamer gucken, und dann die Chancen vielleicht eher wahrnehmen

Das Verharren in den „altgewohnten“ Strukturen steht stellvertretend für das Festhalten an etablierten und vertrauten Handlungsmustern und Orientierungen, um so dem Veränderungsdruck zu begegnen und die eigene Handlungspraxis abzusichern. Das Festhalten am vermeintlich Bewährten bietet in diesem Sinne Orientierung und Halt für den Umgang mit der Forderung nach Veränderung eben dieser Handlungspraxis. Diese Strategie verzögert Veränderungen, verhindert sie aber letztlich nicht. Denn wo ein ‚weiter so‘ im Sinne des Festhaltens am etablierten Status quo prinzipiell in Frage gestellt wird, kommen die LehrerInnen im übertragenen Sinne ins Stolpern, d. h. sie erleben den Status quo als brüchig. Solche Irritationen führen neben Unsicherheiten auch zu erhöhter Aufmerksamkeit („bisschen wacher“). Renate Drögemüller vermutet, dass es so nicht nur einzelnen sondern vielen LehrerInnen ginge, und dass die erhöhte Aufmerksamkeit zur Folge hätte, dass die LehrerInnen dann vielleicht auch existierende Chancen eher wahrnehmen. Die Situation ist in diesem Sinne ambivalent und die daraus rührende Handlungspraxis oszillierend. Auf der einen Seite wird auf den latenten Veränderungsdruck mit einem Beharren auf dem Status quo reagiert, mit dem Prozesse der Verengung und Abschottung einhergehen. Auf der anderen Seite bergen die Irritationen der Praxis das Potenzial zur Generierung von Phasen erhöhter Aufmerksamkeit, die sich als günstig erweisen, um neue Impulse im Sinne von Chancen aufzunehmen, die zur Veränderung der professionellen Praxis beitragen könnten. Gleichzeitig schafft der temporäre Rückgriff auf vertraute Handlungspraxen aber auch Möglichkeiten der Regeneration und des Innehaltens, bevor man sich wieder auf Veränderungen einlässt und diese erprobt.

Schulkultur- und -organisation hängen in diesem Sinne eng miteinander zusammen und beeinflussen die Möglichkeiten der Kooperation mit den außerschulischen Lernorten wechselseitig. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Kontext von großer Bedeutung ist und die Kooperation zwischen den Lernorten ebenfalls herausfordert, ist die Frage danach, was die SchülerInnen zukünftig in der Schule lernen sollen, und wie man diese Lernleistungen in geeigneter Weise beurteilt.

4.2 Die Bewertung der SchülerInnenleistungen vor dem Hintergrund eines sich verändernden Curriculums

Auch im Projekt Lebensplanung werden das Engagement und die Leistungen der SchülerInnen beurteilt und bewertet. Im Unterschied zum herkömmlichen Unterricht führen die LehrerInnen den Unterricht aber nicht mehr alleine durch, sondern werden dabei von

außerschulischen PartnerInnen unterstützt bzw. übernehmen diese den Unterricht, indem sie die abgegebene Unterrichtszeit mit alternativen Bildungsangeboten füllen und die dort von SchülerInnen erbrachten Leistungen beurteilen. Dafür wurden eigene Vorlagen für die Erstellung eines zusätzlichen Zeugnisses erstellt, mit deren Hilfe die PartnerInnen das Engagement der SchülerInnen beurteilen. Diese Zeugnisse werden von vielen SchülerInnen auch bei Bewerbungen genutzt. Bis dahin werden sie in einer selbstgestalteten Mappe gesammelt, die als ein Portfolio fungiert, mit dessen Hilfe die SchülerInnen ihre Beteiligung am Projekt Lebensplanung dokumentieren und reflektieren.⁴ Dabei sehen sich die LehrerInnen jedoch vor die Herausforderung gestellt, dass sie die von den SchülerInnen im Rahmen des Projektes Lebensplanung zwar nicht direkt beurteilen, aber trotzdem dafür verantwortlich sind, sowohl den SchülerInnen als auch ihren Eltern Rückmeldungen über die erzielten Lernfortschritte zu geben (Interview vom 02.05.2006).

Aber die Verantwortung, dass ganze auch als Rückmeldung an den Schüler, an die Eltern zu geben, hallo, der hat das und das gelernt, das bleibt ja irgendwo bei uns. Und das ist also so 'n Gedrucksel, wie kriegen wir das hin? Das zum Teil auch als Bedrohung angesehen wird bei Kollegen, da nimmt man mir ja einen Teil meiner Aufgabe auch mit ab, das kann also auch eine Bedrohungssituation sein

Es scheint keine klaren Vorgaben zu geben, in welcher Weise die angesprochenen Rückmeldungen erfolgen sollen, sodass die LehrerInnen dafür individuelle Lösungen finden müssen bzw. man im Projekt kontinuierlich daran arbeitet. Diese Herausforderung ist eine doppelte: zum einen entziehen sich die im Projekt Lebensplanung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten größtenteils der herkömmlichen Benotung. Zum anderen müssen die LehrerInnen Prozesse beurteilen, an denen sie nicht selber teilhaben, d. h. sie müssen sich dabei vollständig auf das Urteil der außerschulischen PartnerInnen verlassen. Um diese Lücke zu schließen wurden im Laufe der Zeit verschiedene Instrumente entwickelt, erprobt und weiterentwickelt. So gibt es z. B. inzwischen ein eigenes Zeugnis über die Teilnahme am Projekt Lebensplanung, das das reguläre Zeugnis ergänzt. Im Unterschied zu letzterem lassen sich aber schlechte Noten im Projekt (die es auch dort gibt) durch entsprechende Leistungen verbessern, sodass diese nicht mehr weiter zu Gewicht fallen. Dazu gibt es Scheine und Zertifikate die von den außerschulischen PartnerInnen erstellt werden, die Arbeit der SchülerInnen beurteilen und bei diesen hoch angesehen sind. Da eine optimale Lösung aber noch aussteht, wird man sich im Projekt auch in Zukunft mit dieser Problematik befassen.

Die Verlagerung von Bildungsaufgaben in die außerschulische Sphäre kann aber auch als Bedrohung empfunden werden, wenn dabei der Eindruck entsteht, dass bisher im Zuständigkeitsbereich der LehrerInnen angesiedelte Aufgaben nunmehr von außerschulischen PartnerInnen übernommen werden und damit implizit zumindest Teile der beruflichen Legitimation und Professionalität des LehrerInnenberufs in Frage stellen. Gleichzeitig müssen die Schule und die LehrerInnen eine umfassende Prüfungsneuordnung in die Unterrichtspraxis überführen, die aus Sicht der Akteure in den Schulen durch die Bildungsbehörde nur schlecht bis gar nicht unterstützt wird (Interview vom 16.05.2006).

⁴ Vgl. zum Einsatz und Nutzen von Portfolios in der Schule Winter (2004) und Brunner u.a. (2006).

auch diese Unsicherheiten, auch jetzt gerade in der Phase mit den Prüfungen, keiner weiß wie's geht, keiner weiß wie's läuft. Keine Erfahrungen da, keine Unterstützung, nur es muss, es wird, keinerlei Zeitentlastung. Alles kommt ja oben drauf, das kann einen schon (ganz schön) fertig machen

Der Beschreibung von Renate Drögemüller nach zu urteilen, sind die Schulen und die LehrerInnen bei der Umsetzung der veränderten Prüfungsanforderungen auf sich gestellt. Erstens verfügen sie offenbar über keine vergleichbaren Erfahrungen, die sie auf die neue Situation übertragen könnten. Zweitens erfahren sie scheinbar keine Unterstützung durch die Behörde und werden für den entstehenden Mehraufwand auch nicht zeitlich entlastet. Es handelt sich letztlich um zusätzliche Anforderungen, die neben den ohnehin schon bestehenden Aufgaben zu erfüllen sind. Daraus ergebe sich eine ernsthafte Belastungssituation, die zu erheblichen Beeinträchtigungen führen könne. Gleichzeitig besteht das Risiko, dass diese unkompensierten Anforderungen zu Lasten zusätzlicher bzw. freiwilliger Aktivitäten der LehrerInnen gehen. Umso wichtiger ist es, die mit solchen Vorgaben einhergehenden Gestaltungsspielräume systematisch zu nutzen, um Aufwände zu minimieren und Belastungen zu reduzieren.

5 Implikationen aus dem Projekt für die Entwicklung von Lernortkooperationen

Mit dem Projekt Lebensplanung haben neue bzw. bis dahin nicht genutzte Formen des Lehrens und Lernens Einzug in die J.-H.-Pestalozzi-Schule gehalten, die neben der Arbeit in der Schule auch die Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen verändert haben. Das Projekt ist dem Umfang und der Anlage nach etwas Besonderes und nicht ohne weiteres reproduzierbar. Laut Renate Drögemüller verfüge aber jede Schule über Grundkontakte zu außerschulischen Lernorten, die sich als Basis für die Entwicklung eines umfassenden Netzwerkes verschiedener KooperationspartnerInnen eignet. Gleichzeitig lassen sich zentrale Erkenntnisse aus dem Projektkontext auch für andere Kooperationsvorhaben zwischen Schulen und außerschulischen Lernorten nutzen.

1. Am Anfang der Öffnung der Schule nach außen stehen die Anerkennung der verschiedenen Lernzugänge der SchülerInnen und die Verbindung des eigenen Unterrichts mit anderen Fächern im eigenen Lernfeld und denen anderer Lernfelder an der Schule, um der Verschiedenheit der Lernzugänge gerecht zu werden (,innere' Vernetzung). Die einfachste Form der Zusammenarbeit erfolgt auf der Basis loser Absprachen. Solche dynamischen Strukturen erleichtern schnelles Agieren und kurzfristige Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen.

2. Der ,inneren' folgt die ,äußere' Vernetzung mit außerschulischen Lernorten. Dieser sollte ein Ziel zugrunde liegen, das man nur gemeinsam erreichen kann. In diese Richtung zeigt z. B. die Gemeinwesenorientierung, d. h. dass die Akteure über den Handlungsrahmen der eigenen Einrichtung hinausschauen, um gemeinsam mit anderen Lernorten die Bildungsqualität für alle Kinder und Jugendlichen im Stadtteil zu verbessern. Dadurch eröffnen sich auch neue Lehr- und Lernmethoden. Es geht dabei aber nicht um ein ,Entweder oder' hinsichtlich der Wahl von Unterrichtsmethoden sondern um eine sinnvolle Kombination verschiedener Ansätze.

3. Gegenseitige Anerkennung ist für die Initiierung erfolgreicher Kooperationen von zentraler Bedeutung. Schulen sollten ihren PartnerInnen kontinuierlich signalisieren, dass sie eine wichtige Rolle in der Schule spielen und ein Bestandteil schulischen Bildungsarbeit sind bzw. inner- und außerschulische Bildungsprozesse in diesem Sinne kohärent sind.

4. Aus Anerkennung resultiert Vertrauen: Vertrauen, dass die PartnerInnen qualitativ hochwertige Arbeit leisten und diese in die Schule tragen, da sie ausgewiesene ExpertInnen für einen bestimmten Handlungsbereich sind. Ihre Professionalität ist Garant für ihre Kompetenz, sodass man diese Arbeit nicht vertraglich fixieren muss. Gleichzeitig können die außerschulischen PartnerInnen darauf vertrauen, dass die Angehörigen der Schule sicherstellen, dass die von den KooperationspartnerInnen eingesetzten Ressourcen die SchülerInnen im richtigen Moment erreichen und unterschiedliches Engagement in gleicher Weise gewürdigt und honoriert wird.
5. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfolgt nicht primär zwischen Institutionen, sondern zwischen Menschen. Dadurch gewinnen Kooperationen an Ernsthaftigkeit, da die Akteure in stärkerem Maße mit ihrem Handeln identifiziert und dafür auch stärker zur Verantwortung gezogen werden. In diesem fortgeschrittenen Stadium der Vernetzung geht die Zusammenarbeit über punktuelle Projekte hinaus und präsentiert sich als eine Ressource, auf die die LehrerInnen im Zuge ihres alltäglichen Arbeitsalltags auch kurzfristig zurückgreifen können.
6. Die Erweiterung ihrer Lern- und Erfahrungsbasis eröffnet den SchülerInnen Formen der Anerkennung, wie sie sie in der Schule normalerweise nicht erfahren. Außerhalb der Schule können sie das in der Schule Gelernte in einem anderen Umfeld wahrnehmen und erhalten die Chance zu erfahren, welche Relevanz dieses Wissen im Kontext eines (potenziellen) (Berufs-) Alltags haben könnte. Solche Gelegenheiten sind gerade für bildungsferne SchülerInnen besonders wichtig, da ihre biografischen Orientierungen vor allem an bereits durchlaufene Phasen und somit retrospektiv angelegt sind. So können sie quasi im Vorgriff auf die nachschulische Alltagspraxis erleben, welche Bedeutung das in der Schule erworbene Wissen für ihr weiteres Leben haben könnte.
7. Wo außerschulische PartnerInnen Unterrichtszeit ausfüllen und neue Lernerfahrungen eröffnen, stellt sich gleichzeitig die Frage, wie die LehrerInnen diese beurteilen sollen, wenn sie nicht einmal daran teilnehmen. Hier besteht erheblicher Bedarf an der Entwicklung geeigneter Feedback- und Beurteilungsmethoden.
8. LehrerInnen müssen ihre Wahrnehmung verändern und ihre professionelle Praxis kritisch hinterfragen, um außerschulische Lernorte erfolgreich in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Ein solcher Veränderungsprozess erfordert einen kontinuierlichen kommunikativen Prozess an der Schule, der drei Aspekte berücksichtigt: (1) Möglichkeiten vorstellen, wie eine veränderte Unterrichtspraxis aussehen kann, (2) die KollegInnen immer wieder dazu ermuntern, neue Dinge auszuprobieren und (3) Möglichkeiten zum gemeinsamen Ausprobieren schaffen. Eine neue Lernkultur betrifft in diesem Sinne nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die LehrerInnen.
9. Wo das Arbeitsverhältnis zwischen den beteiligten Akteuren vertrauensvoll ist, können Interaktionen informell erfolgen und auf eine zwingende Form verzichten, was gleichzeitig vor Formen von Überorganisiertheit schützt. Wichtiger ist, dass sie authentisch sind und den PartnerInnen ein glaubhaftes Interesse an dem vermitteln, was sie tun. Dabei geht es vor allem um Empathie und Einfühlungsvermögen oder anders formuliert, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.
10. Erfahrungswissen und Intuition sind hilfreich, um neue Möglichkeiten für die Verbesserung des Angebotes für die SchülerInnen zu erkennen. Dazu müssen kontinuierlich Bezüge zwischen den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen und den möglichen Angeboten im Stadtteil hergestellt werden. Die Inkorporierung oder Verinnerlichung solcher Wissensbestände ermöglicht das intuitive Erkennen existierender Gelegenheiten, die sowohl die SchülerInnenschaft als Ganzes adressieren, wie auch einzelne SchülerInnen die spezifische Unterstützung benötigen.

11. Die individuelle Akzeptanz der Kooperation mit außerschulischen Lernorten erhöht sich, wenn die LehrerInnen diese als Entlastung empfinden. Das schließt die Investition zusätzlicher Zeit und zusätzlichem Engagements nicht aus, solange die Beteiligten den subjektiven Eindruck haben, dass sich ihre Arbeitsbelastung dadurch verringert.
12. Feste und bekannte AnsprechpartnerInnen für Kooperationsfragen in den Lernorten erleichtern die Zusammenarbeit und die Initiierung neuer Kooperationen. Einzelne AnsprechpartnerInnen können auch als VermittlerInnen fungieren, die Akteure zusammenbringen, die ein Interesse an einer Zusammenarbeit haben könnten. Angestoßene Aktivitäten sollten eine zeitlang begleitet werden, um den Erfolg zu erhöhen.
13. Es ist eine große Herausforderung, die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zu einem Bestandteil des Regelschulalltags zu machen, wenn dadurch zusätzliche Angebote und Arbeit entstehen und der Status quo der in den Lehrplänen festgeschriebenen Unterrichtsziele unberührt bleibt. Dieses grundsätzliche strukturelle und organisatorische Problem manifestiert sich im regulären Schullalltag aller Schulen und hat zur Folge, dass das Potenzial der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen bei weitem nicht voll ausgeschöpft wird.
14. Auf den Schulen lastet ein hoher Veränderungsdruck. Die Situation ist ambivalent und die daraus rührende Handlungspraxis oszillierend. Zum einen wird auf den Veränderungsdruck mit einem Beharren auf dem Status quo reagiert. Zum anderen bergen Irritationen der Praxis das Potenzial zur Generierung von Phasen erhöhter Aufmerksamkeit, die sich als günstig erweisen, um neue Impulse im Sinne von Chancen aufzunehmen, die zur Veränderung der professionellen Praxis beitragen können.
15. Die strukturellen Rahmenbedingungen des Schulbetriebs erschweren bisweilen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten. Insbesondere die Einführung der Ganztagschule eröffnet neue Möglichkeiten, die strukturellen Voraussetzungen zu verbessern und die Kooperation mit außerschulischen Lernorten zu intensivieren. Diese hängen allerdings vom Qualitätsniveau der Ganztagschule ab (z. B. offene vs. gebundene Ganztagschule).
16. Die Zusammenarbeit und Vernetzung unterschiedlicher Lernorte ist ein kontinuierlicher Lernprozess, der die ständige Aufmerksamkeit aller beteiligten Akteure erfordert, um Chancen, Probleme und Herausforderungen frühzeitig zu erkennen, um sie produktiv nutzen zu können bzw. sie zu lösen bevor sie zu größeren Schwierigkeiten führen.
17. Schulen, die immer selbstständiger agieren sollen, brauchen ein professionelles Informationsmanagement, um aus einer ständig steigenden Zahl von an sie adressierten Informationen die für sie wichtigen auszuwählen und effizient zu nutzen. Neben den institutionalisierten sind auch informelle Formen der Kommunikation zu beachten und zu fördern, wenn es um die Frage geht, wie sich Informations- und Kommunikationsprozesse in der Schule verbessern lassen.
18. Auch wenn sie in unserer empirischen Ausarbeitung nicht ausdrücklich zur Sprache kommt, sei abschließend darauf hingewiesen, dass Veränderungsprozesse an Schulen auch stark vom Engagement der Schulleitung abhängen. Nur wenn sie die Rolle eines ‚Change Agents‘ (Schratz 1998) einnimmt, der Innovationsprozesse unterstützt, können sie mittel- und langfristig zu einem Bestandteil des Schulalltags werden.

6 Transkriptionsregeln

Folgende Regeln sind bei der Transkription zur Anwendung gekommen:

[. . .]	Auslassungen im Transkript
(3)	Pause. Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen, kurze Pause
jaaa	Dehnung. Je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger die Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
nein	gehobene Lautstärke
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z. B. aufgrund schwer verständlicher Äußerung
(. . .)	Äußerung ist Unverständlich, die Länge der Klammer entspricht ungefähr der Länge der Äußerung
@ (.) @	kurzes Auflachen
@ (Text) @	Text wird lachend gesprochen
@ (3) @	drei Sekunden Lachen
„gestern“	leise gesprochen

7 Literaturverzeichnis

- Ackermann, H.; Wissinger, J. (Hrsg.): Schulqualität managen: von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Luchterhand, Neuwied 1998.
- Altrichter, H.: Qualitätsanforderungen, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung. In: H. Ackermann; A. Scheunpflug; N. Schröck; J. Wissinger (Hrsg.): Schulleiter-Handbuch. Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Oldenbourg, München 2000, S. 85-98.
- Bessoth, R.: Einige Grundbegriffe des Qualitätsmanagements. In: PädF 9 (1998) 4, S. 202-206.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. Leske + Budrich.
- Brunner, I.; Häckler, T.; Winter, F. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit : Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber. Kallmeyer bei Friedrich.
- Granovetter, M. (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In: Randall, C. (Hrsg.): Sociological Theory. San Francisco u. a., Jossey-Bass. S. 201-233.
- Helmke, A.: TIMSS und die Folgen. Der weite Weg von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: U. P. Trier (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Bern 2000, S. 135-164.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Kallmeyersche Verlagsbuchhaltung, Velber 2003.
- King, V.; Müller, B., (Hrsg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis : Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau. Lambertus.
- Kohler, B.; Schrader, F.-W. (Hrsg.): Ergebnisrückmeldung und Rezeption. Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. Themenheft Empirische Pädagogik, 18 (1). Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2004.
- Lipski, J. (2006): Ausbreitung der Kooperationskultur an Schulen = Entwicklung neuer Lernkultur? In: Marx, J.; Zacharias, W. (Hrsg.): "Netzwerke bilden". Bildungsk Kooperation kommunal kreativ - Jugend Kultur Schule. Praxisleitfaden für kommunale und regionale Netzwerker. München, Kultur- und Schulservice München (KS:MUC). S. 60-63.
- Peek, R.: Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim 2001, S. 323-336.
- Rolff, H.-G.: Was bringt die vergleichende Messung von Schulleistungen für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz, Weinheim 2001, S. 337-352.

- Scherr, A. (2002): Subjektbildung im Anerkennungsverhältnissen. Über "soziale Subjektivität" und "gegenseitige Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafener, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag. S. 26-44.
- Schratz, M.; Iby, M.; Radnitzky, E.: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz, Weinheim 2000.
- Schratz, M. (1998): Schulleitung als *change agent*. In: Schley, W.; Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien, StudienVerlag. S. 160-189.
- Schütze, F. (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. In: Burkholz, R.; Gärtner, C.; Zehentreiter, F. (Hrsg.): Materialität des Geistes: zur Sache Kultur - im Diskurs mit Ulrich Oevermann. Weilerswist, Velbrück. S. 137-162.
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz, Weinheim 2001.
- Welling, S. u. a. (2005): Koordination von Lernorten für Medienkompetenz (KoLeMeko) Abschlussbericht. Bremen. Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib).
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.