

Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen.



InfoBox

Neue Formen externer Kooperation

Von Helga Manthey und
Günter Siehlmann

Einführung	2
Community Education, Gemeinwesenorientierung oder auch Öffnung von Schule	3
Nachhaltige Entwicklung und neue Formen der Kooperation	6
Verständnis und Dimensionen von Kooperation	13
Neue Anforderungen an externe Kooperation	16
Kommunikation in der externen Kooperation von Schulen	18
Anmerkungen	21
Literatur	22

Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht neue Formen externer Kooperation. Bei den Veränderungsnotwendigkeiten kann sie an Reformbestrebungen wie Öffnung von Schule, Autonomie und Profilbildung ansetzen. Zugleich formuliert sie aber auch eigene Zielsetzungen. Die folgenden Ausführungen skizzieren diese Entwicklung und zeigen notwendige Veränderungen auf. In Hinblick auf die Konkretisierung neuer Formen externer Kooperation sind Ansätze entwickelt worden, die es auszubauen und auszudifferenzieren gilt. Da Kommunikation zu einem zentralen Gestaltungsfeld von externer Kooperation gehört und mit der zunehmenden Komplexität von Kooperation durch die neuen Formen an Bedeutung gewinnt, wird sie ausführlicher dargestellt. Auch die veränderte Rolle von Lehrerinnen und Lehrern ist in diesem Zusammenhang bedeutsam.

Die Umsetzung neuer Formen externer Kooperation bedarf der Hilfestellung und auch neuer Kompetenzen. Die Infobox enthält hierzu weiterführende Materialien. Neben den Praxisberichten verweist die „Übersicht neue Formen externer Kooperation“ auf weitere Ansätze der Kooperation. Die Übersicht soll hier Anregungen geben und Kontakte ermöglichen. Der Materialteil „Kooperationen eingehen“ schließlich gibt Hilfestellung für die Umsetzung neuer Formen externer Kooperation.

Folie 1:
Öffnung von Schule



Community Education, Gemeinwesenorientierung oder auch Öffnung von Schule

Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren hat eine lange Tradition im Zusammenhang mit der Diskussion um Community Education, Gemeinwesenorientierung oder auch Öffnung von Schule¹ (Folie 1). Zwar begann diese Diskussion in der Bundesrepublik erst in den 70er Jahren, hat ihre Wurzeln aber in britischen und US-amerikanischen Vorbildern. Zu solchen gehören die angelsächsischen „Village Colleges“ von Henry Morris, die amerikanischen „Community Education Programme“ von Frank Manley und Charles Mott sowie die auf den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey zurückgehende Schule als „School-as-a-Social-Center“ (vgl. Anmerkungen).

Die Definitionen von „Community Education“ sind vielfältig. Im Kern lassen sie sich als ein Bildungs- und Erziehungskonzept bezeichnen, „das Menschen, die durch einen oder mehrere emotionale, soziale, ethnische oder lokale Faktoren miteinander verbunden sind, individuelle und kollektive Entwicklung und Entfaltung in sozialer, kultureller und intellektueller Dimension ermöglicht“ (Buhren 1994, S. 12).

Die Vorstellungen über die hier erforderliche Verknüpfung von Schule und Gemeinwesen reichen von der Bereitstellung von Dienstleistungen in Form des Zugangs zu verschiedenen Einrichtungen zur Verbesserung der Gemeinwesenqualität bis hin zur Community Education als sozialer Bewegung zur Veränderung des Gemeinwesens und damit verbunden fundamentaler Redefinition institutionalisierter Erziehung.

Die Diskussion über Community Education in der Bundesrepublik in den 70er Jahren war beeinflusst durch die Bildungs- und Schulreformdebatte dieser Zeit und konzentrierte sich auf die schulbezogenen Konzepte der Community Education. In Anlehnung an die angelsäch-

Community
Education

¹ Die Ausführungen dieses Abschnitts beziehen sich weitgehend auf Buhren, Claus G. (1994): Community Education als innere Schulreform. COMED e.V., Dortmund. Vgl. zu dieser Diskussion auch Reinhardt, Klaus (1992): Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Band 6., Weinheim und Basel und Holtappels, Heinz Günter (1994): Ganztags-schule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim, München.

sischen Modellversuche wurde Community Education vor allem als sozialpädagogisches Konzept für Schule und Gemeinwesen- oder Stadtteilarbeit verstanden. Der Fokus lag auf sozialen Randgruppen in Schule und Jugendarbeit.

Diese Schwerpunktsetzung verlor Mitte der 80er Jahre an Relevanz. Schule blieb weiter im Zentrum der Überlegungen, wobei sich mit „Gemeinwesenorientierung“, „Öffnung“ oder „Stadtteilorientierung“ der Schule die Diskussion ausweitete. Dabei galt „Öffnung“ oder „Stadtteilorientierung“ als pädagogischer Reformansatz für jede Schule und viele schulische Standorte. Beeinflusst wurde diese Entwicklung durch den nordrhein-westfälischen Modellversuch „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA). Auch wenn dessen Schwerpunkt in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen und deren Familien lag, erweiterten sich die Handlungsfelder von Community Education um die Gemeinwesenarbeit, die Stadtteilkulturarbeit, die Erwachsenenbildung und die Arbeit mit Eltern zur schulbezogenen und zur außerschulischen Jugendarbeit.

Das Konzept einer „Öffnung der Schule“ stellt den bisher umfassendsten Ansatz der Community Education in Deutschland dar. Dieses Konzept ist dabei ebenso wenig klar umrissen wie das von „Community Education“. Entsprechend vielfältig ist das Verständnis von „Öffnung“. Das nordrhein-westfälische Kultusministerium entwickelte ein Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (KM 1988), kurz GÖS genannt, und verband damit einen Modellversuch für alle Schulen des Landes. Hessen nahm die „Öffnung von Schule“ in das Allgemeine Schulgesetz (HKM 1992) auf und machte die „Öffnung und Gemeinwesenorientierung von Schule“ zu einem wesentlichen Aspekt der sogenannten „Europaschule“ (vgl. HIBS 1993).

Unter Öffnung verstand GÖS dabei: Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum öffnen, die Öffnung des Unterrichts sowie die Öffnung zum schulischen Umfeld. Damit werden Handlungsfelder und Bereiche skizziert, in denen Schule sich verändern, reformieren und weiterentwickeln soll.

Die Öffnung der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum setzt dabei an reformpädagogischen Traditionen der „Öffnung nach innen“ an, die eine Veränderung der Binnenstruktur von Schule, der Unterrichts- und Schulleben-Gestaltung zum Ziel hatte, fordert aber analog zu einer Öffnung nach innen auch eine Öffnung nach außen. Schule soll sich für die außerschulische Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen öffnen und die sie umgebende Lebenswelt in den Unterricht miteinbeziehen. Das kann durch die Einbeziehung von Expertinnen und Experten, Eltern, Vertreterinnen und Vertreter außerschulischer Einrichtung in den Unterricht und das Schulleben geschehen. Es kann ebenso durch den Wechsel oder die Verknüpfung von Lernorten geschehen. „Öffnung nach außen“ zielt dabei auf die Öffnung des schulischen Unterrichts sowie auf die Öffnung zum schulischen Umfeld. Öffnung wird dabei aber immer als eine nach innen und außen wechselseitige begriffen, die sich zudem gegenseitig bedingt. Teil dieses Konzepts ist es auch, „Schule als Begegnungsstätte“ zu begreifen, indem die Schule zum Teil des gesellschaftlichen Lebens des Stadtteils oder der Gemeinde und gleichzeitig zur Partnerin für Initiativen, Vereine und andere Gruppen wird.

In Hinblick auf die konzeptionellen Aspekte der Diskussion um Community Education, Gemeinwesenorientierung oder auch Öffnung von Schule unterscheidet Reinhard (1992) für die deutsche Diskussion

Orientierung auf den Stadtteil

Rahmenkonzept GÖS in NRW

Öffnung nach innen und außen

drei Positionen: eine reformorientierte, eine radikale sowie eine ablehnende Position. Während die reformorientierte auf eine Optimierung schulischer Aufgabenerfüllung unter den Bedingungen moderner Gesellschaft zielt, geht es der radikalen um eine unmittelbare Veränderung sozialer und gesellschaftlicher Strukturen. Die ablehnende Position dagegen sieht in der verstärkten Verbindung von Lernen und „Leben“ eine Überforderung und insbesondere Entfremdung der Schule von ihren eigentlichen Aufgaben.

Kooperation gehört so zu den Dimensionen und Elementen einer organisatorischen und pädagogischen Öffnung von Schule auf Gemeinwesen und Schulumwelt. Sie umfaßt Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, aktive Teilhabe an den sozialen, kulturellen und politischen Belangen des Gemeinwesens sowie Beiträge der Schule zur Verbesserung der Lebensqualität des schulischen Umfelds.

Mit der pädagogisch-organisatorischen Ausgestaltung solcher Ansätze, die Kooperation und Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen zum Gegenstand haben, stellt sich die Frage nach integrierten Formen von Bildungskonzepten mit offener Lernorganisation. Kooperation erfährt noch eine andere Akzentuierung durch die schulpädagogische und schulpolitischen Debatte der 90er Jahre um die Schulautonomie und Profilbildung von Schulen. Im Rahmen erweiterter Gestaltungsautonomie sind Schulen angehalten, ihr Profil herauszuarbeiten. Dabei wird der Profilbildungsprozess kontrovers diskutiert. Einerseits bietet er den Schulen die Möglichkeit, sich über Schwerpunktsetzungen des schulischen Entwicklungsprozesses gemeinsam zu verständigen. Andererseits dient die Profilbildung der Marktpositionierung durch zielgerichtetes Aufgreifen sich ausdifferenzierender Bildungsbedürfnisse und folgt Effizienzkriterien in Hinblick auf den Einsatz knapper werdender Mittel und Ressourcen. In diesem Zusammenhang werden Fragen nach der Qualität von Schule, vergleichbaren Standards und Chancengleichheit aufgeworfen. Zugleich sind Schulen auf neue Vorgaben und neue Instrumente der Qualitätssicherung angewiesen.

Vor diesem Hintergrund erhält Kooperation neue Begründungszusammenhänge, weil Prozesse der Flexibilisierung und Dezentralisierung, die mit der Gestaltungsautonomie zum Ausdruck kommen, verstärkt auf Kooperation – sowohl nach innen als auch nach außen – angewiesen sind. Zugleich verlangen sowohl größere Nähe zu den sich ausdifferenzierenden Bildungsbedürfnissen als auch Effizienzerwägungen vor dem Hintergrund knapper werdender Ressourcen Kooperationsbeziehungen gezielter und auch ökonomischer einzugehen. Zudem muss Kooperation vor dem Hintergrund von Profilbildung und der damit erforderlichen schulischen Programmatik systematisch erfolgen und kann nicht mehr den individuellen Aktivitäten überlassen bleiben. Hier setzt sich ein Systematisierungsprozess fort, der schon in Rahmenkonzepten wie GÖS und der Orientierung an integrierten Bildungskonzeptionen zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus ist Gestaltungsautonomie mit dem Nachweis qualitativer Standards und Qualitätssicherung verbunden, womit Kooperation zum Bestandteil von systematischer Qualitätsbestimmung und Qualitätssicherung wird. In der neuesten Entwicklung, regionale Bildungslandschaften zu etablieren, kommt eine Bündelung der verschiedenen Reformstränge zum Ausdruck. Alle auf Bildung bezogenen Akteurinnen und Akteure einer Region sollen in Hinblick auf Inhalte und Struktur systematisch miteinander vernetzt und so eine Kulturlandschaft innovativer Praxis entwickelt werden.

Positionen in der Diskussion

Profilbildung von Schulen

Regionale Bildungslandschaft

Ein Umsetzungsbeispiel ist das Projekt „Schule & Co“² des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW und der Bertelsmann Stiftung. Intention des Projektes ist es, die Entwicklung schulischer Qualität auch in Hände der regionalen Akteurinnen und Akteure zu geben. Verknüpft werden sollen Qualitätsentwicklung und Selbststeuerung der Bildungseinrichtungen mit der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Im Kreis Herford kooperieren dazu Schulen, Einrichtungen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Arbeitsverwaltung und Unternehmen (vgl. Engelking 2000).

Nachhaltige Entwicklung und neue Formen der Kooperation

Mit der in Rio 1992 von rund 170 Staaten dieser Welt beschlossenen Agenda 21 ist ein neuer Akzent für eine zukunftsfähige Bildung gesetzt worden. Globale Gerechtigkeit, ein schonender Umgang mit der Natur, eine Revolutionierung der technischen Innovationen in der Ressourcennutzung und veränderte mentale Einstellungen gelten in diesem Dokument als Orientierungsgrößen für den Weg der Weltgemeinschaft in das 21. Jahrhundert. Sustainable Development, eine nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung gilt seither als Ziel wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Handelns.

Mit der Debatte um nachhaltige Entwicklung verbinden sich Modernisierungsszenarien. Entgegen der traditionellen Bedrohungsszenarien aus den ökologischen und entwicklungspolitischen Debatten steht der Zukunfts- und Gestaltungsgedanke im Vordergrund. Es geht darum, die Perspektiven dreier Aspekte von Nachhaltigkeit miteinander zu verbinden. Dieses kann nur durch das intensive Engagement aller gesellschaftlichen Gruppen realisiert werden und erfordert die partizipative Teilhabe aller bislang wenig beteiligten oder berücksichtigten Bevölkerungsgruppen.

Nachhaltige Entwicklung

„Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“
(de Haan/Harenberg 1999)

Gestaltungskompetenz

- Vorausschauendes Denken, Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen
- Vernetzungs- und Planungskompetenz
- Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de



Folie 2: Gestaltungs-
kompetenz

² Informationen über dieses Projekt sind über das Regionale Bildungsbüro im Kreis Herford zu erhalten. Adresse: Amtshausstr. 3, 32051 Herford, E-Mail: schule&co@kreis-herford.de

Zugleich bedarf es der Fähigkeiten oder Fertigkeiten und des Wissens, um einen solchen komplexen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden, zu realisieren.

Zielsetzung einer zukunftsfähigen Bildung ist demnach der Erwerb von Gestaltungskompetenz, unter der das Vermögen verstanden wird, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 60).

Gestaltungskompetenz bündelt dabei eine Reihe von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen (Folie 2).

Bildung im Zeichnen nachhaltiger Entwicklung wird sich im Dienste einer angemessenen Bearbeitung ihrer Gegenstände über die schulischen Grenzen hinaus bewegen müssen. Viele für eine nachhaltige Entwicklung ausgesprochen relevante Erfahrungs- und Handlungsfelder liegen in Bereichen, zu denen schulische Bildung nur schwer Zugang findet und in denen ihre Wirksamkeit begrenzt bleibt. Um Möglichkeiten der Verknüpfung mit schulischem Lernen zu erschließen und zu entwickeln, sind die Schulen auf Unterstützung von außen angewiesen. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann damit den bildungsreformerischen Trends der Öffnung und Profilbildung von Schulen entsprechen. Zugleich müssen in diesem Zusammenhang neue Formen externer Kooperation entwickelt werden.

Gestaltungskompetenz

- Neue Lernorte und KooperationspartnerInnen erschließen
- Partizipation in realen Zusammenhängen praktizieren
- sich auf Unterschiede zur typischen „Erwachsenenplanung“ einlassen
- gemeinsame Aktivitäten aller Beteiligten fördern

Neue Formen externer Kooperation

Mögliche KooperationspartnerInnen:

- ➔ regionale Wirtschaftsbetriebe,
- ➔ kommunale Verwaltungen,
- ➔ Dritte-Welt-Initiativen,
- ➔ Forschungs- und Beratungseinrichtungen,
- ➔ SozialpartnerInnen ...

Folie 3: Neue Formen externer Kooperation

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de



Das beinhaltet (Folie 3):

Neue Lernorte und Kooperationspartner/innen erschließen

Nachhaltigkeit basiert auf der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren sowie Institutionen. Um wirtschaftliches, ökologisches und soziales Handeln miteinander verbinden zu können, ist die Schule auf Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Lernorte in allen drei Feldern angewiesen. Das Spektrum an Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie Lernorten weitet sich aus. Entsprechende Kooperationsstrukturen und geeignete Methoden der Zusammenarbeit müssen ausgebildet werden.

Beispiele für solche Erfahrungs- und Handlungsfelder können sein:

- Die individuelle Lebenswelt (Lebens- und Lernbiographien, Lebensstile, Konsum, Freizeitaktivitäten);
- Betrieb und Arbeitswelt (Produktion und Distribution von Waren und das Offerieren von Dienstleistungen, Technologie, Strukturveränderungen in der Arbeitswelt);
- Gemeinwesen, Kommune und Region (Kommunal- und Regionalentwicklung, Bürgerbeteiligung, Agenda 21-Prozesse);
- Kommunikations- und Informationsmedien.

Erfahrungs- und Handlungsfelder

Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte versuchen, sich diesen Feldern zu nähern, sie im schulischen Bereich zu bearbeiten und abzubilden, ohne damit überhöhte Ansprüche an Einfluss- und Wirkungsmöglichkeiten innerhalb dieser Erfahrungs- und Handlungsfelder zu erheben. Dennoch sollte dieses Anliegen in seiner Reichweite über eine punktuelle Kooperation mit Partner/innen, die in diesem Bereich aktiv sind, hinausgehen. Außerschulische Erfahrungsmöglichkeiten und Lebenserfahrungen sollten systematischer als bisher einbezogen und mit schulischem Lernen verknüpft werden.

Die Erschließung von Lernorten und Kooperationspartner/innen muss dabei über den engeren Rahmen einer Umweltbildung, die durch naturwissenschaftliche Erkundung des Schulumfeldes und Kooperation mit Umweltzentren beschreibbar ist, hinausgehen. Die Schulen brauchen Unterstützung und zusätzliche Partner/innen, um die weiteren Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung zu verdeutlichen und bisher Unbekanntes wie z. B. Fragen der lokalen Ökonomie und Wirtschaftsförderung oder der regionalen Bemühungen um Entwicklungszusammenarbeit zu thematisieren. Exemplarisch könnte Bildung für nachhaltige Entwicklung durch folgende Kooperationen gekennzeichnet werden:

Lernorte und Partner/innen

- Zusammenarbeit mit regionalen Wirtschaftsbetrieben und Wirtschaftsverbänden, auch im Zuge von Betriebspraktika;
- Kooperationen mit kommunalen Verwaltungen (z. B. Gesundheits- und Umweltverwaltung);
- Themenbezogene Integration von Eine-Welt-Häusern, Zentren für angepasste Technologien und Umweltschutz;
- Kooperation mit Einrichtungen wie den regionalen Bildungswerken des DGB, den Handwerkskammern, den Industrie- und Handelskammern;
- Einbeziehung kommunaler Einrichtungen wie dem Städte und Gemeindebund, den Städte- und Landkreistagen;
- Zusammenarbeit mit Umweltschutz- und Dritte-Welt-Verbänden.

So arbeiten die Schulen in Hameln beispielsweise im Rahmen der Lokalen Agenda 21 zusammen mit der Stadtverwaltung, den Parteien, diversen Betrieben, Sozialverbänden sowie Umweltverbänden (Detmer, Grigat u.a. 1999).

Die Gesamtschule Buer-Mitte in Gelsenkirchen wiederum hat im Rahmen eines Team-Cluster-Modells das Lernen vor Ort zum konzeptionellen Schwerpunkt der Schule gemacht. Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 6 und 7 erkunden dort im Halbjahreswechsel über die Dauer von maximal zwei Jahren an einem Nachmittag außerschulische Lernorte in den Bereichen Kultur, Arbeit, Sport und Soziales. Diese Erkundung erfolgt gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern sowie den

Beispiele für gute Zusammenarbeit

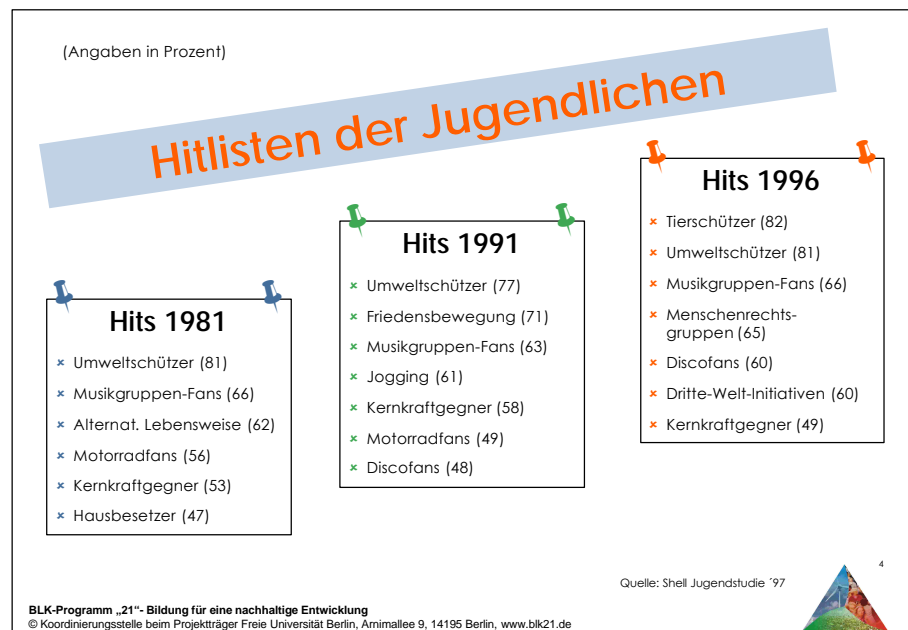
Expertinnen und Experten der jeweiligen Lernorte (Stern 1999). Diese Vorgehensweise ist eine Möglichkeit, Lernorte und Kooperationspartner/innen systematisch zu erschließen und dabei Nachhaltigkeit gezielt zu berücksichtigen.

Partizipation in realen Zusammenhängen praktizieren

Partizipation ist die zentrale Forderung der Agenda 21. Dabei spricht die Agenda 21 die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen ausdrücklich an. Das Konzept der Bildung für Nachhaltigkeit kann in vielfacher Hinsicht an den Interessen von Kindern und Jugendlichen ansetzen. So enthält es als Modernisierungskonzept einen technischen, ökonomischen, politischen und sozialen Gestaltungsauftrag, der nach neuen Wohlstandsmodellen, neuen Produktions- und Konsummustern bis hin nach neuen Formen des Zusammenlebens sucht. Damit wird hier innovatives Wissen präsentiert, das an zukunftsbezogenen Interessen von Jugendlichen ansetzen kann.

Mit dem Gestaltungsauftrag sind die ausdrückliche Teilhabe und Artikulation von Jugendlichen verbunden. Damit wird Jugendlichen Selbstgestaltung ebenso ermöglicht wie abverlangt. Auch finden Einstellungen und verbalisiertes Verhalten von Jugendlichen verstärkt Berücksichtigung. Damit sind im Sinne der Gestaltungskompetenz wesentliche Rahmenbedingungen genannt, damit Jugendliche Sozietäten, in denen sie leben, auch in Hinblick auf nachhaltige Entwicklung gestalten können. Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass hier Potentiale bei Jugendlichen vorhanden sind, die zu wenig genutzt werden.

Partizipation praktizieren

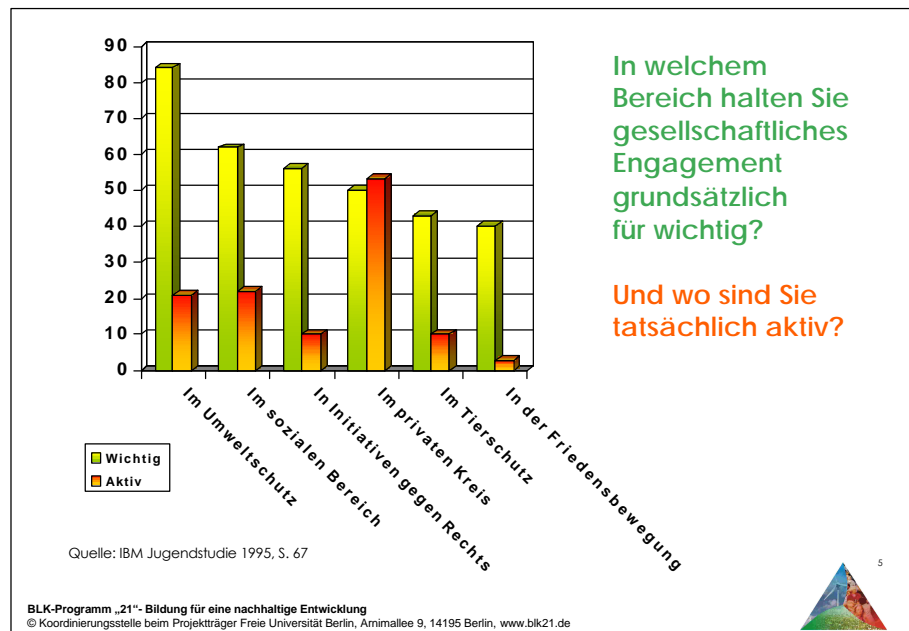


Folie 4: Hitlisten der Jugendlichen

So halten beispielsweise Jugendliche in sehr vielen Bereichen ein gesellschaftliches Engagement für außerordentlich wichtig. Dazu zählen mit dem Umweltschutz und dem sozialen sowie politischen Engagement Handlungsfelder, die sich mit Nachhaltigkeit verbinden lassen (Folie 4).

Trotz der Relevanz des gesellschaftlichen Engagements besteht zwar eine große Diskrepanz zwischen der Einsicht und dem eigenen Engagement. Diese kann aber gezielt genutzt werden, indem Raum für die Realisierung des Engagements geschaffen wird (Folie 5).

Gestaltungsauftrag



Folie 5: Bewusstsein und Handeln

Zudem umfasst der Gestaltungsauftrag als technischer, ökonomischer, politischer und sozialer ein breites Spektrum der Ansprache von Jugendlichen. Schule braucht hier Kooperationspartner/innen, um Partizipation in realen Zusammenhängen praktizieren zu können. Das sich damit erweiternde Spektrum möglicher Kooperationspartnerinnen und -partner sowie die Vielfalt an Lernorten bilden attraktive Rahmenbedingungen für resonanzfähige Offerten. Insbesondere Vereine, Umweltschutzverbände und NGOs genießen bei Jugendlichen ein hohes Ansehen. Sie sollten gezielt für Angebote genutzt werden, die für Jugendliche attraktiv sind.

Für die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen müssen die Motive des Engagements von Jugendlichen beachtet werden (Folie 6). Abwechslung und Genuss sind für Jugendliche wesentliche Faktoren der Resonanzfähigkeit von Offerten.

Die Angebote sollten deshalb auch spontanes, wechselndes und zeitweises Engagement erlauben. Das gewährleistet nicht nur die Attraktivität der Beteiligung für Jugendliche, sondern entlastet auch Lehrer/innen und Kooperationspartnerinnen und -partner, die mit ihren Aktivitäten nicht dem Druck dauerhaften Engagements unterliegen.

Motive des Engagements

Sich auf Unterschiede zur typischen „Erwachsenenplanung“ einlassen

Jugendliche zur Gestaltung ihrer Sozietäten im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu veranlassen und sich dabei auf ihre Motive, Einstellungen, ihr verbalisiertes Verhalten und ihre Potentiale zu beziehen, heißt Jugendliche als Partner/innen ernst zu nehmen. Das wirft Fragen auf nach der konkreten Gestalt von Kooperationsbeziehungen sowie nach der Rolle und den spezifischen Beiträgen der Schule.

Die außerschulischen Partner/innen müssen die Bereitschaft mitbringen, Kinder und Jugendliche nicht nur in Form unverbindlicher Planspiele, sondern in realen Zusammenhängen partizipieren zu lassen und sich dabei auf die Unterschiede zur typischen „Erwachsenenplanung“ etwa bezüglich der Sichtweisen und Präferenzen aber auch des Zeitrahmens und der Stringenz der Prozesse einzulassen. Die Schule hingegen wird sich nicht nur auf die Position zurückziehen können, Partizipationsmöglichkeiten einzufordern, sondern hätte ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zur Förderung und Unterstützung der gemeinsamen Aktivitäten zu prüfen.

Planen in realen Zusammenhängen

Folie 6: Motive zum Engagement

Motive zum Engagement nach Wichtigkeit	
	Gesamt*
1. muss es Spaß machen	3,5
2. muss ich jederzeit wieder aussteigen können	3,3
3. muss ich mitbestimmen können, was ich genau tue	3,1
4. will ich meine besonderen Fähigkeiten einbringen können	3,0
5. muss das Ziel in angemessener Form erreicht werden	3,0
...	
8. will ich dabei für mein weiteres Leben etwas lernen	2,9
...	
17. möchte ich dabei Geld verdienen	2,1
18. möchte ich für die geopfernte Zeit durch Freistellung von der Arbeit / von der Schule entschädigt werden	2,1

*Mittelwerte, 4 = sehr wichtig; 1 = unwichtig;
Alter 12-24 Jahre

Quelle: Shell Jugendstudie '97

BLK-Programm „21“ - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de

In der Ferdinand von Freiligrath-Oberschule in Berlin (Kreuzberg) beispielsweise arbeiten in der regulären Unterrichtszeit Schüler/innen, Lehrer/innen und qualifizierte „Dritte“ in fächerübergreifenden projektorientierten Vorhaben in zusammenhängenden Unterrichtsblöcken von mehreren Stunden. Zu den qualifizierten „Dritten“ gehören Computerfachleute, Bildhauer, Handwerksmeister, Musiker, Ingenieure, Schauspieler, Chemiker, Schriftsteller, Mathematiker, Maler, Tontechniker, Artisten, Designer, Tänzer, Trommelbauer, Fotografen, Sporttrainer, Filmemacher, Kommunikationswissenschaftler, Zauberer. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt möglicher Erwachsenenexistenz in konkreten Realprojekten erfahrbar machen, außerschulische Lernorte eröffnen und dabei auch den eigenen Arbeitsplatz als außerschulischen Lernort zur Verfügung stellen.

(Vgl. <http://home.t-online.de/home/ffo.cieds/konzept.htm>)

Als Projekt „Junge Oper“ der Staatsoper Stuttgart sind Schülerinnen und Schüler von Real- und Musikschulen in den Entstehungsprozess einer Inszenierung mit eingebunden. Sie erarbeiten selbst Szenen, legen Hand an beim Entwerfen von Bühnenbildern und Kostümen und arbeiten im Chor sowie als Statisten mit (Friedl 2000, S. 6).

Insbesondere im Kontext von Schüler/innenfirmen kommen neue Formen externer Kooperation zum Tragen. Nicht nur sind Schüler/innen und Lehrer/innen auf das „know how“ von Expertinnen und Experten angewiesen. Auch kristallisieren sich neue Motive für die Kooperation mit Unternehmen der gleichen Branche/Sparte oder Ämtern heraus. Kooperationen haben präventiven Charakter, indem sie möglichen Wettbewerbsklagen vorbeugen oder aber durch Arbeitsteilung helfen können, Umsatz- bzw. Gewinnbegrenzungen (Beachtung der Geringfügigkeitsgrenze) nicht zu überschreiten.

Am Beispiel der Firmengründungen lässt sich auch aufzeigen, wie sich die Beziehungsstrukturen verändern. Die Schüler/innen wachsen durch die Gründungen mit ihren Aufgaben. Sie gewinnen an Kompetenz, Selbständigkeit und Selbstbewusstsein. Zugleich werden sie schulintern und -extern anders wahrgenommen, denn als Geschäftsführer/in oder Personalverantwortliche ihrer Firma ist ihr Status als Schüler/in überlagert von beruflichen Aufgaben, Funktions- und Statusbeschreibungen. Ein öffentlich auftretender Geschäftsführer oder eine auftretende Geschäftsführerin, die noch die „Schulbank drücken“

Beispiele guter Zusammenarbeit

Schüler wachsen mit den Aufgaben

irritieren. Ebenso verlieren Lehrer/innen an Kompetenz als „Expertinnen und Experten“. Im Rahmen der Kooperationen sind sie häufig gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Lernende. Dieser Perspektivenwechsel ist für alle Beteiligten ungewohnt und muss ausgehalten werden.

Gemeinsame Aktivitäten aller Beteiligten fördern

Sind mit Unterschieden in Hinblick auf Sichtweisen, Interessen, Alter, Geschlecht oder auch Funktionen schon Elemente einer heterogenen Basis genannt, gilt es, die gemeinsame Aktivität aller Beteiligten zu fördern. Gemeinsame Zielsetzungen, Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Formen der Zusammenarbeit müssen ausgehandelt und gefördert werden. Als Bestandteile von Schulentwicklung sind Programmatik, Qualitätskriterien und Evaluation hier von Vorteil. Zum einen werden durch die innerschulische Abstimmung Formen der Zusammenarbeit erforderlich, die die Integration außerschulischer Kooperationspartner/innen in die Zusammenarbeit erleichtern. Zum anderen können die Kooperationen gezielter in Hinblick auf Vorgaben für Art und Qualität der Beziehung eingegangen werden. Gleichzeitig muß aber auch das Interesse außerschulischer Kooperationspartner/innen stärker berücksichtigt werden.

So verankert und stabilisiert die Berufsbildende Schule II Osterode am Harz beispielsweise die Zusammenarbeit Schule-Betriebe-Institutionen-Verbände als Netzwerk und etabliert sich selbst dabei als Kompetenzzentrum für die Partner/innen der Region durch fortlaufende Innovationen und Verbesserungen der eigenen Qualität. Zu den weiteren Kriterien gehören das Anbieten und Vermarkten von beratungsfortbildungs- und bedarfsorientierten Serviceleistungen sowie die Entwicklung zur kulturellen Begegnungsstätte im Bewusstsein der Region (Stern 1999).

Die IGS Buntekuh in Lübeck folgt dem Konzept Schule im Stadtteil und arbeitet in diesem Kontext am runden Tisch mit und ist vernetzt mit fast allen Institutionen und Einrichtungen im Stadtteil (Stern 1999).

Das Erich-Gutenberg-Berufskolleg in Bünde hat gemeinsam mit den Kooperationspartnern ein Netzwerk „Lernorte“ etabliert. Eine Initiativgruppe hat dazu Lernsituationen hier für den Bereich Industrie entwickelt, die im Rahmen vernetzter Lehrplanarbeit gemeinsam mit den Unternehmen diskutiert und überarbeitet werden. Die Kontakte erfolgen kontinuierlich und werden begleitet von Lehrer/innen-Betriebspraktika und themenübergreifende Kooperationstreffen (Stern 1999)

Gemeinsame Aktivitäten

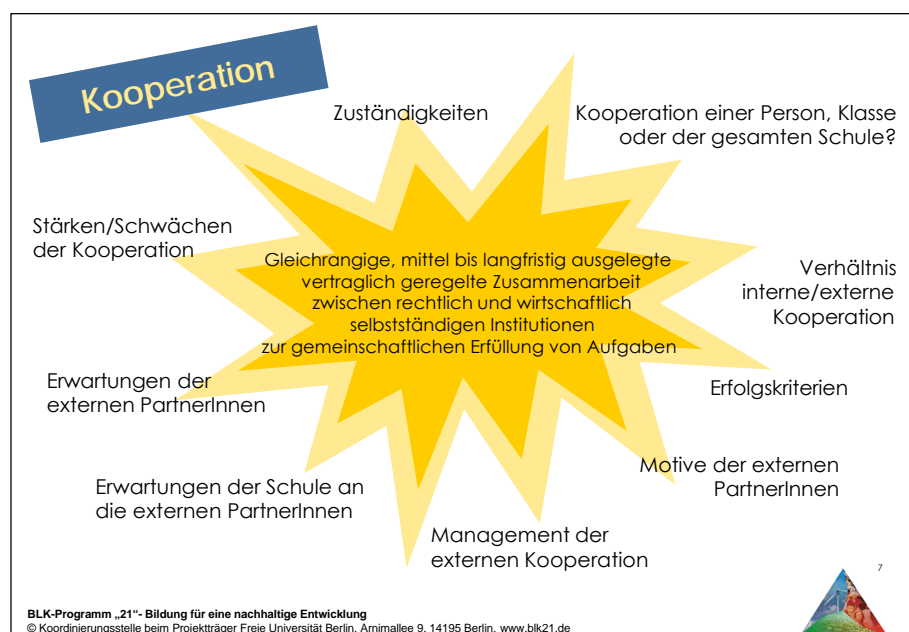
Beispiele guter Zusammenarbeit

Verständnis und Dimensionen von Kooperation

Für die Ausgestaltung externer Kooperation ergeben sich damit neue Anforderungen. Sie machen einen Wandel deutlich, der gleichzeitig bildungsreformerische Trends der Öffnung von Schule und Profilbildung verstärkt wie mit Nachhaltigkeit neue Zielsetzungen formuliert.

Um solche Anforderungen näher zu skizzieren, gilt es zunächst das Verständnis von Kooperation zu klären (Folie 7). Kooperation meint die gleichrangige, mittel bis langfristig ausgelegte vertraglich geregelte Zusammenarbeit zwischen rechtlich und wirtschaftlich selbständigen Institutionen zur gemeinschaftlichen Erfüllung von Aufgaben. Diese wird in der Regel für Aufgaben mit mittlerer Spezifität und mittlerer strategischer Bedeutung eingegangen und zeichnet sich durch einen gewissen, allerdings nicht sehr hohen Grad an vertikaler oder horizontaler Integration aus.

Definition von Kooperation



Folie 7: Dimensionen von Kooperation

Selten sind Kooperationen symmetrisch. In Hinblick auf die mit der Kooperation verfolgten Ziele und Strategien kann hilfsweise unterschieden werden zwischen:

➤ **Sich Unterstützung für eigene Ziele holen**

Diese Form kennzeichnet zumeist die erste Phase der Öffnung einer Organisation. Um zum Beispiel Einblicke in die Arbeitswelt nicht nur theoretisch zu vermitteln, suchen Lehrer/innen Möglichkeiten von Erkundungen bei Betrieben; erste Ansätze werden ausgebaut über Teilnahme betrieblicher Expertinnen und Experten im Unterricht, Bereitstellen von Praktikumsplätzen, Zusammenarbeit in Projekten etc.

Die Partner/innen unterstützen die Zielerreichung aus Motiven, die mehr oder weniger transparent sind: Kontakte zu späteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmerern, soziales Engagement etc.

➤ **Unterstützung für externe Ziele geben**

Auf den ersten Blick ist dies eher untypisch für Schulen. Beispiele sind der Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern in Regionalen Umweltbildungszentren oder als Referentinnen und Referenten in

Ziele und Strategien

anderen Organisationen. Dagegen hat die Bereitstellung von Räumen für andere Organisationen eine lange Tradition. Die Schule unterstützt die Zielerreichung der Partner/innen aus Motiven, die mehr oder weniger transparent sind: soziales Engagement, zusätzliche Einnahmen oder andere Motive.

➤ **Gemeinsame Ziele verfolgen**

Das ist die Form, die den Namen „Kooperation“ wirklich verdient. Zwei oder mehr Organisationen erkennen, dass sie gemeinsame Ziele haben, konkretisieren diese mehr oder weniger präzise, kombinieren ihre Ressourcen additiv oder mit Synergie-Effekten. Als markantes Beispiel hierfür kann die Zusammenarbeit von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb in der dualen Ausbildung dienen. Weitere Beispiele enthält diese Infobox. (Vgl. exemplarisch: „Regionales Umweltzentrum Schortens: Der Bauernhof als außerschulischer Lernort“ und „Bäuerinnen suchen Kooperation“ unter „Kooperationen eingehen“).

Kooperationen bieten allerdings nicht nur – das muss bedacht werden – Ressourcenerweiterung, sondern bedeuten häufig auch Abhängigkeiten. Zudem muss in Hinblick auf das Wechselverhältnis von Öffnung nach innen und außen das Zusammenspiel von interner und externer Kooperation beachtet werden. Interne Kooperation ist ein systemstabilisierender Faktor. Intern – Extern, Innen – Außen setzt danach ein Gefälle voraus: Der Grad interner Kooperation ist größer als der externer Kooperation. Damit wird die Gestaltung von Kooperationen auch darauf verwiesen, destabilisierende Folgen einer gut laufenden externen Kooperation in den Blick zu nehmen. Die Analyse gibt Aufschluss über Notwendigkeiten der Organisationsentwicklung, wobei die Antwort dann möglicherweise in stärkeren Integrationsanstrengungen innerhalb des Systems liegt.

Zusammenfassend müssen zur Strategie, zu den Zielen der Kooperation einige Fragen bearbeitet werden:

Dabei gilt es, sich zunächst über die eigenen Zielsetzungen klar zu werden. Vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen können solche Zielsetzungen sein:

- Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen (z. B. durch Netzbildung). Diese Zielsetzung sollte von Schulen mit gleichgelagerten Interessen und gemeinsamen oder sich ergänzenden Schwerpunkten in Betracht gezogen werden;
- Überwindung regulativer Beschränkungen (Wettbewerbsklage und Überschreitung der Geringfügigkeitsgrenze bei Schüler/innenfirmen);
- Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit;
- Ergänzung und Professionalisierung von Qualifikationen;
- Erweiterung des schulischen Angebotes;
- Entlastung von Lehrkräften;
- Förderung des gesellschaftlichen oder sozialen Engagements;
- Verbesserung der beruflichen Chancen von Jugendlichen;
- Erschließung von Innovation, Informationen, neuen Aufgaben und Handlungsfelder sowie Informationskanälen;
- Verbesserung der Qualitätsentwicklung von Schulen.

**Zusammenspiel
Intern – Extern**

**Zielsetzungen
der Schule**

Dann muss gefragt werden:

Zu klärende Fragen

- Betrifft die Kooperation eine Person, eine Klasse oder die gesamte Schule?
- Welche Erwartungen sind an die externen Kooperationspartner/innen gerichtet?
- Welche Erwartungen haben die externen Kooperationspartner/innen?
- Welche Motive haben die externen Kooperationspartner/innen?
- Was sind die Stärken/Schwächen der Kooperation?
- Wann kann die Kooperation als erfolgreich bezeichnet werden – was sind die Erfolgskriterien?
- Wie kann das Verhältnis interne – externe Kooperation beschrieben werden?

Aus der dann gewählten Strategie ergibt sich zunächst, auf welcher Ebene die Kooperation läuft:

Ebenen der Kooperation

- Auf individueller Ebene;
- auf Gruppenebene;
- auf Schul-Ebene.

Die Wahl der Ebene ist durchaus als Prozess zu verstehen, den es allerdings in Hinblick auf die neuen Erfordernisse systematisch zu steuern und auszugestalten gilt. Teil der Systematik ist die Verständigung über Laufzeit und Kontinuität. Soll die Kooperation befristet oder kontinuierlich erfolgen? Ebenso gilt es, sich für eine Organisationsform zu entscheiden. Soll sie lose oder verbindlich sein? Reichen Absprachen oder sind vertragliche Regelungen erforderlich?

Zur Organisation der externen Kooperation gehört natürlich auch die Verankerung in der Organisationsstruktur der Schule. Hierfür muss geklärt werden:

- Wer ist für die Kooperation zuständig?
- Welche Erwartungen hat die zuständige Person an das System Schule?
- Sind die Personen mit Außenkontakten miteinander koordiniert/vernetzt?
- Gibt es ein Management der externen Kooperationen?

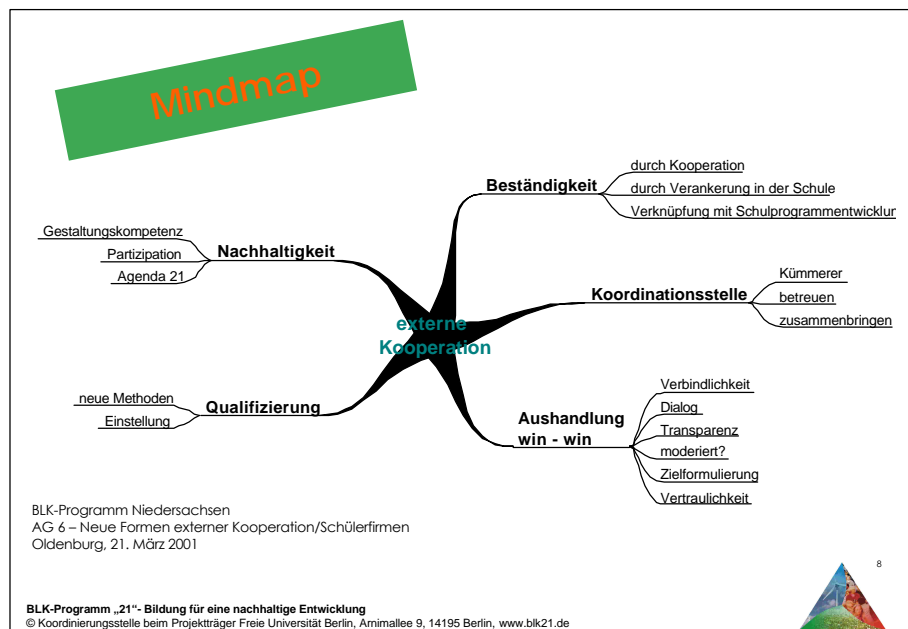
Neue Anforderungen an externe Kooperation

Neue Anforderungen an externe Kooperationspartner/innen lassen sich nun für Ziele, organisatorische Prinzipien, Vorgehensweisen, Organisationsstruktur, Interaktion und Qualifizierung skizzieren (Folie 8). Erarbeitet wurden sie von einer Arbeitsgruppe (AG 6) im Rahmen des BLK-Programms „21“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Diese Überlegungen sind als ausbaufähiger Rahmen für neue Formen externer Kooperation zu verstehen, den es auszufüllen und auszudifferenzieren gilt.

So erfordert eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass sich die mit der externen Kooperation verbundenen Ziele an **Nachhaltigkeit** orientieren und damit der Förderung von Gestaltungskompetenz, der Partizipation und der Umsetzung der Agenda 21 verpflichtet sind. Aus dem Blickwinkel der Schule sind damit die im Abschnitt „Nachhaltige Entwicklung und neue Formen der Kooperation“ beschriebenen Vorgaben verbunden.

Nachhaltigkeit ist ohne Kooperationspartner/innen nicht zu realisieren und soll gleichzeitig in die Regelpraxis von Schulen eingehen. Damit wird **Beständigkeit** zu einem Kriterien, das sich einmal auf die dauerhafte Angewiesenheit auf externe Kooperation bezieht und des weiteren die Verankerung in der Schule und die Verknüpfung mit der Schulprogrammentwicklung umfaßt. Bezogen auf die zeitliche Ausdauer von externer Kooperation kann diese ebenso kontinuierlich wie punktuell erfolgen. Entscheidend ist die Beständigkeit gewährleisten-organisatorische und inhaltliche Einbindung externer Kooperation in die Organisation Schule als dynamischer Prozess.

Organisatorisches Prinzip



Folie 8: Mindmap zu Anforderungen

Mit der programmatischen Diskussion kann externe Kooperation systematischer und zielorientierter vorgenommen werden. Das ermöglicht, sich schulintern über Vorhaben, eigene Leistungen und Erwartungen an die Partner/innen zu verständigen und verleiht Sicherheit im Auftreten und der Präsentation von Vorhaben. Zugleich werden Schulen als Kooperationspartner/innen „zuverlässiger“, weil die Vorhaben nicht allein vom Engagement einzelner Personen abhängig sind. In diesem Zusammenhang können auch Kräfte gebündelt oder Res-

sources effizienter genutzt werden, denn mit der Angewiesenheit auf Kooperationspartner/innen nimmt auch die Konkurrenz um Kooperationspartner/innen zu.

Mit der organisatorischen und inhaltlichen Einbindung eines breiten Spektrums heterogener Kooperationspartner/innen wächst die Bedeutung koordinierender Aufgaben. Das legt die Einrichtung einer **Koordinierungsstelle** nahe, die es übernimmt, sich zu „kümmern“, Kooperationspartner/innen zusammenzubringen und zu betreuen.

Mit den neuen Formen externer Kooperation verändern sich die Anforderungen an den **Aushandlungsprozess**. Spektrum, Größenordnung und Heterogenität der beteiligten Gruppen erhöhen die Komplexität des Prozesses. Zu beachten ist, dass mit den drei Dimensionen von Nachhaltigkeit nicht nur verschiedene, sondern teils auch divergente Zielsetzungen der Kooperationspartnerinnen und -partner zum Tragen kommen. Zudem macht es die Angewiesenheit auf oder die Konkurrenz um Kooperationspartner/innen auch erforderlich, mit „ungeliebten“ Partnerinnen und -partnern Kooperationen einzugehen. Vor diesem Hintergrund müssen in einem dialogischen und transparenten Prozess Schranken abgebaut und Vertraulichkeit hergestellt werden. Mit der Orientierung am „win-win“ gilt es, eine Basis zu finden, die allen Beteiligten die Realisierung ihrer Ziele erlaubt und Verbindlichkeiten herzustellen. Wie weit moderierte Verfahren die Steuerung erleichtern, hängt von den Wünschen und Kompetenzen der Beteiligten ab. Auf jeden Fall liegt in der Komplexität dieser Prozesse eine Begründung für die Etablierung einer Koordinierungsstelle, die auch Moderationen übernehmen kann.

Qualifizierung ist das Resultat der beschriebenen Veränderungen. Sie bezieht sich zum einen auf Kompetenzen im Bereich der gemeinsamen Entwicklung und professionellen Präsentation von Vorhaben sowie der hier sehr viel stärker zum Tragen kommenden Steuerung, Koordinierung und auch Evaluation gruppenbezogener Formen der Zusammenarbeit. Diese Qualifizierung gilt für Lehrer/innen und Schüler/innen gleichermaßen.

Die Qualifizierung bezieht sich aber auch auf einen Wandel in der Einstellung. Kooperatives Vorgehen ist mit „Einzelkämpfertum“ nicht vereinbar. Programmatische und systematische Vorgehensweise rücken Schule in ihrer Gesamtheit in den Vordergrund und machen teamorientiertes Vorgehen erforderlich. Zugleich verlangt die Angewiesenheit auf Kooperation und Gestaltung von „win-win“-Situationen eine „funktionalere“ Betrachtung kooperativer Beziehungen. Kriterien wie Nutzen, Effizienz und Verbindlichkeit gelten für alle Beteiligten. Damit kommt auch die Schule stärker als bisher in die Rolle, sich „marktförmig“ verhalten zu müssen.

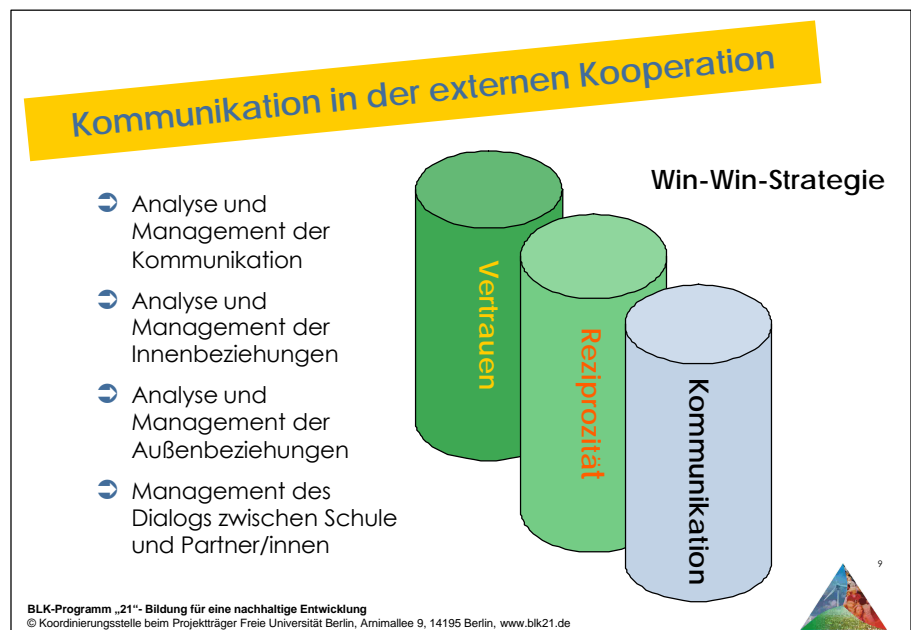
Organisationsstruktur

Qualifizierung als Resultat

Kommunikation in der externen Kooperation von Schulen

Der steigende Regelungsbedarf macht Kommunikation zu einem zentralen Gestaltungsfeld von externen Kooperationen (Abbildung 9). An Bedeutung gewinnt dabei die Win-Win-Strategie. Das Win-Win-Konzept, zu deutsch Gewinn-Gewinn, ist ein zentrales Konzept in der Kooperation. Es besagt, dass Abkommen (Deals) nur dann geschlossen werden, wenn beide (alle) dabei gewinnen. Ist Gewinn-Gewinn nicht möglich, kommt es nicht zum Geschäft. (Zur Darstellung der Methode vgl. „Kooperationen eingehen“; vgl. auch das Dialog Projekt der ecco Unternehmensberatung bei den Praxisbeispielen). In der Praxis wird man nicht immer die Freiheit haben, nur solche Abkommen zu schließen, aber sie sind in jedem Fall ein erstrebenswertes Ziel.

Bedeutung der Win-Win-Strategie



Folie 9:
Kommunikation

In Hinblick auf die Kommunikationsfähigkeit wird die Kooperation in der Praxis auf drei Hauptsäulen stehen:

- Vertrauen,
- Reziprozität,
- Kommunikation.

Drei Hauptsäulen der Kooperation

Ohne Vertrauen werde ich nichts investieren, ohne Reziprozität wird nichts zu mir zurückkommen, und ohne Kommunikation werde ich gar nicht fähig sein, die – explizit oder implizit – geschlossenen Kooperationsverträge zu formulieren oder Kooperationspartner/innen zu finden.

In der Praxis ist es auch wichtig, dass die beteiligten Menschen wichtig genommen werden. Nur wer wichtig ist, wird versuchen, einen guten Beitrag zu leisten. Dazu gehört auch, dass bei Entscheidungen alle Betroffenen anwesend sind und gehört werden. Wer eine Entscheidung nicht mitgetroffen hat, wird sie auch nicht mittragen. Wer einen Vorteil hat, sollte zum Gelingen seinen Anteil beitragen. Dazu gehört auch, dass es unklug ist, jemanden ganz umsonst etwas zu überlassen. Dies wird nicht nur wenig Wert für die Beschenkten haben, sondern es wird sie auch zu nichts verpflichten. Wer Wertvolles schenkt, sollte bedenken, dass dies auch belasten kann, wenn die

Beschenkt sich nicht revanchieren können. Da die Beiträge Einzelner verschieden sein müssen, ist gleiches Recht für alle wichtig.

Es hat sich bewährt, Kommunikation systematisch zu gestalten. Die Förderung der Kommunikation setzt sowohl individuell als auch am System an. Der im Folgenden beschriebene Prozess berücksichtigt darüber hinaus insbesondere das Wechselspiel zwischen beiden Ebenen. Die damit verbundene Zielsetzung externe Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, unterstellt nicht, dass in Schulen und bei externen Partnerinnen und Partnern individuell und systembezogen diese Fähigkeit nicht vorhanden sei. Die These ist vielmehr, dass innerhalb der Institutionen und an den unterschiedlichen Schnittstellen je spezifische Kommunikationsstile herrschen, die nicht im Sinne externer Kooperation harmonisiert sind.

Der Prozess verläuft in 4 Schritten:

1. Schritt: Analyse und Management der Kommunikation der Lehrer/innen und Schüler/innen

Als Ausgangspunkt gilt die Schnittstelle zu externen Kooperationspartnerinnen und -partnern, z. B. die einzelnen Lehrer/innen und Schüler/innen. Die Analyse richtet sich zunächst auf die Kommunikationsbeziehungen dieser Schnittstelle in die Schule hinein. Das beginnt mit der Frage, wie an dieser Stelle die externen Kooperationspartner/innen wahrgenommen werden. Weiter ist zu untersuchen, wie diese Sicht in die Institution hineingegeben und wie sie dort aufgenommen wird. Diese Analyse wird zunächst von den Lehrer/innen und Schüler/innen erarbeitet, die diese Schnittstelle besetzen. Die Ergebnisse der Analyse werden zu handlungsleitenden Prinzipien verdichtet. Der Arbeitsschritt endet mit ersten Ansätzen einer Verbesserung der innerschulischen Kommunikation aus der Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen.

2. Schritt: Analyse und Management der Innenbeziehungen

Zu einer konsequenten Fortsetzung werden die innerschulischen Kommunikationspartner/innen (Leitung, Kolleginnen und Kollegen, Schüler/innen) aktiv einbezogen, denn es ist davon auszugehen, dass nur gemeinsam transferfähige Verbesserungen erfolgen können. Stärken-/Schwächen-Analysen geben die Ansatzpunkte für Veränderungen. Ziel ist ein schulspezifisches Konzept für die Kommunikation auf externe Kooperation bezogen. Diese Konzepte sind mit ihrer Ausrichtung auf die lernende Organisation und die Kommunikation nicht ausschließlich auf externe Kooperationen bezogen und daher integrativ.

3. Schritt: Analyse und Management der Außenbeziehungen

Im nächsten Schritt wird die Außensicht der Schule in den Mittelpunkt gestellt. Wir beziehen dazu die anderen Schnittstellen der Schule zu ihrem Umfeld ein: Leitung, Kolleginnen und Kollegen, Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Hier werden die je spezifischen Kulturen an den Schnittstellen, die sich in Sprache, Symbolen, Riten zeigen und zu jeweils unterschiedlicher Interpretation der Umwelt führen, analysiert, verglichen und zusammengeführt. Diese Harmonisierung, muss einerseits sehr wohl die funktionalen „Eigenarten“ der Schnittstellen berücksichtigen, um das Erfahrungswissen, die Interpretationsfähigkeit und die Passung der Schnittstellen mit „ihren“ Umweltausschnitten zu nutzen, andererseits aber einen „gemeinsamen Nenner“ im Korridor der externen Kooperationen der Schule

Systematische Gestaltung

Analyse der Kommunikation

Innerschulische Beziehungen

Analyse der Außenbeziehungen

formulieren. Ziel ist ein Konzept zum nachhaltigkeitsbezogenen Management der Außenbeziehungen.

4. Schritt: Management des Dialogs zwischen Schule und Kooperationspartnerinnen und -partnern

In diesem Schritt erfolgt der Einbezug der Partner/innen aus dem Umfeld der Schulen. Intention ist es, die Informations- und Kommunikationserfordernisse wie auch Kommunikationsfähigkeiten dieser Gruppen zu berücksichtigen. Die Erweiterung um die differenziertere Analyse von Anspruchsgruppen erscheint uns zentral, um Kommunikationsprozesse wirklich problemorientiert und nutzbringend gestalten zu können. Auch wenn selbstverständlich eine umfassende Analyse der verschiedensten Kommunikationserfordernisse externer Partner und Partnerinnen nicht leistbar ist, werden zentrale Erkenntnisse zur Gestaltung des Umgangs mit externen Partnerinnen und -partnern gewonnen. Dabei sind die Partner/innen natürlich nicht Objekt der Analyse und Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener Kommunikation, sondern sie gestalten den Prozess aktiv mit. Dies entspricht dem Verständnis der Zukunftsfähigkeit der externen Kommunikation.

Management des Dialogs

Veränderte Rolle von Lehrerinnen und Lehrern

Schon innerhalb des Systems Schule ist die Rolle der Lehrer/innen im Umbruch: Reine Prozesse der Vermittlung treten zurück gegenüber der Organisation teilautonomer Lernprozesse – Lernen in handlungsorientierten Konzepten, in Projekten, in Lehr-/Lernarrangements mit relativer Selbststeuerung durch die Schüler/innen. Die Lehrer/innen übernehmen die Rolle von Moderatorinnen und Moderatoren. Lernen-de bearbeiten gemeinsam ein Wissensgebiet. Moderatorinnen und Moderatoren helfen der Gruppe, ihr Wissen zu strukturieren, ohne dass sie selbst inhaltlich mitarbeiten.

Diese erste Charakterisierung greift aber in der sich öffnenden Schule zu kurz. Hinzu kommen weitere Rollen:

- Repräsentant/in der Schule;
- Aktive(r) Partner/in im kommunalen Umfeld;
- Projektmanager/in;
- Verhandlungspartner/in.

Rolle und Kompetenzen

Dazu sind exemplarisch folgende Kompetenzen von Nutzen:

- Problemlösungsprozesse planen können;
- kommunikative Prozesse organisieren können;
- kooperative Entscheidungsfindung organisieren können;
- Kontakte mit außerschulischen Institutionen pflegen können;
- zu Selbstreflexion (Selbsteinschätzung) fähig sein;
- ein Schulbudget planen und zusammenstellen können;
- ein Schulmarketing planen;
- Maßnahmen für eine komplexe Qualitätsentwicklung organisieren und miteinander abstimmen können.

Anmerkungen

Village Colleges wurden vom Pädagogen Henry Morris in den 20er Jahren in Cambridgeshire/England geschaffen. Intention war ein Bildungs-, Sozial- und Kulturangebot in den ländlichen Kommunen aufzubauen. Das Angebot sollte dem Bildungs- und Sozialgefälle auf dem Lande und der Landflucht junger Leute entgegenwirken und integrativ für das dörfliche Leben wirken.

Community Education-Programme wurden von dem Pädagogen Frank Manley und dem Industriellen Charles Mott in der 30er Jahren in der Industriestadt Flint/Michigan (USA) formuliert. Hintergrund war die Weltwirtschaftskrise von 1929 mit ihren Begleiterscheinungen Armut, soziale Verelendung, Kriminalität und soziale Spannungen. Community Education-Programme waren daher eher sozial motiviert mit sozial-pädagogischen und -reformerischen Intentionen. Durchaus ähnlich den „Village Colleges“ sollten öffentliche Schulen zu kommunalen Bildungs- und Kulturzentren erweitert werden, indem ihre räumlichen und sächlichen Ressourcen genutzt werden, um Freizeit und Weiterbildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene zu machen. Die damit verbundenen Zielsetzungen bestanden unter anderem darin, Interesse und Beteiligung der Gemeindemitglieder an Bildungs- und Berufsförderungsprogrammen zu erhöhen, Hilfe zur Selbsthilfe im sozialen und familiären Bereich zu leisten und durch Angebote im Kultur-, Sport- und Freizeitbereich das Gemeindeleben auch in Hinblick auf die identifikatorische Bindung ihrer Mitglieder zu bereichern.

School-as-a-Social-Center: Die US-amerikanische Tradition ist weiter geprägt durch den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey, der Ende des 19. Jahrhunderts in Chicago Ansätze für eine Reform der Schule und des Bildungswesens entwickelte und erprobte. Für Deweys Schule als „School-as-a-Social-Center“ ergeben sich nach Buhren (1994) drei Aufgabenschwerpunkte:

Sie muss **erstens** „ihre Bildungs- und Erziehungsangebote dem gesellschaftlichen Wandel ständig neu anpassen und ihre Bildungsinhalte wissenschaftsorientiert und alltagsrelevant vermitteln“. Dann muss sie **zweitens** „einen Ersatz für fehlende soziale Zusammenhänge und Bindungen in der Gesellschaft bereitstellen. Sie muss Anlässe für soziales Miteinander, für Kommunikation und Kooperation bieten“. Und schließlich muss sie **drittens** „Menschen unterschiedlicher Ethnien und Kulturen zusammenbringen. Sie muss zur Toleranz und zum gegenseitigen Verständnis erziehen bzw. ermutigen“ (S. 20f).

Deweys Schule steht exemplarisch für solche Schulversuche, die Anfang des 20. Jahrhunderts die traditionelle Funktion und Aufgabe der Schule oder aber im Rahmen der „School as a Social Settlement Bewegung“ die Beziehung zwischen Schule und Gemeinde umdefinierten.

Literatur

- Aulinger, Andreas (1996): (Ko-)Operation Ökologie. Kooperationen im Rahmen ökologischer Unternehmenspolitik. Marburg
- Buhren, Claus G. (1994): Community Education als innere Schulreform. COMED e.V.. Dortmund
- de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72
- Detmer, Christel/Grigat, Christa u.a. (1999): Schule findet Partner. Lokale Agenda in Hameln. In: BEISPIELE. In Niedersachsen Schule machen. Schule und Agenda 21. Heute handeln für die Welt von morgen. Heft 4. Friedrich Verlag und Niedersächsisches Kultusministerium, S. 42-44
- Engelking, Gerhard (2000): Regionale Bildungslandschaft – eine Kulturlandschaft?! In: Pädagogik, Heft 7-8, S. 39-43
- Fisher, Roger/William Ury/Bruce Patton (1996): Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. Frankfurt (u.a.)
- Friedl, Armin: Schulausflug auf die Bretter, die die Welt bedeuten. In Stuttgarts Junger Oper darf der Nachwuchs auf und vor der Bühne das dramatische Geschehen mitbestimmen. In: Handelsblatt vom 30.6/1.7.2000, S. G 6
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (1993): Europaschule in Hessen – eine Perspektive für die Schule von Morgen. Materialien zur Schulentwicklung, Bd. 20. Wiesbaden
- Holtappels, Heinz Günter (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim, München
- Kultusministerium NRW (1988): Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“. Düsseldorf
- Myhsok, Dieter (1993): Gesprächsgruppen in Organisationen. Konstanz
- Reinhardt, Klaus (1992): Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Band 6.. Weinheim und Basel
- Seifert, Josef W.(1999): Moderation & Kommunikation. 2. Auflage. Offenbach
- Stern, Carola (Hrsg.) (1999):Schule neu gestalten. „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. Ergänzungslieferung Schule neu gestalten. Loseblattsammlung.