Beitrag angenommen nach Peer Review Verfahren:

Tulowitzki, P., Ivanova-Chessex, O., & Wenger, M. (2019). Kooperationen im Modus des Müssens – Eine explorative Betrachtung zur Zusammenarbeit von Schulen mit ausserschulischen Akteuren. In N. Brink, J. Hugo, J. Seidemann, & M. Drahm (Hrsg.), *Verantwortung in Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 129–138). Münster: Waxmann.

Kooperationen im Modus des Müssens – Eine explorative Betrachtung zur Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Akteuren

Pierre Tulowitzki¹, Oxana Ivanova-Chessex² & Marco Wenger²

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

² Pädagogische Hochschule Zug, Schweiz

Abstract

Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen werden als ein wichtiges Element für die Entwicklung hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit wie auch für eine ganzheitlichere Bildung verstanden. Allerdings sind die Erkenntnisse darüber, warum Schulen mit außerschulischen Akteuren kooperieren, bisher begrenzt. Dieser Thematik widmet sich der vorliegende Beitrag, in dem rekonstruiert wird, in welche Zusammenhänge das schulische Kooperationshandeln eingebettet ist. Hierzu wurden in der Deutschschweiz qualitative Interviews mit Schulleitenden sowie Vertreter*innen kooperierender Institutionen durchgeführt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zusammenarbeit aus schulischer Sicht häufig im Modus des «Müssens» erfolgt.

Schlüsselwörter: Schule, Kooperation, Betreuung, Bildungsnetzwerk

1. Einleitung

Unter dem Stichwort «lokale Bildungslandschaften» wird in den Fachdebatten wiederholt für eine Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren geworben. Ein solches Kooperationshandeln von Bildungsinstitutionen und -trägern wird als ein probates Mittel gesehen, um Kinder und Jugendliche auf ihren je spezifischen Bildungswegen institutionenübergreifend zu fördern, Ressourcen der Institutionen schonender einzusetzen sowie zu einer Qualitätssteigerung in den beteiligten Institutionen beizutragen (vgl. Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012, S. 323f).

Trotz dieser in der Literatur und in der Bildungspolitik vernehmbaren normativen Befürwortung von Kooperationen liefert die Forschung Hinweise darauf, dass eine systematische Zusammenarbeit bisher keine Regel darstellt (vgl. Huber et al., 2012, S. 325). Kooperation scheint darüber hinaus eine unhinterfragte, positiv besetzte Grösse darzustellen, obwohl ein Verhältnis zwischen dem Mythos «Kooperation» und der Praxis durchaus als ambivalent diskutiert wird (vgl. Santen & Seckinger, 2003). Zudem deutet eine komplexe Verortung der Kooperation innerhalb des Verhältnisses von Individuum, Organisation, Kooperationsgegenstand und Kooperationspartnern darauf hin, dass es sich lohnt, genauer zu untersuchen, was Akteure zu einer Zusammenarbeit veranlasst oder von dieser abhält sowie aus welchen Zusammenhängen sich Kooperationen ergeben. Während die Perspektive der ausserschulischen Kooperationspartner (häufig im Jugendhilfebereich) wiederholt einen Gegenstand der Forschung darstellt, sind Untersuchungen zur Perspektive schulischer Akteure vergleichsweise rar. Dies trifft insbesondere zu, wenn Schulen untersucht werden, die nicht im Rahmen der bildungspolitischen Vorhaben und Initiativen (bspw. Tagesschulen oder in Deutschland Ganztagschulen) eine Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern eingehen.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an und fragt, in welche Zusammenhänge das Kooperationshandeln von Schulen eingebettet ist und wie es – jenseits der bildungspolitischen und strukturellen Vorgaben – dazu kommt, dass Schulen mit ausserschulischen Akteuren zusammenarbeiten. Um dieser Frage nachzugehen, wurden in einer kleinstädtischen Region der Deutschschweiz qualitative Interviews mit Schulleitenden durchgeführt. Dabei wurden vor allem Formen der schulisch-ausserschulischen Zusammenarbeit in den Blick genommen, die in der Literatur als horizontale Kooperationen beschrieben werden und von vertikalen Formen der Zusammenarbeit beispielsweise zwischen verschiedenen Schulstufen unterschieden

werden (vgl. Duveneck, 2016, S. 19f; Egger & Tegge, 2014, S. 15ff). Im Fokus sind dabei drei Typen interinstitutioneller Kooperationen zwischen Schulen und ausserschulischen Partnerorganisationen: Kooperationen von Schulen (1) mit öffentlichen Trägern, wie Jugendämter oder Bibliotheken, (2) mit frei-gemeinnützigen Trägern, wie Sportvereine oder Jugendverbände und (3) mit gewerblichen Kooperationspartnern, wie kommerziellen Musikschulen oder Wirtschaftsakteuren (Arnoldt & Züchner, 2008, S. 633ff; Coelen, 2014, S. 31).

2. Komplexe Verhältnisbewegungen: Kooperationen zwischen Schulen und ausserschulischen Organisationen

Auf die Frage, warum Kooperationen von Schulen und ausserschulischen Partnerorganisationen – erziehungswissenschaftlich betrachtet – sinnvoll sind, werden in der Literatur vielfältige Antworten gegeben: Es wird erstens darauf hingewiesen, dass eine Kooperation ein breites Verständnis von Bildung einschliesslich der formalen, informellen und non-formalen Bildungsbereiche in der pädagogischen Praxis ermöglicht (vgl. Coelen, 2014, S. 38). Zweitens wird mit einer stärkeren Subjektorientierung inklusive der verbesserten und umfangreicheren Betreuung von Kindern und Jugendlichen argumentiert (vgl. Coelen, 2014, S. 38; Huber et al., 2012, S. 324f). Drittens wird auf eine sozialräumliche Öffnung und bessere lokale Verankerung von Schulen und ihrer Partnerorganisationen hingewiesen (vgl. Coelen, 2014, S. 38).

Diese theoretisch hergeleiteten Argumente finden sich auch in den empirisch herausgearbeiteten Motiven der Partnerorganisationen für eine Zusammenarbeit mit Schulen wieder. Diese werden in der Regel anhand einer dreidimensionalen Motivstruktur beschrieben. Es wird zwischen den nutzer*innenorientierten, kooperationsorientierten und anbieter*innenorientierten Motiven unterschieden (Coelen, 2014, S. 31), die von unterschiedlichen Organisationstypen unterschiedlich gewichtet werden. Während gemeinnützige Institutionen bei ihrer Zusammenarbeit mit Schulen eher auf eine bessere Förderung von Kindern und Jugendlichen abzielen (nutzer*innenorientierte Motive), streben öffentliche Träger bevorzugt eine Verbesserung der Kooperationskultur und kommunale Vernetzung an (kooperationsorientierte Motive). Gewerbliche Kooperationspartner hingegen gehen Partnerschaften mit Schulen ein, um neue Zielgruppen zu erschliessen, ihre Mitarbeitenden effizient auszulasten oder finanziell zu profitieren (anbieter*innenorientierte Motive, Coelen, 2014, S. 31).

Eine vergleichbare Motivstruktur liesse sich auf die Perspektive der Schulen übertragen. Nutzer*innenorientiert kann argumentiert werden, dass eine Zusammenarbeit bessere Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche oder die Vermittlung von an der Schule zu kurz gekommenen Kompetenzen ermögliche. Anbieter*innenorientierte Motive äussern sich insbesondere im Argument der Entlastung der Lehrpersonen durch die Unterstützung der ausserschulischen Partnerorganisationen. Kooperationsorientierte Motive können schliesslich einen Wunsch von Schulen thematisieren, in einem lokalen Kontext besser verankert zu werden (Coelen, 2014, S. 31).

Unterschiedliche Motive für die Kooperation prägen verschiedene Formen der Zusammenarbeit, die zwischen Kooperations- und Dienstleistungsverhältnis variieren. Während bei einem Kooperationsverhältnis «im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird» (Santen & Seckinger, 2003, S. 29), ist für ein Dienstleistungsverhältnis der Erwerb einer Leistung im Sinne der Verbesserung des Angebots bei einer effizienteren Ressourcennutzung zentral (vgl. Coelen, 2014, S. 39). Arnoldt (2011, S. 324) verweist darauf, dass die angestrebte Kooperation auf Augenhöhe in der Praxis häufig als ein Dienstleistungsverhältnis gelebt wird. Eine aufwendige partnerschaftliche Zusammenarbeit wird durch eine Leistungserbringung ersetzt. Hier schliesst auch die Kritik an, dass die Zusammenarbeit lediglich auf die Freizeitgestaltung reduziert wird und «die Chance, das Bildungsspektrum über den Unterricht hinaus zu erweitern» (Coelen, 2014, S. 33; vgl. hierzu auch Mavroudis, 2012, S. 17f) nicht genutzt wird. Die nutzer*innenorientierte Motive werden damit von anbieter*innenorientierten Motiven überlagert.

Das Verhältnis von Schulen und ihren ausserschulischen Partnern lässt sich auch als eine Frage der Übernahme von Verantwortung betrachten: Der gesellschaftliche Auftrag, für Wohl und Bildung von Kindern und Jugendlichen zu sorgen, wurde im Laufe der Jahrzehnte komplexer in seinem Umfang und auf immer mehr Dienste verteilt. Es lässt sich somit ein Phänomen der «institutionellen Zerstückelung der Lebenswelten» (Schubert, 2008, S. 20f) beobachten: Es werden immer mehr institutionelle Säulen zur Erbringung verschiedener Dienste geschaffen. Diese Säulen können jedoch für benachbarte Säulen blind werden, d.h. auf sich und ihren Auftrag fokussiert sein (Schubert, 2008, S. 21). Kooperationen und Vernetzung können unter dieser Perspektive

als Mittel gegen Versäulung aufgefasst werden, vorausgesetzt eine gemeinsame Verantwortung wird gegenüber formalen Zuständigkeiten priorisiert.

Neben der Aushandlung von Verantwortlichkeiten stellt ein hierarchisch strukturiertes Verhältnis zwischen Schulen und ausserschulischen Akteuren eine weitere Dimension der Komplexität einer solchen Zusammenarbeit dar. Die Schule wird als Institution gesehen, die das Potenzial der professionellen Kooperation in sich trägt (Kuper & Goldenbaum, 2011, S. 10). Unter Berücksichtigung von gesetzlichen Aufträgen, räumlichen Voraussetzungen oder pädagogischen Zielvorgaben werden Schulen häufig als Institutionen beschrieben, welche die Rolle des 'Seniorpartners' einnehmen (Arnoldt & Züchner, 2008, S. 636ff; Coelen, 2014, S. 31f). Sie initiieren, strukturieren und bewerten eine (mögliche) Zusammenarbeit sowie entscheiden, ob es sich lohnt, mit sich kooperieren zu lassen. Eine solche Kooperation folgt deshalb oft vorrangig den schulischen Logiken und eher weniger den Logiken der Partnerorganisationen. Eine weitere Dimension der Komplexität einer interinstitutionellen Zusammenarbeit ergibt sich dadurch, dass Kooperationen zwischen Institutionen praktiziert werden, nämlich dort, «wo Abläufe sich verfestigt haben, Positionen besetzt und verteidigt werden und professionelle Herangehensweisen unterschiedlicher Institutionen eben nicht so einfach auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind» (Santen & Seckinger, 2003, S. 30). In einem solchen Zusammenhang stellt eine Kooperation mit einem ausserschulischen Partner einen Routinebruch dar, der nicht selten als ein «Zusatzgeschäft neben der Belastung durch übliche Aufgaben» (Schwab, 2012, S. 42) betrachtet wird und keine Selbstständigkeit darstellt.

Die Komplexität einer interinstitutionellen Kooperation haben van Santen und Seckingen (2003, S. 358) durch ein Verhältnisgefüge beschrieben, bei dem Individuen, ihre Herkunftsorganisationen, der Kooperationszusammenhang und Kooperationspartner eine Rolle spielen. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und ausserschulischen Partner kann in Anlehnung an diese Überlegungen als ein komplexer Aushandlungsprozess an der Schnittstelle der individuellen und institutionellen Motive, Erwartungen, Verantwortungen und Rahmungen verstanden werden. Dabei ist dieses Kooperationsverhältnis in den Kontext gesellschaftlicher Aufträge und Positionierungen beteiligter Individuen und Institutionen eingebettet (vgl. Santen & Seckinger, 2003, S. 409).

Die Komplexität des Kooperationsverhältnisses zwischen Schulen und außerschulischen Partnerorganisationen ist damit in der Literatur gut belegt, wobei insgesamt auf einen vergleichsweise eher begrenzten Wissensstand zu dieser Form der Zusammenarbeit hingewiesen wird (vgl. Windlinger, 2016, S. 13). Für den vorliegenden Beitrag sind dabei folgende Desiderata ausschlaggebend:

- a) Die bisher vorliegende Forschung bezieht sich häufig auf den Kontext der Tages- oder Ganztagschulen, in dem Kooperation keine Entscheidung darstellt, sondern eine notwendige Bedingung der Existenz als ein spezifischer Schultyp. In welche Zusammenhänge das Kooperationshandeln von Schulen eingebettet ist, die nicht in diese bildungspolitisch unterstützten Projekte eingebunden sind, ist kaum beleuchtet.
- b) Aus dieser Kontextualisierung der Forschung im Ganztagsbereich ergibt sich darüber hinaus ein Fokus auf das Erleben vom Kooperationsverhältnis, Beweggründe und Motivstrukturen aus der Perspektive der Kooperationspartner. Die Perspektive von Schulen scheint bisher eher wenig Berücksichtigung zu finden.
- c) Die bildungspolitische Förderung der Entwicklung von Ganztagschulen und Bildungslandschaften trägt dazu bei, dass viele Studien eine deskriptiv-evaluative Ausrichtung aufweisen. Eine kritisch-rekonstruktive Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Organisationen findet seltener statt.

Aus den skizzierten Überlegungen ergibt sich für den vorliegenden Beitrag die Frage, was Schulen, die nicht durch die vorgegebene Notwendigkeit einer ganztägigen Betreuung auf Kooperationspartner angewiesen sind, dazu bewegt, Kooperationen mit außerschulischen Institutionen einzugehen und in welche Zusammenhänge solche Kooperationen eingebettet sind. Dabei sollen spezifische Bedingungen, Handlungszwänge oder andere Faktoren, die eine Kooperation nahelegen, herausgearbeitet werden.

3. Methodisches Vorgehen

Um aus der Perspektive der handelnden Akteure zu rekonstruieren, aus welchen Zusammenhängen heraus eine Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern entsteht, wurde ein qualitativ-empirisches Vorgehen gewählt. Die Analyseebene bezog sich dabei auf die Sinnstrukturen der Hervorbringung von Kooperationen, was ein

rekonstruktives Vorgehen erforderlich machte (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 32ff). Die Grundlage für die Analyse stellten qualitative Fallstudien dar, die 2017 in einer kleinstädtischen Region der Deutschschweiz umgesetzt wurden. Als ein Fall wurde eine Schule mit ihren jeweiligen Partnerorganisationen verstanden. Die Fallauswahl orientierte sich dabei am regionalen Betreuungsindex für Schulen und kontrastierte Schulen in Gemeinden mit einem überdurchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Betreuungsangebot. Darüber hinaus fand eine urbane, semi-urbane oder rurale Lage der Schulen eine Berücksichtigung. Diesem Fallauswahlverfahren lag die Annahme zugrunde, dass ein dichteres Kooperationsnetzwerk vor allem in Gemeinden mit einem überdurchschnittlichen Betreuungsangebot anzutreffen wäre und eine Kontrastierung mit Gemeinden mit einem unterdurchschnittlichen Angebot einen gewichtigeren Erkenntnisgewinn ermöglichen würde.

Die Grundlage der Fallstudien stellten leitfadengestützte Interviews mit Schulleitenden sowie mit Vertreter*innen der kooperierenden Organisationen dar; im Vordergrund standen die Interviewpartner*innen als Expert*innen in ihren Organisationen (Meuser & Nagel, 1991). Die Interviews fokussierten auf die bisherigen Kooperationserfahrungen sowie Bedarfe und Erwartungen an die Kooperationspartner. Auf diese Weise wurde ein Kooperationsnetzwerk ausgehend von den jeweiligen Schulen untersucht. Der qualitative Datenkorpus setzte sich aus insgesamt fünfzehn Interviews mit Schulleitenden und Vertreter*innen der Partnerorganisationen zusammen. Das erhobene empirische Material wurde mit Hilfe der an die Grounded Theory Methodologie angelehnten Kodiervorgänge in der Lesart von Przyborski & Wohlrab-Sahr (vgl. 2010, S. 184ff) ausgewertet. Der vorliegende Beitrag stellt einen Teilbereich der Analyse vor, nämlich die Interviews mit Schulleitenden. Es werden die Ergebnisse der Auswertung und Interpretation jener Interviewsequenzen zur Diskussion gestellt, die einen Bezug zu Zusammenhängen des schulischen Kooperationshandelns aufweisen.

4. Zusammenhänge des Kooperationshandelns von Schulen

Den untersuchten Schulen stehen vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung. Die vorliegende Erhebung zeigt, dass Schulleitende von potenziellen lokalen Partnern und ihren Profilen in der Regel Bescheid wissen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn es um Partner aus dem öffentlichen Sektor geht. So sind beispielsweise Schulen gut darüber informiert, mit welchen öffentlichen Dienststellen sie bei welchen Anlässen in Kontakt

treten können. Im Gegensatz zum öffentlichen Sektor werden zivilgesellschaftliche Strukturen und Institutionen im privaten Sektor in den erhobenen Daten selten bis kaum als potenzielle Partner erwähnt. Diese Beobachtung deckt sich mit den bisher vorliegenden Erhebungen zu Ganztagschulen (Windlinger, 2016, S. 12) und kann als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass Bildungseinrichtungen das potenzielle Kooperationsfeld hauptsächlich im öffentlichen Sektor lokalisieren und die vorhandenen Kooperationen häufig auf der institutionell-öffentlichen Ebene angesiedelt sind (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012). Dies zeigt sich in der Regel in einer stärker ausgebauten politisch gesteuerten und unterstützten Zusammenarbeit der Schulen mit Akteuren im schulergänzenden Bereich (bspw. Schulsozialarbeit, Mittagstische, offene Jugendarbeit).

Ein Wissen übereinander führt nicht automatisch zur Zusammenarbeit und einer sinnvoll gestalteten funktionierenden Vernetzung zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren. Die in der Studie erhobenen Daten deuten im Einklang mit vorliegenden Befunden (Schwab, 2012, S. 42) darauf hin, dass Kooperationen als eine zusätzliche Aufgabe betrachtet werden, die über regelmässige Schulroutinen und primäre schulische Aufgaben – so wie sie von Akteuren verstanden werden – hinausgeht. Eine Kooperation erfordert für Schulen zusätzliches Engagement, was häufig dazu führt, dass eine Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern als eine zusätzliche Belastung erlebt wird. Folgendes wird von einem Schulleitenden geschildert:

„[...] wenn wir nicht unbedingt müssen (3) suchen wir aussen (3) natürlich nicht einen Anschluss [...] letztendlich sind wir ja in einem grossen schönen Garten und müssen das Alltagsgeschäft am Laufen halten vor allem. Das ist für uns die Hauptsache und das Anstrengendste“ (SL02, 54ff.?? ist es korrekt? Sonst ohne ff bei Daten – ich glaube es sind Absätze und nicht Zeilen angegeben)

In der Interviewsequenz wird eine Hierarchisierung der Aufgaben innerhalb des Schulgeschehens deutlich. Vorrang hat „das Alltagsgeschäft“, der „die Hauptsache und das Anstrengendste“ ist. Das Hauptgeschäft bindet offensichtlich die meisten Ressourcen, so dass weitere Aufgaben und Möglichkeiten in den Hintergrund treten müssen. Genuin schulische Aufgaben sind bereits anstrengend genug und sie absorbieren die vorhandenen Ressourcen zu einem grossen Teil. Die Garten-Metapher unterstützt eine Grenzziehung zwischen der Welt der Schule und der Aussenwelt und verweist darauf, dass der schulische Blick eher nach innen als nach aussen gerichtet ist. Eine Hinwendung zur ‘Aussenwelt’ und damit eine anteilige Übernahme der Verantwortung für die Zusammenarbeit findet

erst dann statt, wenn Schule dies unbedingt tun muss beziehungsweise wenn eine Zusammenarbeit im Rahmen des Alltagsgeschäfts leistbar erscheint. In diesem (Ausnahme-)Fall wird ein Anschluss an potenzielle Kooperationspartner gesucht.

Eine solche Betrachtung der Kooperation als etwas Zusätzliches, das über das Alltagsgeschäft der Schule hinausgeht, ist in den Daten sehr präsent. Der (Ausnahme-)Fall der Kooperation vollzieht sich dabei in einem Modus «des Müssens». Schulen kooperieren, wenn ohne Zusammenarbeit ihr Alltagsgeschäft schwer bewältigbar wird. Dieses Müssen zeigt sich aus der Sicht der Schulleitenden entlang vier unterschiedlicher Logiken, die jedoch nicht klar voneinander abgrenzbar, sondern ineinander verwoben auftreten: a) die Logik der Entlastung, b) die Logik des Nicht-Nichtkooperieren-Könnens, c) die Logik der fallbezogenen Triage sowie d) die Logik der projektbezogenen Zusammenarbeit.

Die Logik der Entlastung konstituiert einen Kooperationszusammenhang insofern, dass eine Erwartung der Unterstützung des Regelbetriebs der Schule eine Zusammenarbeit motivieren kann. Eine Kooperation mit den ausserschulischen Partnern findet statt, wenn die von Partnern eingesetzten Ressourcen den schulischen Betrieb erleichtern. Beispielsweise werden so genannte «interkulturelle Dolmetscher*innen» über die regionalen Vermittlungsstellen angefragt, wenn eine Übersetzungsleistung erforderlich wird. Ein ähnlicher Zusammenhang rahmt eine Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit NGOs, die themenspezifische Unterrichtseinheiten übernehmen (z.B. Angebote von Amnesty International im Bereich der Menschenrechtsbildung). In diesem Fall wird eine spezifische Leistung in Anspruch genommen, die den Expertisebereich der schulischen Akteure erweitern und damit die Lehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung curricularen Vorgaben entlasten kann. Die Logik der Entlastung zeigt sich auch im nachfolgenden Zitat. Es wird von einer so genannten Flüchtlingsklasse berichtet, die den Betrieb der Schule entlasten soll. Es handelt sich um eine separierende Form der Beschulung, bei der eine kantonale geführte und gesteuerte Klasse Kinder mit Fluchterfahrungen auf den Einstieg in den regulären Schulbetrieb vorbereitet:

«Und (.) was ich natürlich sehr gut finde, dass jetzt da der Kanton auch diese Flüchtlingsklasse auch hat, dass wir nicht gleich auch (.) diese Kinder integrieren

müssen (.) das finde ich sehr gut. Das hat ein bisschen zu einer Entlastung geführt» (SL02, 54).

Der befragte Schulleitende befürwortet die Einrichtung der «Flüchtlingsklasse» und stellt hierdurch eine Entlastung der Schule fest. Die Aufgabe, «diese Kinder integrieren [zu müssen]» wird von einer kantonal koordinierten Klasse übernommen. Die als zusätzlich erlebte Aufgabe der Integration («dass wir nicht gleich a u c h») wird von einer anderen Stelle übernommen, was für die Schule eine Entlastung bedeutet. Die Hoffnung, die mit der neu eingerichteten Klasse einhergeht bezieht sich auf einen umfassenden Auftrag – die Integration. Dass sich diese Integration ausserhalb des regulären Schulbetriebs vollzieht und damit lediglich zeitlich hinausgezögert wird, bis betroffene Kinder in einen regulären Schulbetrieb eingebunden werden, beschäftigt den Schulleitenden nicht. Ihr zumindest zeitweiliges Lernen in einer räumlich separierten Klasse wird vom Befragten als Entlastung erlebt.

Neben dieser Entlastungserwartung deutet sich im gleichen Zitat auch ein weiterer Zusammenhang an, der eine Kooperation von Schulen mit öffentlichen Einrichtungen veranlasst, nämlich *die Logik des Nicht-Nichtkooperieren-Könnens*. In diesem Fall wird eine Zusammenarbeit gewissermassen strukturell vorgegeben. Es sind die festgelegten institutionellen Abläufe, die eine Schule und ihre Kooperationspartner zu einer Zusammenarbeit verleiten. Wie dies mit der erwähnten «Flüchtlingsklasse» der Fall ist, sind solche Kooperationen Teil der institutionellen Abläufe und nicht die Entscheidung der Schulen oder ihrer Kooperationspartner. Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich, wenn Schulen an Grenzen ihrer Kompetenz- und Befugnisbereiche kommen. Für solche Fälle sind Abläufe vorgesehen, die interinstitutionelle Kooperationen beinhalten und erforderlich machen. Die Zusammenarbeit vollzieht sich im Modus des Müssens und setzt nur in einem sehr begrenzten Umfang eine Entscheidung für oder gegen eine Kooperation voraus. So wird in einem Interview geschildert, wie im Fall einer Gewaltmeldung vorgegangen wird:

«dann versuchen wir das mit diesen Beteiligten wo es möglich ist, die Sachen anzugehen und zu lösen (.) oder (.) Unterstützung zu bieten etc. Und wenn es nicht geht (.) oder wenn das unseren Kompetenzbereich verlässt, arbeiten wir natürlich auch mit Fachstellen. Triage das ganz klar.» (SL03, 10).

Wenn die Schule eine herausfordernde Situation zu bewältigen hat und schulintern keine Lösung gefunden werden kann, ist sie auf eine Zusammenarbeit mit Fachstellen angewiesen. Hier deutet sich ein weiterer Kontext an, der eine Zusammenarbeit anbahnt: *die Logik der fallbezogenen Triage*. Eine Zusammenarbeit mit anderen Institutionen erscheint «natürlich» und «ganz klar», wenn die Schule mit verfügbaren Kompetenzen an Grenzen stösst («wenn das unseren Kompetenzbereich verlässt»). In der Regel handelt es sich um eine punktuelle zeitlich begrenzte Zusammenarbeit, die der Lösung einer konkreten herausfordernden Situation oder eines Falls gewidmet ist. Insbesondere über die Schulsozialarbeit vermittelt, arbeiten Schulen in solchen Fällen beispielweise mit der Kinder- und Erwachsenenschulbehörde oder der Polizei zusammen.

Während sich die bisher genannten Zusammenhänge einer interinstitutionellen Zusammenarbeit im Modus des Müssens entfalten, liegt einem weiteren rekonstruierten Zusammenhang eine Entscheidung der Kooperationspartner zugrunde. Es handelt sich um eine Zusammenarbeit, die *einer projektbezogenen Logik* folgt. Eine solche Zusammenarbeit ist auf ein zeitlich begrenztes Projekt beschränkt, an dem ausgewählte Personen der jeweiligen Institutionen beteiligt sind und das einem oder allen beteiligten Kooperationspartnern zugutekommt. Ein Beispiel projektbezogener Kooperationen ist die Zusammenarbeit im Rahmen der Mentoring- und Förderprogramme, bei denen eine Schule mit einer Hochschule mit dem Ziel kooperiert, die Bildungschancen von benachteiligten Schüler*innen zu verbessern und zugleich Studierende in spezifischen Kompetenzbereichen zu stärken. Ein anderes Beispiel für die sich aus dem Projektzusammenhang ergebenden Kooperation bezieht sich auf die gemeinsame Organisation einer Zeltnacht durch die Schule und Akteure der schulergänzenden Betreuung:

«und dann gibt es mit den einzelnen von denen, gibt es so Projekte also eh (.) soweit dass man sich gegenseitig unterstützt zum Beispiel mit der S c h u l e eh (.) sie hatten eine Zeltnacht [...] und dann haben sie gefragt ah sie wollen gemeinsam einen Abschluss machen für alle zusammen aber sie sind ja alle vorher beschäftigt und so, dann habe ich gesagt «ja ja da, das, (.) da können wir schon etwas machen» dann haben wir da (.) so mit ihnen zusammen gearbeitet o d e r (.)» (P01, 23).

Im Fokus der beschriebenen Zusammenarbeit steht ein Projekt, «eine Zeltnacht», die seitens der Schule organisiert wird. Die befragte Partnerin von der schulergänzenden

Betreuung wird wegen der Unterstützung bei diesem Projekt angefragt. Die Anfrage wird zwar als ein zeitlich begrenztes gemeinsames und als gegenseitig sinnvolles Projekt gerahmt, sie ist jedoch in die bereits erwähnte Entlastungslogik eingebettet. Die Zeltnacht ist ein Projekt in klarer Verantwortung der Schule («sie hatten eine Zeltnacht»). Die institutionelle Trennung zwischen dem «ich» oder «wir» der Sozialpädagog*innen und «den einzelnen von denen» oder einem «sie» der Schulpädagog*innen geht aus der Schilderung klar hervor. Es wird nicht von einem Projektteam gesprochen, sondern von zwei Gruppen der institutionell verorteten Personen, die eine zeitlich begrenzte Projektaktivität eingehen. Der Abschluss soll gemeinsam gestaltet werden. Da Ressourcen der Schule begrenzt sind («aber sie sind ja alle vorher beschäftigt und so»), wird die schulergänzende Betreuung um Unterstützung gebeten. Der Gewinn für die Schule besteht darin, dass die Zeltnacht mit begrenzten Ressourcen zustande kommt, während für die schulergänzende Betreuung ihre Zusammenarbeit mit der Schule gestärkt wird sowie ihre spezifischen Kompetenzen in die Projektaktivitäten eingebracht werden können («da können wir schon etwas machen»). Auch wenn wiederholt von einer Zusammenarbeit gesprochen wird, deutet sich ein Kooperationsverhältnis an, der im Sinne einer Dienstleistung abläuft. Erkennbar wird darüber hinaus, dass durch eine gemeinsame Projektaktivität motivierte Zusammenhänge mit anderen beschriebenen Logiken, in diesem Fall der der Entlastung, verschränkt wirken.

5. Schlussbemerkung

Auf der Grundlage der Datenanalyse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich Kooperationen mit außerschulischen Partnern von Schulleitenden als eine zusätzliche, ausserordentliche Aufgabe verstanden werden und häufig im Modus des Müssens stattfinden. Den Daten zufolge gehen Schulen Zusammenarbeit ein, wenn sich aus Sicht der Schule Entlastungspotenziale bieten, eine Zusammenarbeit (bspw. mit sozialpädagogischen Einrichtungen oder Dienststellen) unumgänglich ist, ein Fall über die Kompetenzbereiche bzw. die Befugnisse der Schule hinausgeht oder wenn eine zeitlich und ressourcenbegrenzte Zusammenarbeit im Rahmen eines Projektes den an Schulen tätigen Personen sinnvoll und/oder interessant erscheint. Die zu Beginn des zweiten Abschnitts skizzierten normativen Begründungen der Sinnhaftigkeit der Kooperationen werden durch die institutionellen Notwendigkeiten und Routinen sowie Interessen der Professionellen in den Hintergrund gerückt. Es dominieren

anbieter*innenorientierte (Coelen, 2014, S. 31) Entstehungszusammenhänge von Kooperationen, die durch einen Dienstleistungscharakter schattiert sind.

Den grundsätzlich sehr engagierten Schulen begegnet eine Erwartungshaltung, dass diese zu kooperieren haben. Gleichzeitig ist die Ressourcenlage herausfordernd. Auch ist interinstitutionelle Zusammenarbeit nicht für alle beteiligte Akteure ein klarer Bestandteil des eigenen professionellen Selbstverständnisses. Somit weisen Schulen nicht unbedingt willentlich Verantwortung von sich, eher sind die Voraussetzungen für eine Verantwortungsübernahme in den hier untersuchten Fällen grundsätzlich herausfordernd. Folglich kooperieren Schulen in selektivem Masse, was zu einem „Verantwortungsdefizit“ (Knoke & Hoffsommer, 2011, S. 19f) führen kann. Ihre ausgeübte Autonomie wird u.a. daran erkenntlich, dass Schulen Kooperationen nicht in jedem Fall pflegen, sondern anhand der ausgearbeiteten Logiken abwägen. Die oft auffindbare Erwartung von Schulen kooperieren zu müssen, lässt sich als Verständnis deuten, die Verantwortung für Kooperation nicht zu teilen, sondern im Falle der Kooperation einerseits die eigene Autonomie und andererseits die Rolle als Seniorpartner zu unterstreichen. Der Status von Schulen als Seniorpartner bedeutet für ausserschulische Partner wiederum, dass sie als Juniorpartner nur sehr begrenzt in der Lage sind, Verantwortung für Kooperation zu übernehmen. Die Schule agiert als Gatekeeper bzw. – um in der Metapher eines Interviewpartners zu bleiben – als Wächter am Tor zum eigenen Garten.

6. Literatur

- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern – Entwicklung der Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen* (S. 312–323). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arnoldt, B., & Züchner, I. (2008). Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen Grundbegriffe Ganztagsbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), (S. 633–644). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_63
- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule: eine Einführung* (S. 29–48). Weinheim ; Basel: Beltz Juventa.
- Duveneck, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen: zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis* (Edition Soziale Arbeit). Weinheim: Beltz Juventa.
- Egger, M., & Tegge, D. (2014). Kommunale Bildungsberichterstattung-partizipativ, transparent, problemorientiert. Beispiele von Kooperationen im Zuge der Bildungsberichterstattung. *SchulVerwaltung spezial*, 16(1), 10–12.
- Huber, S. G., & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 207–216). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F., & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Knoke, A., & Hoffsommer, J. (2011). Von Entscheidern, die nicht entscheiden, und Verantwortung, die niemand will. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-93002-2_9
- Kuper, H., & Goldenbaum, A. (2011). Verantwortung im Verhältnis pädagogischer Praxis und pädagogischer Professionalität – eine Einleitung (Netzwerke im Bildungsbereich). In A. Goldenbaum & Stiftung Brandenburger Tor (Hrsg.), *Schulen übernehmen Verantwortung: Konzeption, Praxisberichte und Evaluation ; ein Projekt der Stiftung Brandenburger Tor* (S. 9–14). Münster: Waxmann.
- Mavroudis, A. (2012). Ganztagschulen mit Partnern gestalten: Die Kinder- und Jugendhilfe – Bildungspartner von (Ganztags)Schulen und Bildungsanbieter im Sozialraum? (Der GanzTag in NRW - Beiträge zur Qualitätsentwicklung). In K. Althoff, H. Boßhammer, G. Eichmann-Ingwersen & B. Schröder (Hrsg.), *QUIGS SEK I – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen der Sekundarstufe I*. Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews–vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis: Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Schubert, H. (Hrsg.) (2008). *Netzwerkmanagement: Koordination von professionellen Vernetzungen: Grundlagen und Praxisbeispiele* (Lehrbuch) (1. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwab, J. E. (2012). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklung. In R. Markowitz & J.E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule - Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. (S. 28–56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Windlinger, R. (2016). *Von „Unterricht plus Betreuung“ zur Tagesschule – Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen?* (Forschungsüberblick und Literaturanalyse, verfasst im Auftrag von Bildung und Betreuung, Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, und des Instituts für Weiterbildung und Medien-bildung IWM (Bereich Kader- und Systementwicklung)). Bern: PH Bern.