
Franziska Heinze/Ellen Schroeter/Maria Hallitzky

Grenzüberschreitende Schulprojekte – ihre Grenzen und Perspektiven

Am Beispiel einer deutsch-polnischen Zusammenarbeit

Zusammenfassung

Projekte über Institutions- und insbesondere Ländergrenzen hinweg zu entwickeln und umzusetzen ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Am Beispiel eines deutsch-polnischen Projekts zwischen Schulen und Hochschulen werden Gelingensbedingungen und Probleme solcher Kooperationen beschrieben. Eine qualitative Studie erweitert die theoretische Betrachtung um die Perspektive der Akteure und Akteurinnen auf die Prozesse der Zusammenarbeit, identifiziert Grenzen und Perspektiven der Zusammenarbeit und bietet Anregungen für die Weiterentwicklung derartiger Projekte.

Schlüsselwörter: grenzüberschreitende Zusammenarbeit, Akteurssicht, deutsch-polnische Zusammenarbeit, Schulprojekt

Cross-Border School Projects – Their Limits and Perspectives

An Example of a German-Polish Cooperation

Abstract

To develop and to realize projects over institutional and especially national borders is a challenge for all parties involved. Using the example of a German-Polish project of schools and universities, the article focuses on the conditions for success and problems of such cooperation. A qualitative study widens the theoretical reflection by adding the protagonists' points of view on the process of collaboration, identifies limits and perspectives of cross-border cooperation, and offers suggestions for the enhancement of such projects.

Keywords: cross-border cooperation, protagonist's point of view, German-Polish cooperation, school project

Grenzüberschreitende Schulprojekte stellen eine Möglichkeit der bildungsorientierten Zusammenarbeit in Grenzregionen dar, die für Lehrende Möglichkeiten des kollegialen Erfahrungsaustauschs, für Schülerinnen und Schüler praktische Anwendungsfelder des Fremdsprachenlernens und für alle die Chance des Kennenlernens anderer Lebensweisen – im weitesten Sinne also des interkulturellen Lernens – bieten (vgl. Scridon 2012, S. 3; Fennes/Finder/Teutsch 1996). Internationale Bildungsprojekte spielen auch eine Schlüsselrolle in den Bemühungen um eine gemeinsame europäische Bildungspolitik, die es u.a. ermöglicht, sozialen Ausgleich und kulturelles Verständnis zu fördern (vgl. BMBF 2010; Gutknecht-Gmeiner 2012) und so neben einer wirtschaftlichen Öffnung eine solche auf der Ebene von Bildung und lebenslangem Lernen zu erreichen (vgl. Becker/Primova 2009; BMBF 2010). Am Beispiel der Comenius-Schulpartnerschaften konnte gezeigt werden, dass beteiligte Schüler und Schülerinnen eine Steigerung ihrer interkulturellen sowie Fach- und Schlüsselkompetenzen erreichen konnten (vgl. Maiworm/Kastner/Wenzel 2007), obgleich diese hinter den Erwartungen zurückblieb. Die grenzüberschreitende Kooperation unterschiedlicher Akteure birgt aber auch ein breites Spektrum an Herausforderungen, das über die Anforderungen einer Vernetzung zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren innerhalb eines Sprach- und Kulturraums (vgl. Baumheier/Warsewa 2009, S. 30ff.; Schäfer 2009) weit hinausreicht. Beispielsweise scheint die Umsetzung gemeinsamer (europäischer) Ziele und Leitlinien in konkreten nationalen Strategien – bspw. zu lebenslangem Lernen – zumindest in der Vergangenheit noch nicht ausreichend von Erfolg gekrönt gewesen zu sein (vgl. Becker/Primova 2009). Eine Untersuchung der zugrunde liegenden Problembereiche stellt damit eine wichtige Basis für künftige bildungspolitische Entwicklungen dar.

Ausgehend von den Potenzialen grenzüberschreitender schulischer Zusammenarbeit fragt dieser Beitrag nach Gelingensbedingungen und Grenzen dieser Kooperationen aus Akteurssicht. Am Beispiel des deutsch-polnischen Projektes „Gesunde Schule und Qualifizierung – Zdrowa szkoła i kształcenie“ (GESZKO) wird gezeigt, wie theoretische Ansprüche eines grenzüberschreitenden Projekts aus der Sicht der Beteiligten in der Projektwirklichkeit umgesetzt werden. Die theoretischen Potenziale der Zusammenarbeit werden gemessen an den von den Akteuren subjektiv wahrgenommenen Grenzen. Damit soll im Sinne einer entwicklungsorientierten Didaktik eine kritische Weiterentwicklung angeregt werden.

1. Das Projekt GESZKO

Das Projekt „Gesunde Schule und Qualifizierung – Zdrowa szkoła i kształcenie“ (2011-2014) ist eine Kooperation der Hochschule Zittau/Görlitz, der Karkonosze Hochschule Jelenia Góra und der Universität Leipzig¹ und ist im sächsisch-polni-

1 Das Projekt wird gefördert aus EFRE-Mitteln der Europäischen Union im Rahmen des Operationellen Programms Sachsen – Polen 2007-2013.

schen Teil der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa angesiedelt. Der Grenzraum entlang der Neiße gilt als strukturschwache Region mit hoher Abwanderung. GESZKO setzt hier an und fördert die deutsch-polnischen Schulkooperationen als Bestandteil eines binationalen Regionalmanagements. Zielgruppe sind benachteiligte Jugendliche² aus Ober- bzw. Förderschulen in Sachsen und Sekundarschulen, Berufs- und Spezialschulen in Polen sowie Bildungs-/Kultureinrichtungen und Unternehmen aus der Region (vgl. Heinze/Schroeter/Hallitzky 2012, S. 3). Am Projekt GESZKO sind je sieben deutsche und polnische Schulen beteiligt, die binationale Tandems bilden. Ziel des Projektes ist es, über einen ressourcenorientierten Ansatz die Möglichkeiten benachteiligter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt in der Region zu verbessern (vgl. Petermann 2004) und die Schülerinnen und Schüler in ihren lebensbezogenen und interkulturellen Kompetenzen zu bestärken (vgl. Heinze/Schroeter/Hallitzky 2012, S. 3; Auernheimer 2010; Döpfner 1989; Dür/Felder-Puig 2011).

In der dreijährigen Projektlaufzeit erarbeiten die Schulen zu den beiden Themen „Gesunde Schule“ und „Berufliche Qualifizierung“ in jährlich wechselnden Projektbausteinen intern und im Tandem eigenständige Projekte, vernetzen sich und tauschen sich aus. Dabei werden sie von deutschen und polnischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen begleitet. Zudem erhalten die Schultandems organisatorische und finanzielle Unterstützung.³ Zusätzlich zu Tandemtreffen finden jährlich Vernetzungstreffen aller am Projekt beteiligten Akteure statt. Alle Lehrkräfte haben zudem dreimal pro Jahr die Möglichkeit zur Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts folgt in ihren Grundzügen dem von Reinmann und Sesink (2011) in Anlehnung an Klafki (1994), Benner (1991) und Schlömerkemper (2010) vorgeschlagenen zirkulären Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ziel dieses zirkulären Modells ist es zu erforschen, „wie Wissenschaft in der Praxis Wirklichkeit wird“ (Reinmann/Sesink 2011, S. 40, in Anlehnung an Benner 1991) bzw. wie sich „Theorie am von ihr mitgestalteten Gegenstand zu bewähren [...] hat“ (ebd., in Anlehnung an Schlömerkemper 2010).

2 Eine Benachteiligung in diesem Sinne meint geringere Chancen auf eine berufliche Integration aufgrund niedriger formaler Bildungsabschlüsse, individueller Besonderheiten (z.B. Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung) und der strukturellen Gegebenheiten der Region.

3 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung sind die Vernetzung der Tandemschulen, der Aufbau/die Etablierung tragfähiger Partnerschaftsstrukturen und die Förderung qualitativ hochwertiger inhaltsbezogener Projektarbeit an den Schulen. Die wissenschaftliche Betreuung der polnischen Schulen erfolgt durch die Karkonosze Hochschule, die der deutschen Schulen durch die Universität Leipzig. Die Hochschulen begleiten die pädagogische Arbeit an den Schulen sowie bei Tandemtreffen. Im Gegenzug erstatten die Schulen halbjährlich in schriftlicher Form Bericht über die durchgeführten Aktivitäten. Die Verantwortung für die organisatorische Unterstützung der Schulen, für die Vergabe von materiellen Ressourcen für die Projektarbeit und für die Kontrolle der Aktivitäten obliegt der Hochschule Zittau/Görlitz.

Benner's fünfstufiges Modell geht von einer Problematisierung existierender Praxis aus, schließt daran die Erarbeitung eines theoretisch begründeten Reformentwurfs, die Durchführung eines pädagogischen Experiments, die daraus resultierende pädagogische Erfahrung sowie schließlich die Erfahrungsreflexion an (vgl. Benner 1991, S. 340, zit. nach Reinmann/Sesink 2011, S. 47).⁴ Im Projekt GESZKO wird primär die Ebene der Umsetzung im Projektalltag erforscht und für die wissenschaftliche Reflexion erschlossen. Die Identifizierung und Unterstützung förderlicher Bedingungen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Schulen sowie die Analyse und Beseitigung von Problemen stehen hierbei im Fokus.

2. Gelingensbedingungen und Probleme grenzüberschreitender Zusammenarbeit

Kooperative Projekte stellen eine spezifische Form schulischer Zusammenarbeit dar, „um komplexe, neuartige und bereichsübergreifende Aufgaben in einer Organisation oder auch zwischen mehreren Organisationen zu bewältigen“, und durchbrechen so etablierte Arbeits- und Entscheidungsstrukturen (Grossmann/Scala 1994, S. 76f.).⁵ Leiprecht (2001) betont, dass eine Integration von Schulpartnerschaften/Schulprojekten in den Alltag der jeweiligen Schule notwendig sei, damit diese „in ihrer potentiellen Wirkung nicht als Sondermaßnahmen [...] verpuffen“ (ebd., S. 6).⁶

Damit Schulprojekte erfolgreich verlaufen, sind die gemeinsame Verantwortung und die Gleichberechtigung bzw. die Gleichwertigkeit der beteiligten Partner von großer Bedeutung (vgl. Scridon 2012, S. 5). Wojciechowski (vgl. 2007, S. 17) unterstreicht dies, führt jedoch gerade die deutsch-polnische Kooperation als Beispiel der Zusammenarbeit ungleicher Partner an.⁷ Allgemein sind die Kommunikation und die Zusammenarbeit von Lehrkräften wichtige Voraussetzungen für den Erfolg von Innovationen/Projekten (vgl. Gräsel 2010, S. 12). In grenzüberschreitenden

4 In der Praxis gestaltet sich dies so: Die Lehrkräfte reflektieren Projektentwürfe und deren Durchführung mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Diese Reflexion ist Grundlage für die theoriebasierte Weiterentwicklung der schulischen Projektarbeit, die wiederum gemeinsam erfahren und reflektiert wird und ggf. eine weitere Modifizierung erfährt.

5 Endler (vgl. 2009, S. 11) schreibt Projekten folgende Eigenschaften zu: Ausnahmecharakter (keine Routine), klare zeitliche Definition (bezüglich Anfang und Ende des Projektes), begrenzter Einsatz von Ressourcen, genau umrissene Aufgaben/Ziele/Verantwortlichkeiten, aus verschiedenen Teilaufgaben bestehend und „eine besondere, auf das Vorhaben abgestimmte Organisation“.

6 Dies ist insbesondere notwendig, um das Innovationspotenzial eines Projektes, das zunächst „besondere Bedingungen“ kennt (Gräsel 2011, S. 324), über den Förderzeitraum hinaus nicht „versanden“ zu lassen, wenn z.B. Projektstrukturen keine fördermittelunabhängige Implementierung erfahren (vgl. Nickolaus/Gräsel 2006).

7 Gründe hierfür sieht Wojciechowski (vgl. 2007, S. 17) u.a. in der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bedeutung beider Länder (vgl. Lang 2004, S. 5) und der verschiedenen (internationalen) Bedeutsamkeit bzw. Reichweite der Landessprachen (vgl. Raasch 2001, S. 56).

Kontexten gilt es zusätzlich auch, sprachlich-kulturelle Anforderungen zu meistern und unterschiedliche professionelle Systeme zusammenzubringen. Mit Blick auf die Kooperation von Lehrpersonen konstatieren Gugglberger und Kremser (vgl. 2011, S. 261), dass der Berufsalltag von (deutschen) Lehrkräften eher durch mangelnde kommunikative Fähigkeiten und „Einzelkämpfertum“ geprägt sei. Dies äußere sich vor allem in fehlenden Absprachen zwischen den Lehrenden und dem Nichtvorhandensein gemeinsamer organisations- oder projektinterner Normen. Eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Innovation sowie die Veränderung bestehender Wissensstrukturen der Einzelschule ermöglichen Fort- und Weiterbildungen, in die möglichst alle Lehrkräfte der Schule integriert werden sollten (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Schulorganisation sind ein gelungenes Projektmanagement, das Erreichen der Organisationsebene (vgl. Dür 2008, S. 45; Böth 2001, S. 11) und die Beachtung der Rahmenbedingungen der Einzelschule (vgl. Gugglberger/Kremser 2011) notwendig, um Projekte erfolgreich durchzuführen und zu implementieren. Gräsel (vgl. 2010, S. 9) zufolge verbreiten sich Innovationen im Bildungssektor jedoch langsam und treffen auf zahlreiche Widerstände.

Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) verweisen zudem auf die Problematik der Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis: Das System Wissenschaft existiere eigenständig mit eigenen Normen und institutionellem Rahmen neben den „ebenfalls normativ und institutionell strukturierten Praxissysteme[n]“ (ebd., S. 23). Das autonome Nebeneinander der Systeme (vgl. Herfter/Schroeter 2012, S. 20), das proklamierte Primat der Rationalität wissenschaftlichen Wissens und das Vernachlässigen der Realitäten der Praxis in der Wissenschaft (vgl. Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 23-26) stellen besondere Anforderungen an die Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen.⁸

Sehen die Lehrkräfte einen Nutzen in Innovationen, stimmen diese mit den in der Institution oder bei ihnen selbst vorherrschenden Werten und Ansichten überein, so sind sie mit relativ geringen Kosten zu verwirklichen. Sind schnell Erfolge erkennbar, so steigen laut Gräsel (2010) die Chancen, dass Innovationen von Lehrkräften anerkannt werden und längerfristigen Bestand in der Schule selbst haben.⁹

Für die gelingende Kooperation von Wissenschaft und Schule sind zudem die adäquate Wahrnehmung und Akzeptanz der Rolle der jeweiligen Organisation durch die anderen Partner, ein gemeinsames Verständnis der Projektziele und effektive

8 Ähnliches gilt für die Kooperation von Hochschulen verschiedener Länder: Diese setzt ein Sich-Einlassen auf die Kultur und Sprache des Nachbarlandes, aber auch Kenntnisse über Rechtsgrundlagen und Verwaltungspraxen voraus (vgl. Wittmann 2005, S. 16).

9 Eine wichtige Rolle diesbezüglich hat die Schulleitung: Sie muss Neuerungen mittragen, um Lehrende, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie das schulische Umfeld für diese einzunehmen (vgl. Gräsel 2010, S. 12).

Kommunikationsstrukturen entscheidend. Damit besteht eine zentrale Anforderung an das Projekt in der kooperativen Vernetzung auf der Ebene der beteiligten Institutionen und ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen¹⁰ spielen deshalb nicht nur bezogen auf die Schulen eine wichtige Rolle, sondern auch auf den Ebenen des Projektmanagements und der wissenschaftlichen Begleitung.

Folgt man den vorhergehenden theoretischen Überlegungen, kristallisieren sich in grenzüberschreitenden Schulprojekten neben einem gelungenen Projektmanagement vor allem die Kommunikation auf Augenhöhe und damit einhergehend die Festlegung gemeinsamer Ziele sowie eine zielführende Vernetzung zwischen Schulen und Hochschulen als wichtige Gelingensbedingungen der Kooperation heraus. Die Projektumsetzung lässt jedoch deutlich werden, dass oftmals zunächst zahlreiche Schwierigkeiten zu überwinden sind, um eine gelingende Zusammenarbeit zu realisieren. Daher konzentrieren wir uns im vorliegenden Artikel auf die Sicht der Akteure auf Gelingensbedingungen und Grenzen insbesondere der Kommunikation, der Vernetzung und der Zusammenarbeit.

3. Methodik

Zur Klärung der Frage nach positiven bzw. störenden Bedingungen grenzüberschreitender Schulprojekte werden qualitative Datensätze aus den ersten beiden Projektjahren ausgewertet. Schriftliche, standardisierte Schuljahresabschlussberichte (n1 2011/12 = 10; n2 2012/13 = 10) erfragen mittels offener Antwortformate die konkrete Projektumsetzung, die Projektziele, eine Einschätzung der Zielerreichung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, mit dem Tandempartner, mit dem Projektteam und mit weiteren Projektpartnern aus Sicht der Schulen. Sie werden ergänzt durch halbstandardisierte Leitfadenterviews mit den beteiligten Lehrkräften am Ende des ersten Projektjahres zu Vorerfahrungen, Gelingensbedingungen und Stolpersteinen in der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure und der Projektumsetzung (n3 2011/12 = 5)¹¹ sowie schriftliche Befragungen der Lehrkräfte zur Arbeit mit dem pädagogischen Konzept am Ende des zweiten Projektjahres (n4 2012/13 = 7). Die Triangulation der Datensätze erfolgte, um unterschiedliche inhaltliche Foki auf das Projekt zu integrieren. So geben die Interviews dezidiert Hinweise auf Gelingensbedingungen und Probleme innerhalb des Projektes, während die Schuljahresabschlussberichte einen längsschnittlich orientierten Einblick in die Projektentwicklung ermöglichen.

10 Göhlich, Nekula und Renn (vgl. 2014, S. 9) sprechen von „heterogene[n] Übersetzungserfordernisse[n]“ zwischen Muttersprachen, Soziolekten, kulturellen Horizonten, institutionellen Praktiken, organisationsspezifischen Denkweisen und Wissensformen.

11 Da die polnische Teilstudie nicht realisiert wurde, kann an dieser Stelle nur auf die Aussagen der beteiligten deutschen Lehrerinnen und Lehrer zurückgegriffen werden.

Insgesamt liegen vollständige Datensätze von fünf Schulen vor. Die Daten wurden in der jeweiligen Muttersprache der Befragten erhoben und anschließend ins Deutsche bzw. Polnische übersetzt. Alle Datensätze wurden anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2003, S. 82ff.) ausgewertet. Die Datenanalyse erfolgte in deutscher Sprache unter Einbezug einer zweisprachigen Person. Deduktiv wurden zunächst theoriegeleitet Kategorien definiert und Kodierregeln erstellt, um die Trennschärfe zwischen den einzelnen Kategorien zu gewährleisten.

Tab. 1: Auszug aus dem Kategoriensystem (Kommunikation der Tandempartner)

Kategorie	Unterkategorie	Spezifikation	Ankerbeispiel
Zusammenarbeit im Tandem	Kommunikation	Fremdsprache (als Barriere)	„Sprachbarriere [...] wir haben nun schon versucht ein paar polnische Wörter zu lernen, aber [...] 'ne Unterhaltung kann ja da nicht zustande kommen“
		Kommunikationswege	„es dauert manchmal ein bisschen lange [...] dadurch, dass das dann auch oft ins Polnische übersetzt werden muss und eh es wär im Prinzip wär's günstiger man könnte jetzt mit der Partnerschule direkt kommunizieren“
		Kommunikation zwischen den Jugendlichen	„erwarben die Schüler/innen Fertigkeiten bezüglich der Kommunikation in deutscher Sprache [...] Fertigkeiten im interkulturellen Verständnis“
		Projektbezogene Absprachen	„wir können alles schnell, unproblematisch äh vereinbaren und absprechen“

Quelle: eigene Darstellung

Das theoriegeleitet erarbeitete, in einem ersten Materialdurchlauf identifizierte und empirisch erweiterte Kategoriensystem (siehe Tab. 1; vgl. Steigleder 2008, S. 185ff.) wurde im Hauptdurchlauf der Auswertung an alle Datensätze gleichermaßen angelegt. Mit der Triangulation unterschiedlicher Daten (Abschlussberichte und Leitfadeninterviews) einerseits und der Triangulation auf der Ebene der Forschenden andererseits (*investigator triangulation*; vgl. Thurmond 2001) wurden zwei Ebenen der Validierung der Ergebnisse verknüpft. Die Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen folgt dem Ansatz der gegenseitigen Validierung nach Denzin (1989). Um Verzerrungen durch die Person des Forschenden zu vermeiden, erfolgte eine kommunikative Überprüfung und Abgleichung der gefundenen Kategorien. Ziel dieses Vorgehens ist die semantische Validierung in Anlehnung an Krippendorff (1980) (vgl. auch Steinke 2007, S. 178ff., und Mayring 2010, S. 119).

4. Ergebnisse

4.1 Kommunikative Grenzen: Wir sprechen (nicht) dieselbe Sprache

Ein grundlegendes Moment der schulübergreifenden Zusammenarbeit stellt die Kommunikation zwischen den Tandempartnern dar. Die Datenanalyse verdeutlicht, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache von vielen Akteuren als Barriere erlebt wird. Während viele der polnischen Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte die Sprache des Partners als Fremdsprache lernen bzw. sprechen, kulminiert die Sichtweise der deutschen Lehrerinnen und Lehrer in der Aussage: „Wir werden das Polnische nicht lernen!“ Symptomatisch hierfür ist auch, dass polnische Lehrkräfte mit Deutschkenntnissen oftmals die Rolle der Sprachmittlung bei Tandemtreffen übernehmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Beherrschen der deutschen Sprache durch die polnischen Partner sowohl von den deutschen als auch von den polnischen Schulen vorausgesetzt wird, während umgekehrt keine Polnischkenntnisse von den Beteiligten der deutschen Schulen erwartet bzw. eingefordert werden.¹² Dies bestätigt die von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) betonte ungleiche Wertigkeit der Partnersprachen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Die Ergebnisse des zweiten Projektjahres zeigen, dass fremdsprachliche Verständigung (aus deutscher Sicht) weiterhin „trotz Dolmetscher ein Handicap“ darstellt, dass jedoch die Intensität und Quantität der deutsch-polnischen Tandemtreffen in der Einschätzung der Lehrkräfte zur Verbesserung der Kommunikation beitragen können. Beispielsweise argumentiert eine deutsche Lehrerin am Ende des zweiten Projektjahres: Die gemeinsamen Treffen seien zu selten, um „unsere wenigen sprachlichen Brocken“ zu erweitern. Die Weiterbildung der Lehrkräfte zum Thema „Sprachanimation“ im ersten Projektjahr und die Verwendung beider Sprachen bei zentralen Veranstaltungen erscheinen als notwendige, aber noch nicht ausreichende Schritte auf dem Weg zu einer sprachlichen Gleichberechtigung.

Deutsche und polnische Schulen betonen gleichermaßen die Bedeutsamkeit der Kommunikationswege für eine gelungene Zusammenarbeit. Als besonders positiv werden dabei kurze und direkte Wege der Kontaktaufnahme (z.B. per E-Mail) eingeschätzt. Der vermittelte, etwa über die Hochschulen koordinierte, Informationsaustausch hingegen wird als „umständlich“, zu lange dauernd eingestuft. Absprachen zur Festlegung von Arbeitsweisen und Regeln werden als unterstützend von den Schulen benannt. Direkte Kommunikation zwischen den Tandempartnern ist jedoch nur dann möglich, wenn mindestens eine Seite die Sprache der ande-

¹² Insbesondere polnische Schulen mit dem Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache haben ein besonders hohes Interesse an grenzüberschreitendem Austausch. Für die deutsche Seite stellt die Sprache oft kein relevantes Kriterium für eine Teilnahme dar (vgl. Łada 2014, S. 37, 40).

ren spricht. In der Regel – mit einer Ausnahme – findet die Kommunikation der Tandemschulen in deutscher Sprache statt.¹³

Dies wird gestützt von den Ergebnissen zur Kommunikation der polnischen und deutschen Schüler und Schülerinnen untereinander: Von polnischer Seite wurde festgestellt, dass sich aufgrund der Schulpartnerschaft die Fremdsprachenkenntnisse der Jugendlichen verbessert hätten. Von Deutschen und Polen wurde zudem angegeben, dass Hürden, die aus der Angst vor dem Fremden resultieren, abgebaut werden konnten.

4.2 Individuelle Grenzen: Wir passen (nicht) zusammen

Neben der Kommunikation hat sich die Kompatibilität der Tandems als wichtiger Faktor der Zusammenarbeit erwiesen. Dies bezieht sich sowohl auf die Passfähigkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern bzw. den Kollegien der zusammenarbeitenden Schulen als auch auf die Vereinbarkeit länderspezifischer Besonderheiten auf struktureller Ebene.

Die Kompatibilität der Jugendlichen spielte besonders in einem Tandem eine sehr spezifische Rolle, in dem sowohl das deutlich höhere Alter als auch die stärker ausgeprägten kognitiven und sozialen Kompetenzen der polnischen Jugendlichen von deutscher Seite als inkompatibel beschrieben wurden: *„Das klappt nicht ganz so von der Altersstruktur, die sind ‘n bisschen älter“*; zudem handelt es sich um *„eine weiterführende Schule [...] und wir sind ja ‘ne Förderschule, also da ist das vom Niveau her auch ein Unterschied“*. Die polnische Partnerschule beschrieb hingegen gerade das Überbrücken beider Hindernisse durch die Schüler und Schülerinnen als Erfolg: Die Jugendlichen haben *„wunderbar zusammengearbeitet, ihre Interessen ausgetauscht und sich beim Ausführen verschiedener Projektaufgaben unterstützt“*.¹⁴ Folgt man den Empfehlungen von Fennes, Finder und Teutsch (vgl. 1996, S. 11), so ist ein Altersunterschied von bis zu einem Jahr ideal für den Aufbau eines partnerschaftlichen Kontakts zwischen den Jugendlichen, wenngleich eine Abweichung von diesem Ideal keinesfalls negative Auswirkungen nach sich ziehen muss. Trotz der von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) beschriebenen strukturellen Überlegenheit befindet sich die deutsche Schule in diesem Tandem in Bezug auf das Alter und die intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen in einer untergeordneten Position.

13 Hieran wird der von Krumm (vgl. 2001, S. 23) beschriebene „Einbahnstraßen-Charakter“ des Fremdsprachenlernens deutlich. Interessanterweise kommuniziert kein Tandem über eine dritte Sprache, z.B. Englisch. Ein möglicher Grund hierfür liegt darin, dass auf polnischer Seite in fünf von sieben Schulen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen für Deutsch in das Projekt eingebunden sind.

14 Generell geben Teilnehmende an (Schüler-)Austauschen häufiger an, dass Polen und Deutsche viele Gemeinsamkeiten aufweisen und der Austausch zum gegenseitigen Verständnis beitrage (vgl. Koseła/Jonda 2005, S. 353).

Durch die – im Gegensatz zu ihrem polnischen Pendant – negative Wertung dieser Konstellation durch die deutschen Lehrkräfte geraten Chancen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aus dem Blickfeld.

Neben der Kompatibilität der Jugendlichen wurde die Passung zwischen den Lehrenden von den deutschen Schulen erwähnt: Für die Lehrkräfte waren Attribute wie Freundlichkeit, Engagement und ein gewinnbringender fachlicher Austausch von besonderer Bedeutung. Damit reihen sie sich ein in die Zuschreibung positiver Rollen und Charaktereigenschaften, die Polen mittlerweile von Deutschen erhalten (vgl. Kucharczyk u.a. 2013, S. 10). In den polnischen Schulen fand die Kompatibilität der Kollegien hingegen keine Erwähnung. Die Datenanalyse zeigt, dass die eigene Motivation und vor allem das beim jeweiligen Tandempartner wahrgenommene beziehungsweise vermutete Interesse an der Zusammenarbeit letztere beeinflussten (vgl. Gräsel 2010, S. 11). Untersuchungen von Łada (vgl. 2014, S. 35) machen deutlich, dass die polnische Seite bislang stets ein größeres Interesse an grenzüberschreitendem Austausch als ihre deutschen Partner aufwies.¹⁵

Die eigene Motivation wurde in den deutschen Schulen durch den zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand negativ, durch die Aussicht auf Erfolg, gemeinsame Interessen und Ziele, das Kennenlernen von Neuem und den Lerngewinn für die Jugendlichen positiv beeinflusst. Die polnischen Schulen benannten die letzten beiden Aspekte als motivationale Anreizfaktoren. Schellenbach-Zell benennt zudem das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Eingebundenheit als wichtige Einflussfaktoren auf die Motivation und die Volition der Akteure. Ihrer Einschätzung nach kann Motivation bei Lehrkräften zudem auch extern durch einen Ansporn materieller, sozialer oder projektimmanenter Art hergestellt und gesichert werden (vgl. Schellenbach-Zell 2009, S. 189; siehe auch Deci/Ryan 1993). Ein solcher sozialer Ansporn scheint für die deutschen Lehrkräfte das wahrgenommene Engagement der jeweiligen polnischen Tandempartner zu sein, lassen doch die Aussagen der deutschen Schulen darauf schließen, dass diese ein hohes Engagement auf polnischer Seite als vorteilhaft für die Zusammenarbeit werten.¹⁶

4.3 Strukturelle Grenzen: Wir arbeiten (nicht) auf die gleiche Art und Weise

Die Frage nach Hemmnissen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit betrifft letztlich auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen. Die Datenanalyse fokussierte zunächst auf die Kommunikationswege, die im ersten

¹⁵ Die Analysen von Łada (2014, S. 35) verdeutlichen aber auch, „dass sich der Grad des beiderseitigen Interesses zunehmend angleicht“.

¹⁶ Gleichzeitig deutet dies wieder auf die von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) betonte ungleiche Wertigkeit der Partner hin.

Projektjahr vor allem über die Schulleitungen liefen, welche sozusagen eine Vermittlungsposition nach innen und außen einnahmen. Gerade das Engagement der Schulleiterinnen und Schulleiter kann laut Gräsel (2010) ein Faktor sein, der entscheidend zu einer erfolgreichen Etablierung von Projekten in der Schule selbst und zur Festigung ihrer Anerkennung durch die Akteure im Schulumfeld (z.B. Eltern) beiträgt (vgl. Gräsel 2010, S. 12). Im weiteren Verlauf des Projektes konnte eine Ausdifferenzierung der Kommunikationswege festgestellt werden: Während es auf deutscher wie auf polnischer Seite Schulen gibt, die eine gut funktionierende, vermittelte Kommunikation über hierarchische, schulinterne Instanzen praktizieren, nutzen etwas mehr als die Hälfte der Schulen vermehrt die unvermittelte Kommunikation zwischen den am Projekt beteiligten Lehrkräften und dem Projektteam der Hochschulen. Projektbezogene Absprachen ließen sich in der Regel schnell und unproblematisch treffen. Gleichzeitig bemängeln insbesondere deutsche Schulen die Kurzfristigkeit einiger Termine, was Druck und zeitliche Schwierigkeiten nach sich zöge. Von einer deutschen und einer polnischen Schule wurden anfänglich ein zu langsamer Informationsfluss von den Hochschulen zu den Schulen sowie zu lange Wartezeiten bezüglich der Bearbeitung der Anfragen der Schulen bemängelt. Diese Probleme konnten im zweiten Projektjahr behoben werden.

Während ein Teil der Schulen die Qualität der projektbezogenen Kooperation als positiv, reibungslos und unterstützend bezeichnet, deuten die Ausführungen anderer Schulen darauf hin, dass sich in der Zusammenarbeit mit den Hochschulen Belastungen durch Anforderungen und/oder Druck ergeben. Dies bezieht sich vor allem auf bürokratische Zuarbeiten, die als „Papierkram“ bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) ließe sich schlussfolgern, dass hier möglicherweise die strukturellen Gegebenheiten des Praxis- und des Wissenschaftssystems kollidieren. Die Schulen haben neben der projektbezogenen Arbeit den schulischen Alltag zu bewältigen, der eigenen terminlichen Notwendigkeiten unterworfen ist, so dass einige Forderungen, die von Seiten der Hochschulen gestellt werden, als kurzfristig empfunden werden müssen. In den Aussagen wird offenbar, dass die Lehrkräfte zwar Verständnis für die Forderungen der Hochschulen haben, die zu Forschungszwecken schriftliche Unterlagen einfordern, dass sie aber die Evaluation klar dem Wissenschaftssystem zuordnen und sie nicht als Gelegenheit ansehen, aktiv am Prozess der Projektreflexion und -entwicklung teilzuhaben. Die Lehrkräfte begreifen sich im Sinne von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) als Akteure der Praxis, deren Aufgaben vornehmlich die Umsetzung der Anforderungen des Schulalltages oder der praktischen Projektaufgaben sind, während die wissenschaftliche Begleitung/Evaluation in den Händen der Hochschulen als Vertreter des Wissenschaftssystems liegt und sie kaum tangiert.

5. Fazit

Zusammenfassend haben sich die Kommunikation zwischen den Tandempartnern, die Kompatibilität der Schulen und die Kooperation zwischen den Schulen und Hochschulen als Faktoren herauskristallisiert, die das Gelingen des von uns beschriebenen grenzüberschreitenden Projektes behindern können. Gleichzeitig können eben diese Aspekte als Chancen zur erfolgreichen Weiterentwicklung des Projektes begriffen werden.

Die Kommunikation zwischen den Schulen ist stark von fremdsprachlichen Kenntnissen abhängig – dies betrifft sowohl kurze Kommunikationswege und gemeinsame Absprachen als auch schulinterne Ziele, wie den Abbau von Fremdenangst oder die Förderung fremdsprachlicher Kommunikation. Langfristig kann hier die strukturelle Verankerung von Fremdsprachenlernen Abhilfe schaffen; mittelfristig ließe sich jedoch über eine dritte Sprache oder – wie Erfahrungen mit Förder- bzw. Spezialschulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gezeigt haben – über den verstärkten Einsatz non-verbaler Kommunikation und gemeinsamen Sprachenlernens ein gleichberechtigteres, barriereärmeres Kommunikationsverhältnis zwischen den schulischen Akteuren etablieren. Wichtige Schritte zu gegenseitigem Verständnis und für den Austausch zwischen deutschen und polnischen Schulen stellen deshalb das Bemühen um Kenntnisse der Landessprache des jeweiligen Projektpartners oder die Verständigung auf eine *lingua franca* dar. Fremdsprachliche Angebote in der Landessprache der Partner bereitzuhalten ist aus Projektsicht wünschenswert. Solche Angebote zu institutionalisieren berührt jedoch bildungspolitische Zuständigkeiten außerhalb der Entscheidungsspielräume der Einzelschulen.

Die Kompatibilität der Tandems wird insgesamt als hoch beschrieben: Sowohl das Miteinander der Jugendlichen als auch die Zusammenarbeit zwischen den polnischen und deutschen Lehrkräften verlaufen aus Sicht der Letzteren erfolgreich. Auf Seite der deutschen Schulen beeinträchtigen lediglich die kommunikativen Barrieren und die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler die Güte der Zusammenarbeit. Zudem wird deutlich, dass positive Attribuierungen der polnischen Partner und deren Engagement für die deutschen Schulen wesentlich zur Einschätzung/Passfähigkeit der Zusammenarbeit aus deutscher Perspektive beitragen, wodurch jedoch eine gewisse Asymmetrie des Verhältnisses zueinander reproduziert wird.

Die Aussagen der Schulen zur Zusammenarbeit im Tandem bzw. zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Schulen bemängeln, dass die Hochschulen in ihren Forderungen nach Zuarbeiten die strukturellen Belange der Schulen nicht ausreichend einbeziehen. Die geforderten Aufgaben werden unter Zeitdruck bewältigt und nicht als Chance aufgefasst, das Projekt im Sinne der Schulen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Die Schulen formulie-

ren eigene Erwartungen/Zielvorgaben, die Teilbereiche der Projektziele umfassen, aber auch von diesen abweichen oder sie ergänzen, wie z.B. das Kennenlernen der Kultur sowie der Arbeitsweise in einem anderen Land, den Aufbau einer stabilen Schulpartnerschaft oder die Erhöhung des Lernanspruches für die Jugendlichen durch die Zusammenarbeit mit einer Regelschule. Daneben werden vor allem thematische/inhaltsbezogene Ziele genannt, die sich an den Einzelprojekten der Schulen verdeutlichen lassen. Hier wird deutlich, dass nur teilweise ein gemeinsames Zielverständnis zwischen den Tandempartnern bzw. den Schulen und den Hochschulen besteht.

Dies alles deutet im Sinne der Ausführungen von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) auf ein Nebeneinanderagieren von Wissenschafts- und Praxissystem hin, wobei auf der Autonomie beider Systeme beharrt wird und die spezifischen Belange, aber auch Potenziale wenig Berücksichtigung finden. Einen Ausweg könnte möglicherweise ein intensiverer Austausch über die Möglichkeiten und Grenzen des Projektes zwischen Hochschulen und Schulen bieten, der regelmäßig und intensiv während der gesamten Projektlaufzeit beibehalten werden sollte. Auf diese Weise könnten ein größeres gegenseitiges Verständnis, das Ausschöpfen aller möglichen Potenziale sowie eine echte, fruchtbare Kooperation begünstigt werden. Zudem könnte so dem von Schellenbach-Zell (2009) proklamierten motivationsfördernden Anspruch der Lehrerschaft auf Autonomie und Eingebundenheit Rechnung getragen werden. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die (grenzüberschreitende) Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Lehrerinnen und Lehrern auszubauen, um im Sinne einer „symbiotischen Strategie“ gemeinsam an der Entwicklung und Realisierung von Projekten zu arbeiten (vgl. Gräsel 2011, S. 89f.). So können – aus Wissenschaftssicht – nicht nur eine bessere Implementierung innovativer Projekte in der Organisation Schule erreicht, sondern auch der Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Schulpraxis befördert werden (vgl. Gräsel 2010).

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 1, S. 22-43.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Ders.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS, S. 35-65.
- Baumheier, U./Warsewa, G. (2009): Vernetzte Bildungslandschaften. Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 19-36.
- Becker, P./Primova, R. (2009): Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der FG 1, 2009/07. Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik.

- Benner, D. (³1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Verb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2010): EU-Bildungspolitik. Bonn/Berlin: BMBF Druckerei.
- Böth, G. (2001): Schulpartnerschaften. Der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.
- Denzin, N.K. (³1989): The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung – ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Kompetenzen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, H. 3, S. 1-8.
- Dür, W. (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Bern: Huber.
- Dür, W./Felder-Puig, R. (2011): Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber.
- Endler, S. (2009): Projektmanagement in der Schule: Projekte erfolgreich planen und gestalten. Buxtehude: AOL.
- Fennes, H./Finder, G./Teutsch, R. (1996): Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfaden. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Göhlich, M./Nekula, M./Renn, J. (2014): Übersetzungszwänge grenzüberschreitender Organisationen und die Relevanz geisteswissenschaftlicher Expertise. In: Engel, N./Göhlich, M./Höhne, T./Klemm, M./Kraetsch, C./Marx, C./Nekula, M./Renn, J. (Hrsg.): Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur „Übersetzungsleistung“ deutsch-tschechischer Grenzorganisationen. Bielefeld: transcript, S. 9-17.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7-20.
- Gräsel, C. (2011): Die Kooperation von Forschung und Lehrer/-innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88-101.
- Grossmann, R./Scala, K. (1994): Gesundheit durch Projekte fördern: ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Weinheim/München: Juventa.
- Gugglberger, L./Kremser, W. (2011): Implementierung von Gesundheitsförderung in Schulen: Organisations- oder Systementwicklung? In: Dür, W./Felder-Puig, R. (Hrsg.): Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber, S. 257-267.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2012): Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2012. Graz: Leykam, S. 395-427.
- Heinze, F./Schroeter, E./Hallitzky, M. (2012): Projekt GESZKO: Pädagogisches Konzept. Universität Leipzig (internes Dokument).
- Herfter, C./Schroeter, R. (2012): Theorie und Praxis – Verhältnisbestimmungen. In: Schroeter, R./Herfter, C. (2012): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 9-61.
- Klafki, W. (⁴1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Durchgesehene Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koseła, K./Jonda, B. (Hrsg.) (2005): Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji/Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Krippendorff, K. (1980): Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. London: Sage.

- Krumm, H.-J. (2001): Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung. In: Bredella, L./Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 19-34.
- Kucharczy, J./Łada, A./Ochmann, C./Wenerski, L. (2013): *Im Osten was Neues? Das Bild Polens und Russlands in Deutschland 2013*. Warschau/Gütersloh: Instytut Spraw publicznych/Bertelsmann Stiftung.
- Łada, A. (Hrsg.) (2014): *Nachbarn kennenlernen! Wirkungen deutsch-polnischer Jugendbegegnungen auf die Teilnehmenden*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Lang, K.-O. (2004): Pragmatische Kooperation statt strategische Partnerschaft. Zu Stand und Perspektiven der deutsch-polnischen Beziehungen. In: *SWP-Aktuell* 48, Oktober, S. 1-8.
- Leiprecht, R. (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: *iks – QuerFormat* 4/2001. URL: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/leiprecht2001iksQuer4.pdf>; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Maiworm, F./Kastner, H./Wenzel, H. (2007): *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.) (2006): *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petermann, F. (2004): *Umgang mit aggressiv-dissozialen Jugendlichen*. Vortrag auf dem Forum „5-Tage-Gruppe“ des Evangelischen Erziehungsverbandes. URL: http://www.erev.de/fileadmin/service/Referate_Manuskripte/Forum_Fuenf-Tage-Gruppe/Forum_5_Tage_04_Petermann.pdf; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Raasch, A. (2001): *Grenz-Werte. Durch Sprachen zum Nachbarn*. In: Bredella, L./Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 50-61.
- Reinmann, G./Sesink, W. (2011): *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Schäfer, K. (2009): *Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften*. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS, S. 233-249.
- Schellenbach-Zell, J. (2009): *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1132/dg0902.pdf>; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Schlömerkemper, J. (2010): *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scridon, A. (2012): *Go International – Schulpartnerschaften und Globales Lernen*. Handreichung. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Steigleder, S. (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Steinke, I. (2007): *Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung*. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing T. (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Überarb. und erweiterte Aufl.* Wiesbaden: VS, S. 176-187.

- Thurmond, V.A. (2001): The Point of Triangulation. In: Journal of Nursing Scholarship 33, H. 3, S. 253-258.
- Wittmann, R. (2005): Praxis und Methodik in der grenzüberschreitenden Hochschulzusammenarbeit. In: Duda, G./Wojciechowski, K. (Hrsg.): Trans-Uni. Herausforderungen des Managements bei der internationalen Hochschulzusammenarbeit in den Grenzregionen. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik 11/2005, S. 9-20.
- Wojciechowski, K. (2007): Gedanken zur grenzüberschreitenden universitären Zusammenarbeit in Europa. In: Bielawska, A./Wojciechowski, K. (Hrsg.): Europäischer Anspruch und regionale Aspekte. Grenzüberschreitende universitäre Zusammenarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion angesichts der zukünftigen Herausforderungen in Europa. Berlin: Logos Verlag, S. 9-24.

Franziska Heinze, geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: franziska.heinze@uni-leipzig.de

Ellen Schroeter, M.A., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: eschroet@rz.uni-leipzig.de

Maria Hallitzky, Prof. Dr., geb. 1962, Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: Maria.Hallitzky@uni-leipzig.de

Anschrift: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dittrichring 5-7, 04109 Leipzig