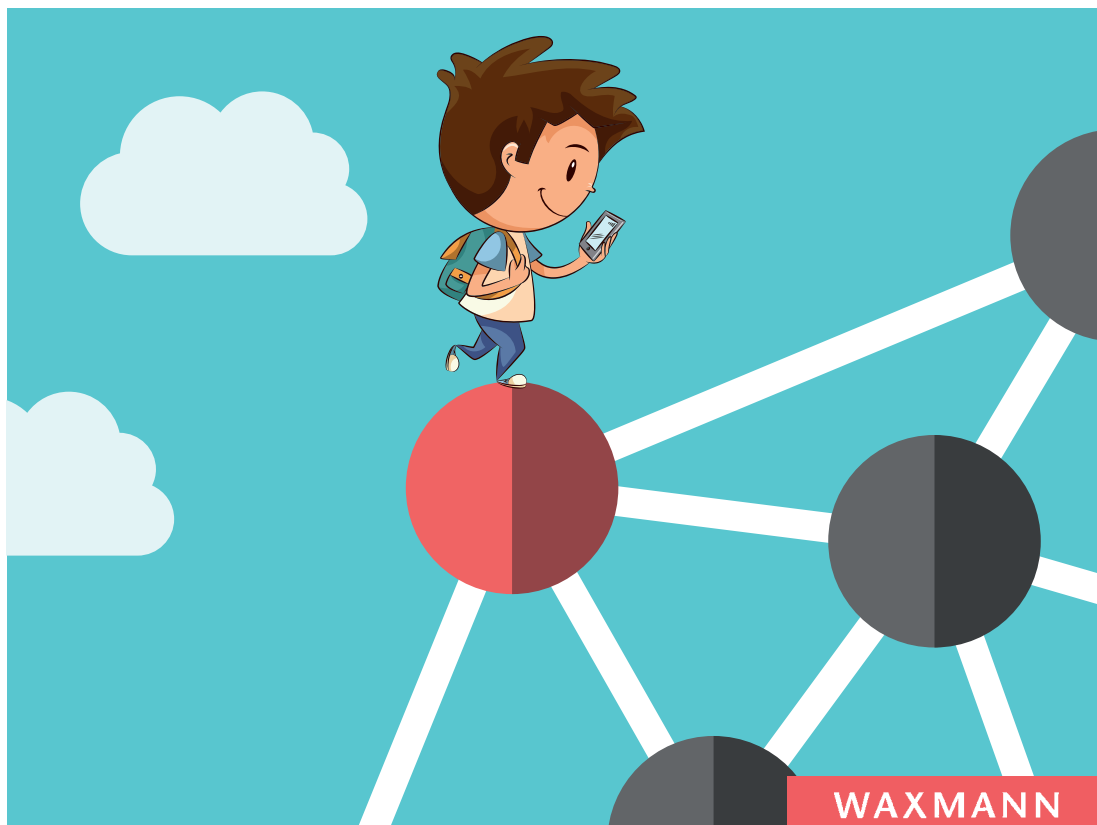


Anja Jungermann, Hanna Pfänder,
Nils Berkemeyer

Schulische Vernetzung in der Praxis

Wie Schulen Unterricht gemeinsam
entwickeln können



Netzwerke im Bildungsbereich – Praxis

Herausgeber: Herbert Altrichter, Nils Berkemeyer,
Harm Kuper, Katharina Maag-Merki,
Frank Meetz & Hans Anand Pant

Band 2

Anja Jungermann, Hanna Pfänder
& Nils Berkemeyer

Schulische Vernetzung in der Praxis

Wie Schulen Unterricht
gemeinsam entwickeln können



Waxmann 2018
Münster • New York

Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln ist ein Projekt der Stiftung Mercator und des Institutes für Schulentwicklungsforschung in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Schulen im Team 
Übergänge gemeinsam gestalten

**STIFTUNG
MERCATOR**

IFS  Institut für
Schulentwicklungs-
forschung

**Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen**



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Netzwerke im Bildungsbereich – Praxis, Bd. 2

Print-ISBN 978-3-8309-3833-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8833-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagbild: © Dmitry Guzhanin; © victorbrave – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
Teil A: Netzwerke zur Unterrichtsentwicklung	9
Schulische Vernetzung als neue Phase der Schulentwicklung	9
Was charakterisiert ein Netzwerk?	9
Was ist der Nutzen von (Schul-)Netzwerken?	10
Lernen und Innovation durch Netzwerke – Theoretische Grundlagen.....	12
Prozess der organisationalen Wissensentwicklung	13
Forschungsmodell für schulische Innovationsnetzwerke	15
Das Projekt <i>Schulen im Team</i>	16
Projektkonzeption.....	16
Wissenschaftliche Begleitforschung.....	21
Teil B: Netzwerkportraits	25
Netzwerk 1: SALVE – Selbstständig Arbeiten, Lesekompetenz Verbessern (Duisburg).....	26
Netzwerk 2: MAMI – MAtematik MIteinander (Duisburg)	29
Netzwerk 3: Koop ⁵ – Kooperation Hoch Fünf (Duisburg)	32
Netzwerk 4: Mathematik (be-)greifen (Duisburg)	35
Netzwerk 5: Der Essener Norden kommt in Bewegung (Essen).....	38
Netzwerk 6: Englisch im Übergang Primarstufe/Sekundarstufe I (Essen).....	40
Netzwerk 7: MauS – Mathematik und Sprache (Essen)	43
Netzwerk 8: Individuelle Förderung im Fach Mathematik in der Erprobungsstufe (Essen).....	46
Netzwerk 9: Netzwerk LESEN! (Essen).....	49
Netzwerk 10: „Hilf mir, es selbst zu lernen...“- Entwicklung eines Selbstlernzentrums Mathematik (Essen)	52
Handlungsempfehlungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren.....	55
Teil C: Praxishilfen für die schulische Vernetzungsarbeit	58
Phase 1: Individuelles Wissen ausbauen.....	58
Bestandsaufnahme der eigenen Organisation.....	58
Personelle Ressourcen kennen.....	60
Phase 2: Als Team arbeiten	61
Das Netzwerk zusammenstellen.....	61
Eine Gemeinschaft bilden	64
Mit Konflikten umgehen	69

Phase 3: Erfahrungen austauschen.....	71
Ziele definieren und ein gemeinsames Qualitätsverständnis entwickeln.....	71
Voneinander lernen.....	73
Phase 4: Konzepte entwickeln und Produkte erarbeiten.....	75
Arbeitsformen finden.....	75
Eigene Kompetenzen ausbauen, Fortbildungen organisieren.....	77
Unterrichtsmaterial und -konzepte erarbeiten.....	78
Phase 5: Akzeptanz sichern	79
Unterrichtsmaterial erproben	80
Ergebnisse evaluieren.....	81
Phase 6: Wissen vernetzen und transferieren	85
Transfer gestalten	85
Nachhaltigkeit sichern – Strukturen aufbauen.....	91
Wissen verbreiten – Öffentlichkeitsarbeit leisten	92
Literatur	94

Vorwort

Die Idee einer Vernetzung von Schulen ist aus dem Bildungsbereich nicht mehr fortzudenken. Unter den aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen Schulen vor der Herausforderung sich laufend weiter zu entwickeln. Forschung und Politik sind sich inzwischen einig, dass interschulische Netzwerke einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schulen leisten können.

Die Leitidee bei der Einrichtung von Netzwerken im schulischen Kontext ist, dass Netzwerke Lernprozesse in Schulen begünstigen, indem sie die Verknüpfung vorhandener Potenziale ermöglichen. Netzwerke dienen als Impulsgeber für Entwicklungsprozesse, indem sie den notwendigen Raum für intensiven Austausch über Erfahrungen und Wissen bieten. Allein die Anzahl geförderter Netzwerkprojekte und bildungspolitischer Initiativen zeigt die zentrale Bedeutung dieses Schulentwicklungsansatzes. Zahlreiche aktuelle Projekte wie SINUS oder LIGA zielen darauf ab, die Entwicklung konkreter Lösungen für schulische Problemlagen in schulübergreifenden Netzwerken zu fördern und die Ergebnisse der Arbeit in den schulischen Alltag zu transferieren. In diese Reformlogik reiht sich auch das Projekt *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln* des Instituts für Schulentwicklungsforschung, der Stiftung Mercator sowie des damaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) (heute Ministerium für Schule und Bildung NRW, MSB) ein.

Das Projekt *Schulen im Team* ist ein Schulentwicklungsprojekt, in dem zehn interschulische Netzwerke gegründet und bei ihrer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung von Februar 2007 bis Juli 2011 wissenschaftlich begleitet wurden. Der vorliegende Praxisband entstand im Rahmen der intensiven wissenschaftlichen Begleitforschung. Er kann als praxisnaher Zusatz zum wissenschaftlichen Bericht der Begleitforschung (Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitijs & van Holt, 2015) angesehen werden.

Der Praxisband richtet sich sowohl an Lehrkräfte und Schulleitungen, die selbst ein Netzwerk gründen möchten, als auch an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulverwaltung und Schulaufsicht, die schulische Vernetzung in ihren Verantwortungsbereichen vorantreiben möchten. Externe Kooperationspartner und weitere Interessenten, die eine praxisnahe Anleitung zur schulischen Vernetzung suchen, sind ebenfalls Adressaten. Dabei soll der Band folgende Funktionen erfüllen:

Teil A stellt allgemeine Befunde der Netzwerkforschung – speziell zur schulischen Vernetzung – vor und gibt einen Überblick zum Projekt *Schulen im Team* sowie zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung.

Allgemeine Einführung

Teil B enthält Selbstportraits der zehn Schulnetzwerke des Projekts *Schulen im Team*, die im Frühjahr 2010 von den Projektschulen erstellt wurden. Diese sollen Einblicke in die konkrete Arbeit der Netzwerke vermitteln und können einen Anreiz für die Gestaltung der eigenen Netzwerkpraxis bieten.

Orientierung und Anregungen aus der Praxis

Teil C zeigt auf, wie schulische Netzwerken praktisch gestaltet sein kann und spiegelt zudem Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Netzwerkarbeit wider. Damit werden praktische, netzwerkübergreifende Hinweise zur Netzwerkzusammenstellung, zu konkreten Arbeitsformen und zu Möglichkeiten des Transfers ins Kollegium gegeben. Überdies werden Formen der Dokumentation und Evaluation der Netzwerkarbeit vorgestellt.

Hilfestellung und Handwerkszeug

Zusammenfassend bietet der vorliegende Band theoretische Grundlagen, konkrete Anregungen und praxisorientierte Anleitungen für die schulische Vernetzung. Damit soll er Einsteigern wie überzeugten Netzwerkern als Inspirationsquelle und Werkzeugkasten für die eigene Netzwerkarbeit dienen, wobei die einzelnen Bausteine an die eigene schulische und netzwerkinterne Realität angepasst werden sollten.

Teil A: Netzwerke zur Unterrichtsentwicklung

Schulische Vernetzung als neue Phase der Schulentwicklung

Schulnetzwerke werden im Bildungssystem zunehmend als Innovationsstrategie genutzt. Diese Strategie ermöglicht den kooperierenden Schulen, durch gegenseitigen Austausch voneinander zu lernen und gemeinsam neue Handlungsansätze zu erarbeiten. In zahlreichen Projekten wurden in den letzten Jahren die Bedingungen und Möglichkeiten der schulischen Vernetzung ausprobiert und zum Teil wissenschaftlich begleitet.

Übertragen wurde der Entwicklungsansatz aus dem angloamerikanischen Sprachraum, wo Schulentwicklung durch Innovationsnetzwerke als eine neue, fünfte Phase der Schulentwicklung bezeichnet wird (Chrispeels & Harris, 2006). Demnach wurde die erste Phase in den 1980er Jahren durch kleinere Projekte bestimmt, die sich auf spezifische Lehrer- und Schülergruppen fokussierten. In der zweiten Phase, Anfang der 1990er Jahre, zielten die Reformanstrengungen zunehmend auf die Klassen- und Schulebene. In der dritten Phase, die als Konsequenz der eher dürftigen Bilanz aus der ersten und zweiten Phase im Hinblick auf eine ganzheitliche Reform des Schulsystems zu verstehen ist, rückten Rechenschaftslegung (Inspektion, Messung von Schülerleistungen und Rankings) sowie Standards in den Vordergrund der Reformbemühungen. Eine vierte Phase zu Beginn der 2000er wird als „Schulentwicklung durch systemweite Reform“ bezeichnet. Hierbei ging es nicht mehr nur um die einmalige Implementierung einzelner Programme, sondern um die Entwicklung der gesamten Systemstruktur im Rahmen einer *Educational Governance* (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005). Die sich noch entwickelnde fünfte Phase sehen Chrispeels und Harris (2006) schließlich in der Nutzung von Schulnetzwerken als Lerngelegenheiten und damit als eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende systemweite Reform.

Es wird davon ausgegangen, dass Netzwerke Schulen die notwendige Perspektivenvielfalt bieten, die zur Aufarbeitung und Bewältigung von komplexen Problemlagen benötigt wird. Die Annahme ist, dass schulische Netzwerke durch ihre Kooperationsarbeit Synergieeffekte auslösen, die der Stärkung der Eigenverantwortung von Schule dienen und damit zu einer Verbesserung von Unterrichts- und Erziehungsarbeit beitragen (Manitius, Müthing, van Holt & Berkemeyer, 2009).

Im Folgenden soll anhand aktueller Forschungsbefunde genauer geklärt werden, wie sich schulische Netzwerke charakterisieren lassen, welchen Nutzen Schulen aus der Netzwerkarbeit ziehen können und wie Lern- und Entwicklungsprozesse in Netzwerken verlaufen.

Was charakterisiert ein Netzwerk?

Ein Netzwerk ist ein personenbezogenes Beziehungsgeflecht von Personen, die ein gemeinsames Basisinteresse verfolgen (Berkemeyer, Manitius & Müthing, 2008). Dabei besteht ein Netzwerk nicht nur aus den Akteuren selbst, sondern auch aus den Beziehungen der Akteure untereinander und der sonstigen Beziehungen, die sie aus anderen Kontexten mit einbringen (Wetzel, Aderhold, Baitsch & Keiser, 2001).

Angelehnt an soziologische Überlegungen kann das Netzwerk als eine von drei Koordinationsformen zur Steuerung menschlichen Verhaltens genannt werden. Dabei bezeichnet es neben den Koordinationsformen Markt und Hierarchie eine hybride Form der Koordinierung, die weder durch das Medium *Macht* (Hierarchie) noch durch das Medium *Geld* (Markt) bestimmt wird. Vielmehr sind Netzwerke durch das Medium des *Wissens*

gekennzeichnet (Willke, 1998). Mit Netzwerken bildet sich somit eine Art der interorganisationalen Kooperation heraus, die sich von marktformigen Tauschbeziehungen und hierarchischen Mustern abgrenzt (Teller & Longmuß, 2007). Wesentliche Eigenschaften dieser Koordinierungsform sind die Orientierung am vertrauensvollen Austausch sowie die wechselseitige Abhängigkeit der Akteure (Willke, 1998; Weyer, 2000).

Formen von Netzwerken

Hinsichtlich ihrer Form kann man zwischen Netzwerken unterscheiden, die zwar faktisch bestehen, den Akteuren dabei aber nicht explizit als Netzwerk gegenwärtig sind, und Netzwerken, die für alle Akteure klar erkennbar sind und von diesen auch als solche bezeichnet werden. Die Netzwerke im Projekt *Schulen im Team* zählen zu den letzteren – sie wurden offiziell gegründet und die Zahl der Teilnehmenden, der Rahmen und die Zielsetzung sind für alle Beteiligten klar ersichtlich.

Interessensausrichtung

Schließlich lassen sich hinsichtlich ihrer Interessensausrichtung persönliche (private) Netzwerke von Unternehmensnetzwerken und hier wiederum strategische Netzwerke und Innovationsnetzwerke unterscheiden (Aderhold, 2005). Strategische Netzwerke werden häufig zwischen Großunternehmen gebildet und haben zum Ziel, die jeweilige Marktposition zu verbessern. Dies gilt im Prinzip auch für Innovationsnetzwerke, wobei diese explizit auf die Erzeugung neuer Produkte oder Problemlösungen ausgerichtet sind (Pyka & Küppers, 2002). Auch die auf innovative Unterrichtsentwicklung ausgerichteten schulischen Netzwerke zählen zu den Innovationsnetzwerken.

Flexibilität

Netzwerke zeichnen sich außerdem durch eine hohe Flexibilität aus (Sydow & Windeler, 1994): Es gibt wenig spezifizierte Verträge und Regelungen, die Organisationen sind nur sehr lose miteinander gekoppelt. Projekte werden zu dem Zeitpunkt bearbeitet, an dem sie anfallen, andernfalls findet keine strukturierte Kooperation statt. Auch die Mobilitätsbarriere zum Ein- oder Austritt ist sehr niedrig.

Was ist der Nutzen von (Schul-)Netzwerken?

Netzwerkarbeit bedeutet zunächst erst einmal einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Beteiligten. Bis sich Ergebnisse und Erfolge einstellen, kann es einige Zeit dauern. Häufig werden auch die potenziellen Chancen, die ein Netzwerk bieten kann, nicht ausreichend genutzt. Daher wird im Folgenden zunächst auf die allgemeinen Vorteile von Vernetzung und anschließend speziell auf die Vorteile schulischer Netzwerke eingegangen.

Effizienzsteigerung

Zum einen können Netzwerke zu einer Effizienzsteigerung beitragen: Gemeinsame Ziele werden durch Kooperation erfolgreicher umgesetzt, eigene Innovationsprozesse werden durch die Erfahrungen der Partner unterstützt und Prozesse können durch Abschauen beim Partner optimiert werden. Aber auch der Zugang zu alternativen Technologien und Materialien, die beim Partner verfügbar sind, wird erleichtert (Teller & Longmuß, 2007).

Austausch und Ideentransfer

Zum anderen können Netzwerke zum Transfer bereichernder Ideen und Anregungen beitragen. Der Austausch über Erfahrungen, Information und Wissen ist besonders wertvoll, wenn in der Organisationsumwelt viele Umbrüche und Unsicherheiten vorherrschen und neue Methoden und Lösungsstrategien ausprobiert werden (Wetzel et al., 2001). Netzwerke bieten außerdem die Möglichkeit, Informationen arbeitsteilig zu beschaffen und so Ressourcen zu sparen (Teller & Longmuß, 2007).

Netzwerke können darüber hinaus dafür sorgen, dass schnellere und umfassendere Lernprozesse stattfinden, zum Beispiel durch einen gemeinsamen größeren Ideenpool, aber auch durch gemeinsame Überlegungen zu Forschung und Entwicklung neuer Produkte sowie zur Organisationsentwicklung (ebd.). Damit können Netzwerke als „Lernarena zur Kompetenzverbesserung“ (Wetzel et al., 2001) angesehen werden.

Ermöglichung von Lernprozessen

In Netzwerken kommt es zur Kompetenzbündelung: Sie bieten einen effizienten und kostengünstigen Zugang zu Kompetenzen und Ressourcen, die in der eigenen Organisation nicht vorhanden sind (Becker, Dammer, Howaldt, Killich & Loose, 2007). Dadurch können Netzwerke Leistungen erzielen, die kein Partner aus eigener Kraft erreichen könnte.

Kompetenzbündelung

Durch Netzwerke können Organisationen eine Angebotserweiterung vornehmen und ihrer Kundschaft so einen verbesserten Service bieten, zum Beispiel durch die gemeinsame Entwicklung und Vermarktung von Dienstleistungen und Materialien sowie durch gegenseitige Ergänzung ihrer Produktportfolios (Teller & Longmuß, 2007).

Angebotserweiterung

Nicht zuletzt haben Netzwerke auch einen sozialen Nutzen: Durch gemeinsame Fortbildung und Qualifizierung lernen sich die Mitglieder untereinander kennen, können sich in Problemlagen und bei kritischen Situationen unterstützen und gewinnen an Erfahrung durch ihre Teilnahme an anderen (Organisations-)Kulturen (ebd.).

Sozialer Nutzen

Auch speziell für interschulische Netzwerke konnte eine Reihe von positiven Wirkungen auf das Lernen von Lehrkräften und die Qualitätsentwicklung der Schulen und des Unterrichts nachgewiesen werden.

Eine Reihe von Studien berichten über angestoßene Reflexionsprozesse bei Lehrkräften (z.B. Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011), eine erhöhte Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte (z.B. Rauch, Kreis & Zehetmeier, 2007), über gesteigerte Innovationsbereitschaft und Einstellungsänderungen bei den Lehrkräften (z.B. Earl, Katz, Elgie, Ben Jafaar & Foster, 2006) sowie über eine positive Auswirkung der Netzwerkarbeit auf das Selbstbewusstsein, die Zufriedenheit und die Motivation von Lehrkräften (z.B. Hußmann, Liegmann, Racherbäumer & Walzebug, 2009).

Professionalisierung von Lehrkräften

Neben Erkenntnissen zur Professionalisierung und Wissenserweiterung von Lehrkräften (z.B. Järvinen, 2014) existieren Hinweise auf organisationale Lernprozesse im Netzwerk (z.B. Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003) sowie auf die Erweiterung übergeordneter Kompetenzen für die Realisierung von Schulentwicklungsprozessen, wie beispielsweise die Einführung und Etablierung von Managementprozessen (z.B. Dederling, 2007).

Organisationale Lernprozesse

Wirkungen von schulischen Netzwerken auf den Unterricht werden ebenfalls in Studien festgestellt. Es wird deutlich, dass es den Lehrkräften gelingt, die im Netzwerk erarbeiteten Inhalte in den Unterricht zu übertragen (z.B. van Holt, Berkemeyer & Bos, 2015; Fußangel & Gräsel, 2008). Darüber hinaus konnten durch die Arbeit in Netzwerken didaktische und fachdidaktische Qualifikationen erworben und umgesetzt, sowie innovative Unterrichtsprojekte eingeführt werden (Altrichter, 2010; Hußmann et al., 2009). Obwohl Netzwerkprojekte häufig auf eine Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler abzielen, sind Studien, die eine solche Wirkung empirisch stützen können, eher rar. Die wenigen vorliegenden Analysen deuten dennoch auf eine – wenn auch zum Teil nur gering signifikante – Leistungs- oder Chancenverbesserung von Schülerinnen und Schülern, deren Schulen an Netzwerkprogrammen teilnehmen, hin (z.B. Earl et al., 2006; van Holt, Berkemeyer & Bos, 2015).

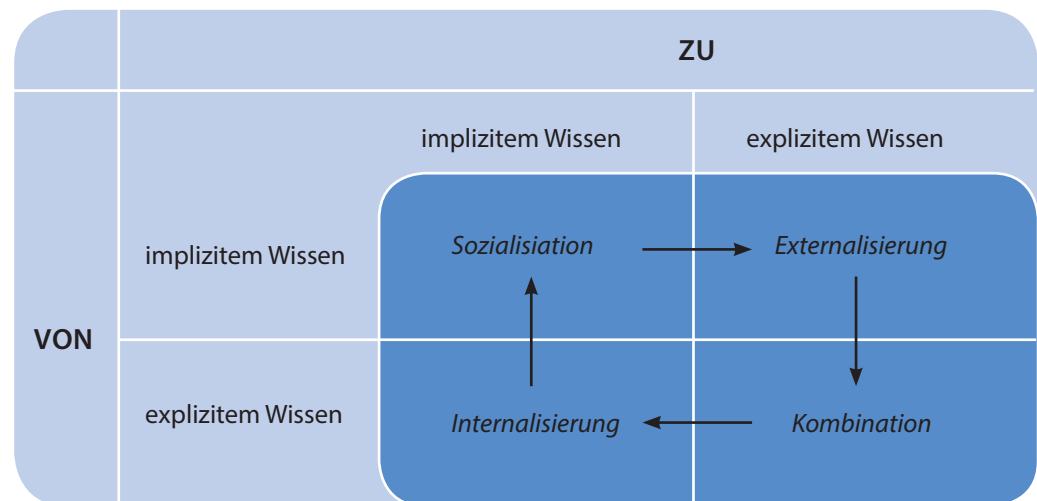
Unterrichtsentwicklung

Lernen und Innovation durch Netzwerke – Theoretische Grundlagen

Prozesse des Netzwerklernens können theoretisch anhand der Wissensspirale von Nonaka (1994) begründet werden. Dieser beschreibt die Entstehung neuen Wissens in vier Schritten und beruft sich dabei auf das Zusammenspiel von implizitem Wissen, das nur schwer artikulierbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Überzeugungen umfasst, und expliziten Wissensinhalten, womit eindeutig und leicht kommunizierbare Wissensanteile gemeint sind. Nonaka (1994) unterscheidet vier aufeinanderfolgende Lernformen, die durch soziale Interaktion angestoßen werden:

- Sozialisation: Bildung eines Teams oder Interaktionsfeldes
- Externalisierung: Inhaltvoller Dialog zwischen den Teilnehmenden
- Kombination: Neues Wissen wird mit anderen expliziten Wissensanteilen kombiniert, Dokumentation des vorhandenen Wissens
- Internalisierung: Integration des neuen Wissens in Routinen und Alltagsstrukturen

Wissensspirale



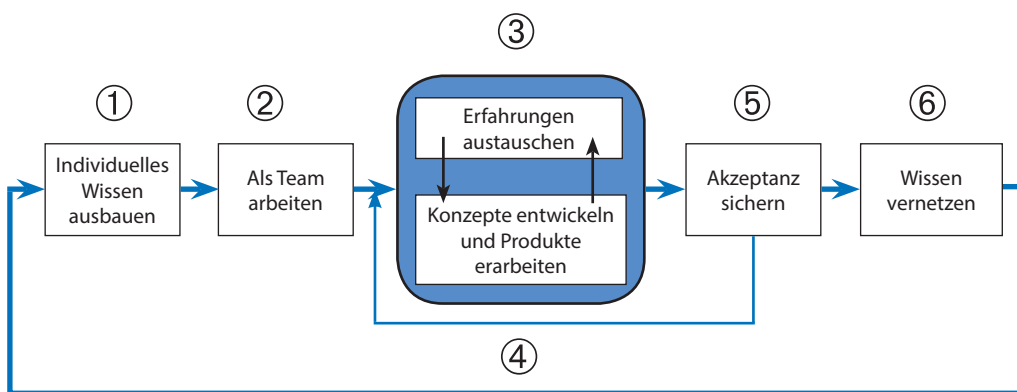
Quelle: Nonaka, 1994

In der Phase der Sozialisation lernen die Beteiligten nicht nur durch Sprache, sondern durch Beobachtung, Imitation und gemeinsame Praxis. Die Externalisierungsphase bildet durch inhaltvollen Dialog der Teilnehmenden und der daraus resultierenden Artikulation impliziter Wissensinhalte einen elementaren Prozess für dieses Modell ab. Durch den Austausch über die gemeinschaftlich gemachten Erfahrungen in der Sozialisationsphase können implizite Inhalte artikuliert und neue Wissensinhalte erzeugt werden. Anschließend tritt die Phase der Kombination ein, in der das neue Wissen mit vorhandenen expliziten Wissensstrukturen verbunden wird. Die Zusammensetzung von expliziten Informationen führt durch Sortieren, Kombinieren und Kategorisieren zu neuem Wissen (ebd.). Die Integration neuer Vorgehensweisen, Inhalte oder Handlungstheorien in eine bestehende Praxis führt zu einer Veränderung und Ergänzung bereits praktizierter Methoden (Willke, 2004). Abschließend werden die neu erworbenen und kombinierten Wissensinhalte in der Phase der Internalisierung verinnerlicht und durch wiederholte Anwendung von den einzelnen Personen zur Routine der Organisation. So können aus individuellen Lern- und Lehrerfahrungen im Netzwerk organisationale Lernprozesse werden (Baitsch, 2005). Das fortwährende Durchlaufen der vier Lernphasen der Wissensspirale wird von

Nonaka (1994) als die Grundlage der kontinuierlichen Wissensgenerierung beschrieben. Dies geschieht durch das Aufrechterhalten der Interaktionen, durch die ständige Mobilisierung des vorhandenen impliziten Wissens und durch das Weitertragen der neu kombinierten Wissensinhalte.

Prozess der organisationalen Wissensentwicklung

Organisationale Wissensentwicklung folgt laut Nonaka bestimmten Phasen, in denen jeweils die beschriebenen Typen der Wissensgenerierung (Sozialisierung, Externalisierung, Kombination, Internalisierung) zum Tragen kommen. Diese Phasen werden im Folgenden skizziert. Dabei ist zu beachten, dass die Phasen nicht linear nacheinander ablaufen müssen, vielmehr können Schritte gleichzeitig stattfinden, übersprungen oder wiederholt werden.



Wissensentwicklung

Quelle: adaptiert nach Nonaka, 1994, S. 27

Die einzelnen Organisationsmitglieder sind die Hauptakteure im Innovationsprozess. Sie erweitern ihr eigenes implizites Wissen durch direkte Erfahrungen. Je abwechslungsreicher und komplexer die Aufgaben sind, umso eher können Mitarbeiter ihre Kompetenzen durch kreative Denkprozesse ausbauen. Gerade an Schulen mangelt es nicht an immer neuen Herausforderungen, die es Lehrkräften ermöglichen, immer neue Lösungswege auszuprobieren. Gleichzeitig sollten die neuen Erfahrungen, die im Netzwerk gemacht werden, aber auch reflektiert und möglichst als explizites Wissen festgehalten werden. Dieses Wechselspiel aus praktischer Erfahrung und Reflexion ermöglicht es dem Einzelnen, neue Perspektiven auf die Aufgaben zu entwickeln.

Phase I:
Individuelles Wissen ausbauen

Das neu erworbene Wissen der einzelnen Organisationsmitglieder ist die Grundlage für den organisationalen Innovationsprozess. Um organisationsweite Wirkung zu erzeugen, muss dieses Wissen explizit gemacht, also artikuliert und mit anderen ausgetauscht werden. Ein effizienter Weg, die Erfahrungen von verschiedenen Organisationsmitgliedern zusammenzubringen und daraus neue Konzepte zu entwickeln, sind selbstorganisierte Teams. In diesen können Organisationsmitglieder mit unterschiedlichen Erfahrungen, aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen, oder, wie in Netzwerken, aus unterschiedlichen Organisationen zusammenkommen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Teams aus etwa 10 bis maximal 30 Mitgliedern bestehen, möglichst vielfältig zusammengesetzt sind und sich selbst organisieren und eigenverantwortlich arbeiten können. Auch über die einzelnen Organisationen hinaus können in das Team relevante Partner von außen aufgenommen oder zu Arbeitstreffen eingeladen werden. Die Arbeit im Team sollte von

Phase II:
Als Team arbeiten

gegenseitigem Vertrauen geprägt sein, was vor allem dadurch gewährleistet wird, dass Mitglieder ihre Erfahrungen in regelmäßigem Dialog untereinander austauschen.

**Phase III:
Erfahrungen
austauschen**

Der Erfahrungsaustausch sorgt dafür, dass die einzelnen Personen die jeweiligen Standpunkte und Situationsverständnisse der anderen Teilnehmenden kennenlernen und sich in diese hineinversetzen können. Indem sie sich gegenseitig ihr implizites Wissen artikulieren, haben die Teilnehmenden die Möglichkeiten, andere Argumente kennenzulernen und ihre eigenen Annahmen zu reflektieren. Ein solcher Dialog braucht Zeit. Er kann aber auch dazu führen, dass in der Gruppe ein gemeinsamer Standpunkt entwickelt wird. Dadurch, dass alle Teilnehmenden ihr implizites Wissen beitragen, schaffen sie eine Basis für ein gemeinsames Verständnis der Situation.

**Phase IV:
Konzepte entwickeln
und Produkte erarbeiten**

Auf Grundlage des neu gewonnenen gemeinsamen Problemverständnisses können nun gemeinsame Konzepte entwickelt werden. Das erarbeitete Wissen sollte sich dann in einer konkreten Form widerspiegeln, beispielsweise einem innovativen Produkt oder einer Strategie.

**Phase V:
Akzeptanz sichern**

Damit die neu erarbeiteten Konzepte für die ganze Organisation nutzbar gemacht werden können, sollte deren Akzeptanz sichergestellt werden. Dazu muss ihre Anwendbarkeit zunächst von verschiedenen Abteilungen innerhalb der Organisation getestet werden. Im Netzwerk bedeutet dies vor allem, dass sie an den Netzwerkschulen mit ihren je unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen eingesetzt und erprobt werden. Dabei werden die Produkte in regelmäßigen Feedback-Schleifen weiter verfeinert oder sogar komplett überarbeitet. Im Idealfall werden hier schon möglichst viele Organisationsmitglieder einbezogen – je mehr Feedback von den künftigen Nutzerinnen und Nutzern, also den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern, die von der Innovation profitieren sollen, einbezogen wird, umso eher kann damit gerechnet werden, dass sie auf Akzeptanz stößt und angewendet wird. Zudem sollten die neuerarbeiteten Konzepte evaluiert werden. Damit wird geklärt, inwieweit das neu erarbeitete Wissen wirklich eine relevante Lösung für die Herausforderungen der Organisation darstellt. Für die Qualitätsmessung sollten Kriterien und Standards entwickelt werden, die für jedes Produkt und für jede Schule unterschiedlich sein können. Einige mögliche Kriterien für die Qualitätsmessung sind Anwendbarkeit und Verständlichkeit, Orientierung an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen oder bildungspolitischen Vorgaben sowie gemessene Steigerung der Schülerleistung und -motivation.

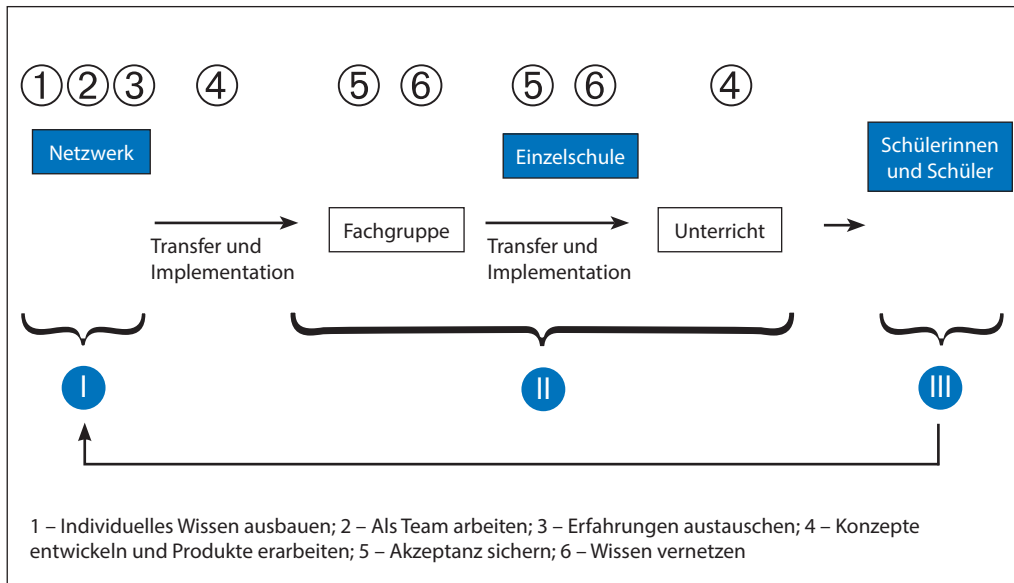
**Phase VI:
Wissen vernetzen**

In dieser finalen Phase des Innovationsprozesses wird das erarbeitete und evaluierte Konzept in den Gesamtwissenskorpus der Organisation integriert. Voraussetzung dafür ist, dass es von den Organisationsmitgliedern als hilfreich wahrgenommen wird und in den Arbeitsablauf integriert werden kann. Daher ist die Phase des Transfers in die gesamte Organisation (im Schulnetzwerk bedeutet dies auch: in alle Einzelschulen) besonders wichtig für den Gesamterfolg des Projekts. Bis zu einem gewissen Grad kann die Unterstützung der Leitungsebene (Schulleitung, Abteilungsleitung, Fachschaftsleitung) diesen Prozess begünstigen, letztlich müssen sich die Produkte aber bei den einzelnen Lehrkräften bewähren.

Wie oben bereits erwähnt handelt es sich bei diesem Modell um einen zirkulären Prozess, der sich in Schleifen wiederholen und endlos weitergeführt werden kann. Einzelne Schritte können gleichzeitig stattfinden, übersprungen oder wiederholt werden. Auch spielt sich dieser Prozess nicht nur innerhalb einer Organisation ab, sondern häufig in der Interaktion mit anderen Organisationen in der Umgebung. Ganz deutlich wird dies bei den in diesem Band vorgestellten Netzwerken, wo ein Großteil des Prozesses sich auf den interorganisationalen Raum verlagert.

Forschungsmodell für schulische Innovationsnetzwerke

Basierend auf der vorgestellten Theorie und den Erkenntnissen der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung wird im Folgenden ein Modell zur Analyse schulischer Innovationsnetzwerke vorgeschlagen, das einen netzwerkbasierten Innovationsprozess darstellt und auch empirisch überprüft werden kann.



Forschungsmodell

Quelle: adaptiert nach Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2011

Die grundlegende Annahme des Modells ist, dass der Innovationsprozess in einem schulübergreifenden Netzwerk aus Lehrkräften beginnt (Ebene I). Hier werden die individuellen Erfahrungen und das implizite Wissen aus den einzelnen Schulen geteilt und ein gemeinsames Problemverständnis entwickelt. Die stattfindenden Prozesse der Wissensgenerierung (durch Austausch, Fortbildungen, Hospitationen, usw.) sorgen dafür, dass die einzelnen Lehrkräfte ihr individuelles Wissen erweitern und gleichzeitig eine gemeinsame Wissensbasis entsteht. Auf dieser Basis werden im Netzwerk Konzepte und Produkte zur Unterrichtsentwicklung erstellt, die dann wiederum durch die Erprobung in den Einzelschulen verfeinert und überarbeitet werden. Nach mehreren Feedback- und Evaluationschleifen werden die Produkte dann zunächst in alle Fachgruppen der Netzwerkschulen transferiert und anschließend im Unterricht implementiert (Ebene II). Erst durch diesen Transfer und die Internalisierung in der Unterrichtspraxis der Einzelschulen kann sich die Wirkung der Netzwerkarbeit auf Schülerebene entfalten (Ebene III). Basierend auf dem Modell können so drei verschiedene Wirkebenen der Schulnetzwerke unterschieden werden (Berkemeyer, Bos, Järvinen & van Holt, 2011):

Auf *Netzwerkebene* finden Lern- und Austauschprozesse der Wissenskonversion zwischen den Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren statt. Sie werden als „Keimzelle“ der Problemlösung betrachtet, also als der Ort, an dem die in den Netzwerken gewählten Arbeitsschwerpunkte bearbeitet werden. Sichtbar werden diese Bemühungen in der Ausarbeitung von neuen Materialien und Strategien für den Unterricht. Es wird dabei angenommen, dass die Qualität dieses Outputs durch die Qualität der Kooperation, durch das entstandene Vertrauen, die Nutzenabschätzung der stattfindenden Austauschprozesse sowie durch die realisierten Lernprozesse moderiert wird.

Netzwerkebene

Ebene der Einzelschule und des Unterrichts

Die zweite Wirkungsebene ist die *Einzelschule* und hier zunächst die organisationalen Gremien, die von den Projektzielen betroffen sind. Damit sind insbesondere die Fachgruppen bzw. die Fachkonferenzen an den Projektschulen angesprochen. Für den Projekterfolg ist es entscheidend, ob und wie die Fachgruppen die im Netzwerk erarbeiteten Produkte bewerten und dann nutzen. Die Ergebnisse können zum Anlass einer intensiveren Kooperation in der Fachgruppe werden oder den jeweiligen Unterricht in spezifischen Aspekten verändern. Somit ist zugleich auf den stattfindenden Transfer und die damit zusammenhängende Frage nach Möglichkeiten und Bedingungen der Implementation hingewiesen.

Auf *Unterrichtsebene* kann erfolgreicher Transfer dann stattfinden, wenn die Konzepte bei den Lehrkräften auf Akzeptanz gestoßen sind. Die Entwicklung des Fachunterrichts hängt vom ersten Transferschritt (Netzwerk – Fachgruppe) ab. Dieser allein dürfte allerdings noch nicht ausreichen für eine Veränderung, da auch die persönlichen Einstellungen gegenüber den Produkten, Materialien und Strategien, die durch die netzwerkbasierte Praxisgemeinschaft bereitgestellt worden sind, über deren Nutzung entscheiden. Insbesondere die persönlichen Einstellungen in Bezug auf den erwarteten Nutzen, die dadurch entstehende Belastung bzw. Entlastung sowie die Zufriedenheit mit dem Projekt und seiner Konkretisierung innerhalb der Einzelschule werden als Prädiktoren für die Entwicklung des Fachunterrichts betrachtet.

Ebene der Schülerinnen und Schüler

Ob die Konzepte und Produkte auf *Schülerebene* wirksam sind, kann nach erfolgreicher Implementation in die Unterrichtspraxis anhand von Änderungen im Lern- oder Sozialverhalten, der kognitiven Kompetenzen oder der Motivation der Schülerinnen und Schüler bestimmt werden.

Das Projekt *Schulen im Team*

Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund (IFS) in Kooperation mit dem damaligen Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW), das von Februar 2007 bis Juli 2011 durchgeführt wurde. *Schulen im Team* setzte auf eine netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung mit Fachbezug und konnte mit dieser Idee zahlreiche Schulen in Duisburg und Essen zur Teilnahme gewinnen. Die insgesamt 40 am Projekt teilnehmenden Schulen waren in zehn Teilnetzwerken mit jeweils drei bis fünf Einzelschulen organisiert, die jeweils zwei Lehrkräfte als Netzwerkkoordinatorinnen bzw. Netzwerkkoordinatoren in die operative Netzwerkarbeit entsandten. Neben den Schulen konnten vorab die Städtevertretungen von Duisburg und Essen und im Verlauf der Startphase auch das damalige MSW vom Projektkonzept überzeugt werden, sodass es eine breite Unterstützung von Seiten der Bildungsverwaltung gab. Insgesamt stellte die Stiftung Mercator für die operative Netzwerkarbeit ein Gesamtbudget von 600.000 Euro bereit, das MSW stellte Entlastungsstunden für die Schulen zur Verfügung. Das Institut für Schulentwicklungsforschung übernahm nicht nur die Begleitforschung, sondern auch die Leitung und Durchführung des Projekts.

Projektkonzeption

Wirkebenen und Zielbereiche von Schulen im Team

Im Zentrum des Projekts stand die Vernetzung von Schulen in Duisburg und Essen mit dem Ziel, die fachbezogene Unterrichtsentwicklung, ausgerichtet an spezifischen Entwicklungsbedarfen der einzelnen Schulen, voranzutreiben. Die konkreten Projektziele wurden basierend auf dem Forschungsmodell schulischer Innovationsnetzwerke auf drei Ebenen unterschieden:

<i>Wirkebene I: Arbeiten im Netzwerk</i>	
Zielbereich 1	Systematische Vernetzung der Schulen <ul style="list-style-type: none"> • in lokaler Nähe (Stadtteilbezug) • mit gleichen oder sehr ähnlichen Entwicklungsbedarfen
Zielbereich 2	Aufbau eines geeigneten Kooperationsklimas sowie geeigneter Kooperationsstrukturen in den Netzwerken
Zielbereich 3	Initiierung von Austausch- und Lernprozessen in den Netzwerken
<i>Wirkebene II: Transfer und einzelschulische Qualitätsentwicklung</i>	
Zielbereich 1	Professionalisierung der Lehrkräfte
Zielbereich 2	Transfer des netzwerkbasierten Wissens sowie der dort erarbeiteten Problemlösungen in die Einzelschulen, dort zunächst in <ul style="list-style-type: none"> • den Jahrgang • die Fachkonferenz • weitere Fachkonferenzen
Zielbereich 3	Erhöhung der Zufriedenheit der Lehrkräfte durch Qualitätsverbesserung der schulischen Arbeit, <ul style="list-style-type: none"> • dies drückt sich in Aspekten der Arbeitsentlastung, • der Nützlichkeit der im Projekt entwickelten Methoden und Materialien für den Unterricht und • eines veränderten Unterrichts insgesamt aus
<i>Wirkebene III: Einstellungen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern</i>	
Zielbereich 1	Förderung von Interesse und Motivation <ul style="list-style-type: none"> • im fachlichen Netzwerkschwerpunkt (Lesen, Algebra, Geometrie, etc.)
Zielbereich 2	Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • Lernzuwachs im fachlichen Netzwerkschwerpunkt (Lesen, Algebra, Geometrie, etc.) • Reduzierung von Leistungsheterogenität

Quelle: Berkemeyer & Bos, 2015, modifizierte Fassung

Die beteiligten Netzwerke

Die zehn lokal nah gelegenen Schulnetzwerke (vier in Duisburg und sechs in Essen) bildeten das Kernstück des Projekts. Die Zusammensetzung der Netzwerke erfolgte teils auf Wunsch der Schulen (es gab die Möglichkeit, dies in einem Bewerbungsbogen anzugeben), teils durch Zuweisung durch die Projektleitung, wobei diese problem- und bedarfsorientiert – ebenfalls entlang der Angaben aus dem Bewerbungsbogen – erfolgte. Für die Arbeit in den Netzwerken wurde ein Schwerpunkt auf ein bestimmtes Unterrichtsfach und auf ein bis zwei Jahrgänge bzw. Klassenstufen gelegt. So sind im Projekt zehn unterschiedliche Themenschwerpunkte mit entsprechend divergierenden Interventions- und Transferansätzen entstanden (siehe Tabelle 2).

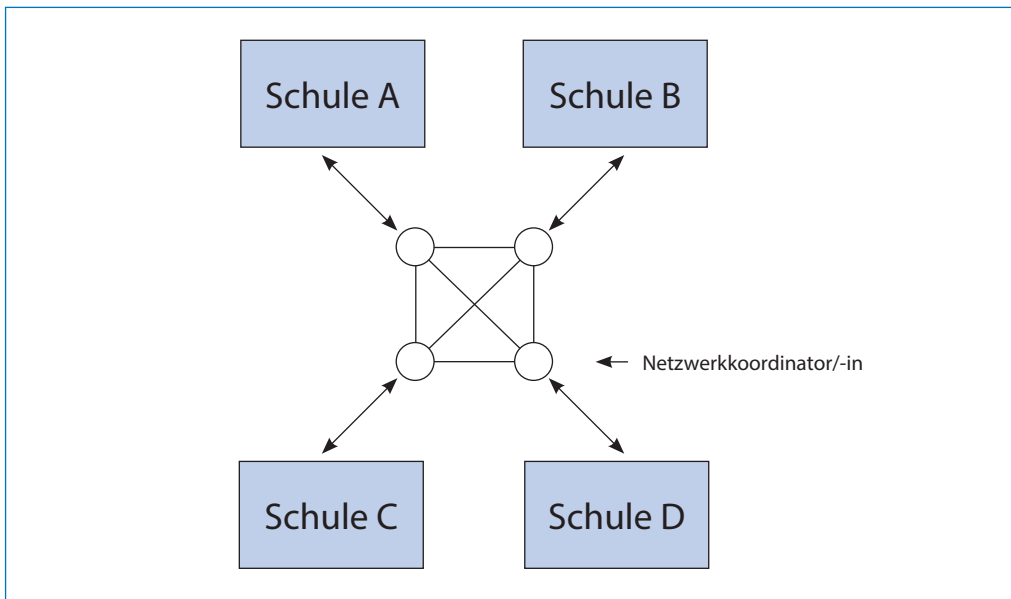
*Schulnetzwerke
im Projekt
Schulen im Team*

Netzwerk	Name	Themenschwerpunkt	Beteiligte Schularten
1	SALVE (Selbstständig Arbeiten, Lesekompetenz Verbessern)	Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, 4. und 5. Jahrgang Entwicklung der Lesekompetenz zur besseren Gestaltung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule, 4. und 5. Jahrgang	1x Grundschule 1x Realschule 1x Gesamtschule
2	MAMI (Mathematik Miteinander)	Förderung des individuellen Lernens Erstellung von Lerntagebüchern Auswahl von Computerprogrammen	1x Hauptschule 1x Realschule 1x Gesamtschule 1x Gymnasium
3	KOOP ⁵ – Kooperation hoch Fünf	Kooperative Lernformen fördern, 5. Jahrgang	4x Gesamtschule 1x Gymnasium
4	Mathematik (be-)greifen	Mathematische Grundlagen begreifbarer machen, 5. und 6. Jahrgang	2x Gesamtschule 2x Gymnasium
5	Essener Norden kommt in Bewegung	Förderung von Lesekompetenz	2x Hauptschule 2x Förderschule
6	Netzwerk 6	Übergang Grundschule zur weiterführenden Schule, Schwerpunkt Englisch, 4. und 5. Jahrgang	2x Grundschule 1x Gesamtschule
7	MAUS Mathematik und Sprache	Verbesserung des Textverständnisses im Fach Mathematik, 5. und 7. Jahrgang	2x Gesamtschule 3x Gymnasium
8	Netzwerk 8	Mathematik und individuelle Förderung (Diagnostik)	1x Realschule 2x Gymnasium
9	Netzwerk LESEN!	Förderung Lesekompetenz, ab 5. Jahrgang	4x Gesamtschule
10	„Hilf mir, es selbst zu lernen!“	Entwicklung eines Selbstlernzentrums Mathematik, 10. Jahrgang	3x Realschule 1x Gymnasium

Quelle: Berkemeyer & Bos, 2015

Die Netzwerke agierten überwiegend nach dem Prinzip der Selbstorganisation und koordinierten die Entwicklung ihres Unterrichts und ihrer Schulen demnach größtenteils selbstständig. Je zwei Personen (zumeist Fachkolleginnen und -kollegen, aber auch Didaktische Leitungen oder Schulleitungen) repräsentierten ihre Schule im Netzwerk. Diese Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren hatten eine bedeutsame Rolle im Entwicklungsprozess inne: Sie waren an den Entwicklungen der Innovationsstrategien genauso beteiligt wie am Transfer in die Einzelschule und hier insbesondere in die Fachgruppen.

Netzwerkstruktur im Projekt Schulen im Team



Projektphasen

Die Projektdurchführung verlief in fünf Phasen, die sich an den Phasen des oben vorgestellten Prozesses der Wissensentwicklung (siehe Kapitel 2) orientierten:

Die erste Phase beinhaltete die Bewerbung der interessierten Schulen sowie die datengestützte Zusammenstellung der Netzwerke. Seitens der Projektleitung galt es hier, die Vernetzung organisatorisch vorzubereiten, zum Beispiel durch Informationsveranstaltungen und die Bearbeitung von Bewerbungsanträgen. In den Einzelschulen ging es darum, geeignete Lehrkräfte für die Teilnahme am Projekt zu begeistern und benachbarte Schulen von einer Zusammenarbeit zu überzeugen.

Bewerbung – Ein Team zusammenstellen

Während der Startphase wurden Arbeitsschwerpunkte und Ziele der Netzwerkarbeit geklärt. Hierbei stand die Projektleitung den Netzwerken vorwiegend beratend, motivierend und gegebenenfalls moderierend zur Seite. In diese Phase fiel auch die Fortbildung für die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zum Thema „Projektmanagement“ durch zwei externe Fortbildner. Während der Fortbildung wurden allgemeine Techniken des Projektmanagements erarbeitet und konkret auf die definierten Arbeitsschwerpunkte und Zielsetzungen der Netzwerke angewendet. Im September 2007 fand eine feierliche Auftaktveranstaltung in der Duisburger Mercatorhalle statt, bei der alle Projektpartner anwesend waren. Diese Veranstaltung würdigte den Einsatz der beteiligten Schulen und unterstrich die Bedeutung des Projekts für die Region. Auf den anschließenden ersten Netzwerktreffen und in Hospitationen wurden die Erfahrungen der einzelnen Netzwerkteilnehmenden ausgetauscht und ein gemeinsames Problemverständnis entwickelt.

Startphase – Individuelles Wissen ausbauen und Erfahrungen austauschen

Die dritte Phase kann als Arbeitsphase bezeichnet werden, da hier konkret an Innovationen und deren Umsetzungsmöglichkeiten gearbeitet wurde. Das Projektteam des IFS organisierte in dieser Zeit verschiedene Fortbildungen zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Netzwerke (Mathematik, Leseförderung, etc.) sowie eine Fortbildung für die Schulleiterinnen und Schulleiter der beteiligten Schulen. Des Weiteren wurden Fortbildungen zu aktuellen Anliegen der Netzwerke angeboten, beispielsweise zu Mittelanträgen, Transferstrategien und Netzwerkmanagement.

Arbeitsphase – Konzepte entwickeln und Produkte erarbeiten

Transferphase – Akzeptanz sichern

In der Transferphase stand die Übertragung von erarbeiteten Inhalten und Materialien in die Fachkonferenzen und konkret in den Unterricht der jeweiligen Einzelschule im Vordergrund. Produkte wurden erprobt, evaluiert und überarbeitet und es galt, die (Fach-) Kolleginnen und -kollegen von der Anwendbarkeit und Nützlichkeit der Projektergebnisse zu überzeugen.

Nach Projektende – Wissen vernetzen

In dieser Phase war die Einbeziehung der Projektpartner, vor allem der Städte Duisburg und Essen, besonders wichtig für die Überführung der Projektstrukturen in die Regionen. Zudem konnte das Projekt auch auf die Stadt Dortmund ausgeweitet werden. Außerdem galt es, die Arbeit netzwerkintern zu dokumentieren und die Nachhaltigkeit der Vernetzung zu sichern. Dazu trug auch der Wettbewerb um die besten Konzepte zur Sicherung der Nachhaltigkeit bei, über den sich die Netzwerke eine Anschlussfinanzierung für ihre Arbeit sichern konnten. Mit einer feierlichen Abschlussveranstaltung wurde der Einsatz der Schulen und vor allem der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren für das Projekt gewürdigt.

Projektsteuerung und Unterstützung

Die Verantwortung für die Steuerung des Gesamtprojekts lag bei den Projektpartnern der Stiftung Mercator, dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und dem damaligen Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW). Beraten und begleitet wurde das Projekt durch einen Projektbeirat, der aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Bildungsadministration und der teilnehmenden Projektkommunen Essen und Duisburg bestand.

Für die Steuerung der schulischen Netzwerkarbeit waren die beteiligten Schulen verantwortlich. Auch die Wahl geeigneter Strategien und Konzepte zur Bearbeitung spezifischer Problemlagen war den Netzwerkerinnen und Netzwerkern selbst überlassen. Vor dem Hintergrund dieser Prämisse erschien es folgerichtig, die Netzwerkarbeit der Schulen nur durch eine minimale Regulierung (z.B. durch Vorgaben für die Mittelbeantragung) zu strukturieren. Die Projektstrategie setzte daher auf die Selbstorganisationsfähigkeit der Netzwerke, sodass diese möglichst entsprechend ihrer Interessen und der durch die Einzelschulen in das Netzwerk eingespeisten Strukturen, Denk- und Erwartungsmuster operieren konnten.

Beratung und Unterstützung

Fachliche und organisatorische Unterstützung erhielten die Schulen dabei vom Projektteam des IFS, u.a. in Form von zentralen Fortbildungen (z.B. zum Projektmanagement, zum Transfer von Innovationen und zu verschiedenen fachdidaktischen Themen), netzwerkübergreifenden Veranstaltungen und laufender Beratung. Die Beratung durch das IFS bestand insbesondere darin, die Netzwerke bei der Suche und Wahl geeigneter Konzepte und Instrumente, Fortbildungen sowie Experten und Kooperationspartner für den jeweils gewählten Arbeitsschwerpunkt zu unterstützen. Jedem Netzwerk wurde dabei ein persönlicher Netzwerkbetreuer (ein Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin des Projektteams) zugewiesen, der auch zu Beginn des Projekts die Netzwerktreffen besuchte, um so eine gemeinsame, vertrauensvolle Arbeitsbasis zwischen dem IFS und den Netzwerken zu schaffen. Im späteren Verlauf des Projekts erfolgte die Beratung zumeist telefonisch und war je nach Netzwerk bedarfsgerecht und von unterschiedlicher Intensität. Die regelmäßig (alle drei bis vier Monate) durchgeführten Interviews mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie die jährlichen Meilensteintagungen dienten zudem als fest installierte Austausch- und Reflexionsanlässe im Projektkontext, die von den beteiligten Schulen als konstruktiv und hilfreich empfunden wurden.

Auch die Antragstellung für das Netzwerkbudget wurde vom IFS koordiniert. Jedes Netzwerk verfügte dabei über einen Innovationsetat von 20.000 Euro pro Jahr. Dieser konnte unter anderem für Fortbildungsveranstaltungen und Materialien genutzt werden und diente der Projektgruppe am IFS als wichtiges Steuerungselement im Projekt. Die Netzwerke nutzten die Mittel zum Beispiel für den Aufbau eines Mathematikförderkonzeptes zur Vorbereitung auf zentrale Prüfungen, für die Erprobung eines Hospitationskonzeptes für den verbesserten Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sowie für Bücher zur Einführung eines Lesefördermodells.

Netzwerkbudget

Das Projektteam übernahm gemeinsam mit der Stiftung Mercator auch die Öffentlichkeitsarbeit des Projekts: Für die am Projekt teilnehmenden Schulen und andere interessierte Personen erschien halbjährlich ein Newsletter – der sogenannte „Teamletter“ – in dem von Neuigkeiten und Ergebnissen der Netzwerkarbeit und der Begleitforschung berichtet wurde. Zudem entstand der Projektfilm *Schulen im Team*, der im Internet zur freien Verfügung steht. Ein WDR-Fernsehbeitrag und mehr als zehn Pressemitteilungen wurden im Projektverlauf erstellt. Zusätzlich wurde eine Homepage mit ständig aktualisierten Informationen, Hinweisen und Materialdownloads eingerichtet, in die auch ein Forum integriert war, das für die Netzwerkteiligten einen geschützten Raum für den Austausch über die Grenzen des eigenen Netzwerks hinweg bot.

Öffentlichkeitsarbeit

Wissenschaftliche Begleitforschung

Die mit dem Projekt verfolgten Ziele und deren Erreichung wurden über eine umfassend angelegte wissenschaftliche Begleitforschung durch das Institut für Schulentwicklungsforschung evaluiert. Als Rahmung der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde das Forschungsmodell für schulische Innovationsnetzwerke (siehe Kapitel 2) genutzt. Die zentrale Wirkannahme dabei lautete: Wenn durch die Netzwerkarbeit neues Wissen gewonnen und für die Schulen nutzbar gemacht werden kann, führt dies zu einer Veränderung des Unterrichts und letztlich zu einer Verbesserung der Schülerleistungen (Berkemeyer & van Holt, 2009). Die Begleitforschung basierte auf einem triangulativen Design, bei dem unterschiedliche Personengruppen sowie verschiedenartige Methoden und Auswertungsverfahren genutzt und aufeinander bezogen wurden. Die ausführlichen Ergebnisse sind im Band „Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung“ veröffentlicht (Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitus & van Holt, 2015).

Forschungsdesign

Das Forschungsdesign des Projekts sah die Verwendung unterschiedlicher Instrumente und Methoden der empirischen Sozialforschung vor. Eine Übersicht ist in Tabelle 3 festgehalten:

Instrumente der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt Schulen im Team

Zielgruppe	Instrumente der Datenerhebung	Zeitpunkte der Datenerhebung	Erfasster Wirkungsbereich
Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren	Interviews	Sep. 2007, Feb. 2008, Mai/Juni 2008, November 2008, Juni 2009, Nov. 2009	Kooperation und Lernen im Netzwerk, Transfer
	Feedbackbogen	Sep. 2007, Feb. 2008, Mai/Juni 2008, November 2008, Juni 2009, Nov. 2009	Zufriedenheit und Nutzen im Netzwerk im Zeitverlauf
	Fragebogen	Dez. 2007, Nov. 2009	
	Mittelanträge	laufend	Lehrerprofessionalität
Lehrkräfte	Fragebogen	Dez. 2007, Nov. 2009	Transfer, Implementation, Projektnutzen, Verbreitungstiefe, Entwicklung der Einzelschule
Fachlehrkräfte	Fragebogen	Mai 2009	Nützlichkeit für Unterricht
Schülerinnen und Schüler	Fragebogen	Mai 2009	Interesse, Motivation, Unterrichtsqualität
	Kompetenztests	August 2008, Mai 2009	Kompetenzentwicklung

Quelle: Berkemeyer & Bos, 2015, modifizierte Fassung

Ergebnisse der Begleitforschung

Die zehn schulischen Netzwerke des Projektes *Schulen im Team* haben über drei Jahre besonderes Engagement in der Gestaltung neuer Wege der Qualitätsentwicklung des Fachunterrichts entwickelt. Zum Ende des Projekts zeigen die abschließenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung: Lokale Vernetzung von Schulen lohnt sich!

Wirkebene I „Arbeiten im Netzwerk“

Die Ergebnisse der Begleitforschung und die Erfahrungen aus der Praxis weisen darauf hin, dass alle Zielbereiche der Zieldimension „Arbeiten im Netzwerk“ (systematische Vernetzung von Schulen, Aufbau eines guten Kooperationsklimas sowie Initiierung von Austausch und Lernprozessen) umgesetzt wurden. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass alle zehn Netzwerke bis zum Projektende Bestand hatten. Zudem wurde in allen Netzwerken der Wunsch geäußert, die Netzwerkarbeit über das Projektende hinaus fortzusetzen. Dies ist das Ergebnis der Interviews mit den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und eines Bilanzierungstreffens der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zum Ende des Projekts. Darüber hinaus konnte in allen Netzwerken das übergeordnete Projektziel, netzwerkbasierend fachbezogene Unterrichtsentwicklung zu betreiben, erreicht werden. Dies lässt sich zum einen aus der Sichtung der Mittelanträge ersehen, in denen klare Konzepte deutlich werden, und zum anderen aus den Berichten der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Interviews.

Die Zusammenarbeit im Netzwerk wurde als Gewinn empfunden. Mit zunehmender Kooperationsdauer im Netzwerk entstanden positive Lerneffekte bei den teilnehmenden

den Lehrkräften durch die gemeinsame Wissensgenerierung. Obwohl es durchaus Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zwischen den einzelnen Netzwerken gibt, sind alle Netzwerke im Projekt nach einer ersten Kennenlernphase erfolgreich in einen produktiven Austauschprozess eingestiegen, in dem von- und miteinander gelernt werden konnte. Dabei flossen vor allem Erfahrungen, professionelles Know-how sowie innovative Ideen der Lehrkräfte in vielfältige gemeinsame Unterrichtskonzepte ein, die von der Förderung der Lesekompetenz oder kooperativer Lernformen bis hin zu Konzepten reichen, die den Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Fach Mathematik erleichtern.

Interschulische Vernetzung war nicht Selbstzweck, sondern sollte im Rahmen des Projekts *Schulen im Team* zur innerschulischen Unterrichtsentwicklung beitragen. Aus diesem Grund war es für den Erfolg des Projekts von essenzieller Bedeutung, ob und in welchem Maße die Produkte und Inhalte aus der Netzwerkarbeit in die Einzelschulen transferiert und wie sie von den Lehrkräften der beteiligten Fachgruppen aufgenommen wurden.

Die Kollegiumsbefragung hat gezeigt, dass die Partizipation der Lehrerkollegien am Projekt zwischen 15 und 40 Prozent der Gesamtkollegien umfasst. Dies kann für ein Projekt, das am Fachunterricht ansetzt und somit meist nicht für alle Lehrkräfte der beteiligten Schulen relevant ist, als großer Erfolg gewertet werden. Die Befragung der Fachlehrkräfte veranschaulicht darüber hinaus, dass Arbeitsergebnisse aus den Netzwerken von den Fachkonferenzen insgesamt positiv aufgenommen und in den entsprechenden Jahrgängen auch umgesetzt werden.

Es reicht jedoch nicht aus, dass die im Netzwerk erarbeiteten Produkte in die Einzelschulen transferiert und dort positiv aufgenommen werden, vielmehr müssen diese dann auch von den einzelnen Lehrkräften in ihrem Unterricht implementiert werden. Ob dies geschieht, hängt maßgeblich von der Einstellung der einzelnen Lehrkräfte zum Projekt ab sowie von ihrer Bewertung der bereitgestellten Materialien und Konzepte. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Beteiligung am Projekt und mit der Arbeit der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren konnten im Rahmen der Fachlehrerbefragung sehr hohe Werte beobachtet werden. Auch der konkrete Nutzen durch die Produkte der Netzwerkarbeit wurde eher hoch eingeschätzt. Allerdings bleiben die Ergebnisse in Bezug auf den konkreten Nutzen etwas hinter denen der Projektbewertung zurück. Demnach empfiehlt es sich, verstärkt darauf zu achten, dass die positiven Voraussetzungen, die die Netzwerkarbeit für die Akzeptanz von Innovationen (ablesbar an der positiven Projektbewertung) erkennen lässt, auch genutzt werden, indem die Inhalte möglichst konkret nutzbar und relevant an die Adressatinnen und Adressaten angepasst werden. Allerdings gab ein Großteil der Fachlehrkräfte an, bereits erarbeitete Materialien bzw. Vorschläge für neue Lernstrategien aufgegriffen und in den eigenen Unterricht eingebracht zu haben.

Der Erfolg der Netzwerkarbeit auf Schülerebene wurde gemessen, indem jeweils am Anfang und am Ende des Schuljahres 2008/2009 die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Schwerpunktbereich der jeweiligen Netzwerkarbeit erfasst und zudem motivationale Faktoren sowie das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler erhoben wurden.

In den meisten am Projekt beteiligten Schulen lässt sich ein deutlicher Leistungszuwachs feststellen, welcher auch oft größer ist als der Leistungszuwachs in der jeweiligen Kontrollgruppe, also in Schulen, die jeweils einen anderen Entwicklungsschwerpunkt für die Netzwerkarbeit gewählt haben. Besonders in den sprachlichen Fächern, wie Leseverständnis und Englisch, konnten deutliche Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern im Vergleich zur Schülerschaft der Kontrollschulen festgestellt werden. Für die Ergebnisse im Fach Mathematik zeigen sich dagegen weniger eindeutige Ergebnisse. Ein weiterer Befund der Leistungsmessung ist, dass sich vor allem in den 5. Klassen die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Schule in der Regel im Leseverständnis und in Mathematik deutlich verringert haben, was gerade im Verlauf des 5. Jahrgangs ein bedeutsames Ziel vieler Schulen darstellt.

*Wirkebene II
„Transfer und
einzelschulische
Qualitätsentwicklung“*

*Wirkebene III
„Einstellungen und
Leistungen von
Schülerinnen und
Schülern“*

Darüber hinaus wurden im Rahmen einer Schülerbefragung die Motivation und das Selbstkonzept, jeweils fachbezogen für Lesen und Mathematik, erhoben. Für die meisten Netzwerke ist festzustellen, dass sowohl das Leseselbstkonzept als auch die Motivation für das Lesen bei den Schülerinnen und Schülern relativ hoch ausgeprägt sind und sich auch über die zwei Messzeitpunkte nicht bedeutsam verändern. Für den Bereich Mathematik zeigt sich überwiegend ein etwas anderes Bild: Hier ist das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler eher gering, die Motivation jedoch im Gegensatz dazu meist sehr hoch. Allerdings ist für die Einstellungen im Bereich Mathematik ebenfalls keine negative Entwicklung über die beiden Messzeitpunkte festzustellen. Dies lässt sich als erfreuliches Ergebnis interpretieren, da Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass häufig die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Verlauf ihrer Schulzeit abnimmt (Helmke & Weinert, 1997).

Resümee des Projekts

Obwohl die Projektlaufzeit von drei Jahren für nachhaltige Veränderungsprozesse und die Beobachtung von Wirkungen für Schulentwicklungsprozesse relativ kurz war, konnte *Schulen im Team* wichtige Erfolge festhalten: Netzwerke ermöglichen über die Teilhabe an anderen Praxen einen Erfahrungsaustausch, der gewinnbringend für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse genutzt werden kann. Kooperationen entstehen, werden gestärkt und Lernprozesse kommen in Gang. Entwicklungsbedarfe werden angegangen und neue Problemlösungen – sei es in Form von Unterrichtsreihen, Materialien oder Strategien – werden erarbeitet. Viele Lehrkräfte stehen den Produkten der Netzwerkarbeit nicht nur positiv gegenüber, sondern setzen sie auch in ihrem Unterricht ein. Gerade zum Ende des Projekts ist es vermehrt gelungen, weitere Kolleginnen und Kollegen nicht nur für die Nutzung der Materialien zu gewinnen, sondern sie auch dazu zu bewegen, weitere Praxisgemeinschaften aufzubauen. Dies kann als echter Effekt der Netzwerkarbeit bezeichnet werden, da solche neu gebildeten Praxisgemeinschaften allein auf das Netzwerkprojekt *Schulen im Team* zurückzuführen sind. Auch bei den Schülerinnen und Schülern konnten bereits Erfolge in Bezug auf Motivation und Fachleistungen beobachtet werden.

Teil B: Netzwerkportraits

Das Projekt *Schulen im Team* gab den 40 teilnehmenden Schulen die Möglichkeit ihren Unterricht gemeinsam, also in interschulischer Kooperation zu entwickeln. Die zehn Netzwerke und ihre Themenschwerpunkte wurden dabei auf Basis der von den Schulen eingereichten Bewerbungsbögen von der Projektleitung zusammengestellt. Von Februar 2007 bis Juli 2011 arbeiteten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren intensiv an gemeinsamen Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung und transferierten diese in ihre jeweiligen Schulen.

Die Vernetzung der Schulen unterschiedlicher Schulformen stellte sich im Verlauf des Projekts als gewinnbringend heraus. Eine „neue Kultur des Kooperierens“ (Müthing, Berkemeyer & van Holt, 2009) entstand und ist nach Beendigung der Projektlaufzeit in allen beteiligten Schulen nachhaltig etabliert.

Um Meilen- und Stolpersteine, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der praktischen Netzwerkarbeit aus Sicht der Akteure nachvollziehbar zu machen und so anderen Schulen Hilfestellungen für eigene zukünftige Netzwerkprojekte zu liefern, erstellten die Netzwerke im Frühjahr 2010, also noch vor dem Projektende, Portraits ihrer Arbeit.

Neben einer Kurzvorstellung des jeweiligen Netzwerks (Name, beteiligte Schulen, Maßnahmen und Produkte) wurde die konkrete Vorgehensweise in den Netzwerken ausführlich beschrieben. Außerdem beinhalten die Netzwerkportraits in der Regel eine Einschätzung des durch die Netzwerkarbeit entstandenen Mehrwerts für die Schulen, sowie die Ansätze und Konzepte zur nachhaltigen Fortführung der Netzwerkarbeit nach Projektende und dem damit verbundenen Wegfall der finanziellen, organisatorischen und beratenden Unterstützung.

Konkrete Tipps und Hinweise der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren werden in einem abschließenden Kapitel zusammenfassend dargestellt.

Die Selbstportraits wurden von den Netzwerkakteuren in Eigenverantwortung verfasst und nur minimal überarbeitet, um einen möglichst authentischen Einblick in die Netzwerkarbeit zu gewährleisten. Sie bieten zahlreiche praxisnahe Anregungen für eigene Projekte, zeigen aber auch mögliche Herausforderungen und Stolpersteine auf. Sie sind ein eindrucksvolles Zeugnis des großen Engagements und der Motivation, die die Lehrkräfte in den Netzwerken aufgebracht haben. Vor allem aber zeigen sie, dass Netzwerkarbeit keinesfalls ein standardisierter Prozess ist, sondern eine große Vielfalt an Handlungsweisen und Produkten hervorbringt.

Netzwerk 1: SALVE – Selbstständig Arbeiten, Lesekompetenz Verbessern (Duisburg)



Themenschwerpunkte

Leseförderung
Übergang Grundschule – Sekundarstufe I
Kooperatives Lernen

Projektschulen

Gemeinschaftsgrundschule Vennbruchstraße
Fridtjof-Nansen-Realschule
Gesamtschule Walsum

Ziele der Netzwerkarbeit

Das Netzwerk befasste sich im Projektzeitraum mit dem Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule, mit dem Ziel den Schülerinnen und Schülern den Weg zu ebnen und sie durch die Anbahnung und Weiterführung gemeinsamer Methoden, bevorzugt kooperativer Lernformen, zu stärken. Die Steigerung der Lesekompetenz lag dabei im Zentrum der Bemühungen des Netzwerks. Von Vorteil für die Netzwerkarbeit war, dass die drei Schulen in direkter Nachbarschaft zueinander liegen.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Im ersten Schritt sammelte das Netzwerk Informationen zu den Themen Lesekompetenz und Methodik: Die Akteure sichteten Fachliteratur, besuchten Fortbildungen, tauschten sich untereinander aus. Als Problematik, der im Rahmen des Netzwerkes entgegen gearbeitet werden sollte, machte das Netzwerk die unterschiedliche Entwicklung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler aus: Auch in höheren Klassen befindet sich ein nicht unerheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler weiterhin auf der Ebene der Dekodierung, wobei die mangelnde Leseflüssigkeit die semantische Entschlüsselung be- oder sogar verhindert.

Das Netzwerk entschied sich zur Verbesserung der Lesekompetenz daher für das *Hamburger Lesepatenmodell*, das auf drei Ebenen wirken sollte: Training der Leseflüssigkeit, Unterstützung des sinnentnehmenden Lesens und Förderung der Lesemotivation. Gleich zu Beginn signalisierten alle Kolleginnen und Kollegen der Fachschaften Deutsch im Rahmen einer schulübergreifenden Fortbildung mit etwa 40 Teilnehmenden die Bereitschaft, das Verfahren in ihrer Schulpraxis einzusetzen und sich somit am Projekt *Schulen im Team* aktiv zu beteiligen. Dank der zur Verfügung stehenden finanziellen Projektmittel wurden Bücherpakete angeschafft, um die erste notwendige Voraussetzung für das Vorhaben „Lesekompetenz verbessern“ zu schaffen.

Im zweiten Projektjahr erfolgte die praktische Umsetzung. Das Lesepatenmodell wurde in allen Netzwerkschulen in den Jahrgängen 1 bis 6 eingeführt – durchweg unter Berücksichtigung der jeweiligen schulspezifischen Bedingungen.

An der Grundschule des Netzwerks wurde das Modell von allen Deutschkolleginnen und -kollegen eingesetzt. Sobald man einschätzen konnte, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage waren, Texte, die dem Lesealter angepasst waren, selbstständig zu lesen, wurde das Modell in allen Jahrgängen umgesetzt. Parallel wurde das an der Grundschule bereits existierende Lesecoaching systematisiert: Zu Lesemüttern, die bereits als Lesecoaches für Schülerinnen und Schüler fungierten, kamen ältere Schülerinnen und

Schüler der weiterführenden Schulen des Netzwerks, die regelmäßig vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn mit den Kindern lasen und so individuelle Unterstützung gaben. Die Lesecoaches tauschten ihre Erfahrungen untereinander aus und gaben Tipps und Wissen weiter.

Auf Beschluss der Fachkonferenz Deutsch sowie der Lehrer- und Schulkonferenz wurde das Lesepatentmodell an der Gesamtschule des Netzwerkes anfangs probeweise für ein Jahr im Deutschunterricht der Jahrgänge 5 und 6 verankert. Über jeweils drei Monate lasen die Schülerinnen und Schüler 2 x 20 Minuten pro Woche ein Buch ihrer Wahl. Die Schülerinnen und Schüler erfuhren dabei Unterstützung, Betreuung und Förderung durch zwölf Praktikantinnen und Praktikanten der Universität Duisburg-Essen, mit der die Schule einen Kooperationsvertrag geschlossen hatte. Mit ihrer Hilfe konnte sichergestellt werden, dass die Kinder sich in kleinen Gruppen ihre Leseorte frei suchen konnten und während der Lesezeit angemessen betreut und gefördert wurden.

Eine Variation des Lesepatentmodells wurde in der Realschule des Netzwerkes eingeführt, wo die Förderung der Lesekompetenz nicht nur im Fach Deutsch (5. und 6. Jahrgang), sondern darüber hinaus im Englischunterricht der Jahrgangsstufe 6 stattfand. Auch in diesem Kontext wurden die Schülerinnen und Schüler von Praktikantinnen und Praktikanten und Lesemüttern unterstützt, beaufsichtigt und motiviert. Um den Leseprozess zu vertiefen, erhielten die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sie begleitend zum Lesen erfüllen sollten: Führen eines Lesetagebuchs (*reading log*), schriftliche Zusammenfassung des Inhalts (*summary*), mündliche Präsentation der Lektüre im Deutsch- und Englischunterricht (*book in a box*), Nutzung der Internetplattform *Antolin*[®] (Beantwortung von Quizfragen zu deutschen und englischen Büchern, Belohnung anhand von Punkten).

Nach einem ersten Durchgang des Lesepatentmodells nahmen die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren eine intensive Evaluation vor: Die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler wurde vor und nach der Durchführung des Lesepatentmodells verglichen und alle Teilnehmenden wurden befragt. Die Ergebnisse dieser Evaluation waren so ermutigend, dass sich die Fachkonferenzen zur Fortführung dieser Form der Leseförderung entschieden. Deutschkolleginnen und -kollegen fanden sich auf einem Bilanzierungstreffen zusammen, auf dem sie zum einen ihre Erfahrungen und Ideen zur Optimierung des Modells austauschen konnten. Zum anderen entstanden in dieser Runde zusätzliche begleitende Maßnahmen der Leseförderung, die wiederum zu einer Vernetzung der Schulen auf weiteren Ebenen führten: Schülerinnen und Schüler des 8. bzw. 10. Jahrgangs der Gesamt- und Realschule fungierten morgens vor Schulbeginn als Lesecoaches für die Grundschulkinder, Realschülerinnen und -schüler gestalteten einen Vorleseabend für die Schülerinnen und Schüler der Grundschule. Die Schülerinnen und Schüler aller drei Netzwerkschulen nahmen an einer Dichterlesung sowie einer Aufführung des *White Horse Theatre*[®] teil.

Die Vernetzung wurde in dieser Phase auch über die Grenzen des Netzwerkes 1 hinaus ausgeweitet: Durch Kontakte zum Kommunalen Integrationszentrum (vormals RAA) in Duisburg wurde das Lesepatent-Projekt bekannt gemacht. Außerdem wurde das Netzwerk gebeten, für interessierte Schulen Fortbildungen zum Thema durchzuführen. Die Umsetzung des Lesepatentmodells an den Netzwerkschulen wurde zusätzlich in einem etwa 15-minütigen Film festgehalten. Der Film eignet sich, um interessierten Kollegien, Eltern, Schülerinnen und Schülern eine Einführung in das Lesepatentmodell und dessen Realisierung zu geben.

Das Lesepatentmodell konnte an den drei Netzwerkschulen optimiert und im Unterricht als selbstverständlicher Bestandteil integriert werden. Ebenso sind die Lesecoaches der weiterführenden Schulen fester Teil der Leseförderung an der Grundschule geworden.

Die Wirkungen des Lesepatentmodells sollten zusätzlich durch eine gezielte Vermittlung von Lesestrategien intensiviert werden. Diese Idee wurde auf einer Fortbildung mit Vertretern aller drei Schulen weiterentwickelt. Es wurde vereinbart, die 5-Schritt-Lesemethode nach Klippert (1998) schon im Sprach- und Sachunterricht der Grundschule an-

zubahnen und im 2. Halbjahr des 5. Schuljahres im Rahmen einer Unterrichtsreihe des Deutschunterrichts systematisch einzuführen. Um eine möglichst einheitliche Vorgehensweise zu erreichen, einigte man sich auf einen gemeinsamen Entwurf eines Lernplakats zur 5-Schritt-Lesemethode, das in allen Klassen- und Fachräumen aufgehängt werden sollte.

Motiviert durch die Ergebnisse der Projektarbeit setzte sich das Netzwerk zu Projektende das Ziel weitere Kolleginnen und Kollegen (über das Fach Deutsch hinaus) für die Problematik der Leseförderung zu sensibilisieren und diese systematisch in weiteren Fächern zu implementieren, vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Bei der Umsetzung dieser Ideen konnte das Netzwerk auf gewonnene Erfahrungen in der Netzwerkarbeit und im Projektmanagement sowie auf bereits bestehende Kontakte, durchgeführte Hospitationen und schulformübergreifende Kooperationen zurückgreifen.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Als besonders hilfreich empfanden die Netzwerkerinnen und Netzwerker die Unterstützung von Seiten der Projektverantwortlichen: Durch Fortbildungen zum Projektmanagement konnten Erfahrungen in den Themengebieten „Zeitmanagement“ und „Kommunikationsstrategien“ gesammelt werden. Trotz der Vorgabe, Ergebnisse vorzuweisen und Bilanz über Vorgänge zu ziehen, erhielt das Netzwerk auch genügend Freiräume, um eigene, auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Ideen zu entwickeln und zu realisieren. Bei der Umsetzung dieser Ideen waren die wissenschaftliche Beratung durch die Begleitforschung sowie die finanzielle Unterstützung wichtige Aspekte, um die Netzwerkarbeit voran zu bringen.

Für das Netzwerk hat es sich als unabdingbar erwiesen, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren kontinuierlich zusammen arbeiten, dass sie bereit sind viel Arbeit zu investieren und sich darüber hinaus menschlich gut verstehen und einander vertrauen können. Die Festigung der persönlichen Beziehungen erhöht die Motivation und die gegenseitige Verantwortlichkeit. Dadurch erhöht sich auch die Bereitschaft der Teammitglieder, ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten, Begabungen und Stärken zur Realisierung der gemeinsamen Ziele einzubringen und sich dabei gegenseitig in ihren jeweiligen Rollen zu akzeptieren. Für das Netzwerk zeigte sich weiterhin, dass die Wahrnehmung verschiedenster Rollen besonders wichtig bei der konkreten Netzwerkarbeit ist – Ideengeberinnen und -geber, Skeptikerinnen und Skeptiker, Gesprächsmoderatorinnen und -moderatoren, Antragsformulierungskünstlerinnen und -künstler sind nur einige der vom Netzwerk genannten Rollen.

Nach Projektende zogen die Netzwerkerinnen und Netzwerker ein überwiegend positives Fazit. Nach einer langen Orientierungsphase, in der durchaus auch das Gefühl aufkam, nicht recht weiterzukommen, schafften die Netzwerkerinnen und Netzwerker eine tragfähige Basis für die gesamte Projektarbeit. Im Rahmen der zahlreichen Treffen nahm man sich auch stets die Zeit für private Gespräche. Die Arbeit im Team hat den Koordinatorinnen und Koordinatoren trotz der phasenweise hohen Arbeitsbelastung überwiegend Freude bereitet. Man verstand sich untereinander gut, konnte sich selbst weiterqualifizieren, die Rahmenbedingungen des Projektes wurden als sinnvoll und hilfreich erachtet und die eigene Arbeit schien förderlich für die Einzelschule. Für die Schülerinnen und Schüler der Netzwerk-Grundschule ergab sich der Gewinn, dass sie das erlebte und erlernte Modell auch in der weiterführenden Schule anwenden können. Die Netzwerkerinnen und Netzwerker sind davon überzeugt, dass die Optimierung des Übergangs 4/5 für ihre Schülerinnen und Schüler unter dem Fokus der Leseförderung ohne das Projekt *Schulen im Team* und die bereit gestellten Ressourcen nicht in Angriff genommen worden wäre.

Netzwerk 2: MAMI – MAtematik MIteinander (Duisburg)

Themenschwerpunkte

Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht (MINT) in der Sekundarstufe I ab Klasse 7
Integration neuer Medien in den MINT-Unterricht

Projektschulen

Gesamtschule Meiderich
Max-Planck-Gymnasium
Heinrich-Böll-Hauptschule
Gustav-Stresemann-Realschule



Ziele der Netzwerkarbeit

Das Netzwerk 2 setzte sich die Entwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I vor allem ab der Jahrgangsstufe 7 als Schwerpunkt. Während der Projektlaufzeit wurde diese sukzessive bis zur Jahrgangsstufe 9 weitergeführt. Als gemeinsames vorrangiges Problem stellte sich begleitend die Integration der neuen Medien in den laufenden täglichen Mathematikunterricht heraus. Weiterer Schwerpunkt war die Förderung des eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens.

Dabei berücksichtigte das Netzwerk die Erkenntnisse der Studien TIMSS und PISA sowie der neuen Kernlehrpläne, nach denen die im Mathematikunterricht angestrebten Kompetenzen neu akzentuiert werden. Diese Anforderung stellt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und indirekt auch die Eltern vor neue Herausforderungen. Hier sind unter anderem eine Veränderung und Verdichtung der Curricula, eine verstärkte Anwendungsorientierung bei der Aufgabenstellung und eine veränderte Orientierung an der Erfolgsmessung zu nennen.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Als Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren wurden jeweils zwei Mathematiklehrkräfte der teilnehmenden Schulen eingesetzt. Als Mitglieder der jeweiligen Fachschaften informierten sie die Fachkollegien über geplante Netzwerkzielsetzungen und besprachen diese mit den jeweiligen Schulleitungen. Die vier Schulleitungen stimmten die Zielsetzung und die organisatorischen Planungen (wie Unterrichtseinsätze und gemeinsame Stundenplanfreistunden) ab. Aufgrund der Stundenplanabstimmungen der vier Netzwerkschulen hatten die acht Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren die Möglichkeit, feste Zeiten für ihre Netzwerkarbeit zu nutzen.

Die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren waren bereits zu Beginn des Projekts hoch motiviert. Aufgrund der bereits bestehenden Kooperationen im Stadtteil Duisburg-Meiderich verliefen die ersten Schritte des Kennenlernens und der Orientierung problemlos. Vereinbarungen über Zielsetzungen, Arbeitsvorgehen und Vernetzungen konnten schnell getroffen werden. Insbesondere der Vergleich der situativen Bedingungen an den vier unterschiedlichen Schulformen, der Erfahrungsaustausch und das gegenseitige Kennenlernen waren zu Beginn des Projekts vorrangig.

Die Netzwerkgruppe vereinbarte regelmäßig gemeinsame Treffen, welche abwechselnd an den Netzwerkschulen stattfanden. Als personeller Kern nahmen die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren an diesen Treffen teil, die Termine wurden allerdings ebenfalls

Netzwerktreffen

an interessierte Fachkolleginnen und -kollegen kommuniziert. Auch an der Erarbeitung von Materialien waren Mitglieder der Fachschaften der Netzwerkschulen beteiligt.

Auf den Netzwerktreffen fanden Ideenfindung und -austausch, Arbeitsplanung und konzeptionelle Strategiefindung statt. Die Netzwerkerinnen und Netzwerker ergänzten sich gegenseitig und übernahmen bestimmte Aufgabenbereiche. Während der Erarbeitungsphase wurden einzelne erarbeitete Elemente im Unterricht erprobt. Über Mailkontakte war jederzeit die Möglichkeit zur Kommunikation gegeben. Die abschließende Zusammenstellung der Materialien fand in gemeinsamen Sitzungen der Netzwerkgruppe statt.

Ebenfalls wurden während der Arbeitstreffen gegenseitige Unterrichtshospitationen vereinbart, vielfältige gemeinsame Absprachen getroffen und ergänzend gemeinsame Aktivitäten im Netzwerk und in den Schulen besprochen.

Fortbildungen

Die Fortbildungen im Rahmen der Netzwerkarbeit wurden als hilfreich erachtet, einerseits durch die wertvollen Hinweise zur Netzwerkarbeit im Allgemeinen, andererseits durch die Möglichkeit sich mit den anderen beteiligten Netzwerken auszutauschen. Die Terminierung von Fortbildungen wirkte außerdem wie ein motivationsfördernder Anstoß zur Weiterführung der Netzwerkarbeit. Die netzwerkinternen Fortbildungen waren für die gesamten Mathematik-Fachschaften geöffnet und trugen somit zum Transfer der Ergebnisse der Netzwerkarbeit in die Einzelschulen bei.

Umgesetzte Maßnahmen und Ergebnisse

Das Netzwerk befasste sich in den drei Projektjahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Das erste Netzwerkjahr beinhaltete den Einsatz dynamischer Software im Geometrieunterricht mit der Software *Geonext*[®]: Ein computerunterstütztes Lernprogramm zur Arbeit mit der Software sowie Lernsequenzen zu Themen der Ebenen Geometrie in den Jahrgangsstufen 6 bis 8 wurden entwickelt. Des Weiteren wurden Unterrichtseinheiten für den Mathematikunterricht dieser Jahrgangsstufen konzipiert und implementiert.

Im Laufe des zweiten Projektjahres arbeitete das Netzwerk am Schwerpunkt *eigenständiges Lernen* und entwickelte Unterrichtsreihen, welche auf dem Stationenlernen basieren und um ein Schülerexpertensystem ergänzt wurden. Dabei entstanden Lernstationen zu den Themen Wahrscheinlichkeitsrechnung, Satz des Pythagoras, Flächenberechnung, Körperberechnung und Prozentrechnung.

Im dritten Netzwerkjahr wurden Möglichkeiten erarbeitet, das Programm *Microsoft Excel*[®] im Mathematikunterricht einzusetzen. Das Netzwerk entwickelte und erprobte einen schülerorientierten Grundkurs zur Anwendung der Software, sowie Programme und Dateien zu verschiedenen Themenbereichen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I.

Alle erarbeiteten Unterrichtsreihen wurden auf CD-ROMs vervielfältigt und den Fachkollegen zur Verfügung gestellt.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Der erhebliche Zeit- und Arbeitsaufwand des Netzwerkes hat sich nach Ansicht der Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren gelohnt, wenn man die entstandenen Arbeitsergebnisse und besonders den erfolgreichen Einsatz der erarbeiteten Materialien im Unterricht der Netzwerkschulen betrachtet. Die Netzwerkarbeit machte sich im Hinblick auf die kollegiale Zusammenarbeit der Netzwerkerinnen und Netzwerker positiv bemerkbar, die Kooperation wurde im Projektverlauf enger und vertrauter. Ebenso entstand eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl – nicht nur innerhalb der Projektgruppe, sondern auch in den Kollegien der Netzwerkschulen. So konnten ebenfalls Kolleginnen und Kollegen, die keine Mitglieder der Netzwerkgruppe waren, aktiv sein.

Zu Projektende zogen die Netzwerkerinnen und Netzwerker ein positives Resümee, zumal auch andere Fachschaften und weitere Schulen im direkten Umfeld großes Interesse an der Methode der schulischen Netzwerkarbeit zeigten. Ergebnisse des Netzwerks wurden außerdem in verschiedenen Arbeitskreisen vorgestellt und von weiteren Schulen übernommen.

Netzwerk 3: Koop⁵ – Kooperation hoch Fünf (Duisburg)



Themenschwerpunkt

Kooperative Lernformen in heterogenen Klassen der Sekundarstufe I

Projektschulen

Theodor-König-Gesamtschule
Gesamtschule Emschertal
Herbert-Grillo-Gesamtschule
Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium
Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Gesamtschule

Ziele der Netzwerkarbeit

Im Netzwerk 3 „Koop Hoch Fünf“ kooperierten fünf Schulen des Duisburger Nordens miteinander, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen auszutauschen und damit Erfolge zu steigern. Ziel war, an allen Schulen kooperative Lernformen zu etablieren. Die Stärke der Netzwerkarbeit lag in der Erarbeitung und Umsetzung von Konzepten zur speziellen Förderung von Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Zu diesen Konzepten zählen unter anderem Sprachförderkonzepte, die Förderung sozialer Kompetenzen und die Anleitung zum selbstständigen Lernen. Das Netzwerkprojekt wurde als Brückenfunktion zu bereits gefestigten Projekten (z.B. Streitschlichtung, Sprach-/Leseförderung) an den einzelnen Schulen konzipiert.

Koordinationsprobleme bezüglich der Festlegung gemeinsamer Ziele ergaben sich im Netzwerk nicht, da die Zielvorstellungen von Beginn an nahe beieinander lagen und die Problemlagen der Schulen ähnlich waren. Das Netzwerk wurde schnell von der übergreifenden Idee geleitet, im Unterricht methodisches, fachliches und soziales Lernen stärker zu verbinden.

Das Netzwerk setzte sich zum Ziel, Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, in Kooperation besser zu lernen und höhere Sozialkompetenz zu erwerben. Alle Schulen hatten bereits zu Projektbeginn erste Erfahrungen mit kooperativen Lernformen gesammelt. Das Projekt *Schulen im Team* bot die Möglichkeit, diese Ansätze konzeptionell auszubauen und nachhaltig zu implementieren. Dazu führte das Schulnetzwerk systematisch kooperative Lernformen ab der Jahrgangsstufe 5 ein.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Nach dem Leitspruch „Think big, start small“ einigten sich die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zu Beginn der Netzwerkarbeit auf die Implementierung einer überschaubaren Anzahl aufeinander aufbauender Methoden des Kooperativen Lernens. Dabei mussten zunächst einige Grundlagen in den beteiligten Lerngruppen geschaffen werden, wie zum Beispiel positive Gruppenerfahrungen, Gruppenregeln, Signale zur Steuerung des Arbeitsprozesses, Partnerarbeit, sowie Rückmeldung und Reflexion des Arbeitsverhaltens.

Um das kooperative Unterrichten in allen Fächern einsetzen zu können, war es notwendig, einen Großteil der Kollegien der fünf Netzwerkschulen ins Boot zu holen. Das Projekt wurde in den Lehrerkonferenzen jeder Schule vorgestellt, Kolleginnen und Kollegen erhielten die Möglichkeit, an Einführungsveranstaltungen und fachspezifischen Fortbildungen teilzunehmen, einzelne Interessierte wurden zu Multiplikatoren und Moderato-

ren ausgebildet. Zur Erleichterung der Arbeit mit kooperativen Lernformen im Jahrgang 5 wurden an allen Schulen Moderationskoffer angeschafft.

Alle Akteure des Netzwerks konnten sich in die Netzwerkarbeit einbringen, wobei ein unterschiedlich intensives Engagement im Netzwerk möglich war und respektiert wurde. So gelang es dem Netzwerk, möglichst viele Teilnehmende einzubinden. Als hilfreich erwies sich, dass ein Schulleitungsmitglied die Gesamtkoordination übernahm, wodurch die Zusammenarbeit mit den weiteren Schulleitungen wesentlich erleichtert wurde, insbesondere in den Phasen, in denen das Projekt ins Stocken geriet.

Nach einem weiteren gemeinsamen Coaching der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie der Schulleitungen initiierte das Netzwerk weitere Maßnahmen zur Entwicklung der Schulkultur und Schulstruktur. Nach einem Erfahrungsaustausch zu den spezifischen Teamstrukturen an den Einzelschulen, zum Beispiel zu Jahrgangsteams, freiwilligen Teams, Teamkleingruppenmodellen, wurde die Entwicklung von Teamstrukturen in den Netzwerkschulen durch Teamcoaching und Fortbildungen zum Teammanagement systematisch unterstützt.

Vor allem gegen Ende des Projekts nahm die Unterrichtsentwicklung immer strukturiertere Formen an: Es wurden kleinere Projekte zum Kooperativen Lernen, wie etwa eine fachgebundene Fortbildung oder eine Moderatorenausbildung umgesetzt, um auf Schulebene koordinierte Angebote schaffen zu können. Innerhalb der Schulen und Fachschaften festigten sich die Strukturen: Stufenkoordinatoren, Jahrgangsteams, schulinterne Workshops und Fortbildungen wurden eingeführt.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Das ursprüngliche Ziel des Netzwerks war es, die Unterrichtskultur in allen Fächern der beteiligten Schulen im „Top-down“-Verfahren zu verändern. Dieses Vorgehen wurde im Nachhinein von den Netzwerkerinnen und Netzwerkern kritisch reflektiert: Es ist ihnen nicht gelungen, alle Kolleginnen und Kollegen ins Boot zu holen, vielmehr wurden sogar Ängste und Widerstände geschürt. Teile des Kollegiums wurden vom Konzept des Kooperativen Lernens überrollt und abgeschreckt. Größeren Erfolg versprachen kooperative Projekte, die aus den Anfängen der Vernetzung hervorgegangen sind und die beispielsweise durch fachgebundene Fortbildungen initiiert wurden. Aus diesen Erfahrungen zieht das Netzwerk folgende Erkenntnisse: In der Anfangsphase sollten maximal ein bis zwei Fachkonferenzen als Keimzelle des Projektes beginnen, die intrinsisch motiviert sind. Die Ziele sollten realistisch für den Projektzeitraum formuliert werden, damit schnell sichtbare Erfolge gefeiert werden können. Darauf aufbauend können auch weitere Kolleginnen und Kollegen überzeugt und eingebunden werden. Kooperatives Lernen kann nur dann erfolgreich angewendet werden, wenn das Kollegium und die Schulleitungen von dem Konzept überzeugt sind. Netzwerkarbeit muss daher immer auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstverpflichtung basieren, die allerdings gut dokumentiert sein sollten. Sinnvoll ist es, den anfänglichen Enthusiasmus zu nutzen und alle interessierten Kolleginnen und Kollegen dauerhaft und nachhaltig für die Projektarbeit zu gewinnen.

Die Erfahrungen des Netzwerks zeigen, dass die Kooperation mit den Schulleitungen der Netzwerkschulen eine wichtige Bedingung für die Realisierung des Projektes ist. In den Fällen, in denen die Zusammenarbeit fehlte, wurde die Wirksamkeit des Projektes beeinträchtigt. Sobald die Schulleitungen andere Prioritäten setzten, geriet das Projekt bei der Ressourcenverteilung, der Terminplanung und der gemeinsamen Konzentration des Kollegiums auf die Projektziele ins Hintertreffen. Netzwerk 3 schlussfolgerte daraus, dass ohne die Kooperation mit der Schulleitung der Verfall vom „Leuchtturmprojekt“ zum „Nachtschattengewächs“ droht. Die Aufgabe der Schulleitung im Rahmen des Projektes

sollte sein, das Projekt zu stützen, zu hegen und zu pflegen und im Rahmen der Schulentwicklung zu fokussieren, damit Erfolge auch im Kollegium wahrgenommen werden.

Das Netzwerk hat einen nachweislichen Gewinn aus der Netzwerkarbeit gezogen: An allen Schulen sind die Kollegien für das Kooperative Lernen sensibilisiert und geschult, jede Schule verfügt nun über ausgebildete Moderatoren und Multiplikatoren sowie über fachspezifische weiterführende Fortbildungskonzepte. In den Jahrgangsstufen 5 bis 7 konnte das Kooperative Lernen in allen Klassen eingeführt werden und wurde zu Projektende häufig schon selbstverständlich eingesetzt. Schülerinnen und Schüler lernten selbstständiger und eigenverantwortlicher und eigneten sich die Strategie des „Lernen Lernens“ an. In allen Netzwerkschulen beherrschten die Schülerinnen und Schüler am Ende des Projekts vor allem die Methoden Mindmapping, Think-Pair-Share und die Anwendung von Placemats. Kooperative Methoden wurden in einigen beteiligten Schulen wesentlicher Bestandteil des Methodencurriculums, in allen Schulen wurden differenzierte Methoden des Kooperativen Lernens ebenfalls in höheren Jahrgangsstufen verwendet. Im Projekt wurde ein großer Materialpool zusammengestellt, der dem Lehrpersonal an den Netzwerkschulen zur Verfügung steht.

Darüber hinaus konnte das Netzwerk über die neu geschaffenen Teamstrukturen einen wichtigen Beitrag zur internen Schulentwicklung der Einzelschulen leisten. Innerhalb der beteiligten Kollegien ist die Kooperation allerdings nicht so weit fortgeschritten, dass eine neue Kultur der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -entwicklung entstand. Es gab zu Projektende jedoch weitere Arbeitskreise, die unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen Unterricht gemeinsam entwickeln und planen.

Besonders wichtig war dem Netzwerk der Austausch zwischen den Schulen, um mit Rückschritten und Widerständen besser umgehen und von der positiven Entwicklung der Partnerschulen profitieren zu können. Auch die Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung trug zur Motivation des Netzwerks bei und ermöglichte den Netzwerkakteuren vor allem durch die Meilensteintagungen einen umfassenden Einblick in das Gesamtkonzept des Projektes. Auch die finanziellen Möglichkeiten im Rahmen des Projekts für Moderatorenausbildungen, fachgebundene Fortbildung und Teamcoaching haben zum Erfolg der Netzwerkarbeit beigetragen. Statt in Zukunft feste Ziele für das gesamte Netzwerk festzulegen, empfehlen die Netzwerkerinnen und Netzwerker, Netzwerkarbeit hauptsächlich zur koordinierenden Begleitung und Vernetzung für Jahrgangsteams und Stufenkoordinatoren bei der Umsetzung ihrer jeweils individuellen Schulentwicklungsziele zu nutzen. Maßstab sollte dabei sein, sich an den entstandenen eigenmotivierten Keimzellen des Kooperativen Lernens zu orientieren, deren Arbeit zu unterstützen und Erfolge auch für andere sichtbar zu machen.

Netzwerk 4: Mathematik (be-)greifen (Duisburg)

Themenschwerpunkt

Handlungsorientierter Mathematikunterricht

Projektschulen

Abtei-Gymnasium Hamborn
St. Hildegardis-Gymnasium
Aletta-Haniel-Gesamtschule
Gesamtschule Globus am Dellplatz



Ziele der Netzwerkarbeit

Vier sehr unterschiedliche Duisburger Schulen mit ähnlichen Problemlagen im Mathematikverständnis der Schülerinnen und Schüler der Erprobungsstufe bildeten das Netzwerk 4. Die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sich mathematische Begriffe und Größen vorzustellen, führte die Netzwerkschulen dazu, sich dem Thema „Mathematik (be-)greifen“ zu widmen. Diesem Ansatz folgend wurden Unterrichtssituationen zu verschiedenen mathematischen Inhalten geschaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler mathematische Themen haptisch erleben und sich kooperativ erarbeiten können.

Die Grundüberlegung war hier, dass anfassbare Alltagsmathematik als Gegenstand des Unterrichts entscheidend dazu beitragen kann, dass sich die Einstellung mancher Schülerinnen und Schüler zum Fach Mathematik positiv verändert. In einem solchen Kontext erworbenes mathematisches Grundwissen kann gewinnbringend im Alltag eingesetzt werden.

Die Netzwerkerinnen und Netzwerker teilten die Auffassung, dass es unterschiedlicher Zugänge zum Mathematikunterricht bedarf und eine rein verbale Begriffsbildung im Hinblick auf die zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten immer weniger geeignet ist, Mathematik zu verstehen. Vielmehr sollte Mathematik „zum Anfassen“ sein, um mathematische Zusammenhänge zu begreifen. Ziel des Netzwerks war es also, Mathematik im Alltag sichtbar zu machen, die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen und dadurch Freude beim Umgang mit mathematischen Problemen zu wecken. Hierzu sollten Materialien, die zum Handeln auffordern, bereitgestellt werden. Entsprechende Modelle sollten das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie das Vorstellungsvermögen einer dreidimensionalen Mathematik verbessern.

Das Netzwerk setzte somit auf den Gedanken, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, selbstständig zu arbeiten und Erfahrungen zu sammeln. Dabei können unterschiedliche Arbeitsweisen und Lernerfahrungen (z.B. innerhalb des offenen und differenzierten Unterrichts) zugelassen werden. Das Netzwerk schloss sich damit den didaktischen Ansätzen vieler namhafter Mathematikwissenschaftler an, die vom Ansatz her eine Mathematik zum Anfassen als Grundlage für ein Mathematikverstehen fordern.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Motiviert durch die gelungene zweitägige Auftaktveranstaltung in Dortmund machte das Netzwerk sich an die Arbeit.

Die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren trafen sich in zweimonatigen Intervallen abwechselnd an den Schulen und arbeiteten zielorientiert unter einer festgelegten Tagesordnung an ihren Aufgaben. Die Treffen wurden für interessierte Kolleginnen und Kollegen oder Vertreter der Presse geöffnet, zu speziellen Tagesordnungspunkten lud man zusätzlich außerschulische Experten ein.

Durch erste eigene handlungsorientierte Erfahrungen mit *Supermags*[®], einem mathematischen Konstruktionsspiel aus Stabmagneten und Metallkugeln, sahen die Netzwerkerrinnen und Netzwerker sich in ihrem Ziel, den Schülerinnen und Schülern anschauliche Zugänge zur Mathematik zu ermöglichen, bestärkt. Nach einem gemeinsamen Besuch des *Mathematikums* in Gießen und einem Gespräch mit dessen Begründer Prof. Dr. Albrecht Beutelspacher entwickelte das Netzwerk eine erste Konzeption zur Planung von Unterrichtsreihen – beginnend mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 – und zur Anschaffung geeigneter Unterrichtsmaterialien.

Auf einer Fortbildung zum *Mathekoffer* von Andreas Büchter und einem Workshop von Prof. Dr. Wolfgang Kroll unter dem Titel „Einsatz von Geomag im Mathematikunterricht“ holten sich Kolleginnen und Kollegen Anregungen und Ideen für einen anschaulichen Zugang zu mathematischen Themen.

Im Rahmen des Projektes war zweimal der *Mathcircus* aus England an den Netzwerkschulen zu Gast und begeisterte die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 für mathematische Phänomene. Darüber hinaus wurden Spiele mit mathematischem Hintergrund angeschafft. Sie werden zur individuellen Förderung, in Einführungs- und Vertiefungsphasen, in Vertretungsstunden oder in Projektarbeitsphasen sinnvoll eingesetzt.

Das Netzwerk legte sich in seiner Arbeit auf die drei Themen *Größen*, *Bruchrechnung* sowie *Üben und Fördern* fest. Die vier Netzwerkschulen erarbeiteten und testeten Unterrichtsbausteine, die auf den Einsatz der taktilen Materialien abzielen.

Der erste Schwerpunkt der Netzwerkarbeit war das Thema *Größen*. Längen, Gewichte, Zeitspannen, Flächen und Rauminhalte schienen für die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen immer abstrakter zu werden, eine sichere Nutzung von Angaben zur Größe, zum Gewicht oder zu einem Flächeninhalt fällt ihnen schwer. In den Unterrichtsmodulen wurde versucht einen begreifbaren Zugang zu diesem Thema zu finden: Aktives Messen von Längen am eigenen Körper, im Klassenraum und auf dem Schulhof mit verschiedenen Messinstrumenten; Wiegen von Personen, kleinen und großen Gegenständen auf unterschiedlichen Waagen; Auslegen von Flächen mit Meter- und Dezimeterquadraten (z.B. Teppichfliesen) sind nur einige der verwendeten Methoden. Zur Durchführung solcher Unterrichtsstunden wurden aus Projektmitteln viele Materialien angeschafft, mit denen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen am Thema *Größen* arbeiteten.

Bruchrechnung war der inhaltliche Schwerpunkt der Netzwerkarbeit im zweiten Projektjahr. Auch hier sollten anschauliche Materialien den Zugang zur Bruchrechnung erleichtern. Mit Hilfe von Bruchrechnenscheiben, Dominos, Puzzles, Geobrettern und anderen anschaulichen Materialien wurde das Rechnen mit Brüchen an den vier Netzwerkschulen begreifbarer gemacht, eine schulübergreifende Angebotsarbeit zum Thema Bruchrechnung half, den Erfolg der Unterrichtsreihen zur Bruchrechnung zu messen.

Schwerpunktthema des dritten Projektjahrs war *Üben und Fördern*. In allen Jahrgangsstufen der Netzwerkschulen wurden taktile Materialien gesichtet und im Unterricht eingesetzt. Ziel war dabei, eine gleichzeitige Förderung von Kindern mit Lernschwächen sowie leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zu erreichen.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Die Netzwerker des Netzwerks 4 empfanden die Netzwerkarbeit als gewinnbringend: Völlig unterschiedliche Schulen mit unterschiedlichen Erfahrungen können durch Analyse, Austausch und gemeinsame Arbeit von ihren jeweiligen Erfahrungen profitieren und Lösungsansätze für gemeinsame Herausforderungen finden. Die schulübergreifende Arbeit öffnet den eigenen Horizont und damit die Möglichkeit, Problemlösungen anderer Schulen auf die eigene Schule zu übertragen. Auch wenn schulübergreifende Zusammenarbeit zeitintensiv ist und zuweilen langsam voran geht, ist sie meist durch viele Gespräche durchdacht und dadurch substanziell und nachhaltig.

Der Mathematikunterricht an den vier Schulen des Netzwerks hat sich verändert. Er wurde zu Projektende kooperativ, handlungsorientiert, nachhaltiger und erfolgreicher umgesetzt. Schülerinnen und Schüler entwickelten mehr Freude am Unterricht und wandten sich mathematischen Problemlagen mit hohem Engagement zu. Immer mehr Kolleginnen und Kollegen nutzten die Ideen und Materialien, die im Projekt entstanden. Die investierte Arbeit hat sich somit aus Sicht der Netzwerkerinnen und Netzwerker gelohnt.

Netzwerk 5: Der Essener Norden kommt in Bewegung (Essen)



Themenschwerpunkt

Leseförderung

Projektschulen

Parkschule
Hauptschule an der Bischoffstraße
Bernetalschule
Hauptschule Karnap

Ziele der Netzwerkarbeit

Im Essener Norden kooperierten zwei Förderschulen für soziale und emotionale Entwicklung mit zwei Hauptschulen zum Thema *Leseförderung*. Aufgrund bereits bestehender Vernetzungsansätze entstand auf Initiative einer Netzwerkschule der Wunsch, die Kooperation zu professionalisieren und somit schlussendlich die Motivation zur Beteiligung der Netzwerkschulen am Projekt *Schulen im Team*. Bereits beim ersten Treffen der Akteure stellte sich heraus, dass an allen beteiligten Schulen durch eine ähnliche Schülerschaft ähnliche Herausforderungen bestanden. Schnell wurde daher die Förderung der Lesekompetenz als Schwerpunktthema des Netzwerks 5 festgelegt. Ziel der Zusammenarbeit war die Verbesserung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mithilfe des Hamburger Lesepatensmodells und die Förderung des Sprachverständnisses durch szenische Interpretation von Texten sowie der Aufbau einer Netzwerkbücherei.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Die Kollegien der Schulen ernannten zwei Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, wobei jeweils eine dieser Positionen durch ein Schulleitungsmitglied besetzt wurde. Dies erwies sich gerade in der Startphase des Projektes als positiv, da wichtige Entscheidungen somit bereits während der Treffen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren getroffen werden konnten.

Nach Projektbeginn trafen sich die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren monatlich an einer der Netzwerkschulen, um wichtige (Zwischen-)Ergebnisse der Netzwerkarbeit zu diskutieren und neue Vereinbarungen zu treffen. Nach einem halben Jahr legten die Koordinatorinnen und Koordinatoren eine feste zeitliche wie auch organisatorische Struktur für diese Treffen fest: Nach einem informellen Beginn der Sitzung mit einem gemeinsamen Mittagessen eröffneten die einladenden Netzwerkkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren die Sitzung, in der die vorher festgelegten Tagesordnungspunkte in einem auf eineinhalb Stunden beschränkten Zeitrahmen diskutiert wurden. Moderation und Protokollführung der Netzwerktreffen rotierten unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Schulen im Team war auch über diese Treffen der Koordinatorinnen und Koordinatoren hinaus ein regelmäßiger und wichtiger Punkt in Lehrerkonferenzen. Die Mitglieder des Netzwerks standen außerdem in regem Telefon- und E-Mail-Kontakt, welcher nicht nur für das Projekt *Schulen im Team*, sondern ebenfalls für andere schulische Fragen als nützlich empfunden wurde.

In einem ersten Schritt sammelten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren Informationen und Ideen aus ihren Schulen, diskutierten diese auf monatlichen Netz-

werktreffen, entwickelten sie weiter und stimmten sich darüber ab. An den Netzwerkschulen entstandenes Material wurde dabei selbstverständlich an alle Schulen weitergegeben und in die Kollegien transferiert. Die Netzwerksitzungen wurden dann jeweils genutzt, um die durchgeführten Initiativen und erarbeiteten Materialien gemeinsam zu evaluieren.

Dabei entwickelte das Netzwerk eine Vielzahl an Ideen, um die Leseförderung an den beteiligten Schulen zu verbessern:

Im ersten Projektjahr wurde mit der Einführung des Lesepatentmodells begonnen. Um die Lernfortschritte zu evaluieren, testete das Netzwerk alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vor und nach der Durchführung mit dem *Stolperwörter Lesetest*. Aufgrund der erfreulichen Ergebnisse wurde das Förderkonzept daraufhin regelmäßig mit weiteren Klassen durchgeführt.

Des Weiteren führte das Netzwerk einen Leseprojekttag mit Autorenlesungen durch. Nach der erfolgreichen Veranstaltung informierten sich die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren eingehend über die Möglichkeiten der Leseförderung durch szenisches Lesen und planten anschließend ein theaterpädagogisches Projekt.

Außerdem wurde eine Netzwerkbücherei eingerichtet. Dazu wurde zunächst eine Buchausstellung organisiert, die auch genutzt wurde, um die anzuschaffende Lektüre auszuwählen. Zum Ende des zweiten Projektjahres wurde die Netzwerkbücherei eingeweiht und daraufhin sukzessive um weitere Bücher ergänzt. Dabei wurde eng mit einer nahegelegenen Buchhandlung zusammengearbeitet.

Die Netzwerkschulen führten auch verschiedene Projekte im Stadtteil durch. So beteiligten sie sich am Lesetag des Stadtbezirks und führten im Rahmen des Weihnachtsmarkts auf der Zeche Carl eine szenische Umsetzung von Balladen auf.

Um die Kooperation auch langfristig zu professionalisieren und den Materialaustausch zwischen den Kollegien zu erleichtern, wurde eine gemeinsame Homepage geplant.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Die Akteure des Netzwerks 5 sind sich sicher, dass sie einer professionellen Vernetzung ihrer Schulen ein gutes Stück näher gekommen sind. Für die beteiligten Kolleginnen und Kollegen wie auch für die Schülerinnen und Schüler der Netzwerkschulen hat sich das Projekt und der damit verbundene Aufwand gelohnt – auch weil die Netzwerkarbeit durch den direkten Kontakt und das gegenseitige Kennenlernen an anderer Stelle Arbeiten und Dienstwege verkürzt hat.

Auch die seitens der Projektleitung initiierten Fortbildungen und Meilensteintagungen wurden vom Netzwerk als gewinnbringend empfunden.

Das Ziel die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern wurde nachhaltig umgesetzt, sodass auch zukünftig Schülerinnen und Schüler von dem Projekt *Schulen im Team* profitieren können.

Zu Projektende resümierten die teilnehmenden Lehrkräfte, dass eine Weiterführung der Netzwerkarbeit auch außerhalb des Projektraumens möglich sei, allerdings hielten sie es für notwendig, professionell begleitet zu werden, um sich in der Arbeit zu disziplinieren und neue Zieldimensionen zu erschließen.

Netzwerk 6: Englisch im Übergang Primarstufe/Sekundarstufe I (Essen)



Themenschwerpunkt

Englisch am Übergang Primarstufe – Sekundarstufe I

Projektschulen

Grundschule an der Waldlehne
Gesamtschule Holsterhausen
Bardelebenschule

Ziele der Netzwerkarbeit

Netzwerk 6 bestand aus zwei Grundschulen und einer Gesamtschule, die in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander liegen. Außerdem kooperierte das Netzwerk mit der Fachdidaktik Englisch der Universität Duisburg-Essen. Ziel der Netzwerkarbeit war es, den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I im Fach Englisch durch ausgewählte Maßnahmen kohärenter zu gestalten. Begünstigt wurde dieses Vorhaben durch den Umstand, dass ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler der beiden beteiligten Grundschulen die Gesamtschule Holsterhausen als weiterführende Schule wählt, und somit eine Vernetzung der beiden Schulstufen und eine gute Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die 5. Klasse gewährleistet werden konnte.

Eine grundlegende Herausforderung, aus der die Idee des Netzwerkthemas entstand, sah das Netzwerk in der fehlenden Harmonisierung der Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe im Fach Englisch. Den Kolleginnen und Kollegen der Primarstufe fehlten detaillierte Kenntnisse über Erwartungen in der Sekundarstufe, die Sekundarschulen profitierten nur in sehr begrenztem Umfang vom Englischunterricht der Primarschulen. Die große Bandbreite der in den verschiedenen Grundschulen vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten führte dazu, dass die Sekundarschulen zum Teil – wie vor der Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule – keine Vorkenntnisse voraussetzten und den Englischunterricht neu begannen, was bei Schülerinnen und Schülern teilweise zu Frustration führte und die gute Arbeit der Grundschulen oft nahezu wirkungslos verpuffen ließ.

Ziel des Projekts war es, durch Hospitationen Erkenntnisse über die Unterrichtspraxis in der jeweils anderen Schulstufe zu erwerben und diese für einen besser aufeinander abgestimmten und damit effizienteren Unterricht zu nutzen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen sollten ein Leitfaden mit Transferstrategien sowie Unterrichts- und Fördermaterialien entwickelt werden, die dann in Fortbildungsveranstaltungen zum Ende des jeweiligen Schuljahres an diejenigen Kolleginnen und Kollegen übergeben werden, die die Übergangsklassen übernehmen. Durch die konkrete Kooperation, die gegebenenfalls auf andere Schulen übertragen werden kann, sollte somit eine nachhaltige Veränderung der Übergangphase mit der Abstimmung der beiden Schulformen aufeinander erreicht werden.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Für die Netzwerkarbeit wurden Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren (aktuelle oder ehemalige Lehrkräfte der 4. und 5. Klassen) der drei Schulen bestimmt, die sich zu einem ersten Treffen gemeinsam mit Vertretern der Universität Duisburg-Essen zusammenfanden. Eine regelmäßig tagende Arbeitsgruppe befasste sich schulform- und stufenübergreifend mit inhaltlichen, methodischen und diagnostischen Problemen. Sie plante

weiterhin Hospitationen und gemeinsame Aktivitäten, erarbeitete Unterrichtsmaterialien und -einheiten mit dem Ziel, Ergebnisse, Inhalte und Maßnahmen in den jeweiligen Klassen umzusetzen und diese in die Kollegien bzw. in die Fachkonferenzen der einzelnen Schulen hinein zu tragen und zu evaluieren.

In einer ersten Phase hospitierten Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule in den 4. Klassen der Grundschulen. Von Seiten der Grundschule waren sechs Lehrkräfte involviert, über die Fachkonferenzen der Gesamtschule wurden weitere sechzehn Kolleginnen und Kollegen mit einbezogen. Den Lehrkräften der Gesamtschule war durchaus bewusst, dass der Schwerpunkt im Englischunterricht der Grundschule auf der Mündlichkeit liegt, jedoch hatten sie das nahezu völlige Fehlen der Schriftsprache nicht erwartet. Die Vermittlung der englischen Sprache erfolgt an der Grundschule durch den intensiven Einsatz von *stories* und *songs*. Folgerichtig finden die Zuordnung von Schrift- und Lautbild und die systematische Vermittlung grammatischer Strukturen – so wie sie dem Unterricht der Sekundarschule zu Grunde liegen – hier noch keine Beachtung.

In der zweiten Phase nach den Sommerferien beobachteten die Kolleginnen und Kollegen der Grundschule die weitere schulische Laufbahn ihrer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschule. Beobachtungsschwerpunkt war vor allem, wie sich die Kinder an der weiterführenden Schule eingelebt hatten und in welchem Umfang die Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Englischunterricht der Grundschule zum Tragen kamen. Während der Hospitation wurde klar, dass trotz der Einbeziehung des Vorwissens aus der Grundschule die „Welcome-Unit“ des Sekundarschullehrwerks insgesamt zu komplex für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler war, da fortlaufend neue Orte und Handlungen mit einer Vielzahl von Personen eingeführt wurden.

Da die ehemaligen Grundschul Kinder sehr konkrete Vorgaben gewohnt waren und ihre Redebeiträge aus vorgegebenen Modulen zusammensetzen konnten, waren viele von ihnen mit der an sie herangetragenen offenen Art der Aufgabenstellung überfordert. Die unterschiedlichen Aufgabenformate verbunden mit den komplexen Arbeitsanweisungen stellten eine fast unüberwindbare Herausforderung für einige Schülerinnen und Schüler dar, sodass hier individuell Hilfestellung geleistet werden musste. Die meisten Kinder hatten weiterhin Probleme, die komplexen Texte zu lesen, einzelne Wörter zu identifizieren, Laut- sowie Schriftbild einander zuzuordnen und die Wörter orthographisch richtig zu schreiben. Dementsprechend waren traditionelle Vokabeltests und die erste schriftliche Klassenarbeit in der frühen Übergangsphase für viele Kinder ein Frustrationserlebnis. Ihren mündlichen Wortschatz konnten sie nur begrenzt einbringen, da fast alle Aktivitäten in der „Welcome-Unit“ mit Lesen oder Schreiben kombiniert wurden. Zusätzlich hatten einige Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, mit den unterschiedlichen Heften, Ordnern und Bucharten zurechtzukommen. Insgesamt konnte außerdem innerhalb der Jahrgangsstufe 5 eine starke Leistungsheterogenität festgestellt werden.

Auf Basis der Hospitationen identifizierten die Netzwerkerinnen und Netzwerker als zentrales Problem des Übergangs die unterschiedlichen Lehrmethoden und die sehr unterschiedlich gestalteten Lehr- und Lernmaterialien der Lehrwerke beider Schulformen. Sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarschulebene wurden Unterrichtsmaterialien zum eigenständigen Üben für Schülerinnen und Schüler benötigt, die mit den methodischen Mitteln der jeweiligen anderen Ebene verzahnt sind.

Um eine Kontinuität in der Verwendung der Unterrichtsmaterialien und -methoden zu gewährleisten, erarbeitete das Netzwerk mit Studierenden der Universität Duisburg-Essen „Brückenmaterial“, das an die jeweils nachfolgenden Klassen 4 und 5 weitergegeben werden konnte. Dabei wurden zum gleichen Themenbereich Aufgabenformate mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden erstellt. Die unterschiedlichen Materialien mussten dann wiederum aufeinander abgestimmt werden.

Unterrichtshospitationen

Lernen aus der Netzwerkarbeit

Des Weiteren wurde die Bedeutung weitergehender Absprachen im Bereich der Kompetenzmessung deutlich: Es sollten Diagnoseinstrumente entwickelt werden, die die mündlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler messen können. Im Netzwerk 6 wurde darüber hinaus diskutiert, die erste Klassenarbeit zeitlich weiter nach hinten zu verschieben oder sie durch einen *speaking test* zu ersetzen, da dieser den in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen eher gerecht wird. Die Akteure stellten die Notwendigkeit heraus, Entwürfe und Kriterien für mögliche mündliche Lernzielkontrollen zu erarbeiten.

Durch die Hospitationen wurde außerdem deutlich, dass es schwierig ist, Einstellungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern lediglich durch Beobachtung und Evaluation zu ermitteln. Deshalb entwickelte das Netzwerk einen Fragebogen, mit dem die Kinder der Jahrgangsstufe 5 vor den Weihnachtsferien über ihre Erfahrungen aus der Übergangphase befragt wurden.

In beiden Schulstufen sollten individuell auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Materialien bereitgestellt werden, mit denen sie ihr Hörverständnis und ihre Sprachfertigkeit üben können. Daher stellte die Arbeitsgruppe einen Bedarfsplan für die technische Ausstattung und die nötige Software (z.B. Audiobücher) auf. Neben den traditionellen Materialien bieten sich auch die neuen Medien und Lernsoftware als Brückenmaterial zwischen Primar- und Sekundarstufe an. Der Einsatz stufenübergreifender Software unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein über die eigenen Sprachfähigkeiten aufzubauen und ermöglicht zusätzlich einen Zugang zu komplexeren Strukturen der Sekundarstufe zu finden. Hier nutzte das Netzwerk vor allem die Programme *Oriolus*[®] und *UniWort*[®].

Bei den Treffen der Projektarbeitsgruppe stellten die Kolleginnen und Kollegen übereinstimmend fest: Sie waren auf die Anforderungen der Individualisierung der Förderung und Forderung von Schülerinnen und Schülern, basierend auf einer fundierten Diagnose der Lernausgangslage beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, nicht angemessen vorbereitet. Aus diesem Grund organisierte das Netzwerk eine Fortbildung zu den Themenschwerpunkten *Diagnostik* und *Individuelle Förderung* im Englischunterricht der Übergangsklassen 4 und 5 in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen. Zudem sollte diese Fortbildung dazu genutzt werden, Erfahrungen an diejenigen Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben, die eine Übergangsklasse im nächsten Schuljahr übernehmen. Die Fortbildung war auch für Lehramtsstudierende geöffnet, sodass zukünftige Kolleginnen und Kollegen für die Chancen und Schwierigkeiten des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe direkt sensibilisiert werden konnten.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Das Netzwerk empfand es teilweise als schwierig, Hospitationstermine für die Kolleginnen und Kollegen an der jeweils anderen Schulform zu finden, da die Fachlehrerinnen und -lehrer in sehr komplexe Schulstrukturen (z.B. Ganztage) eingebunden waren. Eine Empfehlung wäre, diese Hospitationen fest zu institutionalisieren.

Alles in allem konnte das Netzwerk gute Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler feststellen und empfand die Arbeit darüber hinaus als Horizonterweiterung. Der Unterricht wurde weiter professionalisiert, die Lehrkräfte orientierten sich stärker an den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Erste Maßnahmen wurden auf den Weg gebracht. Das Netzwerk hat sehr gute Erfahrungen mit der gemeinsamen Arbeit gemacht, vor allem mit Analyse und Austausch über die unterschiedlichen Schulformen hinweg. Zu Projektende wurde daher eine weitere Zusammenarbeit fest vereinbart.

Netzwerk 7: MauS – Mathematik und Sprache (Essen)

Themenschwerpunkte

Sprachförderung im Mathematikunterricht
Diagnoseverfahren

Projektschulen

Gesamtschule Borbeck
Mädchengymnasium Borbeck
Gesamtschule Nord
Maria-Wächtler Gymnasium
Gymnasium Nord-Ost



Ziele der Netzwerkarbeit

Netzwerk 7 entwickelte Unterrichtsreihen und einen Aufgabenpool mit Lernformen zur Verbesserung des Textverständnisses im Fach Mathematik sowie ein Diagnoseinstrument zur schnellen und effizienten Diagnostizierung von Stärken und Entwicklungsfeldern der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, um eine konkrete individuelle Förderung initiieren zu können.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Bereits zu Beginn der Arbeit wurde deutlich, dass die Vorstellungen und Bedürfnisse der einzelnen Schulen nahe beieinander lagen und alle Beteiligten sehr motiviert und daran interessiert waren, die Themen „Mathematik und Sprache“ sowie „Diagnoseverfahren“ mit Inhalten zu füllen.

Ideenfindung und Zielvereinbarung

Das Netzwerk erarbeitete Leitfragen und leitete daraus Arbeitsschritte ab:

- Leitfrage 1: Welche Aufgabentypen und Lernformen ermöglichen Sprachanlässe, die dazu führen, mathematisches Textverstehen zu verbessern?
Leitfrage 2: Welche Aufgaben und Lernformen ermöglichen Individualdiagnostik?
Leitfrage 3: Wie geeignet sind eingesetzte Lehrbücher und wie stellen sie Lernformen und Aufgabentypen bereit?

Arbeitsschritt 1: Sichtung und Analyse von Lehrbüchern

Arbeitsschritt 2: Erstellung angemessener Sprachbausteine für zentrale mathematische Formeln, Inhalte und Aufgabentypen

Arbeitsschritt 3: Erstellung eines Wörterbuches mit mathematischen Begriffen

Zur Orientierung wurden in den folgenden Monaten mehrere Fortbildungen von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch von Fachkolleginnen und -kollegen besucht. Ziel war es, die Thematik so besser in den Schulen zu vermitteln und verankern zu können. Workshops und Fortbildungen boten einen sehr guten Überblick zum aktuellen Stand der Fachdiskussion und gaben den Netzwerkerinnen und Netzwerkern zahlreiche Anregungen für ihre Arbeit (z.B. Wortlisten zu Themen und Lernsituationen, Übungsformen zur Sicherung von Fachvokabular, Verben in der Mathematik).

Fortbildungen und Wissensaustausch

Ein großes Problem im Mathematikunterricht sind Textaufgaben. Ursachen hierfür können in der mathematischen Fachsprache, in den Tücken der Schriftsprache oder im

mathematischen Modell an sich liegen. Ein Ziel des Netzwerks war, zu verstehen, auf welchem mathematischen Niveau die Schülerinnen und Schüler denken, um ihnen durch konkrete Hilfestellungen die Erreichung einer höheren Niveaustufe zu ermöglichen.

Das Netzwerk führte des Weiteren eine Fortbildung zum *Mathekoffer* durch, der für alle Netzwerkschulen angeschafft wurde. Der Mathekoffer ist eine gute Möglichkeit, die sprachliche Kompetenz hinsichtlich der Mathematik zu fördern. Der Einsatz im Unterricht und das sinnvolle Arbeiten mit dem Material wurden vom Netzwerk praktisch erprobt und für den eigenen Unterricht erfahrbar gemacht.

Erarbeitung von Unterrichtseinheiten und Aufgabenpool

Die Teammitglieder vereinbarten für das Anfangsjahr und die folgenden Jahre jeweils eine Unterrichtsreihe pro Schuljahr mit dem Schwerpunkt „Mathematik und Sprache“ durchzuführen und zu dokumentieren, sodass diese den anderen Netzwerkschulen zur Verfügung gestellt und im Unterricht erprobt werden konnte. Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien bildete die Grundlage einer Aufgabensammlung, die bis zum Ende des Projekts erarbeitet wurde.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurden zahlreiche Arbeitsblätter mit sprachlichem Schwerpunkt zur Verbesserung des Textverständnisses entwickelt, erprobt und überarbeitet. Dafür wurden bereits vorhandene Arbeitsmaterialien verschiedener Verlage gesichtet, gefiltert, sowie eigene Aufgaben weiterentwickelt und untereinander ausgetauscht. Es entstand ein Aufgabenpool zu Unterrichtsproblemen der Klassen 5 bis 7, der besonders die Sprache der Mathematik ins Augenmerk nimmt und gezielt den Umgang mit der Fachsprache übt. Typische Aufgaben waren dabei Rechenausdrücke, zu denen Texte verfasst wurden, Textaufgaben, aus denen Informationen gesammelt, strukturiert und interpretiert wurden oder Aufgaben, die ein mathematisches Modellieren abverlangten.

Als Besonderheit der Aufgabensammlung entwickelte das Netzwerk Wortlisten, die die „Vokabeln“ eines bestimmten Themas auflisten und deren Bedeutung aufzeigen. Im Unterricht ermöglichen sie den Schülerinnen und Schülern, schnell auf das Vokabular eines Themas zurückzugreifen bzw. zu erkennen, dass Mathematik eng mit Sprache verbunden ist. Die anfängliche Sammlung wurde dann später in ein bestimmtes Layout gebracht und mit dem entwickelten Logo des Netzwerks versehen.

Einführung eines Schüler-Monitoring-Systems

Aufgrund der überzeugenden Erfahrungen in einem Workshop des holländischen Testinstituts Cito® wurde eine engere Zusammenarbeit beschlossen, durch die ein Diagnoseinstrument, das sogenannte Schüler-Monitoring-System (SMS) erarbeitet werden sollte. Folgende Fragen standen dabei im Mittelpunkt:

- Wie kann die Lehrkraft feststellen, ob eine eingeschränkte Lesefähigkeit die Ergebnisse im Bereich Mathematik negativ beeinflusst?
- Wie kann eine Lehrkraft feststellen, ob unzureichende Mathematikergebnisse durch eine eingeschränkte Fähigkeit im Fach Mathematik, durch eine eingeschränkte Lesefähigkeit oder durch beides verursacht wird?
- Wie kann die Lehrkraft die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Faches Mathematik verbessern?

In enger Zusammenarbeit mit Cito® wurde das niederländische Konzept des Schüler-Monitorings für die deutschen Lehrpläne angepasst. In zahlreichen Treffen wurden die Aufgaben für deutsche Schülerinnen und Schüler adaptiert bzw. neu entwickelt. Der Test wurde an den Projektschulen im Fach Mathematik durchgeführt und die Ergebnisse wurden zur Einteilung von Fördergruppen und zur Beratung der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern genutzt. Eine Schwachstelle des SMS ist jedoch, dass es keine tiefergehende Analyse und Diagnose der Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern ermöglicht. Gravierende Verständnisschwierigkeiten müssen weiterhin im Einzelgespräch untersucht werden.

Die Treffen der Netzwerkerinnen und Netzwerker fanden in regelmäßigen Abständen an einer der Schulen statt. In einer gemütlichen Atmosphäre arbeitete man zielstrebig und ergebnisorientiert. Die einzelnen Treffen waren unterschiedlich organisiert: Zum einen fand ein Erfahrungsaustausch zum Thema „Mathematik und Sprache“ statt, zu dem man Aufgaben austauschte, sammelte und strukturierte. Zum anderen ging es darum, das Schüler-Monitoring-System (SMS) auf den Weg zu bringen, d.h. Aufgaben zu adaptieren und diese mit dem Lehrplan und den Lehrbüchern zu vereinen. Für das Netzwerk war es zudem wichtig, das von Cito[®] durchgeführte und ausgewertete Testungsverfahren für die jeweiligen Schulen vor- und nachzubereiten. Hier fand ein interessanter Erfahrungsaustausch statt, da alle im Netzwerk „Anfänger“ und daher mit ähnlichen Problemen konfrontiert waren. Cito[®] begleitete das Netzwerk bei einigen Treffen und brachte den Netzwerkerinnen und Netzwerkern die Durchführung und Organisation des SMS somit näher.

Die projektübergreifenden Meilensteintagungen wurden als Möglichkeit zum Wissensaustausch und zur Präsentation der entstandenen Ergebnisse erlebt. Die Netzwerkerinnen und Netzwerker nutzten die Tagungen, um ihre eigene Arbeit transparent zu machen und mehr über die Arbeit anderer Netzwerke zu erfahren, damit deren Arbeitsweisen auch für die eigene Arbeit nutzbar gemacht werden konnten.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Im Netzwerk 7 entwickelte sich schnell ein gutes Verhältnis zwischen den Koordinatorinnen und Koordinatoren. Eventuell bestehende Vorbehalte der im Netzwerk vertretenen Schulformen Gesamtschule und Gymnasium wurden sehr schnell abgebaut. Alle Teammitglieder waren bereit, aus der Praxis der eigenen Schule zu berichten und über Unterricht und Unterrichtsformen zu diskutieren. Dabei wurden Probleme und Hemmnisse angesprochen und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet. Die offene und ehrliche Atmosphäre trug zu einem erheblichen Teil zur Motivation aller Beteiligten bei. Es fand ein Austausch von Knowhow statt, kreative Prozesse wurden angestoßen, Materialien erstellt und erprobt, sodass neue Ideen den eigenen Mathematikunterricht bereicherten. Die Kooperation erreichte schnell ein effektives Niveau.

Die Netzwerkarbeit war in vielerlei Hinsicht erfolgreich. Das Projekt ermöglichte es den Netzwerkerinnen und Netzwerkern, den Blickwinkel auszudehnen und über den Tellerrand zu schauen. Dies hatte zur Folge, dass während der Netzwerktreffen, aber auch per E-Mail-Kontakt, Unterrichtsideen und -materialien ausgetauscht wurden. Es wurden überdies auch Materialien und Informationen, die nicht direkt das Netzwerkthema betrafen, weitergegeben.

Das Netzwerk hat durch die Arbeit im Projekt die Möglichkeit erhalten, schulinterne Konzepte für den Mathematik- und Deutschunterricht sowie die Schülerleistungen im Fach Mathematik und Deutsch zwei Jahre lang regelmäßig zu evaluieren. Im Rahmen der Projektlaufzeit konnte allerdings eine zu geringe Schülerzahl von den Netzwerkergebnissen profitieren. Die dauerhafte Etablierung des Schüler-Monitoring-Systems auch über die Projektlaufzeit hinaus muss allerdings vor allem aufgrund der hohen Kosten durch neue Partner und Kooperationen abgesichert werden.

Netzwerk 8: Individuelle Förderung im Fach Mathematik in der Erprobungsstufe (Essen)



Themenschwerpunkt

Individuelle Förderung
Mathematik in der Erprobungsstufe

Projektschulen

Städtische Realschule Kettwig Essen (jetzt Teil der Albert-Einstein-Realschule Rellinghausen)
Theodor-Heuss-Gymnasium Kettwig
Mariengymnasium Essen-Werden

Ziele der Netzwerkarbeit

Netzwerk 8 arbeitet an der Entwicklung bzw. Auswahl eines geeigneten Diagnoseverfahrens für das Fach Mathematik, um den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in der Orientierungsstufe zu testen. Dabei wurden geeignete Fördermaterialien zur individuellen Förderung ausgewählt, selbst erstellt und zum Teil angeschafft. Bei der Entwicklung von Diagnoseverfahren und Testaufgaben arbeitete das Netzwerk eng mit der TU Dortmund sowie mit dem Institut Cito[®] zusammen und etablierte dessen Schüler-Monitoring-System. Zusätzlich wurde eine Lernwerkstatt zum Thema *Längen* entwickelt, eingesetzt und evaluiert sowie ein *Matheraum* an den einzelnen Schulen eingerichtet und multimedial ausgestattet (z.B. mit Fördermaterialien wie dem *Mathekoffer* und einer interaktiven Tafel).

Ablauf der Netzwerkarbeit

Die zu Beginn der Netzwerkarbeit am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführte zweitägige Fortbildung „Netzwerkmanagement für Koordinatorinnen und Koordinatoren“ gab einen lebhaften Eindruck des großen organisatorischen und finanziellen Aufwands des Projekts sowie der Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitforschung. Sie weckte dadurch bei allen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmern hohe Erwartungen bezüglich des Nutzens und Erfolgs der Netzwerkarbeit. Zugleich wurde deutlich, dass neben der fachlichen Arbeit auch formale und projektbezogene Tätigkeiten eine gewisse Rolle spielen würden.

Bei einem ersten Netzwerktreffen ergab sich relativ schnell ein Arbeitsschwerpunkt im Fach Mathematik in der Orientierungsstufe, der auch nach einer Änderung in der Zusammensetzung des Netzwerks (zwei Schulen sprangen ab und eine kam hinzu) beibehalten wurde.

Aufgenommen wurden die aktuellen Themen a) Überprüfung und Sicherung von Standards und b) individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Dass das Arbeitsvorhaben des Netzwerks mit diesen Schwerpunkten im Kern schon ein Paradoxon enthielt, sollte sich in Schwierigkeiten bei der Strukturierung der Netzwerkarbeit und der Wahl der Methoden noch zeigen. Beide Themen sollten trotz ihrer divergenten Tendenzen in ein Konzept gebracht werden, das es dem Netzwerk ermöglichte, den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler nach Eintritt in die Orientierungsstufe schneller und besser zu erkennen und sie mit Hilfe geeigneter Materialien gezielter zu fördern.

Nachdem sich das Netzwerk zwar auf ein Thema festgelegt hatte, sich eine konkrete Vorgehensweise jedoch noch nicht herauskristallisierte, war es für das Netzwerk umso interessanter, auf der Auftaktveranstaltung des Projekts die Arbeitsvorhaben der anderen Netzwerke kennen zu lernen, welche zum Teil verwandte Themen gewählt, diese jedoch schon konkreter formuliert hatten.

Es folgte eine lange Findungsphase mangels geeigneter Materialien: Noch im Sommer 2007 fanden die Netzwerkerinnen und Netzwerker bei ihrer Recherche für beide Vorhaben keine uneingeschränkt geeigneten Materialien bzw. Vorlagen und Beispiele zur eigenständigen Weiterentwicklung.

Dank der Vermittlung durch das IFS kam ein Kontakt zu dem niederländischen Institut Cito® zustande, der alsbald durch die Einbindung mehrerer Netzwerke in einen größeren Rahmen gestellt wurde. Hierdurch lag zwar ein gewisser Teil der Projektarbeit zunächst außerhalb der Planungsmöglichkeiten des Netzwerks, jedoch schien die Idee, nach Anpassung der Testinhalte an jahrelangen Erfahrungen im „Schüler-Monitoring-System“ teilhaben zu können, sehr vielversprechend.

Letztendlich wurden nach einer Reihe ertragreicher Workshops vier Tests in allen 5. und 6. Klassen der Netzwerkschulen durchgeführt, zu denen den Netzwerkschulen jeweils relativ zeitnah wissenschaftlich fundierte Schüler-, Klassen- und Schulberichte zum Leistungsstand übermittelt wurden. Offen blieb für die schulischen Akteure die Frage nach geeigneten Fördermaterialien, die im Anschluss an die Testdurchführung zum Einsatz kommen könnten.

Nicht zuletzt deshalb begrüßte das Netzwerk einen zweiten Arbeitsschwerpunkt, der sich – wiederum durch die Vermittlung des IFS – im Zuge von Fortbildungen am *Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts* (IEEM) der TU Dortmund ergab. Hier war ein größerer Freiraum zur kreativen Zusammenarbeit bei verschiedenen Projekten gegeben: Es kam zum Einsatz und zur Evaluation neuer Unterrichtsmaterialien, zu Workshops über Lernwerkstätten und Diagnoseaufgaben sowie zur Umsetzung der neuen Impulse bei der Entwicklung eigener Materialien, die sich nunmehr für eine individuelle Förderung eignen sollten. Dieser individuell zu gestaltende Arbeitsbereich kam der Gesamtmotivation im Netzwerk zugute.

Da sich neben der Entwicklung eigener Fördermaterialien die Suche nach neu erschienenen und geeigneten Produkten (beispielsweise bei Schulbuchverlagen und Bildungsmessen) wie ein roter Faden durch die Netzwerkarbeit zog, kam gegen Ende der Projektphase die Idee auf, die gemeinsam erworbenen und erstellten Fördermaterialien – unterstützt durch weitere Medien wie interaktive Tafeln – in neu eingerichteten Mathematikräumen an den Netzwerkschulen einzusetzen.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Die Diskussionen innerhalb des Netzwerks erfolgten immer in angenehmer Atmosphäre, jedoch gestaltete sich die Suche nach den nächsten Schritten bisweilen etwas schwierig. In solchen Situationen erwies sich die Betreuung durch das IFS als hilfreich.

In anderen Phasen stauten sich die verschiedenen Aufgaben, die sich zum einen durch die Netzwerkarbeit, zum anderen durch die Verwaltungs- und Öffentlichkeitsarbeit des Projekts *Schulen im Team* ergaben. So wurden schließlich Arbeitsschritte, etwa bei der Erstellung von Materialien, der Formulierung von Anträgen oder der Vorbereitung von Präsentationen aus zeitlichen Gründen arbeitsteilig erledigt. Sich in diesen Punkten gegenseitig zu verstehen und anzunähern ist sicherlich auch als ein wichtiger Teil des Projektprozesses zu sehen.

Das Netzwerk verdankt dem Projekt *Schulen im Team* viele Anregungen und vor allem die Möglichkeit zur Kooperation mit verschiedenen schulexternen Einrichtungen, die

schon aufgrund des finanziellen Aufwands nur in einem solchen Projektrahmen zu realisieren waren. Den Netzwerkschulen ist insbesondere aus diesen Verbindungen und den hierdurch ermöglichten finanziellen Investitionen ein großer Nutzen erwachsen. Vor allem die beteiligten Fachschaften konnten dank der Vermittlung diverser Fortbildungsangebote fachdidaktisches Knowhow (z.B. bei der Entwicklung geeigneter Aufgaben zur Diagnose von Lernfortschritten) erwerben.

Netzwerk 9: Netzwerk LESEN! (Essen)

Themenschwerpunkt

Erprobung verschiedener Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz

Projektschulen

Erich Kästner Gesamtschule
Frida-Levy-Gesamtschule
Gesamtschule Süd
Grashof Gymnasium
Gustav-Heinemann-Gesamtschule



Ziele der Netzwerkarbeit

Das Netzwerk 9 setzte sich die Vertiefung lesefördernder Kompetenzen zum Ziel. Durch Fortbildungen und Materialsichtung konnten die Netzwerkerinnen und Netzwerker neue Methoden der Leseförderung kennenlernen und Möglichkeiten zur Evaluation diverser Lesestrategien erarbeiten. Dabei erhielten die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer auch grundsätzliche Einsichten: Sie begreifen Lesen nun als einen höchst komplexen Verstehensakt, der eine mediale und technische Übersetzung erfahren muss, um ihn für Schülerinnen und Schüler erlebbar und reflektierbar zu machen.

Die Schulen des Netzwerks sind heterogen bezüglich Schulform und -umfeld: Diese unterschiedliche Standortpositionierung erwies sich zu Beginn der Netzwerkarbeit als problematisch, weil der Bedarf der jeweiligen Schulen (z.B. an Material oder an der Bereitstellung von Räumen) höchst verschieden war. Im Laufe der Netzwerkarbeit erkannten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren diese heterogene Zusammensetzung allerdings zunehmend als Stärke ihres Netzwerks, die ihnen Perspektivwechsel und Horizontenerweiterung ermöglichte.

Ablauf der Netzwerkarbeit

Zu Beginn der Netzwerkarbeit ging es darum, mittels Materialaustausch und -sichtung eine Sensibilität für das Lesen an den teilnehmenden Schulen zu fördern. Dabei beschäftigte sich das Netzwerk LESEN! zunächst mit drei Fragen: Wie ist der aktuelle Stand der Wissenschaft zum Thema Lesedidaktik? Welche Testverfahren gibt es, die in der Schulpraxis Aufschluss über die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler geben? Welche Methoden und welche auf dem Markt befindlichen Materialien zur Leseförderung eignen sich für den Einsatz im Schulalltag?

Zu dieser Fragen wurden verschiedene Fortbildungen organisiert, unter anderem mit der Germanistikprofessorin Marion Bönninghausen zum Thema „Kompetent lesen und schreiben“. Auch die Fachkollegen aus den Netzwerkschulen wurden hierzu eingeladen, was sich insgesamt als sehr positiv erwies.

Parallel zur Sensibilisierung der Fachschaften erarbeitete und erprobte das Netzwerk Diagnosemöglichkeiten, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im verstehenden und sinnentnehmenden Lesen messen zu können. Dabei wurden bereits etablierte Evaluierungsinstrumente (z.B. *Duisburger Sprachstandstest*, *Stolperwörter Lesetest*) und neue Methoden (z.B. das *Schüler-Monitoring-System* von Cito®) ausprobiert. In der Auswertung war man sich im Netzwerk einig, dass einfache kostenlose Tests ausreichen, um

eine Grundanalyse des Lernzuwachses vornehmen zu können. Vor allem der hohe finanzielle Aufwand für einige kommerzielle Tests wurde als problematisch empfunden.

Neben der Diagnose waren praktische Programme zur Leseförderung Hauptschwerpunkt der Netzwerkarbeit, wobei zunehmend auf Methoden gesetzt wurde, um das verstehende Lesen zu fördern. Dazu wurden verschiedene am Markt erhältliche Fördermaterialien erprobt, durch die der Lernzuwachs in den einbezogenen 5. und 6. Jahrgängen erheblich gesteigert werden konnte. Im Verlauf des Projekts erschien es als sinnvoller, von den zusammengestellten Materialien auf strukturiert aufgebaute Leseförderprogramme umzusteigen. Die beiden Förderprogramme *Lesen. Das Training* und *Wir werden Lesedetektive* wurden an den Schulen eingesetzt, wobei beide Programme sich als annähernd gleichwertig erwiesen. Das Netzwerk arbeitete außerdem mit Logopäden zusammen, um mittels Sprechanalysen die individuellen Stärken und Entwicklungsfelder der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

In einer weiteren Phase entwickelte das Netzwerk drei verschiedene Projektbausteine: Im Teilprojekt *LIES! – Lesen Ist Einfach Super!* wurde mit der Unterstützung einer Theaterpädagogin das szenische (Vor-)Lesen von Texten geübt, um damit das sinnerfassende Lesen zu trainieren und gleichzeitig angemessene Textverständnisstrategien zu erarbeiten. Das Projekt stand somit im Kontext des didaktischen Ansatzes der szenischen Interpretation. Unter szenischer Interpretation versteht man einen text- und handlungsorientierten Ansatz, der produktionsbezogen und zugleich subjekt- sowie gruppenbezogen ist. Im Rahmen eines sechswöchigen Projektunterrichts arbeitete die Theaterpädagogin mit den Deutschlehrkräften des 7. und 8. Jahrgangs an zwei Netzwerkschulen zusammen.

In einem zweiten Teilprojekt ermöglichte die Anschaffung der sogenannten *LESE-Koffer – Lesen Erleben, Sprache Entdecken* den Schülerinnen und Schülern, mithilfe unterschiedlicher Medien ein direktes Feedback zu ihrem eigenen Vorlesen zu geben. Dabei wurde durch den Einsatz von Medien und Technik vor allem die Selbstbeobachtung geschult. Anhand von Ton- und Videoaufzeichnungen, die über Beamer und Aktivboxen wiedergegeben werden konnten, wurden die Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Leseverhalten sensibilisiert und ihre Lesemotivation gesteigert.

Der dritte Projektbaustein bestand aus der Multiplikatorenschulung *LINIE! – Lesen Im Netzwerk Ist Einfach*, in der die Ergebnisse aus dem Unterrichtsprojekt *LIES!* und die Erfahrungen mit dem *LESE-Koffer* weitergegeben wurden.

Diese Projektbausteine legten die Grundlage, um innerhalb des Netzwerks gemeinsam diverse Unterrichtsreihen bzw. -sequenzen zu erarbeiten, die nicht nur im Fach Deutsch sondern auch in weiteren Fächern zur Leseförderung eingesetzt werden können.

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Grundsätzlich stellte die Vernetzung der Schulen aus Sicht des Netzwerks 9 einen Gewinn dar, da Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit hatten, einander zu begegnen, ihren Unterricht zu öffnen und sich untereinander auszutauschen. Dadurch konnte die Leseförderung für die Schülerinnen und Schüler bedeutend verbessert werden. Dank der Fortbildungen konnten neue Methoden in den Unterricht eingebracht und eine mediale Begleitung von Leseprozessen und Leseförderkonzepten an den Netzwerkschulen neu eingeführt werden.

Insgesamt wählte das Netzwerk vor allem eine arbeitsteilige Vorgehensweise – die unterschiedlichen Konzepte, Unterrichts- und Projektansätze wurden an den einzelnen Schulen erprobt, die erzielten Erfolge dann im Netzwerk diskutiert und verglichen. Somit profitierten die Netzwerkschulen vom Austausch der unterschiedlichen Erfahrungen und konnten diese dann in ihre jeweilige eigene Arbeit integrieren. Dieses Vorgehen eig-

nete sich besonders deshalb, weil die Schulen mit sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen umgehen mussten.

Um das Ziel einer adäquaten und im Kollegium fest verankerten Leseförderung an den Netzwerkschulen zu erreichen, gab es immer wieder Anlass für eine kollegiale Materialsichtung und einen Austausch an Ideen und Methoden. Teile dieser Materialien wurden vervielfältigt, sodass sie als Fördermaterial für ganze Jahrgangsstufen eingesetzt werden konnten. Intensive Diskussionen in den Fach- und Lehrerkonferenzen und zusätzliche schulinterne Lehrerfortbildungen zur Leseförderung sorgten dafür, dass die erarbeiteten Inhalte in die Schulen hineingetragen werden konnten.

Die Aktivitäten des Netzwerks ergaben demnach konkrete Produkte, für die an den Netzwerkschulen eine zunehmende Sensibilisierung erreicht werden konnte. So wurden, angeregt durch die Netzwerkarbeit, an einzelnen Schulen neue Lese- und Ruheräume oder Schülerbibliotheken eingerichtet, welche großen Zulauf erhielten.

Netzwerk 10: „Hilf mir, es selbst zu lernen ...“ – Entwicklung eines Selbstlernzentrums Mathematik (Essen)



Themenschwerpunkt

Selbstständiges Lernen im Fach Mathematik der Jahrgangsstufe 8

Projektschulen

Burggymnasium
Franz-Dinnendahl-Realschule
Alfred-Krupp-Schule
Gertrud-Bäumer-Realschule

Ziele der Netzwerkarbeit

Das gemeinsame Projekt des Netzwerks 10 war die Entwicklung und Erprobung eines Selbstlernzentrums im Fach Mathematik für die Jahrgangsstufe 8 aller beteiligten Schulen.

Das Netzwerk setzte sich zum Ziel, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines umfangreichen und didaktisch ansprechenden Materialpools (Lernkartei und Lernsoftware) ihre individuellen Schwächen beheben und sich selbstständig neue Lerninhalte erarbeiten können. Somit sollten Konzept und Material gleichzeitig leistungsschwächere und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Aus didaktischer Sicht erschien es sinnvoll, das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen, um allen Teilnehmenden dieser Fördermaßnahme ein auf den eigenen Leistungsstand und den eigenen Lernrhythmus abgestimmtes individuelles Training zu ermöglichen.

Als Erfolgsindikator wurde eine Verbesserung der schulischen Ergebnisse der Lernstandserhebung in der 8. Klasse und der zentralen Abschlussprüfungen in der 10. Klasse angestrebt.

Ablauf der Netzwerkarbeit

In einem ersten Schritt wurde nach gründlicher Materialsichtung, die auch von Vertreterinnen und Vertretern der Schulbuchverlage unterstützt wurde, ein Aufgabenpool zusammengestellt und die darin enthaltenen Aufgaben nach inhaltlicher Thematik, Schwierigkeitsgrad und Klassenstufe kategorisiert.

Die fertige Materialsammlung besteht aus einzelnen, laminierten Arbeitsblättern, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern während des Förderunterrichts ausgehändigt wurden. Nach Bearbeitung der Arbeitsblätter wurden den Schülerinnen und Schülern Lösungsblätter zur Verfügung gestellt, damit die Ergebnisse selbstständig kontrolliert und ggf. korrigiert werden konnten. Der Förderunterricht im Selbstlernzentrum wurde durch Tutorinnen und Tutoren höherer Jahrgangsstufen (schulformübergreifend) und durch Studierende betreut.

Da es weiterhin das erklärte Ziel des Netzwerks 10 war, den Spaß der Schülerinnen und Schüler am Mathematiklernen zu fördern und die Erkenntnisse der ersten Phase überdies einen Methodenwechsel nahelegten, wurde das Selbstlernzentrum durch Lernsoftware erweitert. Die Anschaffung von Notebooks ermöglichte dem Netzwerk eine flexiblere und abwechslungsreichere Durchführung der Fördermaßnahme als dies eine alleinige Arbeit mit der Lernkartei gestattet hätte. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich mit mathematischen Themen auseinanderzusetzen, wurde erheblich erhöht.

Darüber hinaus gewährleistete die Arbeit an einem Computer einen schnelleren und komplexeren Zugang zu den einzelnen Themenbereichen. Eventuelle Fehlerrückmeldungen erfolgten sofort durch die Software und waren hilfreich und motivierend. Die vorgesehenen Programme wurden im Vorfeld sowohl von ausgewählten Schülerinnen und Schülern als auch von Fachkolleginnen und -kollegen auf ihre Brauchbarkeit getestet und für gut und hilfreich befunden. Durch die Anschaffung von 32 Notebooks wurde gewährleistet, dass zumindest ein Drittel der Schülerinnen und Schüler pro Stunde mittels der Lernsoftware eine besondere individuelle Förderung erfahren konnte.

Zur Evaluation des Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8 wurden zwei externe Testungen durch das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführt. Diese Testungen ließen Rückschlüsse auf die Effizienz des eingesetzten Materials zu. Eine netzwerkinterne Evaluation der Lernkartei erfolgte durch Laufzettel, auf denen die beteiligten Schülerinnen und Schüler nach jeder Sitzung die verwendeten Arbeitsblätter bewerteten.

Mit sehr wenigen Vorinformationen und großen Bedenken bezüglich des zu erwartenden Zeitaufwands nahmen die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren an ersten Treffen teil. Nachdem bekannt wurde, welche Schulen im Netzwerk zusammenarbeiten sollten, gab es wiederum große Bedenken wegen der unterschiedlichen Schulformen und des sehr unterschiedlichen sozialen Umfelds. Diese anfänglichen Bedenken wurden schnell durch die ausgesprochen gute Zusammenarbeit mit den engagierten und ideenreichen Kolleginnen und Kollegen zerstreut. Vom ersten Treffen an wurde im Netzwerk 10 schnell ein Konsens bezüglich der Themenfindung und der Arbeitsorganisation gefunden, sodass ein zügiger und effektiver Beginn der Projektarbeit gewährleistet war. Die Motivation wurde noch verstärkt durch die jeweiligen Schulleitungen, die großes Interesse an einer Verbesserung des Mathematikunterrichts und an der Netzwerkarbeit zeigten. Auch der inhaltliche Schwerpunkt des Netzwerks, der auf eine gleichzeitige individuelle Förderung von leistungsschwächeren und -stärkeren Schülerinnen und Schülern setzte, wirkte sehr motivierend.

Wichtig für die gute Stimmung und erfolgreiche Arbeit im Netzwerk war außerdem die Tatsache, dass die Koordinatorinnen und Koordinatoren eine Entlastungsstunde pro Woche gewährt bekamen, ohne die die Arbeit nicht zu leisten gewesen wäre. Diese positiven Aspekte wurden verstärkt durch die gute Betreuung und durch die Begleitforschung des IFS ab der ersten Meilensteintagung.

Von Anfang an strukturierte ein fester Ablaufplan die ein- bis zweimal im Monat gesetzten Netzwerktreffen. Man traf sich abwechselnd an den vier Netzwerkschulen im Anschluss an den Unterricht, wobei die jeweils einladende Schule für das Catering und die Bereitstellung von Arbeitsmitteln verantwortlich war. Zu Beginn der Treffen nahmen sich die Anwesenden Zeit für einen ausgiebigen gemeinsamen Imbiss und ein gemütliches Beisammensein, bei dem schulübergreifende Neuigkeiten ausgetauscht wurden. Häufig waren es gerade diese Gespräche, die den Koordinatorinnen und Koordinatoren wertvolle Anregungen und Informationen für den Schulalltag brachten. Nach einem kurzen Abgleich der Tagesordnung begann die eigentliche Netzwerkarbeit, die vom ersten Treffen an als durchgehend konzentriert, strukturiert und zielorientiert charakterisiert worden ist. Diese effektive Arbeitsweise und die schnellen konkreten Lösungen motivierten zur Weiterarbeit. Alle hatten Spaß an der Netzwerkarbeit. Jedes Treffen endete mit der Festlegung eines neuen Termins und einer Tagesordnung für das nächste Treffen.

Zusammenarbeit im Netzwerk

Netzwerktreffen

Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit

Netzwerk 10 schätzte das Projekt *Schulen im Team* zu Projektende insgesamt als gewinnbringend ein und nannte hierbei zunächst die finanzielle Unterstützung durch die Stiftung Mercator. In besonderem Maß machte das Netzwerk auf den materiellen Nutzen wie zum Beispiel die Anschaffung von Arbeitsmaterial (z.B. Laminiergeräte und -folien) sowie Soft- und Hardware aufmerksam.

Auch die Vorteile durch die laufende wissenschaftliche Begleitung durch das IFS (z.B. durch Fortbildungsangebote, Evaluationen, praktische und theoretische Hilfestellungen) wurden vom Netzwerk hervorgehoben. Dabei haben alle Netzwerkmitglieder an Professionalität gewonnen – besonders in den Bereichen Präsentation, Plakaterstellung, schulformübergreifende Netzwerkarbeit und hinsichtlich kooperativer Unterrichtsentwicklung.

Eine weitere wichtige Erfahrung, die die Netzwerkmitglieder aus der gemeinsamen Arbeit mitnehmen konnten, war, sich arbeitsteilig zu organisieren. Dies führte wiederum zu einer Entlastung für alle Netzwerkteilnehmenden.

Als weiterer Vorteil für die Arbeitsgruppe ergab sich, dass alle lernten sich gegenseitig zu unterstützen. So fanden beispielsweise die Gymnasien Oberstufenschüler, die bei den Realschulen als Tutoren arbeiteten. Das angenehme Klima und die offene und herzliche Atmosphäre während der Treffen mit gleichgesinnten und motivierten Kolleginnen und Kollegen führten dazu, dass die Netzwerkmitglieder nicht nur neue Kooperationspartner sondern auch Freunde fanden. Im gegenseitigen Austausch gewann jeder und jede Einzelne eine psychische Stärkung für den Arbeitsalltag. Auch die Anerkennung durch die jeweilige Schulleitung brachte neue Motivation.

Schließlich profitierte auch jede der beteiligten Schulen davon, dass im Zuge der Netzwerkarbeit eine Materialsammlung erstellt wurde, die allen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt wurde. Jede Schule konnte im Projektzeitraum ein Förderkonzept entwickeln, in dem die individuelle Förderung in Mathematik durch das Selbstlernzentrum für die Jahrgangsstufe 8 und die Förderung des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lernens im Mittelpunkt stehen.

Handlungsempfehlungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren

Aus den vorliegenden Netzwerkportraits und den im Rahmen der Begleitforschung durchgeführten Interviews können zusammenfassend einige konkrete Handlungsempfehlungen gewonnen werden, die die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren als Erkenntnis aus ihrer Netzwerkerfahrung weitergeben möchten. Diese folgen den sechs vorgestellten Phasen des Prozesses der Wissensentwicklung (Nonaka, 1994, siehe Kapitel 2).

Phase 1: Individuelles Wissen ausbauen

Um das individuelle Wissen der einzelnen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer auszubauen, bietet es sich an, Fortbildungen zum Netzwerkthema zu organisieren bzw. wahrzunehmen. Auch Fortbildungen zum Netzwerkprozess an sich (z.B. zum Teammanagement, Reflexion des Arbeitsprozesses) wirken unterstützend.

Fortbildungen wahrnehmen

Motivation für die Arbeit im Netzwerk ist eine Grundvoraussetzung für den Erfolg. Erfahrungsgemäß folgt dem anfänglichen Enthusiasmus häufig eine Phase der Ernüchterung. Daher gilt es die Anfangsmotivation zu nutzen und schnell kleine erste Ergebnisse zu erzielen und entsprechend zu feiern, um die Motivation für die Netzwerkarbeit auch langfristig aufrechtzuerhalten.

Motivation der Beteiligten nutzen

Phase 2: Ein Team werden

Gemeinsames Basisinteresse an der Zusammenarbeit ist Voraussetzung für jede Netzwerkarbeit. Diese ist vor allem gegeben bei Schulen, die mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind oder an ähnlichen Schulentwicklungszielen arbeiten.

Gemeinsame Ziele und Interessen der Schulen sicherstellen

Sowohl die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren als auch die Gesamtkollegien müssen ihre Bereitschaft zeigen, sich an der Netzwerkarbeit zu beteiligen und sich entsprechend einzubringen. Dabei kann in schulischen Zusammenhängen natürlich niemand zur Teilnahme verpflichtet werden. Umgekehrt kann es sinnvoll sein, freiwillige Selbstverpflichtungen einzugehen und diese gegebenenfalls auch schriftlich zu fixieren.

Freiwilligkeit und Selbstverpflichtung als Grundprinzipien

Die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren bilden den Motor der Netzwerkarbeit. Ihr Einsatz erfordert besonderes Engagement. Daher sollte von Anfang an im Gesamtkollegium geklärt werden, welche Rolle ihnen zugeschrieben wird. Auch der zeitliche Umfang, mögliche Stundenplanänderungen und Entlastungsstunden müssen mit der Schulleitung abgesprochen werden.

Rolle der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren klären

Wichtig ist, dass eine feste Arbeitsgruppe entsteht, die dauerhaft zusammenarbeitet. Wenn einzelne Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren ausfallen oder ersetzt werden, kann die Gruppe dies sicherlich gut kompensieren. Häufig wechselnde Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind allerdings schwierig für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Kontinuität gewährleisten

Die Arbeit unter gleichgesinnten und gleichberechtigten Mitgliedern macht einen großen Reiz der Netzwerkarbeit aus. Dabei sollte die Rollenverteilung innerhalb des Netzwerks auf Basis der persönlichen Interessen, Stärken und Begabungen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgen. Den Unterschieden ihrer Beiträge sollte wertschätzend begegnet werden.

Begegnung auf Augenhöhe in flachen Hierarchien

Persönliche Beziehungen festigen

Gegenseitiges Vertrauen und persönliche Wertschätzung erhöhen die Motivation in der Netzwerkarbeit. Daher lohnen sich auch gemeinsame gesellige Treffen, auf denen auch Themen besprochen werden, die nichts mit der Netzwerkarbeit im eigentlichen Sinne zu tun haben. Dadurch können auch Vorurteile (z.B. gegenüber anderen Schulformen) abgebaut werden.

Phase 3: Erfahrungen austauschen

Konkrete, realistische Zielsetzung(en) des Netzwerks vereinbaren

Die Ziele sollten dabei auch nicht zu hoch gesteckt werden – es ist eher unrealistisch, dass das Netzwerk dazu beitragen kann, die gesamte Unterrichtskultur an allen Schulen zu verändern. Sinnvoll ist es daher, sich zunächst auf einzelne Fachkonferenzen als Keimzelle zu konzentrieren und die Arbeit von dort weiter auszubauen. Ideal ist, sich nicht unter Druck zu setzen und dennoch klare Zielvorgaben einzuhalten.

Von den Erfahrungen anderer profitieren

Der kollegiale Erfahrungsaustausch wurde von den Netzwerken als der große Mehrwert der Netzwerkarbeit gesehen. Im Netzwerk muss nicht immer das Rad neu erfunden werden und völlig innovative Konzepte entwickelt werden: Als ebenso wertvoll sehen die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren die Möglichkeit von anderen zu lernen und die Ansätze der Partnerschule in die eigene Schule zu übertragen.

Informelle Kontakte nutzen

Gerade für den gegenseitigen Erfahrungsaustausch empfehlen die Projektteilnehmenden, die neu entstandenen informellen Kontakte im Netzwerk regelmäßig zu nutzen. Auf dem „kurzen Dienstweg“, mit einem schnellen Telefonat oder einer E-Mail können viele Fragen geklärt werden. Dies wird erleichtert, sobald durch das Netzwerk eine Person an der anderen Schule bekannt ist.

Phase 4: Konzepte entwickeln und Produkte erarbeiten

Die Netzwerkarbeit strukturieren

Durch ein gutes internes Netzwerkmanagement und effiziente Organisation der Netzwerkarbeit kann das Netzwerk sich selbst auch Freiräume schaffen. Besonders wichtig ist es, das konkrete Arbeitsvorgehen zu klären.

Netzwerktreffen effizient gestalten

Termine sollten regelmäßig etwa alle ein bis zwei Monate stattfinden, wobei es sich empfiehlt, die Termine schon zu Beginn des Schuljahres fest zu vereinbaren und sich dabei dem Arbeitsrhythmus des Schuljahres anzupassen. Im Vorfeld verschickte Tagesordnungen, wechselnde Moderatoren und Protokollanten, sowie schriftliches Fixieren von gemeinsamen Vereinbarungen tragen zur Effizienz der Netzwerktreffen bei.

Zwischenerfolge feiern

Wenn Teilziele und Zwischenergebnisse gefeiert, gewürdigt und sichtbar gemacht werden, steigt automatisch die Motivation im Netzwerk. Durch sichtbare Erfolge ist es auch einfacher, weitere Kolleginnen und Kollegen auch aus anderen Fachschaften von der Netzwerkarbeit zu überzeugen.

Netzwerkarbeit regelmäßig reflektieren

Sich selbst immer wieder zu hinterfragen und die eigene Arbeit regelmäßig zu evaluieren und zu verbessern, sollte die Basis jeder professionellen Netzwerkarbeit sein. Dabei ist es besonders wichtig, die bereits geleistete Arbeit wertzuschätzen und Positives herauszustellen.

Phase 5: Akzeptanz sichern

Die Unterstützung der Schulleitung ist für den Netzwerkerfolg unabdingbar. Zumindest in der Startphase hat es sich für einige Netzwerke als hilfreich erwiesen, wenn je Schule ein Mitglied der Schulleitung beteiligt ist, den Konzeptions- und Zielklärungsprozess des Netzwerks begleitet und in das Gesamtkollegium trägt.

Rolle der Schulleitungen klären

Sowohl der Ist-Zustand zu Beginn der Netzwerkarbeit, die Qualität der Netzwerkarbeit selbst, als auch alle durchgeführten Arbeitsschritte und Maßnahmen sollten regelmäßig evaluiert werden, sodass das Netzwerk einschätzen kann, ob Zeit- und Arbeitsaufwand mit dem Erfolg und der Nachhaltigkeit der erarbeiteten Materialien in einem guten Verhältnis stehen.

Regelmäßig evaluieren

Um die Akzeptanz im Kollegium herzustellen, ist es bedeutsam, regelmäßig z.B. auf Lehrer- und Fachkonferenzen sowie in der Steuergruppe und bei der Schulleitung von der Netzwerkarbeit und den damit erzielten Erfolgen zu berichten. Je präsenter die Netzwerkarbeit bei den Kolleginnen und Kollegen ist, umso eher sind sie bereit diese zu unterstützen und Ergebnisse in ihre eigene Arbeit zu übernehmen.

Informationen zur Netzwerkarbeit streuen

Phase 6: Wissen vernetzen

Transfer der Netzwerkergebnisse in die Fachschaft und das Gesamtkollegium ist ein wichtiger Qualitätsindikator für den Erfolg der Netzwerkarbeit. Daher sollte von vornherein mitbedacht werden, wie die Ergebnisse und Produkte weitergetragen werden können. Gemeinsame Fortbildungen mit den Fachschaftskolleginnen und -kollegen aller Netzwerkschulen, fachschaftsinterne Fortbildungen durch die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, anschaulich aufbereitete Materialien oder die Einladung einzelner Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme an regulären Netzwerktreffen können den Transfer unterstützen.

Transfer sicherstellen

Wenn die Netzwerkarbeit zwischen den Schulen erst einmal etabliert ist, kann eine Vertiefung des Netzwerkgedankens in Betracht gezogen werden, zum Beispiel durch eine Vernetzung zwischen den Netzwerken einer Region, über die Initiierung weiterer Netzwerke in anderen Fächern oder zu anderen Themen, über die Vergrößerung des Netzwerks durch die Aufnahme weiterer Schulen, oder durch eine tiefere Einbindung außerschulischer Kooperationspartner.

Den Netzwerkgedanken vertiefen und erweitern

Die Kooperation mit weiteren externen Partnern, die inhaltlich zu ähnlichen Themen arbeiten, hat sich für die Netzwerke gelohnt. Regionale Bildungsbüros, Kommunale Integrationszentren, Universitäten und Institute, Schulbuchverlage und lokale Einrichtungen konnten wertvolle Anregungen liefern. Auch der Austausch mit weiteren, insbesondere themenverwandten Netzwerken wurde als hilfreich empfunden.

Allianzen bilden

Teil C: Praxishilfen für die schulische Vernetzungsarbeit

In diesem dritten Teil des Praxisbands werden ausgehend von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung und den praktischen Erkenntnissen der Netzwerkarbeit im Rahmen des Projekts *Schulen im Team* relevante Tipps für Praktiker vorgestellt, die die schulische Netzwerkarbeit erleichtern. Diese richten sich an Schulleitungen, die Netzwerke initiieren wollen, aber auch an Netzwerkmanager aus Kommunen, die schulische Netzwerke begleiten möchten. Hauptzielgruppe sind aber die Netzwerkerinnen und Netzwerker selbst, also diejenigen Lehrkräfte, die gemeinsam im Netzwerk innovative Unterrichts- oder Schulentwicklungskonzepte erarbeiten. Dabei können lediglich Tipps und Hinweise zur Orientierung geboten werden. Patentrezepte für gelingende Netzwerkarbeit sind aufgrund der Heterogenität der schulischen Netzwerke, ihrer unterschiedlichen Zielsetzungen und Zusammensetzungen nicht möglich.

Der Aufbau dieses Praxisteils orientiert sich an den sechs Phasen der Wissensentwicklung in Organisationen von Nonaka (1994), die in Kapitel 2 vorgestellt wurden. Die einzelnen Abschnitte werden ergänzt durch Erfahrungsberichte und Anekdoten aus den Netzwerken des Projekts.

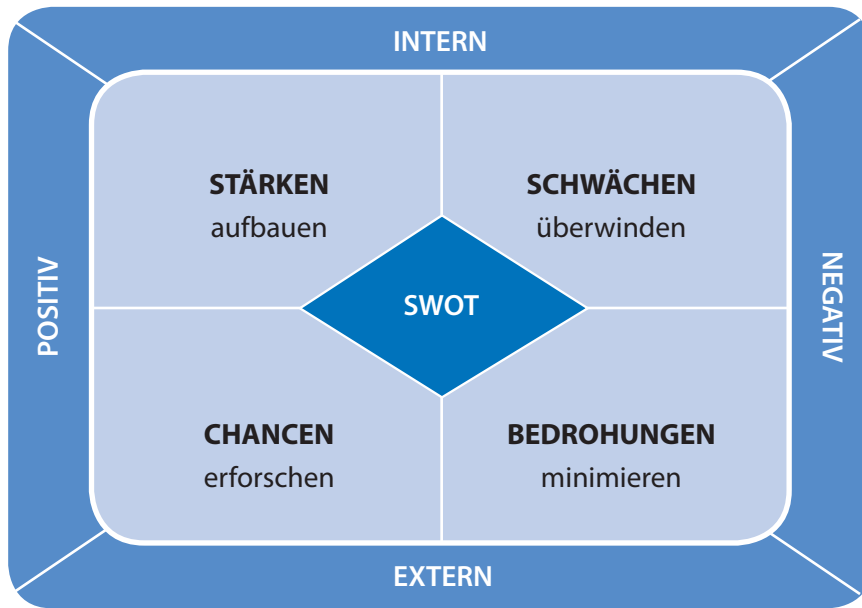
Phase 1: Individuelles Wissen ausbauen

In der ersten Phase der Wissensentwicklung in Organisationen geht es darum, sich über das an der eigenen Schule bereits vorhandene Wissen und die Ressourcen bewusst zu werden, um herauszuarbeiten, in welchen Bereichen man gute Praxiserfahrungen an andere weitergeben kann und wo die Schule selbst Entwicklungsbedarf hat. Es bietet sich an, eine Bestandsaufnahme durchzuführen, um die schulischen Herausforderungen benennen zu können. Außerdem ist es in dieser Phase notwendig, nach geeigneten Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren im Kollegium zu suchen, die einerseits Erfahrung und Motivation mitbringen, andererseits aber auch eine anerkannte Stellung im Kollegium haben, um langfristig Innovationen aus dem Netzwerk ins Kollegium zurücktragen zu können.

Bestandsaufnahme der eigenen Organisation

Für eine *schulinterne Bestandsaufnahme*, wie sie sinnvollerweise zu Beginn jeder Schulentwicklungsinitiative steht, schlägt Riecke-Baulecke (2007) verschiedene Methoden und Instrumente vor. Vor allem sollten bereits zur Verfügung stehende schulische Indikatoren zusammengetragen werden: Schülerleistungsdaten, z.B. aus Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, Zentralen Prüfungen sowie Daten der Schulstatistik, der Qualitätsanalyse oder des (kommunalen) Bildungsberichts. Hinzu kommen Daten, die gesondert und je nach Entwicklungsziel beobachtet und ergänzt werden: Sichtung von Lehrmaterial (standortspezifische Lehrpläne, Klassenarbeiten, verwendete Materialien, Methodenpool), Unterrichtsbesuche (kollegiale Hospitationen oder Hospitationen durch die Schulleitung, um einen Überblick über die im Kollegium verwendete Methodenvielfalt zu erhalten), sowie möglicherweise auch Fragebogenerhebungen unter Lehrkräften, Eltern und Schülern, in denen die bisherige Unterrichtspraxis eingeschätzt wird.

SWOT-Analyse



Die für die Bestandsaufnahme zusammengetragenen Daten können im Rahmen einer sogenannten SWOT-Analyse aufbereitet werden. Bei dieser Analyse werden Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) und Risiken (Threats) aufgelistet und gegenübergestellt, um daraus mögliche aussichtsreiche Entwicklungsfelder abzuleiten.

Leitfragen für die SWOT-Analyse

Fragen bei der Anwendung der SWOT-Analyse		
S	Strengths Stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind unsere Stärken? • Welche Stärken hat der Unterricht an unserer Schule? • Worauf können wir stolz sein? • Was gab uns Energie und motiviert uns? • Welche Kompetenzen, Wissen und Ressourcen haben wir?
W	Weaknesses Schwächen	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist schwierig? • Welche Schwächen hat der Unterricht an unserer Schule? • Wo liegen Hindernisse vor uns? • Welche Störungen gab es? • Was fehlt uns? • Welche Verbesserungen sind notwendig?
O	Opportunities Chancen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Unterstützung im Umfeld können wir nutzen? • Welche Möglichkeiten und Ressourcen haben wir bereits, um Verbesserungen umzusetzen? • Welche bereits vorhandenen Kooperationen können genutzt werden? • Welche potenziellen Kooperationspartner können erschlossen werden? (z.B. Universität, kommunale Einrichtungen, selbstständige Fortbildner, etc.)? • Welches Know-How gibt es in den Schulen im Umfeld?
T	Threats Bedrohungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Schwierigkeiten kommen auf uns zu? • Wo lauern Gefahren oder Widerstände? • Welche (internen und externen) Risiken und besonderen Herausforderungen (z.B. im Kollegium, im Umfeld, in der Schülerschaft) müssen wir berücksichtigen?

Quelle: eigene Darstellung nach Jäger & Reese (2008, S. 221), Riecke-Baulecke (2007, S. 143)

Entwicklungsbereiche benennen

Ziel der Bestandsaufnahme ist es, *konkrete inhaltliche Prioritäten und Entwicklungsbereiche* aufzuzeigen, die im Rahmen der schulischen Netzwerkarbeit bearbeitet werden können. Aus der Analyse ergibt sich meist eine Vielzahl von Ansatzpunkten für Veränderungen. Daher müssen Prioritäten festgelegt und die Bereiche identifiziert werden, die unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen die größten Veränderungsprozesse ermöglichen (Jäger & Reese, 2008). Je nach identifiziertem Entwicklungsbedarf könnte dies beispielsweise die Arbeit in einzelnen Fächern oder Jahrgangsstufen, der angewendete Methodenkatalog, die Erweiterung einzelner Dokumente wie Lehrpläne und Lernpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler, die Entwicklung von Diagnosemethoden oder auch die Erweiterung von Möglichkeiten des selbstverantwortlichen Lernens für Schülerinnen und Schüler sein. Je präziser dabei die inhaltlichen Zielvorstellungen bereits formuliert sind, desto leichter wird es fallen, relevante Kooperationspartner zu überzeugen.

Personelle Ressourcen kennen

Kollegen überzeugen

In der ersten Phase ist es weiterhin wichtig, innerhalb des Kollegiums eine Gruppe überzeugter Personen zu finden, die den Gedanken „Unterrichtsentwicklung durch Netzwerkarbeit“ ins Kollegium tragen kann, und die auch als mögliche Promotoren der Netzwerkarbeit bzw. als Netzwerkkoordinatoren und -koordinatorinnen in Frage kommen. Um das Kollegium von den Vorteilen schulischer Vernetzung zu überzeugen, können Argumente aus Teil A dieses Praxisbands herangezogen werden.

Die Kollegien der Partnerschulen sollten von Beginn an über das Projekt informiert und involviert werden. Wie in jeder Schulentwicklungsinitiative gelingt dies nur, wenn den Kollegien Sinn, Relevanz und Ziele der Vernetzung transparent sind. Die Ziele der Vernetzung müssen daher auf die allgemeinen, mit dem Kollegium abgestimmten Ziele der Schulentwicklung angepasst sein und mit diesen in engem Zusammenhang stehen. Das Kollegium sollte über die Hintergründe informiert und beispielsweise bei der Erstellung der Bestandsaufnahme und der Formulierung der übergeordneten Ziele der Netzwerkarbeit aktiv beteiligt sein. In jedem Fall ist allerdings vor dem Beginn der Netzwerkarbeit und der Unterzeichnung von Kooperationsverträgen ein Lehrer- und evtl. sogar ein Schulkonferenzbeschluss unbedingt empfehlenswert.

In jedem Fall sollte die Entscheidung für ein Vernetzungsprojekt klar und gemeinschaftlich getroffen und schriftlich festgehalten werden – auch wenn zunächst nur eine kleine Initiativgruppe mit der Bearbeitung beauftragt wird. Wie in anderen Innovationsprozessen wird es dabei schwierig sein, das *gesamte* Kollegium zu überzeugen – es empfiehlt sich daher, sich nicht auf die größten Skeptiker zu fokussieren, sondern zunächst die wohlgesonnenen oder zumindest abwartenden Kolleginnen und Kollegen zu überzeugen.

Netzwerkkoordinatoren finden

Besonders geeignet als Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sind Personen, die bereits relevante Erfahrungen oder erweiterte Kompetenzen in dem zu behandelnden inhaltlichen Entwicklungsfeld haben (z.B. didaktische oder methodische Kenntnisse), Personen, die über ausgeprägte Kommunikations-, Organisations-, oder Moderationskompetenz verfügen, oder Personen, die (z.B. als Teil einer erweiterten Schulleitung, als Fach- oder Stufenleiter) über die Unterrichtsentwicklungsvorhaben der Schule eingehend informiert sind. Wenn die Netzwerkarbeit sich inhaltlich auf ein fachspezifisches Thema beziehen soll, ist es wünschenswert, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren ebenfalls aus diesem Fach stammen. Vor allem aber sollten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren ein Verständnis für die Vorteile der Netzwerkarbeit sowie eine große Bereitschaft und Fähigkeit zu Austausch und kooperativer Zusammenarbeit sowohl schulintern als auch -extern mitbringen. Nur unter Personen mit einer großen Motivation für die Netzwerkarbeit ist eine effiziente Vernetzung möglich.

Im Idealfall sollten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren diese Aufgabe natürlich freiwillig und aus Überzeugung übernehmen. Doch auch Kollegen, die zunächst vor der zusätzlichen Arbeit zurückschreckten, und „ernannt“ wurden, haben sich schnell mit dem Projekt *Schulen im Team* identifiziert.

Als wir also mit diesem Projekt begannen, muss ich ehrlich sagen, ich bin da nicht freiwillig rein gegangen, sondern es hieß einfach: ‚Es wird noch jemand gesucht, machen Sie mal!‘ Ich musste dann erstmal versuchen, mich mit dieser Rolle zu identifizieren, weil die natürlich auch einiges an Arbeit mitbrachte. Und zum Teil ist es mir erstmal schwer gefallen, überhaupt da rein zu wachsen. Aber ich muss sagen, so im Laufe der Zeit macht es auch Spaß und da wir uns alle sehr, sehr gut untereinander verstanden, ist eben diese Zusammenarbeit dann auch einfach gewachsen.



Phase 2: Als Team arbeiten

In der zweiten Phase geht es nach Nonaka (1994) darum, (schulübergreifende) Teams zu formen, die im Sinne der Wissensspirale die individuellen Erfahrungen und Erkenntnisse der einzelnen Teammitglieder aus ihren jeweiligen Herkunftsschulen zusammentragen und externalisieren. Dieses dann explizite Wissen wird innerhalb des Teams in neue übergreifende Konzepte und Innovationen übertragen, die langfristig in die Herkunftsschulen zurückgetragen werden.

Die Arbeit im Team ist bereits innerhalb einzelner Organisationen nicht einfach und muss gut strukturiert werden. Umso größer ist die Herausforderung, organisationsübergreifende Teams zu gründen, mit Lehrkräften aus verschiedenen Schulen in schulischen Netzwerken. Zunächst muss ein geeignetes Netzwerk zusammengestellt und die Arbeit auf den Weg gebracht werden. Dies ist die Aufgabe der Schulleitung oder eines Koordinators für bestimmte Schulentwicklungsbereiche. Sobald das Netzwerk einberufen ist, sollten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sich als Gemeinschaft zusammenfinden und ein Team bilden und dabei auch mit Konflikten im Netzwerk konstruktiv umgehen.

Das Netzwerk zusammenstellen

Bei der Identifikation geeigneter Kooperationspartner ist zunächst die persönliche Ansprache hilfreich (z.B. in Stadtteilarbeitsgruppen und Schulleitersitzungen, aber auch durch Telefonate), um weitere Schulen von den Vorteilen der Unterrichtsentwicklung in Netzwerken zu überzeugen. Des Weiteren kann ein kurzer Steckbrief zur eigenen Schule sowie zum geplanten Netzwerkprojekt und dessen inhaltlicher Zielsetzung zur Verbreitung der Informationen (z.B. über Mailinglisten) eingesetzt werden. Außerdem können die interessierten potenziellen Netzwerkschulen sich in kurzen Portfolios gegenseitig vorstellen.

Netzwerkpartner finden

Bei der Wahl der Netzwerkpartner sollten verschiedene Faktoren berücksichtigt werden: Vor allem wurde von den Netzwerken in *Schulen im Team* die *räumliche Nähe* als besonders relevant erachtet. Diese erleichtert nicht nur Absprachen und persönliche Treffen zwischen den Netzwerkpartnern, sondern ermöglicht auch, dass die Schulen an gemeinsamen lokalen Konzepten arbeiten, die zum Beispiel den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe erleichtern.

Ein weiterer Faktor bei der Wahl der kooperierenden Schulen kann die Ähnlichkeit des sozialen Umfelds sein, sodass Schulen, die mit ähnlichen Herausforderungen (z.B. Sprachförderung in allen Fächern) und einer ähnlichen Schülerklientel konfrontiert sind, sich untereinander austauschen und voneinander lernen können.

Hilfreich ist auch, explizit mit Schulen zu kooperieren, die in dem identifizierten Entwicklungsfeld bereits *relativ weit vorangeschritten sind*, um von deren Erfahrungen zu profitieren. Mögliche Anlaufpunkte, um diese Schulen zu identifizieren, sind neben der „Mundpropaganda“ und neben persönlichen Bekanntschaften auch die ausgezeichneten Schulen (wie z.B. durch den Deutschen Schulpreis), die Schulaufsicht oder ein Regionales Bildungsbüro, die häufig einen guten Einblick in die pädagogische Praxis der lokalen Schulen haben und mögliche Kooperationspartner vermitteln können.

Die Grundannahme bei der Netzwerkzusammenstellung ist, dass jede Schule bereichernde Expertise hat, an der sie die anderen Schulen teilhaben lassen kann. Dabei sollten die möglichen Partner sowohl komplementär als auch kompatibel sein (Kraege, 1997). Sie sollten also möglichst ergänzende Erfahrungen und Expertisen mitbringen und durch ihre kompatible strategische Ausrichtung, ihre Arbeitsstrukturen und ihre Organisationskultur eine Grundstabilität der Partnerschaft sichern.

Explizit sollte entsprechend auch nach Kooperationspartnern *anderer Schulformen* gesucht werden. Gerade bei Themen wie Methodenvielfalt oder selbstverantwortlichem Lernen können Grundschulen elaborierte Konzepte haben, während beispielsweise Hauptschulen gute Ansätze zum Praxisbezug der Lerninhalte haben können. Zudem ist der Austausch zwischen den verschiedenen Schulformen normalerweise noch nicht institutionalisiert, sodass viele hilfreiche Ansätze nicht weiterkommuniziert werden. Im Rahmen von schulischer Vernetzung ist es daher empfehlenswert, genau diese Kooperationen zu nutzen.

Insgesamt sollte bei der Wahl der Netzwerkpartner darauf geachtet werden, dass eine Win-win-Situation entstehen kann, in der alle Beteiligten einen relevanten Beitrag leisten können, umgekehrt aber auch von der Netzwerkarbeit profitieren (Groß, 2006).



Ein Schulen im Team-Netzwerk machte die Erfahrung, dass eine persönliche Kontaktaufnahme mit der Schulleitung bei der Netzerkennung besonders wichtig ist. So lief der Kontakt mit einer der potentiellen Netzwerkschulen nur schriftlich über die Schulleitung, alle weiteren Gespräche wurden mit zwei interessierten Lehrkräften geführt. Die indirekte Kommunikation wurde schließlich mit als einer der Gründe angegeben, warum die Kooperation letztlich nicht zustande kam.

Einen Kooperationsvertrag aufsetzen

Bei der Koalitionsbildung mit Partnerschulen sollten sich die Schulleitungen zunächst auf die inhaltlichen und prozessorientierten Grobziele der Vernetzung einigen. Ein detaillierter Kooperationsvertrag und ausführliche Vorgespräche auf Schulleitungsebene sorgen dafür, dass alle Partner sich zur gemeinsamen Arbeit verpflichtet fühlen und ähnliche Vorstellungen bezüglich des Umfangs und der damit verbundenen Ressourcen haben. Je genauer die Rahmenbedingungen festgehalten sind, desto weniger kann es im Laufe der Netzwerkarbeit zu Missverständnissen und Enttäuschungen, zum Beispiel durch unterschiedliche Prioritätensetzung kommen.

Fragen bei der Erstellung einer Kooperationsvereinbarung
Was ist der inhaltliche Schwerpunkt der Netzwerkarbeit?
Welche Fachbereiche und Jahrgangsstufen sind involviert?
Was sind konkrete, aber noch grobe Prozess- und Produktziele, die erreicht werden sollen?
Wie ist der zeitliche Umfang der Vernetzung?
Wann und wie sollen (Zwischen-)Evaluationen der Netzwerkarbeit stattfinden?
Wie soll die Netzwerkarbeit grob strukturiert werden? (z.B. Wie viele Netzwerkkoordinatoren werden pro Schule entsendet? Wie häufig sind Netzwerktreffen vorgesehen? Wie können die Kollegien eingebunden werden?)
Welche Ressourcen stellen die jeweiligen Partner für die Netzwerkarbeit zur Verfügung (z.B. aus dem Entlastungsstunden- bzw. Fortbildungskontingent, Räumlichkeiten, Infrastruktur)?

Diese Rahmenbedingungen der Vernetzung sollten in einem gemeinsamen Kooperationsvertrag festgehalten werden. Ein guter Vertrag enthält *schriftliche Absprachen* über die zu *erreichenden Ergebnisse* (Ziele), umfasst einen *fest definierten Zeitraum* und Angaben zum *vorgesehenen Budget* (Schubert, 2008). Außerdem sollte eine kontinuierliche gemeinsame Reflexion über tatsächlich erzielte Ergebnisse bereits vertraglich vereinbart werden.

Nach erfolgter Planung, aber noch vor dem Start der eigentlichen Arbeit im Netzwerk, bietet sich eine feierliche Kick-off-Veranstaltung an. Kick-offs dienen noch nicht der inhaltlichen Arbeit – vielmehr sollte die Partnerschaft der Schulen, aber auch das besondere Engagement der Schulleitungen und Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren gewürdigt werden. Ziel ist es außerdem, die Motivation der am Netzwerk beteiligten Personen zu steigern und das Netzwerk in der Öffentlichkeit und innerhalb der Partnerschulen bekannt zu machen. Daher bietet es sich an, eine Pressemitteilung zu verschicken und Vertreter der Lokalpresse sowie Freunde und Förderer der Schulen einzuladen. Je nach Größe und Bedeutung des Netzwerks kann es außerdem sinnvoll sein, die gesamten Kollegien sowie Schüler- und Elternvertreter einzuladen, um auch diese für die Ziele der Netzwerkarbeit zu gewinnen.

Wichtig ist zudem, einen feierlichen Rahmen zu schaffen (z.B. über die Räumlichkeiten, die Dekoration, das Essen, das Rahmenprogramm), sodass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Veranstaltung ein besonderes Gefühl vermittelt wird. Symbolische Gesten können dabei hilfreich sein, zum Beispiel die feierliche offizielle Unterzeichnung des Kooperationsvertrags, die Übergabe von Partnerschaftsurkunden an die beteiligten Schulen, die Enthüllung eines Mottos oder Logos für das Netzwerk, etc. Für das Rahmenprogramm bieten sich Schülerdarbietungen, aber auch Programmpunkte zum Netzwerkthema, wie beispielsweise ein kurzer Expertenvortrag oder eine thematische Diskussionsrunde, an.

Beim Kick-off wird für alle wahrnehmbar, dass die Netzwerkarbeit nun mit allen beteiligten Personen beginnen kann, die Veranstaltung hat also eine erhebliche Signalwirkung. Die erfolgreiche Durchführung des Kick-offs ist daher von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Interner Kick-off mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Ebenso wichtig wie die gemeinsame (öffentliche) Würdigung des Netzwerks ist der gelungene Start mit den direkt involvierten Personen. Gerade beim ersten Kennenlernworkshop werden Standards für das Klima innerhalb der Gruppe und für die Zusammenarbeit gesetzt. Wie sich die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie die Schulleitungen hier präsentieren, hat Folgewirkungen für den gesamten zukünftigen Projektverlauf. Sinnvoll ist es, für dieses interne Kick-off-Treffen besonders viel Zeit vorzusehen (ca. zwei ganze Tage) und dabei neben den Arbeitsphasen Zeit für ein gemeinsames Mittagessen oder gemeinsame Aktivitäten einzuplanen, um sich persönlich kennenzulernen und als Team zusammenzuwachsen. Des Weiteren ist es laut Endres (2001) hilfreich, dieses Treffen durch einen externen Moderator begleiten zu lassen – so wird externe Prozessexpertise eingebracht und gleichzeitig eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gewährleistet, sodass keiner der Teilnehmenden die Rolle des Moderators oder Leiters übernimmt.

Um die Zusammengehörigkeit schon von Beginn an zu stärken, sollte vor allem eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen werden. Dazu zählt sich darüber bewusst zu werden, was sich jede und jeder Einzelne von der Teilnahme am Netzwerk verspricht. Insgesamt sollte im Netzwerk geklärt, verbalisiert und schriftlich fixiert werden, welchen Nutzen das Netzwerk für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat und woran sich für jeden einzelnen sowie für die Gruppe insgesamt der Erfolg der Netzwerkarbeit bemisst (Groß, 2006). Weitere wichtige Inhalte für das erste Treffen sind die Festlegung der inhaltlichen Ziele der Netzwerkarbeit und die Bestimmung der Arbeitsformen und -prozesse im Netzwerk.

Inhalte des Auftaktworkshops

Inhalte des Auftaktworkshops

- Gegenseitiges Kennenlernen
- Erwartungen an die Netzwerkarbeit
- Teambildung
- Informeller Austausch
- Inhaltliche Ziele
- Regeln der Zusammenarbeit
- Angestrebtes Arbeitsklima der Netzwerkarbeit
- Termine und Häufigkeit der Treffen
- Kommunikationsformen (Listen mit Kontaktdaten, Möglichkeiten des Online-Austauschs)
- Arbeitsformen (z.B. Hospitationen, Arbeitsgruppen...)

Eine Gemeinschaft bilden

Für eine konstruktive Arbeit im Netzwerkteam ist es wichtig, bereits von Anfang an die sozialen Aspekte der Teamarbeit nicht aus den Augen zu verlieren und auf eine Gemeinschaftsbildung hinzuwirken. Besonders bedeutsam ist dabei, dass die Netzwerkmitglieder sich Vertrauen entgegenbringen und sich gegenseitig auf Augenhöhe begegnen. Die meisten Teams durchlaufen die verschiedenen Phasen der Teambildung nach Tuckman (1965). Innerhalb des Teams gibt es verschiedene Rollen, die einzelne Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren einnehmen, und es ist sinnvoll, sich über die eigene Rolle und die der anderen im Team bewusst zu sein. Mit der Zeit entwickelt sich im Netzwerk ein Wir-Gefühl, das unter anderem über die Netzwerktreffen und ein gemeinsames Netzwerkleitbild gefestigt werden kann. Letztlich sollte die Arbeit im Team regelmäßig reflektiert werden, um mögliche aufkommende Konflikte schon frühzeitig zu erkennen.

Erfolgreiche Arbeit im Netzwerk basiert auf gegenseitigem Vertrauen unter den Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmern. Dabei unterscheidet sich Netzwerkarbeit entscheidend von Teamarbeit innerhalb einer Schule (z.B. in Fachkonferenzen oder Jahrgangsteams): Für die Arbeit in Fachschaften werden Kolleginnen und Kollegen aufgrund ihrer Erfahrungen, Fachbereiche oder Zuständigkeiten eingeteilt. Die Teilnahme an den jeweiligen Gremien ist verpflichtend. Zum Teil gibt es, vor allem an Gesamtschulen, außerdem klare Hierarchien durch die Abteilungs- oder Fachkonferenzleitungen.

Im Gegensatz dazu basiert die Teilnahme an schulischen Netzwerken zumeist auf Freiwilligkeit und Selbstverpflichtung: Niemand kann zur Arbeit im Netzwerk verpflichtet werden, Teilnehmerinnen und Teilnehmer können jederzeit aussteigen. Des Weiteren beruht schulische Netzwerkarbeit darauf, dass sich in der Kooperation Gleichberechtigte auf Augenhöhe begegnen: Der Einfluss aller Mitglieder sollte gleich hoch sein; Entscheidungen werden nicht von einzelnen Personen allein getroffen, sondern gemeinschaftlich im Netzwerk – auch wenn beispielsweise Schulleitungsmitglieder oder Vertreter verschiedener Schulformen am Netzwerk beteiligt sind.

Aus diesen Gründen ist es für den Erfolg der Netzwerkarbeit besonders wichtig, eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen – die im Idealfall dazu führt, dass sich im Netzwerk ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt. Auch von den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren im Projekt wurde die Begegnung auf Augenhöhe als außerordentlich wichtig für die gemeinsame Arbeit angesehen.

Erwartungen, die ich hatte und die bis dato auch erfüllt worden sind: Dass man als gleichberechtigte Partner betrachtet wird, dass man über alles reden kann und dass es da keine Menschen gibt, die sagen: ‚So, ich bin jetzt hier der Chef und mach das Ganze.‘ – und ich habe auch nicht den Eindruck, dass es irgendwelche gibt, die sich zurücklehnen und die anderen arbeiten lassen, es ist schon ganz gut ausgeglichen alles, in jeder Hinsicht.



Trotz der oben angesprochenen Differenzen zwischen Teams und Netzwerkgruppen gibt es auch einige Ähnlichkeiten in der Art der Zusammenarbeit. Unter anderem kann auch auf Netzwerkgruppen das Phasenmodell der Teambildung nach Tuckman (1965) angewendet werden:

Phasen der Teambildung



Quelle: Tuckman, 1965

Dieses Phasenmodell verdeutlicht, dass es gerade in der Anfangsphase der Netzwerkarbeit, nach der *Orientierung*, dem gegenseitigen Kennenlernen und dem anfänglichen Enthusiasmus, zunächst zu *Konfrontationen* kommen kann, wenn interne Machtkämpfe um (informelle) Führung, um verschiedene Meinungen und Arbeitsformen geführt werden. Diese Phase kann auch mit der aus dem Change-Management entlehnten Metapher des „Tals der Tränen“ charakterisiert werden, welches fast alle Organisationen in Projektverläufen und Veränderungsprozessen durchlaufen. Die Metapher des Tals zeigt aber auch, dass danach wieder ein Aufstieg kommt, also die Projektarbeit wieder harmonischer verläuft. In der Regel können Arbeitsformen und Meinungsverschiedenheiten während der *Kooperations- und Regelphase* austariert werden und eine gemeinsame Grundlage geschaffen werden, um in der anschließenden *Wachstums- und Arbeitsphase* zu gemeinsamen Höchstleistungen zu gelangen.

Diese Phasen können Arbeitsgruppen stets erneut durchlaufen, zum Beispiel wenn Teammitglieder hinzukommen oder ausscheiden, oder sich die Aufgabenstellung entscheidend verändert. Dieser Effekt verstärkt sich tendenziell noch in Netzwerkteams aufgrund der langangelegten Zusammenarbeit, der vergleichsweise seltenen Netzwerktreffen und der Freiwilligkeit der Teilnahme, die für eine höhere Fluktuation bei den Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmern sorgen.

In Netzwerken treffen Personen mit ganz unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen aufeinander. Gleichzeitig gilt es zudem, unterschiedliche wiederkehrende Aufgaben zu erfüllen. Daher bietet sich eine formale oder auch informelle Rollenverteilung an, für die sich verschiedene Aufgabenprofile identifizieren lassen:

Die Rolle der *Netzwerksprecherin bzw. des Netzwerksprechers* ist die einzige, die formal bestimmt werden sollte. Netzwerksprecher vertreten die Netzwerke nach außen beispielsweise gegenüber den Schulleitungen, den Kollegien, der Kommune oder weiteren Kooperationspartnern und koordinieren darüber hinaus die regelmäßigen Treffen.

Teller und Longmuß (2007) empfehlen weiterhin, eine Person als *Hüter/in des guten Netzwerkklimas* zu bestimmen. Von allen akzeptiert, achtet diese Person darauf, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und Prinzipien guter Netzwerkarbeit eingehalten werden. Eine weitere Aufgabe ist die Gewährleistung regelmäßiger Feedback- und Reflexionsphasen. Dabei kann diese Person schon beim Auftreten erster Symptome für Konflikte oder Regelmissachtungen Hinweise geben und so ein frühzeitiges Gegensteuern ermöglichen. Aufgrund ihrer Legitimation (man hat sich gemeinsam auf die Regeln, wie auf die Person des „Hüters“ geeinigt) kann sie auf neutraler Basis sprechen und somit persönlichen Schuldzuweisungen vorgreifen.

Weitere Aufgabenbereiche, die verteilt werden können, sind zum Beispiel Fundraising, Buchhaltung und Abrechnung von Finanzen, technische Koordinierung (z.B. Einrichtung und Pflege von E-Mail-Verteilern oder Online-Arbeitsplattformen), Protokollführung und Dokumentation der Netzwerkarbeit, oder Moderation der Netzwerktreffen.

Wichtig ist jedoch, dass all diese Rollen nicht zugeschrieben werden, sondern dass sie sich aus den Kompetenzen der einzelnen Netzwerkteilnehmerinnen und Netzwerkteilnehmer heraus entwickeln, sich also jeder – im Rahmen der allgemeinen Prinzipien von Freiwilligkeit und Selbstverpflichtung – entsprechend der eigenen Interessen einbringen kann. Sinnvoll ist es auch, die Verteilung der Rollen regelmäßig zu überprüfen und neu zu diskutieren, vor allem wenn einzelne Aufgaben mit einer erhöhten Arbeitsbelastung verbunden sind.

Neben den an feste Aufgaben geknüpften Rollen gibt es in jedem Netzwerk auch Rollen, die sich aus der spezifischen Herangehensweise an die Projektarbeit ergeben. So kann es Erfahrungsträger, Visionäre, Kritiker/Skeptiker, Entscheider und Realisierer geben, wobei jede dieser Rollen ihre Berechtigung und bereichernde Funktion in der Netzwerkarbeit hat (Teller & Longmuß, 2007). Es kann erhellend und konfliktvorbeugend sein, sich über die unterschiedlichen Herangehensweisen der einzelnen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer klarzuwerden und diese Unterschiede als gewinnbringend wertzuschätzen.

Wir haben bestimmte Absprachen getroffen, dass wir zu zweit in diesem Netzwerk aktiv die Vorgaben machen und dann natürlich ganz gezielt den Ablauf planen. Eigentlich funktioniert es nur, wenn es ganz klar zentrale Ansprechpartner gibt.

Also wir erleben das eigentlich ganz positiv, dass es Personen gibt, die die Sitzung steuern. Denn sonst wäre es eigentlich nur ein Drumherumgerede. Aber dadurch, dass wir jetzt ganz konkret Personen haben, die das lenken und steuern, kommen wir auch immer am Ende so einer Sitzung wirklich zum Ziel.

Netzwerktreffen sind zentraler Ort der Netzwerkarbeit und damit ein idealer Raum, um das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken. Durch regelmäßige persönliche Treffen nimmt die Netzwerkarbeit erst Gestalt an. Daher gilt es, auf diesen Treffen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und auch Raum für den persönlichen Austausch zu geben.

Es bietet sich an, die Netzwerktreffen abwechselnd an den Partnerschulen stattfinden zu lassen – so übernehmen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer auch abwechselnd die Rolle der Gastgeber und fühlen sich für das Gelingen des Treffens verantwortlich.



Gleichzeitig bietet sich so die Möglichkeit, einen besseren Einblick in das Arbeitsumfeld der Kolleginnen und Kollegen zu bekommen.

Die Erfahrung aus *Schulen im Team* zeigt, dass Getränke und kleine Snacks zu einer guten Atmosphäre beitragen. Im informellen Rahmen gerade zu Beginn des Netzwerktreffens finden wichtige Teambildungs- und Austauschprozesse statt, die nicht zu unterschätzen sind.



Das Schöne am Netzwerk ist, dass ich mit Kollegen kooperieren kann, die genauso motiviert sind wie ich, und das ist leider an der eigenen Schule nicht so.

Das passt einfach persönlich.

Wir machen die Netzwerktreffen reihum und wir machen das auch ein bisschen gemütlich. Wir hatten von Anfang an verabredet, uns Zeit zu nehmen, wir haben ja alle einen langen Schultag, das heißt wir treffen uns immer so um zwei Uhr. Und dann essen wir erstmal etwas gemeinsam oder trinken einen Kaffee. Dabei kommt man ins Gespräch und hat auch mal Ruhe und Zeit, sich miteinander auszutauschen. Danach gehen wir gestärkt zur Tagesordnung über.

Um das Wir-Gefühl weiterzuentwickeln, kann es außerdem sinnvoll sein, ein *gemeinsames Leitbild* zu entwickeln, das von allen mitgetragen wird. In diesem können die Zielsetzung des Netzwerks, Grundregeln der Zusammenarbeit oder auch die Werte fixiert sein, für die sich die Netzwerkerinnen und Netzwerker einsetzen möchten. Alternativ bzw. ergänzend eignet sich ein Netzwerk motto oder ein Logo, mit dem sich das Netzwerk nach außen präsentieren kann. Wichtig ist eine gemeinsame Beteiligung bei der Entwicklung von Leitbild und Symbolen, bei der alle gleichermaßen mitarbeiten, da so gesichert wird, dass sich das gesamte Netzwerk damit identifizieren kann.



Die Schulen im Team-Netzwerke haben sich zu Projektbeginn selbst Namen und in einigen Fällen auch Logos gegeben, die zum Teil auf den erarbeiteten Materialien, immer aber in der Außendarstellung genutzt wurden.

NW1: SALVE – **S**elbständig Arbeiten – **L**esekompetenz **V**erbessern

NW2: MAMI – **M**athematik **M**iteinander

NW3: Koop⁵ – Kooperation hoch Fünf

NW4: Mathematik (be-)greifen – Von der Hand zum Kopf

NW5: Der Essener Norden kommt in Bewegung

NW6: Englisch im Übergang Primarstufe/Sekundarstufe I

NW7: MauS: **M**athematik **u**nd **S**prache

NW8: Individuelle Förderung im Fach Mathematik in der Erprobungsstufe

NW9: Leseförderung

NW10: „Hilf mir, es selbst zu lernen...“ – Entwicklung eines Selbstlernzentrums Mathematik

Jäger und Reese (2007, S. 98ff.) empfehlen sieben Prinzipien, die zur Schaffung und Aufrechterhaltung einer guten Kooperationskultur im Netzwerk beitragen können:

- Gemeinschaftlichkeit (handeln und denken im Sinne der gesamten Kooperation)
- Identifikation (gemeinsame Sinn-/Zielfindung)
- Konstruktivität (streben nach Konsens)
- Transparenz (eigenständig mitteilen, was die anderen Partner wissen sollten)
- Lernbereitschaft (Fehlerfreundlichkeit und Kritikfähigkeit)
- Verantwortlichkeit (autonome Initiative und Ressourcenverantwortung)
- Authentizität (Offenheit und Kritikbereitschaft)

Hinzu kommen Basisprinzipien der guten Netzwerkkultur, ohne die Netzwerkarbeit nicht effizient funktionieren kann (ebd., S. 44ff.; S. 99). Diese sind:

- Gemeinschaft von Gleichberechtigten
- Bereitschaft, zu teilen und auszubalancieren
- Gegenseitigkeit und gemeinsamer Mehrwert
- Kooperation statt Konkurrenz
- Organisationsflexibilität
- Intrapreneurschaft, d.h. Unternehmertum jedes Mitglieds für die Netzwerkentwicklung.

Empfehlenswert ist es, sich derartige Prinzipien zu Beginn der Netzwerkarbeit gemeinsam zu vergegenwärtigen und sich auf selbige zu einigen. Sollte im Laufe der Netzwerkarbeit die Arbeitsatmosphäre darunter leiden, dass einzelne dieser förderlichen Regeln nicht beachtet werden, kann man sich so immer wieder auf die gemeinsam verabredeten Arbeitsgrundlagen berufen.

Jäger und Reese (ebd., S. 40) empfehlen außerdem, sich in regelmäßigen Abständen folgende Fragen zu stellen, um die Teamentwicklung im Netzwerk zu analysieren und zu fördern:

- Wo im Entwicklungsprozess steht unser Netzwerk?
- In welcher Phase der Teambildung nach Tuckman (1965) stehen wir?
- Wie erzeugen/behalten wir ein Wir-Gefühl?
- Welches sind unsere nächsten gemeinsamen Aktivitäten?
- Wie gewinnen wir neue Kontakte?
- Wie integrieren wir neue Teammitglieder?

Mit Konflikten umgehen

Laut Jäger und Reese (2008) werden Konflikte bei der Netzwerkarbeit fast zwangsläufig auftreten, sie sind in einem Teamprozess normal und nicht per se Anzeichen eines grundsätzlichen Teamproblems (siehe oben Konfliktphase nach Tuckman, 1965). Konflikte können zum Beispiel dadurch ausgelöst werden, dass die Aufgabenverteilung nicht geklärt oder ungleich verteilt ist, dass sich einzelne Partner in ihrer Kompetenz nicht anerkannt oder durch die Netzwerkarbeit in ihrer Autonomie eingeschränkt fühlen. Aber auch Kommunikationsschwierigkeiten, die eine Informationsweitergabe verhindern oder Unstimmigkeiten bezüglich der Ressourcenaufteilung können zu Konflikten führen. Schwieriger als diese sind Konflikte, die auf Konkurrenz oder Abneigung (persönliche wie auch systembedingte zwischen den Schulen), oder auch auf unterschiedlichen Wertesystemen und Anschauungen über die Lösungen basieren (Jäger & Reese, 2007).

Weitere schwierige Situationen können laut Lilie (2005) in Netzwerken auftreten, wenn Unklarheit oder Uneinigkeit über die Ziele der Netzwerkarbeit bzw. über die Strategien und Maßnahmen zur Zielerreichung herrscht, einzelne Partner nicht bereit sind, ihre

Informationen und ihr Know-how zur Verfügung zu stellen, generell eine geringe Kooperationsbereitschaft und mangelndes Vertrauen festzustellen sind und es somit keine gemeinsame Identität des Netzwerks gibt. Eine Herausforderung kann auch entstehen, wenn neue Partner ins Netzwerk integriert werden sollen.

Um Konflikte frühzeitig zu erkennen, kann man auf einige typische Symptome für Konflikte in der Netzwerkarbeit achten:

- Partner kommunizieren nicht miteinander oder diskutieren über „Nichtigkeiten“.
- Partner werden teilweise ausgegrenzt (aus der Netzwerkarbeit, aus Entscheidungsfindungen, oder ähnlichem).
- Die Gruppe ordnet sich neu (zum Beispiel wenn einzelne Untergruppen gegeneinander arbeiten), das Zusammengehörigkeitsgefühl wird grundlegend gestört.
- Partner nehmen sich gegenseitig nicht (mehr) ernst.
- Aufgaben werden nicht gleichwertig verteilt; die Strukturierung im Netzwerk wird gestört.
- Einzelne halten sich nicht an gemeinsam verabredete Netzwerkregeln.

Derartige Anzeichen für Konflikte (unterschwellig oder für alle sichtbar) wirken sich grundlegend auf die Zusammenarbeit im Netzwerk aus:

- Entscheidungswege werden umgangen.
- Das Netzwerk fühlt sich nicht (mehr) als Ganzes.
- Diskussionen werden langwierig und nicht zielführend.
- Einzelne bringen nicht mehr die Motivation mit, im Netzwerk zu arbeiten.
- Ressourcen werden verschwendet.

Konflikte lösen

Empathie und Konfliktfähigkeit sind grundlegende Kompetenzen, welche die Netzwerkakteure mitbringen sollten. Das Zusammenwirken der Netzwerkerinnen und Netzwerker erfordert jederzeit eine Abstimmung bzw. Verhandlung der gemeinsamen Ziele, Werte und Grundannahmen.

Konflikte führen zwar einerseits zu Missstimmungen innerhalb der Gruppe. Ein Konflikt birgt aber auch immer die Möglichkeit, seinen Standpunkt zu überdenken, etwas zu lernen, Prozesse zu optimieren, versteckte Probleme aufzudecken und sich als Team weiterzuentwickeln (Jäger & Reese, 2007). Wichtig ist, dass Konflikte nicht unterschwellig gären, sondern aufbereitet und besprochen werden. Je nach Intensität des Konflikts müssen solche Gespräche gegebenenfalls moderiert werden.

Ein externer Mediator kann sich dabei an den folgenden Fragen orientieren, um den Konflikt und seine Ursachen genauer zu analysieren (Jäger & Reese, 2007, S. 44):

- Wie zeigt sich der Konflikt?
- Wer ist beteiligt?
- Was sind die Motive der Beteiligten?
- Worin liegt der Konflikt?
- Was wurde bereits versucht, um den Konflikt zu lösen?
- Lassen sich Ziele oder Motive der Beteiligten verändern?
- Können die zugrundeliegenden Probleme adressiert werden?

Für die gesamte Arbeitsgruppe geben Teller und Longmuß (2007, S. 164ff.) folgende Tipps zum Umgang mit Konflikten:

- Konflikte erkennen, herausarbeiten, offen angehen und kommunizieren.
- Die Netzwerkqualität und das Ziel des Netzwerks im Blick behalten.
- Zwischen Konfliktarten unterscheiden (z.B. Interessens-, Vorgehenskonflikt, persönliche Konflikte, Konflikte auf mehreren Ebenen) und diese spezifisch behandeln.
- Verhandlungen führen und Win-win-Situationen schaffen.
- Entscheidungen fällen (z.B. Mehrheits- oder Konsensentscheidungen).
- Unterstützung durch Externe zulassen (z.B. Coaching, Fortbildungen).

Häufig können Konflikte durch geschickte Gesprächsführung des Mediators entschärft werden. Eine präventive Maßnahme, um Konflikten vorzubeugen, ist, innerhalb der Gruppe eine gute Feedbackkultur einzuführen, bei der konstruktive Rückmeldungen auch über das (störende) Verhalten von einzelnen Gruppenmitgliedern wertgeschätzt werden.

Phase 3: Erfahrungen austauschen

In der dritten Phase geht es darum, das Wissen der Netzwerkteilnehmerin und -teilnehmer zusammenzutragen und voneinander zu lernen. Mit Referenz auf Nonakas Wissensspirale (siehe Kapitel 2) findet in dieser Phase die Externalisation statt: Durch gegenseitigen Austausch über Verfahren, Ansätze und Erfahrungen an den Einzelschulen wird das implizite Wissen der einzelnen Netzwerkerinnen und Netzwerker expliziert und den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermittelt. Dabei tragen die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren die unterschiedlichen Bedarfe zusammen und definieren gemeinsame Ziele für ihre Arbeit. Wichtig ist dafür auch, dass sie ein gemeinsames pädagogisches Verständnis von gutem Unterricht und von guter schulischer Praxis entwickeln, auf dessen Basis sie arbeiten. Der anschließende Austausch von bereits im Netzwerk vorhandener *good practice*, auch durch gegenseitige Hospitationen, sorgt dafür, dass „das Rad nicht neu erfunden werden muss“ und an anderen Schulen bereits gut etablierte Konzepte erlernt und übertragen werden können.

Ziele definieren und ein gemeinsames Qualitätsverständnis entwickeln

Es ist unabdingbar für die effiziente Arbeit im Netzwerk, dass sich die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer gleich zu Beginn über die konkreten *Ziele* der Zusammenarbeit abstimmen (Jäger & Reese, 2007). In schulischen Netzwerken treffen unterschiedliche pädagogische Werthaltungen und methodisch-didaktische Herangehensweisen aufeinander. Deshalb benötigen sie, wie andere Netzwerke auch, „[...] klare, von den Netzwerkpartnern gemeinsam erarbeitete und dann als allgemeinverbindlich akzeptierte Zielsetzungen zur Herstellung einer ‚Corporate Identity‘ des Netzwerks“ (Groß, 2006, S. 61). Neben dem eigentlichen Thema und den groben Schwerpunkten der Netzwerkarbeit bedeutet dies, sich möglichst früh über die für die Schülerinnen und Schüler zu erreichenden Lernziele und konkreten Ergebnisse der Netzwerkarbeit zu verständigen.

Ziele sollten klar getrennt werden von den *Maßnahmen*, die ergriffen werden, um die Ziele zu erreichen. Ein Ziel könnte zum Beispiel sein: *Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, durch kooperative Lernformen den Unterricht weitgehend selbstverantwortlich mitzugestalten.* Die zu ergreifende Maßnahme dazu wäre beispielsweise: *Wir werden die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen schulen und diese konsequent im Unterricht anwenden.*

Gute Ziele beschreiben einen erwünschten Zustand in naher Zukunft, sind positiv formuliert und beziehen sich auf eine bestimmte Person, Gruppe, Sache oder einen Prozess, für die oder den die Verbesserung eintreten soll (Jäger & Reese, 2007). Um die Qualität von Zielen zu beurteilen, sind die SMART-Kriterien hilfreich. Ziele sollten demnach **Spezifisch**, **Messbar**, **Akzeptiert**, **Realistisch** und **Terminiert** sein.

SMARTe Ziele definieren

SMARTe Ziele

Das SMARTe Ziel

Spezifisch: Ein konkretes (Teil-)Ziel ist angegeben.

Messbar: Der Grad der Zielerreichung lässt sich beobachten und messen.

Akzeptiert: Im Kollegium besteht Konsens darüber, dass dieses Ziel erreicht werden soll.

Realistisch: Das Ziel ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen erreichbar.

Terminiert: Ein Zeitpunkt für die geplante Zielerreichung ist angegeben.

Quelle: Reese, 2007

Konkret bedeutet dies: Ziele sollten so *spezifisch*, also konkret und präzise, wie möglich formuliert sein (zum Beispiel auf eine bestimmte Zielgruppe oder ein bestimmtes Unterrichtsthema beschränkt, mit einer genauen Beschreibung der zu erreichenden Veränderung). *Fachlehrerinnen und -lehrer und Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen kennen die Grundprinzipien des kooperativen Lernens und verfügen über einen Methodenkatalog, der konsequent in den Hauptfächern angewendet wird.*

Messbare Ziele sind überprüfbar, das heißt, es gibt bereits klare Indikatoren und Kriterien, um bewerten zu können, wann das Ziel erreicht wurde. In diesem Fall könnten diese Indikatoren sein: Alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer der 5. Klassen haben an mindestens zwei Fortbildungen teilgenommen. In allen 5. Klassen wurden Methodentrainings zum kooperativen Lernen durchgeführt, der Methodenkatalog mit mindestens fünf Methoden ist für Schülerinnen und Schüler transparent und hängt in den Klassenzimmern aus. In mindestens 70 Prozent der Fachunterrichtsstunden werden Methoden des kooperativen Lernens angewendet.

Ziele sollten *akzeptiert* sein, was bedeutet, dass alle Personen, die davon betroffen sind, hinter dem Ziel stehen und es verinnerlichen sollten. Im spezifischen Fall der Netzwerkarbeit bedeutet dies auch, dass nicht nur alle Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren hinter dem Ziel stehen sollten, sondern in unserem Beispiel auch die betroffenen Fachlehrkräfte, Fachkonferenzleitungen und Schulleitungen.

Ob ein Ziel *realistisch* ist, kann am besten von den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren selbst eingeschätzt werden, in Abstimmung mit Schulleitungen oder auch externen Experten, die bereits ähnliche Unterrichtsentwicklungsprozesse durchgeführt haben. Dabei sollten sowohl interne als auch externe Herausforderungen (z.B. Widerstände im Kollegium, Erreichbarkeit geeigneter Fortbildner) auf dem Weg zur Zielerreichung berücksichtigt werden. Hilfreich kann dabei auch der Abgleich mit den in der SWOT-Analyse gewonnen Erkenntnissen sein.

Nicht zuletzt sollten Ziele immer *terminiert* sein, allen Beteiligten sollte also klar sein, bis zu welchem Zeitpunkt (bis zu den Herbstferien, am Ende des nächsten Schuljahres, nach drei Jahren) das Erreichen des Ziels angestrebt ist. Dies sollte nicht in zu weiter Ferne festgelegt sein.

Gemeinsames Qualitätsverständnis

Um gemeinsam Unterricht verbessern zu können, müssen sich die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren zunächst auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis einigen. Je nach Netzwerkthema kann hier ein unterschiedlicher Schwerpunkt gelegt werden, beispielsweise ein Verständnis über wertschätzende Schulkultur, ein bestimmtes Professionsverständnis, Kriterien für einen gelungenen Übergang, und so fort. Netzwerke zur Unterrichtsentwicklung, wie im Projekt *Schulen im Team*, sollten sich darüber einig sein, was sie unter gutem Unterricht und einer effektiven Schule verstehen, wie also ihre Zielvorstellung eines gelungenen Netzwerkprozesses aussieht. Daher ist es sinnvoll, sich über einen gemeinsamen Kriterienkatalog zu verständigen (Jäger & Reese, 2008, S. 220). In die-

sem Verständigungsprozess können die verschiedenen Akteure ihr Qualitätsverständnis und damit den ihrer gemeinsamen Arbeit zu Grunde liegenden Anspruch abstecken.

Voneinander lernen

Zunächst lohnt es sich, einen Blick in die bereits in den einzelnen Kollegien erprobten Materialien zu werfen. Standortspezifische Rahmenlehrpläne, Materialien aus der Lehrerbibliothek, Selbstlernmaterialien aus Lernwerkstätten und Selbstlernzentren sowie der private Materialfundus der Kolleginnen und Kollegen aus den Fachschaften eignen sich als Quelle. Die Sichtung der Materialien nimmt am Beginn einige Zeit in Anspruch, ist aber wichtig, um auf einen gemeinsamen Wissenstand zu kommen und gegenseitig von Erfahrungen zu lernen. Indem die verschiedenen Materialien und Methoden in der Gruppe diskutiert werden, entwickelt die Gruppe auch bereits gemeinsame Qualitätskriterien und ein Verständnis dafür, wie gelungene Materialien aussehen können.

Materialien bei den Kollegen einzusammeln ist sehr aufwendig, weil Materialien für viele verschiedene Einsatzzwecke genutzt werden können. Es ist daher zunächst nicht sinnvoll aufzuführen, dass wir beispielsweise Holzklötzchen haben, sondern ich muss diese Auflistung mathematisch, thematisch irgendwie strukturieren, damit jemand, der sich noch nicht so sehr damit beschäftigt hat, relativ schnell erkennen kann: zu diesem und jenen Thema haben wir dieses und jenes Material. Das ist ein Prozess, der ist nie fertig. Es muss also auf jeden Fall so etwas wie einen Materialwart geben, der letztendlich nicht nur das Material sammelt, sondern auch wie ein Bibliothekar ein vernünftiges Schlagwortverzeichnis führt, damit man sehr schnell einen Überblick hat.

Methoden und Materialien austauschen



Neben den Materialien ist es auch wichtig, eine Vorstellung von den an den Partnerschulen bereits erprobten Arbeitsweisen und Ansätzen zu erhalten. Gerade für die Vorstellung innovativer räumlicher Lösungen (Wie wird ein Selbstlernzentrum organisiert? Wie sieht die Schülerbibliothek aus? o.ä.) sind die rotierenden Netzwerktreffen ideal, um sich vor Ort einen Überblick über die Gegebenheiten an den anderen Netzwerkschulen zu verschaffen.

Gegenseitige Vorstellung der Arbeitsweisen und Ansätze

In einigen Netzwerken hat es sich auch bewährt, Methoden direkt mit den Kollegen während des Netzwerktreffens auszuprobieren: Einerseits sind Methoden, die selbst bereits ausprobiert wurden, leichter zu verinnerlichen. Vor- und Nachteile sowie unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten werden direkt offensichtlich. Zusätzlich bekommen die Kollegen so direkt mit, wie und mit welchen Anweisungen die Übung konkret angeleitet werden kann.

In der Austauschphase sind auch Hospitationen besonders geeignet, um Einblicke in die Arbeitsweisen der Kolleginnen und Kollegen zu bekommen.

Kollegiale Hospitation

Kollegiale Hospitationen eignen sich besonders für die Netzwerkarbeit. Sie können einerseits zu Beginn der Netzwerkarbeit durchgeführt werden, um sich über die Methoden und Vorgehensweisen an den Partnerschulen zu informieren. Sehr wirkungsvoll sind sie aber auch, um gemeinsam entwickelte Materialien und Ansätze auszuprobieren, zu evaluieren und zu überarbeiten. Kollegiale Hospitationen können sowohl innerhalb des eigenen Kollegiums (beispielsweise auch um weiteren Kolleginnen und Kollegen die neuen Ansätze vorzustellen und sie in die Entwicklungen des Netzwerks einzubeziehen), als auch schulübergreifend innerhalb des Netzwerks durchgeführt werden. In jedem Fall sollte allerdings ein klarer Beobachtungsschwerpunkt für die Hospitation vorliegen (z.B. Erklärungen und Anweisungen, Klassenmanagementstrategien, Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, Verständnissicherung) – die alleinige Anwesenheit im Raum ohne fokussierte Beobachtungsaufgabe schöpft das Potenzial der kollegialen Hospitation weder für den Beobachter noch für den Beobachteten aus.

Vorteile Kollegialer Unterrichtshospitationen

Vorteile kollegialer Unterrichtshospitationen

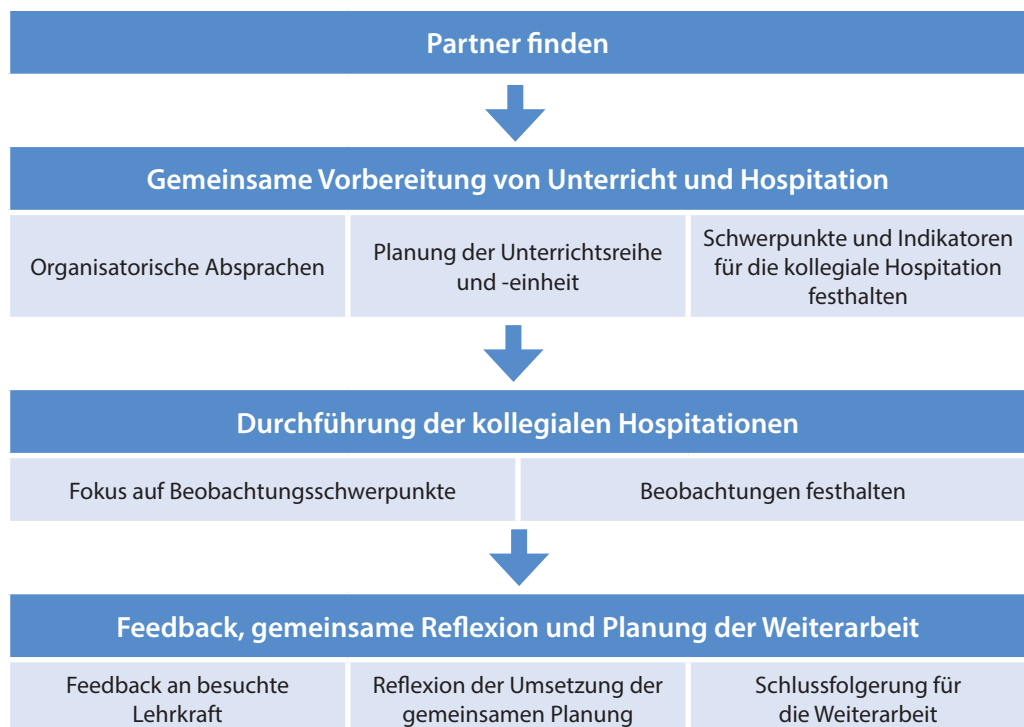
- Der Unterricht wird gemeinsam untersucht, erforscht, reflektiert und verbessert.
- Die Beobachtungsschwerpunkte werden von den Lehrkräften ausgehandelt, sie orientieren sich an pädagogischen Werten.
- Ein Austausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern kommt in Gang, der nicht nur die Qualität ihrer Arbeit verbessern, sondern auch die kollegiale Beziehung vertiefen und den Teamgedanken fördern kann.
- Beobachtungen sind Grundlage des kollegialen Gesprächs: Es wird nicht nur über Unterricht geredet – wie in der Supervision – sondern das Gespräch orientiert sich an Beobachtungsdaten.
- Die Lehrperson kann ihre Eigenperspektiven mit einer Fremdperspektive vergleichen und bekommt die Chance, blinde Flecken in ihrer Arbeit zu entdecken.

Quelle: Kempfert & Ludwig, 2010

Ziel der kollegialen Hospitation sollte es sein, die Kompetenzen und das professionelle Verhalten aller beteiligten Lehrkräfte zu erweitern. Eine wertschätzende, nicht als Kontrolle empfundene Atmosphäre ist für eine kollegiale Hospitation daher unabdingbar.

Im Folgenden wird der von Buhren (2011) vorgeschlagene Ablauf für die kollegiale Hospitation vorgestellt:

Ablauf einer kollegialen Hospitation



Quelle: Buhren, 2011

Nachdem Partner gefunden wurden (in unserem Fall entweder die Netzwerkpartner, oder interessierte Kolleginnen und Kollegen aus der eigenen Schule) und organisatorische Absprachen (Zeit, Rahmen, Termine für die Vorbereitung, Thema) getroffen wurden, wird zunächst gemeinsam eine Unterrichtsstunde oder -reihe geplant. Der Lerneffekt für alle Beteiligten ist am größten, wenn die beobachtete Unterrichtsstunde/Unterrichtsreihe gemeinsam vorbereitet und durchdacht wurde. Dabei fließen die Erfahrungen zu Unterrichtsplanung und -durchführung einer ganzen Gruppe von Personen mit ein, die gegen-

seitig von ihren verschiedenen didaktischen und methodischen Vorgehensweisen lernen können. Neben der Unterrichtsplanung sollten vor allem auch Schwerpunkte für die Hospitation gesetzt sowie Indikatoren besprochen werden, anhand derer die erfolgreiche Durchführung der Stunde bezüglich des gesetzten Schwerpunkts bewertet werden kann.

Hospitanten können eine oder auch mehrere Personen aus der Arbeitsgruppe sein. Während der Hospitation sollten die Beobachtungen in einem standardisierten Beobachtungsprotokoll festgehalten werden. Dabei wird der Fokus ausschließlich auf die gemeinsam besprochenen Beobachtungsschwerpunkte gelegt.

Zeitnah nach der Hospitation sollte das Feedback an die besuchte Lehrkraft erfolgen. Wichtig ist es dabei, sich in der Gruppe die Regeln für ein gutes Feedback (siehe unten) gemeinsam zu vergegenwärtigen und diese auch anzuwenden. Möglich ist auch, zunächst die besuchte Person nach ihren eigenen Eindrücken und Empfindungen über die gehaltene Stunde zu fragen.

Erst nach dem persönlichen Feedback an die ausführende Lehrkraft geht man zur Reflexion der Umsetzung der gemeinsamen Planung über. Bei einem gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsplan ist dieser anschließende gemeinsame Erarbeitungs- und Lernprozess über die Stärken und Schwächen des Entwurfs sowie die Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten sehr bereichernd, da alle Beteiligten sich sowohl in die Vorüberlegungen, die Reflexion, also auch in die Weiterentwicklung des Konzepts einbringen können. Die kollegiale Hospitation endet mit den Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit und Verabredungen über zukünftige Hospitationen.

Phase 4: Konzepte entwickeln und Produkte erarbeiten

Am Ende der vierten Phase steht in Innovationsnetzwerken das klare Ziel, aus den individuellen Wissensbeständen der einzelnen Netzwerkmitglieder ein neues, erweitertes Konzept aufzustellen und somit zur Verbesserung der Unterrichtspraxis und zur Entwicklung der einzelnen Netzwerkschule beizutragen. In dieser Phase werden daher konkrete Produkte und Strategien erarbeitet, wie zum Beispiel Veranstaltungsformate, Unterrichtsreihen, Diagnosematerialien oder Fortbildungskonzepte. Dafür ist es zunächst notwendig, dass das Netzwerk effiziente Arbeitsformen etabliert, um produktiv zusammenzuarbeiten. Es kann auch sinnvoll sein, die bereits im Netzwerk vorhandenen Kompetenzen durch weitere gemeinsame Fortbildungen zu ergänzen und so gemeinsam einen neuen Kompetenzstand der Netzwerkmitglieder zu erreichen. Letztlich geht es allerdings darum, gemeinsam neues Unterrichtsmaterial und -strategien zu entwickeln.

Arbeitsformen finden

Dadurch, dass vier Schulen am Projekt beteiligt sind, wird die Arbeit sehr zeitaufwändig, man muss immer acht Leute hören, auf vier verschiedene Schulsituationen eingehen, viele Dinge berücksichtigen, das kostet viel Zeit. Auf der anderen Seite bereichert das natürlich auch, weil jeder andere Bedingungen hat und man über manche Sachen dadurch anders nachdenken muss.



Nachdem man sich auf konkrete und SMARTe Ziele geeinigt hat, folgt die Arbeitsplanung. Hier werden idealerweise zunächst einzelne „Etappenziele“ oder „Meilensteine“ terminiert. So entsteht ein Arbeitsplan für die Gesamtzeit bis zur Zielerreichung, der zunächst grob formuliert und dann Schritt für Schritt ausdifferenziert werden kann.

Arbeitsplanung

Definition Meilensteine**„Ein Meilenstein**

- definiert einen verabredeten Zwischenstand, bietet dadurch Orientierung,
- ist ein Zielzeitpunkt, zu dem unterschiedliche Aufgaben abgeschlossen sein sollen, um gemeinsam weitergehen zu können,
- ist der Moment für einen Abgleich: ‚Wo wollten wir sein und wo sind wir?‘ und ist damit außerdem
- ein Ausgangspunkt, um die Arbeit an der jeweils nächsten Phase zu definieren und im Detail zu planen.“

Teller & Longmuß 2007, S. 46

Solche Meilensteine sind auch wichtig, um zwischenzeitlich Erfolge zu feiern und dadurch die Motivation anzukurbeln. Im hier verwendeten Beispiel der kooperativen Lernformen könnten Meilensteine unter anderem sein:

Beispiele für Meilensteine

- Bestandsaufnahme der bisherigen Kenntnisse zum kooperativen Lernen in den betroffenen Klassen
- Identifizierung geeigneter Fortbildner
- Durchführung der ersten Fortbildungen
- Einführung der ersten drei Grundmethoden des kooperativen Lernens in allen 5. Klassen

Wenn ein Meilensteinplan steht, werden einzelne Aufgabenpakete identifiziert und einzelnen Personen aus dem Netzwerk zugeordnet, um diese zu bearbeiten. Dabei sollten auch die Priorität der Aufgaben und der dafür benötigte Aufwand mitberücksichtigt werden.

Leitfragen für die Aufgabenplanung

Leitfragen für die Aufgabenplanung könnten nach Jäger und Reese (2008, S. 225) sein:

- Wann muss die Aufgabe abgeschlossen sein?
- Welche finanziellen und personellen Ressourcen werden für die einzelnen Arbeitspakete benötigt?
- Wie viel Zeit können die Beteiligten aufwenden?
- Welche Schnittstellen mit anderen Aufgaben/mit anderen Initiativen der Partnerschulen gibt es? Wie viel Abstimmungsbedarf gibt es innerhalb des Netzwerks sowie nach außen?

Wichtig ist vor allem, dass die Arbeitsplanung kein starres Instrument ist – Strategien oder Rahmenbedingungen zur Zielerreichung können sich ändern, einzelne Personen aussteigen oder hinzukommen, einzelne Projektetappen können sich verzögern. Daher sollte der Arbeitsplan regelmäßig überprüft und überarbeitet werden.

Arbeitsformen

Ebenfalls zu Beginn der Netzwerkarbeit sollten Arbeitsformen und Regeln der Zusammenarbeit geklärt werden. Folgende Strategien haben sich im Rahmen des Projekts *Schulen im Team* als sinnvoll erwiesen: Netzwerktreffen sollten regelmäßig und rotierend an den beteiligten Schulen stattfinden. Dabei ist es hilfreich, die Termine für das gesamte Halbjahr/Schuljahr im Voraus festzulegen. Innerhalb der Gruppe sollte man sich einigen, ob ein bestimmter Wochentag und eine bestimmte Uhrzeit (z.B. immer dienstags von 15.00–17.00 Uhr) günstiger sind, oder ob dies variieren sollte.

Kommunikation im Netzwerk

Zur Kommunikation untereinander sollten in jedem Fall E-Mail-Adressen, Telefon- und Handynummern ausgetauscht werden. Um die Kommunikation zu erleichtern, kann es sinnvoll sein, einen E-Mail-Verteiler einzurichten, durch den alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit nur einer Adresse erreicht werden können.

Der Austausch von Dokumenten, Dateien, Fotos und anderem wird über eine gemeinsame Online-Arbeitsplattform („Cloud“) erheblich erleichtert. Dort können Dokumente hochgeladen und von jedem Mitglied der Gruppe empfangen und individuell weiterbearbeitet werden. Auf solchen Plattformen können des Weiteren Diskussionsforen eingerichtet werden. Einige Programme erlauben es auch, online zeitgleich an demselben Dokument zu arbeiten. Sollte man sich für die Nutzung einer derartigen Plattform entscheiden, auch um zum Beispiel unterschiedliche Netzwerke miteinander zu verknüpfen (wie im Projekt *Schulen im Team*), ist es allerdings wichtig, dass die beteiligten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren schon frühzeitig in die Technik eingeführt werden und diese von Beginn an nutzen. Außerdem ist es für die Dokumentation sinnvoll, sich bereits frühzeitig Formen zu überlegen, wie Teilergebnisse, Produkte, Fotos, erarbeitete Materialien, usw. an einem gemeinsamen Ort archiviert werden können.

Für die *Dokumentation* der Netzwerkarbeit sollten zu jedem Treffen *Protokolle* verfasst werden. Beim Schreiben von Protokollen ist es hilfreich, neben der Beschreibung des Gesprächsverlaufs vor allem auch festgehaltene Ergebnisse und Entscheidungen besonders zu markieren. Des Weiteren kann es je nach Arbeitsprozess sinnvoll sein, eine Aufgabenliste zu führen, in der die genaue Aufgabenbeschreibung, der oder die Verantwortliche, die Priorität und das Datum zur Aufgabebearbeitung festgehalten werden. Dieses Dokument kann zu Beginn jedes Netzwerktreffens durchgegangen werden, um nachzuvollziehen, wie der Stand der Dinge bei den einzelnen Aufgaben ist. Gleichzeitig hilft ein solches Dokument, um einen Überblick über die Verteilung der Aufgabenlast der einzelnen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer zu behalten.

Protokolle verfassen

Wer	Was	Mit Wem	Bis Wann	Kommentar	Status
Frau K.	Mögliche Fortbildner suchen	Herr B.	Ende November	Drei Fortbildner gefunden, Entscheidungen auf nächster Sitzung gemeinsam treffen	Nachverfolgung nötig
Herr M.	Raum buchen	–	15.11	Platz für 30 Personen, Beamer und Catering	Erledigt

Beispiel einer Aufgabenliste

Eigene Kompetenzen ausbauen, Fortbildungen organisieren

Im nächsten Schritt ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass eigene Kompetenzen weiter ausgebaut werden. Die meisten Netzwerke im Projekt *Schulen im Team* haben themenspezifische Fortbildungen organisiert. Je nach Thema können Fortbildungen entweder nur für eine (relativ kleine) Gruppe der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren organisiert werden, oder aber für die interessierten Fachkollegen, bzw. alle Kolleginnen und Kollegen der Netzwerkschulen geöffnet werden. Während ein kleiner Kreis intensivere und vor allem individuellere Lernerfahrungen ermöglicht, ist eine große Fortbildungsveranstaltung geeignet, um die (Fach-)Kollegien für das im Netzwerk bearbeitete Thema oder die Methode zu gewinnen und so die Motivation für die Einführung der Netzwerkergebnisse zu erhöhen.

Um passende Fortbildner zu finden, sind die Lehrerfortbildungsinstitute und Studienseminare, kommunale Bildungsbüros, Landesinstitute, Kommunale Integrationszentren oder auch die Universitäten erste Ansprechpartner. Wichtig ist, bei der Absprache mit Fortbildnern den Wissensstand der Gruppe sowie Zielsetzungen und Erwartungen klar zu kommunizieren.

Nicht jede Fortbildungsveranstaltung ist so durchgeführt, dass sie sich für die teilnehmenden Lehrkräfte lohnt. Noch gibt es keine gut erprobten Konzepte zur adäquaten Durchführung von Fortbildungen im Schulwesen (Borko, 2004), allerdings liegen einige Erkenntnisse zu den Merkmalen effektiver Fortbildungen vor, die Gräsel, Jäger und Willke (2006, S. 525ff.) wie folgt zusammenfassen:

Merkmale effektiver Fortbildungen

Dauer der Fortbildung
Wirkungsvoller als Einzelveranstaltungen ist ein langfristig angelegter und auf vorherigen Modulen aufbauender Lernprozess.
Situierung in der Praxis
Neu Erlerntes sollte im Unterricht erprobt und im Anschluss reflektiert werden können. Effektive Fortbildungen geben daher möglichst viele Anwendungsbeispiele.
Übereinstimmung mit Bildungsreformen/Schulentwicklungsmaßnahmen
Effektive Fortbildungen sollten Bestandteil einer strategischen Planung sein.
Anregung zur Kooperation
Gemeinsames Lernen in Lerngemeinschaften durch gemeinsames Reflektieren von Unterrichtserfahrungen, Planung von Unterrichtseinheiten und gegenseitige Hospitation erhöht die Effektivität von Fortbildungen.
Berücksichtigung fachspezifischer Elemente
Gute Fortbildungen knüpfen an das pädagogische Vorwissen und die Vorstellungen der Lehrkräfte zu Lernprozessen an.

Im Anschluss an Fortbildungen lohnt es sich, diese zu evaluieren. Bei relativ kleinen Fortbildungen nur innerhalb des Netzwerks ist dafür eine kurze Nachbesprechung auf dem nächsten Netzwerktreffen zumeist ausreichend. Handelt es sich um eine größere Veranstaltung für mehrere Kollegien, sollten Evaluationsbögen verteilt oder als digitale Version zur Verfügung gestellt werden.

Unterrichtsmaterial und -konzepte erarbeiten

Unterrichtsmaterial gemeinsam zu erarbeiten ist einerseits sehr gewinnbringend, da in kurzer Zeit viele Schritte arbeitsteilig erledigt werden können und verschiedene Ideen einfließen. Andererseits muss dieser Prozess auch wiederum gut strukturiert werden, um erfolgreich zu verlaufen. Produkte der Netzwerkarbeit sind dabei nicht nur Unterrichtsmaterialien. Vielmehr geht es darum, neue Konzepte zu erproben, oder bereits bestehende Ansätze und Materialien für die Netzwerkschulen aufzubereiten und nutzbar zu machen. Die Netzwerke im Projekt *Schulen im Team* sind dabei mit ganz unterschiedlichen Ansätzen tätig geworden.



Netzwerk 1 – SALVE: Einführung des Hamburger Lesepatensmodells und begleitende Maßnahmen der Leseförderung (ältere Schülerinnen und Schüler als Lesecoaches, Vorleseabend, Theaterbesuch, Fünf-Schritt-Lese-Methode nach Klippert)

Netzwerk 2 – MAtematik MIteinander: Entwicklung eines Lernprogramms und Lernsequenzen für die Arbeit mit der Software Geonext® und Microsoft Excel®, Unterrichtsreihen/Stationenlernen zu verschiedenen mathematischen Themen

Netzwerk 3 – Koop⁵: Entwicklung von Projekten zum Kooperativen Lernen

Netzwerk 4 – Mathematik (be-)greifen: Erarbeitung von Unterrichtsmodulen zu den Themen Größen und Bruchrechnung, die auf dem Einsatz taktiler Materialien beruhen

Netzwerk 5 – Der Essener Norden kommt in Bewegung: Einführung des Hamburger Lesepatensmodells und von Leseprojekttagen, Einrichtung einer Netzwerkbücherei, Stadtteileseprojekte

Netzwerk 6 – Englisch im Übergang: Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Übergang unter Einsatz neuer Medien und Lernsoftware

Netzwerk 7 – Mathematik und Sprache: Unterrichtsmaterial und Arbeitsblätter mit Schwerpunkt Förderung der Fachsprache im Mathematikunterricht für verschiedene Jahrgangsstufen; Einrichtung eines Schüler-Monitoring-Systems

Netzwerk 8 – Individuelle Förderung in Mathematik: Einrichtung eines Schüler-Monitoring-Systems, Entwicklung von Materialien für individuelle Förderung, Einrichtung von Mathematikräumen an den Netzwerkschulen

Netzwerk 9 – LESEN!: Erprobung von bereits vorhandenen Fördermaterialien und -konzepten, Durchführung eines Theater-Lese-Projekts, Einführung des LESE-Koffers mit Einsatz neuer Medien

Netzwerk 10 – „Hilf mir, es selbst zu lernen...“: Entwicklung eines Selbstlernzentrums im Fach Mathematik für die Jahrgangsstufe 8 mit selbstzusammengestelltem Aufgabenpool und Lernsoftware

Um gemeinsam an Materialien zu arbeiten, eignen sich je nach Aufgabe verschiedene Vorgehensweisen. Manche Netzwerke nutzen die regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen als intensive gemeinsame Arbeitsphasen. Für andere hat es sich als sinnvoller erwiesen, die Aufgaben arbeitsteilig oder in Kleingruppen außerhalb der Netzwerktreffen zu erledigen und auf den Netzwerktreffen jeweils eher organisatorische Fragen zu besprechen. Günstig ist es auch, wenn durch die Schulleitungen einer oder mehrere ganze Schultage für die Materialerstellung freigestellt werden können.

Phase 5: Akzeptanz sichern

Die fünfte Phase von Nonakas (1994) Wissensspirale steht im Zeichen von Erprobung und Evaluation der Netzwerkergebnisse. Ziel ist es, in dieser Phase möglichst viele der schulischen Akteure von der Qualität und Wirksamkeit der neu erarbeiteten Materialien zu überzeugen, um so den Transfer entsprechend vorzubereiten. Entsprechend sollten die Materialien an den Netzwerkschulen erprobt werden, um selbst deren Nützlichkeit zu testen und Feedback der Fachkolleginnen und -kollegen zu erhalten. Wenn im Idealfall ein kompletter strukturierter Evaluationsprozess durchgeführt werden kann, erhöht sich die Akzeptanz der Produkte. Evaluation und Feedback können auch dazu führen, dass Ergebnisse überarbeitet werden und der Prozess sich in Schleifen wiederholt, bevor ein endgültiges Produkt entstanden ist. Insgesamt gilt in dieser Phase: je früher und je mehr wei-

tere Kollegiumsmitglieder eingebunden werden können, umso stärker werden diese sich mit den Netzwerkprodukten identifizieren und diese als wertvolle Innovation akzeptieren.

Unterrichtsmaterial erproben

Neu erarbeitete Materialien sollten zunächst in einzelnen Klassen und Unterrichtsstunden erprobt werden. Dabei eignet sich vor allem die Methode der kollegialen Hospitation: Das Lehrkräfte-Team, das gemeinsam an den Materialien gearbeitet hat, kann auch bei der ersten Durchführung gemeinsam hospitieren. Hierbei können von den verschiedenen Hospitanten unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen werden: Organisatorischer Aufwand, Schülerbeteiligung und -aktivierung, offene Fragen bei Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Material oder die Aufgabestellungen, Handlungen der durchführenden Lehrperson. Im anschließenden Reflexionsgespräch kann somit aus ganz unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität des gemeinsam erarbeiteten Materials geblickt und mögliche Überarbeitungsbedarfe festgelegt werden. Dabei ist von Vorteil, dass mehrere Personen den Unterrichtsverlauf miterlebt haben und nicht nur die durchführende Lehrkraft von ihren Erfahrungen berichtet.

Zusätzlich ist es hilfreich, die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zur Unterrichtsgestaltung und den Materialien einzuholen. Diese können häufig differenzierte Rückmeldungen geben, wie sie mit den Aufgabestellungen zurechtgekommen sind und wo weiterhin Unklarheiten bestehen. Nach der eigenen Erprobung und gegebenenfalls Überarbeitung sollten auch weitere Kolleginnen und Kollegen die Konzepte ausprobieren, die nicht an der Erarbeitung beteiligt waren. Sowohl das Feedback der Kolleginnen und Kollegen, als auch das Feedback in der Reflexion der kollegialen Hospitationen sollte sich allerdings nach gewissen etablierten und von allen anerkannten Regeln richten, die im Folgenden vorgestellt werden.

Feedback einholen und geben

Feedback ist im Allgemeinen eine konstruktive Form der Rückmeldung zu den Verhaltensweisen einer Person. Es kann nach verabredeten Kontexten (z.B. im Anschluss an eine Unterrichtshospitation oder im Rahmen eines Netzwerktreffens) gegeben werden, aber auch dazu dienen, den Anderen auf besonders vorbildliches oder auch störendes Verhalten aufmerksam zu machen. Besonders in Netzwerken und Teams gleichberechtigter, vertrauter Partner ist eine gute Feedbackkultur möglich und hilfreich, um die professionelle Weiterentwicklung der einzelnen Mitglieder zu fördern. Voraussetzung dafür ist ein Klima des allgemeinen Vertrauens und der Offenheit, bei dem klar ist, dass konstruktives Feedback von allen Teammitgliedern gewünscht ist. Um eine förderliche Feedbackkultur zu entwickeln, muss das gesamte Team sich jedoch über den Sinn und die Regeln guten Feedbacks sowie den Rahmen für das Feedback einig sein.

Dabei sollten folgende Punkte sowohl vom Feedbackgeber als auch vom Feedbacknehmer beachtet werden:

Regeln für Feedbackgeber

Feedback sollte

- ... wertschätzend formuliert sein.
- ... in der Ich-Form formuliert sein.
- ... beschreibend sein (und nicht bewertend oder interpretierend).
- ... nützlich sein.
- ... spezifisch sein (klar und genau formuliert).
- ... erwünscht sein – nur gegeben werden, wenn der Feedback-Nehmer dazu bereit ist.
- ... konkret und umsetzbar sein (auf Verhalten bezogen).
- ... neue Informationen geben.
- ... ausgewogen sein (Positives sowie Negatives hat seinen Platz).
- ... auf zukünftiges Verhalten blicken.
- ... Prioritäten setzen.

Regeln für Feedbacknehmer

Der Feedbacknehmer sollte

- ... den/die Feedback-Geber/in ausreden lassen.
- ... sich nicht rechtfertigen, erklären oder verteidigen; das Gesagte unbedingt so stehen lassen.
- ... sich Zeit nehmen, um über die Inhalte des Feedbacks nachzudenken und für sich zu bestimmen, was daraus mitgenommen werden kann.
- ... sich für das Feedback bedanken.

Weitere Literatur

- Antons, K. (2000). Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken (8. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fengler, J. (1998). Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landwehr N. (2003). Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur, Q2E-Broschüre. Bern: hep
- Macke, G. (2008). Hochschuldidaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Quelle: Universität Göttingen

Ergebnisse evaluieren

Eine fortwährende Dokumentation der Aktivitäten des Netzwerks ist hilfreich, um jederzeit über den Stand der Netzwerkarbeit auf dem Laufenden zu sein, neue Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer problemlos einführen zu können und die Arbeitsprozesse zu erleichtern. Zudem dient sie als Vorbereitung für die Erstellung von Zwischen- und Abschlussberichten, die zum Beispiel von Förderern oder der Bildungsadministration benötigt werden.

In einer solchen Netzwerkdokumentation können folgende Informationen ständig aktualisiert festgehalten werden (Kuster et al., 2008):

- Netzwerkteilnehmer und Kontaktdaten, Wechsel bei Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren bzw. Schulleitungen
- Verträge, Zielvereinbarungen
- Sitzungstermine, Protokolle und Anwesenheitslisten
- Finanzüberblick: Einnahmen und Ausgaben
- Veranstaltungen und logistische Informationen dazu (Fortbildner, Ort, Kosten, TN, Evaluation)
- Ggf. Korrespondenz (Briefe, E-Mails)
- Resultate, Produkte
- Öffentlichkeitsarbeit: Pressemitteilungen, Veröffentlichungen

- Ergebnisse der Zwischenevaluation und Reflexionsgespräche
- „Lessons learned“, Empfehlungen

Berichte können dann sehr ähnlich strukturiert werden und direkt auf der Dokumentation aufbauen. Wenn ein solcher Bericht bereits während der Projektphase konzipiert wird, spart man sich viel Arbeit. Zusätzlich zu den oben genannten Punkten sollte der Abschlussbericht noch eine übergreifende Beschreibung des genauen Vorgehens (Planung, Methodenwahl und Durchführung), die Schlussabrechnung, sowie eine Abschlussevaluation (Wertung der Zielerreichung, Begründung für Abweichungen, Wertung der Zusammenarbeit und des Prozesses) enthalten (ebd.). Neben Berichten können Projektergebnisse aber natürlich auch über andere Formate dokumentiert werden, wie zum Beispiel Film, Fotodokumentation, Mind Map, Poster, Flyer, etc.

Professionelle Evaluation

Evaluationen sollten standardmäßig Bestandteil jeder Schulentwicklungsarbeit sein und damit selbstverständlich auch für die Netzwerkarbeit durchgeführt werden. Evaluation kann einerseits von Dritten (z.B. Sponsoren, Schulverwaltung) gefordert werden und dient in diesem Fall der Rechenschaftslegung. Andererseits hat Evaluation einen Selbstzweck als wichtiges Merkmal professionellen Handelns (Riecke-Baulecke, 2007): Um Professionalität herzustellen, müssen Folgen der eigenen Handlungen analysiert werden. Professionelle im pädagogischen Bereich sollten sich daher darüber im Klaren sein, zu welchen Ergebnissen ihre gewählten Methoden und Inhalte bezogen auf die gesetzten Ziele führen. Dabei geht es in erster Linie darum, die Wirksamkeit des eigenen professionellen Handelns langfristig und schrittweise zu verbessern. Dies lässt sich auch schon anhand des Begriffsursprungs des Wortes „Evaluation“ ableiten, das vom Lateinischen „evaluare – evaluare“ – „ich erstarke“ stammt. Eine Evaluation sollte daher sowohl die erfolgreichen als auch die herausfordernden oder gescheiterten Aspekte der Netzwerkarbeit hervorheben. Die Leitfrage für eine hilfreiche Evaluation ist immer „Was haben wir gelernt?“ anstelle von „Was ist schiefgelaufen?“. Weitere Fragen auch für Zwischenreflexionen der Arbeit sind: „Was nehmen wir aus dem Projekt mit? Was werden wir in Zukunft wieder so machen? Was werden wir anders machen?“.

Im Allgemeinen kann zwischen internen und externen, also von unabhängigen Dritten durchgeführten, Evaluationen unterschieden werden. Letztere werden häufig im Rahmen von Modellprojekten oder großangelegten geförderten Projekten durch eine wissenschaftliche Begleitforschung durchgeführt (wie auch im Projekt *Schulen im Team*). Im Folgenden soll jedoch näher auf Möglichkeiten der internen Evaluation eingegangen werden.

Inhalt einer Evaluation kann eine Analyse im Sinne einer Bestandsaufnahme sein, häufiger wird jedoch der Prozess zur Zielerreichung (Prozessevaluation, Prozessqualität) überprüft, und die Umsetzung von Maßnahmen sowie die Ergebnisse bewertet (Ergebnisevaluation, Ergebnisqualität) (Riecke-Baulecke, 2007). Für die Prozessevaluation können beispielsweise das Vorgehen zur Maßnahmenumsetzung, die Arbeitsweisen, die Koordination und das Management des Netzwerks, der Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten, die Qualität der Teamarbeit, die Zufriedenheit und der selbstempfundene Lernzuwachs der Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer genauer untersucht werden. Im Rahmen der Ergebnisevaluation kann je nach Netzwerkzielsetzung überprüft werden, inwieweit die vereinbarten Maßnahmen durchgeführt wurden, und wie sich diese zum Beispiel auf die Schülerleistung, Schulfreude, Motivation, Schulklima oder die schulischen Abläufe auswirken.

Ablauf der Evaluation

Es gibt keinen idealtypischen Ablauf für die Evaluation der Netzwerkarbeit – vielmehr besteht die Evaluation aus mehreren, zum Teil bereits in vorherigen Kapiteln ausführlich beschriebenen Aspekten. Allerdings muss die Evaluation schon von Anfang an mitgedacht werden und insbesondere schon früh Klarheit darüber bestehen, welche der oben

genannten Bereiche für die Evaluation besonders relevant sind. Nur so können die erforderlichen Daten erhoben werden.

Jede Evaluation beginnt mit einer Bestandsaufnahme, in der die Ausgangslage festgehalten und der Entwicklungsbedarf festgestellt wird.

Bestandsaufnahme

Auch die Zieldefinition und die dazugehörigen Indikatoren sollten ganz zu Beginn der Netzwerkarbeit festgelegt werden. Nur anhand nachprüfbarer Ziele ist eine Ergebnisevaluation überhaupt möglich – andernfalls ist völlig unklar und willkürlich, nach welchen Kriterien Erfolg, Wirkungen und Effizienz der durchgeführten Maßnahmen beurteilt werden sollen. Die Erfolgsindikatoren müssen außerdem allen Betroffenen der Netzwerkarbeit bekannt sein, regelmäßig überprüft werden und als Orientierung für die tägliche Arbeit einen hohen Stellenwert haben (Roehl & Willke, 2001).

Zieldefinition und Indikatoren

Im laufenden Arbeitsprozess sollte eine regelmäßige Umsetzungskontrolle der geplanten Maßnahmen stattfinden – zum Beispiel über laufend aktualisierte Aufgabenlisten, aber auch über ein Nachverfolgen („Tracking“) der Entwicklungen der einzelnen Erfolgsindikatoren. Im Rahmen der Prozessevaluation lohnt es sich auch, regelmäßige Feedback-Gespräche zu führen, in denen alle Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre aktuelle Einschätzung der Teamentwicklung, der eigenen Rolle und des eigenen Entwicklungsfortschritts austauschen können. Auch einzelne Maßnahmen sollten evaluiert werden, zum Beispiel selbst organisierte Fortbildungen oder Schüleraktivitäten. Bei einer kleinen Teilnehmerzahl ist dafür ein kurzes Auswertungsgespräch ausreichend. Bei großen Veranstaltungen sollten aber durchaus alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragt werden, beispielsweise über Evaluationsbögen oder Online-Umfragen.

Umsetzungskontrolle

Je nach Dauer und Intensität bzw. Fortschritt der Netzwerkarbeit sollten halbjährlich bis jährlich Zwischenevaluationen durchgeführt werden. Für eine derartige Zwischenevaluation sollte auch mehr Zeit als für die üblichen Netzwerktreffen eingeplant werden und – wenn möglich – auch auf externe Moderatoren zurückgegriffen werden. Die Zwischenbewertung ist auch der Zeitpunkt, um sich über den Stand der Dinge bei den einzelnen Erfolgsindikatoren zu vergewissern. Im Rahmen dieser Auswertung kann es zu einer Neuausrichtung der Arbeitsweise oder auch zu einer Überarbeitung bzw. Ausdifferenzierung der Ziele kommen. Auch wenn in manchen Arbeitsgruppen anfänglich Unsicherheit herrscht, ob eine solch aufwändige Zwischenreflexion nötig ist, bestätigen die positiven Erfahrungen diesen Zeiteinsatz.

Zwischenevaluation

Am Ende der gemeinsamen Arbeit sollte eine Endauswertung stehen, die in einem Abschlussbericht oder einer Abschlussdokumentation mündet.

Endauswertung

**Leitfragen für die
Zwischenevaluationen**

Leitfragen für die Zwischenevaluation
Sind Arbeitsvorhaben umgesetzt?
Was hat sich bewährt, was nicht?
Welche Wirkungen sind sichtbar?
Welche Konsequenzen sind für die nächsten Jahre/Monate zu ziehen?

**Methoden für die
Evaluation**

Im Allgemeinen müssen sich die Methoden für die Evaluation nach den zuvor festgelegten Indikatoren richten. Geht es bei der im Netzwerk entwickelten Maßnahme konkret um die Verbesserung der Schülerleistung in einem bestimmten Fach, sollten auch standardisierte Leistungstests angewendet werden. Häufig zielen die Netzwerkarbeit und die Erfolgsindikatoren aber auch auf „weichere Faktoren“ wie zum Beispiel die Verbesserung des Schulklimas, der Lernmotivation, oder der Übergänge ab. Hierfür müssen entsprechend andere Evaluationsinstrumente zum Tragen kommen.

**Messung der
Schülerergebnisse**

Der Erfolg von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen sollte an konkreten Schülerdaten gemessen werden, die sich an der Zielsetzung der Maßnahme orientieren. Dabei können vergleichende Leistungstests vor Beginn und zum Ende der Netzwerkarbeit erhoben werden. Allerdings zielen viele Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen nicht nur auf die Leistungsentwicklung, sondern auch auf Problemlösestrategien, soziale Interaktion, Lernmotivation oder Schulfreude. Auch diese „weichen“ Faktoren können mithilfe von Befragungen oder Beobachtungsbögen ermittelt werden. Im günstigsten (aber natürlich auch aufwendigen) Fall vergleicht man die Daten mit einer Vergleichsgruppe (zum Beispiel einer Klasse, die im Vorfeld ähnliche Ergebnisse hatte, dann aber nicht nach den neuen Methoden unterrichtet wurde).

Befragungen

Um eine Einschätzung zur Prozessqualität und zur empfundenen Erfolgseinschätzung der Netzwerkarbeit zu erhalten, eignen sich Befragungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch der Kolleginnen und Kollegen und der Schülerschaft. Hierfür können entweder Fragebögen verteilt oder Online-Befragungen durchgeführt werden. Bei letzterem erübrigt sich eine aufwendige Eingabe und Auswertung der Daten, da diese bereits von der einfach zu handhabenden und kostenlosen Software durchgeführt wird.

Phase 6: Wissen vernetzen und transferieren

In dieser letzten Phase der Wissensentwicklung liegt der Schwerpunkt darauf, die Ergebnisse in die Breite zu tragen. Dies bedeutet einerseits, dass sie bei allen Organisationsmitgliedern, die in ihrer unterrichtlichen Arbeit davon betroffen sind, bekannt sind und von möglichst allen genutzt werden. Dazu ist es notwendig, dass ein Transferprozess geplant wird und nachhaltige Strukturen zur Verankerung der Netzwerkprodukte im Schulalltag geschaffen werden. Andererseits bedeutet es aber auch, über die Kolleginnen und Kollegen in den teilnehmenden Schulen hinaus Aufmerksamkeit für den Netzwerkprozess zu wecken, durch Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Schulgemeinschaften und bei weiteren Schulen.

Transfer gestalten

Unter Transfer in Schulentwicklungsprozessen verstehen Gräsel, Jäger & Willke (2006, S. 493) „die geplante und gesteuerte Übertragung von Erkenntnissen, aus einem Kontext A [d.h. Ausgangskontext], bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Person und soziales System, in einen Kontext B [d.h. Zielkontext], der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet“. Es können also neue Erkenntnisse aus einem Schulfach in ein anderes übertragen werden (Inhalt), von einer innovierenden Lehrkraft auf andere Lehrkräfte im Kollegium oder Netzwerk (Person) oder auch von einer Schule auf eine andere Schule mit einer abweichenden Organisationsstruktur (soziales System).

Transfer von Innovationen lässt sich in Organisationen langfristig und nachhaltig nur durchsetzen, wenn die Organisation als Ganzes „lernt“, die Organisation also ihre internen Prozesse und Strukturen so adaptiert, dass das von einzelnen Mitgliedern neu erlernte Wissen in die ganze Organisation verbreitet werden kann (ebd.). Dies ist auch eine wichtige Erkenntnis im Kontext schulischer Netzwerke: Sinn und Zweck der Arbeit im Netzwerk ist es schließlich, durch Austausch zwischen Experten verschiedener Schulen Innovationen zu entwickeln, und diese im Gesamtkollegium der teilnehmenden Schulen zu etablieren. Im Folgenden werden verschiedene Transfertheorien sowie Strategien für einen gelungenen Transfer der Netzwerkergebnisse vorgestellt.

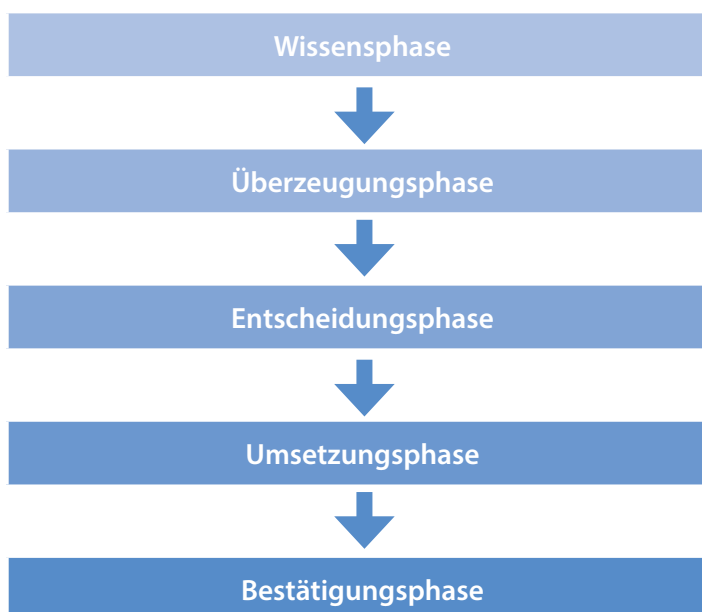
Innovationen werden in Organisationen unterschiedlich schnell übernommen. Die verschiedenen Innovationsmechanismen werden im Rahmen der Diffusionstheorie (Rogers, 2003) beschrieben. Sie eignet sich auch, um die Transferprozesse einer im Schulnetzwerk entwickelten Innovation (z.B. neue Unterrichtsmethoden und -materialien) in die Gesamtorganisation der einzelnen teilnehmenden Schulen zu beschreiben. Eine Beschäftigung mit der Diffusionstheorie liefert auch wichtige Anhaltspunkte, aufgrund welcher Faktoren Individuen (also die einzelnen Kolleginnen und Kollegen) bzw. Organisationen sich dafür entscheiden, eine Innovation anzunehmen.

Innovationen verbreiten

Rogers unterscheidet dabei zwischen optionalen (individuellen) Entscheidungen, Gemeinschaftsentscheidungen der ganzen Organisation und Autoritätsentscheidungen, die beispielsweise von der Führungsebene der Schulleitung aus bestimmt werden und für alle bindend sind. Die Entscheidung einer einzelnen Lehrkraft für ein innovatives Unterrichtskonzept wäre in diesem Fall eine optionale Entscheidung, während schulische Unterrichtsentwicklungsprozesse normalerweise als Gemeinschaftsentscheidungen auf Lehrerkonferenzen beschlossen werden und autoritäre Entscheidungen im schulischen Kontext eher selten sind.

Adoptionsprozess nach Rogers

Nach Rogers (2003) durchläuft jedes Individuum fünf Stufen im Adoptionsprozess

5-Phasenmodell

Quelle: Rogers, 2003

Wissensphase In der Wissensphase ist der Person bewusst, dass eine Innovation in der Entwicklung ist, allerdings fehlen ihr detaillierte Informationen über die Art und Vorteile der Innovation und es besteht noch keinerlei Anreiz, sich weiter damit zu beschäftigen. Dies entspricht bei Schulnetzwerken der Phase, in der das Netzwerk die Arbeit gerade erst aufgenommen hat und Arbeitsformen und -ziele definiert. In dieser Phase ist das Kollegium zwar über das Netzwerkvorhaben informiert, hat aber keine genaueren Einblicke.

Überzeugungsphase In der Überzeugungsphase wurde das Interesse der Person geweckt und sie sucht selbst aktiv nach Informationen über die Innovation. In dieser Phase sind gut aufbereitete Informationen über die Fortentwicklung der Arbeit und erste Ergebnisse besonders wirksam, da sie dazu beitragen, dass die Kolleginnen und Kollegen sich ein Bild über die Qualität und Relevanz der Netzwerkergebnisse machen.

Entscheidungsphase Die darauffolgende Entscheidungsphase ist besonders bedeutsam, weil hier die positiven und negativen Aspekte und Auswirkungen der Innovation gegeneinander abgewogen werden und darauf basierend eine Entscheidung getroffen wird, ob die Innovation adoptiert wird oder nicht. Gerade bei Gemeinschaftsentscheidungen, wie zum Beispiel Abstimmungen auf Lehrerkonferenzen, ist diese Phase allerdings länger als nur die Entscheidungsfindung während der Konferenz selbst. Ob einzelne Kolleginnen und Kollegen die Neuerungen ablehnen oder befürworten entscheidet sich oft schon viel früher, in ihrer allgemeinen Einstellung zur Arbeit des Netzwerks und in den Unterrichtsentwicklungsprozessen der Schule.

Umsetzungsphase Ist eine positive Entscheidung für die Innovation gefallen, folgt als nächstes die Umsetzungsphase, in der die Innovation mit unterschiedlicher Intensität angewendet und ausprobiert wird, um somit ihren Nutzen und ihre Nachteile zu bestimmen. Übertragen auf schulische Innovationsprozesse werden sich die einzelnen Lehrkräfte auch nach einer Gemeinschaftsentscheidung mit mehr oder weniger Einsatz an die Umsetzung der Innovation machen. In dieser Phase kann es auch zu intensiven Diskussionen und Aushandlungsprozessen kommen, je nachdem, wie effektiv und arbeitsaufwändig die Umsetzung der Netzwerkergebnisse empfunden wird.

Erst wenn in der Bestätigungsphase die endgültige Entscheidung zur Adoption der Innovation gefallen ist, kann der Prozess als beendet angesehen werden. In diesem Fall sind Arbeitsabläufe und Strukturen auf das neue Unterrichtskonzept abgestimmt und werden von einer großen Mehrheit der Mitglieder der Organisation (bzw. der relevanten Kolleginnen und Kollegen, wie zum Beispiel der Fachkonferenzmitglieder) unterstützt.

Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren können als *Change Agents* bezeichnet werden, d.h. sie sind in der Regel die ersten, die die fünf Stadien des Adoptionsprozesses durchlaufen, und sich im Anschluss für die Einführung der im Netzwerk erarbeiteten Innovation im Gesamtkollegium stark machen. Dabei übernehmen sie die Rolle von Vermittlern und Unterstützern bei der Einführung der Innovation (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Sie sind dabei einerseits in den Ausgangskontext (die Netzwerkarbeit) eingebunden, aber andererseits auch aktiv im Zielkontext (dem Kollegium der einzelnen Schule) vertreten.

Rogers (2003) charakterisiert *Change Agents* mit folgenden Eigenschaften: Sie sind in häufigem Kontakt mit der Zielgruppe (in diesem Fall den anderen Lehrkräften im Kollegium), kennen und orientieren sich an deren Bedürfnissen und können die Innovation an diese anpassen. Erfolgreiche *Change Agents* sind empathisch, können sich in die Perspektive der Zielgruppe versetzen und sind daher in den Augen der Zielgruppe vertrauenswürdig. Allerdings sind sie auf die Unterstützung der Meinungsführer in der Zielgruppe angewiesen. Wichtig ist auch, dass *Change Agents* die Zielpersonen dabei unterstützen, ihren eigenen Fortschritt bei der Übernahme der Innovation einzuschätzen.

Vorgehensweise von *Change Agents*

- Beziehungsaufbau und Herstellen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zur Zielgruppe
- Diagnose der Bedürfnisse und Problemlagen der Zielgruppe
- Unterstützung der Zielgruppe bei der Suche nach relevanten Informationen zur Problemlösung
- Lösungen entwickeln und an die Zielgruppe anpassen
- Unterstützung innerhalb der Zielgruppe gewinnen
- Stabilisierung der Innovation, damit diese unabhängig von der Person des *Change Agents* (in diesem Fall Netzwerkkoordinatoren) bestehen bleibt bzw. weiterentwickelt wird.

Quelle: Havelock, 1973

Ich denke, man muss innerschulisch versuchen, die Bereitschaft bei den anderen Leuten zu gewinnen. Ich glaube, das geht einfacher als von außen etwas auf die Fachschaft zukommen zu lassen. Da ist dann auch so eine innere Haltung einfach eher da, dass sie sagen: ‚Ihr macht das seit einem Jahr und das läuft relativ gut, wenn wir etwas zusammen machen könnten, warum nicht.‘ Ich glaube, dass das leichter ist, als wenn es von offizieller Seite oder von der Schulleitung kommt und die Kollegen das Gefühl haben, oh, jetzt haben die was ‚angeleiert‘ für sich und wir müssen das jetzt auch machen. Das sind ganz normale Mechanismen, die jeder so im Kopf hat.

Um sich für oder gegen die Annahme einer Innovation zu entscheiden, spielen laut Rogers (2003) für die Einzelpersonen vor allem fünf verschiedene Faktoren eine Rolle. Den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren obliegt es also, diese Faktoren zu berücksichtigen, wenn sie ihre Arbeitsergebnisse in das Gesamtkollegium transferieren möchten:

Bestätigungsphase

Netzwerk- koordinatorinnen und -koordinatoren als *Change Agents*

Vorgehensweise von *Change Agents*



Begünstigende Faktoren für den Transfer

Faktoren

Relativer Vorteil	<ul style="list-style-type: none"> • In wie weit ist die neue Unterrichtsmethode eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Praxis? • Gibt es nachweislich verbesserte Schülerleistungen oder verbessertes Schülerverhalten bzw. Arbeitserleichterungen für die Kolleginnen und Kollegen?
Kompatibilität	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gut lässt sich der innovative Ansatz in die bisherige Unterrichtspraxis der Schule einfügen? • Inwiefern sind tiefgreifende Veränderungen notwendig, und wie sind diese gerechtfertigt (z.B. über den relativen Vorteil)? • Wie kompatibel ist die Innovation mit dem gelebten Wertesystem bzw. den pädagogischen Prinzipien der Schule?
Komplexität	<ul style="list-style-type: none"> • Wie schwierig oder einfach wird das Erlernen und die Handhabung der Innovation empfunden? • Wie anschaulich sind Materialien aufbereitet, wie leicht sind sie einzusetzen?
Probierbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Innovation in einem begrenzten Umfeld ausprobiert werden, bevor eine Gesamt-Implementation entschieden wird (z.B. Testung in einzelnen Stunden/Unterrichtsreihen)? • Gibt es ausreichend Möglichkeiten und Freiräume zum Ausprobieren?
Sichtbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wie präsent ist die Innovation bereits? • Wie sehr wird darüber bereits gesprochen und wie sichtbar sind die Ergebnisse? • Welche Vorbildrolle nehmen die Netzwerkkoordinatoren bei der Implementation ein? • Können Kollegien Einblicke in die neuen Arbeitsformen erhalten, zum Beispiel über Unterrichtshospitationen oder offene Klassenzimmertüren?

Quelle: Rogers, 2003

Kolleginnen und Kollegen reagieren unterschiedlich auf Innovationen

Ein gesamtes Kollegium von einer Neuerung zu überzeugen, ist ein sehr komplexes Unterfangen. Daher kann es helfen, sich die verschiedenen Adoptionstypen vor Augen zu halten, die Rogers (2003) beschreibt.

Innovative oder Enthusiasten: die ersten 2,5 Prozent

Im Allgemeinen sind Innovatoren Personen, die bereit sind, ein Risiko einzugehen. Sie sind häufig jünger und experimentierfreudiger als die anderen, haben Interesse an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und viele soziale Kontakte. Dadurch stehen sie auch im Austausch mit anderen Innovatoren, durch die sie über Neuerungen informiert werden. Im Fall der schulischen Netzwerke könnte man die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren als Innovatoren bezeichnen.

Frühe Vorreiter oder Visionäre: weitere 13,5 Prozent

Early Adopters übernehmen nicht enthusiastisch jede Innovation, sondern treffen wohlüberlegte Entscheidungen auf Basis der Erfahrungen der Innovatoren mit der Neuerung. Sie sind am wichtigsten für die Meinungsbildung der anderen Adoptionstypen. Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren sind daher gut beraten, die Early Adopters zu identifizieren und insbesondere ihnen gegenüber Überzeugungsarbeit zu leisten – vor allem auch im informellen Rahmen außerhalb der Konferenzen.

Frühes Hauptfeld oder Pragmatiker: weitere 34 Prozent

Personen im frühen Hauptfeld reagieren zunächst abwartend und sind selten in Meinungsführungsrollen. Sie übernehmen die Innovation, wenn sie von den Meinungsführern überzeugt sind, Vor- und Nachteile bereits vielfach abgewogen wurden und so kein großes Risiko besteht.

Spätes Hauptfeld oder Konservative: weitere 34 Prozent

Das späte Hauptfeld tut sich lange Zeit schwer mit jeglicher Innovation und wird diese erst übernehmen, wenn eine klare Mehrheit der Organisation sie bereits übernommen hat. Sozialer Druck oder über die Zeit geänderte Einstellungen und Werte können Auslöser für die Übernahme der Innovation sein.

Nachzügler sind Personen, die im Allgemeinen skeptisch gegenüber Neuerungen sind und an alten traditionellen Vorgehensweisen festhalten. Sie sind außerdem häufig kritisch gegenüber den Innovatoren und Early Adopters, also auch den Meinungsführern eingestellt. Sie können nach außen im Rahmen einer kollektiven Entscheidung der Innovation zustimmen, um nicht als Abweichler bezeichnet zu werden. Die Implementation der neuen Unterrichtsmethoden in ihrem eigenen Unterricht werden sie aber so lange wie möglich hinauszögern.

**Nachzügler
oder Skeptiker:
verbleibende 16 Prozent**

Für Veränderungsprozesse in Organisationen spielen alle fünf Typen eine wichtige Rolle – um eine effiziente und gut durchdachte Innovation vornehmen zu können, benötigt man sowohl Kolleginnen und Kollegen, die vortreiben und Dinge ausprobieren, als auch jene, die skeptisch nachfragen und die Vorteile des bisherigen Vorgehens hervorheben.

Für einen erfolgreichen Transferprozess der Netzwerkarbeit kann als einfache Faustregel allerdings gelten: Direkt die große Mehrheit von einer Innovation überzeugen zu wollen, ist nutzlos – man sollte vielmehr bei den Early Adopters anfangen. Es ist daher für die Schulleitung wie für die Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren sinnvoll, für sich zu klären, in welche Kategorien die Kolleginnen und Kollegen eingeteilt werden können und wie man hinsichtlich der Überzeugungsarbeit strategisch sinnvoll vorgehen kann.

Das Interesse der Kollegen an der Netzwerkarbeit hat sich insofern geäußert, als sie gefragt haben, ob da überhaupt etwas bei rumkommt für die Schule. Wir haben bei uns die Fortbildung gemacht auch mit den Kollegen aus der Gesamtschule und Grundschule und wir haben auch auf Lehrerkonferenzen mehrfach unser Projekt vorgestellt. Unsere Schulleiterin hat auch die Gelegenheit gegeben, die Entwicklung zu dokumentieren, was im Netzwerk passiert. Das haben wir also bei den Lehrerkonferenzen vorgestellt und im Lehrerzimmer eine eigene Wand eingerichtet für das Projekt, wo wir dann Sachen auch anheften, sodass die Kollegen sehen, was wir da machen und Fragen stellen können. Die Einstellung hat sich gewandelt von der anfänglichen Skepsis. Wenn man neue Ideen hat, muss man die schon unterbringen und auch von der Arbeit erzählen. Das Theoretische reicht nicht aus.



Am Anfang war einfach noch nicht so ein Interesse da. Aber jetzt, wo die Unterrichtsreihen und -sequenzen fertig sind, die Kollegen sie einfach nehmen und damit arbeiten können, ist es eine ganz andere Sache – jetzt ist natürlich die Akzeptanz eine ganz andere.

Das Interesse ist immer größer geworden. Wir haben unser Konzept jetzt in der Lehrerkonferenz vorgestellt im Rahmen der Schulprogrammarbeit. Da merkt man, auch an den inhaltlichen Nachfragen, dass es mehr Offenheit und mehr Verständnis gibt. Von daher denke ich also nach den Gesprächen anschließend, dass die Motivation und die Unterstützung schon da sind.

Unterstützung in der Schulleitung und beim Kollegium ist nicht nur für die Netzwerkgründung essenziell, sondern muss während der gesamten Netzwerkarbeit immer aufrechterhalten werden, um nachhaltige Transferprozesse der Netzwerkergebnisse in das Gesamtkollegium zu sichern. Die Schulleitung ist hier besonders wichtig: Die Netzwerkarbeit sollte in das Gesamt-Unterrichtsentwicklungskonzept der Schule integriert sein und einen festen Rahmen finden.

**Unterstützung der
Schulleitung und des
Kollegiums langfristig
aufrechterhalten**

Um die Unterstützung langfristig aufrecht zu erhalten, ist es wichtig, regelmäßig aus dem Netzwerk zu berichten. Hilfreich hierfür ist ein fester Tagesordnungspunkt auf Lehrerkonferenzen, Steuergruppentreffen und innerhalb der von der Netzwerkarbeit betroffenen Fachkonferenzen. Hierbei sollten nützliche und interessante Informationen weitergegeben werden, wie zum Beispiel auch Weblinks zu Materialien, Veranstaltungen und Fortbildungen.

Jäger und Reese (2008) weisen darauf hin, dass die Informationen aus dem Netzwerk den Kolleginnen und Kollegen möglichst früh Vorteile und Arbeitserleichterungen beziehungsweise einen ihrem professionellem Selbstverständnis entsprechenden, selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwachs ermöglichen sollten. Zudem ist es wichtig, dem Kollegium frühzeitig erste Ergebnisse zur Verfügung zu stellen, damit sie die Netzwerkarbeit als erfolgreich wahrnehmen. Hierfür eignet sich zum Beispiel eine anschaulich aufbereitete Version des in der Austauschphase erstellten gemeinsamen Materialpools. Die Einladung zu Netzwerk-Fortbildungen oder schulübergreifenden Fortbildungen sind weitere Möglichkeiten, die Kolleginnen und Kollegen von der Netzwerkarbeit mit profitieren zu lassen.

Je besser im Allgemeinen der Grad der Vernetzung innerhalb des Kollegiums ist, desto wahrscheinlicher ist der persönliche Austausch über die Netzwerkarbeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren mit dem Restkollegium, was wiederum die Akzeptanz der zu übernehmenden Innovationen erhöht (Gräsel, Jäger & Willke, 2006).

Allerdings sollte man vor allem darauf achten, sich die Unterstützung relevanter Personen zu sichern und diese einzubinden. Dies sind beispielsweise Kolleginnen und Kollegen, die viele Kontakte haben, häufig von anderen Lehrkräften um Rat gefragt werden und Meinungsbildungsprozesse maßgeblich mitgestalten. Diese Personen können andere überzeugen (Jäger & Reese, 2008). Wünschenswert ist, dass solche Personen auch im Netzwerk mitarbeiten. In jedem Fall sollten die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren allerdings engen und vertrauensvollen Kontakt zu diesen Personen halten und diese besonders häufig über Entwicklungen im Netzwerk informieren. Wenn meinungsbildende Kolleginnen und Kollegen hingegen Widerstand gegen die Initiativen des Netzwerks leisten, wird dies vermutlich den nachhaltigen Transfer der Netzwerkergebnisse ins Kollegium erschweren. Zu vermeiden ist außerdem, dass die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren eng als Gruppe zusammenwachsen und sich vom Restkollegium abgrenzen (Jäger & Reese, 2008). Dann wird die Netzwerkarbeit im günstigsten Fall zur professionellen Weiterentwicklung der Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer beitragen, jedoch keine nachhaltige Auswirkung auf die Unterrichts- und Schulentwicklung in der betroffenen Schule haben.

Die Bedeutung der Schulleitung



Unsere Schulleitung ist sehr positiv dazu eingestellt. Der Schulleiter versucht, an allen Treffen teilzunehmen. Er ist sehr engagiert und sehr interessiert an der ganzen Arbeit überhaupt aber das hat nicht nur mit dem Netzwerk zu tun, sondern das hat mit seiner Einstellung zur Schule insgesamt zu tun. Er arbeitet überall sehr engagiert mit. Ganz bestimmt spielt das eine wichtige Rolle für das Gelingen der Netzwerkarbeit. Wenn jeder merkt, dass der Schulleiter so dahinter steht, ist das natürlich auch eine Motivation dann auch selbst daran ordentlich mitzuarbeiten.

Die Schulleitung ist sehr wichtig! Ich denke, dass bei uns wirklich alle Schulleitungen aller drei Schulen dabei sind. Unsere Schulleitung stellt alles zur Verfügung, ist auch bei den Fortbildungen dabei, die wir gemacht haben, oder bei den Treffen, stellt Räume zur Verfügung, ist selbst vom Fach. Es könnte wirklich nicht besser sein.

Wir erfahren sehr viel Unterstützung durch unsere Schulleiterin. Das empfinde ich als großen Vorteil. Zum Beispiel wenn es darum geht, Projekte durchzuführen, und da natürlich in gewissem Maße Stunden ausfallen oder verschoben werden müssen oder irgendwie etwas organisiert werden muss. Wenn wir unsere Schulleiterin da nicht hätten, dann könnten wir solche Dinge vielleicht auch gar nicht stattfinden lassen. Sie hat natürlich auch dafür gesorgt, dass wir einen Raum bekommen für unser Projekt, hat selbst nach Material gesucht und uns bei der Einrichtung unterstützt. Das habe ich als sehr positiv erlebt.

Nachhaltigkeit sichern – Strukturen aufbauen

In der Abschlussphase müssen die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer sich darüber Gedanken machen, wie die Ergebnisse der Netzwerkarbeit nachhaltig gesichert werden können. Auch wenn bereits ein erfolgreicher Transfer in die einzelnen Kollegien stattgefunden hat, sollte regelmäßig überprüft werden, inwieweit die entwickelten Innovationen noch angewendet werden können oder weiter überarbeitet werden müssen. Ratsam ist es, die Weiterführung der Netzwerkergebnisse unabhängig von einzelnen besonders engagierten Personen sicherzustellen, zum Beispiel indem diese in den Lehrplan verankert werden oder die Netzwerkarbeit in der Rollen- bzw. Funktionsbeschreibung einer Stelle festgehalten wird (Jäger & Reese, 2008).

Unabhängig von den spezifischen Ergebnissen der Netzwerkarbeit sollte auch geklärt werden, ob und wie die Kooperation zwischen den Netzwerkschulen langfristig institutionalisiert und aufrechterhalten werden kann. Insbesondere wenn die Netzwerkarbeit über Projektmittel finanziert wurde, wie im Fall von *Schulen im Team*, ist es ratsam, frühzeitig Unterstützungsstrukturen zu schaffen. Jäger und Reese (2008) raten beispielsweise, die Schulaufsicht regelmäßig über die Netzwerkarbeit zu informieren und deren aktive Unterstützung zu sichern.

Um die Überlegungen zur nachhaltigen Verankerung der Netzwerkarbeit voranzubringen, wurde im Projekt *Schulen im Team* ein Wettbewerb ausgerufen, in dem die Netzwerke ihre Konzepte vorlegen konnten. Ein starker Anreiz war hierbei natürlich, dass sie eine Anschlussfinanzierung sichern konnten. Dabei lassen sich allerdings verschiedene Strategien identifizieren, wie die Netzwerkarbeit weitergeführt und verankert werden kann:

Netzwerk 1 „SALVE“ erweitert die Netzwerkarbeit inhaltlich auf das Thema „Sprachbildung in allen Fächern“, indem von den einzelnen Schulen Fachsprachentage konzipiert und erprobt werden sollen, die dann von den anderen Schulen übernommen werden können. Diese Projektstage haben den Vorteil, dass sie leicht durchzuführen sind, und gleichzeitig als Fortbildung dienen: Somit können auch Kolleginnen und Kollegen mit Vorbehalten gegenüber sprachbewusstem Lernen mit an Bord geholt werden. Über Teamteaching und die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu Schreibberatern sollen die sprachfördernden Methoden langfristig in den Einzelschulen verankert werden. Die Sprachfördertage sind als fester Bestandteil der Sprachbildungskonzepte der Schulen vorgesehen. Die Initiative soll über das Kernnetzwerk hinaus auch andere Schulen miteinbeziehen. Darüber hinaus hat sich das Netzwerk mit anderen Organisationen wie den Kommunalen Integrationszentren und der Universität vernetzt.

Das Netzwerk 4 „Mathematik be-greifen“ strebt dagegen eine inhaltliche Vertiefung der bisherigen Netzwerkarbeit durch weitere Fortbildungen und Materialbeschaffungen an, um die bisherigen erfolgreichen Maßnahmen zu verstetigen, auf andere mathematische Themenbereiche auszuweiten und diese weiter ins Kollegium zu transferieren. An den einzelnen Schulen wurden Arbeitsgruppen gebildet, die die Einsatzmöglichkeiten der angeschafften Materialien für differenzierende, individuelle und kooperative Lernsituationen erarbeiten sollen. Die Unterrichtsvorhaben werden gemeinsam entwickelt, durchgeführt und reflektiert, und dann den anderen Netzwerkschulen zugänglich gemacht. Es ist angestrebt, dass die Fachkonferenzen nach einer eingehenden Evaluationsphase die obligatorische Nutzung der Materialien beschließen. Auch hier findet eine Vernetzung mit Wissenschaftlern sowie mit dem Kompetenzteam Mathematik statt, über das auch andere Schulen von den Ergebnissen der Netzwerkarbeit profitieren können.

**Schulen im Team-
Nachhaltigkeits-
wettbewerb**

Netzwerk 1



Netzwerk 4



Netzwerk 7

Im Netzwerk 7 „Mathematik und Sprache“ wurde zur langfristigen Etablierung der erarbeiteten Sprachfördermaterialien im Mathematikunterricht in jeder Schule ein Förderraum eingerichtet, in dem die Materialien verwendet werden. Geplant ist die Entwicklung einer Handreichung zum Umgang mit dem Material für die Kolleginnen und Kollegen. In der Weiterführung der Netzwerkarbeit möchten die Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre inhaltliche Arbeit vertiefen und weiteres, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schulen abgestimmtes Fördermaterial entwickeln. Durch regelmäßige, online-basierte Diagnose-Tests können die Förderbereiche der Schülerinnen und Schüler identifiziert werden. Langfristig ist eine Ausweitung auf andere Fächer vorgesehen.

Netzwerk 10

Netzwerk 10 „Hilf mir, es selbst zu lernen“ erweitert die Netzwerkarbeit durch die Übertragung des im Netzwerk entwickelten Modells der Selbstlernzentren für das Fach Mathematik auf das Fach Deutsch. Außerdem soll das im Netzwerk etablierte Tutorenprogramm zwischen Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe und denen der Realschule ausgebaut und auf das Fach Deutsch erweitert werden. Zur nachhaltigen Verankerung wurde das Konzept der Selbstlernzentren in das Förderkonzept der Schulprogramme der beteiligten Schulen aufgenommen. Eine gemeinsame Fachkonferenz aller Deutschlehrerinnen und -lehrer der Netzwerkschulen könnte zur Dauereinrichtung werden. Langfristig ist eine Ausweitung der Netzwerkkooperation auf andere Fächer sowie mit den benachbarten Grundschulen angestrebt.

Wissen verbreiten – Öffentlichkeitsarbeit leisten

Auch die Wirkung von Öffentlichkeitsarbeit sollte nicht unterschätzt werden. Schulen, die sich auf den Weg machen, um ihren Unterricht systematisch und im Austausch mit anderen zu verbessern, sollten dies in ihrem Umfeld, gegenüber Eltern, Schülerinnen und Schülern, aber durchaus auch gegenüber der Schulaufsicht, der Kommune oder den Verantwortlichen im Stadtteil, in Verwaltung und Politik bekannt machen. Auch innerhalb der Partnerschulen sollte der Projektfortschritt regelmäßig transparent gemacht werden, um das Interesse der relevanten Personen beizubehalten und Transferprozesse zu erleichtern.

Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit

Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit

- Kurzer Text zur Kooperation im Schulnetzwerk auf der Schulhomepage, im Schulprogramm und auf Informationsmaterial der Schule
- Flyer mit Informationen über das Netzwerk, um die Aktivitäten der Schule darzustellen
- Urkunde oder Schild am Schuleingang über die Teilnahme am Netzwerk und die Kooperation mit Partnerschulen
- Information zu wichtigen Meilensteinetappen der Netzwerkarbeit an lokale Presse, Schulaufsicht, kommunale Politiker, Eltern und weitere Interessenten
- Einladung von Presse, Lokalfunk, Schulaufsicht, Politiker, usw. zu wichtigen Veranstaltungen (z.B. Unterzeichnung des Kooperationsvertrags, Kick-off, Präsentation von Projektergebnissen, gemeinsame schulübergreifende Projekte)

Für alle Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit ist ein Netzwerklogo, -name, oder -motto hilfreich. Versehen mit einem Foto der beteiligten Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren wirken alle Materialien persönlicher und die Empfänger können ein „Gesicht“ damit verbinden.

Öffentlichkeitsarbeit ist vor allem wichtig, um den Sinn des Projekts zu kommunizieren und dabei die eigenen Überzeugungen weiterzugeben. Durch Öffentlichkeitsarbeit wird die Arbeit der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren auch über den Kreis der Kolleginnen und Kollegen hinaus gewürdigt. Gleichzeitig kann Vertrauen und Akzeptanz geschaffen werden für die im Netzwerk erarbeiteten Produkte. Laut Kuster et al. (2008) kann das Herstellen einer vom Projekt informierten Öffentlichkeit auch Erwartungen erzeugen, die andererseits bei den Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren positiven Druck auslösen, ihre Produkte umzusetzen und vorzustellen. Nicht zuletzt trägt die Teilnahme an einem innovativen Schulnetzwerk auch dazu bei, den Ruf der Schule zu erhöhen und bei Eltern, Schülerinnen und Schülern für die Schule zu werben. Auch dazu kann eine positive Außendarstellung nützlich sein. Öffentlichkeitsarbeit sollte in jedem Fall regelmäßig und nicht nur punktuell stattfinden.

In einer teilnehmenden Schule wurde besonders viel Wert darauf gelegt, dass auch die Eltern über das Projekt Schulen im Team informiert sind. Neben einem Kurztext auf der Homepage wurde die von der Bildungsministerin unterschriebene Urkunde im großen Bilderrahmen direkt am Eingang des Sekretariats aufgehängt, sodass die Eltern und Schülerinnen und Schüler direkt bei der Anmeldung und bei Besuchen in der Schule über das Projekt informiert wurden. Zusätzlich wurden die Eltern auch regelmäßig im Elternbrief, der alle drei Monate versendet wird, über die Fortschritte im Projektverlauf, über Zwischenergebnisse und neu erworbene/erarbeitete Lernmaterialien informiert.

Netzwerk 4 hat zusätzlich zu den Informationen auf den Schulhomepages eine eigene E-Mail-Adresse für das Netzwerk eingerichtet, sodass gezielte Anfragen direkt an das Netzwerk gerichtet werden konnten.



Literatur

- Aderhold, J. (2005). Unternehmen zwischen Netzwerk und Kooperation. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzel (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 113–142). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag.
- Altrichter, H. (2010). Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 95–116). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6–28.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Antons, K. (2000). *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken* (8. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Baitsch, C. (1999). Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In R. Bahnmüller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 253–274). Münster: Waxmann.
- Baitsch, C. (2005). Innovative Lernarrangements in interorganisationalen Netzwerken. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzel (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement* (S. 321–342). Wiesbaden: Gabler.
- Baitsch, C. & Müller, B. (Hrsg.). (2001). *Moderation in regionalen Netzwerken*. München: Hampp.
- Bastian, J. (2008). In regionalen Bildungsnetzwerken lernen. Fragen für die Praxis. *Pädagogik*, 60 (7/8), 6–11.
- Becker, T., Dammer, I., Howaldt, J., Killich, S. & Loose, A. (Hrsg.). (2007). *Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Becker, T., Dammer, I., Howaldt, J., Killich, S. & Loose, A. (2007). Netzwerke – praktikabel und zukunftsfähig. In T. Becker, I. Dammer, J. Howaldt, S. Killich & A. Loose (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg* (S. 3–11). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, E. & Mitchell, H. (2005). *Systematic research review: What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and the communities they serve?* Online Report der NCSL. Verfügbar unter: http://www.ncsl.org.uk/media/606/ED/NLG-Systematic_research_review.pdf [05.05.2008].
- Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Das Projekt Schulen im Team – Theoretische Annahmen, Konzeption und wissenschaftliche Begleitforschung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, Manitius, V. & van Holt, N. (Hrsg.), *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“* (S. 7–35). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). „Schulen im Team“. *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2011). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken: Analysen aus dem Projekt „Schulen im Team“. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (2), 115–132.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19–70). Münster: Waxmann.

- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. Sonderheft zur Professionalisierung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 225–247.
- Berkemeyer, N., Manitiuis, V. & Müthing, K. (2008). Schulen im Team: erste empirische Befunde. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiuis & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 329–342). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitiuis, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667–689.
- Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2009). Wissen über Vernetzung von Schulnetzwerken. Einige Überlegungen zur Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens für die Schulpraxis. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 83–94). Münster: Waxmann.
- Black-Hawkins, K. (2008). Networking Schools. In C. McLaughlin, K. Black Hawkins, D. McIntyre & A. Townsend (Eds.), *Networking Practitioner Research* (S. 183–189). London: Routledge.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling-up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35 (3), 149–164.
- Bohl, T. & Kiper, H. (2009). *Lernen aus Evaluationsergebnissen: Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boos, F., Exner, A. & Heitger, B. (1992). Soziale Netzwerke sind anders. *Organisationsentwicklung*, 11 (1), 54–61.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.
- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Buhren, C. G. (2011). *Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis*. Köln: Carl Link.
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27 (3), 205–211.
- Chrispeels, J. & Harris, A. (2006). Conclusion: Future directions for the field. In A. Harris & J. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational systems. International perspectives* (S. 295–307). Abingdon: Routledge.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzeranalyse von zwei Schulnetzwerken: NIS (Bertelsmann Stiftung) und SINET (Schleswig-Holstein). In H.-G. Rolff, H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 99–130). Weinheim: Juventa.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (Hrsg.). (2008). *Chemie im Kontext – Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Ben Jaafar, S. & Foster, L. (2006). *How Networked Learning Communities Work. Volume 1 – The Report*. Online Report. Verfügbar unter: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf> [13.03.2013].
- Endres, E. (2001). Erfolgsfaktoren des Managements von Netzwerken. In J. Howaldt, R. Kopp & P. Flocken (Hrsg.), *Kooperationsverbände und regionale Modernisierung* (S. 102–117). Wiesbaden: Gabler.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fengler, J. (1998). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim: Beltz.
- Fishman, B., Marx, R., Best, S. & Tal, R. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 643–658.
- Frost, R. (2008). Developing student participation and leadership: the HCD student partnership. *School Leadership and Management*, 4, 353–368.
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2008). Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 285–296). Münster: Waxmann.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glennan, T. K. & Resnick, L. (2004). School Districts as learning organizations: A strategy for scaling educational reform. In T. K. Glennan, S. J. Bodilly, J. Gealegher & K. Kerr (Hrsg.), *Expanding the reach of Education Reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational* (S. 517–563). Santa Monica (Kalifornien): Rand.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 545–561.
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 117–129).
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207–218). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider.
- Groß, D. (2006). Determinanten erfolgreicher Netzwerkarbeit. In Univation Institut für Evaluation (Hrsg.), *Evaluation von Netzwerkprogrammen – Entwicklungsperspektiven einer Evaluationskultur* (S. 57–65). Köln: Univation.
- Haenisch, H. (2003). Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), S. 317–328.
- Hameyer, U., Heggen, K. & Simon, R. (2007). Impulse für die Bildungsregionen – Schulentwicklung im Netzwerk (SINET) In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften* (S. 70–79). München: Wolters Kluwer.
- Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 223–258). Weinheim: Beltz.
- Holt, N. van, Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Netzwerkarbeit und Schülerleistungen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Järvinen, V. Manitius & N. van Holt (2015). „Schulen im Team“. *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung* (S. 119–152). Münster: Waxmann.
- Hußmann, S., Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Walzebug, C. (2009). indivi – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 125–134). Münster: Waxmann.

- Jackson, D. (2006). The creation of knowledge networks: Collaborative enquiry for school and system improvement. In A. Harris & J. Chrispeels (Hrsg.), *Improving schools and educational systems. International perspectives* (S. 274–291). Abingdon: Routledge.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jäger, M. & Reese, M. (2007). *Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*. Fortbildung am 31.07.2007 am Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Jäger, M. & Reese, M. (2008). Projektmanagement ermöglicht die Unterrichtsentwicklung im Netzwerk. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 215–233). Münster: Waxmann.
- Järvinen, H. (2014). *Lehrerprofessionalisierung durch schulische Netzwerke? Theoretische Ansatzpunkte und empirische Hinweise*. Dissertation: TU Dortmund. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2003/3364>.
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A. & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 4, 429–461.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback* (2. neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (1998). *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kraege, R. (1997). *Controlling strategischer Unternehmungsk Kooperationen: Aufgaben, Instrumente und Gestaltungsempfehlungen*. München: Hampp Verlag.
- Kuster, J., Huber, E., Lippmann, R., Schmid, A., Schneider E., Witschi, U. & Wüst, R. (2008). *Handbuch Projektmanagement*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Leser, I. & Vock, R. (2009). Prima(r)forscher. Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 125–134). Münster: Waxmann.
- Lilie, O. (2005). Bewältigung von „typischen“ Netzwerkproblemen. Zum systematischen Einsatz von Moderationstools. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzler (Hrsg.), *Moderne Netzwerkmanagement* (S. 303–319). Wiesbaden: Gabler.
- Little, J. (2005). Big Change Question. Professional Learning and School-Network Ties: Prospects for School Improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (3), 277–284.
- Macke, G. (2008). *Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N. & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 49–63). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen.
- Müthing, K., Berkemeyer, N. & van Holt, N. (2009). Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in Netzwerken – Wie Netzwerke entstehen. In H.-G. Rolff, E. Rhinow & T. Röhrich (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule: Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen* (S. 194–203). Köln: LinkLuchterhand.
- Muijs, D. (2008). Widening opportunities? A case study of school-to-school collaboration in a rural district. *Improving Schools*, 11 (1), 61–73.
- Muijs, D. (2009). *Networks for quality and equality*. Paper presented at the annual International Congress of School Effectiveness and Improvement. Vancouver.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5–26.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5 (1), 14–37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge. Toward a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15.
- Pyka, A. & Küppers, G. (Eds.). (2002). *Innovation Networks: Theory and Practice*. Cheltenham: Edward Elger Publishing.
- Rauch, F., Kreis, I. & Zehetmeier, S. (2007). Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In F. Rauch (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik* (S. 253–268). Innsbruck: StudienVerlag.
- Reese, M. (2007). *Wie macht man gute Schule?* München: Luchterhand.
- Reiss, M. (1996). Grenzen der grenzenlosen Unternehmung. Perspektiven der Implementierung von Netzwerkunternehmungen. *Die Unternehmung*, 96 (3), 195–206.
- Renzl, B. (2003). *Wissensbasierte Interaktion. Selbstevaluierende Wissensströme in Unternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Reyes, P. & Phillips, J. C. (2002). *The Houston Annenberg Challenge Research and Evaluation Study. Year Two Evaluation Report, Transforming Public Schools*. Austin: The University of Texas.
- Riecke-Baulecke, T. (2007). *Studienbrief: Qualität sichern und entwickeln*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Riley, K. & Jordan, J. (2004). “It makes sense to me”: Reforming classrooms from the bottom up: a case study in change. *Improving Schools*, 7 (3), S. 227–242.
- Roehl, H. & Willke, H. (2001). Kopf oder Zahl?! Zur Evaluation komplexer Transformationsprozesse. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 33, 24–33.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2005). Von der Schulentwicklung zum Qualitätsmanagement – Eine Gesamt-(Meta-)Evaluation der niedersächsischen Qualitätsnetzwerke. In Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht 2* (S. 77–85). Verfügbar unter: http://www.nibis.de/nli1/quali/quin_net/06materialien/broschueren/bericht_2.pdf [13.03.2013].
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. In Unesco (Ed.), *Fundamentals of Educational Planning* (No. 68). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf> [11.03.2013].
- Schubert, H. (Hrsg.). (2008.). *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schubert, H. (2008). Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In H. Schubert (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 7–105). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y. & Barreau, S. (2007). *Influences on Children’s Development and Progress in Key Stage 2: Social/Behavioural Outcomes in Year 5 (DCSF Report 007)*. London: DCSF. Verfügbar unter: <http://epps.ioe.ac.uk/epps3-11/epps3-11%20pdfs/Tier2%20Final%20Report%20SOCS.pdf> [06.03.2013].
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.). (1994). *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Teller, M. & Longmuß, J. (2007). *Netzwerkmoderation: Netzwerke zum Erfolg führen*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 348–399.
- Universität Göttingen. (ohne Datum). *Gutes Feedback – Regeln für eine wirksame Rückmeldung*. Verfügbar unter: <https://www.uni-goettingen.de/de/materialien/543448.html> [11.02.2018].

- Wetzel, R., Aderhold, J., Baitsch, C., Keiser, S. (2001). Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive. In C. Baitsch & B. Müller (Hrsg.), *Moderation in regionalen Netzwerken*. München: Hampp.
- Weyer, J. (Hrsg.). (2000). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München: Oldenbourg.
- Willke, H. (1998). *Systemtheorie. Band 3: Steuerungstheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systematische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. & Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17 (4), 399–430.
- Ziegehorn, F. (2005). Das Netzwerk als unverzichtbares Erfolgskriterium der Organisationsentwicklung. In J. Aderhold & R. Wetzel (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement: Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder* (S. 35–52). Wiesbaden: Gabler.

Netzwerke im Bildungsbereich – Praxis, Band 1



Katharina Sartory,
Anja Jungermann,
Maike Hoeft, Wilfried Bos

Kommunales Übergangsmanagement in der Praxis

Wie Kommunen und
Schulen Übergänge gemeinsam
gestalten können

2018, 96 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3770-8

Übergängen im Lebenslauf wird derzeit eine hohe Relevanz zugeschrieben. Forschungsvorhaben, Praxisprojekte und Programme setzen an den verschiedenen Übergängen insbesondere im formalen Bildungssystem an. Dabei ist das Ziel die Bildungsphasen, die Arbeitsweisen und Anforderungen der beteiligten Institutionen besser aufeinander abzustimmen, um möglichst bruchfreie Übergänge zu ermöglichen. Die Koordination dieser Abstimmungsprozesse wird vermehrt von den Kommunen im Rahmen eines kommunalen Übergangsmanagements übernommen.

Dieser Praxisband bietet konzeptionelle Grundlagen und konkrete Hinweise zur Gestaltung des Übergangsmanagements von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Er richtet sich an alle Akteure, die schulische Netzwerke zur Übergangsgestaltung koordinieren und in diesem Zuge das Übergangsmanagement in der Kommune verankern möchten. Der Band bietet grundlegende Informationen und darauf aufbauend Anregungen für politische und strategische Entscheidungen. Zusätzlich dient er dazu, Schulleitungen und Lehrkräfte in den Übergangsklassen über die besonderen Herausforderungen am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule und erprobte Gestaltungsmöglichkeiten zu informieren.

