

Berkemeyer, Nils; Manitijs, Veronika

Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt "Schulen im Team"

Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 489-497



Quellenangabe/ Reference:

Berkemeyer, Nils; Manitijs, Veronika: Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt "Schulen im Team" - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 489-497 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272784 - DOI: 10.25656/01:27278

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272784>

<https://doi.org/10.25656/01:27278>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Nils Berkemeyer/Veronika Maniti

Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung?

Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“

Networks: School Development Taking the Long Way Round?
Experiences from the Project "School Collaborations"

Der Beitrag stellt mit „Schulen im Team“ ein Netzwerkprojekt vor und zeigt, wie mittels der dokumentarischen Methode tiefere Einblicke in Kooperationsprozesse gewonnen werden, indem handlungsleitende Orientierungsrahmen der Akteure offen gelegt werden. Die These der Autoren ist, dass so Prozesse innerschulischer wie interschulischer Kooperation sowie deren Zusammenwirken besser erklärt werden können.

Schlüsselwörter: Lehrerkooperation, Netzwerk, dokumentarische Methode

This article presents a project, namely „Schulen im Team“ ("School Collaborations"), and indicates a way of gaining deeper insight into processes of cooperation using the documentary method, which offers the possibility of examining the actors' frames of references relevant to their actions. The authors hypothesise that this approach is most suitable for explaining the processes of intra- and interaction of schools, as well as their interference.

Keywords: teacher cooperation, network, "dokumentarische Methode"

1. Innerschulische Kooperation

Insgesamt scheinen Forschung und Praxis im Bereich der Kooperation einig und uneinig zugleich. Einigkeit besteht in der prinzipiellen Wertschätzung von Kooperation, Uneinigkeit hingegen existiert jedoch bezüglich der Realisierung (vgl. Nias 1998; Terhart/Klieme 2006; Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006). Simplifizierte Forderungen nach mehr Kooperation seitens der Bildungsforschung und Bildungsadministration verhalten in der Praxis vor allem entlang des Zeitarguments. Diese Ausgangslage kann als gegeben hingenommen werden, oder aber man versucht, ein tieferes Verständnis dieser Gemengelage zu erreichen, um differenzierte Vorschläge zur Implementierung von Kooperationsstrukturen zu erzielen.

Dies gelingt kaum, wenn Kooperation und die Einrichtung von Teams nur als Strukturbildung begriffen oder sie als Technologie der Schulentwicklung aufgefasst wird, da so wenig Raum bleibt, um über die mit Kooperation eng verbundenen kulturellen und mikropolitischen Perspektiven nachzudenken (vgl. Kelchtermans 2006; House 1981). Diese Perspektiven sensibilisieren für die nichtintendierten und transintentionalen Effekte von Kooperations(an)forderungen (vgl. Spieß 1996) sowie für generelle Konfliktarten kooperativen Handelns: Verteilungskonflikte, Autonomiekonflikte sowie Ziel- und Wertekonflikte

(vgl. Kiper/Mischke 2008). Demnach ist Kooperation immer eingebettet in eine Organisationskultur und potentielle Arena mikropolitischer Auseinandersetzungen (vgl. Altrichter/Posch 1996).

Timperley und Robinson (1998) benennen mit dem Aspekt der Problemlösung eine Zielsetzung von Kooperation, die alle hier angesprochenen Elemente und Betrachtungsweisen zu bündeln vermag. Zentral ist die Idee, dass Problemlösung durch Kooperation „must incorporate the idea of teachers learning from one another“ (ebd., 616). Dabei geht es nicht nur um Lernprozesse, die unmittelbar dazu führen, Unterricht zu verbessern, sondern auch um solche, die Wertschätzung und Anerkennung als Basis von Kollegialität erkennen lassen und Konflikte professionell lösen helfen. Dies entspräche einem Lernen, das mentale Modelle verändert, also Deutungsmuster und Routinen zu ändern vermag. Angesichts solcher unbestrittenen Potentiale und der zugleich das Potential hemmenden schulinternen Bedingungen (hier ist die Forderung nach Kooperation nämlich zum Teil paradox im Sinne von: Löst das Kooperationsproblem durch Kooperation) liegt es fast nahe, die Kooperation in einen unkontrollierten Raum der Freiwilligkeit zu verlagern: die Geburtsstunde von Schulnetzwerken.

2. Schulische Netzwerke: Orte der Problemlösung und Innovation?

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse von schulischer Netzwerkarbeit wie beispielsweise zu NIS; SINET (vgl. Czerwanski et al. 2002); Qualitätsentwicklung in Netzwerken (vgl. Rolff 2005); SINUS (vgl. Ostermeier 2004); CHiK (vgl. Demuth et al. 2008); IMST (vgl. Rauch/Kreis 2007) basieren auf Evaluationsstudien mit unterschiedlicher empirischer Fundierung und Tiefe. Insgesamt wird der schulischen Netzwerkarbeit eine wichtige Funktion als Impulsträger und Reflexionshilfe für den Schulentwicklungsprozess zugesprochen und als Professionalisierungsstrategie anerkannt (Dedering 2007; Haenisch 2003; Czerwanski et al. 2002). Netzwerke stellen durch die in ihnen stattfindende Kooperation Potentiale bereit, andere Konzepte und Handlungsweisen kennen zu lernen sowie diese etwa durch Kontrastbildung mit der eigenen Praxis abzugleichen und so Ursachenzusammenhänge besser nachzuvollziehen. Eine klare Zieldefinition und das Finden von gemeinsam getragenen Arbeitsschwerpunkten sowie Verantwortungsaufteilung werden als förderlich für das Gelingen von Netzwerkarbeit angesehen (vgl. Hameyer et al. 2007). Für die Implementation der Netzwerkprodukte erweist sich die gezielte Unterstützung der Schulleitung als dienlich. Passgenaue Fortbildungsmaßnahmen möglichst für gesamte Kollegien und die Schaffung von funktionierenden Kommunikationsstrukturen im Kollegium sind ebenfalls für die Kooperation förderlich und transferunterstützend (vgl. Geithner 2003; Czerwanski et al. 2002). Zudem wird betont, die nicht unmittelbar an der Netzwerkarbeit beteiligten Lehrkräfte gezielt mit einzubinden (vgl. Haenisch 2003). Darüber hinaus wird in den Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte die Wahrnehmung der in interschulischen Kooperationen stattfindenden Aktivitäten positiv auch hinsichtlich der eigenen Weiterentwicklung bewertet (vgl. Ostermeier 2004).

Risiken der Netzwerkarbeit bestehen in einer Begrenzung der Innovationsarbeit auf den Raum „Netzwerk“ (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2008). Dass Netzwerken insgesamt jedoch ein großes Potential für schulische Qualitätsentwicklung attestiert wird, zeigt sich durchaus in den vorliegenden Forschungsbefunden. Weitergehend gilt es zu fragen, ob die Verlagerung der Kooperation in interschulische Zusammenhänge einen Umweg zur Lösung des Kooperationsproblems oder nur eine Verschiebung darstellt.

3. Unterricht gemeinsam entwickeln: „Schulen im Team“

Ein aktuelles schulisches Netzwerkprojekt ist „Schulen im Team“. Es wird nachfolgend vorgestellt und liefert zudem die Daten für die empirische Analyse in Kapitel 4.

3.1 Konzeption

Das Projekt „Schulen im Team“ wird von der Stiftung Mercator in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen über einen Zeitraum von 3,5 Jahren (Februar 2007 bis Juli 2010) gefördert und vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) organisiert, begleitet und erforscht. Die Grundidee basiert auf einer lokalen Vernetzung (40 Schulen in den Städten Duisburg und Essen) von drei bis fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen mit dem Ziel der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Schulen zum einen voneinander lernen können und so bestehende Potentiale bündeln sowie zum anderen externes Know-How nutzen, um die selbst gesteckten Ziele zu erreichen. Hierfür steht jedem der zehn Netzwerke bis zu 20.000 € jährlich zur Verfügung (zum Vernetzungsprozess vgl. Berkemeyer et al. 2008a).

3.2 Forschungsdesign und Auswertungsverfahren

Ein Hauptbestandteil der Begleitforschung (vgl. Berkemeyer et al. 2008b) des Projekts sind Leitfadeninterviews, die in einem regelmäßigen Abstand von vier Monaten mit den von den Schulen benannten „Netzwerkkoordinatoren“, durchgeführt werden. Die Offenheit der Interviewsituation erlaubt, für die Auswertung auch rekonstruktive Verfahren qualitativer Forschung anzuwenden, die es ermöglichen, durch die Rekonstruktion des „Wie“ der Beschreibung durch die Netzwerkkoordinatoren Einblicke in die inneren Kontexte der Akteure zu erhalten (vgl. Bohnsack 2007; Nohl 2006). Dieser Zugang wird zum Fundament der Typenbildung, die die qualitative Forschung aus der oft kritisierten Nacherzählungssemantik enthebt (vgl. Hollstein/Ullrich 2003). Die Wahl der dokumentarischen Methode hat somit zwei entscheidende Vorteile: Erstens ist die Methode hinreichend erprobt und ausgearbeitet, so dass die Qualität qualitativer Forschung gewährleistet ist (vgl. zur Debatte Hammerley 2007; Bühler-Niederberger 1985). Zweitens bietet die Methode die Möglichkeit, Bedingungen von Kooperation zu analysieren, die einerseits in Form von Orientierungsrahmen innerhalb der Akteure liegen und andererseits auf Bedingungen von Akteurskontexten basieren (vgl. hierzu die Argumentatio-

bei Mannheim 1929), um so ein Desiderat empirischer Bildungsforschung anzugehen (vgl. Nohl 2006).

Der im Projekt angelegte qualitativen Längsschnitt ermöglicht perspektivisch einen Einblick in Netzwerkdynamiken, die nicht zuletzt aufgrund veränderter Deutungsmuster verstehbar werden. Nachstehend beschränken wir uns auf die Darstellung eines kontrastiven Fallvergleichs, der Bildung von Orientierungsrahmen¹ und deren Bedeutung für die Frage nach der Vergleichbarkeit inner-schulischer und interorganisationaler Kooperation.

4. Orientierungsrahmen der Netzwerkkooperation im Projekt „Schulen im Team“ – erste Ergebnisse

Die Ausführungen zur innerschulischen Kooperation haben zumindest in Ansätzen gezeigt, dass Kooperation kontextspezifisch betrachtet werden muss, da diese in Wertesysteme und Machtarenen eingebettet ist. Diese Kontexte bilden für die Netzwerkkoordinatoren den ursprünglichen und dominierenden beruflichen Erfahrungsraum, der ein spezifisches, von der Organisationskultur teildeterminiertes Set an Orientierungsmustern bereithält. Im Projekt „Schulen im Team“ wird ein neuer, weitgehend unkontrollierter und wenig geprägter Raum für Kooperation bereitgestellt, der formal durch die Zusammenarbeit der jeweiligen Schulen, durch die Verbindungen zwischen den einzelnen Netzwerken untereinander sowie zur Projektleitung konturiert ist (vgl. Berkemeyer et al. 2009). Der durch Netzwerkarbeit geprägte Erfahrungsraum, der sich insbesondere durch das Zusammentreffen der Netzwerkkoordinatoren konstituiert, wird in der Folge von Lehrkräften sukzessive bedarfsorientiert ausgestaltet.

Die hier vorzustellenden Befunde beginnen mit einer Beschreibung von Orientierungsmustern bezüglich der Zusammenarbeit im Netzwerk (Interview Februar 2008). Hierzu wurden zehn Fälle entlang der Vorgehensweise der dokumentarischen Methode analysiert. Drei Fälle („A“, „B“, „C“) konnten kontrastierend gegenübergestellt werden.

Der Orientierungsrahmen im Fall A wurde als „Mitgliedschaft“ bezeichnet. Für die Beschreibung des „Was tun wir im Netzwerk, was passiert bei uns“ findet sich eine dominierende Beschreibungshaltung, die von der Unterscheidung „zugehörig oder nicht zugehörig“ lebt. Dies wird markant und bildhaft deutlich an dem Begriff „Beiläufer“, also einer Person, die an der Gruppe vorbei läuft. In der zweiten Textsequenz wird der Orientierungsrahmen in der Formulierung des „Rausnehmens“ deutlich. Schließlich spiegelt Fall A an der eigenen bislang erlebten Geschichte im Projekt die Ängste („ins Hintertreffen geraten“), die durch das eigene Verständnis von Kooperation entstanden sind, wider.

1 Mit Orientierungsrahmen ist hier der von Bohnsack zentrale Gegenstand der Dokumentarischen Methode gemeint. Es handelt sich um den Rahmen, innerhalb dessen sich bei der Behandlung, Bearbeitung eines Problems oder Themas orientiert wird, vergleichbar einem Habitus (vgl. Bohnsack et al. 2007).

Im Fall B findet sich ein Orientierungsrahmen, der von uns als „Kontext“ bezeichnet wird. Dieser Orientierungsrahmen umschließt die Unterscheidung von „unterschiedlichen und einheitlichen (Hintergrund-)rahmen“ und fokussiert den

Tab. 1: Kontrastierte Fälle mit Bezeichnung der Orientierungsrahmen

Fall A Orientierungsrahmen: Mitgliedschaft	Fall B Orientierungsrahmen: Kontext	Fall C Orientierungsrahmen: Sache
[...] und es ist auch, kann man auch wirklich sagen, dass da nicht jetzt ein Beiläufer oder so, sondern dass sich das wirklich auch gut verteilt an Arbeiten und auch an [...] und an Ideen.	Das finde ich auch sehr wichtig, dass für eine angenehme Atmosphäre gesorgt, [...] es sind Getränke da, Kaffee, Wasser, Brötchen und dann setzen wir uns zusammen, dann kommt erst einmal ein kleiner persönlicher Teil [...] Da gucken wir, bis auch jeder dann angekommen ist.	Also wir teilen die Arbeiten auf und das muss ich auch sagen, wir haben die Hausaufgaben alle gemacht, wenn wir uns wieder treffen. [...] Wenn uns das zuviel erscheint, sprechen wir auch die anderen Kollegen an und die sind auch kooperativ dann.
[...] da hat keiner das Gefühl, dass er sich rausnehmen will irgendwie oder zurück halten will [...]	Wenn wir von anderen Schulen was hören [...] man bekommt neue Anregungen dadurch, das liegt teilweise auch daran dass, was ich am Anfang problematisch gesehen habe, dass wir immer von unterschiedlichen Schulformen sind und eben unterschiedliche Vorerfahrungen gemacht haben und auch unterschiedliche Ansätze haben, wie wir das Ganze jetzt machen wollen.	[...] und zwar haben wir die Rollenverteilung relativ einfach bei uns, jeder Kollege hat eine andere Klasse momentan, also ich habe eine 9er und dann hat ein Kollege 8 oder ein anderer eine 10 und dann haben wir das Material so aufgeteilt nach den Klassen, die wir momentan haben und das kam prima hin.
Ich hatte ganz am Anfang des Projekts, war ich selbst so ein bisschen im Hintertreffen, [...] das Projekt lief, aber ich hatte so den Anfang nicht [mit]bekommen. Wie dem auch sei und dann [...] habe ich [...] den Antrag geschrieben, natürlich immer in Rücksprache mit den anderen und mit gegenseitigen Kontrollen und jetzt fühle ich mich wieder ganz gut integriert.	Grundsätzlich war vielleicht einfach das Vorurteil zu sagen, oh Gott, das Gymnasium, das hat ein ganz anderes Schülerklientel als eine Realschule im Norden, die haben wahrscheinlich ganz andere Ansprüche an das, was sie von dem Material auch erwarten. Die haben vielleicht auch Vorurteile, muss ich sagen. Auch vielleicht Vorurteile auch gegen Kollegen, die auf Gymnasien sind. Hat sich alles nicht bewahrheitet [...]	[...] es ist keiner dominant, würde ich sagen. Oder drängt den anderen seine Meinung auf, das muss ich auch sagen, das geht sehr demokratisch zu und jeder tauscht seine Erfahrungen aus und dann stimmen wir im Prinzip über den besten Vorschlag ab und einigen uns und das hat bisher völlig reibungslos geklappt.

jeweils zu berücksichtigen Kontext als entscheidende Variable für das Gelingen von Kooperation. In der ersten Sequenz bezieht sich dies auf das Netzwerktreffen selbst, in dem zuerst eine „Atmosphäre“ geschaffen werden muss, die dafür sorgt, dass alle „ankommen“ und erst dann sich der Sache zugewendet werden kann. In der zweiten Sequenz bezieht sich die Orientierung auf die durch unterschiedliche Schulformen bedingten Kontexte, die in das Netzwerk eingebracht werden. Hierbei gibt der Interviewte Einblick in vor der Kooperation existente Bedenken hinsichtlich der unterschiedlichen Kontexte (Schulformen), aus denen die Kollegen kommen. In der letzten Sequenz wird die Auflösung des kontextgebundenen Vorurteils durch die gemeinsame Begegnung beschrieben.

Im Fall C schließlich findet sich ein Orientierungsrahmen, der als „Sache“ bezeichnet ist. Wenngleich hier mitunter Motive des Orientierungsrahmens „Mitgliedschaft“ auftauchen, wird der Bericht letztlich durch die Fokussierung auf die „Sache“ dominiert. Im Kontext des Projekts ist die „Sache“ Problemlösung durch Kooperation. Es ergibt sich hierbei folgende Sequenzanalyse: In der ersten Sequenz wird das Problem der Belastung durch Erweiterung der Kooperation auf die Fachkollegen/-innen innerhalb der Schule verlagert und nicht etwa die Belastung als Problem weiter thematisiert. Die zweite Sequenz berichtet von der Lösung des Problems der Arbeitsverteilung. In der letzten Sequenz wird ein Motiv des Orientierungsrahmens „Macht“ sichtbar („es ist keiner dominant“), das aber letztlich wieder im Sinne des Orientierungsrahmens „Sache“ gewendet wird, in dem die Abstimmung (geteilte Macht) über Vorschläge entscheidet. Die Pointe ist hierbei, dass der beste, also der Sache am dienlichste Vorschlag gewinnt. Die den Orientierungsrahmen prägende Unterscheidung ist somit „für die Sache hilfreich oder nicht hilfreich“.

Durch die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen distanziert sich der Forscher von der „Was-Ebene“ des Textes und wird so daran gehindert, voreilige Schlüsse aus dem Datenmaterial zu ziehen. Etwa, dass Netzwerkkooperation in allen Fällen als gewinnbringend beschrieben wird. Die Fokussierung auf die „Wie-Ebene“ ermöglicht ein vertieftes Fallverständnis des Themas Kooperation, weil sichtbar wird, wie die Personen Kooperation mit unterschiedlichen kognitiven Filtern beobachten. Die Methode kann hier also Differenz erzeugen, wo andere Vorgehensweisen lediglich die „Was-Ebene“ reproduzieren und Einheit behaupten.

Die Differenz in Form der Orientierungsrahmen ermöglicht nun die Weiterführung des Themas in Hinblick auf die Ausgangsfragestellung. Die Annahme ist, dass von einer Reihe von Einzelschulen ausgegangen werden muss, die von bestimmten Mustern von Orientierungsrahmen, also Schulkulturen gekennzeichnet sind (vgl. für eine erste quantitative empirische Einschätzung Berkemeyer et al. 2008c), wobei eine spezifische Klasse dominierend ist. Gedanklich kann dies folgendermaßen vorgestellt werden: Ein Kollegium, das vorwiegend an einem Orientierungsrahmen „Kontext“ orientiert ist, kommt womöglich gar nicht in einen kooperativen Arbeitszusammenhang, da permanent

reflektiert wird, ob unterschiedliche Kontexte kooperationsförderlich sind, bzw. ob für den Raum der Kooperation ein neuer Kontext geschaffen werden muss. Schulkulturen, die dem Prinzip des Orientierungsrahmens „Mitgliedschaft“ entsprechen, laufen hingegen Gefahr, mit Phänomenen, die umgangssprachlich als Cliquenwirtschaft beschrieben werden, konfrontiert zu werden. Diesen Kulturen hilft der Rat zur Kooperation womöglich wenig, da sie in ihrem eigenen Deutungssystem gefangen sind. Doch auch die einseitige Ausrichtung auf die Sache kann womöglich Probleme verursachen, wenn beispielsweise hierdurch die Arbeitsprozesse als nur noch zweckrational erlebt werden, ohne dabei auf persönliche Befindlichkeiten Acht zu geben.

Um Missverständnisse zu vermeiden, ein einzelner individueller Orientierungsrahmen, ganz gleich welcher Spielart, darf nicht als „Fehlerquelle“ (Bohnsack 2007) betrachtet werden. Es geht nicht um die Unterscheidung guter oder schlechter Orientierungsrahmen, sondern um die Prüfung von Ursachen mangelnder oder unproduktiver innerschulische Kooperation. Genau hier können Netzwerke als neue Räume bedeutsam werden, in denen sich unterschiedliche Orientierungsrahmen (im Sinne von Praxisgemeinschaften; Berkemeyer et al. 2008b) begegnen. Damit haben wir an dieser Stelle keinen Nachweis der Wirksamkeit von Netzwerken erbracht, auch nicht erbringen wollen, sondern lediglich einen empirischen Beleg für die Potentialität von Netzwerken und zugleich einen bislang kaum beachteten Hinweis für problematische innerschulische Kooperation gewonnen.

5. Fazit

Ausgehend von der Fragestellung, ob Netzwerke ein „Umweg der Schulentwicklung“ sind, hat der Beitrag eine erste vorläufige empirische Antwort gegeben. Dabei konnten zunächst der Einsatz der dokumentarischen Methode für die Schulentwicklungsforschung plausibel gemacht und erste Befunde vorgestellt werden. Die bei der Auswertung verfolgte Wendung von der „Was-Ebene“ zur „Wie-Ebene“ hilft Oberflächeninterpretationen zu vermeiden und ermöglicht tiefere Einblicke in die Deutungswelt der Akteure. Die Herausarbeitung der Orientierungsmuster ist dabei nur ein erster Schritt, um im weiteren Verlauf des Projekts zu beobachten, *ob* und *wenn ja wie* sich die begegnenden Orientierungsrahmen im neuen Raum des Netzwerks verändern. Eine Anpassung der Orientierungsrahmen könnte einerseits zu einer Optimierung der Kooperation führen, andererseits aber das Potential von Netzwerken nachhaltig beeinträchtigen. Zudem konnte durch die kontrastierende Analyse der Fälle auch in theoretischer Hinsicht ein Schritt erfolgen, der mit der Annahme schulkultureller Orientierungsrahmen ein Angebot zum Verständnis von Schwierigkeiten bei der innerschulischen Kooperation bietet und somit zugleich die Potentiale von Netzwerken unterstreicht. In weiteren Analysen wird nun über Typenbildung die erklärende Kraft der Methode für den Bereich der Netzwerkarbeit zu zeigen sein. Hierbei wird es darum gehen, Outputvariablen mit Netzwerktypen bzw. Typen von Netzwerkverläufen in Relation zu setzen. In Anlehnung an den Titel des Beitrags bleibt vorerst festzuhalten, dass Netzwerke angesichts

der belegten Potentialität als lohnender Umweg der Schulentwicklung zumindest nicht ausgeschlossen werden sollten. Für die Praxis wird damit postuliert, dass insbesondere in Situationen der Erstarrung oder der Überforderung der Umweg über interschulische Kooperationsverbünde lohnen kann.

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (1996): Mikropolitik der Schule. Innsbruck: Studien Verlag.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008a): „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 19-70.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008b): „Schulen im Team“: erste empirische Befunde. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 329-341.
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K. (2008c): Schulen im Team – ein Innovationsnetzwerk. In: Bos, W./Holtappels, H. G./Rolff, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Münster: Waxmann (erscheint Oktober 2008).
- Berkemeyer, N./Manitius, V./Müthing, K./Bos, W. (2009): Innovation durch Netzwerkarbeit? Entwurf eines theoretischen Rahmenmodells zur Analyse von schulischen Innovationsnetzwerken. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. (angenommen, erscheint voraussichtlich 2/2009).
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (1985): Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie. In: Zeitschrift für Soziologie, 14. Jg., Heft 6, S. 475-485.
- Czerwanski, A./Hameyer, U./Rolff, H.-G. (2002): Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 99-130.
- 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.): Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. Münster: Waxmann.
- Geithner, S. (2003): Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden? Acht Thesen aus der Praxis für die Praxis. In: Czerwanski, A. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 223-234.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 205-219.
- Haenisch, H. (2003): Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. In: Die Deutsche Schule, 95. Jg., Heft 3, S. 317-328.
- Hameyer, U./Heggen, K./Simon, R. (2007): Impulse für die Bildungsregionen – Schulentwicklung im Netzwerk (SINET). In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.): Bil-

dungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München/Unterschleißheim: LinkLuchterhand, S. 70-80.

Hammersley, M. (2007): The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30. Jg., Heft 3, S. 287-305.

Hollstein, B./Ulrich, C.G. (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie* 32 (4), S. 29-43.

House, E.R. (1981): Three Perspectives on Innovation. Technological, Political, and Cultural. In: Lehming, R. (Eds.): *Improving schools*. Beverly Hills, S. 17-41.

Kelchtermanns, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 220-237.

Kiper, H./Mischke, W. (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Mannheim, K. (1929): *Ideologie und Utopie*. Bonn: Friedrich Cohen.

Nias, J. (1998): Why Teachers need their colleagues: A Developmental Perspective. In: Hargreaves, A./Lieberman, A./Fullan, M./Hopkins, D. (Eds.): *International Handbook of Educational Change, Part One and Part Two*. Dordrecht: Kluwer, 1257-1271.

Nohl, A. M. (2006b): Qualitative Bildungsforschung als theoretisches und empirisches Projekt. Anlage und Ergebnisse einer Untersuchung zu spontanen Bildungsprozessen. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Online-Dokument: <http://www.petersheim.de/node/722>. S. 156-179.

Ostermeier, C. (2004): *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann.

Rauch, F./Kreis, I. (Hrsg.) (2007): *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik*. Innsbruck: Studienverlag.

Schellenbach-Zell, J./Rürup, M./Fußangel, K./Gräsel, C. (2008): Bedingungen erfolgreichen Transfers am Beispiel von Chemie im Kontext. In: Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (Hrsg.): *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann, S. 83-124.

Spieß, E. (1996): *Kooperatives Handeln in Organisationen*. München und Mering: Hampp.

Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, S. 163-166.

Timperley, H. S./Robinson, V. M. J. (1998): Collegiality in Schools: Its Nature and Implications for Problem Solving. In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, pp. 608-629.

Nils Berkemeyer, Jg.1975, Diplom-Pädagoge, 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt für die Primarstufe, Projektleiter „Schulen im Team“ am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IfS).

Veronika Maniti, Jg.1976, Diplom-Pädagogin, Doktorandin am IfS, wissenschaftliche Mitarbeit im Projekt „Schulen im Team“.

Anschrift: IfS, Vogelpothsweg 78, 44221 Dortmund

E-Mail: berkemeyer@ifs.uni-dortmund.de; maniti@ifs.uni-dortmund.de