

## I.VI Kooperation

### 1. Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Wirkungen und Gelingensbedingungen

STEPHAN GERHARD HUBER

Kooperationsformen wie die in Schulnetzwerken oder in Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften zeigen Zusammenarbeit in unterschiedlichen Ausprägungen. Kooperation ist zu verstehen als eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt (Spieß, 2004). Welche Befunde gibt es zu den Effekten von Schulk Kooperationen in Netzwerken und in Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften? Was sind Hemmnisse und was sind Gelingensbedingungen für die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit?<sup>1</sup>

#### 1.1 Kooperation: Ausprägungen und Modelle

In der bisherigen empirischen Bildungsforschung wird konstatiert, dass der professionellen Zusammenarbeit von Akteuren, z. B. der Lehrkräfte, der Bildung von (Schul-)Netzwerken und dem Auf- und Ausbau von Bildungslandschaften im Alltag bei den Handelnden noch wenig Bedeutung beigemessen wird und daher systematische, zielgerichtete und ressourcenschonende Zusammenarbeit von Einzelnen und Institutionen bislang in nur geringem Maße vorkommt (Terhart & Klieme, 2006; Gräsel, Fussnagel & Pröbstel, 2006; Huber, 2011a, 2012a,b). Seit einigen Jahren ist jedoch eine Zunahme zu beobachten. In vielen Ländern, darunter auch im deutschsprachigen Raum, werden Kooperationen in den Schulen zielorientierter angelegt, Schulnetzwerke gegründet und regionale Bildungslandschaften aufgebaut (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012; Huber & Wolfgramm, 2013; Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2013). Es entstehen vielfältige Kooperationen in Schule und Bildungsbereich. Über die unterschiedlichen Formen informeller Kooperationen von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Steuergruppenmitgliedern hinaus entwickeln sich formalisierte Ausprägungen schulischer und außerschulischer Zusammenarbeit bzw. Kooperationen zwischen dem formalen und dem informellen Bildungsbereich.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine v. a. um die Ausführungen zu System Leadership gekürzte Fassung des Beitrages Huber (2013) im Buch »Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System«.

Die Möglichkeiten der Kooperation unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktionen und Ziele, der zugrundeliegenden Konzeptionen und Designs, der Formate bzw. Modi und der Intensität der Zusammenarbeit. Dabei haben fast alle als zentrales Anliegen, die Professionalität der Akteure zu fördern, sie bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen zu unterstützen und damit die Qualitätsentwicklung der Schulen bzw. des Bildungsangebots für Kinder und Jugendliche insgesamt zu stärken (Huber & Krey, 2006, 2007; Lohmann & Rolff, 2007; Solzbacher & Minderop, 2007; Stern & Vaccaro, 2007; Huber & Schneider, 2009; Huber & Lohmann, 2009; Berkemeyer, Manitius, Müthing & Bos, 2009; Luthe, 2009; Muijs, West & Ainscow, 2010).

Steinert et al. (2006) entwickelten auf der Grundlage einer empirischen Studie vier Niveaustufen der Kooperation an Schulen. Eine Zunahme der Stufen bedeutet in diesem Modell eine »Zunahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkooperation im Kollegium« (Steinert et al., 2006), also der Qualität bzw. Intensität der Kooperation:

- Stufe 0 *Fragmentierung*: isoliertes Handeln der einzelnen Lehrpersonen
- Stufe 1 *Differenzierung*: Es findet eine arbeitsteilige Zusammenarbeit statt, die eine Zielklarheit voraussetzt.
- Stufe 2 *Koordination*: Es findet eine Koordination des fachbezogenen Unterrichts statt, die schulweite Transparenz erfordert.
- Stufe 3 *Interaktion*: Es findet nicht nur eine fach- und jahrgangsübergreifende Kooperation statt, sondern es können auch Ansätze von Teamarbeit und Professionalisierung identifiziert werden.
- Stufe 4 *Integration*: systematisch und wechselseitig abgestimmtes und transparentes Lehrerhandeln in Fragen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung.

Es zeigte sich, dass sich Schulen regional und abhängig vom Schultyp hinsichtlich ihres Kooperationsniveaus unterschieden. Das ist insofern nicht überraschend, als die Rahmenbedingungen, die der jeweiligen Kooperation zugrunde lagen – sie spielen eine entscheidende Rolle –, sich sehr unterschiedlich darstellten (Steinert et al., 2006).

Andere Stufenmodelle, wie das nach Gräsel et al. (2006), fokussieren stärker den Modus oder die Art der Kooperation. Sie unterscheiden »Austausch« auf der ersten Stufe von »Arbeitsteilung« auf der zweiten Stufe und »Ko-Konstruktion« auf der dritten Stufe. Auch dieses Modell konnte empirisch bestätigt werden. Je höher die Kooperationsstufe, desto höher ist auch der erforderliche Einsatz. Aus diesem Grund ist je nach Anforderungen der Aufgabe die passende Kooperationsform zu wählen, höher bedeutet nicht in jedem Fall besser.

Die vorgestellten Stufenmodelle scheinen geeignet, um auch die Kooperation von schulischen mit außerschulischen Akteuren zu beschreiben und zu unter-

suchen. Zu untersuchen wäre, ob sich eines der Stufenmodelle empirisch begründet um eine zusätzliche Stufe der Kooperationen mit außerschulischen Akteuren im Rahmen von Bildungslandschaften erweitern ließe.

## 1.2 Netzwerke und Bildungslandschaft

Obwohl die Konstrukte »Netzwerk« und »Bildungslandschaft« Gemeinsamkeiten und Überschneidungen aufweisen, lassen sie sich doch voneinander abgrenzen. Eine knappe Auseinandersetzung mit diesen Konzepten sowie dem Konzept der »Bildungsregion« oder der »Bildungslandschaft« soll in den folgenden Abschnitten erfolgen (auch Weyer, 2000; Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; Bastian, 2008; Huber & Lohmann, 2009).

Netzwerke stellen eine besondere Form von Zusammenarbeit oder Kooperation dar. Nicht jede zufällige, situativ entstehende und gelegentliche Zusammenarbeit zwischen Personen kann als Netzwerkarbeit bezeichnet werden. Nur die systematische und geregelte, auf gemeinsame Ziele hin gerichtete Kooperation stellt Netzwerkarbeit dar. Im Netzwerk sollen vielfältige Fragestellungen gemeinsam mit Partnern geklärt werden, die im komplexen Geschehen des Alltags einer Institution oft nicht beantwortet werden können.

Viele schulische Netzwerke entstehen im Rahmen von Modellvorhaben. Die Schulen arbeiten für eine begrenzte Zeitdauer zusammen, werden durch verschiedene Träger unterstützt, gelegentlich werden auch Aspekte der Zusammenarbeit im Netzwerk wissenschaftlich evaluativ untersucht. Auch schließen sich Schulen für gegenseitige Hospitationen zusammen, um auf diese Weise Anregungen und Feedback für die eigene Schulentwicklung zu erhalten. Was diese Schulen eint, sind gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen und der Wille, Schulentwicklung als gemeinsam-kooperativen Prozess vieler unterschiedlicher Schulen zu begreifen. Ihre Strategie besteht darin, ihre beste Praxis quasi als Norm zu setzen, damit sich die Debatte um die Gestaltung der inneren Schulqualität daran orientiert. Diese Praxis ist aus Sicht des Teilnehmerkreises auch einleuchtend: Es sind Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Schule als ein gesellschaftliches Gemeinschaftswerk nicht nur zu verstehen, sondern auch zu praktizieren, indem sie sich das Ziel setzen, jedem Kind und Jugendlichen gerecht zu werden (Huber & Lohmann, 2009).

Ausführlichere Darstellungen dazu finden sich bei Sailmann (2005), Kirchhöfer (2004), Minderop und Solzbacher (2007), Huber und Krey (2012), West (2012), Järvinen, Manitius und Otto (2012), Huber und Schneider (2012) sowie Horstkemper, Killus, Gottmann und Carl (2012).

Der Begriff Bildungslandschaft oder Bildungsregion bezeichnet eine strategische Allianz verschiedener Behörden sowie öffentlicher und privater Einrichtungen zur Gestaltung von Bildungsbiografien, die in der Regel die Zeitspanne vom

Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener umfassen. Je nach Kooperationsanlass arbeiten die relevanten Einrichtungen in einer überschaubaren räumlichen Nähe zusammen (Huber, 2013).

In Deutschland z. B. sind es zunehmend Landkreise und kreisfreie Städte, die sich zu verantwortlichen Veranstaltern der kommunalen und regionalen Bildung erklären. Sie wollen ihre Bildungseinrichtungen zum Wohl der Adressaten stärker vernetzen (Weiß, 2009). Solche kommunalen oder regionalen Verantwortungsgemeinschaften entwickeln vielfältige formalisierte, institutionalisierte Netze als Austausch-, Qualifizierungs- und Kooperationsplattformen.

In Bildungsregionen bzw. Bildungslandschaften können grundsätzlich horizontale von vertikalen Kooperationen unterschieden werden (vgl. Huber, 2010a,b). Beim horizontalen Blickwinkel geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z. B. von Schule, Jugendtreff, Verein und Familie. Bei vertikalen Verbänden geht es auf regionaler Ebene in der Regel um Allianzen von verschiedenen Schultypen in einer Kommune oder um Schulnetze mit einem bestimmten Vorhaben. Im Sinne eines guten Übergangsmangements sollen die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen durch verstärkte Kooperationen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet werden, wozu eine verstärkte Kooperation der formellen Bildungsträger nötig ist, z. B. von Kindertagesstätte, Primarschule, Sekundarschule, Berufsbildung. Besonders wichtig erscheint dies – ebenso wie die horizontale Vernetzung – für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, die leicht ins Hintertreffen geraten aufgrund der Fragmentarisierung der Bildungslandschaft und bei denen eine gewisse Kompensierung der geringen oder fehlenden familiären Unterstützung nötig ist.

Es lassen sich – theoretisch begründet nach Art und Grad der Vernetzung – folgende Qualitäts-Stufen unterscheiden (Huber & Lohmann, 2009; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, 2007; Minderop & Solzbacher, 2007):

- **1. Stufe:** In einer Bildungsregion arbeiten mindestens zwei Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region zeitlich begrenzt und ohne weitere Institutionalisierung der Kooperation zusammen, die bisher mehr oder weniger unvermittelt nebeneinander existierten.
- **2. Stufe:** Mehrere Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region arbeiten systematisch über einen längeren Zeitraum als Netzwerk institutionalisiert zusammen und sind verbindlicher organisiert.
- **3. Stufe:** Die meisten oder alle Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region, also Schulen und die kommunalen Dienstleister sowie die außerschulischen Bildungsanbieter und -angebote sind aufeinander bezogen und miteinander horizontal und vertikal vernetzt, um Bildungsbiografien optimal zu fördern. Da Bildungseinrichtungen je nach biografischem

Zeitpunkt von unterschiedlicher Bedeutung sind, helfen die Vernetzungen, horizontale und vertikale Übergänge zu schaffen, komplementäre Wirkungen zu entfalten und Friktionen zu reduzieren.

Aus der Perspektive der Kinder bzw. Jugendlichen lässt sich ihr Zusammen-treffen mit institutionalisierten und individuellen Akteuren im Laufe ihrer Bildungsbiografie beispielsweise wie in Abbildung 1 dargestellt aufzeigen.

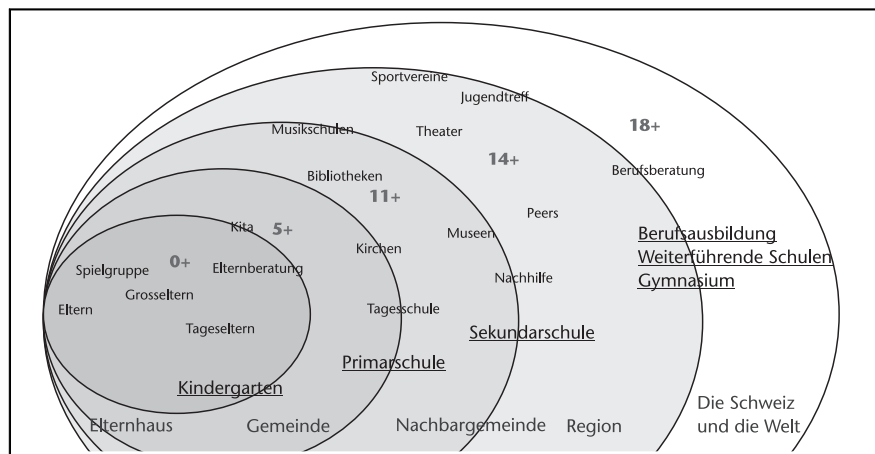


Abb. 1: Bildungsbiografien aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen (adaptiert nach Vorndran, 2008)

### 1.3 Wirkungen von Kooperation in Schulnetzwerken und Bildungslandschaften

Wie bereits betont, ist in der Schule als »Institution des Lernens« Kooperation Ziel, da liegt es nahe, auch die Zieltätigkeit von Schule – das Lernen – kooperativ zu gestalten, und zwar unter allen Beteiligten, Schülern, Kollegium und Schulleitung. Zusammenarbeit zwischen schulischen und/ oder außerschulischen Bildungsakteuren kann sowohl die Akteure selbst und deren Arbeit, somit auch die Qualität des Unterrichts und dadurch schließlich auch die Lernergebnisse der Adressaten, nämlich der Kinder und Jugendlichen, beeinflussen.

Einen zusammenfassenden Überblick über die Befundlage zur Wirksamkeit von schulischen Kooperationen auf die schulischen Akteure, auf Schulqualität und damit auch auf die Wirksamkeit von Unterricht wird in den folgenden Abschnitten gegeben.

Schulübergreifende Netzwerke verbinden Schulen untereinander und ermöglichen ihnen durch diese Vernetzung eine hierarchiefreie Unterstützung in einer Situation größerer Gestaltungsautonomie. Für die Akteure birgt schulübergrei-

fende Netzwerkbildung sicher zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand und erfordert den Umgang mit größerer Komplexität in Steuerungsprozessen und Entscheidungsfindung. Allerdings bringen Netzwerke auch spürbare Entlastungen: ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen, als es die Einzelschule erstellen könnte, Erfahrungsaustausch, Kennenlernen von »Best Practice«, Transfer, Beratung und Fortbildung (vgl. z. B. Wilbers, 2004; Behr-Heintze & Lipski, 2004, 2005; Bell, Jopling, Cordingley, Fith, King & Mitchell, 2006).

Eine besondere Qualität bekommen Netzwerke, in die z. B. Betriebe oder soziale Einrichtungen der Gemeinde oder der Region einbezogen werden. Hier werden für die Schülerinnen und Schüler Lernorte erschlossen, die die Beschäftigung mit »realen Problemen« in wesentlich stärkerem Maße ermöglichen, als dies die Schule allein je könnte. Es ist sogar eine Art »Service Learning« denkbar, wie es vielfach in den USA praktiziert wird: Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrer Gemeinde soziale, kulturelle oder ökologische Aufgaben, wenden Wissen in authentischen Situationen an, entwickeln Kompetenzen und erleben, dass sie gebraucht werden.

Die Gemeinsamkeit für die jeweiligen Partner in Kooperationen besteht in den Synergien für ihre eigene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und einem vertieften Einblick in die pädagogische Arbeit der anderen Einrichtungen.

Zusammengefasst lässt sich die Wirkung von Netzwerkarbeit und Kooperation laut Muijs, West und Ainscow (2010) so bündeln:

Empirisch nachweisen lassen sich Wirkungen nicht global, sondern nur in sehr unterschiedlicher Art, in sehr unterschiedlicher Stärke und auf sehr unterschiedlichen Feldern, und zwar

- am stärksten (aber immer noch mäßig), dass Kooperation das Spektrum der Möglichkeiten für die Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler vergrößert,
- mäßig, dass Kooperation dazu beiträgt, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden können,
- mäßig bis schwach, dass Kooperation Wirkung auf eine positivere Haltung und mehr Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler und Lehrer hat.

Konstatiert werden muss jedoch: Der derzeitige Stand der Forschung zu Schulnetzwerken und -kooperationen lässt nur sehr begrenzt Aussagen über Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu, empirische Belege für die Wirksamkeit von Bildungslandschaften müssen in Zukunft noch erbracht werden. Sie stellen ein klares Forschungsdesiderat dar.

## 1.4 Gelingensbedingungen und Hemmnisse für Zusammenarbeit

Wie bereits erwähnt, funktionieren Kooperationen nicht kontextunabhängig, sondern sind an günstige Rahmenbedingungen gebunden.

Huber (2011b) und Huber et al. (2009) extrahierten aus einer Reihe von Studien Gelingensbedingungen zu Kooperation. Diese können drei Bereichen zugeordnet werden, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm, 2008; Huber & Ahlgrimm 2012, S. 207 ff.).

Als Gelingensbedingungen über alle drei Ebenen hinweg können u. a. folgende zentrale Aspekte stichpunktartig benannt werden:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.,
- ein »echtes Thema«, ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- »Freiwilligkeit«,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z. B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität (und die Bereitschaft, anderen zu vertrauen),
- Initiative,

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,
- eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Fragen der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber, 2009; 2011a,b), die einen Zusammenhang bilden (siehe Abbildung 2). Zu ihnen gehören zum einen Fragen des »Könnens«, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das »Wollen«, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit »müssen und dürfen« bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

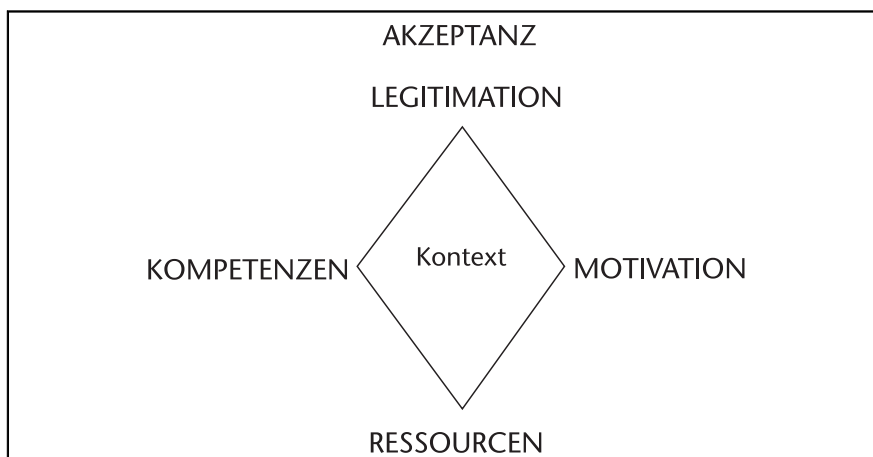


Abb. 2: Aspekte der Machbarkeit



Argumentiert werden kann nun folgendermaßen:

Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten, das ist offensichtlich. Wenn nun Akteure hoch motiviert und sehr kompetent für ihre Arbeit sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von Entscheidungsfreiräumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Akteure an manchen Einrichtungen. Wenn ihnen nun aber sogar Entscheidungsfreiräume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium/Team nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume auch nicht gut ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation.

Natürlich steht die Handlungs- und Organisationseinheit einer einzelnen Institution nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in ein System, welches zusätzlich Bedingungen für das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Zusammenarbeit schafft.

Als Gelingensbedingung lässt sich auch das Überwinden von Hemmnissen bezeichnen. Auf die Schule und ihr innerschulisches Handeln bezogen, stehen aus der Perspektive der Lehrkräfte kooperativen Strukturen eine Reihe von Hemmnissen entgegen (u. a. Rosenbusch, 1990; Kansteiner-Schänzlin, 2002; Esslinger-Hinz, 2003; Huber, 2009; Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, 2009), vor allem psychologische und strukturelle:

- die zelluläre Einteilung in Klassen- und Lerngruppen,
- ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen (fehlende gemeinsame Zeitfenster vor Ort, eine ungünstige räumliche Gestaltung vieler Schulgebäude),
- ein strukturell und oft auch mental bedingter »kooperationsabträglicher Lehrerindividualismus« (Rosenbusch, 1990), das »Autonomie-Paritäts-Muster<sup>2</sup>« (Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999) und dadurch bedingte psychologische Barrieren, so etwa
- bestimmte Befürchtungen und Missverständnisse im Zusammenhang mit dem Begriff Kooperation (etwa als Gleichmacherei, bloße Einschränkung der pädagogischen (und eigenen) Freiheit, Aufgeben des eigenen individuellen Stils oder viel Rederei mit wenig Ergebnis),
- »hands-off-Verhaltensweisen« (Feiman et al., 1989), also eine eher passive Grundhaltung,

---

<sup>2</sup> Das für Schulen charakteristische »Autonomie-Paritäts-Muster« (Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999) beruht auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen deshalb nicht geduldet wird.

- Furcht vor einer Störung des gewohnten Ablaufs, vor Ungewissheit, Unbestimmtheiten, Chaos,
- ein eher enges Verständnis von Schule im Sinn von »ich und meine Klasse«,
- eine mangelhafte Professionalisierung im Bereich Teamentwicklung,
- eine ungünstige Gestaltung der bereits vorhandenen Gremien (z. T. aufgrund fehlender Professionalisierung mit dem Ergebnis, dass die Arbeit als wenig effektiv und effizient erlebt wird).

Was speziell schulische Netzwerkarbeit betrifft, so geben Lohmann und Minderop (2004, S. 192 ff.) Folgendes zu bedenken:

1. »Gemeinsame Aktivitäten gleich zu Beginn der Netzwerkarbeit fördern nicht nur den Aufbau der Kommunikation, sondern helfen, die Netzwerkstruktur weiter zu knüpfen und zu pflegen« (ebd.). Dazu können vor allem gemeinsame schulübergreifende (und möglichst auch Schulverwaltungshierarchieebenen übergreifende) Fortbildungsangebote dienen, die dann Forum sind, geeignete zukünftige Netzwerkpartner zu finden. Am Ende einer solchen Fortbildungsveranstaltung sollten dann konkrete Vereinbarungen über die nächsten Schritte stehen.
2. Die Akteure sollten ihren Blick nicht mehr »nur« auf die Einzelschule richten, diese nicht mehr als »Einzelunternehmen« (ebd.) sehen, sondern als Teil einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung. Die Chance dabei besteht darin, »quer zu den staatlichen Vorgaben, quer zur Schulaufsicht nach Wegen, Konzepten und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.) zu suchen, gemeinsame Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für Probleme zu erarbeiten.
3. Fortbildung wird anders sein (müssen) als in der vielleicht vertrauteren Teilnahme einzelner Lehrkräfte an Seminaren außerhalb der Schule. Der Fortbildungsbedarf der einzelnen Netzwerkpartner wird sich an dem unmittelbaren Problemzusammenhang orientieren. Weiterqualifizierung hat dann systemischen Charakter, bindet ganze Gruppen ein, findet an den Schulen statt, braucht externe Begleitung, antwortet aber auch direkt auf wahrgenommene Bedürfnisse und ist von daher erheblich motivierender und – hoffentlich – nachhaltiger.

Lohmann und Minderop (2004, S. 192 ff.) nennen als Voraussetzung für das Gelingen schulischer Netzwerke eine »Verständigung über folgende Kriterien für eine Arbeitskultur«:

- »Netzwerkarbeit bedeutet Investition in Beziehungen. Deshalb legen die Netzwerkpartner (Schulen, Unterstützer, Begleiter von Schulbehörden und Ministerium) gemeinsam ihre Kooperations- und Arbeitsfelder fest und verständigen sich auf Leitgedanken.
- Der Aufbau von Netzwerkarbeit ist Sozialmanagement. Es lebt von ehrlicher Kommunikation und Feedback-Kultur. Die Schulpartner verständigen sich deshalb darauf, dass sie die Umsetzung ihrer Entwicklungsarbeit und ihres

Schulprogramms untereinander offenlegen und mithilfe eines Logbuches dokumentieren.

- Netzwerke sind Lerngemeinschaften. Gegenseitige Schulbesuche und Hospitationen werden unbürokratisch und flexibel ermöglicht. Unmittelbarer Austausch braucht rasche Kommunikationswege: Die intelligente Nutzung der neuen Medien erleichtert die Verständigung über gemeinsame Lösungen und gestattet spontane Beiträge zur Gestaltung von Prozessen. Innovative Entwicklungsprozesse vollziehen sich dann in Lernschleifen, die für die Beteiligten jederzeit überschaubar sind und direkte Entscheidungen zulassen.
- Die Entwicklungsarbeit verläuft aufgrund der Verschiedenartigkeit der einzel-schulischen Bedingungen unterschiedlich. Damit sich einzelne Partner in ihren Entwicklungsprozessen nicht abkoppeln, wird in zeitlich vereinbarten Abständen der Prozess offengelegt. Hierzu gehören neben den Schulbesuchen regelmäßige Reflexions- und Bilanzierungstagungen.
- Netzwerkarbeit bedeutet, voneinander, aber auch miteinander zu lernen. Deshalb verständigen sich alle Netzwerkpartner – je nach Bedarf der Schule – über ein gemeinsames Fortbildungs- und Coachingprogramm.
- Alle Partner legen Rechenschaft ab und dokumentieren ihre Prozesse durch Wanderausstellungen, Workshops für Außenstehende und landesweite Veröffentlichungen.
- Die Entwicklungsarbeit wird von Zeit zu Zeit selbst und zum Ende des Prozesses extern evaluiert.«

In verschiedenen Bildungslandschaftsprojekten in Deutschland konnten in den letzten Jahren Erfahrungen dazu gesammelt werden, unter welchen Bedingungen eine solche Zusammenarbeit gelingen kann (Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2013). Beispielsweise zeigte sich bei der Evaluation des Projekts Lebenswelt Schule (Schubert, Rädler, Schiller & Schmager, 2011) als entscheidend, dass eine gut vernetzte, kompetente, handlungs- und entscheidungsfähige Steuergruppe eingesetzt wird, die die Partizipation der operativen Akteure gewährleisten kann (1). Weiter war in diesem Projekt zentral, dass alle Bildungsakteure, sowohl die schulischen als auch die außerschulischen, aktiv am Projekt beteiligt wurden und diese Beteiligung durch regelmäßige gemeinsame Anlässe und anerkennende Rückmeldungen längerfristig gesichert wurde (2). Darüber hinaus waren die regelmäßige (Selbst-)Evaluation und dadurch das Monitoring des Prozessfortschritts und eine kontinuierliche Fortbildung für Leitungspersonen und Teamentwicklung unabdingbar (3). Eine unabhängige Koordinationsstelle außerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur war ein weiterer Schlüssel zum Erfolg (4). Zudem zeigte sich, dass der Wirkungsgrad der Bildungslandschaften erhöht werden konnte, indem die kommunalen Verwaltungsstrukturen entsprechend angepasst wurden, so dass schulische und außerschulische Bildungsakteure auch in der Verwaltung nicht isoliert voneinander behandelt werden (5). Darüber hinaus erwies sich als vorteilhaft, wenn die fachliche Planung

der Bildungslandschaften mit der Gebietsplanung der Regionen verknüpft ist (6). Zudem zeigte sich, dass zur Sicherung von Nachhaltigkeit verbindliche Strukturen institutionalisiert und ein Qualitätsmanagement eingerichtet werden sollten, damit die Konzepte eingehalten, aber an künftige Anforderungen angepasst werden (7).

## 1.5 Fazit

Unsere Erfahrungen aus der Arbeit mit Lehrkräften und Schulleitungen zeigen, dass Lehrkräfte Kooperation als wichtig empfinden, auch gut Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit benennen können, aber nach ihren eigenen Aussagen über die bereits existierenden kooperativen Arbeitskontexte hinaus nicht unbedingt weitere Kooperationen suchen. Meist geben sie als Gründe dafür eigene »schlechte Erfahrungen« an, die bei genauerem Blick darauf allesamt im Zusammenhang stehen mit der Nichteinhaltung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation.

So ist Kooperation in einer Bildungslandschaft eine Voraussetzung, aber auch eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung in den beteiligten Schulen, dadurch dass sie sich auf die Arbeitsatmosphäre der Schulen und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Dadurch wiederum wird der oben aufgeführte Nutzen generiert: Effektivität und Effizienz bzgl. Prozessen und Produkten/Leistungen sowie die Modellfunktion speziell im pädagogischen Kontext.

Selbstverständlich ist, dass Vorschläge zur Verbesserung der Bedingungen für Zusammenarbeit je nach Situation ausgewählt, ggf. modifiziert und durch andere Maßnahmen ergänzt werden müssen. Hürden sind Strukturen und Prozessabläufe einerseits und Einstellungen und Verhalten der Bildungsakteure andererseits. Folglich ist die Arbeit am Professionsverständnis und an der Professionalität der Bildungsakteure sowie die Arbeit an Organisationsbedingungen, die sich auch auf die Organisationskultur auswirken, vonnöten.

Betont sei zweierlei:

1. Um mehr positive Erfahrung mit Kooperation zu ermöglichen, muss für die an der Kooperation beteiligten Personen ein persönlicher Nutzen der Zusammenarbeit sichtbar sein, »Die Zusammenarbeit muss etwas bringen!« Der Nutzen kann in einer Arbeitsentlastung bestehen, aber auch in einer größeren Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bzw. in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen.

2. Kooperation in der Bildungslandschaft mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit, also in kooperative Führungsstrukturen. Sollen die die Bildungslandschaft

aktiv Gestaltenden eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller.

## 1.6 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bastian, J. (2008). In regionalen Bildungsnetzwerken lernen. Fragen für die Praxis. *Pädagogik*, 60(7–8), 6–11.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2004). Schule und soziale Netzwerke. München: Dt. Jugendinstitut.
- Berkemeyer, N., Manitus, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(4), 667–689.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 99–130). Weinheim/München: Juventa.
- Esslinger-Hinz, I. (2003). Kooperation ist nicht gleich Kooperation. *Schul-Management*, 2, 14–17.
- Feiman, S., Nemser, S. & Floden, R. E. (1989). The Culture of Teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 505–526). Chicago: MacMillan Reference Books.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten. Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 207–216). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2006). Schulnetzwerke – Stand der Forschung und Praxis in den deutschsprachigen Ländern. Zug: IBB.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann.

- Huber, S. G. & Lohmann, A. (2009). Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief für den Fernstudiengang Schulmanagement der Universität Kaiserslautern.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2009). Netzwerk Erfurter Schulen (NES) – Professionalisierung Schulischer Akteure und Schulentwicklung durch Kooperation. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitus & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2012). Netzwerk Erfurter Schulen (NES) – Professionalisierung schulischer Akteure und Schulentwicklung durch Kooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 283–297). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Wolfgramm, C. (2013). Kooperative Bildungslandschaften – Theoretisches Rahmenmodell und methodologisch-methodische Überlegungen zu Forschungs- und Evaluationsdesigns. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 57–67). Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Kilic, S., Schwander, M. & Wolfgramm, C. (2013). Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 137–164). Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2009). Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingenbedingungen von Steuergruppenarbeit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 35–43). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S. G. (2010a). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2010b). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 8–21.
- Huber, S. G. (2011a). Kooperative Bildungslandschaften: Überlegungen zur Entwicklung der Bildungssysteme auf Basis von fünf Fallstudien in der Schweiz-Basel-Stadt, Bern, Waadt, Zug, Zürich-und eines internationalen Literaturreviews. Vortrag beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) vom 20.-22. Juni 2011, Basel, Schweiz.
- Huber, S. G. (2011b). Kooperative Bildungslandschaften – Führung im und mit System. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2011 vom, Zug, Schweiz.
- Huber, S. G. (2012a). Von Kollegen lernen. *Pädagogische Führung*, 2, 54–57.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2013). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211–239). Köln: Link-Luchterhand.

- Horstkemper, M., Killus, D., Gottmann, C. & Carl, F. (2012). Wie kommen Innovationen in die Schule? – Schulinterne und schulübergreifende Transferstrategien im Schulnetzwerk »Reformzeit«. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 299–321). Münster: Waxmann.
- Lehmpfuhl, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H.-G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben »Selbstständige Schule« in Nordrhein-Westfalen* (S. 195–224). Münster: Waxmann.
- Lohmann, A. & Minderop, D. (2004). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. München: Wolters Kluwer/Luchterhand.
- Lohre, W. (2007). Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung lokaler Bildungslandschaften. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess* (S. 43–50). Köln: Link-Luchterhand.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Luthe, E.-W. (2009). *Kommunale Bildungslandschaften, Rechtliche und organisatorische Grundlagen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Minderop, D. & Solzbacher, C. (2007). Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse* (S. 3–13). Köln: Link-Luchterhand.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Rosenbusch, H. S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema* (S. 71–88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Sailmann, G. (2005). *Schulische Vernetzung – Slogan oder Schlüsselkonzept der Schulentwicklung?* Berlin: Wiku Verlag.
- Schubert, H., Rädler, M., Schiller, K. & Schmager, S. (2011). *Abschlussbericht der externen Evaluation des Programms »Lebenswelt Schule« – Evaluationsphase 2010 bis 2011*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Solzbacher, C. & Minderop, D. (2007). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften*. München: Luchterhand.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/ Organisationspsychologie* (Band 4: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.

- Steinert, B., Hartig, J. & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 411–450). Weinheim: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Stern, C. & Vaccaro, E. (2007). Das internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS) als Motor für Schulentwicklung. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess* (S. 98 ff.). Köln: Link-Luchterhand, Köln.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Weiß, W. (2009). Kommunale Bildungspolitik – Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 48(1), 11–36.
- Weyer, J. (2000). *Soziale Netzwerke*. München: Oldenbourg.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an Berufsbildenden Schulen*. Paderborn: Eusl.