

**Dr. Nicole Hollenbach,
Dr. Gabriele Klewin**

**Abschlussbericht
zur Evaluation der neuen Bremer
Schulbegleitforschung**

Bielefeld, Februar 2010

Inhalt

Vorwort	5
Informationsgrundlage für die externe Evaluation	7
Evaluation der „neuen“ Schulbegleitforschung – Forschungsbericht	13
1 Fragestellung der Evaluation	13
2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	15
2.1 Vorarbeiten zur Erstellung von Indikatoren	15
2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen	15
2.2.1 Lehrkräfte	16
2.2.2 Wissenschaftlerinnen	16
3 Ergebnisse	17
3.1 Die Netzwerke im Überblick	17
3.1.1 Das Netzwerk Übergänge und Migration	17
3.1.2 Das Netzwerk Aufgabenorientierung	18
3.1.3 Das Netzwerk Diagnostik	19
3.1.4 Das Netzwerk Mathematik.....	19
3.2 Ablauf der Netzwerkarbeit	20
3.2.1 Ziele	20
3.2.2 Sicht der Beteiligten auf den Forschungsprozess	21
3.3 Motivation zur Teilnahme an der N-SFB.....	28
3.3.1 Lehrkräfte	28
3.3.2 Wissenschaftlerinnen	31
3.4 Hinweise auf Professionalisierung der Lehrkräfte	33
3.4.1 Professionalisierung im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	34
3.4.2 Professionalisierung im Hinblick auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Netzwerken	35
3.5 Finanzierung der Netzwerke: Geldmittel und Entlastungstunden	36
3.5.1 Lehrkräfte	36
3.5.2 Wissenschaftlerinnen	37
3.6 Umgang mit den Anforderungen.....	38
Fazit und Empfehlungen	40

4	Allgemeine Einschätzung des Bremer Modells.....	40
4.1	Lehrkräfte.....	40
4.2	Wissenschaftlerinnen	41
5	Erste Impulse für Modifikationen	43
5.1	Lehrkräfte.....	43
5.2	Wissenschaftlerinnen	46
6	Empfehlungen für interessierte Kolleginnen	48
6.1	Lehrerinnen.....	48
6.2	Wissenschaftlerinnen	49
7	Empfehlungen aus Sicht der Evaluatorinnen.....	51
	Literatur.....	54

VORWORT

Seit Beginn der 1990er Jahre arbeitet das Land Bremen mit seinem Konzept „Schulbegleitforschung“ – als einziges Bundesland unterstützt es damit in systematischer Weise Handlungs- und Aktionsforschung von LehrerInnen für LehrerInnen. Hauptakteure der in Projekten organisierten Forschungsaktivitäten sind die LehrerInnen, die in projektförmigen Organisationsstrukturen z. T. mit VertreterInnen aus dem Landesinstitut Bremen (LIS), aus der Universität und aus der Bildungsbehörde kooperieren. Eine der InitiatorInnen des Bremischen Ansatzes, Dr. Ingrid Kernade formuliert in ihrem persönlichen Rückblick im Jahr 1997 die Ziele der Schulbegleitforschung wie folgt: *„Schulbegleitforschung setzt [...] an aktuellen Fragen und Problemen der schulischen Praxis an und nicht an solchen, die gerade in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion modern sind. Ziel ist es, die Qualität des Lehrens und Lernens in der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende arbeiten, zu verbessern. Die Probleme der Praxis sollen bewältigt und Innovationen verwirklicht werden. [...] Aktion (Handeln in der Schulpraxis) und Reflexion (Schlüsse–Ziehen aus der Handlungserfahrung) sind eng aufeinander bezogen“* (Kernade 2007, S. 130). Im Jahr 2007 richtete die Bildungsbehörde des Landes Bremen das Konzept der Schulbegleitforschung neu aus: Seit dem Schuljahr 2007/08 werden die Forschungsaktivitäten der LehrerInnen in schulübergreifenden Netzwerken zu zentralen Themen betrieben. Anders als im ursprünglichen Konzept kommt nun der Universität Bremen grundsätzlich eine zentrale Rolle im Forschungsprozess zu; jedes Netzwerk steht im Verantwortungsbereich eines Professors/ einer Professorin. Auf diese Weise erhofft sich das Land Bremen eine systematische Verknüpfung von Praxisforschung und universitärer Forschung.

Bremen blickt mit diesem Modell auf eine inzwischen 15-jährige Praxis der Schulbegleitforschung zurück und kann damit als einer der wichtigsten Standorte für Lehrerforschung (neben z. B. der Universität Oldenburg, der Universität Hamburg und den beiden Versuchsschulen an der Universität Bielefeld, dem Oberstufenkolleg und der Laborschule) in der Bundesrepublik Deutschland gesehen werden. Nach der Neujustierung der Rahmenbedingungen ist nun zu klären, wie das neue Organisationsmodell in der Praxis umgesetzt wird. Zu diesem Zweck initiierten die MitarbeiterInnen des Landesinstituts und der Bildungsbehörde bereits zwei Jahre nach Umstellung des Schulbegleitforschungsansatzes eine erste formative Evaluation, in deren Rahmen vor allem die Kooperation zwischen LehrerInnen und WissenschaftlerInnen in den Blick genommen werden soll. Dabei soll es – so der Auftrag – vor allem um die Identifizierung erster zentraler Gelingensbedingungen für die zum Zeitpunkt der Evaluation seit zwei Jahren laufenden Projekte gehen. Darüber hinaus sollen erste Empfehlungen für die nächste Schulbegleitforschungsphase (Beginn: 2010) formuliert werden.

Zur Einlösung dieses Auftrags haben sich die Evaluatorinnen in einem ersten Schritt einen Überblick über die zentralen Begriffe, Ansätze, Traditionen und über die Neuerungen des Bremer Ansatzes verschafft. Die Ergebnisse dieser Recherchephase werden nachfolgend vorgestellt. Beschrieben werden (knapp) sowohl das ursprüngliche Modell als auch das aktuelle Konzept der Bremer Schulbegleitforschung und der zum Zeitpunkt der Evaluation laufenden Forschungs-Netzwerke. Alle Informationen stammen aus einem Materialkorpus, der den EvaluatorInnen durch die Bremer Bildungsbehörde und durch das Landesinstitut für Schule zur Verfügung gestellt wurde. Zur Klärung offen gebliebener Fragen, Unklarheiten und Lücken in der Informationsbasis initiierten die EvaluatorInnen eine ergänzende, materialbasierte Gruppendiskussion mit Akteuren der Bremer Schulbegleitforschung. Hier wurden

die Ergebnisse der Dokumentenanalyse diskutiert und auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Die auf diese Weise komplettierte Informationsgrundlage bildet die Grundlage für die qualitative Evaluationsstudie und die damit verbundenen Fragestellungen, Indikatoren und Instrumente, Ergebnisse und Folgerungen.

INFORMATIONSGRUNDLAGE FÜR DIE EXTERNE EVALUATION

Ingrid Kernade entwickelte 1989 in ihrer Promotion im Wesentlichen unter Rückgriff auf die Überlegungen zur Aktions- und Handlungsforschung von Altrichter/ Posch (1990) eine Reihe konzeptueller Impulse für die Weiterentwicklung der damals praktizierten „schulnahen Forschung“. Die Erkenntnisse Kernades über die Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten der schulnahen Forschung wurden in den Folgejahren zum Konzept der „Bremer Schulbegleitforschung“ verdichtet. Dieses entwickelte sich auch in seiner praktischen Umsetzung – so lässt sich aus verschiedenen Publikationen ableiten – bis 2007 in Einklang mit den methodisch-methodologischen Überlegungen zur Handlungsforschung z. B. von Herbert Altrichter oder Wolfgang Fichten/ Hilbert Meyer (vgl. zuletzt z. B. 2009) weiter und wurde nach Schriftlage durch drei wesentliche Grundsätze gestützt (vgl. z. B. Kernade 2007): Demnach

- 1) verstehe sich die bremische Schulbegleitforschung als eine umfassende Strategie der Professionalisierung für die beteiligten (forschenden) LehrerInnen.
- 2) sei Schulbegleitforschung in eine Kommunikationskultur eingebettet.
- 3) würden Schulbegleitforschungsprojekte von LehrerInnen eigenverantwortlich aus der und für die eigene Praxis konzipiert.

Kirchhoff (2007) erläutert diese Eckpfeiler in einer Analyse wie folgt: So gehe es in den Projekten *„nicht um die bloße Effizienz von Lernresultaten, sondern um die weiter gehende Frage, ob und wie die für die professionelle pädagogische Praxis bedeutsamen erzieherischen Werte direkt in Unterrichtshandlungen und deren Ergebnissen eine konkrete Umsetzung erfahren“*. Dies lasse sich unter anderem daran erkennen, dass die beteiligten PraktikerInnen ihre Forschungsfragen unmittelbar aus den eigenen praktischen Erfahrungen heraus formulierten und die Ergebnisse der Forschung unmittelbar wieder in die eigene Praxis einfließen ließen. Durch die konzeptionelle Einbettung der einzelnen PraxisforscherInnen in Diskussions- und Präsentationszirkel sei zudem eine professionelle Gemeinschaft gewährleistet, in der sich sowohl Gelegenheit zur Diskussion von Alltags- als auch von Forschungsthemen und -problemen geboten habe. Als wesentliches Motivationsmoment des ursprünglichen Ansatzes wird in der Literatur wiederholt betont, dass die Verantwortung für den Forschungsprozess von Beginn an in der Hand der forschenden Lehrkräfte lag. Diese hätten sowohl den Forschungsprozess als auch die forschungspraktische Arbeit und schließlich die Ableitung von Konsequenzen für die Schulpraxis selber zu rechtfertigen. Eine externe Instanz (z. B. Universität oder Behörde) nehme ihnen diese „professionelle Verantwortung“ nicht ab. Wie an anderer Stelle zu zeigen sein wird, wurden nach 2007 neben grundlegenden Modifikationen des Organisationsmodells und der Ressourcen unter anderem in Bezug auf die Verantwortlichkeiten für die Projekte deutliche Veränderungen des Bremischen Schulbegleitforschungsansatzes vorgenommen.

Das ursprüngliche Konzept wurde unseres Wissens mit einer Ausnahme (vgl. Kolzarek/ Lindau-Bank 2000) nicht systematisch evaluiert, gleichwohl legt Kernade mit ihrer Dokumentation eine quantitative Bilanz der Jahre 1993 bis 2005 vor: Demnach wurden in den 12 Jahren insgesamt 103 Projekte von gut 500 Lehrkräften aus 97 Bremer Schulen des Landes Bremen durchgeführt. An den Projekten haben sich ferner 50 Hochschullehrkräfte verschiedener Universitäten und 47 externe BegleiterInnen beteiligt. Thematisch, so Kernade, deckten die

Projekte in ihrer Gesamtheit sowohl den Bereich der Unterrichtsentwicklung (z. B. Beobachtungsverfahren am Schulanfang, Dokumentationsformen der individuellen Lernentwicklung, Sprachstandtests), den Bereich der Personalentwicklung (z. B. kollegiale Beratung und Supervision, Methoden der Internen Evaluation), Aspekte von Organisationsentwicklung (jahrgangsübergreifende Lerngruppen, kollegiale Schulleitung, Oberstufenprofilbildung) und auch Themen der Qualitätsentwicklung ab. Eine kontinuierliche Dokumentation fand über das regelmäßig erscheinene „Jahrbuch Schulbegleitforschung“ statt. Zudem wurden die Projekte und ihre Ergebnisse in Rahmen verschiedener Veranstaltungen sowohl in Bremen (z. B. das jährliche Forum Schulbegleitforschung) als auch in überregionaler Form (z. B. im Nordverbund Schulbegleitforschung) präsentiert.

Insbesondere in den vergangenen Jahren wurde das Konzept zunehmend kritisch hinterfragt (vgl. z. B. Kirchhoff 2005): Im Zentrum der Kritik standen unter anderem

- das Verhältnis von Aufwand und Ertrag
- die Balance zwischen grundlagenorientierten und praxisorientierten Forschungsanteilen innerhalb der einzelnen Projekte
- die Ausbildungsqualität von LehrerInnen in Bezug auf Forschungsaktivitäten
- die Relation von Praxisforschung und Unterrichtstätigkeit
- die Qualität der Forschungsdesigns
- die Übertragbarkeit der Ergebnisse über den untersuchten Einzelfall hinaus
- der Beitrag für die wissenschaftliche Diskussion
- die Passung in die aktuellen Ansprüche an die nationale und internationale „empirische“ Wende und die damit verbundene veränderte Diskussion um Schulentwicklung.

Angesichts dieser und weiterer Kritikpunkte begann die Bremer Bildungsbehörde 2005 die Modifizierung bzw. Neuausrichtung des Forschungsansatzes: 2007 wurde ein neues Konzept vorgelegt, welches auf der Feststellung fußt, dass *„das (nach 12 Jahren Schulbegleitforschung, Erg. d. A.) Forschungsinteresse der Universität und der Schulen [...] auf verschiedenen Ebenen (liegt), was bisher immer ein besonderes Engagement beider Seiten für eine Kooperation erforderte. Auch die zunehmende Umstellung der universitären Forschung auf Drittmittelfinanzierung und ein deutlich gestiegener Zeit- und Ressourcendruck machen eine neue Form ihrer Einbindung wünschenswert. Ebenso ist die stetig zu verstärkende Anbindung an nationale und internationale Schulentwicklungsprozesse und Standards unerlässlich.“* (vgl. Deputationsvorlage L06/17 vom 12.09.2007, S. 3). Seit dem Schuljahr 2007/08 wird das neue Modell der Schulbegleitforschung in Bremen erprobt: Initiator und Planer dieses neuen Konzepts ist die Bremer Bildungsbehörde, die mit dem neuen Ansatz die Chancen von Praxisforschung für die Bremische Schulentwicklung nutzbar machen will, aber angesichts veränderter Ressourcen und veränderter bildungspolitischer sowie bildungsplanerischer Notwendigkeiten grundlegende Veränderungen sowohl in Hinblick auf Verfahren als auch auf Beteiligte und Themen vorgenommen hat. Mit den Veränderungen nimmt die Behörde eine stärkere Steuerung der ursprünglich aus der Praxis entstandenen Forschungsideen und -projekte vor: Das neue Konzept sieht die Bildung von Netzwerken im Dreijahresrhythmus vor, setzt auf eine starke Verzahnung von Einzelschulaktivitäten und nimmt die Wissenschaft (insbesondere die Universität Bremen) stärker in die Verantwortung. Leicht modifiziert, aber grundlegend beibehalten wird das bewährte Prinzip der umfassenden Kommunikationskultur: Mittels fest ins Konzept eingebetteter Auftakt- und Abschlussveranstaltung und prozessbegleitender Feedback- bzw. Evaluationsschleifen (z. B. Meilensteinge-

sprache) sollen systematisch Innovationen gefördert, Qualität gesichert und Professionalisierungsprozesse in Gang gebracht werden.

Die Neuausrichtung der Bremer Schulbegleitforschung verfolgt – so macht die Bildungsbehörde in ihrer Darstellung des neuen Konzepts 2007 deutlich – eine ganze Reihe von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen von der Innovationsförderung bis hin zur stärkeren Vernetzung der Bremer Einzelschulen. Im Einzelnen werden die Ziele in der Deputationsvorlage wie folgt zusammengefasst:

a) Innovationsförderung

Die Behörde sieht vor, dass die Schulbegleitforschung ein Rahmen für die Initiierung von Forschungsprojekten zur Weiterentwicklung der Bremer Bildungssituation im schulischen Bereich sein soll. Als aktuelles Beispiel der ersten Projektphase 2007-2010 wird ein Forschungsnetzwerk zum Thema „Übergänge“ angeführt, welches *„exemplarisch geregelte und strukturierte Verfahren des Übergangs zwischen Schulformen in den Blick“* nehme und damit aktuelle Fragen aus der Wissenschaft und aus der Praxis zu einem Schulforschungsprojekt vereine.

b) Qualitätssicherung

Anders als im ursprünglichen Konzept ist die Zusammenarbeit eines jeden Forschungsnetzwerkes mit ForscherInnen der Universität Bremen (oder „in Ausnahmefällen“ aus dem Kontext des Nordverbundes Schulbegleitforschung) zentrales Merkmal. Diese vorgeschriebene Kooperation von Lehrerforschung und universitärer Forschung soll – so die Überlegungen der Bildungsbehörde – „Qualitätsstandards in der Konzeption, Realisierung und Durchführung der Forschungsprojekte“ gewährleisten. Darüber hinaus wird mit der Verknüpfung der beiden Forschungslogiken vorausgesetzt, dass die bearbeiteten Fragestellungen durch die zu führenden Aushandlungsprozesse der Beteiligten in den Netzwerken so zugespitzt werden, dass die Forschung sowohl die Weiterentwicklung des Bremer Schulwesens im Allgemeinen als auch der Einzelschul- bzw. Unterrichtsentwicklung im Besonderen initiieren kann.

c) Lehrerfortbildung/Personalentwicklung

Wie bereits im ursprünglichen Konzept legt die Bildungsbehörde auch in der Neuauflage des Bremer Schulbegleitforschungsansatzes besonderen Wert auf die Qualifizierung der beteiligten LehrerInnen. In der Deputationsvorlage wird die Schulbegleitforschung explizit als „ein Element der Personalentwicklungsstrategie des Landes“ bezeichnet. Als qualifizierende Maßnahmen werden die forschende Tätigkeit der LehrerInnen in den Netzwerken, die Vernetzung und damit verbundene Einblicke in andere Schulen, die Arbeit mit neuen Verfahren in Unterricht und Forschung sowie die Veröffentlichung der eigenen Arbeits- und Forschungsergebnisse im regionalen und überregionalen Kontext deklariert; im neuen Konzept ist in diesem Zusammenhang von einem „Professionalisierungsschub“ die Rede. Ferner solle die Mitarbeit in Forschungsnetzwerken zur Nachwuchsförderung hinsichtlich schulischer Funktionsstellen dienen.

d) Wissenstransfer

Über die fest installierte Zusammenarbeit von Schule und Universität im Konzept der neuen Schulbegleitforschung verfolgt die Bildungsbehörde das Ziel, die Übersetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die Schulpraxis zu ermöglichen. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Beteiligung an der Netzwerkforschung den universitären ForscherInnen

Impulse für neue Forschungsfragen vermittelt. Aus diesem Grund sei die Frage des Transfers bereits von der Konzeptionierung eines Netzwerkes an mit zu berücksichtigen und zu planen. Betont wird, dass bereits aus den vergangenen Jahren Schulbegleitforschung erprobte Ansätze zum Transfer vorliegen: Diese sollen von den Netzwerken aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Als zusätzliche Ressourcen – so sieht es das Konzept vor – sollen die Strukturen des Landesinstituts genutzt werden, um die Forschungsprozesse und -Ergebnisse in die Lehreraus- und Lehrerfortbildung einzubringen. Auch die Einzelschule wird an dieser Stelle in die Verantwortung genommen: Laut Deputationsvorlage ist geplant, Gremien wie z. B. Fach-, Gesamt- und Schulkonferenz sowie Elternbeirat zur Implementation von Forschungsergebnissen für die Unterrichts- und Schulentwicklung einzubinden.

e) Lehrerausbildung

Die Bildungsbehörde verbindet mit den Schulbegleitforschungs-Netzwerken ferner die Möglichkeit, ein Konzept des „Forschenden Studierens“ an der Universität in die Bachelor- und Masterstudiengänge einzubinden. Diese sollen dazu verpflichtet werden, die Forschungsprozesse in den Schulen zu unterstützen. Die Verknüpfung dieser forschenden StudentInnen mit den Netzwerkaktivitäten wird mit dem Ziel verbunden, dass die studentischen Aktivitäten sowohl für die Ausbildung als auch für die Schulen und das Land Bremen gewinnbringend sein sollen. Als Orientierungsrahmen wird das Beispiel der Teamforschung an der Universität Oldenburg (vgl. z. B. Fichten/ Meyer 2009) genannt.

f) Schulentwicklung

In den Aufgabenbereich der Netzwerke verlagert wird auch die Aufgabe, Impulse für die Schulentwicklungsprozesse der beteiligten Schulen zu geben: Das Konzept der neuen Schulbegleitforschung sieht vor, dass alle Netzwerk Beteiligten ihre praxisrelevanten Forschungsergebnisse in geeigneter Form (z. B. durch Workshops oder Unterstützung bei schulinterner Lehrerfortbildung) in die eigenen Schulen, aber auch „über den Tellerrand hinweg“ in andere Schulen und Bildungseinrichtungen weitergeben, um die Ergebnisse über ihre eigene Schule hinaus wirksam werden zu lassen.

g) Vernetzung

Das neue Schulbegleitforschungskonzept soll – so ist der Deputationsvorlage zu entnehmen – als Basis für eine gute Vernetzung unterschiedlicher Akteure im Bereich schulischer Bildung dienen. Als Akteure werden die Schulen, die Bildungsbehörde, das Landesinstitut für Schule mit seinen verschiedenen Abteilungen und Zentren, die Universität mit ihren in der Lehrerausbildung engagierten Fachbereichen und das Forum Lehren und Lernen genannt. Durch die Beteiligung mehrerer Schulen an einem Netzwerk wird als gewährleistet angesehen, dass die Ergebnisse und Lösungen nicht nur die Bedingungen in einer Schule berücksichtigen, sondern auch die unterschiedlichen Bedingungen verschiedener Schulstandorte aufnehmen. Damit soll eine leichtere Übertragbarkeit in der Praxis gewährleistet sein. Die Beteiligung des LIS soll die Praxisentwicklung stützen. Mit der Beteiligung der Universität wird das Ziel verbunden, dass praxisrelevante Fragestellungen stärker Zugang zu Forschung und Lehre erhalten; zugleich wird erwartet, dass die aktuellen theoretischen und empirischen Ergebnisse der Bildungsforschung direkter als bisher in die Praxis einmünden können.

Ein Beirat, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Schulen, der Eltern, der Universität, des Landesinstituts für Schule und der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, soll die Netzwerke beraten.

Den zur Verfügung gestellten Papieren zufolge ist der organisatorische Rahmen der neuen Schulbegleitforschung wie folgt gestaltet: Jeweils für die Dauer eines Forschungszeitraumes (drei Jahre) werden unter der Federführung eines Wissenschaftlers/ einer Wissenschaftlerin der Universität Bremen in enger Kooperation mit interessierten Bremer Schulen Forschungsnetzwerke initiiert. Die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Schulbegleitforschungsphase ergeben sich aus den Resultaten durchgeführter Schulleistungsstudien, der Vergleichsarbeiten, des Bildungsmonitorings oder auch aus einer Abfrage des aktuellen Forschungsbedarfs (u. a. in der Bildungsbehörde, bei SchulleiterInnen, LehrerInnen, FortbildnerInnen) sowie auf Basis der Berichte der externen Evaluation. Die genauen Themen werden durch die Senatorin für Bildung und Wissenschaft festgelegt; im Anschluss daran wird die Netzwerkbeteiligung sowohl für interessierte Schulen als auch in der Universität ausgeschrieben. Welche Projekte der Universität und welche Schulen angenommen werden, entscheidet die Bildungsbehörde nach Beratung durch den Beirat.

Den Auftakt einer jeden Schulbegleitforschungsphase bildet eine sogenannte Netzwerktagung, in deren Rahmen sich die Netzwerke erstmalig zusammenfinden. Über den Dreijahres-Zeitraum hinweg gilt es dann für die Netzwerke, ein Forschungsprojekt zu konzeptionieren, zu realisieren und schließlich die Ergebnisse im Rahmen einer Präsentation und weiterführender Empfehlungen für den Ergebnistransfer vorzustellen. Grundlegende Erwartung an die Netzwerkarbeit ist laut Deputationspapier, dass *„die Ergebnisse den an Forschungsprojekte anzulegenden Qualitätsstandards entsprechen und dass LehrerInnen zu aktiven Lehrerforschern werden“*.

Mit jedem Netzwerk werden zudem Ziel- und Leistungsvereinbarungen geschlossen. Unter anderem gehören dazu, dass jedes Netzwerk

- jährlich eine Veranstaltung des Forums Lehren und Lernen gestaltet,
- die Ergebnisse seiner Arbeit bereits im Lauf seiner Schulbegleitforschungszeit in überregionalen Zeitschriften veröffentlicht,
- an bundesweiten Tagungen teilnimmt und dort die eigenen Ergebnisse vorstellt,
- bremenintern die Ergebnisse für die Lehrerfort- und Lehrerausbildung zur Verfügung stellt,
- im zweiten und dritten Forschungsjahr mindestens eine Fortbildungsveranstaltung im LIS durchführt,
- ein Projektportfolio anlegt, das bei den Meilensteingesprächen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, dem LIS und dem Beirat mit einer Präsentation zur Einsicht übergeben wird. In diesem Portfolio sind veröffentlichte Aufsätze, Arbeitsergebnisse, Projektplanungen etc. dokumentiert. Hierzu können auch Materialien für den Unterricht gehören. Dieses Projektportfolio ersetzt den Endbericht.

Die Schulbegleitforschung gehört in den Aufgabenbereich des Referats 20 bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, im LIS in die Abteilung „Qualitätssicherung und Innovationsförderung“. Alle operativen Aufgaben der Schulbegleitforschung liegen beim LIS. Dazu gehören die Begleitung der Schulbegleitforschungsnetzwerke, das Controlling und die Ergebnissicherung. Für die Schulbegleitforschung und die Schulforschung stehen Sachmittel in Höhe von 120.000,- € zur Verfügung. Hinzu kommen insgesamt 106 Lehrerwochenstunden, die auf die Lehrer-ForscherInnen in den Netzwerken verteilt werden. Die Verteilung der Stunden erfolgt pro Netzwerk, die personelle Aufteilung nimmt jedes Netzwerk eigenständig vor.

Die Universität hat die Federführung bei den Projekten, sichert den wissenschaftlichen Standard und unterstützt die Netzwerke beim Transfer der Ergebnisse in die Lehrerbildung ebenso wie bei der Präsentation der Ergebnisse bei wissenschaftlichen Veranstaltungen. Die Weiterentwicklung der Schulbegleitforschung im Land Bremen setzt an den bestehenden Strukturen an und ergänzt gleichzeitig die hierin involvierten Institutionen im Bereich der Wissenschaft um die Universität Bremen. Damit werden die vorhandenen bildungswissenschaftlichen Anteile gestärkt und eine Übertragung konkret gewonnener Erkenntnisse der schulischen Forschungsteams auch über die konkrete pädagogische Praxis hinaus sowie ihre Verankerung im nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs angestrebt. Ebenfalls im Aufgabenbereich der Universität liegen die Veranstaltungen im Forum Lehren und Lernen. Hier werden unter besonderer Berücksichtigung der Schulbegleitforschungsnetzwerke Fortbildungen zu neuen Forschungsergebnissen in Bezug auf schulische Praxis angeboten und die Möglichkeit für öffentliche Präsentationen von Projektergebnissen geschaffen.

EVALUATION DER „NEUEN“ SCHULBEGLEITFORSCHUNG – FORSCHUNGSBERICHT

1 Fragestellung der Evaluation

Die nach dem neuen Modell der SBF arbeitenden Netzwerke haben im Schuljahr 2007/2008 mit ihrer Forschung begonnen. Vier der Projekte laufen noch bis zum Ende des Schuljahres 2009/2010, ein weiteres wird erst im Schuljahr 2010/2011 abgeschlossen. Die Durchführung der Evaluation innerhalb des laufenden ersten Durchgangs der „neuen“ SBF führt zu inhaltlichen Beschränkungen, bietet aber auch deutliche Chancen hinsichtlich der Nutzung der Ergebnisse für den nächsten Durchgang.

Begrenzungen ergeben sich für bestimmte Frageperspektiven, da viele der angestrebten Ziele noch gar nicht erreicht werden konnten. So kann bspw. nicht evaluiert werden, inwiefern ein Transfer der Ergebnisse in die Schulpraxis oder die universitäre Forschung geleistet wird. Alle summativen Aspekte von Evaluation – und damit eine Evaluation der Wirkungen – sind somit momentan kaum zu bearbeiten. Die zu diesem Zeitpunkt durchgeführte Evaluation ist deshalb formativ ausgerichtet und nimmt insbesondere den Arbeitsprozess in den Blick. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, die Ergebnisse in den laufenden Prozess zurückzuspiegeln.

Bei der übergeordneten Fragestellung geht es darum, Gelingensbedingungen und Stolpersteine aus der Sicht der Beteiligten zu identifizieren, um anhand dieser Ergebnisse eventuelle Veränderungen für den zweiten Durchgang der SFB vorschlagen zu können. D. h., es soll eine detaillierte Beschreibung von Ablauf und Organisation der SBF aus der Perspektive unterschiedlicher Beteiligter geleistet werden. Ein zentraler Aspekt ist hierbei die Frage, inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungslogiken und Relevanzsysteme gelingt.

Die mit SBF verbundenen Zielsetzungen (vgl. Deputationsvorlage, S. 3ff.: Anlage 1, Basis-konzept) bilden für die zu beleuchtenden Bereiche einen Bezugspunkt, dies allerdings nur auf der Ebene der Beschreibung von Aktivitäten und Einschätzungen und nicht – wie oben bereits beschrieben – als zu erreichende Ziele, anhand derer die SBF beurteilt wird. Ein weiterer Bezugspunkt sind die Vereinbarungen und Vorgaben, die für die Arbeit der Netzwerke getroffen wurden.

Im Bereich *Innovationsförderung* geht es darum, wie die beteiligten Lehrkräfte und Wissenschaftlerinnen die besondere Relevanz ihres Netzwerkthemas sehen. Die Prozesse der Themenfindung werden in dieser Evaluation nicht zentral behandelt, weil für diesen Durchlauf ein abweichendes Verfahren stattgefunden hat.

Für die *Qualitätssicherung* ist die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und Lehrkräften besonders wichtig, deshalb wird dieses in herausgehobener Weise befragt werden. Darüber hinaus gilt es zu klären, welche Standards innerhalb der Netzwerke gesetzt werden. Legen Wissenschaftlerinnen andere Kriterien an als die Lehrkräfte? Falls es unterschiedliche Bezugssysteme gibt: Wie werden Differenzen ausgehandelt? Unter diesen Punkt können auch die Erfahrungen mit dem Projektportfolio als Alternative zum Abschlussbericht gefasst werden.

Unter dem Punkt *Lehrerfortbildung/Personalentwicklung* ist zu fragen, wie die beteiligten Lehrkräfte ihre individuelle Professionalisierung durch die Beteiligung an den SBF-

Netzwerken einschätzen. Welche Unterstützung erhalten sie und welche wäre aus ihrer Sicht noch wünschenswert? Aus Sicht der universitären Beteiligten ist ebenfalls zu fragen, welche Maßnahmen und Anforderungen für die Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte erforderlich sind.

Es gilt aber nicht nur, die Entwicklung der Beteiligten zu thematisieren, sondern auch zu fragen, inwieweit es gelingt, Fortbildungsaktivitäten aus dem Netzwerk heraus für andere Lehrkräfte zu gestalten. Dabei geht es um eine Beschreibung der Aktivitäten und nicht um die Frage, inwieweit die Teilnehmerinnen diese Inhalte nutzen und in ihrem Alltag umsetzen können.

Auch für den *Wissenstransfer*, die *Schulentwicklung* und die *Vernetzung* gilt, dass nur erfragt werden kann, was in dieser Hinsicht konkret von den Netzwerken unternommen wird, wie die Beteiligten dies einschätzen und ob und wie diese Punkte auch für die Konzeption eine Rolle spielen.

Mit Blick auf den Schwerpunkt der Beschreibung von Ablauf und Organisation der „neuen“ SBF werden für diese Evaluation die in den Netzwerken Forschenden in den Mittelpunkt gestellt. Sie sollen zu den oben genannten Bereichen Auskunft geben. Dabei ist es wichtig, die ggf. unterschiedlichen Perspektiven von Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen zu erheben.

Ebenfalls aus dem gesetzten Schwerpunkt erklärt sich die Wahl der Erhebungsmethode „leitfadengestütztes Interview“. Den Befragten soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre ganz eigene Sicht auf die für die Evaluation relevanten Bereiche zu äußern. Dafür bietet sich ein offenes Vorgehen an, das aber dennoch wichtige Themengebiete vorgibt.

2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

2.1 Vorarbeiten zur Erstellung von Indikatoren

Zunächst wurden die relevanten Texte zur SBF gesichtet und auf ihrer Basis eine vorläufige Beschreibung vorgenommen, die zum einen die Zielsetzungen enthält, zum anderen die konkreten Vorgaben für die Arbeit der Netzwerke der SBF. Die offenen Fragen, die nach dieser Zusammenstellung nicht beantwortet werden konnten, wurden den für die SBF verantwortlichen Mitarbeiterinnen des LIS in einem Expertengespräch gestellt. Daraus wurden schließlich die Bereiche und die zugehörigen Indikatoren erstellt und ein entsprechender Interviewleitfaden entwickelt¹.

2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen

Für jedes Netzwerk sollten ein/e Wissenschaftlerin als Projektleitung und zwei Lehrkräfte interviewt werden, so dass insgesamt 15 Interviews mit Netzwerkbeteiligten geführt werden. Abgewichen wurde von diesem Prinzip nur bei dem Doppelnetzwerk Migration und Übergänge, bei dem jeweils drei Wissenschaftlerinnen und drei Lehrkräfte einbezogen wurden. Zur Interviewstichprobe gehören neun Lehrkräfte und sechs Wissenschaftlerinnen aus den vier (bzw. fünf) Netzwerken. Die Netzwerke konnten selber entscheiden, wer an den leitfadensorientierten Gesprächen teilnimmt, es wurde also keine kriterienbasierte Auswahl getroffen. Im Gegensatz zur Auswahl bei den Lehrkräften war dies bei den Wissenschaftlerinnen so nicht durchführbar. Da jeweils die Projektleitung befragt werden sollte, war die Auswahl weitgehend festgelegt. Neben den vier professoralen Projektleitungen wurden darüber hinaus zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen interviewt, die in den Netzwerken mitarbeiten.

	Wissenschaftlerinnen	Lehrkräfte	Gesamt
Netzwerk 1: Diagnostik	1	2	3
Netzwerk 2/3: Übergänge und Migration	3	3	6
Netzwerk 4: Mathematik	1	2	3
Netzwerk 5: Fördern durch Aufgabenorientierung	1	2	3
Gesamt	6	9	15

Alle Interviews dauerten zwischen 50 und 106 Minuten, alle Interviewpartnerinnen erklärten sich einverstanden damit, dass

- 1) das Interview aufgezeichnet wird,
- 2) das Interview transkribiert wird,
- 3) das Interview so verfremdet wird, dass eine direkte Zuordnung einzelner Aussagen zu den Personen nur bei inhaltlicher Notwendigkeit möglich ist,
- 4) das Interview (gemeinsam mit den weiteren Interviews) einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wird.

¹ Auf Anfrage können die Leitfäden bei den Evaluatorinnen eingesehen werden.

Aus den Interviews wurde in einer Mischung aus deduktivem und induktivem Vorgehen ein Auswertungssystem² entwickelt, welches die Aussagen der Interviewpartnerinnen je nach inhaltlichem Schwerpunkt zusammenfasst (vgl. dazu z. B. Mayring 2002, 2003, 2005). Dieses Verfahren ermöglicht es, einen guten Überblick über die unterschiedlichen Aussagen zu den einzelnen Fragen des Leitfadens zu gewinnen und zugleich weitere, durch die Gesprächspartnerinnen eingebrachte Gesprächsimpulse in der Auswertung aufzugreifen. Nachfolgend werden die zentralen Inhalte der Interviews thematisch gebündelt rekonstruiert und an sinnvollen Stellen durch Originalzitate der Interviewten ergänzt. Die Gliederung dieser Rekonstruktion orientiert sich am Auswertungssystem.

2.2.1 Lehrkräfte

Alle neun Interviews mit den Lehrkräften der verschiedenen Netzwerke begannen mit einer offenen Eingangsfrage nach den biografischen Informationen. Dies diente erstens dazu, die Gesprächspartnerinnen und langsam in die Interviewsituation einzuführen, zweitens konnten die Interviewerinnen einen ersten Eindruck über den beruflichen Hintergrund ihres jeweiligen Gegenübers gewinnen. Durch die Bündelung aller Aussagen zum biografischen Hintergrund der einzelnen Lehrkräfte lässt sich drittens ein knapper Überblick über die Zusammensetzung der Interviewstichprobe geben: Fünf der insgesamt neun Interviewpartnerinnen sind seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst tätig, die übrigen vier Gesprächspartnerinnen arbeiten seit mehr als 10 Jahren an einer allgemeinbildenden Schule. Insgesamt fünf der neun Lehrkräfte haben ihr Lehramt auf dem zweiten Bildungsweg erworben und zuvor ein fachwissenschaftliches Studium absolviert, zum Teil auch an einer Universität in unterschiedlichen Forschungskontexten gearbeitet und promoviert. Vier Lehrkräfte haben in ihrer Schule eine Funktionsstelle in der Schulleitung oder sind als Ausbildungslehrerinnen tätig. Zwei Gesprächspartnerinnen haben bereits im alten Schulbegleitforschungsansatz gearbeitet, drei haben in früheren Zeiten bereits von dem Ansatz gehört und vier der Interviewten hatten vor ihrer Netzwerkteilnahme keine Berührungspunkte mit dem Bremer Schulbegleitforschungskonzept.

2.2.2 Wissenschaftlerinnen

Bei den befragten Wissenschaftlerinnen findet sich bezogen auf die inhaltlichen Schwerpunkte eine breite Spanne an fachlichen Themen. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie auch unabhängig von ihren Netzwerken Bezug zur Lehrerausbildung haben. Bei den Befragten liegen – bis auf eine Ausnahme – keine Erfahrungen mit der alten Schulbegleitforschung vor, auch nicht mit ähnlichen Formen von Schulbegleitforschung an anderen Orten. Eine Person war beratend in der alten Schulbegleitforschung tätig, hat aber keine darüber hinausgehenden Erfahrungen oder Kenntnisse.

² Auf Anfrage können die Categoriesysteme bei den Evaluatoreninnen eingesehen werden.

3 Ergebnisse

Wir sprechen im Folgenden generell von Lehrerinnen, Praktikerinnen oder Wissenschaftlerinnen und differenzieren nicht nach Geschlecht, es können also sowohl Frauen als auch Männer damit gemeint sein. Da in einigen Netzwerken nur Frauen arbeiten, während an anderen überwiegend Männer beteiligt sind, wäre andernfalls eine Identifikation einzelner Personen möglich. Aus demselben Grund werden auch die Schulleitungen als Lehrerinnen bezeichnet, da sie nur an einem Netzwerk beteiligt sind. Ebenfalls deshalb werden die Kennungen der Interviewpartnerinnen weggelassen oder sehr spezielle Äußerungen nicht genannt. Obwohl dies dem üblichen und von uns geteilten Anspruch an Nachvollziehbarkeit der Auswertung widerspricht, hat die Gewährleistung der Anonymität der Befragten an diesem Punkt größeres Gewicht.

3.1 Die Netzwerke im Überblick

3.1.1 Das Netzwerk Übergänge und Migration

Das Netzwerk Übergänge und Migration ist ein Doppelnetzwerk mit zwei Projektleitungen und zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, die unterschiedliche Anteile ihrer Arbeitszeit in das Netzwerk einbringen. Dabei übernimmt eine der beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen auf Grund ihres höheren Stundenanteils die Koordinationsaufgaben für das gesamte Netzwerk. Von schulischer Seite arbeiten insgesamt elf Schulleitungen im Netzwerk mit; diese sind allesamt in Schulen des gleichen Stadtteils tätig. Als grundsätzliche Fragestellung befasst sich das Netzwerk mit den Übergängen von der Grundschule in die Sekundarstufe I und dem von der Sekundarstufe I in die Stufe II; damit verbunden ist auch die Frage nach Bedingungsfaktoren für die Abwanderung von Schülerinnen an Schulen anderer Bremischer Stadtteile bzw. für einen für einen Verbleib im Stadtteil.

Das Interesse an der Fragestellung des Übergangs ist bereits im Vorfeld der neuen Bremer SBF entstanden. In diesem Rahmen bestand auch schon der Kontakt zwischen interessierten Schulleitungen und einer der beiden universitären Projektleitungen. Beide jetzigen Projektleitungen waren durch das LIS und die Behörde bereits im Prozess der Neustrukturierung der Bremer SBF und auch über die Setzung des Oberthemas „Migration“ informiert. Weil es sich bei dem Stadtgebiet, in dem sich die Schulen des Netzwerkes „Übergänge“ befanden, um einen Stadtteil mit hohem Migrationsanteil innerhalb der Schülerschaft handelt, entstand die Idee, das Netzwerk Übergänge und das Netzwerk Migration zusammenzulegen. Neben dem inhaltlichen Aspekt hat die Zusammenlegung auch noch einen weiteren Gewinn:

„Und es ist ein Mehrwert für das Projekt Übergänge, wenn wir als Netzwerk Migration dazukommen, dadurch wird auch das ganze Netzwerk insgesamt größer, also wir können den größeren Teil [des Stadtteils] abdecken.“

Aus der persönlichen Sicht einer befragten Projektleitung zeigte sich zudem ein individueller, ganz praktischer Gewinn durch die Mitarbeit im Netzwerk: Sie konnte erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Netzwerkarbeit einsteigen; dies war durch die enge Zusammenarbeit beider Projektleitungen und durch grundsätzliche Absprachen im Vorfeld möglich:

„Wir konnten im Vorfeld klären, was sind unsere gemeinsamen Forschungsfragen, also inwiefern unterscheiden sich Schulwahlentscheidungen bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, inwiefern haben sie eine Vorstellung von der Gestaltung der Übergänge, inwiefern unterscheiden sich nachher auch die Schüler in ihren Orientierungen für den

Stadtteil oder gegen den Stadtteil, also für eine Schule außerhalb des Stadtteils. Das alles sind ja Fragen, die in unserem Netzwerk behandelt werden.“

Die Untersuchung der Fragestellung wird sowohl qualitativ als auch quantitativ vorgenommen. Da für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I die Eltern maßgebliche Entscheidungsträger sind, werden diese mit qualitativen Interviews befragt, während bei den Übergangsentscheidungen nach der Sekundarstufe I die Schülerinnen einen größeren Einfluss haben. Aus diesem Grund werden hier in den Klassen 9 bzw. 10 Fragebögen eingesetzt. Beide Instrumente wurden im Gesamtteam (Wissenschaftlerinnen und Schulleitungen) entwickelt und beziehen sich aufeinander.

Als Arbeitsweise hat sich eine Mischung von Plenums- und Kleingruppenarbeit herausgebildet. Insbesondere die Mitarbeiterin, die über eine höhere Stundenzahl für die Netzwerkarbeit verfügt, ist bei allen Plena und Kleingruppen anwesend und bereitet die Sitzungen in Absprache mit den anderen Wissenschaftlerinnen vor. Diese sind nicht immer bei allen Sitzungen anwesend.

Die universitäre Seite stellte auch den Kontakt zu den Studierenden her, die die qualitativen Interviews mit den Eltern führten, und schulte diese in Interviewführung. Da die Interviews möglichst in der Muttersprache der Eltern geführt werden sollten, fiel dies insbesondere den Mitarbeiterinnen des Bereichs Interkulturelles zu, die auch die Koordination und die Verwaltungsaufgaben dafür übernahmen. Die Aufgabe, die Kontakte zu den Eltern herzustellen und die Einwilligung in die Untersuchung zu erhalten, wurde von den Schulleitungen sowohl für den qualitativen als auch für den quantitativen Teil übernommen. Sie hatten für die quantitative Befragung die Koordination und Durchführungen inne.

Die quantitative Auswertung wurde von den Wissenschaftlerinnen übernommen; die Fragen, die über eine Grundausswertung hinausgehen, werden aber im Plenum abgesprochen. Die qualitative Auswertung wird in Kleingruppen von Schulleitungen durchgeführt.

3.1.2 Das Netzwerk Aufgabenorientierung

Das Netzwerk Aufgabenorientierung begann erst ein Jahr später als die übrigen Netzwerke mit der Arbeit, als ein anderes Netzwerk sich auflöste. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitet die Projektgruppe damit – anders als die anderen Netzwerke – insgesamt ein Drittel der Gesamtlaufzeit zusammen. Die zentrale Zielsetzung des Netzwerkes ist im ersten Jahr die Erstellung von Lernaufgaben, die dem Ansatz der Kompetenzorientierung folgen. Im zweiten Jahr soll die konkrete Praxisforschungsphase folgen, während das dritte für Publikationen gedacht ist. Beteiligt waren zu Beginn sieben Lehrerinnen, im Lauf des ersten Jahres kam eine achte Lehrerin hinzu.

Die jetzige Projektleitung arbeitet zum Zeitpunkt der Entstehung des Netzwerkes als wissenschaftliche Mitarbeiterin; sie und die Professorin des Arbeitsbereichs wurden vom LIS angesprochen, einen Antrag zu erstellen. Die Professorin hatte bereits Erfahrung mit der alten Schulbegleitforschung; sie informierte die jetzige Projektleitung über den Bremer Ansatz. Der Antrag auf das Netzwerk Aufgabenorientierung wurde aus der beschriebenen Situation heraus sehr kurzfristig und ohne Kontakte zu interessierten Schulen ausgearbeitet. Der Antragstext selber wurde von Fachleiterinnen gelesen, die aus Sicht von Lehrkräften Modifikationsvorschläge machten. Diese wurden in den Antrag eingearbeitet. Der Kontakt zu interessierten Lehrkräften wurde zuerst über Schulen aus der alten SBF hergestellt. Parallel wurde

„Werbung“ zur Teilnahme am Netzwerk über die bereits in der Antragsstellung konsultierten Fachleitungen betrieben. In der Zwischenzeit hatte die am Antrag beteiligte Professorin die Universität gewechselt; die bisherige wissenschaftliche Mitarbeiterin übernahm die Stellenvertretung und auch die Projektleitung für das Netzwerk. Die dadurch frei gewordene Mitarbeiterstelle ist derzeit nicht besetzt.

3.1.3 Das Netzwerk Diagnostik

Das Netzwerk Diagnostik hatte im ersten Projektjahr zwei Projektleitungen: Die ursprünglich für das Thema Förderdiagnostik angesprochene Professorin initiierte die Kooperation mit einer Expertin für den Bereich inklusive Pädagogik. Nach dem Wechsel der einen Professorin an eine andere Universität übernahm die andere Professorin die Projektleitung allein; das Netzwerk behielt die Ausgangsfragestellung zum Spannungsfeld von Integration und Selektion im Zusammenhang mit Förderdiagnostik bei.

Etwas unklar bleibt, wie die beiden Schulen zum Netzwerk gekommen sind. Die Projektleitung spricht hier zum einen von „Selbstorganisation“; dies impliziert eine Kontaktaufnahme von Seiten der Universität. Die Beteiligung einer Schule stand vor diesem Hintergrund recht früh fest. Für die zweite Schule gab es offensichtlich bereits einen Vorschlag; begünstigend wirkte hier zudem die Lage beider Netzwerkschulen im gleichen Stadtteil.

3.1.4 Das Netzwerk Mathematik

Das Netzwerk Mathematik entstand aus einer bereits bewährten Kooperation: Die Projektleitung kannte die beteiligten Lehrkräfte bereits aus deren Studium, die gemeinsame Arbeit wurde im Referendariat und später auch im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen fortgesetzt. Als die Professorin zur Beteiligung an der Schulbegleitforschung angefragt wurde, bildete sich aus der inzwischen etablierten Gruppe ein Netzwerk zum Oberthema „Mathematik“. Gemeinsam wurde die spezifische Fragestellung des Netzwerkes entwickelt. Es geht um die Erarbeitung heterogener Lernumgebungen in der Grundschule für das Fach Mathematik. Der Projektgruppe ist dabei wichtig, dass alle Schülerinnen individuell gefördert werden, gleichzeitig aber eine gemeinsame Verständigung über Mathematik im Lerngruppenverbund stattfindet. Die Lernfortschritte ausgewählter Schülerinnen werden von Studierenden im Sinne einer diagnostischen Prozessbegleitung dokumentiert. Das Netzwerk setzte hier die bereits in vergangenen Jahren im Rahmen erarbeiteter Fortbildungskonzepte begonnene Arbeit in einem organisatorisch neuen Kontext (der Schulbegleitforschung) fort: Auf diese Weise waren die teilnehmenden drei Schulen von vornherein über die Teammitglieder festgelegt. Zwei der Schulen nehmen „offiziell“ an der SBF teil, die dritte ist eine Privatschule. Die betreffende Lehrkraft kann nicht über die bereitgestellten Entlastungsstunden „bezahlt“ werden, stattdessen wurde ein Teil der Sachmittel in einen Werkvertrag investiert. Alle drei teilnehmenden Schulen verfügen über ein anderes Einzugsgebiet. Diese Vielfalt unterschiedlicher Schülerklientele ist notwendig für die Erprobung der entwickelten Lernumgebungen – Ziel der Projektgruppe ist es, Unterrichtskonzepte und -materialien zu entwerfen, die bei ganz unterschiedlichen SchülerInnen eingesetzt werden können. Aus dem Netzwerk heraus gibt es bereits erste Veröffentlichungen.

3.2 Ablauf der Netzwerkarbeit

In diesem Teil werden die Sichtweisen von Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen in der Regel jeweils nacheinander zu den jeweiligen Inhalten dargestellt. Dieses Vorgehen führt zu einigen Redundanzen, ermöglicht aber zugleich eine gegeneinander abgegrenzte Darstellung der beiden Perspektiven sowie die systematische Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen beider Akteursgruppen.

3.2.1 Ziele

Mit der Teilnahme in den Netzwerken verbinden die interviewten Lehrerinnen eine ganze Reihe an Zielen: Genannt werden hier z. B. der Wunsch, zur zentralen Fragestellung des Projekts einen fundierten Ist-Stand zu sichern, um über die eigenen Erfahrungen hinaus konkrete Informationen zur Situation zu erhalten. Darauf aufbauend wird angestrebt, sinnvolle Strategien zur Weiterentwicklung der als problematisch bewerteten Ausgangssituation zu entwickeln bzw. das datengestützte Hintergrundwissen für eine spätere Beratung anderer Lehrkräfte (an der eigenen Schule oder auch im Rahmen von Lehrerfortbildungen) nutzen zu können. Erklärte Ziele sind zudem, Missstände und strukturelle (Ressourcen-)Probleme im Schulalltag aufzudecken, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren und mittels Strukturanalysen erste Impulse für eine Verbesserung der Situation abzuleiten.

Je nach Ausrichtung des Projekts verbinden die Interviewpartnerinnen mit ihrer Teilnahme an der Schulbegleitforschungsnetzwerken und den dort erarbeiteten Erkenntnissen zudem die Hoffnung, sich selbst fachpraktisch wie auch -theoretisch weiterzuqualifizieren. Die Implementation der erarbeiteten Erkenntnisse in den Schulentwicklungsprozess der eigenen Schule – so die Hoffnung – kann zudem das Profil der Einzelschule bzw. des Standorts oder auch des Stadtteils schärfen.

Diejenigen Interviewpartnerinnen, die sich zur Mitarbeit in eher fachdidaktisch ausgerichteten Netzwerken entschlossen haben, erklären die Entwicklung und Erprobung neuer Impulse für den Unterrichts- und Schulalltag zu ihrem zentralen Ziel. Dabei ist ihnen explizit wichtig, dass diese Entwicklung systematisch erfolgt und auch die Erprobung und Reflexion der erarbeiteten Innovationen systematisch vor sich geht und damit einen fundierten, repräsentativen und damit belastbaren Charakter erhält.

Einige Kolleginnen gehen hier noch einen Schritt weiter und erklären, nicht nur ihren eigenen Unterricht verbessern zu wollen, sondern vor allem Impulse für den Unterricht im Allgemeinen bereitstellen und ggf. auch zur Theorieentwicklung im Bereich der (Fach-) Didaktik beitragen zu wollen. Dies bezieht sich insbesondere darauf, Lernfortschritte und Entwicklungsstufen für die fachliche Kompetenz aus den eigenen Daten ableiten zu können. Auf diese Weise, so die Hoffnung von insgesamt fünf der neun Lehrerinnen, kann auch für die Öffentlichkeit gezeigt werden, dass Lehrerinnen aktiv an der Verbesserung von Unterricht arbeiten. Schließlich formulieren drei interviewte Lehrkräfte eine Hoffnung, die sie weniger an ihr jeweiliges Einzelprojekt, sondern vielmehr an den spezifischen Ansatz der Schulbegleitforschung knüpfen: Sie verstehen die Praxisforschung als Möglichkeit, die Kluft zwischen Politik/ Administration und den alltäglichen Problemen der Praxis zu verkleinern. Sie wünschen sich in diesem Zusammenhang, dass die Ergebnisse der Schulbegleitforschung auch von Seiten der Politik und Administration als ein Faktor für zukünftige Entscheidungen einbezogen werden.

Die Ziele der Wissenschaftlerinnen sind stark verbunden mit der Motivation und der allgemeinen Sicht der Bremer Schulbegleitforschung, aus diesem Grund werden sie dort beschrieben.

3.2.2 Sicht der Beteiligten auf den Forschungsprozess

In diesem Abschnitt geht es vorwiegend um die Darstellung des Forschungsprozesses. Wir stützen uns dabei vor allem auf die Aussagen der Lehrerinnen und ergänzen diese nur durch die Äußerungen der Wissenschaftlerinnen, wenn zusätzliche Informationen gewonnen werden oder wenn sich die Sichtweise von den Ausführungen der Lehrkräfte unterscheidet.

Auftaktveranstaltung

Die am Beginn der Forschungsphase durch die Senatorin für Bildung organisierte Auftaktveranstaltung im „Haus der Wissenschaft“ in Bremen wird im Rückblick von fast allen schulischen Interviewpartnerinnen als irritierende Situation geschildert und in der eigentlichen Funktion hinterfragt: Während ein Netzwerk dort bereits erste Ergebnisse präsentierte (die Interviewpartnerinnen berichten in diesem Zusammenhang von einer fast hektischen Anfangsphase), hatten die übrigen teilnehmenden Lehrerinnen keine aktive Rolle und wussten wenig über Sinn und Zweck der Veranstaltung.

Aus Sicht der Wissenschaftlerinnen lässt sich wenig über die Auftaktveranstaltung sagen; vier der Befragten konnten aus unterschiedlichen Gründen nicht daran teilnehmen. Einzig eine Wissenschaftlerin erinnert sich, dass zu diesem Zeitpunkt noch viel „unklar“ war, die Finanzierung, die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte sowie die Frage, wer über die Beteiligung entscheidet. Auf dieser Veranstaltung seien so zwar Gespräche mit einigen Lehrkräften geführt worden, letztendlich arbeiten aktuell jedoch ganz andere als seinerzeit angesprochene Lehrkräfte im Netzwerk mit. Darüber hinaus hatte sie den Eindruck von unterschiedlichen Konflikten zwischen alter und neuer Schulbegleitforschung.

Erste gemeinsame Arbeitsschritte

Für die Mehrzahl der interviewten Lehrkräfte war das Oberthema ihres Netzwerkes von vornherein klar. Das erste Treffen im Projektverbund diente daher in der Regel einem Kennenlernen und Austausch über die individuellen Interessen der Netzwerkteilnehmerinnen. Der Arbeitsbeginn im Netzwerk gestaltete sich in den verschiedenen Netzwerken allerdings deutlich unterschiedlich: In einem Netzwerk eröffneten die Vertreterinnen der Universität die gemeinsame Arbeit mit der Vorstellung ihrer Ziele und Forschungsschwerpunkte. Im Anschluss daran bildeten sich Arbeitsgruppen, die eine erste Konkretisierung des Ausgangsthemas in Form von vier Kernthemen für das Netzwerk entwickelten.

„Wir waren uns relativ schnell einig, dass wir das in vier Kernpunkten verfolgen wollen. Und da haben sich dann eben Interessengruppen gebildet (...). Dort haben wir so ein Brainstorming (...) durchgeführt und haben dann versucht, das so ein bisschen vorzuordnen und haben auf Grundlage dessen weiterführende Fragestellungen entwickelt.“

Die zweite Projektgruppe arbeitete bereits vor dem Start des Netzwerkes über eine langjährige gemeinsame Arbeitsgrundlage. Damit konnte die Gruppe auf eingespielte Arbeitsroutinen zurückgreifen, die anfänglich übliche Klärungsphase überspringen und direkt mit der Entwicklungsarbeit beginnen. Im dritten Netzwerk gestalteten sich die ersten Treffen nach dem

Hörensagen einer Interviewpartnerin als „*absurd*“: Durch anfängliche Irritationen und eine hohe Fluktuation war keiner der Beteiligten klar, was genau im Netzwerk passieren sollte. Dies sei insbesondere in den ersten Arbeitstreffen sehr deutlich geworden, habe sich aber im weiteren Verlauf schnell gelegt, so dass relativ bald in die konkrete Arbeit eingestiegen werden konnte. Dabei wurde in einem ersten Schritt eine grobe Abstimmung des zu bearbeitenden Themas und möglicher Zugriffe vorgenommen. Im Anschluss daran erfolgte eine erste Klärung, Definition und Eingrenzung zentraler Begriffe sowie eine Auseinandersetzung mit den Bremer (Schul-)Strukturen. Das vierte Netzwerk trifft sich bereits von Beginn der gemeinsamen Arbeit an regelmäßig in einem seminarähnlichen Kontext (vgl. 3.2.3). Den Auftakt zur gemeinsamen Arbeit bildete die gegenseitige Vorstellung mitsamt einem ersten Austausch von individuellen Interessen. Im Anschluss daran erfolgte eine erste Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema des Netzwerks. Die Strukturierung der gemeinsamen Arbeit liege dabei deutlich auf Seiten der Universität, wobei die Arbeitsthemen in der Regel im Plenum abgestimmt würden.

Beschreibung des Arbeitsprozesses in den Netzwerken

Auch im Prozess der Datenerhebung und Auswertung ging jedes Netzwerk sehr unterschiedlich vor: Ein Netzwerk entwickelte in Form von Brainstormings arbeitsteilig zentrale Fragestellungen. Die Entscheidung für die forschungsmethodische Umsetzung der eigenen Fragestellungen erfolgte im Vertrauen auf die universitären Kompetenzen: Eine Einführung in Forschungsmethoden für die teilnehmenden Praktikerinnen gab es nach Angaben der Lehrkräfte nicht, so dass die Verantwortung für diese Phase eher auf Seiten der Wissenschaft gelegen zu haben scheint. Gleichwohl berichten die befragten Lehrkräfte von einer intensiven inhaltlichen Arbeit an den Erhebungsinstrumenten: Wiederum arbeitsteilig wurden erste Impulse für einen Fragebogen und für Interviews gesammelt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte durch die Universität - hier waren nach Aussagen der Wissenschaftlerin Studierende beteiligt. Die Daten bzw. die Auswertungsergebnisse erhalten für die Lehrkräfte erst im Rahmen einer nachgeschalteten Ergebnisdiskussion eine inhaltliche Relevanz. Von Beginn an stärker verantwortlich fühlen sich die Lehrkräfte im Rückblick hingegen für die qualitative Erhebung. Wenngleich sie die Interviews nicht selber führen – dies haben Studierende übernommen - liegt die Verantwortung für die Auswertung zum größeren Teil auf Seiten der am Netzwerk teilnehmenden Lehrerinnen. Von Seiten der Universität sei hier in einem ersten Schritt eine Matrix (darunter ist vertiefenden Fragen zufolge eine tabellarische Auswertung zu verstehen) entwickelt und den Lehrerinnen zur Verfügung gestellt worden. Mittels dieser Matrix sollte eine eher deduktiv-ordnende Systematisierung der Interviewtranskripte erfolgen. Dabei sei zum Teil auch quantifizierend gearbeitet worden. Mit dieser Auswertungsform sind die Lehrkräfte im Rückblick nicht ganz zufrieden: So sei der inhaltliche Erkenntnisgewinn eher gering, die Auswertungsmethode zäh gewesen. In einer Präsentation erster Ergebnisse durch die Universität sei den Praktikerinnen dann deutlich geworden, wie viele inhaltliche Erkenntnisse in den Interviews stecken.

„Da waren von universitärer Seite zwei Interviews ausgewertet worden und da gingen uns hier auch in dieser Runde die Augen auf, was man eigentlich daraus alles herauslesen kann.“

Nach diesem Aha-Erlebnis habe das Netzwerk entschieden, eine zweite Auswertungsmethode anzuwenden, bei der es eher um die differenzierte Analyse von Argumentationslinien gehe. Damit wird (dies ist zum Zeitpunkt der Interviews in Arbeit) die Hoffnung verbunden,

mehr inhaltliche Erkenntnisse zu gewinnen als mit der ersten, tabellarischen Auswertungsmethode.

„Das könnte sein, dass sich jetzt noch mehr ergibt. Weil es war ja zu Anfang so, dass wir das Eine ausprobiert haben, mit den Items. Dass wir uns das unter einem bestimmten Aspekt anschauen wollten. Was ich erst dachte, was eigentlich einfach ist, ich guck mir den Aspekt an, ich guck mir einen anderen Aspekt an, ob da was dazu auftaucht. Aber das ist dann doch schwierig, das rauszufinden und wenn man das dann in eine Tabelle schreibt, kriegt das unter Umständen einen ganz anderen Stellenwert als im Interview gemeint, allein dadurch, dass man das überträgt. Und die Sache ist jetzt einfach, das Interview so zu nehmen, wie es ist. Die Aussagen zu nehmen, das `was` sagt diese Person aus? Die Aussagen mit Zitaten zu unterlegen und dann haben wir eben verschiedene Aussagenstränge. Das, finde ich, ist ein besserer Weg jetzt.“

Um diese Auswertungsstrategie umzusetzen, hätten die Praktikerinnen sich erneut in Kleingruppen aufgeteilt und eine arbeitsteilige Analyse der Interviews geplant. Rein technisch verlasse man sich, so erklären die Lehrkräfte, hier auf die Anwendung eines Auswertungsbeispiels, das von der Uni geliefert werde, eine weiterführende Erläuterung oder Fortbildung gebe es auch hier nicht.

„Dazu stellt uns die Uni auch noch so ein Muster zur Verfügung. Die wird das irgendwie vorbereiten und uns dann zur Verfügung stellen, wie wir noch mal diese qualitativen Interviews unter einem anderen Blickwinkel interpretieren können.“

Von wissenschaftlicher Seite ähnelt die Darstellung des Arbeitsprozesses in weiten Teilen dem Bericht der Lehrerinnen. Etwas anders wird allerdings das Vorgehen bei der quantitativen Erhebung dargestellt: Zwar wird auch hier nicht von einer generellen Einführung in Forschungsmethoden gesprochen, gleichwohl sei allerdings im Rahmen der Fragebogenerstellung deren inhaltlicher Aufbau ausführlich begründet worden. In diesem Zusammenhang überlegt die Wissenschaftlerin,

„wie ich das in einer Gruppe vermittele, in der Menschen andere Prioritäten setzen, weniger Erfahrung mit dieser Form von wissenschaftlicher Forschung haben – ohne dabei paternalistisch zu wirken“.

Eine gemeinsame quantitative Auswertung mit den Lehrerinnen sei schwierig, weil zum einen das entsprechende Vorwissen fehle, zum anderen das Auswertungsprogramm SPSS den Lehrerinnen nicht zur Verfügung stehe. Bei der Auswertung von qualitativen Daten sei es einfacher, die Lehrkräfte einzubeziehen. Als positiv habe sich z. B. erwiesen, durch ein Beispiel in die Auswertungsmethode einzuführen. Diese als „Mini-Workshops“ bezeichneten Einführungen hätten den Lehrkräften verdeutlicht, welchen Ertrag eine vertiefte Auswertung leisten könne. Hier habe die besondere Herausforderung darin bestanden, ein Mindestmaß an Distanz zum Interviewmaterial auf Seiten der Lehrkräfte zu entwickeln – die Daten betrafen schließlich die unmittelbare Arbeit der Lehrkräfte. Ergänzende Informationen bringt die Wissenschaftlerin auch in Bezug auf die Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule ein: Von universitärer Seite werden die gemeinsamen Arbeitssitzungen vorbereitet, die quantitativen Auswertungen gerechnet und die notwendige Organisation mit studentischen Hilfskräften übernommen, auf Schulseite wird die Organisation der Erhebungen vor Ort geleistet. So wurden z. B. aus Zeitgründen erste Präsentationen der Ergebnisse nicht gemeinsam mit den Praktikerinnen vorbereitet, später zur Information aber gezeigt.

Im zweiten Netzwerk wurde sehr konsequent entlang eines Zeitplans gearbeitet: Die interviewten Lehrerinnen erinnern sich, sich gleich zu Beginn der Arbeit auf einen Drei-Jahres-Plan geeinigt zu haben. Im Zentrum der Netzwerkarbeit habe das Ziel gestanden, möglichst

viele innovative Unterrichtsreihen zu entwickeln, das Netzwerk selber sei auf drei Jahre ausgelegt. Aus diesem Grund habe man eine zeitliche und inhaltliche Aufteilung dieser Laufzeit anhand der Schuljahre und der darin zu behandelnden Unterrichtsthemen vorgenommen. Die Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsphasen seien bisher klar aufeinander abgestimmt verlaufen: So habe man im Rahmen eines klassischen Aktions-Reflexions-Zirkels in mehreren Schulen, unterstützt von Studierenden, die entwickelten Unterrichtsreihen erprobt. Dabei seien verschiedene Variationen angewendet worden: Von Studierenden, die die Lehrerinnen in der Durchführung der entwickelten Unterrichtsreihe beobachtet hätte, über die eigene Unterrichtstätigkeit der Studierenden bis hin zur Beobachtung einzelner Kinder durch die Studierenden über eine längere Zeit hinweg. Dies sei ein gemeinsames Evaluationsmodell, weil

„das Problem ist einfach, dass man selber, wenn man die Unterrichtsreihe macht, nicht die Kinder wirklich die ganze Zeit beobachten kann und viele Dinge gehen einem einfach verloren. Und die Studenten sind einfach für uns eine Chance, dass sie noch mal genauer gucken, wie sind die Kinder vorgegangen, und das dokumentieren. Und diese Dinge können wir dann eben nachher für unsere Gesamtdokumentation und -evaluation verwenden.“

Die Studierenden, so schildern die Lehrkräfte, werten die erhobenen Daten in Form von Hausarbeiten oder Bachelor- und Masterarbeiten aus, die entsprechenden Produkte werden dem Netzwerk neben den Rohdaten (Interviews, Beobachtungen) zur Verfügung gestellt. Zusätzlich führen die Lehrerinnen eine Art Forschungstagebuch und ausführliche Protokolle zur Diskussionsdokumentation. Auch Fortbildungen laufen auf unterschiedlichen Ebenen: Berichtet wird von intensiven inhaltlichen Diskussionen im Netzwerk selber, von Fortbildungen zu inhaltlichen Themen durch Expertinnen aus anderen Universitäten und von Kooperationen mit dem LIS.

Aus den Aussagen von universitärer Seite kann noch ergänzend hinzugefügt werden, dass die Wissenschaftlerin insbesondere in der Phase der Unterrichtsentwicklung ein grundsätzliches didaktisches Vorgehen vorgab, welches sich mit den Interessen der Lehrerinnen deckte. In der Umsetzung dieser didaktischen Grundideen sowie bei der konkreten Erprobung der entwickelten Lernumgebungen hingegen hält sich die Wissenschaftlerin im Hintergrund. In Bezug auf die bearbeiteten Themenfelder gibt es in der Gruppe jeweils Expertinnen; auf diese Weise ist die kollegiale Fortbildung fester Bestandteil des Netzwerkes. Sofern es möglich ist, nehmen an Tagungen oder Fortbildungen alle gemeinsam teil. Diese Arbeitsverteilung hat bislang gut funktioniert, alle Beteiligten sind mit ihren Produkten zufrieden. Die Wissenschaftlerin sieht es als eine ihrer Aufgaben an, beim Schreiben von Texten zu unterstützen; dies sei insbesondere eine Aufgabe für die kommende Zeit, damit eine Dokumentation entstehen könne, die auch von anderen nutzbar sei.

Das dritte Netzwerk, so berichten die beiden befragten Lehrkräfte, treffe sich monatlich im Rahmen eines „Seminars“. Diesen Arbeitskontext erklärt ein Interviewpartner wie folgt:

„Also, das war auch meine Frage am Anfang, wie das überhaupt organisiert wird. Und es hat sich jetzt mittlerweile so eingebürgert, dass wir uns einmal im Monat treffen, wir sind jetzt eine feste Gruppe, die Lehrer plus Uni plus ab und an das LIS dazu und wir haben dann unser Seminar, ich sag immer Seminarplan dazu, also unser Programm, was dann ansteht.“

Die thematische Planung dieses Programms sei den Netzwerkteilnehmerinnen von den Verantwortlichen der Universität zur Abstimmung vorgelegt worden und werde derzeit „abgearbeitet“. Konkret werde für jede drei- bis vierstündige Seminarsitzung (Arbeitsort: Universität)

eine Tagesordnung von der Uni vorbereitet, die zu bearbeiteten Texte und Themen würden etwa eine Woche vor dem Treffen per Mail verteilt. Ein zentrales Problem wird hier von beiden interviewten Lehrkräften angesprochen: Die Netzwerkteilnehmerinnen bereiten sich unterschiedlich intensiv auf die gemeinsamen Termine vor, dies führe immer wieder zu Schwierigkeiten im gemeinsamen Arbeiten. In der Regel seien die gemeinsamen Treffen als intensiver Austausch der Teilnehmerinnen gestaltet, im Mittelpunkt des Austausches hätten bisher theoretische Konzepte, Begriffsklärungen vor dem Hintergrund konkreter Unterrichtssituationen, die Sichtung von Unterrichtsmaterialien sowie erste kleinere Unterrichtsplanungen gestanden. Zudem seien von Seiten der Uni einige Fortbildungen organisiert worden. Die Kooperation mit Studierenden laufe langsam an, man habe Teams gebildet und erste, im Seminarekontext entwickelte Aufgaben im Unterricht erprobt. Dabei seien zwei Formen der Erprobung umgesetzt worden: So hätten zum Teil die Studierenden unterrichtet und die Lehrerinnen dies beobachtet wie auch umgekehrt.

Die Wissenschaftlerin berichtet über den Zeitplan für die drei Jahre der Netzwerkarbeit. Im ersten Jahr lag der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Arbeit, das zweite Jahr dient der eigentlichen Praxisforschung, die Vorbereitung von Publikationen sei für das dritte Jahr vorgesehen. Die Workshops – von den Lehrerinnen als Seminar bezeichnet – wurden bis auf eine Ausnahme durch die Wissenschaftlerin gestaltet. Sie nimmt z. T. Kritik an der breiten thematischen Auseinandersetzung wahr und ist sich unklar, inwieweit die Texte, die sie dazu verteilt hat, auch genutzt wurden. In der Praxisforschungsphase sollen die Lehrerinnen eigene Fragestellungen entwickeln und ihnen nachgehen. Die Umsetzung ist momentan nicht ganz deutlich, an entsprechender Stelle sollen auch Forschungsmethoden thematisiert werden.

Das vierte Netzwerk schließlich arbeitete – so rekonstruieren die beiden interviewten Lehrerinnen – in Phasen. Zunächst habe es eine intensive Beschäftigung mit den Bremer Strukturen, mit zentralen Begrifflichkeiten für die Netzwerkthematik und mit unterschiedlichen Diagnoseinstrumenten gegeben. In einem zweiten Schritt habe sich die Forschungsgruppe auf eine Dokumentenanalyse anhand zuvor festgelegter Kategorien geeinigt. Erste Ergebnisse dieser Analyse seien auch im Rahmen eines Vortrags vorgestellt worden. Im dritten Schritt wurden dann Fragebögen für Lehrkräfte entwickelt, um mehr über deren Arbeitspraxis und Hintergrundwissen zum Netzwerkthema zu erfahren. Leider sei hier der Rücklauf deutlich geringer ausgefallen, als sich die Netzwerkgruppe dies gewünscht hätte. Schließlich wurden Interviewleitfäden entwickelt. Insgesamt sei insbesondere die Erarbeitung der Untersuchungsinstrumente sehr zeitintensiv gewesen. Alle Instrumente seien in enger Kooperation zwischen Universität und Praktikerinnen entwickelt worden: So habe es zu Beginn eine knappe Einführung in die Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung gegeben, und zu jeder Phase habe die Uni Texte zur Orientierung an die Praktikerinnen verteilt. Zudem stehe jederzeit eine universitäre „Methodenwerkstatt“ zur Unterstützung im Forschungsprozess bereit. Fast alle Arbeitsschritte im Forschungsprozess wurden nach Auskunft der Interviewpartnerinnen von Uni und Praktikerinnen aktiv mit gestaltet, wie das Beispiel der Dateneingabe bei Fragebögen zeigt:

„Von der Uni-Seite wurde das dann gesteuert, dass wir das dann mit SPSS statistisch auswerten können. Da wurde dann diese Maske erstellt mit den Kategorien und als diese Kategorien feststanden - die haben wir halt vorher nach so einer informellen Auswertung erst mal erstellt (...) alle zusammen - dann haben wir Lehrer uns die Anträge aufgeteilt und haben das in diese Maske, die die Uni hergestellt hatte, eingetragen. Dann wurde das zusammengefügt. Also das ging immer Hand in Hand, das klappte wirklich super gut. (...) Wir haben das eingetippt und dann abgeschickt und die Uni hat das dann zusammengefügt. Kreuztabellen konnten wir sogar auch erstellen.“

Die Wissenschaftlerin berichtet, dass nicht nur die Fragebögen gemeinsam entwickelt wurden, sondern auch zu Beginn die Forschungsfrage mit allen Beteiligten ausgearbeitet wurde. Sie hält es für wichtig, einen Konsens zu erzielen, selbst wenn dies zuweilen Zeit koste. Zur Unterstützung der Erhebung und Auswertung stehen eine Honorarkraft und eine studentische Hilfskraft zur Verfügung. Obwohl innerhalb des Netzwerkes gemeinsam gearbeitet und entschieden wird, sieht sie ihre Aufgabe als Projektleitung auch darin, das Netzwerk punktuell aus einer Metaebene zu reflektieren und so den Arbeitsprozess im Blick zu behalten.

Ich muss immer ab und zu innerlich einen Schritt zurückgehen, du musst jetzt noch einmal drüber nachdenken, weil du die Verantwortung trägst und musst jetzt gucken, stimmen die Fäden noch, passt das so? Und wenn es für mich nicht passt, muss ich noch mal zurückgehen oder noch mal rückmelden auch an die Lehrerinnen, dass ich da gerade etwas problematisch finde oder so.

Bisherige Ergebnisse und Folgen

Zum Zeitpunkt der Evaluation liegen in den einzelnen Netzwerken bereits eine Reihe von (Zwischen-)Ergebnissen vor, die zum Teil bereits im Rahmen von , z. B. anlässlich des Forums „Lehren und Lernen“, während der Nordverbundtagung 2009 oder auch bei anderen Gelegenheiten öffentlich präsentiert wurden. Weitestgehend unbearbeitet scheint zum Zeitpunkt der Interviews allerdings die Implementation der Arbeitsprozesse mitsamt ihren bisherigen (Zwischen-)Ergebnissen und -erkenntnisse in die Praxis zu sein.

Lehrerinnen

Laut Angaben der befragten Lehrerinnen ist noch kein Netzwerk explizit damit beschäftigt, die Reichweite der eigenen Ergebnisse bzw. mögliche Wege der Ergebnismeldung und -umsetzung zu planen. Genau dies wird von einigen auch kritisch reflektiert: So erklären insgesamt sechs der neun interviewten Lehrkräfte, der Transfer sei (neben der individuellen Professionalisierung) eigentlich das wichtigste Anliegen der Arbeit, hier seien in der weiteren Arbeit vermehrte Anstrengungen im Hinblick auf Ergebnisinterpretation und -kommunikation notwendig. In zwei Netzwerken seien bisher über zufällige, informelle Gespräche mit Kolleginnen an der eigenen Schule und die verpflichtenden Präsentationen von Teilergebnissen hinaus noch keine Überlegungen zu einer systematischen Implementation von Ergebnissen über den Netzwerkkontext hinaus angestellt worden. Im Hinblick auf ein Netzwerk wird von allen Interviewpartnerinnen angemahnt, dass die Vorarbeiten sehr langwierig und stark theorielastig seien – für die Weiterarbeit wird hier übereinstimmend der Wunsch geäußert, stärkere Praxisnähe zu entwickeln. Dabei sei es im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen (insbesondere Zeit) durchaus auch sinnvoll, arbeitsteilig zu arbeiten, wie das folgende Zitat deutlich macht:

„Also ich bräuchte noch mehr Informationen einfach. Wir sind einige Beispiele durchgegangen, aber die haben sich eher an pädagogischen Fragen orientiert und so ganz konkret für unser Thema ist mir das alles noch zu unklar. Also gut, das habe ich ja nun auch alles schon durchgelesen, es gibt ja dann unterschiedliche Forschungsmethoden, wie man so etwas machen kann, und da würde mir schon helfen, wenn wir dann konkret auch noch mal sagen, hier, mit dieser Methode machen wir das. (...) Vielleicht auch in Teilgruppen. Weil die Zeit hat man nicht, um sich so intensiv damit auseinanderzusetzen.“

Einer optimalen Vorstellung nach münden die Ergebnisse der Netzwerkarbeit für die Mehrzahl der Interviewpartnerinnen unmittelbar im Schulprofil bzw. im Schulcurriculum. Konkrete

Überlegungen dazu, wie dies geschehen kann, hat sich zum Zeitpunkt der Evaluation ein Netzwerk gemacht: Hier sind – auch durch gute personelle Rahmenbedingungen – regelmäßige Informationen in den Fachkonferenzen der beteiligten Schulen fester Bestandteil des Netzwerkprozesses. Auf diese Weise haben auch andere Praktikerinnen, die nicht am Netzwerk mitarbeiten, bereits einzelne Ergebnisse der Netzwerkarbeit in ihrem Unterricht eingesetzt. Als Perspektive will das Netzwerk die eigenen Erkenntnisse und Produkte am Ende ihres Arbeitsprozesses zu Fortbildungen ausarbeiten. Hier sollen nach Möglichkeit auch die Erfahrungen jener nicht beteiligten Praktikerinnen einfließen.

Insgesamt sind sich, mit zwei Ausnahmen, alle Interviewpartnerinnen einig, dass die Netzwerkarbeit eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für eine Schul- oder Unterrichtsentwicklung auf Einzelschulebene und zum Teil auch auf verschiedenen Ebenen der Bremischen Schullandschaft bietet (genannt werden hier Unterricht, Schule, Stadtteil, Schultyp und Stadt). Dies müsse im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit stärker in den Blick gerückt werden – die Frage des Transfers sei im Vergleich zum früheren Modell der Schulbegleitforschung aktuell deutlich nachgeordnet, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Also ich muss schon sagen, die alte Form, die ist mehr in die Schulen eingedrungen! Also dieses Projekt machen ist ja das eine, der Transfer ist ja das Eigentliche und ich denke, das mag an der Konstruktion, aber auch an den Inhalten liegen, ist bei den anderen Projekten, an denen ich beteiligt war, intensiver gewesen. Ich meine, der Transfer, der Austausch mit anderen Schulen. Das ist also deutlich häufiger gewesen. Das kann sein, dass das in diesem Projekt jetzt erst kommt. (...) Wir haben da jetzt schon bestimmte Erkenntnisse gewonnen, wie setzen wir das aber in der Schule um, damit wir anders damit umgehen, damit wir das, die Effekte, die wir nicht wollen, damit wir die abbauen und andere Effekte erzielen, das haben wir noch nicht geleistet. Das ist auch nicht im Blick.“

Schließlich nehmen drei der vier Netzwerke nach Äußerung der Interviewpartnerinnen auf Grund der positiven Erfahrungen und der als spannend bewerteten Zwischenergebnisse eine Fortsetzung des Projekts in den Blick. In zweien der drei Netzwerke – so erklären die Interviewpartnerinnen unter der Einschränkung, dies sei noch nicht abschließend geklärt – werde möglicherweise die Fragestellung etwas verlagert, ein Netzwerk würde gern auf die bewährte Weise am gleichen Thema weiterarbeiten.

Wissenschaftlerinnen

Die Aussagen der Wissenschaftlerinnen bestätigen in vielen Punkten die Aussagen der Lehrkräfte; es finden sich aber auch einige unterschiedliche Akzentuierungen und Perspektiven. So hätten die vorliegenden Ergebnisse in einem Netzwerk dazu beigetragen, anfängliche Vorstellungen zum Problembereich bei den Lehrerinnen zu modifizieren, und neue Aspekte aufgezeigt. In einem anderen Netzwerk seien durch eine externe Messung, die nicht im Zusammenhang mit der Netzwerkarbeit steht, bereits erste positive Auswirkungen sichtbar geworden.

Bei der konkreten Umsetzung findet sich die bereits erwähnte Fortbildung, in der die Produkte der Netzwerkarbeit genutzt werden sollen, da eine reine Weitergabe von Material nicht sinnvoll sei. Auch wird der Transfer innerhalb der Netzwerkschulen über die Fachkonferenzen berichtet. Bei anderen Wissenschaftlerinnen geht es eher um das grundsätzliche Potenzial der Ergebnisse. Nach Aussagen von zwei Wissenschaftlerinnen lassen sich daraus konkrete Handlungskonsequenzen ableiten und diese werden auch genannt, dabei wird dem Thema ein Innovationspotential zugeschrieben und ein Transfer über das Netzwerk hinaus

scheint möglich, selbst wenn die fehlende Repräsentativität der Daten dies etwas einschränkt. Die Verantwortlichkeit für die Umsetzung wird auf Seiten der Lehrkräfte gesehen.

„Wir haben geholfen bei der Analyse sozusagen, wer Probleme und wie, das heißt, wir haben geholfen mit den Methoden, Instrumentarium, was wir haben, und unserer diesbezüglichen Kompetenz haben wir mit dazu beigetragen, dass Diagnose sozusagen erfolgen konnte. Jetzt zu entwickeln, wie kann man daraus Handlungsformen entwickeln, um die Probleme zu bewältigen, das können nur die Praktiker vor Ort sagen.“

Auch die Wissenschaftlerinnen können sich eine Fortsetzung der Arbeit vorstellen. Aufbauend auf den gemachten Erfahrungen und Ergebnissen, könnte dann weitergearbeitet werden. Dabei besteht der Wunsch, das jetzige Team beizubehalten, da dort bereits bestimmte inhaltliche Fragen und Kooperationsvereinbarungen geklärt sind.

„Ich würde mir das wünschen, dass man uns die Gelegenheit gibt, da noch einmal etwas dranzusetzen. So wie bei der DFG, wenn eine Sache gut läuft, dass man sagt, es läuft gut, da wollen wir doch mal die Chance geben, dass da etwas implementiert werden kann.“

3.3 Motivation zur Teilnahme an der N-SFB

3.3.1 Lehrkräfte

Über alle neun Interviewpartnerinnen aus den vier bzw. fünf Netzwerken hinweg lassen sich eine Reihe von Gründen finden, die die Praktikerinnen zur Teilnahme am jeweiligen Netzwerk motiviert haben. So ist ein wesentlicher Grund für vier der neun Interviewten, dass die bearbeiteten Fragestellungen aus den tatsächlichen Problemen des Schul- oder Unterrichtsalltags abgeleitet wurden. Mit diesen müsse man sich als professionell handelnder Lehrer in jedem Fall auseinandersetzen – die Schulbegleitforschung ermögliche hier eine systematische und ressourcenunterstützte Bearbeitung der Problematik. Eine ähnlich intensive Bearbeitung sei im Schulalltag für den Einzelnen sonst nicht zu leisten.

„Also dass das immer mehr wird, als wenn ich selber über irgendetwas nachdenke und dann doch irgendwo hilflos bleibe, ne? Man verspricht sich schon durch so ein Projekt, etwas auf den Weg zu bringen und Erkenntnisse zu sammeln. (...) Das ist natürlich im Rahmen der Schulbegleitforschung viel einfacher, weil andere Ressourcen möglich sind. Das hätten wir sonst auf keinen Fall geschafft.“

Wesentliches Element und grundlegender Anreiz zur Teilnahme an einem Netzwerk ist neben dem inhaltlichen Interesse am ausgeschriebenen Oberthema vor allem die soziale Komponente: Insbesondere der inhaltliche Austausch mit Kolleginnen anderer Schulen und auch die fachliche Kompetenz von Wissenschaftlerinnen führe – so erklären sechs der neun Lehrkräfte explizit – zu einer anderen, als sehr fruchtbar erlebten Diskussionskultur über den Berufsalltag. Dieser sei im Regelfall eher allein zu bewältigen, ein regelmäßiger inhaltlicher Austausch hingegen finde in Schulen zu selten statt und werde vermisst. Auch die Möglichkeit, die eigenen Alltagstheorien über Zusammenhänge und Gründe von Problemen gemeinsam mit anderen kritisch zu hinterfragen und ggf. durch überraschende, neue Erkenntnisse erweitern oder verwerfen zu können, ist für drei Lehrerinnen ein besonderer Pluspunkt der Schulbegleitforschung: Durch die wissenschaftliche Arbeitsweise erhalten die eigenen Erkenntnisse eine andere Qualität, neue Impulse werden selbstständig miterarbeitet und nicht von Außenstehenden eingeführt. Dies führe zu einer anderen Verantwortung im Umgang mit den Befunden. So ermögliche das Netzwerk eine systematische Überprüfung der erarbeiteten Produkte oder Erkenntnisse in unterschiedlichen Lerngruppen oder Schulen. Die dabei

gewonnenen Erkenntnisse werden von einigen Lehrkräften wie eine inhaltliche Fortbildung empfunden, wenn sie in der Gruppe diskutiert werden.

„In der Erarbeitung haben wir ja auch noch einige Sachen ausprobiert und verbessert. [Da hab] ich einfach gemerkt, dass es für meinen Unterricht von Vorteil ist, wenn ich da Rücksprache mit den anderen habe. Weil wir uns eben sehr gut ergänzen. Viele Schwachstellen werden noch mal von anderen angemerkt und man kann gemeinsam daran arbeiten, (...) das ausbessern. Und die Uni war halt immer im Hintergrund, die dieses didaktische Hintergrundwissen sehr gut hat. Das hat mir für meinem Unterricht einfach sehr viel gebracht.“

Drei Lehrkräfte erklären in diesem Zusammenhang, dass es für ihre Bedürfnisse generell wenig Fortbildungen gebe, die Arbeit im Netzwerk allerdings führe zumindest dazu, dass man nicht allein und isoliert über zentrale Fragen seiner Arbeit nachdenke, sondern sich mit anderen inhaltlich vernetzen könne.

„Es gibt leider sehr wenig Fortbildungen (...) Mir fehlte ein neuer Impuls und auch etwas, an dem ich selber arbeiten kann. Also (...) ich wollte da nicht immer so alleine in meinem stillen Kämmerlein sitzen, und von daher hat mich das gereizt.“

Auf dieser Basis können die selbst erarbeiteten Ergebnisse und neuen Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung selbstbewusst nach außen und innen vertreten werden.

„Also das hat für mich eine besondere Rolle insofern, dass man das halt in einen wissenschaftlichen Rahmen einbettet und sagt, also dass unter bestimmten Standards eben auch ein Verhältnis evaluiert wird, dass das dann ein anderes Gehör findet, eine andere Gewichtigkeit hat, das würde ich würde ich schon denken.“

Schließlich betonen vier der neun Lehrkräfte, dass sie ihre Schule gerne weiterentwickeln und neue Impulse ins Kollegium bringen möchten. Die Teilnahme an der netzwerkbasierter Schulbegleitforschung ermögliche es ihnen, sorgfältig erarbeitete und mehrfach geprüfte Anregungen im Kollegium zu vertreten und damit im Idealfall zur Profilierung der Schule beizutragen:

„Ich finde gut, so diese neuen Forschungsergebnisse auch im Kollegium breit vertreten zu können, zur Verfügung stellen zu können und die Kollegen auch zu begeistern für neue Sachen.“

Für zwei Lehrerinnen ermöglicht die Teilnahme an der Schulbegleitforschung neben der beruflichen Qualifikation zudem, auch in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion auf dem neuesten Stand bleiben zu können.

„Und was mir auch noch wichtig ist, ist, den Kontakt zur Wissenschaft nicht zu verlieren, immer auf dem auf dem neueren Stand der Wissenschaft zu sein. Ich hatte immer befürchtet, wenn ich in dieser Mühle Schule drin bin, dann bleibe ich bei meinen alten Sachen. Was sich bewährt hat, das setzt man immer wieder ein und reflektiert das vielleicht nicht mehr so. (...) Ich weiß es nicht. Mein Ansatz ist immer, auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu sein, neue Erkenntnisse zu haben und das habe ich mir daraus auch erhofft.“

Damit hängt der Wunsch zusammen, im Rahmen der Netzwerke auch solche Themen zu bearbeiten, die bisher z. B. in der Didaktik so noch nicht erforscht bzw. aus der Theorie in die Praxis übersetzt und evaluiert wurden. So können man – dies erklärt eine Lehrkraft – zugleich Praxis und Wissenschaft sowie die Lehrerausbildung weiterentwickeln helfen. Für eine andere Interviewpartnerin zeigt das Engagement von Lehrkräften in derartigen Forschungsstrukturen, dass sie an Qualitätsfragen in Bezug auf Schule und Unterricht arbeiten. Dies sei insbesondere für die öffentliche Wahrnehmung der Profession Lehrer ein wichtiges Signal.

Gleichwohl berichten die interviewten Lehrerinnen auch von einigen Aspekten, die ihre Motivation zur Teilnahme an den Netzwerken geschwächt haben: So hätten insbesondere zu Beginn der Arbeit in den Netzwerken die unterschiedlichen Erwartungen von Wissenschaft und Praxis z. B. in Bezug auf die Schwerpunktsetzungen zu Aushandlungsprozessen geführt. Wichtig sei deshalb für einen funktionierenden Arbeitsprozess, dass getroffene Absprachen eingehalten und die beiderseitige Arbeit auf Augenhöhe als Grundprinzip anerkannt werden müsse. Schule dürfe dabei nicht ausschließlich als Forschungsfeld gesehen, gegenseitige Erwartungen und Ansprüche müssten im Prozess transparenter gemacht werden.

„Ja, wir müssen sicher auch noch mal klären, was ist eigentlich leistbar. Also, wir Schulen sind ja mit ganz bestimmten Vorstellungen und Hoffnungen in das Projekt gegangen, die werden sicher zum Teil erfüllt. Aber was von uns erwartet wird, das ist für mich nicht so transparent.“

Angemerkt wird auch, dass einigen Interviewpartnerinnen im Vorfeld der Netzwerkmitarbeit nicht wirklich klar war, was auf sie zukommen würde. So hatten sich fünf Interviewpartnerinnen die konkrete Arbeitssituation etwas anders vorgestellt und würden sich wünschen, dass die innere Organisation der Netzwerke weniger mühsam, nicht so langwierig und insgesamt etwas straffer strukturiert würde. So gebe es immer wieder Treffen, bei denen man sich im Kreis drehe, einige Teilnehmende nicht vorbereitet seien oder (bedingt durch wechselnde Beteiligung) bereits festgelegte Arbeitsschritte aufs Neue diskutiert und erklärt werden müssten.

„Also es gab irgendwie auch Phasen, wo ich dachte, wir müssten so straffer arbeiten, uns öfter treffen, intensiver diskutieren (...) Da kommt ja keiner von Außen und der leitet das jetzt, sondern wir müssen das ja selber strukturieren.“

Auf etwas anderer Ebene, inhaltlich aber zur Organisation der Netzwerke passend, liegt die Wahrnehmung von zwei Lehrerinnen aus verschiedenen Netzwerken. Sie sind wenig begeistert über die Tatsache, dass das Engagement der Netzwerkmitglieder häufig sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

„Ja also, ab und an kommt schon mal der Gedanke auf, (...) dass sich immer nur die Gleichen engagieren in der Gruppe. (...) Ich habe einfach ein persönliches Interesse, da etwas für mich rauszunehmen, deswegen mache ich auch relativ viel. Aber ich fände schön, wenn man das Engagement ein bisschen mehr verteilen könnte, sitzen ja auch viele Köpfe drin in dem Netzwerk: Also ich mein jetzt die Lehrerseite, (...) dass fände ich schön, wenn wir Lehrer uns noch besser austauschen untereinander.“

Dies führt insbesondere in einem Netzwerk zu Irritationen, weil die Ressourcen unterschiedlich verteilt zu sein scheinen, genaue Informationen gibt es dazu allerdings nicht (Intransparenz der Stundenverteilung). Auch die Kooperation mit den Studierenden in der Schule erfordert erheblichen (organisatorischen) Mehraufwand auf Seiten der Praktikerinnen. Dies sei – so berichten drei Interviewteilerinnen – im Vorfeld nicht klar gewesen, müsse nun aber im Alltag geleistet werden. Dies wird punktuell als Belastung erfahren. Schließlich merken zwei Lehrkräfte an, dass sie sich eine stärkere Wahrnehmung und Berücksichtigung ihrer als wichtig beurteilten Netzwerkergebnisse durch die Administration und Politik wünschen. Die Tatsache, dass hier wenig Anerkennung komme, führe zum Teil zu der Frage, wofür man sich die Arbeit mache, wenn sich auf politischer Ebene vermutlich nichts verändere:

„Naja und [die Arbeit] sollte für mich schon auch sozialpolitische Folgen haben, also dass das dann Gehör findet und eventuell politische Entscheidungen daraus resultieren. (...)“

Aber ich bin da eher hoffnungslos, also ich glaube nicht, dass das groß Gehör findet und da fragt man sich dann schon manchmal nach dem Sinn des Ganzen.“

Zwei Interviewpartnerinnen erklären unabhängig von der inhaltlichen oder organisatorischen Gestaltung der Netzwerkarbeit ganz persönliche Organisationsschwierigkeiten: So sei trotz Entlastungsstunden die Verbindung von Unterrichts- und Schulalltag, Forschungsaktivitäten im Netzwerkverbund und dem eigenen Privatleben sehr belastend. Man spüre etwa die Entlastung im Schulalltag insofern, als dass weniger Unterrichtsstunden zu geben seien, allerdings reiche diese Zeit im Alltag in der Regel nicht aus, um die inhaltlichen Vor- oder Nacharbeiten in der notwendigen Intensität zu erledigen. Zudem sei es durchaus schwierig, gemeinsame Treffen zu arrangieren; in der Regel lägen diese am Nachmittag. Dies sei ebenfalls zusätzliche Zeit, die aufgewendet werden müsse und die nicht durch die Unterrichts-entlastung aufzufangen sei.

3.3.2 Wissenschaftlerinnen

Neben dem grundsätzlichen Interesse an der Art der Forschung stehen bei der Motivation, an der SBF teilzunehmen, zwei große Motivationsbereiche im Vordergrund. Zum einen – dies äußerten drei Befragte als erstes auf die entsprechende Frage – ist es der Wunsch, darüber Praxiskontakte aufzubauen. Eine der Befragten hatte deshalb auch schon vor der Beteiligung an der SBF Kontakt zum LIS und zu Fachleitungen aufgenommen. Die Äußerung einer Befragten kann hier stellvertretend für die anderen gelten:

„Ich fand es dann auch eine spannende Chance, als relativ neu hier in Bremen, (...) dachte ich auch, das ist eine super Chance, um jetzt hier in einem neuen Feld auch in Kontakt mit Schulen und so weiter zu kommen (...). Also insofern auch das Format Schulbegleitforschung.“

Auch für zwei weitere Wissenschaftlerinnen gilt, dass sie zu diesem Zeitpunkt erst recht kurz in Bremen waren. Aus ihrer Sicht hat sich die im Zitat formulierte Erwartung an die SBF in der konkreten Netzwerkarbeit erfüllt. Zudem sei es auch für andere Bereiche (z. B. Abschluss- oder Seminararbeiten) einfacher, Studierende in die Praxis zu bringen. Kontakt zur Praxis bedeute auch, Einblicke in Schule zu erhalten und die Argumentationen der Praktiker kennenzulernen; ein nicht vorgesehener „Nebeneffekt“, der aber für die universitäre Seite einen „ideellen Mehrwert“ darstellt. Spannend sei in diesem Zusammenhang auch, die Sicht der Lehrkräfte auf Prozesse der Schulreform mitzubekommen.

Reizvoll – in diesem Durchgang – sei zudem das von der Behörde genannte Thema. Es wird als interessant und aktuell beurteilt, passt entweder gut zu den eigenen Interessen einzelner Wissenschaftlerinnen, entspricht der jeweiligen Fragestellung oder deckt sich so stark mit dem eigenen Thema, dass die Teilnahme am Netzwerk nahezu eine Verpflichtung darstellt, selbst wenn der Zeitpunkt als ungünstig und die Arbeitsbelastung auch ohne SBF als sehr hoch empfunden wird:

„Und ich denke, das ist ja mein Thema. Klar, da bin ich verantwortlich, da muss ich mitmachen. Da kann ich auch nicht sagen, ich habe jetzt keine Zeit, es passt gerade nicht so gut, ich kann nicht drei Jahre Schulbegleitforschung ohne meine Mitbeteiligung am Thema laufen lassen.“

Dabei sei wichtig, dass von der Behörde nur das Oberthema gesetzt wurde und die spezielle Ausrichtung des Netzwerkes individuell vorgenommen werden konnte. Über die oben schon dargestellte Wichtigkeit des Themas hinaus haben sich drei Befragte genauer zur Relevanz

des konkreten Themas ihrer Netzwerke geäußert. Zwei halten die Fragestellung und auch die zu erwartenden Ergebnisse für aktuell – dies gelte nicht nur für die Praxis, sondern auch für den universitären Kontext; in beiden Fällen liegt über die jeweiligen Themen bislang kaum Literatur vor. Die Einschätzungen, inwieweit dies auch auf die Lehrkräfte zutrifft, gehen allerdings auseinander. So ist für eine Wissenschaftlerin die Fragestellung für alle Beteiligten gleichermaßen wichtig. Ein anderer Wissenschaftler hingegen hält sein Thema zwar für innovativ, vermutet aber, dass eine entsprechende Fragestellung wahrscheinlich nicht von den Schulen so entwickelt worden wäre. Lehrkräfte nähmen das Thema zwar wahr, sähen es aber häufig kritisch, insbesondere weil es aktuell eher von außen durch Bildungspläne oder Administration für die Schulen gesetzt wird. Eine Wissenschaftlerin verweist darauf, dass das bearbeitete Netzwerkthema ihrer Einsicht nach in Schulen zu wenig berücksichtigt werde: So gehe es sowohl darum, den Praktikerinnen bestimmte Sichtweisen des Themas zu vermitteln, als auch darum, selbst zu erfahren, wie die Praxis funktioniert. Der Reiz liege insbesondere in der Untersuchung realer Lehr-Lernsituationen. Durch die SBF sei es zudem möglich, bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse oder alternative Modelle konkret vor Ort zu prüfen. Dabei spiele die wissenschaftliche Reputation keine wesentliche Rolle.

Neben dem bereits genannten besseren Kontakt zur Praxis gibt es im Verlauf der Arbeit noch weitere motivierende Punkte. So erklärt eine Wissenschaftlerin es als besonders spannend, wenn überraschende Erkenntnisse aus der Praxis kämen oder mit den Praktikerinnen zusammen entwickelt werden. Eine andere Wissenschaftlerin schildert die Erfolge der Arbeit vor Ort und die sich als produktiv erweisende Zusammenarbeit als positiv.

Auch für die Wissenschaftlerinnen gibt es kritische Punkte. Zuweilen empfinden die Wissenschaftlerinnen den Arbeitsprozess als etwas zäh oder langsam. Dies hat unterschiedliche Aspekte: So müssten die Wissenschaftlerinnen selbstverständliche und in der Forschung bekannte und bewährte Verfahren den Lehrerinnen gegenüber erklären und begründen. Wenn das nicht ausreichend gelinge, zeige sich das in der weiteren Arbeit. Ab und zu entstehe darum der Wunsch, auf die gewohnte Weise vorzugehen und allein vorzuarbeiten. Im Zusammenhang mit dieser Kritik wird allerdings von einigen Wissenschaftlerinnen entweder selbstkritisch auf die zu verbessernde Vermittlung von methodischen Fragen oder auf den Gewinn, der mit dieser Form der gemeinsamen Forschung verbunden ist, hingewiesen. Dennoch besteht der Wunsch, dass die Kenntnisse und Erfahrungen der universitären Seite anerkannt werden und deshalb nicht alle Rollen immer neu verhandelt werden müssen.

Der zweite Aspekt betrifft die konkrete Arbeitsorganisation. Hier wird zeitweise eine schnellere Abstimmung von Terminen und Absprachen gewünscht. Die Beteiligten seien manchmal durch andere Tätigkeiten so belastet, dass die Netzwerkarbeit sich dadurch verlangsamt. Dabei setzt insbesondere eine Wissenschaftlerin ihrer diesbezüglichen Kritik gleich entgegen, dass bei allen Beteiligten ein Interesse an der gemeinsamen Arbeit vorhanden sei, und weist darauf hin, dass auch sie für bestimmte Schleifen im Arbeitsprozess verantwortlich sei.

Problematisch sei ferner teilweise auch das Verhältnis von Ansprüchen an die Netzwerkarbeit zu den vorhandenen Ressourcen. Eine Wissenschaftlerin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Vertreterinnen aus der Universität die Netzwerkarbeit neben ihren „normalen“ Tätigkeiten erledigen müssen. Es sei zwar möglich, durch die Sachmittel Hilfskräfte zu finanzieren, für die Arbeit der Wissenschaftlerinnen gebe es jedoch keine zeitliche Entlastung. Die finanzielle Situation des Landes Bremen wird in Rechnung gestellt, dennoch wird der Aufwand als sehr hoch eingeschätzt. Insbesondere für die Erhebung und Auswertung der empirischen Daten werden viele Ressourcen benötigt. Bei den anfänglichen Über-

legungen des Netzwerkes sei zudem ein zu umfangreicher Arbeitsplan aufgestellt worden, der – wie sich im weiteren Verlauf gezeigt habe – in dieser Form nicht umgesetzt werden konnte

Im Zusammenhang mit dem Beginn der Netzwerkarbeit werden „Stolpersteine“ berichtet, die insbesondere auf Unklarheiten über Rahmenbedingungen zurückzuführen sind (siehe auch Auftaktveranstaltung). Drei Wissenschaftlerinnen kritisieren explizit, dass bereits die Themenfindung bzw. die Ansprache von Personen durch die Behörde für bestimmte Themen nicht transparent gewesen sei. Die fehlende Transparenz setze sich bei den Ressourcen und Entlastungsstunden fort und habe im Falle eines Netzwerks sogar zu einer Phase des Leerlaufs geführt, die zwar letztlich produktiv genutzt werden konnte, aber in der konkreten Situation als schwierig empfunden worden sei.

„Also was es schwer gemacht hat am Anfang, war eine ganz lange Phase der Unklarheit hinsichtlich der Finanzierung, also da wäre eine Transparenz viel sinnvoller gewesen. Wir haben ganz viel Zeit damit vertan, dass wir gesagt haben, wir finden uns nett, wir können uns alle paar Wochen treffen, aber solange wir kein Geld haben, können wir eigentlich keine Ressourcen wirklich vergeben, also keine Aufgaben wirklich, keine Hilfskräfte, man konnte nichts entscheiden, nichts auf den Weg bringen, weil die ganze Zeit unklar war, wird es überhaupt finanziert, kommt irgendwann mal Geld, wenn ja, wann? Wann können wir darauf zugreifen? Und haben dann ein paar Forschungsideen entwickelt, aber nichts tun können. Und das war sehr unbefriedigend.“

Ebenfalls zu Beginn nicht deutlich war der Entscheidungsspielraum, den die Netzwerke haben, auch bei der Entscheidung über die teilnehmenden Schulen.

3.4 Hinweise auf Professionalisierung der Lehrkräfte

Ein wesentlicher Effekt der Netzwerkmitarbeit ist laut den Lehrkräften die persönliche Professionalisierung: Implizit wird hier zwischen einer Professionalisierung im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung und im Hinblick auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Netzwerken unterschieden.

Ähnlich wird dies auch von den Wissenschaftlerinnen gesehen. Auch wenn zwei Wissenschaftlerinnen die Einschränkung machen, dass die Lehrkräfte dies selber am besten beurteilen könnten, so könne aus ihrer Sicht Schulbegleitforschung „ein echter Beitrag (...) zur eigenen Qualifizierung“ der Lehrkräfte sein. Der Nutzen wird allerdings nicht nur in der persönlichen Professionalisierung gesehen. Ergänzend wird vermutet, dass sich auch ein Ertrag für die jeweilige Karriere ergeben könne. So werden beispielsweise die positiven Auswirkungen auf den Unterricht und das Arbeiten in „professional communities“ angesprochen:

Also sie (...) planen jetzt gemeinsam Unterricht und dann schlägt das auch auf ihre Qualität nieder. Allein die Tatsache, dass sie mal nicht alleine davorsitzen, sondern gemeinsam etwas machen, wo sie wissen, wenn wir das gemeinsam machen, hat das eine gewisse Güte. Das ist für die Leute, also die, die jetzt mitarbeiten, das ist, glaube ich, schon etwas, was die schätzen.“

Eine weitere Wissenschaftlerin verbindet mit der Schulbegleitforschung den Anspruch, dass die Lehrkräfte Praxisforschung auch später auf andere Fragen anwenden.

3.4.1 Professionalisierung im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung

Aus den Interviews mit den Lehrkräften lassen sich fünf zentrale Erkenntnisse ableiten, die die Interviewpartnerinnen aus der Arbeit in den Netzwerken formulieren. So hat sich im Laufe der Arbeit gezeigt, dass (1) die Weiterentwicklung von Unterrichtseinheiten in Form eines Aktions-Reflexionszyklus durch systematische Evaluation sehr fruchtbar war. So berichten zwei Lehrerinnen aus unterschiedlichen Netzwerken, dass ihre Annahmen darüber, woran die beobachtete Probleme von Schülerinnen liegen, z. T. bestätigt und z. T. auch verworfen werden müssen. Gleichzeitig, so erklären drei Interviewpartnerinnen übereinstimmend, konnten sie durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten feststellen, dass sie die Aspekte der aktuellen theoretischen Diskussion

„eigentlich unbewusst mit den Schülern gemacht [habe] und jetzt, durch dieses Netzwerk kriegt das Ganze so einen theoretischen Unterbau (...) Das ist total schön.“

Ganz konkret könne man auf diese Weise die Netzwerkarbeit auf der einen Seite als Fortbildung, auf der andere Seite als Beruhigung für sich ganz persönlich verwerten. Das Ergebnis sei

„eine andere Fokussierung auf den Unterricht (...) Also, ich finde, die Qualität meines Unterrichts hat sich dadurch wesentlich verbessert. Ich habe einen anderen Blick auf Schüler. Ich nehme Dinge viel mehr wahr, die ich vorher gar nicht berücksichtigt habe. Auch meine Schüler sind dadurch viel mutiger geworden. (...) Und ich selber habe nicht mehr so diesen Druck, ich bin da auch innerlich freier geworden.“

In diesem Zusammenhang haben drei der Lehrkräfte in der Netzwerkarbeit die gewünschte Verbindung von Theorie/ Forschung und Praxis gefunden, die sie sich schon immer gewünscht haben. Stellvertretend für diese drei formuliert eine Lehrerin dies wie folgt:

„Ich kann sozusagen im Sinne einer etwas individuellen Fortbildung für mich ganz viel daraus ziehen, kann Dinge direkt anwenden im Unterricht, kann mich gleichzeitig theoretisch weiterentwickeln. Also im Grunde einfach, dass ich mitbekomme, was so aktuell diskutiert wird an Fachmethoden, und das auch direkt anwenden kann. Und natürlich die Konzeption von Unterrichtsmaterialien ist ja sozusagen täglich Brot, und das mit Beratung von Seiten der Universität und mit Unterstützung von Studierenden zu machen, ist natürlich ein Traum.“

Übereinstimmend ist für alle neun Lehrerinnen eine wünschenswerte Perspektive ihrer Netzwerkmitarbeit die Weiterentwicklung der Schulpraxis – insbesondere an der eigenen Schule. Fünf der neun Interviewten sehen hier positiv in die Zukunft: Sie erwarten, spätestens nach Abschluss der Forschungs- und Entwicklungsarbeit das eigene Kollegium auf Basis gesicherter, wissenschaftlich belastbarer Erkenntnisse bzw. Produkte zum jeweiligen Netzwerkthema informieren zu können. Sie sind hier explizit dazu bereit, die Verantwortung für die erarbeiteten Ergebnisse zu übernehmen und auch mittel- bzw. langfristig als Multiplikatoren zu fungieren. Zu diesem Zweck kündigen alle fünf als Fernziel die Konzeption von Lehrerfortbildungen an. Fest geplant oder bereits begonnen wird zudem die Weitergabe der Erkenntnisse im Rahmen von Fach- und Lehrerkonferenzen in der eigenen Schule, und schließlich fließen die Ergebnisse auch in informelle Gesprächssituationen ein; auf diese Weise entstehe einer Sensibilisierung von Kolleginnen für das Netzwerkthema und seine praktische Relevanz für den Schulalltag.

Die vier übrigen Lehrkräfte machen mehr oder weniger explizit deutlich, dass die bisherige Arbeit dies noch nicht ermögliche. Gründe dafür lägen insbesondere auf drei Ebenen: So gebe es (1) zum Zeitpunkt des Gesprächs noch nicht genügend Ergebnisse für eine Rück-

meldung an das eigene Kollegium. (2) erlaube die derzeitige Umbruchsituation im Bremer Schulwesen derzeit keine zusätzlichen Aktivitäten, so dass die Schulleitung und auch das Kollegium keine Aufmerksamkeit für die Schulbegleitforschungsarbeit aufbringe, und schließlich sei (3) ein systematischer Transfer im Projekt bisher überhaupt nicht mitgedacht. Insbesondere der letzte Punkt wird von vier Interviewpartnerinnen als zentrales Problem beschrieben, denn in dem Moment, wo eine Rückbindung der Forschungsergebnisse und -prozesse nicht systematisch angelegt sei, komme es letztendlich auf die individuellen Bemühungen jedes einzelnen an. Dies sei sehr mühsam und wenig nachhaltig. Stattdessen stehe die Entwicklung einer Strategie zur selbstbewussten Verbreitung der Forschungs- und Entwicklungsergebnisse nach außen noch aus. Diese müsse, so entwickeln zwei Interviewpartnerinnen, sowohl schriftliche als auch mündliche Ergebnisdarstellungen umfassen und sich an Lehrkräfte in der eigenen Schule, an andere Schulen, an die Bildungsbehörde und schließlich auch an die Bremer Öffentlichkeit richten.

3.4.2 Professionalisierung im Hinblick auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit in Netzwerken

Auch im Hinblick auf den Umgang mit Forschungsdaten und Forschungsergebnissen beschreiben die befragten Lehrkräfte einen deutlichen Kompetenzzuwachs, der sie zu neuen Perspektiven geführt habe. So beschreiben sechs der neun Lehrerinnen, durch die Erhebung und Auswertung von Daten ihren Blickwinkel auf die Fragestellung und auch auf Aussagen von Gesprächspartnerinnen verändert zu haben. Sie beziehen sich dabei zum Teil auf Interviews und damit verbundene, unterschiedliche Les- und Interpretationsarten sowie auf die Ergebnisse von Fragebögen. Insbesondere die gemeinsame Diskussion der Netzwerkteilnehmerinnen über verschiedene methodische Herangehensweisen und daraus resultierende Anregungen habe zu einer tiefergehenden Erkenntnis über den Gegenstand der Forschungsarbeit geführt und zum Teil bisherige (alltagstheoretische) Erklärungsansätze in völlig neuem Licht erscheinen lassen.

„Ein Interview, was ich zunächst als sehr dürftig wahrgenommen hatte, [habe ich] daraufhin noch mal gelesen. Also ich dachte erst: Ganz viel Luft um Nichts. (...) Also es ist wirklich sehr konfus gesprochen, ich dachte irgendwie, da fehlt der rote Faden. Man kann damit gar nichts anfangen. Und je mehr ich mich darein lese und je tiefer ich mir jeden Satz noch mal vor Augen führe, desto bewusster wird mir, was eigentlich dieser arme Mensch für Nöte hat. Und das fand ich dann doch schon enorm bedeutsam.“

Eine kritische Sicht auf Auswertungsmethoden und die Erkenntnis um die Grenzen und Möglichkeiten unterschiedlicher Auswertungsstrategien führten zudem – so erklären vier Lehrerinnen – zu einer neuen Distanz in dreierlei Hinsicht: (1) Distanz im Hinblick auf eigene, teilweise ohne viel Nachdenken entstandene Alltagstheorien, (2) Distanz zur Belastbarkeit/Richtigkeit von Forschungsergebnissen durch ihre Abhängigkeit von den angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden und (3) Distanz zu scheinbar klaren Aussagen durch die Erkenntnis um Vielfältigkeit von Lesarten unterschiedlicher Personen. Ein Interviewpartner erklärt, im Netzwerk erstmalig kennengelernt zu haben, wie wissenschaftliche Ergebnisse, die sonst nur präsentiert würden, eigentlich entstehen. Durch die eigene Beteiligung sei es, so erläutern sieben (!) der neun Gesprächspartnerinnen explizit oder implizit, sehr viel einfacher, Daten und Ergebnisse ernst zu nehmen und ihre Relevanz ohne Abwehrdiskussionen zu überdenken. Ein Interviewpartner zieht daraus die Schlussfolgerung, dass sich Leh-

rerinnen generell mehr an Forschung beteiligen müssten, um eine Relevanz der Ergebnisse für die Praxis zu ermöglichen.

„Es ist, glaub ich, auch sinnvoll, dass die Lehrerinnen sich damit beschäftigen. Wenn das jetzt nur von Universitätsangehörigen gemacht wird (...), dann würden wir uns immer melden und sagen, das sehe ich aber ganz anders. Weil wir diese Auswertung ja gar nicht erfahren haben. Diese wissenschaftliche Vorgehensweise. Man befindet sich ja auf einer ganz anderen Diskussionsebene, mein ich, wenn man auch erfährt, was für eine Problematik da drin steckt, so etwas auszuwerten, als wenn nur die Uni das auswerten würde und uns die Ergebnisse geben würde. Da würden wir sagen, ich kann ihnen jetzt aber Situationen oder Beispiele aus der Praxis zeigen, da steht das genau anders drin. So fangen wir dann ja sofort an!“

3.5 Finanzierung der Netzwerke: Geldmittel und Entlastungsstunden

3.5.1 Lehrkräfte

Grundsätzlich beurteilen die befragten Lehrkräfte die für die Netzwerke zur Verfügung stehenden Ressourcen durchweg positiv, wobei sich im Hinblick auf die Entlastungsstunden zwischen den neun Lehrerinnen große Unterschiede zeigen: Je nach Netzwerkzugehörigkeit und Schultyp erhalten die Interviewten zwischen einer und vier Entlastungsstunden. Eine Interviewpartnerin wird über einen Werkvertrag entlohnt, weil an Privatschulen die Entlastungsstunden nicht verrechnet werden können. Aus Sicht von sechs der neun interviewten Lehrerinnen sind die bereitgestellten Entlastungsstunden in Ordnung. Dabei wird allerdings betont, dass diese Beurteilung sich auf den durchschnittlichen Zeitaufwand über die gesamte Netzwerkarbeit bezieht: Phasenweise sei viel, phasenweise weniger Zeit für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit aufzuwenden. Klar formuliert wird allerdings auch, dass die wöchentlichen Treffen und die darüberhinaus anfallende Vor- und Nachbereitungsarbeit sowie insbesondere die Betreuung von Studierenden und die Vorbereitung auf Vorträge deutlich mehr Zeit in Anspruch nähmen. Dennoch sei das Konzept weitestgehend fair. Unmut erzeugte allerdings besonders in einem Netzwerk die Intransparenz der Entlastungsverteilung: Die Vertreterinnen dieses Netzwerks machen deutlich, dass ihnen ein Aushandlungsprozess innerhalb des Netzwerks weitaus sinnvoller erscheint als eine Zuweisung unter der Hand.

„Was ich schwierig finde, ist zum Beispiel diese Frage der Entlastungsstunden, das ist überhaupt nicht transparent, wer da wie viel Stunden bekommt. (...) Und das wird auch unter den Kollegen nicht transparent gemacht, leider. Es wurde zwar vor allen gesagt, jeder bekommt eine Stunde, aber ich weiß, dass es auch Kollegen gibt, die zwei Stunden bekommen, weil denen wiederum gesagt wurde, sie hätten bestimmte Koordinierungsaufgaben, davon wissen wir anderen Lehrer aber nichts. Also das erzeugt ein bisschen Unmut und das finde ich auch schade, weil wir machen es alle nicht irgendwie um der Entlastungsstunden willen. (...) Wir können das auch selber entscheiden, wer vielleicht mal eine Präsentation übernimmt, weil er eben mehr Entlastungsstunden hat und wer sich dann mal zurücklehnt, ich fände es schön, dass das transparenter wäre.“

Zudem scheint an einigen Schulen die Einlösung der Entlastungsstunden mit Problemen behaftet zu sein: Vier Interviewpartnerinnen erklären, ihre Entlastungszeit im aktuellen Schul(halb)jahr nicht in Anspruch nehmen zu können. Stattdessen besteht die Hoffnung, die entsprechende Unterrichtsverminderung im kommenden Jahr in Anspruch zu nehmen:

„Also bei mir war das organisatorisch ein bisschen schwierig. Ich habe das erste Jahr keine Entlastungsstunde bekommen und jetzt ist das im Grunde rückwirkend verrechnet, das erste halbe Jahr habe ich keine und dann das nächste halbe Jahr zwei sozusagen, wenn das alles so klappt.“

Dies sei natürlich in Bezug auf die Mitarbeit im Netzwerk nicht optimal, eine Veränderung auf organisatorischer Ebene sei wünschenswert, auch wenn die betroffenen Lehrerinnen sich vor dem Hintergrund der schulischen Rahmenbedingungen keine Lösung vorstellen können. In einigen Netzwerken führen zudem die Schwierigkeiten in der Terminfindung zu größeren individuellen Belastungen – durch die Tatsache, dass die Forschungsstunden nicht zu parallelisieren seien, fallen – so erläutern zwei Lehrkräfte ausführlich – die Netzwerktreffen und auch die arbeitsteiligen Treffen in der Regel in die späten Nachmittagsstunden. Weil die Entlastungsstunden im Schulalltag aber häufig nicht in einem Stück in Anspruch genommen werden könnten, ergebe sich so keine wirklich nutzbare Kompensation. Das Ergebnis sei eine zusätzliche Belastung des Privatlebens, was für zwei der Interviewpartnerinnen bei aller Zufriedenheit mit der inhaltlichen Arbeit in den Netzwerken zu Überlegungen führt, die Forschungsarbeit wieder aufzugeben.

Über die zur Verfügung gestellten Gelder und die der Universität zur Verfügung stehenden Ressourcen sind die Interviewpartnerinnen in sehr unterschiedlichem Maße informiert: Vier der neun Interviewpartnerinnen wissen nicht, inwiefern die Universität zeitliche Kompensation für die Mitarbeit in den Netzwerken erhält, fünf Interviewpartnerinnen sind sich sicher, dass mit Ausnahme der von der Bremer Bildungsbehörde zur Verfügung gestellten Sachmittel keine weiteren Ressourcen an die Uni vergeben werden. Das Geld wird in allen Netzwerken von Seiten der Universität verwaltet. In zwei Netzwerken wird die Verwendung der Mittel allerdings sehr transparent gehandhabt: So wurden Bücher, Fortbildungen, Tagungsteilnahmen und in einem Fall ein Werkvertrag für die LehrerIn der Privatschule finanziert. Zudem wurde das Geld für die Finanzierung von studentischen bzw. (anteiligen) wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen verwendet. In den übrigen Netzwerken wird über die Verwendung der Mittel gar nicht oder lediglich am Rand der Arbeit gesprochen. Als problematisch sprechen an dieser Stelle aber insgesamt sechs der neun Lehrerinnen die Tatsache an, dass das Geld insgesamt erst sehr spät zur Verfügung gestanden habe.

3.5.2 Wissenschaftlerinnen

Die Problematik, die sich daraus ergibt, dass die Wissenschaftlerinnen keine zeitliche Entlastung erhalten, wurde bereits unter dem Punkt Motivation dargestellt. Die Wissenschaftlerinnen können ihrerseits über finanzielle Ressourcen in Höhe von 10.000 € pro Netzwerk verfügen. Die Gelder werden meist dafür eingesetzt, Arbeiten, die nicht zwingend von Projektleitungen ausgeführt werden müssen, an studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte bzw. Mitarbeiterinnen zu vergeben. Typische Aufgaben liegen meist bei der Datenerhebung oder -auswertung, wie das Durchführen von Interviews oder Fragebogenerhebungen sowie das Eingeben und Auswerten quantitativer Daten. Im Fall des Netzwerkes „Migration und Übergänge“ konnte durch die Zusammenlegung beider Netzwerke sogar ein Teil einer Mitarbeiterinnenstelle finanziert werden, die für die Koordination des Netzwerkes und die inhaltliche Mitarbeit zuständig ist.

Über die Entlastungsstunden der Lehrkräfte können die Wissenschaftlerinnen lediglich Vermutungen äußern oder wiedergeben, was die Lehrkräfte im Netzwerk darüber rückmelden. Zuweilen sei unklar, wie viel den Lehrkräften an Arbeit zuzumuten sei. In Bezug auf die zeitlichen Belastungen wird auf der einen Seite der Eindruck geschildert, dass der Umfang der Entlastung auszureichen scheint bzw. die Lehrerinnen darauf achten, den zeitlichen Rahmen einzuhalten und bei zu starker Belastung dies auch anmerken. Auf der anderen Seite wird

die Einschätzung formuliert, dass die Lehrkräfte deutlich mehr Zeit in die Netzwerkarbeit stecken, insbesondere wenn auch noch die Betreuung von Studierenden hinzukommt. Motiviert durch das Interesse am Thema und der Arbeit, sind einige Lehrerinnen bereit, sich auch über die zu verrechnenden Stunden zu engagieren. Nach Aussagen einer Wissenschaftlerin reichen zwar die Entlastungsstunden nicht aus, aber ohne diese wäre die Forschung gar nicht möglich.

3.6 Umgang mit den Anforderungen

Unabhängig von der Einschätzung der Anforderungen haben sich einige Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen zur Kooperation mit dem LIS und der Behörde geäußert. Alle drei Wissenschaftlerinnen, die zu diesem Punkt Stellung genommen haben, beurteilen die Kooperation mit dem LIS als gut. Neben der generellen positiven Einschätzung des LIS wird anerkannt, dass Vertreterinnen des LIS an Vorträgen des Netzwerkes teilgenommen haben und sie sich informiert haben, als es um die Darstellung des Netzwerkes innerhalb der Behörde ging. Wenn von einzelnen Netzwerken konkrete Unterstützung gewünscht war, haben die Mitarbeiterinnen des LIS sie auch geleistet. Diejenige, die keine Unterstützung nötig hatte, geht davon aus, dass bei konkreten Anfragen die Mitarbeiterinnen dem auch nachkommen würden. Zur Behörde haben die meisten Wissenschaftlerinnen wenig Kontakt, da es dazu in der alltäglichen Netzwerkarbeit kaum Anlässe gibt. Wichtig wird dies, wenn es um Anträge oder Finanzen geht. Die Zuständigkeiten innerhalb des LIS und der Behörde sind klar.

Generell wird aus den Interviews deutlich, dass die Netzwerke einige der an sie gestellten Anforderungen – Vorträge, Präsentationen und Veröffentlichungen – zum Zeitpunkt der Befragung bereits erfüllt haben (siehe auch Punkt Ergebnisse).

Alle Befragten (Wissenschaftlerinnen wie auch Lehrkräfte) sind der Ansicht, dass die Anforderungen an die Netzwerke generell transparent sind. Dazu trägt bei, dass diese in einer Vereinbarung, die zwischen dem Netzwerk und der Behörde abgestimmt wurde, festgehalten sind. Im Einzelnen könnten einige Punkte noch konkreter beschrieben werden; bei anderen Dingen hat sich erst im Verlauf der Arbeit herausgestellt, was genau sich hinter den verabredeten Produkten verbirgt.

Drei der Befragten nehmen auch explizit zur Angemessenheit der Anforderungen Stellung. In ihren Augen ist diese grundsätzlich gegeben:

„Ich finde das schon [...] sinnvoll, weil auf diese Art, denk ich mal, alle etwas davon haben, für Lehrer halt zum einen wirklich aus der Forschung heraus etwas bearbeiten zu können, was halt jetzt für die interessant ist, aber vielleicht sonst nicht machbar, gleichzeitig Möglichkeiten, so etwas als Fortbildung zu machen, also das gesamte Forum Lehren und Lernen versteht sich ja eigentlich quasi so als Fortbildung, Weiterbildung. Aus Uni-Seite, denk ich mal, ist es ja gar nicht so notwendig, schriftlich festzuhalten, dass da Veröffentlichungen daraus entstehen sollen, ist ja eh immer unser ureigenstes Interesse, wir denken ja eh nur in Veröffentlichungen, also, das find ich schon alles o.k.“

Kritik bezieht sich auf die z. T. als eingeschränkt wahrgenommene Entscheidungsfreiheit in der Umsetzung der Anforderungen. Dazu hat auch die Unklarheit über den Entscheidungsspielraum zu Beginn der Netzwerke beigetragen. Die Netzwerke sollten autonom festlegen können, wann bestimmte Anforderungen erfüllt werden, da nicht alles in einigen Arbeitsphasen sinnvoll ist. Verärgerung entsteht, wenn dennoch darauf bestanden wird und es durch wiederholtes Nachfragen zu einem Gefühl der „Gängelung“ kommt. Gerade weil die Wissenschaftlerinnen keine zeitliche Entlastung haben, sollte der Zeitpunkt aus dem Netzwerk her-

aus bestimmt werden können. Da Wissenschaftlerinnen dies aus ihrem Alltag gewohnt sind, kann auch in der Netzwerkarbeit eigenverantwortlich entschieden werden. Aus diesem Grund wird auch die Einrichtung eines Netzwerkpaten abgelehnt. Mehr Flexibilität im Umgang mit den Anforderungen wünscht sich auch eine weitere Wissenschaftlerin. Zum Forschungsprozess gehören auch Veränderungen in der Fragestellung oder im Vorgehen und ebenfalls Verzögerungen. Eine Möglichkeit wäre, für alle verbindliche Anforderungen festzulegen, im Sinne eines „*Minimalkatalogs*“, und weitere Anforderungen als wünschenswert zu definieren. Letztlich konnte aber in allen Fällen geklärt werden, wie vorgegangen wird.

Meilensteingespräche

Bei den Meilensteingesprächen sind in der Regel nahezu alle Beteiligten aus den Netzwerken vertreten. Insgesamt werden sie als sinnvolle Einrichtung wahrgenommen. Da der Gesprächsleitfaden im Vorfeld den Netzwerken bekannt war, waren die Termine transparent und das Gespräch konnte vorbereitet werden. Die in den Ziel-Leistungs-Vereinbarungen getroffenen Verabredungen tragen auch für die Meilensteine zur Transparenz bei. Zwei Befragte beschreiben die Atmosphäre als entspannt und nicht angstbesetzt. Auch die Wünsche der Netzwerke waren Thema des Gesprächs.

Die Meilensteingespräche erfüllen unterschiedliche Funktionen: Auf Seiten der Netzwerke können sie zum einen dazu dienen, sich netzwerkintern des aktuellen Stands zu vergewissern, zum anderen können Unklarheiten oder Differenzen bezüglich der Anforderungen geklärt werden. Gerade weil, wie oben bereits beschrieben, sich Forschungsvorhaben im Prozess verändern, ist es wichtig, dies auch in den Meilensteingesprächen deutlich zu machen und nicht auf anfängliche Absichten festgelegt zu werden. Die Meilensteingespräche sind ebenfalls der Ort, an dem offen kommuniziert wird, wenn einige Punkte der Vereinbarungen nicht erfüllt werden können. Darüber hinaus können beiderseitig Anregungen gegeben werden: nicht nur die Netzwerke erhalten einen Input, auch für die Arbeit des LIS können die Ergebnisse der Netzwerkarbeit eine Relevanz haben.

Portfolio

Das Portfolio als Alternative für den Abschlussbericht, war noch nicht für alle Netzwerk relevant. Eine Wissenschaftlerin geht davon aus, dass sie es nach eigenen Vorstellungen gestalten kann, in einem anderen Netzwerk wurde innerhalb des Meilensteingesprächs die Form besprochen. Zwei Netzwerke berichten, dass sie ihre Arbeitsschritte und Materialien in einer Form speichern, aus der heraus das Portfolio gut erstellt werden kann.

FAZIT UND EMPFEHLUNGEN

4 Allgemeine Einschätzung des Bremer Modells

4.1 Lehrkräfte

Diejenigen Interviewpartnerinnen, die die Schulbegleitforschung in ihrer ursprünglichen Form kennengelernt haben, zeigen sehr deutlich den Unterschied zwischen den beiden Modellen auf: So habe das alte Modell einer klassischen Handlungsforschung „von Praktikerinnen für Praktikerinnen“ entsprochen: Handelnde in den Schulen entwickelten die Fragestellung, das Forschungs- bzw. Entwicklungsdesign, werteten die Daten aus und waren sowohl für die Implementation der Ergebnisse/ Produkte in die Praxis als auch für die Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse für die außerschulische Rezeption zuständig. Dabei seien einige Projekte stellenweise zu sehr auf konkrete Einzelschulpraxis ausgerichtet gewesen. Selbst an der gleichen Schule wurden Inhalte und Ergebnisse zum Teil nicht aufgegriffen. Die meisten Projekte hätten allerdings den inter- und intra-schulischen Transfer der Ergebnisse und Produkte erfolgreich angestrebt.

„Bei der ehemaligen Schulbegleitforschung hab ich erlebt, dass wirklich die (...) Praktiker miteinander regelmäßig gearbeitet haben, Fragestellungen und dann natürlich auch die den Transport von Informationen in Veranstaltungen intern, extern übernommen haben. Das war selbstverständlich. Das waren einfach Praxisprojekte. Das hat jetzt eine ganz andere Ebene. (...) Die alte Form ist mehr in die Schulen eingedrungen. Also, ein Projekt machen ist ja das eine. Der Transfer ist ja das Eigentliche und ich denke, das mag an der Konstruktion, aber auch an den Inhalten liegen – das war im alten Modell besser.“

Die neue Schulbegleitforschung wird als „radikale Veränderung“ beschrieben: Die Stärkung der wissenschaftlichen Begleitung und die Beteiligung von Studierenden verändere die Form der Forschungsarbeit elementar. Zwar sei Praxisnähe auch im neuen Modell das wesentliche Kennzeichen des Bremer Modells, die Grundidee der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wird von allen Interviewpartnerinnen als durchweg positiv beurteilt.

„Also, ich finde das eine ganz, ganz wichtige und ganz interessante Schnittstelle sozusagen, Wissenschaft und Schule.“

Dabei ergänze sich die jeweilige Expertise von Praxis und Wissenschaft wechselseitig, so dass

„das Öffnen von Unterricht und sozusagen diese Kombination einfach aus Wissenschaft aus Praktikern und aus dem Erproben von neuen Dingen und zwar Erproben in einem Kontext, der nicht bewertet wird. Also nicht wie im Referendariat, sondern einfach zum Zweck, Unterricht zu verbessern.“

Vor diesen Hintergrund haben sich alle Projekte – dies lässt sich aus den Interviews erkennen – das Ziel gesetzt, gesicherte Daten zu erheben und damit eine gute Basis für Schul- oder Unterrichtsentwicklung zu schaffen. Der Anspruch des „Transfers“ hingegen – dies wird von sechs der neun Interviewpartnerinnen implizit oder explizit kritisch formuliert – komme im neuen Modell (noch) zu kurz. Grundsätzlich aber biete das Modell eine gute Möglichkeit, um Lehrerinnen durch die aktive Beteiligung an Forschungsprozessen in der eigenen Verantwortung zu stärken und damit Professionalisierungsprozesse zu initiieren. Schließlich biete dieses Modell für all jene Lehrerinnen, die sich als „Zwitter“ zwischen Praxis und Forschung verstehen, eine Möglichkeit, sich in beiden Arbeitsfeldern zu betätigen. Dies wird von fünf

interviewten Lehrkräften auch vor dem Hintergrund der eigenen Ambitionen als großer Gewinn bewertet.

Neu sei aber neben der stärkeren Wissenschaftsorientierung auch die enge Verzahnung mit der Lehrerausbildung: Dies wird von allen Beteiligten als besondere Innovation und eines der zentralen Elemente der neuen Schulbegleitforschung verstanden, denn es ermögliche eine praxisnähere Ausbildung und bereite die Studierenden besser auf die Anforderungen der zweiten und dritten Phase vor.

Also, das macht einfach Sinn, alle Menschen, die mit Lehrerbildung beschäftigt sind, so eng zu verzahnen, wie es jetzt in Bremen passiert, weil das direkten Einfluss nehmen kann auf Inhalte des Studiums. (...) Der Vorteil liegt darin, dass in dieser Form eine größere Bedarfs- und Bedürfnisorientierung liegt für das, was letztlich die Menschen, die dann diesen Lehrberuf ergreifen werden, auch in Schule erwartet. (...) Oftmals ist es so, dass vielfach die Absolventen der Universität ohne den Einblick in die spezifisch bremische Problematik kommen. (...) Und ich denke, es ist einfach sinnvoll, sie frühzeitig schon in solchen Programmen mit einzubinden, wo auch ganz klar vom Berufsbild her schon gefordert wird, Innovationsbereitschaft mitzubringen, Schulentwicklungsideen umsetzen zu können, Schulentwicklung aktiv zu betreiben. Das ist ja eher so ein mühseliger Prozess, wenn ich altgediente Kolleginnen, auch wenn sie noch zehn Jahre vor sich haben, überhaupt erst mal dazu überreden muss, in diese Richtung noch mal was zu tun.“

4.2 Wissenschaftlerinnen

Als Vorbemerkung ist zu sagen, dass zwei der Wissenschaftlerinnen ausdrücklich betonen, sie könnten sich in ihrer Einschätzung der SBF nur auf ihr Netzwerk beziehen, insgesamt sei die Bremer SBF „sehr facettenreich“. Nur eine Person unter den befragten Wissenschaftlerinnen verfügt über Erfahrungen und Kenntnisse mit der alten Schulbegleitforschung. Diese wird differenziert betrachtet. Zum einen wird das Problem benannt, dass es bei der

„alten Schulbegleitforschungsausrichtung Themenbereiche oder Arbeiten gegeben hat, wo man sich am Ende fragt, ist das so substanziell, was da rausgekommen ist.“

Die stärkere Rolle, die die Universität jetzt spielt, wird positiv gesehen. Zum anderen wird die stärkere Beteiligung der Lehrkräfte innerhalb der alten SBF, insbesondere bei der Themenfindung im Gegensatz zum neuen Konzept, sehr positiv bewertet und auch im eigenen Netzwerk so versucht zu verwirklichen.

„Beziehungsweise ich habe das so gemacht, also um ein bisschen noch rüber zu retten von dem, was vorher an Geist da war, habe ich das Thema nicht fixiert, sondern ich habe es mit den Leuten, mit denen ich zusammenarbeite, mit den Schulen und speziell mit den Lehrerinnen gemeinsam entwickelt. Und das, finde ich, ist eine wunderbare Symbiose. [...] Bei einigen Leuten, die in der Schule sind und die alte Schulbegleitforschungssachen mitgemacht haben, das finden die schon sehr schade, dass die jetzt denken, das wird von universitärer Seite aus die Themen gepuscht und wir haben sozusagen nichts mehr an Mitspracherecht. Und wäre natürlich einfach schade, wenn man dann die Ressource, die ja in Schulen da ist, in dieser Weise, wie sie da ist, zu wenig nutzt.“

Auf die Frage nach dem Spezifischen der neuen Bremer Schulbegleitforschung wird von vier Wissenschaftlerinnen insbesondere der Praxisbezug genannt, der auch für die Motivation eine große Rolle spielt. Dies fange bei der Themenstellung an; es gehe darum, Fragen der Lehrkräfte aufzugreifen, um auf ein konkretes Praxisproblem reagieren zu können. Es sei zudem der „*unterschiedliche Zugang zum Feld*“. Praxisbezug bedeute aber auch, mit den Praktikerinnen gemeinsam zu forschen. Dies führt zu einem anderen „*Selbstverständnis*“. Eine Wissenschaftlerin berichtet, sie fühle sich „*weniger in der in der Pflicht oder nur so zu*

Gast“, es sei möglich, an die Lehrerinnen andere Ansprüche zu stellen als in der sonstigen Forschung. Eine andere sagt, sie werde durch diese Art der Forschung „geerdet“.

Zur Zielsetzung äußern sich zwei Wissenschaftlerinnen; es gehe um Innovationen im Unterricht oder in der Schule allgemein und die Arbeit werde mit einem Transfer verbunden. So solle Begleitforschung keine Forschung sein, die ausschließlich von einer einzelnen Schule genutzt werden könne. Stattdessen müsse sie auch für andere Schulen Gewinn bringen. Durch die Schulforschung ihres Netzwerks in einem „problematischen“ Gebiet könne gegen die Abwehr einiger Lehrkräfte argumentiert werden.

„Ich höre immer wieder in Fortbildungen, an meiner Schule geht das nicht. Und ich glaube, dass wir jetzt, dadurch dass wir das so angelegt haben, das einfach nicht mehr zu hören kriegen. Weil wir haben so einen sozialen Brennpunkt.“

In der Netzwerkarbeit sollen die Perspektiven von Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen einfließen, die Vorgaben werden nicht von der universitären Seite gemacht, sondern Impulse kommen von beiden Akteursgruppen. Eine Wissenschaftlerin drückt dies wie folgt aus:

„Und die Expertise, die Lehrerinnen aber auch einbringen, ernst nehmen und sozusagen da wirklich die Stärken von beiden Seiten, das zu vereinen, das, finde ich, hat den Charme der Schulbegleitforschung für mich.“

Gleichzeitig weist eine andere Wissenschaftlerin aber darauf hin, dass beide Gruppen unterschiedliche Rollen haben. Auch wenn sich diese während der Arbeit durchaus vermischen können, gibt es Differenzen in der Perspektive aufs Thema, aber auch grundsätzlichere Unterschiede.

„Ich hadere ja immer mit einem Anspruch der Aktionsforschung, dass sozusagen alle die gleichen Anliegen haben dabei, weil ich glaube, das ist einen Fake. Ich habe immer unterschiedliche Anliegen, [...] ich brauche Drittmittel und ich muss mich theoretisch entwickeln, das ist meine Aufgabe und wenn ich dem nicht nachkomme, habe ich ein Problem. Und die Lehrerinnen haben ganz andere Interessen daran. Wir gehen also grundsätzlich dann an bestimmten Punkten einfach unterschiedlich daran. Für mich ist es eine Bereicherung, manchmal auch eine Belastung, aber eben auch Teil meiner Arbeit, das ordnet sich unterschiedlich ein. Aber ich habe ein anderes Interesse auch an Wissen als sie, ein anderes Interesse daran, was ich damit machen will, was wir da generieren auch an Erkenntnissen, und gehe für mich anders damit um. Das ist etwas, was ich auch so stehen lassen stehen lassen würde, also was ich nicht in Frage stellen würde. Ich glaube, ansonsten macht man sich da auch wirklich etwas vor. Wir haben nicht wirklich immer exakt den gleichen Zugang dazu und genau die gleichen Interessen haben wir nicht.“

In eine ähnliche Richtung gehen auch die Einwände einer zweiten Wissenschaftlerin:

„Wir sind ja permanent in diesem eigentlich Widerspruch zwischen Partner auf Augenhöhe sein zu wollen, aber natürlich jeweils Kompetenzen in diese Partnerschaft einzubringen, bei denen wir vom anderen erwarten, dass er diese auch respektiert und akzeptiert.“

Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich durch den eigenen Anspruch an die Qualität der Daten und den Anspruch, dass die Ergebnisse für Handlungskonsequenzen nutzbar sind. Verschärft wird dies durch die zur Verfügung stehenden Mittel. Dennoch beurteilt sie den Prozess insgesamt als positiv:

Es macht uns Schwierigkeiten, aber es fordert einen auch und ich finde, es gibt durchaus auch fruchtbare Ergebnisse, die sich da heraus hier entwickeln, wenn man das Dilemma erst mal erkannt hat und versucht auch dann zu überwinden.

Als Herausforderung sieht auch sie diese Forschungsform. Sie antwortet auf die Frage nach möglichen Unterschieden zur „üblichen“ wissenschaftlichen Forschung:

Ich glaube, es gibt keinen Grund, da irgendwie einen großen Unterschied zu sehen. Also, ich finde das ja sogar, das ist ja eine sehr große Herausforderung, das so zu machen und es ist viel näher an der Schulrealität dran, so eine Art Forschung zu machen, die also eingebettet ist in einen realen Alltag. Und den auch möglichst nicht stört, also nicht mit so einem riesigen Instrumentarium da irgendwie so draufhaut oder so. Also insofern ist das eigentlich für die Fachdidaktik ist es eigentlich die Forschung, die man unbedingt machen muss.“

In drei von vier Netzwerken berichten die Wissenschaftlerinnen über die Einbindung von Studierenden. Dies erfolgte auf ganz unterschiedliche Weise: über die Tätigkeit als Honorarkräfte für Teile der Datenerhebung, über universitäre Lehre, über Abschlussarbeiten oder über gemeinsame Veranstaltungen und die gemeinsame konkrete Arbeit am Netzwerkthema. Dabei unterstützen die Studierenden die Arbeiten der Netzwerke oder übernehmen sogar Inhalte, die sonst nicht hätten geleistet werden können. Ohne Studierende könne beispielsweise eines der Netzwerke seine Themen „*nicht in dieser Intensität*“ bearbeiten. Eine Mitarbeit an der Konzeption hingegen wird von Studierenden nicht erwartet; möglich sei allerdings eine aktive Mitgestaltung der inhaltlichen Diskussionen. Gleichzeitig müssten Studierende gut betreut werden; dies führe zu einem zusätzlichen Arbeitsaufwand auf Seiten der Lehrkräfte.

Neben dem eher pragmatischen Aspekt der Arbeitsentlastung durch die Studierenden steht der Anspruch, den Studierenden über die Netzwerkarbeit innovative Inhalte zu vermitteln:

„Das war ja sowieso mein Bestreben, dass ich das Thema aufnehme, weil es ja auch ein aktuelles Thema ist und in die universitäre Lehre hereinbringe und (...) wenn die Studierenden auch schon sich mit diesen Kriterien beschäftigen und Aufgaben entwickeln, dann können die das auch zusammen machen mit den Lehrenden.“

So erfolgte über die unmittelbaren praktischen Erfahrungen in der Netzwerkarbeit eine intensivere Auseinandersetzung als über eine reine Darstellung von Beispielen in Seminaren. Auch ein zukünftiger, nachhaltiger Transfer der Arbeitsweise durch die Studierenden wird erhofft: Wenn die Studierenden bereits im Studium die Erfahrung machten, dass auf Grundlage guter fachdidaktischer Kenntnisse innovativer Unterricht möglich sei, so würden sie es hoffentlich zukünftig auch in ihrer eigenen Unterrichtspraxis anwenden.

„Und das erhoffe ich mir schon, dass sie das einfach mit in ihren Alltag nachher nehmen. Und dann auch leben, denn letztendlich unterrichten tu ich nicht, das machen alle andere Leute. Ich kann nur dafür sorgen, dass die mit so einem Blick darein gehen, dass sie das für Kinder sinnvoll leben, das würde ich mir immer wünschen. Und da muss ich Energie reinstecken. (...) Wenn diese (...) Studierende später Stellen haben in der Schule, dann wirkt das darüber, so hoffe ich jedenfalls.“

Erste Erfahrungen zeigen, dass diese Hoffnung aufgegangen zu sein scheint: Einige Studierende waren durch ihre Beteiligung am Netzwerk so interessiert, dass sie sich noch einmal beteiligen.

5 Erste Impulse für Modifikationen

5.1 Lehrkräfte

Auf die abschließende Frage, inwiefern die befragten Lehrkräfte nach den bisherigen Erfahrungen Vorschläge zur Modifikation der Rahmenbedingungen für den nächsten Durchlauf haben, wurde zunächst übereinstimmend eine allgemeine Zufriedenheit geäußert. So solle vor allem an der offenen Form, der dialogischen Grundfigur (Kooperation im Netzwerk) und

vor allem an der Praxisrelevanz der Netzwerkthemen nichts verändert werden. Gelobt wurde auch die wissenschaftliche Begleitung, die im Großen und Ganzen von allen Interviewpartnerinnen als gut beurteilt wurde. Auch die Arbeit mit den Studierenden wird als sehr positives Element betont und solle – wie sieben der neun interviewten Lehrerinnen betonen – unbedingt beibehalten werden. Vor dem Hintergrund dieses sehr positiven Allgemeinfazits werden dann aber doch einige Aspekte genannt, in denen sich die Interviewpartnerinnen eine weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen vorstellen könnten. Genannt wird hier

(1) Der stärkerer Einbezug der Schulen bei der Themenfindung

Diesmal sei – so erklären die Lehrkräfte – die Themenfestlegung gut gelaufen, obwohl die Schulen nicht in wünschenswertem Maße einbezogen worden seien. Wichtig sei für die Zukunft, dass die Netzwerkthemen eng an den Bedürfnissen der Praxis formuliert werden. Vorstellbar wäre es hier, die Schulen stärker einbeziehen. So könne eine Form gefunden werden, in deren Rahmen interessierte Schulen in Kooperation mit der Universität eigene Ideen entwickeln oder zentrale Themen/ Bedürfnisse formulieren. Diese sollten dann in die Themenfestlegung einmünden.

„Ich glaube, ein guter Austausch zwischen Schulen und Universität wär ganz gut. Ich weiß nicht, ob das so immer ganz günstig ist - früher war es ja so, dass die Schulen sich ein Thema überlegt haben. (...) Ich glaube zwar, manchmal könnten es vielleicht auch zu kleine Sachen sein, wenn nur Schule Wünsche äußert, aber ich glaube, wenn man Schulen einbezieht und das sondiert, reflektiert, wo sind Gemeinsamkeiten“

(2) Mehr Öffentlichkeitsarbeit zur Verbreitung des neuen Ansatzes

Nach Ansicht einiger Lehrerinnen wissen noch zu wenig Schulen und Lehrkräfte über das Modell der Schulbegleitforschung Bescheid. Hier sollte – so die Empfehlung – mehr Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden, um für die nächsten Forschungsphase interessierte Kolleginnen aus der Praxis zu gewinnen.

„Ich glaub, es müsste noch viel mehr publik gemacht werden unter den Lehrern, dass es so etwas gibt, dass man so etwas machen kann. Wie interessant das ist. Wie man so etwas genau machen kann, weiß ich jetzt allerdings auch nicht. Aber ich glaube, es gibt ein Potenzial in der Lehrerschaft, die dann auch wirklich was schaffen können, was bringen können – die muss man anwerben.“

(3) Verbesserte Transparenz der Anforderungen (vor und während des Arbeitsprozesses)

Insbesondere in Bezug auf die Anfangsphase der Netzwerkarbeit, aber auch im Prozess selber wird mehr Transparenz über die gegenseitigen Anforderungen und Vorstellungen der beteiligten Akteure angeregt. Es sei insbesondere zu Beginn der Forschungsarbeit viel Zeit dafür verwendet worden, die Ziele und Wege zu verstehen, sich über die Erwartungen zu verständigen und die Aufgabenverteilung zu klären. Wichtig sei es hier für alle Beteiligten, offen in den Prozess hineinzugehen, Fragestellungen gemeinsam im Prozess zu konkretisieren und von allen akzeptierte (!) Schwerpunkte zu setzen. Dabei sei es wichtig, dass auch die Wissenschaftlerinnen ihre Ziele und Handlungslogiken deutlich formulierten. Unumgänglich sei vor diesem Hintergrund eine Klärung, was für die beteiligten Akteure leistbar sein könne. Zugleich müsse daran gearbeitet werden, dass die Kommunikation untereinander funktioniere.

(4) Externe Moderation/ Supervision des Forschungsprozesses

Insbesondere in Bezug auf die Klärung der Erwartungen und Ziele, aber auch hinsichtlich der Arbeitsorganisation, der Klärung der Fragestellung/ des Vorgehens und auch zur Identifikation blinder Flecken der jeweiligen Forschungsgruppe regen zwei interviewte Lehrkräfte die Bereitstellung einer Supervision (bei Bedarf) an.

„Ich meine, wenn man halt so etwas hätte wie Supervision oder so, dann würden die vielleicht noch mal sagen, guckt mal dahin oder das da müsst ihr mehr Fragebögen machen oder so. Oder auch bei so Kommunikationsproblemen. (...) Also, wo jemand von Außen kommt und sagt, guckt noch mal da und da und da hin oder da verzettelt ihr euch. Das sind ja immer Entwicklungsprozesse, da ist das immer sinnvoll.“

(5) Aktuelle Anforderungen auf den konkreten Prozess der einzelnen Projekte abstimmen

Einige Äußerungen beziehen sich auf die Anforderungen an die Netzwerke, die etwas variabler an den jeweiligen Prozess angepasst werden könnten. So passe die Forderung nach Präsentationen oder Texten an manchen Stellen im Prozess nicht gut in den Arbeitsplan, dafür wird mehr Verständnis gewünscht.

„Da war letztens, kam die Anfrage genau zu einem Zeitpunkt, wo es wirklich völlig ungünstig war, weil wir mitten in der Erhebungsphase waren. Da haben wir gesagt, wir können jetzt gar nichts liefern. Und da weiß ich, dass es da ein bisschen schlechte Stimmung gab, weil es hieß, wir wären jetzt aber in der Pflicht und müssten aber und, aber wir haben gesagt, es ist sachlogisch jetzt nicht wirklich nicht zu leisten, wir wollen uns nicht drücken, es passt einfach jetzt überhaupt nicht.“

Auch der Beginn der Netzwerkarbeit sei zu plötzlich initiiert worden: Auf diese Weise habe insbesondere ein Netzwerk, welches die Anforderungen im Vertrag sehr ernst genommen zu haben scheint, sehr schnell mit der Arbeit begonnen und sei dabei unter Druck geraten, weil der erste Vortrag einfach zu früh gekommen sei. In anderen Netzwerken ist die Erfahrung zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppen durchweg positiv, allerdings habe die Zusammensetzung der teils sehr großen Netzwerke Absprachen sehr schwierig gemacht. Für die Zukunft werden kleinere Netzwerke angeregt, die Stunden dürften allerdings nicht reduziert werden. Auch eine Unterstützung in Sachen Entlastungskoordination wird gewünscht.

(6) Offizielle Wertschätzung und formale Unterstützung

Insgesamt wird aus den Äußerungen der Interviewpartnerinnen deutlich, dass eine stärkere Aufwertung der Netzwerkarbeit in verschiedener Hinsicht wünschenswert wäre: So wäre es für einige Interviewpartnerinnen insbesondere im Hinblick auf die eigene Position in der Schule schön, wenn die Schulleitung von Zeit zu Zeit aus der Bildungsadministration oder aus dem LIS Hinweise auf die Relevanz der Netzwerkarbeit erhielte. So werde die Beteiligung der einzelnen Lehrerinnen auch im Kollegium aufgewertet. Auch die Verlagerung von Netzwerksitzungen in die Schulen wird in diesem Zusammenhang als wünschenswerte Maßnahme zur größeren Transparenz in den Einzelschulen angeregt. Schließlich verspricht sich eine befragte Lehrerin auch in Bezug auf die Datenerhebung eine stärkere Beteiligung an den eigenen Untersuchungen, wenn man die Arbeit stärker im Sinne öffentlicher/ administrativer Interessen rechtfertigen/ ausweisen könne.

„Also, wenn ich jetzt zum Beispiel an [den Rücklauf unserer] Fragebögen denke, wäre es vielleicht sinnig gewesen, wenn auch von Behördenseite besser ermöglicht werden würde, dass wir diese Forschung auch durchführen können, also dass so etwas wie Zeit eingeräumt wird oder strukturelle Unterstützung. Ja vielleicht, dass von Behördenseite Schu-

len angeschrieben würden und eine Befragung dann irgendwie mehr so einen offiziellere Rahmen bekommen würde.“

5.2 Wissenschaftlerinnen

Ähnlich wie bei den Lehrerinnen, sind auch die Wissenschaftlerinnen generell mit der Netzwerkarbeit und der jeweiligen Ausgestaltung zufrieden, was sich auch darin zeigt, dass die meisten sich eine erneute Teilnahme an der SBF vorstellen können. Überschneidungen lassen sich ebenfalls in den Empfehlungen finden:

(1) Stärkere Transparenz in der Antragsphase und Einbezug der Schulen in die Themenfindung

Auf die im laufenden Durchgang als intransparent wahrgenommene Entstehung der Themen und Personenauswahl wurde bereits zuvor hingewiesen, hier wünschen sich die Befragten zum großen Teil eine stärkere Klarheit, die sich auch auf die Rahmenbedingungen bezieht. Zudem sollte es einen gewissen Vorlauf geben und die Netzwerke nicht „so Knall auf Fall“ entstehen.

Die Themen sollten zukünftig aus der Wissenschaft oder/und den Schulen kommen. Eine Wissenschaftlerin meint, dass zwar einzelne Themen auch durch die Bildungspolitik gesetzt werden könnten, aber prinzipiell die Lehrerinnen beteiligt werden sollten.

„Wenn man Aktionsforschung ernst nimmt, dann muss man natürlich bei Schulen fragen, was interessiert euch? Und da kann man also, glaub ich, nicht nur so von der bildungspolitischen Setzung her kommen, sondern da muss man [eine Mischung herstellen].“

Dem schließen sich auch zwei weitere Wissenschaftlerinnen an. Auch wenn eine der beiden zunächst erst äußert, dass die Universität eigene Themen einreichen sollte, überlegt sie im Folgenden auch, wie die Schulen einbezogen werden können.

„Eine Gefahr wäre, wenn einseitig Wissenschaft solche Skizzen einreicht, dass dann die Schulen sagen, überhaupt nicht unser Thema, interessiert uns gar nicht, was haben wir damit zu tun. Das könnte natürlich sein, dass es dann an den Leuten vorbei läuft. Das wäre schon, könnte man vielleicht schon ein Verfahren entwickeln, wie man das in Abstimmung mit Schulen solche Ideen entwickelt.“

Aus einem laufenden Netzwerk heraus ist dies gut zu machen, unklar ist allerdings, wie das Verfahren aussehen kann, wenn die Beteiligten sich im Vorfeld noch nicht kennen. Evtl. könnten Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen getrennt Skizzen bzw. Ideen entwickeln und dann würden von einem Gremium die Passung geprüft und die besten Themen ausgewählt. Eine Projektleiterin schlägt vor, dass die Schulen ihre Ideen auf einer Veranstaltung präsentieren und die Wissenschaftlerinnen dazu kommen. Dies wäre ähnlich zur früheren Schulbegleitforschung, würde aber gewährleisten, dass es sich um die Themen der Beteiligten handelt. Dieses Verfahren erfordert einen zeitlichen Vorlauf für Absprachen.

„Wenn es dann so einen Wettbewerb gibt, dann kommen ganz viele Anträge rein und wir suchen dann welche aus, ist das natürlich auch noch mal ein bisschen etwas anderes, weil aber trotzdem würde ich vorher sagen, man muss mit den Schulen reden und sagen, das Projekt können wir uns vorstellen, damit bewerben wir uns und entweder es klappt dann oder eben nicht, ne?“

In engem Zusammenhang mit der Themenfindung und der Bildung von Netzwerken steht die Frage, unter welchen Voraussetzungen Netzwerke sich erneut mit einer vertieften oder an-

ders akzentuierten Fragestellung bewerben können. Zwei Wissenschaftlerinnen würden die Arbeit gerne fortsetzen, um so auch die Erfahrungen aus dem ersten Durchgang nutzen zu können, ihnen sind jedoch die Rahmenbedingungen nicht deutlich. Evtl. könnte bereits im letzten halben Jahr darüber gesprochen werden und auch die Schwerpunkte für ein Folgeprojekt (Transfer, Vertiefung der Fragestellung o. ä.) festgelegt werden.

(2) Klärung von Erfahrungen und Rollen im Vorfeld der Netzwerke

Zwei Wissenschaftlerinnen überlegen, wie in einem neuen Durchgang die gegenseitigen Rollen schon im Vorfeld geklärt werden können. Ganz deutlich ist, dass sowohl die Absprachen, wer zusammen ein Netzwerk bildet, als auch die Teambildung zu Beginn eines Netzwerkes Zeit beanspruchen. Eine Wissenschaftlerin verbindet mit der Idee eines ersten Workshops, in dem sich die Beteiligten über Interessen und Rollen auseinandersetzen, die Hoffnung, dass diese Fragen im nachfolgenden Arbeitsprozess dann nicht mehr so intensiv diskutiert werden müssen. Ganz konkret könnte sie sich auch eine Art „Steckbrief“ über Erfahrungen, Themen und ähnliches zur gegenseitigen Vorstellung denken. Sie weist darauf hin, dass diese Prozesse je nach Thema durchaus unterschiedlich sein können.

(3) Flexibilität in Bezug auf die Anforderungen und passendes Verhältnis von Ressourcen und Ansprüchen an die Netzwerke

Im Rahmen der Darstellung des Umgangs mit den Anforderungen ist bereits ausführlich beschrieben worden, dass sich einige Wissenschaftlerinnen mehr Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität in Bezug auf die Anforderungen wünschen. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn der ursprüngliche Arbeitsplan sich als zu anspruchsvoll erweist. Damit hängt auch der Aspekt des generellen Anspruchs an die Netzwerke zusammen. Eine Wissenschaftlerin plädiert dafür, realistischere Erwartungen an die Netzwerke zu haben, diese ins Verhältnis zu den Mitteln zu setzen, die Fragestellungen ggf. kleiner zu halten und sich auch die zeitlichen Anforderungen an die Wissenschaftlerinnen bewusst zu machen. Wichtig sei es auch, das bisher Erreichte positiv zu bewerten. Da Forschung einen offenen Prozess darstelle, könne nicht sicher davon ausgegangen werden, dass immer gute Ergebnisse erzielt würden. Ganz grundsätzlich sollte vor diesem Hintergrund geklärt werden, was mit der SBF erreicht werden soll. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen müsse dann die Ressourcenfrage gestellt und die Rahmenbedingungen angepasst werden. Es sei jedenfalls nicht glücklich, die SBF schon vom Konzept her zu überfrachten.

„Wenn es um so etwas wie 'Praktiker sollen auch mehr Forschungsmethoden kennen lernen' geht, dann ist das ein anderes Ziel als 'wir brauchen Ergebnisse, um in Schule etwas zu verändern, und das brauchen wir mit wissenschaftlicher Forschung, an der auch Praktiker beteiligt sind'. Das ist so ein Punkt, wo ich sage, man muss sich da klar sein, was will ich. Mann kann das auch wollen. Man kann auch sagen, ich will quasi die lange Zeit von praxistätigen Lehrern wieder mehr in Forschung einbringen, damit sie mehr einen forschenden Blick auf ihre Praxis wiedergewinnen. Und die Forscher an der Universität sollen gefälligst einen praxisorientierteren Blick auf ihre Forschung bekommen. Aber darüber hinaus dann noch zu erwarten, dass das, was dann dabei herauskommt, auch noch handfeste wissenschaftliche Ergebnisse sind, die ein ganzes Handlungsfeld verändern, [ist ein bisschen viel].“

(4) Angebote und Unterstützungen für die Netzwerkarbeit und Projektleitungen

Neben der Klärung der Rollen könnte zu Beginn der Netzwerkarbeit aus Sicht einer Wissenschaftlerin ein Workshop über Handlungsforschung/Aktionsforschung und die Methoden hilfreich sein. Einen ähnlichen Vorschlag macht auch eine andere Wissenschaftlerin. Über eine grundsätzliche Einführung zu dieser Form der Forschung könnten auch unterschiedliche Konzepte für die Durchführung Thema einer solchen Veranstaltung sein. Beide halten dies für eine Aufgabe des LIS. Bei der konkreten Methodenberatung – evtl. innerhalb einer Forschungswerkstatt – sehen sie allerdings weniger das LIS als die Universität in der Pflicht, weil es dann nicht allein um die Beratung der Netzwerke, sondern auch um die Betreuung von Studierenden in ihrem Forschungspraktikum ginge. Zudem hätte ein solches Angebot den Vorteil, dass auch die Projektleitung der Netzwerke unintern stärker miteinander arbeiten.

Eine Wissenschaftlerin setzt sich mit der Problematik auseinander, dass von universitärer Seite ein Wechsel der Projektleitungen durchaus wahrscheinlich ist. In drei der vier Netzwerke haben sich, wenn auch keine vollständigen Wechsel, so doch Veränderungen in der Projektleitung ergeben. An dieser Stelle könnte dem LIS die Aufgabe zukommen, die Kontinuität zu wahren.

Darüber hinaus wäre ein Angebot gerade für neue Projektleitungen sinnvoll, damit diese eine Vorstellung davon bekommen, was zu beachten ist. Das kann eine Einstiegsrunde für „Neue“ sein oder ein Austausch mit „alten Hasen“. Ähnlich wie dies aus der Oldenburger Teamforschung vorliegt, könnten Konzepte zu der Frage, wie Schulbegleitforschung durchgeführt werden kann, durch das LIS gesammelt und den neuen Projektleitungen zur Verfügung gestellt werden. Obwohl das LIS lange Erfahrungen mit dieser Art der Forschung hat, ist dies nicht sehr sichtbar geworden.

„Die haben ja, unglaublich, einen weiten Erfahrungsschatz an Schulbegleitforschung und die waren sehr zurückhaltend, fand ich jetzt. (...) Ich dachte halt, (...), dass die irgend so ein Modell hätten, dachte ich eigentlich. Aber es ist ja auch (...) was Neues, also insofern hatten, haben die schon Erfahrung mit kleineren Sachen, aber die halt zu übertragen auf was Größeres, war einfach vielleicht auch ein bisschen, vielleicht auch nicht, ja, zu gewagt oder ich weiß nicht was. Aber gut, also ich fand es jetzt schon so ein bisschen, diesen Erfahrungsschatz von dem Wissen hab ich irgendwie nicht so richtig gesehen, wo der ist im. Diese 15 Jahre Bremer Schulbegleitforschung, wo der irgendwie greifbar ist, sehe ich nicht so. Es gibt wohl so ein paar Berichte, ich hab auch mal ein, zwei gelesen, (...) Aber es wird eigentlich nicht richtig greifbar, wie das funktioniert.“

Im laufenden Prozess kann sich eine Wissenschaftlerin gut vorstellen, ggf. notwendige Gespräche auf der Metaebene von jemandem von außen durchführen zu lassen. Unterstützung und Beratung wünscht sich eine andere bei der Verbreitung der Ergebnisse in Fortbildungen. Wie oben bereits beschrieben, wird von einer anderen die Idee eines Netzwerkpaten explizit abgelehnt.

6 Empfehlungen für interessierte Kolleginnen

6.1 Lehrerinnen

Auf die Frage, welche Eigenschaften interessierte Kolleginnen für die Mitarbeit an einem zukünftigen Netzwerk mitbringen sollten, nennen die befragten Praktikerinnen insgesamt sechs zentrale Aspekte. So müsse auf jeden Fall das Interesse an einer übergeordneten Fragestellung vorhanden sein. Es sei nicht in jedem Netzwerk ein unmittelbarer Nutzen für

den alltäglichen Unterricht gegeben; stattdessen stehe je nach Projektzuschnitt und inhaltlicher Schwerpunktsetzung ggf. ein allgemeines Schulentwicklungsthema im Mittelpunkt der Arbeit.

„Also, das müssen schon Lehrerinnen und Lehrer sein, die auch so übergeordnete Ideen und Interessen haben. (...) Die [Projekte] sind nicht alle so konzipiert, dass man daraus direkten Nutzen ziehen kann für die für die praktische Arbeit in der Schule. Also das muss einer Lehrerin klar sein, das ist schon eine Arbeit, die über die Unterrichtsarbeit hinausgeht, die so übergeordnete Fragestellungen bearbeitet und eben ja auch einen Austausch mit anderen Schulen gewährleisten muss.“

Ein weiterer Aspekt, den die Interviewpartnerinnen übereinstimmend als Voraussetzung definieren, ist eine grundlegende Forschungsoffenheit: Wer sich zu einer Mitarbeit in einem Netzwerk der Schulbegleitforschung entschließe, müsse motiviert sein, die manchmal zeitintensive und mühsame Arbeit mit Daten zu verfolgen und neugierig auf neue Erkenntnisse zu sein. Unverzichtbar sei in diesem Zusammenhang die Bereitschaft, die eigenen Sichtweisen und Erklärungsansätze zur Diskussion zu stellen und sich ggf. durch die gesammelten Erkenntnisse zum Umdenken bewegen zu lassen. In diesem Zusammenhang fällt in den Gesprächen mehrfach der Begriff der „Professionellen Haltung“ – gemeint ist damit eine auf Fremd- und Eigenreflexion ausgerichtete Grundhaltung, die eine Öffnung des Unterrichts für Kolleginnen, Studentinnen und auch Wissenschaftlerinnen und die damit verbundene, konstruktive Diskussion der eigenen Praxis ermöglicht. So sei es wichtig,

„für Kritik offen [zu] sein und das nicht auf so einer persönlichen Ebene laufen [zu] lassen. Sondern es geht einfach um die Professionalisierung und das muss man ganz eindeutig im Auge haben.“

Betont wird zudem die notwendige Teamfähigkeit: Durch die intensiven gemeinsamen Diskussionen über die eigene Praxis sei es unumgänglich, sich auf offene Dialoge mit Kolleginnen einzulassen. Immer wieder fallen in diesem Zusammenhang die Begriffe „Kooperationsbereitschaft“, „Diskussionsfähigkeit“ und „Kritikfähigkeit“. Schließlich müsse sich jede(r) KollegIn bewusst darüber sein, dass die Entlastungsstunde „zeitweilig symbolischen Charakter“ besitze. Für die Netzwerktreffen, Fortbildungen, für Uni-Seminare, die Betreuung von Studierenden; für die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, für die Vorbereitung von Vorträgen und für die Projektdokumentation sei vergleichsweise mehr Zeit aufzuwenden, als dies durch die Unterrichtsentlastung aufgefangen werden könne. Wichtig sei zudem ein hohes Maß an Flexibilität für die Terminvereinbarungen.

Der Ertrag der Schulbegleitforschung wird dennoch von allen interviewten Lehrerinnen als überwiegend positiv bewertet: So erweitere die Arbeit in den Netzwerken den eigenen Horizont, die Kooperation mit Kolleginnen aus anderen Schulen sei sehr ertragreich und steigere die Selbstreflexion. Angst vor Leistungsdruck angesichts fehlender forschungsmethodischer Kompetenzen hingegen sei völlig unnötig, hier funktioniere das Stützsystem durch die Universität sehr gut.

6.2 Wissenschaftlerinnen

Bei den Empfehlungen, die die Wissenschaftlerinnen ihren Kolleginnen geben würden, finden sich einige Punkte wieder, die bereits in den generellen Empfehlungen beschrieben wurden: So sei es günstig, zu Beginn Erwartungen, konkrete Fragestellung, Ziele, Arbeitsformen und Anforderungen miteinander zu klären. Dadurch könne deutlich werden, ob die Fragestellung mit einem vertretbaren Aufwand bearbeitet werden kann und wie ein realisti-

scher Arbeitsplan aussehen kann. Die Kommunikation könne ferner zu einer gewinnbringenden Arbeit für beide Seiten führen. Die Empfehlungen seien jedoch immer auf das konkrete Thema zu beziehen und man könne nicht vom „Idealfall“ ausgehen.

Konkret sollte eine Wissenschaftlerin ein ehrliches Interesse an der Perspektive der Lehrerinnen haben und sich darauf einlassen, sie sollte Offenheit, Neugier, Eigeninitiative und Engagement mitbringen. Sie sollte sich bewusst machen, dass es Zeit kostet; eine Wissenschaftlerin schätzt den Zeitbedarf sogar höher ein als bei anderer Forschung. Dennoch sollte es klar als Forschung gesehen werden und bewusst eine Entscheidung für diese Art der Forschung getroffen werden.

„Es (Schulbegleitforschung) ist kein Format, in dem man schnell und unkompliziert an Drittmittel kommt. So würde ich es jetzt mal sagen, also, es ist kein Format, was sich irgendwie für Pragmatismus eignet, in dem Sinne, wenn man das mal einfach sagt, so, da habe ich jetzt mal schnell ein bisschen Geld und dann kann ich irgendwie mal schnell was machen, also dann wird das, glaube ich, den Bach runtergehen. Man muss einfach sagen, ich kann jetzt Schulbegleitforschung machen, dann würde es, glaub ich, funktionieren.“

Für Lehrerinnen, die sich an Schulbegleitforschung beteiligen wollen, gelten in vielen Bereichen dieselben Empfehlungen wie für die Wissenschaftlerinnen. Hier ist ebenfalls Interesse und Offenheit Neuem gegenüber gefragt, genauso wie Engagement und Eigeninitiative. Die Lehrerinnen sollten im Team arbeiten können und sich des Zeitbedarfs bewusst sein. Da es bei einigen Fragestellungen um den Unterricht der Lehrerinnen geht, sollten sie bereit sein, die eigene Tätigkeit zu reflektieren. Zusätzlich sollten sie Texte lesen und wissenschaftlich arbeiten wollen. Wie bei den Wissenschaftlerinnen gilt, dass die konkreten Voraussetzungen vom Thema abhängig sind. Die Freiwilligkeit, an SBF teilzunehmen, ist wichtig.

7 Empfehlungen aus Sicht der Evaluatorinnen

An dieser Stelle sollen die bislang bereits beschriebenen Empfehlungen der Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen gebündelt und um zusätzliche Empfehlungen aus der Sicht der Evaluatorinnen ergänzt werden. Anknüpfend an die Fragestellung, die sowohl Stolpersteine als auch Gelingensbedingungen in die Untersuchung mit einbezogen hat, werden nicht nur Veränderungsanregungen, sondern auch Hinweise auf Bewährtes formuliert. Es lassen sich allerdings keine pauschalen Empfehlungen geben, die für alle Netzwerke in gleicher Weise zutreffen. Die Vielfalt der Ansätze in den Forschungsgruppen ist wünschenswert und führt dazu, dass jedes Netzwerk generelle Konzepte an die jeweilige Situation anpassen muss.

• Entstehung der Netzwerke

Obwohl die Themenfindung kein zentraler Punkt der Evaluation war (vgl. S. 9), weil das Verfahren im ersten Durchgang unter besonderen Bedingungen entstanden ist, enthielten unsere Daten einige Hinweise auf mögliche Optimierungen. Aus diesem Grund haben wir uns dafür entschieden, diesen Punkt dennoch in die Empfehlungen mit aufzunehmen.

Eine der wichtigsten Phasen im Prozess der Netzwerke ist ihre Entstehung. Hier sehen sowohl Lehrerinnen als auch Wissenschaftlerinnen klaren Handlungsbedarf: Dieser Prozess sollte in einem neuen Durchgang für alle Beteiligten mehr Transparenz und größere Spielräume für die unterschiedlichen Interessen, Erwartungen und Handlungslogiken der Akteure aufweisen. In diesem Zusammenhang muss die Auftaktveranstaltung überdacht werden: Zu klären sind insbesondere die Funktion, die inhaltliche Gestaltung und ein günstiger Zeitpunkt. Sinnvoll könnte hier in der Tat eine Arbeitstagung sein, in deren Rahmen zunächst das Verständnis von Schulbegleitforschung geklärt, die Netzwerkthemen vorgestellt und schließlich in Workshopcharakter – ggf. unterstützt durch externe Moderatoren – erste Arbeitsphasen der sich konstituierenden Netzwerke gestaltet werden. Auch eine Präsentation von Ergebnissen und Erfahrungen der abgeschlossenen Netzwerke sowie die Möglichkeit zum Austausch mit den „Profis“ des abgeschlossenen Forschungsdurchgangs könnten integriert werden und zu einer ersten Klärung von Anforderungen und Rahmenbedingungen beitragen.

• Erste Arbeitsschritte

In der ersten Phase der Netzwerke ist Zeit notwendig für Prozesse der Gruppenfindung und Absprachen zur Fragestellung und Arbeitsweise. Die Erfahrungen des LIS, die ggf. in der Auftaktveranstaltung eingesetzten Moderatoren oder auch ein Set von Methoden und Leitfragen zur Klärung von Interessen, Motivation und Zielen könnten hierfür den Rahmen bilden. Wichtig ist, diese Maßnahmen als Angebot zu betrachten und nicht verpflichtend zu machen, da sehr unterschiedliche Wünsche nach externer Unterstützung geäußert werden und bei fortgeführten Netzwerken bestimmte Klärungen nicht mehr notwendig sind.

• Arbeitsprozess

Beide Seiten sollten für alle Prozesselemente Verantwortung tragen, selbst wenn sie nicht die konkrete Arbeit durchführen. Dazu ist eine Transparenz über Arbeitsverteilungen, Zeitpläne und Verantwortlichkeiten notwendig. Die unterschiedlichen Zielperspektiven sollten Berücksichtigung finden. Durch die Synchronisation der unterschiedlichen Interessen und Handlungslogiken entsteht die Möglichkeit, dass Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen zum

„owner“ der Arbeitsprozesse und -ergebnisse werden, also die Verantwortung für selbige übernehmen und die Bereitschaft zur eigenen Multiplikatorenrolle im Implementationsprozess entwickeln können. Ganz konkret könnte an zentralen Stellen im Forschungsprozess (z. B. vor und nach Festlegung der Fragestellung sowie nach jeder Modifikation, vor und nach den Erhebungs- und Auswertungsphasen, vor und nach den Präsentationen/ Produktdarstellungen im Dreijahreszyklus) überlegt werden, wer Adressat der Projektarbeit ist und wie man die Prozesse/ Ergebnisse aufbereiten muss, um diesen Adressaten zu erreichen. Zudem könnte punktuell überlegt werden, wie mit Wechseln auf der Ebene der Projektleitungen umgegangen wird.

- **Ergebnisse und daraus entstehende Konsequenzen**

In einigen Netzwerken wurde die unterschiedliche Handlungslogik von Wissenschaft und Praxis insbesondere in der Sicht auf Ergebnisse und deren Weiterverwendung deutlich: Während es für die Wissenschaftlerinnen erklärtes Ziel ist, aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen abzuleiten, erwarten die am Netzwerk beteiligten Lehrerinnen über die Formulierung von Konsequenzen auch die Umsetzung der Ergebnisse in der Praxis. Hier sind Absprachen notwendig, zudem sollte die Reichweite und Form einer – für beide Seiten realistischen und im Hinblick auf die Ressourcen umsetzbaren – Implementation eingeschätzt werden. In diesem Zusammenhang könnte es sinnvoll sein, dass die Netzwerke in ihrem Zeit- und Arbeitsplan noch stärker die prozessbegleitenden Implementationszeitpunkte und -schritte berücksichtigen. So kann sich das Netzwerk immer wieder auf der Metaebene (wie eine Wissenschaftlerin ja auch formulierte) mit dem eigenen Prozess auseinandersetzen und sich über den Stand der Arbeit verständigen; zudem wird das Augenmerk automatisch auf die Frage der Ergebnisverwertung gerichtet. Dieser Arbeitsplan bildet zudem eine gute Grundlage für die Verständigung über individuelle Arbeitsbelastungen und -bereitschaft, über Interessen, über einzuhaltende Rahmenbedingungen. Schließlich wäre er eine gute Grundlage für die Meilensteingespräche.

- **Einbindung von Studierenden**

Die Einbindung von Studierenden scheint in den meisten Netzwerken gelungen zu sein. Dadurch kann sowohl eine Entlastung der Netzwerke erreicht werden als auch die Verankerung innovativer Themen in der Lehre. Die Art und Weise kann nicht pauschal festgelegt werden, sondern leitet sich jeweils aus den Notwendigkeiten des jeweiligen Netzwerkes ab. Der zusätzliche Zeitaufwand der Lehrerinnen muss abgeschätzt und eingeplant werden.

Professionalisierung der Lehrerinnen

In Hinblick auf die Professionalisierung der beteiligten Lehrerinnen scheint die SBF ein Erfolgsmodell zu sein. Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen berichten übereinstimmend, dass sich Lehrerinnen in unterschiedlicher Hinsicht durch die Praxisforschung weiterentwickelt haben. So habe sich die Sicht auf den eigenen Unterricht, auf die aktuelle theoretische Diskussion, auf Forschungsdaten und deren Relevanz, auf scheinbar klares Alltagswissen und dessen Reflexion deutlich verändert.

- **Ressourcen**

Auf Seiten der Lehrkräfte ist die Sicht auf die Ressourcen sehr unterschiedlich. Empfehlenswert wäre hier ggf. eine Verkleinerung der Netzwerke sowie eine größere Transparenz bzw. eine autonome Verteilung der Entlastungsstunden auf die in den Netzwerken beteiligten

Lehrkräfte. Auf Seiten der Wissenschaftlerinnen ist hier vor allem zu bedenken, dass durch SBF bislang nur wenig wissenschaftliche Reputation erworben werden kann. Trotz der positiven Effekte für eine praxisnähere Lehre und dem guten Kontakt zum Praxisfeld sollte überlegt werden, inwiefern über die Sachmittel hinaus weitere Anreize für Wissenschaftlerinnen notwendig sind, um die Beteiligung der Universität auch nachhaltig zu sichern.

- **Anforderungen an die Netzwerke**

Die Anforderungen an die Netzwerke sind klar kommuniziert worden. Zur Transparenz tragen die Ziel-Leistungs-Vereinbarungen bei, auf die sich alle Beteiligten beziehen können, und auch die Meilensteingespräche haben hier eine wichtige Funktion. Sie werden von allen Befragten für sinnvoll gehalten und die Atmosphäre wird als angenehm wahrgenommen, so wie auch die Kommunikation mit dem LIS (und der Behörde). Obwohl die Anforderungen insgesamt für angemessen gehalten werden, wird doch eine größere Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität gewünscht. Für Lehrerinnen, die später in die Netzwerkarbeit einsteigen, sind die Vereinbarungen nicht immer transparent. Hier könnten vom LIS grundlegende Informationen über Rahmenbedingungen, Erwartungen und Verpflichtungen gegeben werden.

- **Allgemeine Einschätzung des Modells der neuen Bremer Schulbegleitforschung**

Aus den Interviews konnten zwei unterschiedliche Aktions-Theorie-Kreisläufe rekonstruiert werden. Für Lehrerinnen sieht dies folgendermaßen aus: Aktion → Theorie → Aktion. Die Fragestellung entsteht aus ihrer Praxis, und nach der Bearbeitung durch Theorie und Forschung muss für sie eine Weiterentwicklung der Praxis folgen. Für die Wissenschaftlerinnen ergibt sich indes ein anderes Bild: Sie arbeiten nach der Logik Theorie → Aktion → Theorie.

Eine systematische, auf Dauer gestellte Verknüpfung dieser beiden Logiken (Theorie → Aktion → Theorie → Aktion) in Form des Neuen Bremer Schulbegleitforschungsansatzes ist aus unserer Sicht eine innovative Weiterentwicklung bestehender Ansätze. Hier verfügt das Land Bremen über einen zukunftsweisenden Ansatz zur Schulentwicklung. Insbesondere vor diesem Hintergrund sollte aber der Wunsch der Lehrerinnen ernst genommen werden: Sie wünschen sich von der Bildungsadministration und -politik eine stärkere Wahrnehmung der Netzwerkarbeit und eine daraus resultierende Konsequenz für die Impulssetzung in der Schulentwicklung.

LITERATUR

Altrichter, H./ Posch, P. (1990): LehrerInnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2007): Schulforschung/ Schulbegleitforschung. Deputationsvorlage L06/17 vom 12.09.2007 (unveröff. Manuskript)

Fichten, W./ Meyer, H. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In: Hollenbach, N. / Tillmann, K.-J.: Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Höhmann, K./ von Ilsemann, C./ Kirchhoff, D./ Seydel, O. (2007): „Qualität“ als Rahmen der Schulentwicklung. Philosophie und Verfahren der Qualitätsentwicklung des Bremer Schulwesens. In: DDS, 99, 2007, 3, 303-315.

Kemnade, I. (2007): Schulbegleitforschung in Bremen – Kontinuität und Wandel. Bremen: Landesinstitut für Schule.

Kirchhoff, D. (2005): Gesamtauswertung des Erfahrungsaustausches vom 15.06.2005. (unveröff. Manuskript)

Kolzarek, B./ Lindau-Bank, D. (2000): „Positiv habe ich empfunden, dass ich wirklich wieder Lust gekriegt habe, mal wieder was neues zu probieren“. Bericht zum Projekt `Evaluation der Schulbegleitforschung in Bremen´ (unveröff. Manuskript).

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim/ Basel: Beltz.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim/ Basel: Beltz.

Mayring, P./ Gläser-Zikuda, M. (2005): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/ Basel: Beltz.