

Andrea Goldenbaum, Katharina Wüllner & Matthias Kahlert

**Bericht zur Evaluation des Projekts  
„Schulen übernehmen Verantwortung“  
der Stiftung *Brandenburger Tor***

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement

Berlin, Juli 2010

# Inhalt

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>DAS PROJEKT „SCHULEN ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG“</b>	<b>9</b>
<b>3.1</b>	<b>Zielsetzungen</b>	<b>9</b>
<b>3.2</b>	<b>Organisation und Zeitplanung</b>	<b>10</b>
<b>3.3</b>	<b>Unterstützungssysteme</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>FRAGESTELLUNGEN</b>	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>EMPIRISCHE ERGEBNISSE</b>	<b>13</b>
<b>5.1</b>	<b>Wofür übernehmen die Schulen Verantwortung?</b>	<b>13</b>
<b>5.2</b>	<b>Wie werden Arbeiten und Aufgaben in den Tandems ausgeführt und aufgeteilt?</b>	<b>16</b>
5.2.1	Auswahlaufgaben (Selektion)	17
5.2.2	Aufgabenverteilung (Allokation)	22
5.2.3	Kommunikation (Regulation)	23
<b>5.3</b>	<b>Wie ist die Kooperation in den Schulen verankert?</b>	<b>25</b>
<b>5.4</b>	<b>Welche Auswirkungen hat die Tandemarbeit?</b>	<b>28</b>
<b>5.5</b>	<b>Welche Möglichkeiten für die Fortsetzung der Kooperation sehen die Tandems?</b>	<b>30</b>
<b>5.6</b>	<b>Kann die Kooperation durch die Beteiligung weiterer Schulen ergänzt werden?</b>	<b>31</b>
<b>5.7</b>	<b>Welche Rückmeldungen zur Projektförderung geben die Tandemschulen?</b>	<b>32</b>
5.7.1	Nutzung und Einschätzung des Budgets	32
5.7.2	Nutzung und Einschätzung der personellen Prozessbegleitung	33
5.7.3	Nutzung und Einschätzung der Veranstaltungen in der Stiftung	35
5.7.4	Nutzung und Einschätzung des Logbuchs	36
<b>5.8</b>	<b>Welche Gelingensbedingungen lassen sich identifizieren?</b>	<b>38</b>
<b>6</b>	<b>METHODIK UND ABLAUF DER EVALUATION</b>	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>43</b>
	<b>ANHANG</b>	<b>44</b>
	<b>Dokumentenanalyse</b>	<b>44</b>
	<b>Interviewleitfaden</b>	<b>45</b>
	<b>Kategoriensystem</b>	<b>46</b>

## 1 Einleitung

Im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ der Stiftung *Brandenburger Tor* werden zwei zentrale Themen der Bildungsforschung und -diskussion miteinander verknüpft: Zum einen die Verantwortung, zum anderen die Vernetzung von Schulen. (1) *Verantwortung* für die Organisationsstruktur, die Lerninhalte und die Qualität von Schule wird durch neue Steuerungsinstrumente (z.B. Qualitätsrahmen, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten) dezentralisiert und direkt an Schulen übergeben (vgl. u.a. Altrichter & Maag Merki 2010; Bellmann 2006). Darüber hinaus stellt Verantwortung mit Blick auf erzieherische Aufgaben von Schule und vor allem auch in demokratiepädagogischer Perspektive eine zentrale Kategorie dar (vgl. u.a. Beutel & Fauser 2009; Himmelmann & Lange 2005). (2) In *Schulnetzwerken* werden wichtige Organisationsformen zur Schul- und Professionsentwicklung gesehen (vgl. u.a. Berkemeyer et al. 2008, S. 22ff.; Straus 2010, S. 156f.). Diese können den Austausch von Wissen befördern und zu erheblichen Koordinationsgewinnen führen. Allerdings ist die schulübergreifende Kooperation auch kein „Selbstläufer“, sondern bedarf u.a. einer Klärung der Voraussetzungen für die Zusammenarbeit, der Bestimmung eines Zieles, der Aufteilung von Verantwortung und der integrierten Durchführung von Aktivitäten. Das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ knüpft an diese aktuellen Herausforderungen für Schulen an, indem es Verantwortung als handlungsleitende Idee ins Zentrum der Arbeit von schulübergreifenden Zweier-Netzwerken („Tandems“) stellt. Die Stiftung *Brandenburger Tor* hat das Projekt im Jahr 2006 in Berlin und Brandenburg initiiert und ist dessen Hauptförderer.

In dem vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ vorgestellt. Die Untersuchung wurde im Auftrag der Stiftung *Brandenburger Tor* von August 2009 bis Juli 2010 durchgeführt. Die qualitativ angelegte Evaluationsstudie hat die Aufgabe, das Projekt aus einer Außenperspektive zusammenzufassen. Die Zielstellungen bestehen darin, Aussagen über die Verantwortungsübernahme und die Arbeitsweise der Tandems sowie die Verankerung und die Auswirkungen der Zusammenarbeit zu treffen. Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Fortsetzung der Kooperation und deren Ergänzung durch weitere Schulen eruiert sowie Rückmeldungen zu den bereitgestellten Unterstützungssystemen erfasst. Schließlich geht es auch darum, Gelingensbedingungen für Innovationen am Beispiel des Projekts zusammenzustellen, die auch für andere Schulen bzw. Institutionen im Sinne von Transfer genutzt werden können. Insgesamt widmet sich die Evaluation der Frage, wie Schulen das inhaltliche Thema der Verantwortungsübernahme und das organisatorisch-strukturelle Thema der Netzwerkarbeit ausgestalten und auch weiterhin erfolgreich ausgestalten können.

Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut: In Kapitel 2 sind die zentralen Evaluationsergebnisse zusammengefasst. Kapitel 3 gibt einen Überblick über die Konzeption des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“, im Fokus stehen die Zielsetzungen, die Organisation und Zeitplanung sowie die umfangreichen Unterstützungssysteme. Die in Kapitel 4 vorgestellten Fragestellungen der Evaluationsstudie geben einen Überblick über die im folgenden Kapitel 5 in acht Abschnitten ausführlich berichteten empirischen Befunde. Hinweise zu Methodik und Ablauf der Evaluationsstudie können in Kapitel 6 nachgelesen werden.

An dieser Stelle bedanken wir uns ganz herzlich bei allen Interviewpartnerinnen und -partnern, den Koordinatorinnen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Stiftung *Brandenburger Tor* sowie Frau Sybille Volkholz, in ihrer Funktion als Mitglied im Stiftungsbeirat „Bildung und Erziehung“, die alle mit viel Geduld unsere zahlreichen Fragen beantwortet und damit die Projektevaluation möglich gemacht haben.

## 2 Zusammenfassung

Das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ der Stiftung *Brandenburger Tor* (Laufzeit: 2006-2010) wurde von August 2009 bis Juli 2010 extern evaluiert. Die Evaluationsstudie ist am Arbeitsbereich *Weiterbildung und Bildungsmanagement* der Freien Universität Berlin im Auftrag der Stiftung erstellt worden. Die Datenbasis der qualitativ angelegten Untersuchung (fokussiertes Interview und Dokumentenanalyse) beruht auf Erhebungen in zehn von insgesamt 21 Schultandems im Projekt<sup>1</sup>, die kriteriengeleitet ausgewählt worden sind. Untersucht werden die Verantwortungsübernahme und die Arbeitsweisen der Tandemschulen sowie die Verankerung und die Auswirkungen der Tandemarbeit. Darüber hinaus interessieren Möglichkeiten zur Fortsetzung der Kooperation und deren Ergänzung durch weitere Schulen ebenso wie Einschätzungen und Nutzung der umfangreichen Unterstützungssysteme, die den beteiligten Schulen zur Verfügung stehen. Schließlich wird der Blick auf Gelingensbedingungen für Innovationen am Beispiel des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ gerichtet, die auch im Sinne eines Transfers für andere Schulen bzw. Institutionen von Interesse sein können. Die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation werden nachfolgend zusammenfassend vorgestellt.

### **Wofür übernehmen die Schulen Verantwortung?**

Im Rahmen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ sind Initiativen entstanden, die sich auf das Lernen der Schüler<sup>2</sup>, die Gestaltung des Übergangs, das Schulmanagement und das Lernen von Lehrkräften beziehen. Die untersuchten zehn Tandemschulen haben damit Themen und Aktivitäten für ihre Kooperation gefunden, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Diese bearbeiten sie überwiegend parallel. Der Schwerpunkt liegt dabei jedoch eindeutig auf der Schülerebene, der sich alle Tandems mit dem Fokus auf Lernprozesse und/oder eine gelingende Gestaltung des Übergangs von einer Schulform auf die nächste widmen.

Über die Laufzeit des Projekts hat sich die Übergangsgestaltung als innovativer Verantwortungsbereich etabliert. So beschäftigen sich alle befragten Tandems der beiden letzten Sets (der Jahre 2008 und 2009)<sup>3</sup> mit diesem Thema, während zwei der untersuchten vier Tandems aus den ersten beiden Sets (der Jahre 2006 und 2007) dies nicht explizit tun. Zwar kann die Evaluation nicht abklären, wie und aus welchen Gründen die Übergangsgestaltung diese zentrale Stellung im Projekt erhalten hat, doch kann sie festhalten, dass damit ein für Schulen, Schüler und Bildungspolitik gleichermaßen wichtiges und aktuelles Thema im Fokus schulischer Verantwortungsübernahme steht.

Für andere Schulen bzw. Schulkooperationen, die sich der Gestaltung des Schulübergangs ihrer Schüler intensiv(er) widmen möchten, ergeben sich aus dem Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ einige Anregungen: Zunächst zeigt es eine strukturelle Bedingung zur Bearbeitung und Umsetzung dieses Themas auf, die in der Bildung eines Tandems aus einer abgebenden und einer aufnehmenden Schule besteht. Darüber hinaus kann anhand der entwickelten Initiativen zur Realisierung der Übergangsgestaltung ein „Leitfaden“ für eine gemeinsame Tandemarbeit erstellt werden, der folgende (chronologisch durchzuführende) Maßnahmen umfasst: (a) Diskussion und Austausch zu übergangsspezifischen Themen, (b) Veranstaltungen zur Information und Beratung für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, (c) gegenseitige Hospitationen

<sup>1</sup> Am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ haben 45 Schulen teilgenommen, darunter 19 Tandems, ein Quartett und ein Trio.

<sup>2</sup> Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Berichts wird auf die geschlechtergerechte Verwendung der weiblichen und männlichen Form verzichtet. Wenn möglich, werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt; ansonsten wird die männliche Form verwendet, die die weibliche Form dann einschließt.

<sup>3</sup> Ein „Set“ besteht in der Regel aus fünf Tandems, die in einem Jahr neu in das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ aufgenommen worden sind. Dies erfolgte von 2006 bis 2009, so dass es insgesamt vier Sets gibt.

und Schulbesuche für Lehrkräfte und Schüler, (d) Anpassung von Leistungsanforderung (Lehrplanabgleich in gemeinsamen Fachkonferenzen, Austausch von Lehrmaterial und Klassenarbeiten, Schuleingangs- und -ausgangstests) sowie (d) Kooperation auf Unterrichtsebene (gemeinsamer Unterricht für Schüler beider Schulen, Lehrkräfte unterrichten in der Partnerschule).

### **Wie werden Arbeiten und Aufgaben in den Tandems ausgeführt und aufgeteilt?**

Die empirischen Befunde zu den Arbeitsweisen der Tandemschulen berücksichtigen Auswahlentscheidungen (Selektion), Aufgabenverteilung (Allokation) und Kommunikation (Regulation). Diese mit der Realisierung einer Schulkooperation verbundenen Aufgaben, ihre Erledigung und Aufteilung betreffen das Netzwerkmanagement. Theoretischen Annahmen zufolge hat das Netzwerkmanagement Auswirkungen auf die Qualität der Netzwerkbeziehung. Insofern wird in der Analyse nicht nur darauf eingegangen, wie die verschiedenen Management-Aufgaben in und zwischen den Tandemschulen ausgestaltet werden, sondern auch welche begünstigenden Bedingungen sich daraus für die Entwicklung von Tandembeziehungen ableiten lassen.

#### *Auswahlaufgaben (Selektion)*

In Bezug auf die **Auswahl der Partnerschule** wird zunächst der *Beziehungsstatus der Schulen vor Projektbeginn* als „Vor-Start-Bedingung“ betrachtet. Hier zeigt sich, dass Schulen teilweise bereits vor ihrer Teilnahme am Projekt zusammengearbeitet, teilweise ihren zuvor bestehenden Kontakt zu einer Kooperation ausgebaut und teilweise erst im Kontext des Projekts eine Zusammenarbeit aufgebaut haben. Die neuen Kooperationen sind durch persönliche Begegnungen von Schulleitungen im Rahmen von Veranstaltungen der Stiftung *Brandenburger Tor*, durch Initiative einer Schule des zukünftigen Tandems oder durch Empfehlungen der internen Prozessbegleiterinnen entstanden. Die einzelfallanalytische Betrachtung der drei Vor-Start-Bedingungen legt nahe, diese bei der Aufnahme von Schultandems in die Projektförderung zu berücksichtigen. Außerdem wäre zu prüfen, ob bzw. inwiefern künftig Kooperationsanbahnungen von außen (durch Projektkoordinatorinnen) angeregt werden sollte.

Unabhängig vom Beziehungsstatus der Schulen vor ihrer Projektteilnahme sind für die Auswahl der Partnerschule in allen zehn untersuchten Fällen *sachbezogene Kriterien* relevant, die sich auf gemeinsame Themen bzw. ein interessantes Schul- bzw. Unterrichtsprofil beziehen. Dabei wird zum einen Homogenität, also Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten von Schulen, zum anderen Heterogenität in Bezug auf einen unterschiedlichen Kenntnisstand der Schulen berücksichtigt. Das heißt, Schulen wählen entweder Partner, mit denen eine gemeinsame Entwicklung von Innovationen auf der Basis ähnlicher Expertise bzw. Schwerpunkte möglich ist, oder sie gehen eine Partnerschaft ein, in der ein Wissensgefälle besteht, um von dieser anderen Schule zu lernen, Wissen zu erlangen und Expertise in einem neuen Feld aufzubauen. Beide Auswahlentscheidungen sind auf die kooperative Entwicklung von Innovationen im Sinne professioneller Lern- bzw. Praktikgemeinschaften angelegt. Über die sachbezogenen Aspekte hinaus ist in sechs Fällen auch ein *lokales Kriterium* für die Auswahl der Partnerschule bedeutsam. Insbesondere die Tandemschulen, die sich der Übergangsgestaltung widmen, benötigen eine räumliche Nähe bzw. ein gemeinsames Einzugsgebiet ihrer Schülerschaft, um ihr Ziel zu erreichen. In zwei Fällen wird außerdem noch auf einen *zwischenmenschlichen Aspekt* hingewiesen. Damit wird ins Bewusstsein gebracht, dass Schulkooperationen auf personaler Ebene hergestellt und durchgeführt werden, wofür z.B. Sympathie und Vertrauen vorteilhaft sind. Dieser zwar wichtige Faktor ist allerdings – anders als die zwei anderen, objektiven Kriterien – aufgrund seiner Subjektivität nur in einem geringen Maße steuerbar.

Die **Auswahl von Lehrkräften** zur Mitarbeit im Tandem erfolgt in den Schulen zum einen durch die Schulleitung, zum anderen in Gesamtkonferenzen. Während eine von Schulleitungen direkt vorgenommene Auswahl bzw. Ansprache der Lehrkräfte zur Mitarbeit stärker für eine hierar-

chisch bzw. strategisch ausgerichtete Entscheidungsstruktur in den jeweiligen Schulen spricht, weist eine im Rahmen von Gesamtkonferenzen erfolgte Auswahl eher auf eine heterarchische bzw. gemeinschaftliche Entscheidungsfindung hin (vgl. Sydow 2010, S. 38). Aus der externen Perspektive der Evaluation kann keine der beiden Vorgehensweisen eindeutig als günstiger erachtet werden. Wichtiger erscheint vielmehr, sachbezogene Kriterien zur Auswahl für die Mitarbeit von Kollegen zugrunde zu legen: Die Ergebnisse sprechen dafür, dass eine gezielte und objektive, an Fächern bzw. Klassenstufen orientierte Auswahl einer eher subjektiven, am persönlichen Engagement von Lehrpersonen ausgerichteten Auswahlentscheidung vorzuziehen ist.

#### *Aufgabenverteilung (Allokation)*

Die Befunde zur **innerschulischen Verteilung von Aufgaben** eines Tandems zeigen, dass Schulleitungen überwiegend die Kooperation ermöglichende und teilweise auch strategische Aufgaben übernehmen; Lehrkräften sind zumeist für operative und zum Teil auch koordinierende Arbeiten zuständig. Diese innerschulische Aufgabenverteilung ist grundsätzlich als günstig einzuschätzen. Vor allem der Schulleitung wird im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprojekten bzw. der Implementation und dem Transfer von schulentwicklungsförderlichen Innovationen eine zentrale Rolle zugesprochen, die auch empirisch gut belegt ist (vgl. u.a. Bonsen 2008, S. 235; Bonsen, Gathen & Pfeiffer 2002; Jäger 2004). Demnach erfordert eine systematische und planmäßige Schulentwicklung von Schulleitern die Übernahme von organisatorisch-ermöglichenden Management- ebenso wie von strategischen Führungsaufgaben. Vor diesem Hintergrund ist Schulleitungen davon abzuraten, Management- und vor allem Führungsaufgaben im Rahmen der auf Schulentwicklung angelegten Tandemarbeit abzugeben.

Zur **Aufgabenverteilung zwischen den Partnerschulen** kann die Evaluationsstudie keine eindeutigen Aussagen machen. Es ist davon auszugehen, dass es sich dabei eher um einen informellen Prozess handelt, bei dem anstehende Arbeiten situationsbezogen und auch ad hoc kommuniziert und dann übernommen werden. Im Gegensatz zur relativ klaren, organisierten und zweckorientierten Verteilung von Aufgaben in den Einzelschulen, scheint diese in den Tandems relativ offen, flexibel und unbürokratisch zu erfolgen, wie es für die Organisationsform „Netzwerk“ auch charakteristisch ist (vgl. u.a. Straus 2010, S. 161). Um diesen komplexen Kommunikationsprozessen des Netzwerkmanagements empirisch näher zu kommen, wäre zum Beispiel die Methode der Beobachtung von Treffen der Partnerschulen, in denen die gemeinsame Arbeit thematisiert wird, geeignet.

#### *Kommunikation (Regulation)*

Die empirischen Befunde zur Kommunikation zeigen, dass es den untersuchten zehn Tandemschulen gelungen ist, miteinander in Austausch zu kommen und Wissen zu transportieren. Dabei nutzen sie verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten und -kanäle. Für die Qualität der Tandembeziehung scheint allerdings weniger die Anzahl genutzter Austauschformen bedeutsam zu sein, sondern vielmehr eine an die Themen (Verantwortungsbereiche) und den Kooperationsstand angepasste Auswahl von Kommunikationswegen: Themenbezogen zeigt sich, dass in den Bereichen der Förderung des Lernens von Schülern und der Übergangsgestaltung häufig Fachkonferenzen und Hospitationen genutzt werden, während die Unterstützung des Lernens von Lehrkräften zumeist in Veranstaltungen erfolgt. Zum Kooperationsstand wird deutlich, dass vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit häufiger Treffen aller bzw. ausgewählter Personen beider Tandempartner stattfinden, die im Verlauf der Kooperation teilweise reduziert werden. Dafür werden über die Zeit prozessbegleitende Maßnahmen wie die Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor* und das Logbuch intensiver zum Informations- und Wissensaustausch genutzt. Insgesamt haben die untersuchten Tandems die Ebene eines allgemeinen Erfahrungsaustauschs relativ schnell zugunsten einer konkreten Kommunikation über Themen

und Aktivitäten der gemeinsamen Arbeit verlassen. Über diesen spezifischen Austausch, der sich auf den engeren Personenkreis der Tandems beschränkt, erscheint es allgemein wichtig, Informationen über das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ bzw. über die Tandemarbeit im gesamten Kollegium zu verbreiten, vor allem jedoch bei Themen der gemeinsamen Arbeit, die eine wechselnde Mitarbeit von Lehrkräften erfordern (z.B. Gestaltung des Übergangs).

### **Wie ist die Kooperation in den Schulen verankert?**

Eine Verankerung der Kooperation ist in den untersuchten zehn Tandems auf inhaltlicher, personaler bzw. organisationaler Ebene erfolgt. Auf **inhaltlicher Ebene** sind in allen Fällen Themen für die gemeinsame Arbeit entwickelt und Initiativen umgesetzt worden. Vor allem die Übergangsgestaltung stellt als jährlich wiederkehrendes Thema einen festen inhaltlichen Anker zwischen zwei Schulen dar. Liegt der Fokus der Tandemarbeit auf anderen Themenbereichen, ist es für eine dauerhafte Kooperationsbeziehung erforderlich, immer wieder neue Themen bzw. Verantwortungsbereiche für die Zusammenarbeit zu finden.

Auf **personaler Ebene** sind zum einen die Schulleitungen zu nennen, die überwiegend als Ansprechpartner und Förderer der Kooperation eine festigende Funktion innehaben. Zum anderen sind in den Kollegien Beteiligungsquoten zwischen 5 % und 21 % zu verzeichnen bzw. ist in zwei Fällen auch das Gesamtkollegium in die Tandemarbeit involviert. Die in den meisten Fällen vorgenommene kriteriengeleitete Auswahl von Lehrkräften lässt auf zwei Formen der personalen Verstetigung schließen: Bei fachbezogener Auswahl ist von einer längerfristigen Mitarbeit derselben Kollegen auszugehen; bei einer an Klassenstufen orientierten Auswahl ist eine wechselnde Mitarbeit von Kollegen und damit eine sukzessive Verbreitung im Kollegium anzunehmen. Beide Formen sind als günstig im Sinne einer stetigen, sich vertiefenden bzw. verbreiternden personalen Verankerung der Tandemarbeit zu erachten, erfordern aber eine gut funktionierende Kommunikation in die Breite des Kollegiums. Diese ist – wie oben dargestellt – in den untersuchten Tandems überwiegend gegeben.

Eine Verankerung der Kooperation auf **organisationaler Ebene** ist in den untersuchten Tandems auf formale Weise (z.B. Kooperationsvertrag, Festschreibung im Schulprogramm) oder informelle Weise (z.B. mündliche Absprachen, Aushänge in den Schulen, institutionalisierte gemeinsame Aktivitäten) erfolgt. Die Verbindlichkeit der Netzwerkbeziehung scheint demnach entweder bereits bei informellen oder auch erst bei stärker formal ausgerichteten Formen der Verankerung erreicht zu sein. Die Stabilität einer Tandembeziehung kann allerdings nur bedingt darauf zurückgeführt werden. Angemessener ist es, die Konsolidierungsformen auf organisationaler Ebene in Verbindung mit der Verankerung der Kooperation auf der inhaltlichen bzw. personalen Ebene zu betrachten. Insofern ist für den Aufbau einer stabilen Kooperation zwischen Schulen weniger relevant, ob diese informell oder formal fixiert wird, sondern ob auch (neue) Themen und (ausreichend) Personen für die gemeinsame Arbeit gefunden werden.

### **Welche Auswirkungen hat die Tandemarbeit?**

Die Beantwortung der Frage nach den Folgen der Tandemarbeit für die Praxis wird aus der internen Sicht der Beteiligten vorgenommen. Für alle untersuchten Schultandems haben sich aus der gemeinsamen Arbeit positive Auswirkungen ergeben. Diese lassen sich zum einen auf die Themen der Kooperation, zum anderen auf die Organisationsform „Tandem“ zurückführen. Während erstere vielfältige *Einflüsse auf den Unterricht* sowie *Nutzen für die Schule und die Schüler* nach sich ziehen, sind aus der Tandemkonstellation insbesondere Lernergebnisse in Bezug auf die *Gestaltung schulübergreifender (zum Teil auch innerschulischer) Kooperationen* und eine *Öffnung nach außen* zu verzeichnen. Diese Ergebnisse aus innerschulischer Perspektive sprechen dafür, dass die Schulen mit innovativen Maßnahmen Veränderungen respektive Verbesserungen auf organisationaler, unterrichtlicher bzw. personaler Ebene erzielt und sich damit

weiterentwickelt haben. Das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ scheint damit das Potenzial zu haben, Schulentwicklungsprozesse anzuregen und zu unterstützen.

### ***Welche Vorbereitungen sind für die Fortsetzung der Kooperation getroffen?***

In der Evaluationsstudie sind drei Möglichkeiten der Fortsetzung bestehender Kooperationsbeziehungen exploriert worden: (1) eine Weiterführung, Intensivierung oder Ausweitung der themenbezogenen Arbeit, (2) eine stärkere inhaltliche, personale oder organisationale Verankerung der Tandems sowie (3) eine Vergrößerung der Zweier-Netzwerke durch weitere Schulen bzw. Institutionen. Fragen danach, ob bzw. wie die Tandemarbeit fortgesetzt wird, werden sich insbesondere zum Ende der Projektförderzeit stellen. Von daher empfiehlt sich eine Behandlung dieser Fragen in diesem Zeitraum etwa im Rahmen der prozessbegleitenden Maßnahmen, z.B. in den Bilanzveranstaltungen oder den abschließenden Interviews. Dabei könnten die drei genannten (und weitere) Möglichkeiten durch die Koordinatorinnen bzw. auch durch Tandems, die ihre gemeinsame Arbeit auf die eine oder andere Weise fortsetzen, vorgestellt werden – sollten die Tandems nicht, wie in den untersuchten Fällen, bereits eigene Ideen entwickelt bzw. umgesetzt haben.

### ***Kann die Kooperation durch die Beteiligung weiterer Schulen ergänzt werden?***

Eine Ergänzung der Tandemkonstellation durch weitere Schulen ist grundsätzlich als möglich zu erachten und wird auch – wie oben genannt – von einigen Tandems bereits erwogen bzw. realisiert. Die Zusammenarbeit im Tandem kann dabei als Einstieg in die schulübergreifende Kooperation angesehen werden. So konnten im Zweier-Netzwerk zum einen Schwellenängste und Vorurteile gegenüber anderen Schulen bzw. Schulformen abgebaut und damit eine Öffnung der Schulen nach außen erreicht, zum anderen Expertise bezüglich gelingender Kooperationen aufgebaut werden. Damit sind in der Tandemarbeit grundsätzliche *Voraussetzungen* für eine schulübergreifende Kooperation geschaffen worden, die auch für die Zusammenarbeit mit weiteren Schulen genutzt werden können. Ein *Vorteil* der Netzwerkvergrößerung kann darin gesehen werden, dass eine aus mehreren Partnern bestehende Schulkooperation stabiler ist als ein Schultandem, da diese auch nach dem Ausstieg einer Schule noch aufrecht erhalten bleiben kann. Bei der Einbeziehung weiterer Schulen in das Netzwerk sind sicherlich einige Faktoren zu beachten, die bereits für die Tandembildung relevant sind. So wären etwa bei der Auswahl neuer Partnerschulen u.a. folgende *Kriterien* zu beachten: sachbezogene, lokale (vor allem bei der Übergangsgestaltung) und zwischenmenschliche Aspekte sowie Vor-Start-Bedingungen. Für ein funktionierendes Netzwerkmanagement wäre die *Kommunikation* zwischen den Partnern zu sichern. Eine Berücksichtigung dieser (und weiterer) Gesichtspunkte kann sich als förderlich für den Aufbau stabiler Kooperationen und professioneller Lerngemeinschaften erweisen.

### ***Welche Rückmeldungen zur Projektförderung geben die Tandems?***

Die Rückmeldungen der Tandems zu den untersuchten Fördermaßnahmen Budget sowie Prozessbegleitung durch Koordinatorinnen (= personelle Prozessbegleitung), Veranstaltungen der Stiftung *Brandenburger Tor* und Logbuch sind als überwiegend positiv einzuschätzen.

Den Schulen steht ein **Budget** in Höhe von 4.000 Euro (ursprünglich 6.000 Euro) zur eigenverantwortlichen Verwendung zur Verfügung. In allen Fällen werden diese Gelder als ausgesprochen positiv und hilfreich für eine professionelle Gestaltung und Durchführung der Kooperation sowie für das Erreichen und die Absicherung ihrer Ziele erachtet; zudem stellen sie einen Motivationsfaktor für die Teilnahme am Projekt dar. Das Budget wird überwiegend in Materialien zur Förderung des Lernens von Schülern investiert. Darüber hinaus werden Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Aktivitäten und Anschaffungen für die Tandemarbeit, für Schüler im außerunterrichtlichen, sozial-integrativen Bereich sowie für den Bereich des Schulmanagements

finanziert. Bezug nehmend auf die oben dargestellten Verantwortungsbereiche, die die Tandemschulen für ihre gemeinsame Arbeit festgelegt haben, zeigt sich in allen Fällen eine plausible Verwendung des Budgets. D.h. Tandems, die sich in ihrer gemeinsamen Arbeit beispielweise dem Lernen von Schülern widmen, haben auch in diesen Bereich investiert etc.

Für die **personelle Prozessbegleitung** ist eine breite Spanne möglicher Einschätzungen von positiv bis eher ungünstig zu konstatieren, wobei jedoch positive Aspekte deutlich überwiegen. Diese beziehen sich auf die inhaltliche Unterstützung und die vertrauensvolle Begleitung der Tandemarbeit durch die Koordinatorinnen. Eine derart förderlich gestaltete Prozessbegleitung ist als besondere Stärke zu erachten, die für ähnlich gelagerte, zukünftige Vorhaben beibehalten werden sollte. Anhand der als eher ungünstig bzw. kritisch eingeschätzten Aspekte lassen sich dafür einige Hinweise bzw. Verbesserungsvorschläge ableiten: Seitens der Koordinatorinnen erscheint eine klare Zuständigkeit für Tandems bzw. eine Einhaltung von Absprachen mit Tandems bei einem Wechsel der Zuständigkeit notwendig. Dies erfordert wiederum eine gute Kommunikation zwischen den Koordinatorinnen, die durch entsprechend geschaffene Strukturen (u.a. in Form von Zeit, Raum und Bezahlung) unterstützt wird. Kritisch zu hinterfragen ist zum einen, ob eine Anbahnung von Schulpartnerschaften durch externe Personen erfolgen sollte; möglicherweise ist das eine Aufgabe, die eher in der Verantwortung der Schulen liegen sollte. Zum anderen wäre zu prüfen, ob bzw. aus welchen Gründen eine Rekrutierung und Aufnahme bereits bestehender, inhaltlich und strukturell stabiler Schulkooperationen in ein Projekt wie „Schulen übernehmen Verantwortung“ erfolgen sollte, das genau diese Prozesse ressourcenreich fördert.

Die **Veranstaltungen in der Stiftung Brandenburger Tor** werden von den untersuchten Schulen als motivierender und anregender Unterstützungsfaktor wahrgenommen, der die Entwicklung und Steuerung der Tandemarbeit begünstigt. Die Öffnung des Max Liebermann Hauses mit seiner exklusiven Lage, direkt am Brandenburger Tor ist dabei als äußerer Faktor nicht zu unterschätzen. Dafür wird in den Interviews zu häufig der Ort selber bzw. der Blick vom Balkon des Stiftungsgebäudes als positive Begebenheit im Projektrahmen genannt. Eine Beibehaltung der Veranstaltungsorganisation im Projektverlauf ist grundsätzlich als sinnvoll zu erachten. Empfehlenswert erscheint es mit Blick auf eine Erweiterung der Zweier-Netzwerke zudem, über themenspezifische Arbeitsgruppen sowohl Ressourcen zu bündeln als auch Tandems die Möglichkeit zur Netzwerkvergrößerung zu eröffnen.

Das **Logbuch** bietet den Tandems die Möglichkeit, ihre Arbeitsschritte regelmäßig anhand von sechs Leitfragen schriftlich im Intranet der Projekthomepage darzustellen. Vorgesehen, jedoch nicht verpflichtend sind zwölf Einträge für jedes Tandem. Diese Zahl haben die zehn untersuchten Schultandems im Durchschnitt auch erreicht. Bei differenzierter Betrachtung zeigen sich jedoch unterschiedliche *Intensitäten der Nutzung*. Vor allem die Tandems in Set I und II haben mehr Einträge als die vorgegebenen zwölf zu verzeichnen, da zum Teil beide Schulen Eintragungen vorgenommen haben. Vor diesem Hintergrund wäre eventuell zu diskutieren, welche Formen der Nutzung für den Kooperationsprozess sinnvoll wäre: Jede Schule führt ein Logbuch oder beide Schulen führen ein gemeinsames Logbuch? Für die Sets III und IV ist ein tendenzieller Rückgang in der Nutzung festzustellen, was möglicherweise mit den Einschätzungen zum Logbuch zusammenhängt: Die Tandemschulen aus Set III und IV haben eine ambivalente Meinung zum Logbuch bzw. betrachten es als arbeitsintensive Zusatzaufgabe mit wenig erkennbarem Gewinn für die eigene Kooperation. Erklären lässt sich das eventuell damit, dass den Schultandems der beiden letzten Sets das Instrument „Logbuch“ sowie dessen Nutzung und Nutzen anders nahegebracht wurde als den beiden ersten Sets. Die *Vollständigkeit der Logbucheinträge*, als grober qualitativer Indikator der Nutzung, ist in den zehn untersuchten Fällen überwiegend gegeben. Für die zu einem Drittel unvollständig ausgefüllten monatlichen Logbucheinträge (d.h. ein bis drei der sechs Fragen sind beantwortet) lässt sich als mögliche Erklärung heran-

ziehen, dass nicht alle vorgegeben Leitfragen für alle Netzwerkaktivitäten zu beantworten sind. Davon ausgehend, dass die sechs Leitfragen für die Prozessbegleitung relevant sind, wäre u.a. zu prüfen, welche Aktivitäten die Tandems überhaupt im Logbuch eintragen sollten, um eben auch möglichst alle Fragen beantworten zu können. Diesbezüglich wäre eventuell zu überlegen, ob Logbucheinträge orientiert an vorab festzulegenden „Meilensteinen“ der Tandemarbeit und/oder in reduzierter Anzahl erfolgen könnten.

### **Welche Gelingensbedingungen lassen sich identifizieren?**

Die in der Evaluationsstudie identifizierten Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ beziehen sich auf das Netzwerkmanagement, die Verankerung von Kooperationen, die thematische Arbeit im Tandem und die Unterstützungssysteme. Diese stellen übertragbare Faktoren für zukünftige, ähnlich ausgerichtete innovative Vorhaben zur Verantwortungsübernahme in schulübergreifenden Kooperationen dar.

Das **Netzwerkmanagement**, das Auswahlentscheidungen (Selektion), die Verteilung von Aufgaben (Allokation) und die Organisation des Informations- und Wissensaustauschs (Regulation) umfasst, ist ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Schulkooperationen. Für den Aufbau von schulübergreifenden Lerngemeinschaften, in denen beide Schulen in kooperativer Weise voneinander lernen bzw. eine Schule von der anderen lernt, empfiehlt sich eine ziel- bzw. sachbezogene *Auswahl der Partnerschule*, bei der auch bislang unbekannte Schulen berücksichtigt werden. Für eine erfolgreiche Tandemarbeit im Verantwortungsbereich der Übergangsgestaltung ist die räumliche Nähe bzw. ein gemeinsames Einzugsgebiet relevant. Nicht zu vernachlässigen ist auch eine positive Beziehung der Akteure beider Schulen eines Tandems. Die *inerschulische Auswahl von Personen* zur Mitarbeit im Tandem ist gezielt vorzunehmen und an objektiven Sachkriterien (z.B. an Fächern oder Klassenstufen) auszurichten. In Bezug auf die *inerschulische Verteilung von Aufgaben* ist es in der auf Schulentwicklung angelegten Tandemarbeit generell förderlich, wenn Schulleitungen organisatorisch-ermöglichende Management- sowie strategische Führungsaufgaben übernehmen und Lehrkräfte für operative und eventuell auch koordinierende Arbeiten verantwortlich zeichnen. Darüber hinaus erfordert eine erfolgreiche Tandemarbeit, nach einem allgemeinen Erfahrungsaustausch schnell zu einem spezifischen *Austausch von Wissen und Informationen* sowie zu konkreten Aktivitäten zu kommen. Die Nutzung von Kommunikationskanälen sollte dabei an die Themen der gemeinsamen Arbeit bzw. den Stand der Kooperation anpasst werden. Insbesondere bei Themen, die mit einer wechselnden Mitarbeit im Kollegium verbunden sind (z.B. die Gestaltung des Übergangs) erscheint es zudem wichtig, Informationen im gesamten Kollegium zu verbreiten.

Der Aufbau einer stabilen und langfristigen Zusammenarbeit zwischen Schulen gelingt weniger durch deren **Verankerung** auf organisationaler Ebene in formaler oder informeller Weise, sondern vielmehr indem die Partnerschule kontinuierlich Themen für die gemeinsame inhaltliche Arbeit und ausreichend Personen für die operative Tandemarbeit finden.

Zur **thematischen Arbeit im Tandem** sind in den Bereichen des Lernens von Schülern, der Gestaltung des Schulübergangs und des Schulmanagements positive Auswirkungen auf die Praxis zu konstatieren. Darüber hinaus hat sich die Zusammenarbeit in der kleinsten Netzwerkkonstellation „Tandem“ als förderlich für die Öffnung von Schulen nach außen und für den Kenntniserwerb in Bezug auf die Umsetzung schulübergreifender Kooperationen erwiesen.

Die im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ vorhandenen **Unterstützungssysteme** für die Schultandems stellen einen bedeutsamen Gelingensfaktor dar. Budget, Koordinatorinnen, Veranstaltungen und Logbuch haben die Arbeit der Tandemschulen überwiegend nachhaltig gefördert. Insofern ist deren Angebot bzw. Durchführung – gegebenenfalls durch einige Verbesserungsvorschläge ergänzt oder modifiziert – in zukünftigen Projekten zur Unterstützung schulübergreifender Kooperationen empfehlenswert.

### 3 Das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“

Das Programm „Schulen übernehmen Verantwortung“ ist im März 2006 von der Stiftung *Brandenburger Tor* als Folgeprojekt des bundesweiten Wettbewerbs „Jugend übernimmt Verantwortung“ (1998-2005) gestartet worden. Während sich der Wettbewerb „Jugend übernimmt Verantwortung“ direkt an Schüler und deren Ideen bzw. Projekte zu Verantwortungsübernahme und gesellschaftlichem Engagement richtete (vgl. ausführlich Stiftung *Brandenburger Tor* 2008), konzentriert sich das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ dem Titel entsprechend auf Schulen. Im Folgenden wird ausführlicher auf die Zielsetzungen, die Organisationsstruktur und zeitliche Planung sowie die Unterstützungssysteme des Projekts eingegangen. An diese Projektvorgaben richten sich auch einzelne Fragen der Evaluation.

#### 3.1 Zielsetzungen

In der Projektkonzeption wird die Leitkategorie der Verantwortung in folgende zwei Zielsetzungen übersetzt (vgl. Volkholz & Richter 2005, S. 1):

- *Die Schule übernimmt Verantwortung für:* die Gestaltung ihres pädagogischen Angebots, eine lernfreundliche Umgebung, die Förderung der Schüler, die Entwicklung und die Leistungen der Schüler, die Entwicklung des pädagogischen Personals
- *Die Schule erzieht zur Übernahme von Verantwortung:* Schüler werden selbst verantwortlich für ihre Lernprozesse, Schüler sind verantwortlich für das Schulklima, Schüler lernen Verantwortung im regionalen und sozialen Umfeld zu übernehmen

Diese allgemein gehaltenen Projektziele zur Verantwortungsübernahme, die sich auf die Organisation Schule und ihre erzieherischen Aufgaben beziehen, sollen von den teilnehmenden Schulen spezifiziert werden. Das heißt, die Schulen identifizieren jeweils Bereiche, in denen sie ihre Vorhaben in Bezug auf die Übernahme bzw. Förderung von Verantwortung umsetzen wollen. Diese können sich auf folgende, aber auch weitere, von den Schulen selber zu wählende Bereiche beziehen (vgl. Volkholz et al. 2005, S. 3f.):

- (1) *Schulmanagement:* demokratische Strukturen einführen (z.B. Klassenrat, Schülerparlament); Feedbacksystem aufbauen; Projekte als integrierter Bestandteil des schulinternen Curriculums entwickeln und organisieren
- (2) *Lernprozesse des pädagogischen Personals:* Formen kollegialen Feedbacks etablieren; Fortbildung bezogen auf die Ziele der Schule planen und in Anspruch nehmen; für wirksame Zusammenarbeit sorgen (z.B. Sitzungskultur pflegen, Vereinbarungen verbindlich als handlungsweisend für die eigene Praxis annehmen)
- (3) *Lernprozesse/Lernergebnisse der Schüler:* Lernprozesse gestalten, die selbstreguliertes Lernen ermöglichen; Projektlernen mit dem Schwerpunkt Verantwortungsübernahme (z.B. zum Service Learning) einführen und curricular ausweisen; regelmäßige Schülerbefragungen zum schulischen Angebot (z.B. Auswertung von Unterrichtsstunden) und Schulklima durchführen; Lerntagebücher führen; Schülerleistungen auswerten und Verbesserungen einleiten
- (4) *Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Partnern:* mit Eltern Vereinbarungen zur Bildungs- und Erziehungsverantwortung treffen; Eltern als Experten in die Schularbeit einbinden; Informations- und Rückmeldesystem für Eltern etablieren; mit externen Partnern Service Learning vereinbaren; externe Partner in den Lernprozess einbinden; mit abgebenden oder aufnehmenden Bildungseinrichtungen Übergänge für die Schüler verträglich gestalten und begonnenes Verantwortungslernen weiterführen

Vor diesem Hintergrund ist das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ als Schulentwicklungsprojekt zu verstehen, das durch die Etablierung von innovativen Maßnahmen auf organisationaler, personaler und/oder unterrichtlicher Ebene Veränderungen respektive Verbesserungen anstrebt. Die Entscheidung für den zu entwickelnden Bereich treffen die teilnehmenden Schulen eigenverantwortlich.<sup>4</sup> In der Evaluation interessiert, für welche Bereiche die am Projekt beteiligten Schulen Verantwortung übernehmen (vgl. Kapitel 5.1) und welche Auswirkungen sich daraus für die Praxis ergeben (vgl. Kapitel 5.4).

### 3.2 Organisation und Zeitplanung

Die Realisierung der Zielsetzungen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ soll im Rahmen einer Vernetzung von Schulen erfolgen. Dabei ist die kleinste Kooperationsform vorgesehen: die Vernetzung von zwei Schulen, die ein so genanntes „Tandem“ bilden. Über die auf fünf Jahre angelegte Laufzeit des Projekts (2006-2010) sollen bis 2009 in jedem Projektjahr fünf Tandems aus der Region Berlin/Brandenburg aufgenommen werden. Diese fünf Tandems eines Jahrgangs stellen ein so genanntes „Set“ dar. Insgesamt ist damit geplant, vier Sets bzw. 40 Schulen bzw. 20 Tandems am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ zu beteiligen. Intensiv unterstützt und finanziell gefördert werden die Tandems in einem Set für zwei Jahre (vgl. hierzu Abschnitt 3.3).

Als Schwerpunkt für den ersten Projektdurchgang im Jahr 2006 ist konzeptionell vorgesehen, Tandems aus einer abgebenden Schule (z.B. Grundschule) und einer aufnehmenden Schule (z.B. Gymnasium) zu bilden (vgl. Volkholz et al. 2005, S. 4f.). Damit wird eine Kooperationsform in den Fokus der Projektarbeit gestellt, die für die allerdings erst später erfolgte Einrichtung von Gemeinschafts- und Sekundarschulen im Rahmen der Berliner Schulstrukturreform bedeutsam sein wird. Mit dieser Vorgabe wird die in Abschnitt 3.1 dargestellte, eigenverantwortliche Entwicklung und Festlegung von Zielen (zumindest im ersten Schulset) für die am Projekt beteiligten Schulen deutlich eingeschränkt und mit dem Thema „Übergänge gestalten“ gewissermaßen vorgegeben. Die Evaluation, die aus den vier Sets berücksichtigt, untersucht zum einen, ob bzw. inwiefern diese Vorgabe Auswirkungen auf die Themen der Tandemarbeit hat (vgl. Kapitel 5.1). Zum anderen geht sie bezüglich der Tandembildung den Fragen nach, wie die Auswahl von Partnerschulen vorgenommen wird und welche Vorgehensweisen dabei als eher günstig bzw. ungünstig zu erachten sind (vgl. Abschnitt 5.2.1).

### 3.3 Unterstützungssysteme

Von der Stiftung *Brandenburger Tor* werden den Tandems eines Sets für den Zeitraum von 24 Monaten verschiedene Unterstützungssysteme zur Verfügung gestellt. Im Folgenden werden mit dem Budget und der umfangreichen Prozessbegleitung zwei zentrale Maßnahmen näher erläutert. Diese sind auch Gegenstand der Evaluation, wobei der Frage nachgegangen wird, wie die Tandemschulen diese Unterstützungssysteme nutzen und einschätzen (vgl. Kapitel 5.7).

#### **Budget**

Zu Beginn des Programms „Schulen übernehmen Verantwortung“ stand jeder beteiligten Schule für jedes Projektjahr ein Budget von 3.000 Euro zur eigenverantwortlichen Verwendung (z.B. für Fortbildungen, Geräte, Materialien) zur Verfügung (vgl. Volkholz et al. 2005, S. 6). Allerdings zeigte sich, dass diese Summe nicht nur für das Projektbudget zu hoch veranschlagt war, son-

<sup>4</sup> Einschränkung ist darauf hinzuweisen, dass für den Projektbeginn, also für die fünf Tandems des ersten Sets im Jahr 2006, das Thema „Übergänge gestalten“ vorgegeben wird (vgl. Volkholz et al. 2005, S. 5). Darauf wird in der anschließenden Darstellung der Projektplanung näher eingegangen.

dern die Schulen die Gelder auch nicht in vollem Umfang abriefen. Daher wurde die Summe auf 2.000 Euro reduziert. Über die Projektlaufzeit von zwei Jahren kann damit jede Schule insgesamt auf 4.000 Euro und jedes Tandem auf 8.000 Euro zugreifen.

### **Prozessbegleitung**

Die Prozessbegleitung im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ umfasst folgende Leistungen (vgl. Volkholz et al. 2005, S. 6): Planung und Organisation zentraler Veranstaltungen, Netzwerkkoordination und -betreuung (z.T. über das Internet), Organisation des Informationsflusses, Betreuung des Berater- und Referentenpools, Betreuung von Internetkontakt und Datenbank, Wissensmanagement sowie Sicherung der Projektziele über Berichterstattung und über Befragungen zur Ausgangslage und zu Ergebnissen. Von der Stiftung *Brandenburger Tor* sind **zwei Koordinatorinnen** mit der Aufgabe beauftragt worden, für diese schulübergreifende Programmgestaltung und die Prozessbegleitung zu sorgen. Im Folgenden werden drei zentrale, zur Prozessbegleitung eingesetzte Instrumente ausführlich beschrieben (vgl. Schweder 2010).

**(1) Interviews:** Über die Projektlaufzeit führen die Koordinatorinnen zwei Gespräche mit den beteiligten Schulen durch. Das *erste Interview* findet nach der Auswahl der Schulen und vor Beginn der gemeinsamen Tandemarbeit statt. Im Mittelpunkt stehen die Ausgangsbedingungen und Vorhaben für die Kooperationszeit jeder einzelnen Schule eines Tandems („Portrait“). Im Einzelnen interessiert, inwiefern Verantwortung in den Schulen thematisiert wird, welche Zielsetzungen im Rahmen der Mitwirkung am Projekt angestrebt werden, wie die innerschulische Verantwortung für das Kooperationsvorhaben aufgeteilt wird und ob bzw. wie eine schulinterne Evaluation der Tandemarbeit erfolgen wird.

Das *zweite Interview* findet gegen Ende des zweiten Kooperationsjahres statt und bilanziert die Tandemarbeit abschließend. Die mit der Tandemarbeit verknüpften Erwartungen und Ziele der Schulen werden retrospektiv erfasst, darüber hinaus werden die Schulen nach Schulentwicklungsimpulsen und Lernprozessen durch die Kooperation und ihren Einschätzungen zu erhaltenen und erforderlicher Unterstützung der Tandemarbeit befragt.<sup>5</sup>

Die Inhalte bzw. Ergebnisse beider Interviews werden von den Koordinatorinnen jeweils zusammengefasst und auf einem Poster dokumentiert. Die Poster werden auf Veranstaltungen der Stiftung *Brandenburger Tor* (s.u.) präsentiert und den Schulen auch zur Verfügung gestellt. Das „Portrait“ der teilnehmenden Schulen ist außerdem im Datenoffice einzusehen (vgl. [www.schule-verantwortung.de/content](http://www.schule-verantwortung.de/content)); zum Projektende werden hier auch Erträge aus den Bilanzierungsgesprächen mit den Schulen unter der Rubrik „Schulentwicklung“ veröffentlicht.

**(2) Veranstaltungen:** Im Projektkontext finden in den Räumen der Stiftung *Brandenburger Tor* im Max Liebermann Haus, direkt neben dem *Brandenburger Tor* gelegen, drei verschiedene Typen von Veranstaltungen statt: Anschub-Veranstaltung (auch: Auftakt-Veranstaltung), Zwischenbilanz- und Bilanz-Veranstaltung sowie öffentliche Jahresveranstaltung.

In der *Anschub-Veranstaltung* zu Projektbeginn haben die Schulen zum einen die Gelegenheit, sich vorzustellen (z.B. Profile, Kompetenzbereiche) und andere Schulen bzw. Tandems kennenzulernen. Zum anderen treffen die Partnerschulen auf der Basis strukturierender Vorgaben Vereinbarungen für die gemeinsame Arbeit und legen ihre Ziele fest. Vor diesem geschlossenen Teil der Veranstaltung gibt es einen teilöffentlichen Part mit einem Fachvortrag für alle Projektschulen, zu dem also neben den neu ausgewählten auch wie die bereits beteiligten ebenso wie die Schulen, die ihre Projektarbeit nach zwei Jahren beendet haben, sind eingeladen.

Gegen Ende des ersten Projektjahres wird eine *Zwischenbilanz-Veranstaltung* in den Räumen der Stiftung durchgeführt, in der die Tandems ihre Zusammenarbeit Revue passieren lassen. In

<sup>5</sup> Vgl. interner Interviewleitfaden von September 2009.

gemeinsamen Arbeitsphasen werden Entwicklungen an den Schulen, das Verhältnis von Input und Output (wie viel gibt die eine Tandemschule, wie viel bekommt sie von der Partnerschule), das Tandem-Netzwerk sowie Kooperationsereignisse reflektiert und ein vorläufiges Fazit der Kooperation gezogen. Die Arbeitsergebnisse eines Tandems werden auf einem Poster visualisiert und festgehalten. Diese Veranstaltung dient zugleich auch als *Bilanzierungsveranstaltung* für die Schulen, die bereits seit zwei Jahren im Projekt beteiligt sind und ihre Zusammenarbeit abschließend reflektieren.

Nach zweijähriger Projektlaufzeit werden die Schulen auf *öffentlichen Jahresveranstaltung* der Öffentlichkeit mit Bilanzpostern und Erfahrungsberichten vorgestellt und aus dem Programm entlassen. Neben diesen Schulen sind alle in das Programm involvierten Schulen eingeladen; angeschrieben werden auch alle Schulen Berlins und ausgewählte Schulen in Brandenburg.

Insgesamt haben damit nicht nur die am Projekt beteiligten Schulen während, vor und nach ihrer zweijährigen Einbindung Gelegenheit, an verschiedenen Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor* teilzunehmen, sondern auch nicht beteiligte Berliner und Brandenburger Schulen im Rahmen der öffentlichen Jahresveranstaltungen.

**(3) Logbuch:** Die Tandems haben die Möglichkeit, ihre Arbeitsschritte monatlich in ein „Logbuch“ einzutragen. Im Logbuch sind sechs Leitfragen vorgegeben, die sich auf Tätigkeiten zur Umsetzung der Kooperationsziele, diesbezügliche Erfolge, Probleme und auch Veränderungen der ursprünglichen Zielsetzungen sowie besondere Erlebnisse der Projektarbeit beziehen. Vorgesehen ist ein Logbucheintrag nach dem Projektauftritt im März jeweils in den Monaten April, Mai, Juni, September, Oktober und November und im zweiten Projektjahr in den Monaten Januar, März, April, Mai, Juni und September. Insgesamt hat damit jedes Tandem zwölf Mal Gelegenheit für einen Eintrag in das Logbuch. Die Führung des Logbuchs ist nicht verpflichtend; die Schulen werden bei fehlendem Eintrag lediglich per Mail daran erinnert – weitere Konsequenzen gibt es nicht. Seit November 2007 werden die Logbucheinträge im passwortgeschützten Intranet der Projekthomepage abgelegt (Zugang über: [www.brandenburgertor.de/bildung/schulprojekt/index.html](http://www.brandenburgertor.de/bildung/schulprojekt/index.html)); davor wurden sie anderweitig gesammelt.

## 4 Fragestellungen

Die Evaluationsstudie hat den Auftrag, eine Zusammenfassung des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ aus externer Perspektive und Bedingungen für dessen Gelingen, die auch für andere Schulen oder Institutionen hilfreich sein können, zusammenzufassen. Untersucht werden Bereiche der Verantwortungsübernahme und Arbeitsweisen der Tandems sowie Formen der Verankerung und Auswirkungen schulübergreifender Kooperationen. Außerdem werden Möglichkeiten zur Fortsetzung der Tandemarbeit und zur Erweiterung der Zweier-Netzwerke durch andere Schulen beleuchtet. Darüber hinaus interessiert, wie die Tandems die umfangreichen Unterstützungssysteme nutzen und einschätzen. Die empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 5 präsentiert; acht Unterkapitel widmen sich jeweils einem Fragenkomplex:

In Kapitel 5.1 wird untersucht, welche Initiativen durch die Tandemarbeit entstanden sind. Die leitende Forschungsfrage ist dabei: Wofür übernehmen die Schulen Verantwortung?

Das Kapitel 5.2 widmet sich ausführlich dem Netzwerkmanagement, das theoretischen Annahmen zufolge die Qualität von Schulnetzwerken beeinflusst. Zunächst werden Auswahlentscheidungen in Bezug auf die Partnerschule und die im Tandem mitarbeitenden Personen beleuchtet. Im Anschluss daran wird die Verteilung von Arbeiten und Aufgaben in und zwischen den Partnerschulen untersucht. Abschließend wird der Blick auf den Austausch von Informationen und Wissen im Tandem gerichtet. Von Interesse ist dabei, wie diese Management-Aufgaben

ausgeführt werden und welche begünstigenden Bedingungen sich daraus für die Qualität von Netzwerkbeziehungen ableiten lassen.

In Kapitel 5.3 steht die Verankerung der Kooperation in den Schulen im Mittelpunkt. Hier interessiert, wie die Partnerschulen ihre Zusammenarbeit auf inhaltlicher, personeller und organisationaler Ebene konsolidiert haben. Damit wird einerseits die Stabilität der untersuchten Tandems aus einer externen Perspektive in den Blick genommen, andererseits werden verschiedene Formen der Verstetigung von Schulkooperationen erfasst.

In Kapitel 5.4 werden Ergebnisse zu den Folgen der Tandemarbeit aus Sicht der in den Schulen Beteiligten dargestellt. Diese konzentrieren sich auf Auswirkungen, die sich aus den bearbeiteten Themen (Verantwortungsbereichen) und der Organisationsform „Tandem“ ergeben.

In den Kapiteln 5.5 und 5.6 richtet sich der Fokus auf Möglichkeiten der Fortführung der Schulkooperationen: Während Kapitel 5.5 beleuchtet, welche Vorstellungen die befragten Tandems hinsichtlich einer Fortsetzung der Kooperation haben, geht Kapitel 5.6 der Frage nach, inwiefern das Zweier-Netzwerk durch die Beteiligung weiterer Schulen vergrößert werden kann.

Kapitel 5.7 behandelt die im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ angebotenen schulexternen Unterstützungsleistungen. Untersucht werden Rückmeldungen aus den Tandems in Bezug auf Nutzung und Einschätzung des Budgets sowie der Prozessbegleitung – im Einzelnen: Koordinatorinnen, Veranstaltungen der Stiftung *Brandenburger Tor* und Logbuch.

Abschließend werden in Kapitel 5.8 die zuvor identifizierten Gelingensbedingungen für die Arbeit von Schultandems zum Thema Verantwortung gebündelt. Damit stehen zusammenfassend Erkenntnisse der Evaluation zur Verfügung, die für einen Transfer des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ auch von anderen Schulen und Institutionen genutzt werden kann.

## 5 Empirische Ergebnisse

### 5.1 Wofür übernehmen die Schulen Verantwortung?

Die untersuchten zehn Tandemschulen haben im Rahmen ihrer Zusammenarbeit verschiedene Themen entwickelt und Aktivitäten durchgeführt. Orientiert an der Systematik in der Projektkonzeption (vgl. Kapitel 3.1) lassen sich diese folgenden Bereichen der Verantwortungsübernahme zuordnen: (1) Lernen von Schülern, (2) Gestaltung von Übergängen, (3) Schulmanagement und (4) Lernen von Lehrkräften. Wie Tabelle 1 zeigt, verfolgen neun der zehn Schultandems die Gestaltung und Förderung von Lernprozessen ihrer Schüler, acht Tandems beschäftigen sich mit der Übergangsgestaltung, in sechs Tandems ist das Schulmanagement ein Thema der Kooperationsarbeit und vier Tandems berücksichtigen die Professionsentwicklung.

**Tabelle 1: Verantwortungsbereiche und Aktivitäten der Schulen. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=10)**

Verantwortungsbereiche	Aktivitäten	Tandems
Lernen Schüler	Maßnahmen zur Förderung von Kompetenzen, von Schülergruppen, von Partizipation und Verantwortungsübernahme	9
Übergänge	Durchführung von Veranstaltungen und Hospitationen, Anpassung von Leistungsanforderungen, Kooperation auf Unterrichtsebene, Diskussion und Austausch	8
Schulmanagement	Durchführung von Projekten, Maßnahmen zur Verbesserung von Unterrichts- und Schulqualität, Organisation	6
Lernen Lehrkräfte	Teilnahme an Fortbildungen, Erfahrungsaustausch	4

Vor einer ausführlichen Beschreibung der entstandenen Initiativen der Verantwortungsübernahme, sollen zunächst zwei wichtige Aspekte dieses Befundes näher betrachtet werden:

Zum einen spricht dieses Ergebnis dafür, dass die Schulen in ihrer Kooperation Themen der Verantwortung und entsprechende Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen gefunden haben, die sie im Rahmen des Projekts parallel verfolgen. Vertiefende Analysen der Daten bestätigen das: Konkret haben demnach zwei Tandems Initiativen in der Projektlaufzeit angestoßen, die in zwei der genannten Bereiche angesiedelt sind, sechs Schultandems verfolgen Aktivitäten, die zu drei Verantwortungsbereichen gehören, und ein Tandem beschäftigt sich mit Themen aller vier genannten Bereiche; lediglich ein Tandem konzentriert sich auf einen einzigen Bereich. Zudem wird deutlich, dass sich alle zehn untersuchten Tandems einem Thema auf Schülerebene widmen, indem das Lernen von Schülern und/oder die Gestaltung von Übergängen für Schüler als Verantwortungsbereich gewählt worden ist.

Zum anderen ist zu kommentieren, dass acht der zehn Tandems die Gestaltung von Übergängen als Thema ihrer Kooperationsarbeit aufgegriffen haben. Das Ergebnis ist insofern bemerkenswert, da diese Thematik in der Projektkonzeption nur als eine Möglichkeit im Kontext des an vierter Stelle genannten Bereichs „Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Partnern“ formuliert und auch lediglich zu Projektbeginn für die zehn Schulen des ersten Sets als Schwerpunkt vorgegeben wurde (vgl. Kapitel 3.2). Eine Set-spezifische Betrachtung zeigt, dass sich in den Sets I und II jedoch jeweils nur eins von zwei Tandems diesem Thema widmet, wohingegen dies alle sechs befragten Tandems der Sets III und IV tun. Die Themenvorgabe für die Zusammenarbeit der Tandems im ersten Set ist damit nicht ausnahmslos übernommen worden, hat sich jedoch über die Projektlaufzeit als innovativer Schwerpunkt der Schulkooperationen herausgebildet. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Frage danach, wie es zu dieser zentralen Stellung des Themas im Projekt bzw. für die beteiligten Schulen über alle Sets hinweg gekommen ist. Daran anknüpfend kann gefragt werden, aus welchen Gründen die anfängliche Tandemkonstellation – eine abgebende Schule kooperiert mit einer aufnehmenden Schule – über die Projektlaufzeit aufrecht erhalten wurde.

Im Folgenden wird auf die in Tabelle 1 genannten Verantwortungsbereiche und daran geknüpfte Aktivitäten der Schulen näher eingegangen:

Die Förderung der **Lernprozesse von Schülern** geschieht in den neun Tandemschulen über das Angebot und die Durchführung verschiedener, zum Teil recht spezifischer Maßnahmen. Diese lassen sich differenzieren in Themen und Aktivitäten in Bezug auf die Förderung von (a) unterschiedlichen Kompetenzen (u.a. in den Bereichen Mathematik, Sprache, Lesen, Soziales), (b) von Partizipation und Verantwortungsübernahme bei Schülern sowie (c) von bestimmten Schülergruppen (z.B. in verschiedenen Bereichen begabte Schüler, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Die *Kompetenzförderung* wird in acht Tandemschulen u.a. durch die Einrichtung und Nutzung von Lernwerkstätten, die Berücksichtigung von Binnendifferenzierung im Unterricht sowie die Teilnahme an Projekten zu erreichen versucht. *Partizipation und Verantwortungsübernahme* von Schülern ist Schwerpunkt eines Tandems, das Schüler durch Einbeziehung in Projekte und den Aufbau einer funktionierenden Schülerversammlung stärker in Schule beteiligt. Ein weiteres Tandem konzentriert sich auf die *Förderung von begabten Schülern*, deren fachbezogene Fähigkeiten im Rahmen von Projekten vertiefend unterstützt werden.

Der **Gestaltung des Übergangs** von einer Schulform zur nächsten widmen sich acht Tandems. In sechs Fällen betrifft das den Übergang von einer Grundschule auf eine weiterführende Schule (davon in drei Fällen auf ein Gymnasium sowie in jeweils einem Fall auf eine Real-, Haupt- bzw. eine Verbundene Haupt- und Realschule) und in zwei Fällen von einer Realschule bzw. einer Integrierten Haupt- und Realschule auf ein Oberstufenzentrum. Dafür ergreifen die Tandems unterschiedliche Maßnahmen. Deren nachfolgende Vorstellung orientiert sich an einem

möglichen chronologischen Ablauf der Tandemarbeit, die mit eher allgemeinen Tätigkeiten beginnt und schließlich konkrete Aktivitäten umfasst:

- (a) *Diskussion und Austausch*: Austausch zu übergangsspezifischen Themen wie Erwartungshaltungen und Übereinkünften
- (b) *Veranstaltungen*: Informations- und Beratungsveranstaltungen zum Thema „Übergang“ für Lehrkräfte in den Tandemschulen (z.B. durch Schulleiter der aufnehmenden Schule, externe Experten), für Eltern (Elternabenden, Elternversammlungen u.a.) sowie im Rahmen von Tagen der „Offenen Tür“ (auch für Schüler der abgebenden Schule)
- (c) *Hospitationen/Schulbesuche*: Schüler und/oder Lehrer der abgebenden Schule besuchen Veranstaltungen der aufnehmenden Schule, Schüler der abgebenden Schule hospitieren im Unterricht der aufnehmenden Schule, Schüler der aufnehmenden Schule berichten in der abgebenden Schule über ihre Erfahrungen des Übergangs, Lehrer der weiterführenden Schule hospitieren im Unterricht der 6. Klasse der Grundschule, Schüler und Lehrer hospitieren wechselseitig
- (d) *Anpassung an Leistungsanforderungen*: Abstimmung von Anforderungskriterien in gemeinsamen Fachbereichskonferenzen, Austausch von Klassenarbeiten und Lehrmaterial, Abstimmung von Unterrichtsinhalten und -methoden, Durchführung von Schuleingangs- und -ausgangstests
- (e) *Kooperation auf Unterrichtsebene*: Unterrichtsstunden finden gemeinsam für Schüler der Tandemschulen statt, Lehrkräfte unterrichten zeitweise in Partnerschule

In sechs Tandems sind Themen und Aktivitäten des **Schulmanagements** relevant. Darunter werden (a) Einzelprojekte, (b) Verbesserung von Unterrichts- und Schulqualität und (c) Organisatorisches gefasst. Vier Schultandems widmen sich gemeinsamen *Projekten*, d.h. zeitlich begrenzten Maßnahmen, wie sie beispielsweise Schulfeste, Aktionstage, Aufführungen des Schultheaters, Projekte im Unterricht oder in einem Fach darstellen. Ein Tandem hat eine langfristige Kooperation mit einer ausländischen Schule aufgebaut, mit der beide Schulen einen regelmäßigen Schüleraustausch pflegen. Die *Verbesserung der Schul- und vor allem der Unterrichtsqualität* steht im Fokus der Kooperationsarbeit von drei Tandems. Dazu zählen Initiativen wie Abhalten gemeinsamer Fachkonferenzen, Besprechung von Evaluationsberichten, Durchführung einer Schülerbefragung zur Unterrichtsqualität und Berücksichtigung von Binnendifferenzierung. Hier gibt es deutliche Überschneidungen mit dem Verantwortungsbereich, der sich auf die Unterstützung und Förderung der Lernprozesse von Schülern bezieht. *Organisatorisches* ist in drei Tandems zum einen in Bezug auf das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ (z.B. Kennenlernen, Budgetfragen) und zum anderen in Bezug auf das allgemeine Schulmanagement (u.a. Termingestaltung, Problemlösungen, Nutzung von Räumlichkeiten) bedeutsam.

Dem **Lernen von Lehrkräften** widmen sich vier Tandems. Im Rahmen von (a) *Fortbildungen* werden Themen behandelt, die auf der Schülerebene eingesetzt werden und dort ihre Wirkung entfalten sollen (wie z.B. Sprachförderung, Binnendifferenzierung) sowie von (b) *(Erfahrungs-) Austausch* werden Themen mit Bezug zum Unterricht oder zur Förderung von Schülern in neugebildeten Tandems bzw. neue Themen in bereits bestehenden Schultandems zunächst besprochen, bevor es zu einer konkreten Umsetzung kommt. Anders als die anderen drei Bereiche – Lernen von Schülern, Übergangsgestaltung und Schulmanagement – ist das Lernen von Lehrkräften damit nicht im Sinne einer direkten Verantwortungsübernahme zu verstehen. Vielmehr stellt es eine Domäne dar, in dem Lehrkräfte für einen anderen Verantwortungsbereich der Tandemarbeit Expertise erlangen.

Insgesamt betrachtet, widmen sich alle zehn untersuchten Tandems im Rahmen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ der Schülerebene mit dem Fokus auf Lernprozesse und/oder eine gelingende Gestaltung des Übergangs von einer Schulform auf die nächste. Themen und Aktivitäten zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität im Bereich des Schulmanagements und im Bereich des Lernens von Lehrkräften stehen damit in Verbindung. Über die Laufzeit des Projekts hat sich die Übergangsgestaltung als innovativer Verantwortungsbereich etabliert. So beschäftigen sich alle befragten Tandems der beiden letzten Sets mit diesem Thema, während zwei der untersuchten vier Tandems aus den ersten beiden Sets dies noch nicht explizit tun. Zwar kann die Evaluation nicht abklären, wie und aus welchen Gründen die Übergangsgestaltung diese zentrale Stellung im Projekt erhalten hat, doch kann sie konstatieren, dass damit ein für Schulen, Schüler und Bildungspolitik gleichermaßen wichtiges und aktuelles Thema in den Fokus schulischer Verantwortungsübernahme gekommen ist. Für andere Schulen, die sich der Gestaltung des Schulübergangs ihrer Schüler intensiv(er) widmen möchten, zeigt das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ zum einen eine strukturelle Bedingung zur Bearbeitung und Umsetzung dieses Themas auf, die in der Bildung eines Tandems aus einer abgebenden und einer aufnehmenden Schule besteht. Zum anderen bietet es mit den im Rahmen der Tandemarbeit entwickelten Initiativen zur Realisierung der Übergangsgestaltung anderen Schulen Unterstützung im Sinne eines Leitfadens.

## 5.2 Wie werden Arbeiten und Aufgaben in den Tandems ausgeführt und aufgeteilt?

Mit der Aufnahme und Durchführung einer Kooperation kommen verschiedene Aufgaben auf Schulen zu. Die Beschäftigung mit Fragen danach, wie sie diese erledigen und aufteilen, betreffen das Netzwerkmanagement, das sich in vier Aufgabenbereiche unterscheiden lässt (vgl. Sydow 2010, S. 37ff.):

- (1) *Selektion*: Auswahlentscheidungen u.a. in Bezug auf den Kooperationspartner, die innerschulische Beteiligung von Personen, die Zielsetzungen für die gemeinsame Arbeit
- (2) *Allokation*: Zuteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten in und zwischen den Tandemschulen
- (3) *Regulation*: Regelung der Zusammenarbeit u.a. in Bezug auf die kommunikative Abstimmung der Aufgabenerledigung, den Austausch von Wissen und Informationen
- (4) *Evaluation*: Interne und/oder externe Beantwortung von Fragen nach den Entwicklungen und Ergebnissen der Tandemarbeit sowie deren Bewertung

Während Selektions- und Evaluationsaufgaben durch die Prozessbegleitung, die den am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ beteiligten Schulen zur Verfügung steht, teilweise unterstützt und gesteuert werden (insbesondere durch Auftakt- sowie Zwischenbilanz- bzw. Bilanzveranstaltungen und Logbucheinträge; vgl. Kapitel 3.3), werden Allokations- und Regulaionsaufgaben von den Schulen eigenständig und von außen relativ ungesteuert ausgeführt.

Theoretische Annahmen gehen nun davon aus, dass sich die Art und Weise des Aufgaben-Managements auf die Qualität von Netzwerkbeziehungen auswirken kann (vgl. Sydow 2010, S. 37ff.; vgl. auch Howaldt 2010, S. 139ff.). Zur Beziehungsqualität schulübergreifender Netzwerke, wie sie die hier untersuchten Schultandems darstellen, gibt es bestimmte normative Vorstellungen (Sydow 2010, S. 35f.): So wird impliziert, dass infolge der Vernetzung von Schulen lernorientierte bzw. die Kompetenzentwicklung verbessernde Aktivitäten entstehen und relativ stabile Beziehungen zwischen den Partnerschulen aufgebaut werden, die auf Wechselseitigkeit ausgerichtet und eher kooperativ denn kompetitiv (d.h. konkurrierend, wettbewerbsorientiert) angelegt sind. Tandems mit diesen (Beziehungs-)Merkmale können als professionelle Lern- bzw. Praktikgemeinschaften bezeichnet werden (vgl. u.a. Bonsen & Rolff 2006; Braun-

Thürmann 2005, S. 65ff.; Fußangel & Gräsel 2008, S. 286ff.). Vereinfacht ausgedrückt wird davon ausgegangen, dass das Aufgaben-Management Auswirkungen auf die Stabilität der Tandembeziehung sowie das (gemeinsame) Arbeiten und Lernen der Partnerschulen hat.

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden die vorliegenden Daten zur Arbeitsteilung in den untersuchten zehn Tandems dargestellt. Dabei interessiert nicht nur, ob bzw. wie die verschiedenen Aufgaben ausgestaltet und aufgeteilt werden, sondern auch inwiefern sich daraus günstige oder auch ungünstige Bedingungen für die Entwicklung von Tandembeziehungen ableiten lassen. Eine Einschätzung zum jeweiligen Entwicklungsstand der untersuchten Tandems liegt seitens der internen Prozessbegleitung vor (vgl. hierzu auch Kapitel 6). Die im Folgenden dargestellten empirischen Befunde zur Arbeitsteilung in den Tandems bzw. Schulen konzentrieren sich auf die ersten drei Bereiche, also auf Arbeiten, die die *Selektion*, *Allokation* und *Regulation* umfassen; die Evaluationsfunktion wird in Kapitel 5.4 berücksichtigt, indem schulinterne Einschätzungen zum Einfluss der zweijährigen Kooperation auf die Praxis vorgestellt werden.

### **5.2.1 Auswahlaufgaben (Selektion)**

Im Bereich der Selektion wird auf Auswahlentscheidungen in Bezug auf die Partnerschule und die Personen für die innerschulische Mitarbeit eingegangen. Die Festlegung von Zielsetzungen für die gemeinsame Arbeit gehört zwar auch zu den Selektionsaufgaben, erfolgt jedoch für alle Tandems verbindlich und gesteuert im Rahmen einer Anschub-Veranstaltung in der Stiftung *Brandenburger Tor* (vgl. Abschnitt 3.3; Ergebnisse dazu finden sich in Abschnitt 5.7.2). Insofern konzentriert sich die folgende Analyse auf Fragen danach, wie die untersuchten zehn Tandems entstanden sind und wie die mitarbeitenden Personen in den Schulen ausgewählt worden sind.

#### **(A) Auswahl der Partnerschule**

Zur Beantwortung der Frage nach der Entstehung der Tandems richtet sich der Fokus zunächst auf eine „Vor-Start-Bedingung“, indem der jeweilige Beziehungsstatus der beiden Schulen, die sich zu einem Tandem zusammenschließen, vor Beginn des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ betrachtet wird. Im Anschluss daran werden Kriterien zur Auswahl der Partnerschule vorgestellt, die von den Schulen als bedeutsam erachtet werden.

##### **(A1) Beziehungsstatus der Schulen vor Projektbeginn (Vor-Start-Bedingung)**

Die untersuchten zehn Tandems lassen sich hinsichtlich der Beziehung, die die Schulen vor Beginn des Projekts zueinander hatten, in drei Gruppen einteilen: Die Schulen von drei Tandems haben bereits vor ihrer Teilnahme am Projekt zusammengearbeitet („Zusammenarbeit“), ebenfalls in drei Fällen haben die Schulen ihre bereits bestehenden Kontakte im Zuge der Projektbeteiligung zu Kooperationen ausgebaut („Kontakt“), die Schulen von vier Tandems standen zuvor in keiner Beziehung und haben sich erst im Kontext des Projekts neu zusammengeschlossen („keine Beziehung“). Diese neuen Kooperationen sind durch persönliche Begegnungen von Schulleitungen im Rahmen von Veranstaltungen zum Projekt in der Stiftung *Brandenburger Tor*, durch die Initiative einer Schule des zukünftigen Tandems oder durch Empfehlungen der internen Prozessbegleiterinnen entstanden.

Die Betrachtung dieser Vor-Start-Bedingung in Verbindung mit der Einschätzung der Kooperationsqualität durch die Prozessbegleiterinnen zeigt folgendes Bild: Eins von drei Tandems der Gruppe „Zusammenarbeit“, zwei von drei Tandems der Gruppe „Kontakt“ und drei von vier Tandems der Gruppe „keine Beziehung“ haben eine stabile bzw. zur Projektthematik gut arbeitende Kooperation aufgebaut. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass neue und auf Kontaktbasis bestehende Formen der Tandembildung eine stabile Kooperation ermöglichen und damit als günstige Vor-Start-Bedingung zu erachten sind. Der Vorteil von bereits vor Projektbeginn be-

stehenden Kooperationsbezügen ist sicherlich darin zu sehen, dass sich beide Schulen gut kennen und bereits eine Vertrauensbasis aufgebaut haben (vgl. Straus 2010, S. 163f.). Zur Stützung und auch Ergänzung dieser Ergebnisinterpretation werden nachfolgend tendenziell ungünstige Vor-Start-Bedingungen für den Aufbau von Kooperationen zwischen Schulen anhand von drei Einzelfällen aus den drei genannten Gruppen („keine Beziehung“, „Kontakt“ und „Zusammenarbeit“) herausgestellt:

- Aus einem neu gebildeten Tandem, das auf Empfehlung der internen Prozessbegleitung angebahnt worden ist, haben die beiden Schulen über die zweijährige Projektförderzeit zwar positive Impulse mitgenommen, die Kooperation nach Projektende allerdings nicht weiter aufrecht erhalten. In diesem Einzelfall hat eine extern arrangierte Tandembildung keine langfristige Zusammenarbeit gestiftet. Möglicherweise ist der Prozess des Suchens und Findens eines geeigneten Kooperationspartners zur Bearbeitung des zentralen Projektthemas der Verantwortungsübernahme bereits ein wesentlicher Aspekt für eine gelingende Tandemarbeit. In dieser Interpretation beginnt die Verantwortungsübernahme von Schulen bereits bei der selbstständigen Auswahl einer Partnerschule. [06]<sup>6</sup>
- Ähnlich und doch etwas anders gelagert ist folgender Fall. Ein Tandem, das bereits vor Projektbeginn zusammengearbeitet hat, ist von der internen Prozessbegleitung für eine Teilnahme am Projekt gewonnen worden. Für dieses Tandem kann zum einen eine stabile Kooperationsbeziehung konstatiert werden, die auch nach dem Ende der Projektförderzeit aufrecht erhalten bleibt. Zum anderen bearbeitet das Tandem Themen, die dem Bereich der Verantwortungsübernahme auf der Schülerebene zuzuordnen sind. Strukturen und Inhalte der Zusammenarbeit haben bereits vor der Teilnahme am Projekt bestanden. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Frage, aus welchen Gründen dieses Tandem für eine Teilnahme am Projekt und eine ressourcenreiche Förderung durch die Prozessbegleitung ausgewählt wurde. Schließlich ist die Kooperation in diesem Fall bereits institutionalisiert, so dass deren Aufbau und Ausgestaltung in einem Projektkontext nicht mehr notwendig erscheint. [10]
- Schließlich soll noch ein Tandem aus Set IV genannt werden, dessen Schulen vor Projektbeginn bereits im Rahmen eines anderen Projektes in Kontakt standen und zum Zeitpunkt des Interviews noch dabei sind, diesen zu einer festen Kooperation auszubauen. Einem anderen Tandem aus diesem jüngsten Set, das die Zusammenarbeit neu aufgebaut hat, ist dies zum gleichen Zeitpunkt bereits gelungen. Ein Interpretationsansatz für dieses Ergebnis besteht darin, dass der Aufbau aus einem bereits bestehenden Kontakt, der thematisch zudem anders gelagert ist, mehr Zeit beansprucht, als aus einem neuen, speziell auf das Projektthema ausgerichteten Kontakt. [09]

Sicherlich kann der Beziehungsstatus von Schulen vor ihrer Teilnahme am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ nicht allein als Erklärung für die entwickelte Beziehungsqualität der untersuchten Tandems herangezogen werden. Doch legen die empirischen Befunde nahe, diese Vor-Start-Bedingung etwa bei der Aufnahme von Tandems in den Pool der geförderten Projektschulen zu berücksichtigen. Darüber hinaus wäre zu überprüfen, ob bzw. inwiefern zukünftig eine extern angestoßene Zusammenführung von Schulen erfolgen sollte.

<sup>6</sup> Bei den in eckigen Klammern angegebenen Zahlen handelt es sich um die jeweilige Nummer des Tandems, auf das sich die vorangegangene Falldarstellung bezieht. Zur Anonymisierung der zehn untersuchten Tandems sind diese von 01 bis 10 durchnummeriert (vgl. zur Stichprobe Kapitel 6).

*(A2) Auswahlkriterien für Partnerschule*

Neben dem Beziehungsstatus von Schulen vor der Projektteilnahme sind aus schulinterner Sicht vor allem sachbezogene und lokale Kriterien für die Auswahl der Partnerschule relevant; von zurückgesetzter Bedeutung sind Aspekte auf der zwischenmenschlichen Ebene (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2: Kriterien für die Auswahl der Partnerschule. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=10)**

Kriterium	Beispiele	Tandems
Themen	Schul- und Unterrichtsentwicklung, Übergangsgestaltung, Interkulturalität, gemeinsame Schulhofgestaltung, Methoden, Unterrichtsvaluation	7
Räumliche Nähe	gleicher Bezirk, Distanz nachteilig, gemeinsames Schulgebäude	6
Schul- bzw. Unterrichtsprofil	Schülerklientel ähnlich, Fächerangebot, Schule als Serviceagentur, anti-rassistische Schule, Integrationsschule, Begabtenförderung	5
Zwischenmenschliches	Sympathie, Beziehungsebene	2

Ausführlicher werden zunächst die **sachbezogenen Auswahlkriterien** betrachtet: Sieben Tandems erachten gemeinsame *Themen* als bedeutsam für die Zusammenarbeit. Damit sind überwiegend allgemeine oder spezifische Themenfelder gemeint, denen sich beide Schulen bereits widmen (z.B. Schul- und Unterrichtsentwicklung, Interkulturalität) bzw. im Projektkontext gemeinsam widmen wollen (z.B. Übergangsgestaltung, Schulhofgestaltung), aber auch Themen, in denen eine Schule über Expertise verfügt – die eine Partnerschule also von der anderen lernen möchte (z.B. Methodenkompetenz, Durchführung von Evaluationen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität). In diesem Sinne ist auch das Kriterium eines ähnlichen oder für das eigene Lernen interessanten *Schul- bzw. Unterrichtsprofils* zu verstehen, das von fünf Tandems als bedeutsam für die Auswahl der Partnerschule genannt wird. Dieses Kriterium umfasst das unterrichtlich-fachliche Angebot (z.B. Begabtenförderung, berufsorientierte Fächer), die Ausrichtung der Schule (z.B. Integration von Schülern mit Behinderungen, „Schule als Serviceagentur“, anti-rassistischer Schwerpunkt) sowie die Schülerschaft (z.B. vergleichbarer Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, abgehende Schüler entsprechen Zielgruppe von aufnehmender Schule).

In allen zehn untersuchten Tandems ist eines der beiden sachbezogenen Kriterien – Themen oder Schul- bzw. Unterrichtsprofil – leitend für die Auswahl der Partnerschule und den Aufbau einer Kooperation gewesen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass dabei neben der Homogenität von Schulen, also Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, auch die Heterogenität von Schulen, bezogen auf einen unterschiedlichen Kenntnisstand, bedeutsam ist. So suchen sich Schulen zum einen Partner, mit denen sie Innovationen auf der Basis ähnlicher Expertise oder Schwerpunkte miteinander entwickeln können. Zum anderen nehmen sie bei der Auswahl der Partnerschule auch bewusst ein Wissensgefälle in Kauf, um von dieser anderen Schule zu lernen, Wissen zu erlangen und Expertise in einem neuen Feld aufzubauen. In beiden Fällen wird – den theoretischen Annahmen gemäß – die Entwicklung von Innovationen in schulübergreifenden Beziehungen auf kooperative Weise, also im Sinne professioneller Lern- bzw. Praktikgemeinschaften, angestrebt. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass ein gewisses Maß an Heterogenität auch im ersten Fall berücksichtigt werden sollte (z.B. in der personellen Zusammensetzung), da damit das Potenzial für innovative Ideen erhöht, der Wissenstransfer ermöglicht und zudem die Chance zur Nutzung unterschiedlicher Ressourcen verbessert werden kann (vgl. Straus 2010, S. 168f.).

Neben dem besonderen Vorteil, der in der Bildung von schulübergreifenden Lerngemeinschaften in Bezug auf Wissens- und Expertisezuwachs für mindestens einen Partner besteht, soll auch auf eine mögliche Schwäche aufmerksam gemacht werden: Aus Lerngemeinschaften entstehen nicht zwangsläufig dauerhafte Kooperationsbeziehungen. So haben etwa in einem Fall aus Set I die Schulen in der zweijährigen Projektförderzeit voneinander profitiert, die Kooperation jedoch danach nicht fortgesetzt. Nach dem Erreichen der Ziele in den Verantwortungsbereichen „Schulmanagement“ (konkret: Verbesserung der Unterrichtsqualität), „Lernprozesse Schüler“ und „Lernprozesse Lehrkräfte“ (vgl. hierzu Kapitel 5.1), hat dieses Tandem keine neuen Lern- bzw. Kooperationsthemen entwickelt und die Zusammenarbeit beendet. [06]

Zum **lokalen Kriterium**: Für sechs der zehn untersuchten Tandems ist auch eine räumliche Nähe für die Auswahl der Partnerschule relevant. Dabei handelt es sich ausschließlich um Schulen, die ihre Kooperation für das Projekt neu aufgebaut haben, zuvor also nicht in Kontakt standen bzw. bereits zusammengearbeitet haben. Diese Schulen haben explizit nach einer Schule in der Umgebung bzw. im selben Bezirk gesucht oder sind in einem Gebäude untergebracht. Dieses lokale Kriterium ist vor allem für die Tandems relevant, die sich verstärkt um eine optimierte Gestaltung des Schulübergangs kümmern. Damit dies praktisch gelingen kann, erscheint es zwingend notwendig, dass beide Schulen das Einzugsgebiet ihrer Schülerschaft teilen. Ist diese Grundbedingung nicht gegeben, kann eine schulische Zusammenarbeit mit dem Ziel, Schüler von einem Kooperationspartner an den nächsten weiterzugeben, auch scheitern. So berichten zwei Schulen, dass sie ihre im Rahmen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ bereits in einem früheren Set aufgebaute Kooperation auflösten, da durch die zu große räumliche Distanz kaum Schüler auf die weiterführende Schule wechselten; inzwischen bilden diese zwei Schulen mit jeweils einer anderen, näher gelegenen Schule ein stabiles Tandem.

Von zwei Tandems wird im Interview neben dem sachbezogenen bzw. lokalen Kriterium auch ein Aspekt genannt, der **Zwischenmenschliches** (persönliche Sympathie, eine gute Beziehung zwischen den Beteiligten in den Tandemschulen) umfasst. Dieses Ergebnis bringt ins Bewusstsein, dass die Kooperation auf organisationaler Ebene im Kontakt mit Personen hergestellt wird und dafür ein gewisses Maß an gegenseitiger Sympathie und Vertrauen sicherlich von Vorteil ist (vgl. hierzu u.a. Straus 2010, S. 164ff.). Dieses Kriterium ist damit zwar als wichtig zu erachten, stellt jedoch im Gegensatz zu den anderen, objektiv einzuschätzenden Auswahlkriterien einen subjektiven Faktor dar, der auch nur in einem gewissen Maße (z.B. durch einen gemeinsamen Studientag, organisiertes gegenseitiges Kennenlernen) steuerbar ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Auswahl einer geeigneten Partnerschule einen wichtigen Schritt bei der Tandembildung darstellt. Schließlich leben „Netzwerke [...] von der ‚Qualität‘ der beteiligten Partner. [...] Häufig wird dabei der Weg des geringsten Aufwandes gegangen und auf den ‚erstbesten‘ bereits bekannten Partner zurückgegriffen. Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht empfehlenswert“ (Howaldt 2010, S. 141). Dieser Aussage kann anhand der vorgestellten empirischen Befunde teilweise zugestimmt werden. Empfehlenswert erscheint danach vielmehr, für eine Zusammenarbeit auch neue Schulen zu suchen und eine ziel- bzw. sachbezogene Partnerwahl vorzunehmen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Orientierung an gemeinsamen Themen bzw. am Schul- und Unterrichtsprofil einen Aufbau von schulübergreifenden Lerngemeinschaften ermöglicht, in denen beide Schulen in kooperativer Weise voneinander lernen können bzw. eine Schule von der anderen lernen kann. Zum Gelingen der Tandemarbeit im Verantwortungsbereich der Übergangsgestaltung erweist sich zudem die räumliche Nähe und damit verbunden ein gemeinsames Einzugsgebiet als relevantes Auswahlkriterium. Nicht zu unterschätzen bei der Auswahl der Partnerschule ist darüber hinaus eine positive Beziehungsebene, auf der sich die Akteure beider Schulen eines Tandems begegnen.

**(B) Innerschulische Auswahl von Lehrkräften**

Eine weitere Selektionsaufgabe, die nach bzw. neben der Auswahl einer Partnerschule ansteht, betrifft die Auswahl von Personen für die innerschulische Mitarbeit im Tandem. Im Folgenden interessiert, wie – d.h. von wem und nach welchen Kriterien – diese Entscheidung in den zehn untersuchten Tandems getroffen wird. Da die innerschulische Auswahl von Lehrkräften in den jeweiligen Partnerschulen auf relativ ähnliche Weise erfolgt, können die Ergebnisse auf der Ebene der zehn untersuchten Tandems berichtet werden.

Die Lehrkräfte werden in sechs Fällen durch die Schulleitung ausgewählt bzw. direkt angesprochen und in drei Fällen im Rahmen von Gesamtkonferenzen ausgewählt; in einem Interview wird nicht ersichtlich, wie bzw. von wem die Personalauswahl in den Schulen erfolgt. Bis auf diesen und einen anderen Fall – beide werden weiter unten dargestellt – werden bei der Auswahl Kriterien zugrunde gelegt, die sich zum einen auf das Unterrichtsfach beziehen (z.B. Lehrer für Hauptfächer oder berufsorientierte Fächer), zum anderen an der Klassenstufe orientieren (z.B. in der abgebenden Schule Lehrer der 5. bzw. 6. Klassen und in der aufnehmenden Schule Lehrer der 7. bzw. 8. Klassen). Da sich alle untersuchten Schulen den Lernprozessen von Schülern und/oder der Übergangsgestaltung widmen, sind damit ebenso plausible wie relevante Kriterien zur Auswahl von Lehrkräften zugrunde gelegt. Analysen zeigen darüber hinaus, dass Tandems, in denen die Auswahl von Lehrkräften sowohl direkt durch die Schulleitung bzw. im Rahmen von Gesamtkonferenzen als auch an Fächern bzw. Klassenstufen orientierten Kriterien erfolgt, stabile bzw. langfristige Kooperationen aufgebaut haben. Zur Kontrastierung dieses Befundes können zwei Einzelfälle herangezogen werden:

- In dem oben bereits ausgeführten Fall, in dem das Vorgehen bei der Auswahl von Lehrkräften im Interview nicht ersichtlich wird, werden auch keine Auswahlkriterien genannt. Während sich in der Schule zwar einige Lehrkräfte engagieren, konstatiert die Partnerschule kaum mitarbeitende Lehrkräfte. Dieses Tandem konnte keine stabile Kooperation aufbauen. [05]
- In einem anderen, oben nur genannten Fall sind keine sachorientierten Kriterien für die Auswahl von Lehrkräften zugrunde gelegt. In diesem Tandem haben die Schulleiter zum einen Lehrkräfte rekrutiert, die sich bereits in anderen Projekten engagiert hatten, zum anderen junge Lehrkräfte aufgenommen, die sich für eine Beteiligung bereit erklärt haben. In diesem Fall konnte ebenfalls keine stabile Kooperation aufgebaut werden. [06]

Während eine von Schulleitungen direkt vorgenommene Auswahl bzw. Ansprache der Lehrkräfte zur Mitarbeit stärker für eine hierarchisch bzw. strategisch ausgerichtete Entscheidungsstruktur in den jeweiligen Schulen spricht, weist eine im Rahmen von Gesamtkonferenzen erfolgte Auswahl eher auf eine heterarchische bzw. gemeinschaftliche Entscheidungsfindung hin (vgl. Sydow 2010, S. 38). Aus der hier eingenommenen Außenperspektive kann keine der beiden Vorgehensweisen eindeutig als günstiger erachtet werden. Wichtiger erscheint es vielmehr, sachbezogene Auswahlkriterien für die Mitarbeit von Kollegen zugrunde zu legen. So sprechen die Ergebnisse dafür, dass eine gezielte und objektive, an Fächern bzw. Klassenstufen orientierte Auswahl einer eher subjektiven, am persönlichen Engagement von Lehrkräften ausgerichteten Auswahlentscheidung vorzuziehen ist. Wichtig ist noch festzuhalten, dass sich die Lehrkräfte in den untersuchten Tandems unabhängig vom Auswahlprozedere freiwillig an der Tandemarbeit bzw. am Projekt beteiligen – wie es in den meisten Interviews auch betont wird.

### 5.2.2 Aufgabenverteilung (Allokation)

Im Bereich der Allokation wird die Verteilung von Aufgaben, die im Rahmen der Tandemarbeit anfallen, betrachtet. Dabei interessiert, wie die Arbeitsaufteilung zum einen in den jeweiligen Partnerschulen auf verschiedene Personen (= personale Aufgabenverteilung auf Organisationsebene), und zum anderen zwischen den beiden Partnerschulen (= schulübergreifende Aufgabenverteilung auf Netzwerkebene) erfolgt.

#### (A) Innerschulische Verteilung von Aufgaben auf Personen

Die in Schul- bzw. Schulentwicklungsprojekten anfallenden Aufgaben können auf Schulleitungen, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal (z.B. Schulsozialarbeiter, Sozialpädagogen) aufgeteilt werden. In den untersuchten zehn Tandems konzentriert sich die Arbeitsteilung auf Schulleitungen und Lehrkräfte. *Schulleitungen* übernehmen dabei vor allem Aufgaben, die die Tandemarbeit ermöglichen, und auch einige strategische Aufgaben. So verstehen sie sich als Ansprechpartner für das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ in ihrer Schule und auch nach außen, was u.a. auch daran ersichtlich wird, dass sie sich in den durchgeführten Interviews als Gesprächspartner alleine (in fünf Fällen) oder zusammen mit Lehrerkollegen (ebenfalls in fünf Fällen) beteiligt haben. Innerhalb ihrer Schule informieren und motivieren sie ihr Kollegium über das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“, wählen Lehrkräfte für die Mitarbeit im Tandem aus bzw. sprechen sie aktiv an (vgl. Abschnitt 5.2.1), entwickeln Aufgaben, die dann an Lehrkräfte delegiert werden bzw. übernehmen teilweise auch selber (nicht näher benannte) dringende Aufgaben, die im Projekt bzw. in der Tandemarbeit anfallen.

*Lehrkräfte* sind dagegen überwiegend für die operative Projektarbeit in den Tandemschulen zuständig, d.h. sie übernehmen Aufgaben wie die Planung, Organisation und Durchführung von (gemeinsamen) Maßnahmen in den jeweiligen Verantwortungsbereichen der Tandems (vgl. Kapitel 5.1). In zwei Fällen ist jeweils eine Lehrkraft zudem für koordinierende Arbeiten im Rahmen der Kooperation und deren inhaltlichen Ausgestaltung zuständig. Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, übernehmen in den meisten Fällen Lehrkräfte Aufgaben, die fachbezogen bzw. an Klassenstufen orientiert ausgewählt bzw. angesprochen worden sind.

Diese innerschulische Aufgabenverteilung zwischen Schulleitungen, die die Kooperation ermöglichen und auch strategische Aufgaben übernehmen, sowie Lehrkräften, die für überwiegend operative und zum Teil auch koordinierende Arbeiten zuständig sind, ist aus organisationstheoretischer Perspektive und auf der Grundlage vorliegender Forschungsergebnisse grundsätzlich als günstig zu erachten. Vor allem der Schulleitung kommt im Zusammenhang mit Schulentwicklung, Schulentwicklungsprojekten sowie der Implementation und dem Transfer von schulentwicklungsförderlichen Innovationen eine zentrale Bedeutung zu, die auch empirisch gut belegt ist (vgl. u.a. Bensen, Gathen & Pfeiffer 2002; Jäger 2004). Demnach erfordert eine systematische und planmäßige Schulentwicklung von Schulleitern die Übernahme von organisatorisch-ermöglichenden Management- ebenso wie von strategischen Führungsaufgaben. „Strategische Schulleitung bedeutet den Status quo einer Schule herauszufordern und zielbezogen Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale zu suchen und zu nutzen“ (Bensen 2008, S. 235). Vor diesem Hintergrund ist Schulleitungen eher davon abzuraten, Management- und vor allem Führungsaufgaben im Rahmen der auf Schulentwicklung angelegten Zusammenarbeit abzugeben, wie es in einem Tandem der Fall ist: Hier haben sich die Schulleitungen weitgehend von Management- und strategischen Arbeiten zurückgezogen und diese einer Lehrkraft aus einer Schule übertragen. Vor allem in dieser Schule gelingt es kaum, Lehrkräfte für eine Mitarbeit zu gewinnen; eine stabile Kooperation konnten die Partnerschulen zum Interviewzeitpunkt nicht aufbauen. [05]

### **(B) Verteilung von Aufgaben zwischen den Partnerschulen**

Die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass nach fach- bzw. klassenbezogenen Kriterien ausgewählte Lehrkräfte und in den meisten Fällen auch die Schulleitungen den festen Kern der Tandems bilden. Die nun interessierende Frage danach, wie die Verteilung von Aufgaben zwischen den Partnerschulen erfolgt, kann allerdings anhand der vorliegenden Interviewdaten nicht eindeutig beantwortet werden. Die Gesprächspartner machen zu diesem Themenkomplex keine differenzierten Angaben, sondern nennen etwa allgemein die Gruppe der beteiligten Personen bzw. Kollegien oder weisen darauf hin, dass es keine konkrete Aufgabenstruktur gäbe bzw. die Aufgaben themen- bzw. projektabhängig verteilt würden. Diese Befundlage spricht dafür, dass die Verteilung von Aufgaben zwischen den Schulen eher als ein informeller Prozess gesehen wird, in dem anstehende Arbeiten gewissermaßen situativ und auch ad hoc übernommen werden. Dieser Erklärung folgend ist in den untersuchten Tandems von einer relativ offenen, flexiblen und unbürokratischen Struktur – und damit auch eine entsprechende Verteilung von Aufgaben – auszugehen, die für die Organisationsform „Netzwerk“ charakteristisch ist:

„Bei der Frage der Entscheidungswege handeln Organisationen [wie sie etwa Einzelschulen darstellen; Anmerkung der Verfasser] primär vertikal, während Netzwerke eher horizontal agieren. Wo bei Organisationen Leitung und Steuerung Prozesse lenken, geht es bei Netzwerken eher um Moderation und Koordination. Während auch Organisationen mit einer flachen Hierarchie eher zentralistisch aufgebaut sind, agieren Netzwerke im Vergleich dazu eher dezentral. Geht es bei Organisationen darum, die durch den Organisationszweck und die Hierarchie gesetzten Aufgaben ‚gut auszuüben‘, dominieren in Netzwerken die durch den Kommunikationscode gesetzten Möglichkeitsräume und die darin stattfindenden Beteiligungs- und Aushandlungsprozesse“ (Straus 2010, S. 161).

Diese vergleichende Darstellung der idealtypischen Kennzeichen von Organisationen und Netzwerken ermöglicht eine Einordnung der empirischen Befunde zur innerschulischen und schulübergreifenden Aufgabenverteilung: Während in den jeweiligen Einzelschulen strukturbedingt eine relativ klare, organisierte und zweckorientierte Aufgabenverteilung vorzufinden ist, ist im Tandem davon auszugehen, dass zweckbezogen anfallende Aufgaben in kommunikativen (Aushandlungs-) Prozessen aufgeteilt werden.

Die kommunikativen Prozesse auf Tandemebene sind als relativ komplex und informell einzuschätzen, so dass sie sich im Rahmen von Befragungsstudien kaum differenziert erfassen lassen. Um diesem Aspekt des Netzwerkmanagements empirisch näher zu kommen, wäre etwa die Methode der Beobachtung von Treffen der Partnerschulen, in denen die gemeinsame Arbeit besprochen wird, besser geeignet. Die in der Evaluationsstudie erhobenen Interviewdaten geben jedoch Aufschluss darüber, wie und auf welchen Kommunikationskanälen der Austausch von Informationen und Wissen in den untersuchten Tandems erfolgt. Diesem wichtigen Aspekt des Netzwerkmanagements widmet sich der folgende Abschnitt.

#### **5.2.3 Kommunikation (Regulation)**

Eine zentrale Regulationsaufgabe bezieht sich auf die Organisation des Informations- und Wissensaustauschs in schulübergreifenden Netzwerken. Ein gut funktionierendes Wissensmanagement „potenziert das verfügbare intellektuelle Kapital, ermöglicht die Einarbeitung nicht standardisierter, heterogener Expertisen und beschleunigt die Mobilisierung und Synchronisation verteilten Wissens“ (vgl. Howaldt 2010, S. 144ff.). Damit die Tandems voneinander lernen und miteinander arbeiten können, ist es demzufolge unverzichtbar, dass sie Wissen und Informationen austauschen. Wie die Kommunikation bei den befragten zehn Tandemschulen erfolgt, wird im Folgenden dargestellt.

In den Interviews zeigt sich, dass für die Kommunikation verschiedene Medien bzw. Möglichkeiten zum Einsatz kommen (vgl. Tabelle 3): *Telefon, Mail und Fax* nutzen sieben Tandems für den regelmäßigen Kontakt, die Koordination von Terminen und die zeitnahe Übermittlung von Informationen. Im Rahmen *persönlicher Treffen* erfolgen ebenfalls in sieben Tandems ein erstes Kennenlernen, projekt- und themenbezogene Absprachen oder die intensive Bearbeitung von gemeinsamen Themen. Sechs Tandems geben an, in *Fachkonferenzen* fachbezogene Themen oder die Gestaltung des Übergangs zu besprechen bzw. in *Gesamtkonferenzen* die innerschulische Auswahl von Personen vorzunehmen (vgl. hierzu auch die Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2). In vier Tandems erfolgt ein fachbezogener bzw. thematischer Informations- und Wissensaustausch im Rahmen von gegenseitigen *Hospitationen*. Ebenfalls von vier Tandems werden *Veranstaltungen*, die von der Stiftung *Brandenburger Tor* angeboten bzw. von den Schulen selbst initiiert werden (z.B. Workshops, Fortbildungen, Elternversammlungen) als Foren zum Austausch von allgemeinem und spezifischem Wissen etwa in Bezug auf Strukturen der Partnerschule, fach- oder themenbezogene Kenntnisse genannt. Die *Logbucheinträge* der Partnerschule werden von zwei Tandems als zusätzliches Medium genutzt, um Informationen zur gemeinsamen Arbeit bzw. zum aktuellen Arbeitsstand auszutauschen (vgl. hierzu auch die Abschnitte 3.3 und 5.7.4). Ebenfalls zwei Tandems geben mit der Schulzeitung bzw. der Plattform eines anderen Projekts *weitere Austauschmöglichkeiten* an.

**Tabelle 3: Informationsaustausch zwischen den Partnerschulen. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=10)**

Austausch über...	Zweck	Tandems
Telefon, Mail, Fax	regelmäßiger Kontakt, Terminkoordination, zeitnaher Informationsaustausch	7
Treffen	kennen lernen, projekt- bzw. themenbezogene Absprachen, Themen bearbeiten	7
Konferenzen	fachbezogene Themen, Übergangsgestaltung (z.B. Besprechung von Anforderungskriterien), Auswahl von Personen	6
Hospitationen	fachbezogene Themen, Unterrichts- und Übergangsgestaltung	4
Veranstaltungen	kennen lernen, themenbezogener Wissensaustausch	4
Logbuch	Austausch von Informationen über die Kooperation bzw. über den aktuellen Stand	2
Andere Medien	Schulzeitung, Plattform eines anderen gemeinsamen Projekts	2

Während zwei Tandemschulen lediglich eine Austauschmöglichkeit (Treffen bzw. Fachkonferenz) nennen, tauschen sich die acht anderen Tandemschulen auf mehreren (zwei bis zu fünf) Wegen aus. Die Anzahl der benutzten Informationskanäle ist dabei nicht unbedingt als ausschlaggebend für die Beziehungsqualität der Tandems anzusehen. Bedeutsamer scheint vielmehr, dass die Tandems Austauschformen finden und nutzen, die zu ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen und zum jeweiligen Stand der Kooperation passen. So werden etwa für Themen in den Bereichen der Förderung des Lernens von Schülern und der Übergangsgestaltung Fachkonferenzen und Hospitationen häufig eingesetzt. Die Wissens- und Informationsvermittlung zur Unterstützung des Lernens von Lehrkräften erfolgt zumeist im Rahmen von Veranstaltungen. Zur Abstimmung in allen Verantwortungsbereichen werden Treffen und schnelle Medien wie Telefon, Mail und Fax genutzt. Insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit finden häufiger Treffen aller bzw. ausgewählter Personen beider Tandempartner statt. Im Verlauf der Kooperation werden diese persönlichen Treffen teilweise auch reduziert. Zudem werden über die Zeit prozessbegleitende Maßnahmen wie die Veranstaltungen in der Stiftung

*Brandenburger Tor*, die regelmäßig stattfinden, und das Logbuch des Tandems, das über die Zeit auch inhaltlich gefüllt ist, verstärkt zum Informations- und Wissensaustausch genutzt.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Tandemschulen weniger einen allgemeinen Erfahrungsaustausch vornehmen, sondern vielmehr konkrete Themen der gemeinsamen Arbeit besprechen. Ein Erfahrungsaustausch, der zwar insbesondere in der Anfangsphase einer Kooperation von den Netzwerkmitgliedern im Allgemeinen nicht nur als überaus interessant und spannend wahrgenommen, sondern auch als notwendig erachtet wird, sollte jedoch für eine dauerhaft befriedigende und erfolgreiche Netzwerkarbeit möglichst schnell verlassen und in einen gemeinsamen Prozess der „Co-Produktion“ (Straus 2010, S. 168) überführt werden. Dies scheint in den untersuchten Tandemschulen gelungen zu sein. Im Vordergrund ihrer Kommunikation steht der spezifische Austausch von Informationen und Wissen, der u.a. auch in die Realisierung konkreter Aktivitäten mündet (vgl. hierzu Abschnitt 5.1). In diese spezifischen Kommunikationssituationen sind vorwiegend die zur Mitarbeit ausgewählten Personen bzw. die Schulleitungen einbezogen. Zu diesem Ergebnis ist anzumerken, dass es vor allem Themen der Tandemarbeit, die wie die Übergangsgestaltung wechselnde Kollegen (z.B. Klassen- und Fachlehrer) in den Schulen betreffen, darüber hinaus auch notwendig machen, Informationen und Hintergrundwissen an das gesamte Kollegium weiterzugeben. So berichtet in einem Fall eine Lehrkraft, dass ihr Informationen gefehlt hätten, um die ihr übertragenen Aktivitäten (u.a. gegenseitige Schulbesuche, Teilnahme an Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor*) in einen für sie nachvollziehbaren Rahmen einzubetten: „Also es waren dann eben diese Termine und die haben wir abgehandelt und damit war es das. Aber der Hintergrund hat mir total gefehlt, also so wie der Werdegang ist und warum wir das jetzt alles machen, das war unklar“ [05; 223ff.]. Die schulinterne Kommunikation und Information über die Kooperation und deren Zielstellung in die Breite des Kollegiums stellt somit neben dem spezifischen Austausch im engeren Kern des Tandems auch einen wichtigen Faktor für die gemeinsame Arbeit dar. Als geeignet erscheinen dafür insbesondere Gesamtkonferenzen, Veranstaltungen für die Kollegien beider Schulen und zum Nachlesen auch Logbucheinträge.

Die empirischen Befunde zeigen, dass es den Tandemschulen gelungen ist, miteinander in Austausch zu kommen und Wissen zu transportieren. Dabei nutzen sie verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten und -kanäle. Für die Qualität der Tandembeziehung scheint weniger die Anzahl genutzter Austauschformen relevant zu sein, sondern vielmehr eine an die Verantwortungsbereiche und den Kooperationsstand angepasste Auswahl von Kommunikationswegen. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass die untersuchten Tandems die Ebene eines allgemeinen Erfahrungsaustauschs zugunsten eines konkreten Austauschs über Themen und Aktivitäten der gemeinsamen Arbeit relativ schnell verlassen haben. Wichtig erscheint es, Informationen über das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ bzw. über die Tandemarbeit im gesamten Kollegium zu verbreiten – insbesondere bei Vorgaben der gemeinsamen Arbeit, die eine rotierende Mitarbeit erfordern (z.B. die Gestaltung des Übergangs) – und nicht auf den engeren Personenkreis des Tandems zu beschränken.

### 5.3 Wie ist die Kooperation in den Schulen verankert?

Die Frage nach der Verankerung der Schulkooperationen bezieht sich auf zwei Aspekte: Zum einen wird die Stabilität der untersuchten zehn Tandems aus einer externen Perspektive betrachtet, die neben die interne Einschätzung der prozessbegleitenden Koordinatorinnen gestellt werden kann. Zum anderen werden Möglichkeiten der Verstetigung bzw. Institutionalisierung der im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ zum Teil erst angestoßenen, in allen Fällen

aber nachhaltig geförderten Tandembeziehungen eruiert. Die Verankerung der Kooperation wird im Folgenden auf inhaltlicher, personaler und organisationaler Ebene untersucht.

Die **inhaltliche Verankerung** bezieht sich auf das übergreifende Projektthema der Verantwortungsübernahme. Dazu konnte in Abschnitt 5.1 gezeigt werden, dass die befragten zehn Tandems Verantwortungsbereiche für ihre gemeinsame Arbeit gefunden haben. Diese sind auf den Ebenen des *Lernens von Schülern*, der *Gestaltung des Übergangs der Schüler* von einer Schulform auf die nächste, des *Schulmanagements* und des *Lernens von Lehrkräften* angesiedelt (vgl. Tabelle 1). Im Fokus der Verantwortungsübernahme stehen in allen untersuchten Tandems die Schüler und ihre Lernprozesse im verbesserten Unterricht bzw. ihre durch einen optimierten Übergang unterstützte Schulkarriere. Vor allem der Übergang von Schülern stellt als jährlich wiederkehrendes Thema einen festen inhaltlichen Anker zwischen zwei Schulen dar. Wird der Fokus der Tandemarbeit auf andere Themenbereiche gelegt, ist es für eine dauerhafte Kooperationsbeziehung notwendig, immer wieder neue Themen bzw. Verantwortungsbereiche für die Zusammenarbeit zu finden (vgl. Kapitel 5.2.1). Grundsätzlich kann – wie ebenfalls in Abschnitt 5.2.1 dargestellt – die in allen Fällen erfolgte sachorientierte Auswahl der jeweiligen Partnerschule als Voraussetzung für eine inhaltliche Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften angesehen werden, in denen beide Partnerschulen mit gleichem bzw. unterschiedlichem Kenntnisstand prinzipiell über einen längeren Zeitraum miteinander lernen können.

Die Betrachtung der Verankerung von Schulkooperationen auf **personaler Ebene** ist bedeutsam, da eine Vernetzung von Schulen über Personen erfolgt (vgl. u.a. Straus 2010, S. 151). Als Indikatoren für eine personale Verankerung soll zum einen die Mitarbeit bei der Tandem- bzw. Projektarbeit in den Kollegien, zum anderen die Kommunikation von Personen der Tandemschulen herangezogen werden. Hinsichtlich der *mitarbeitenden Personen* sind zunächst die Schulleitungen zu nennen, die in den überwiegenden Fällen eine zentrale und festigende Funktion als Ansprechpartner und Förderer der Kooperation innehaben (vgl. hierzu Abschnitt 5.2.2). Über mitarbeitende Lehrkräfte liegen Informationen aus sechs der zehn untersuchten Tandems vor: Davon geben vier Tandems an, dass sich in den einzelnen Schulen zwischen vier und zwölf Lehrpersonen an der Kooperation beteiligen, was je nach Schulgröße zwischen 5 % und 21 % des Kollegiums sind; in zwei Fällen wird angegeben, dass alle Lehrkräfte der Schulen (also 100 %) in die Tandemarbeit einbezogen sind. Diese Zahlen sprechen für eine gute Integration der Kooperation in den Kollegien.

Mit der Berücksichtigung der in den meisten Fällen vorgenommenen *kriteriengeleiteten Auswahl* von Lehrkräften, kann auf unterschiedliche Formen der personalen Verankerung geschlossen werden: Während bei einer fachbezogenen Auswahl der Lehrpersonen eher von einer längerfristigen Mitarbeit derselben Kollegen auszugehen ist, ist bei einer an Klassenstufen orientierten Auswahl eher eine rotierende Mitarbeit von Kollegen und damit eine sukzessive Verbreitung im Kollegium anzunehmen. Beides ist als günstig im Sinne einer stetigen vertiefenden bzw. verbreiternden personalen Verankerung der Tandemarbeit zu erachten. Dafür ist es allerdings in beiden Fällen, vor allem aber bei einer wechselnden Mitarbeit von Lehrkräften, notwendig, über die Tandemarbeit bzw. das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ in die Breite des Kollegiums zu informieren. Hierzu lässt sich festzuhalten, dass es den untersuchten Tandems überwiegend gelungen ist, schulinterne respektive schulübergreifende *Kommunikationsstrukturen* für Lehrkräfte und Schulleitungen zu schaffen, die über Telefon, Mail und Fax sowie im Rahmen von Konferenzen, Veranstaltungen, Treffen bzw. Hospitationen Wissen und Informationen austauschen bzw. miteinander lernen können (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1 und 5.2.3).

Die **organisationale Verankerung** bezieht sich auf die schulbezogene Konsolidierung der Tandembeziehung nach innen und außen. Die Ergebnisse der in den Interviews dazu befragten zehn Tandemschulen zeigen folgendes Bild: Sieben Tandems haben ihre Zusammenarbeit auf

eher *informelle Weise* festgelegt. Als Indikatoren dafür werden mündliche Absprachen, Ausgänge in den Schulen, mit denen die Kooperation nach außen sichtbar und bekannt gemacht wird, die im Zuge der Zusammenarbeit entstanden und über die Zeit institutionalisierten Aktivitäten (z.B. regelmäßig stattfindende Veranstaltungen beider Schulen oder eine veränderte Unterrichtsgestaltung) sowie die Elternschaften beider Schulen, die die Kooperation (in nicht näher spezifizierter Form) annehmen, genannt. Eine *formale* Verankerung findet sich in drei Fällen: So haben zwei Tandems ihre Kooperation mit einem Kooperationsvertrag und/oder im jeweiligen Schulprogramm festgelegt; ein Tandem gibt mit der Thematisierung und Besprechung des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ bzw. der Tandemarbeit in Fach- bzw. Gesamtkonferenzen eine formale Form der Fixierung der Kooperation an.<sup>7</sup> Dieses Ergebnis spricht ganz allgemein dafür, dass die untersuchten Schulen für ihre gemeinsame Arbeit unterschiedliche Formen der Festlegung auf Organisationsebene benötigen. In diesem Sinne ist eine intern wahrgenommene Verbindlichkeit der Netzwerkbeziehung entweder bereits bei informellen oder auch erst bei stärker formal ausgerichteten Formen der Verankerung erreicht. So kann es beispielsweise bereits zu Beginn der Zusammenarbeit wichtig sein, diese formal festzulegen, wie es ein Tandem aus Set IV mit einem Kooperationsvertrag und der Festschreibung im Schulprogramm macht, das noch dabei ist, die Kooperation aufzubauen. [09] Mit diesem Vorgehen wird eine auf Verbindlichkeit und Dauerhaftigkeit angelegte Zusammenarbeit nach innen und außen dokumentiert, die sich jedoch über die Projektförderzeit bzw. auch im Anschluss daran erst noch zeigen wird.

Als erklärende Variable für die Stabilität von Tandembeziehungen scheint eine organisationale Verankerung auf informelle bzw. formale Weise nur bedingt aussagekräftig zu sein. So haben sechs der sieben Tandems, die ihre Zusammenarbeit in informeller Weise fixieren, eine dauerhafte Beziehung aufgebaut, und eins von drei Tandems, die eine formale Form der Verankerung gewählt haben. Angemessener erscheint es vielmehr, die Konsolidierungsformen auf organisationaler Ebene im Zusammenhang mit der inhaltlichen bzw. personalen Ebene zu betrachten, wie es abschließend an zwei Beispielfällen erfolgt, die (noch) keine dauerhafte bzw. stabile Kooperation aufbauen konnten:

- Ein Tandem aus dem ersten Set, das die Kooperation auf eher informellem Wege (durch beständigen Austausch) festgelegt hat, konnte von der Zusammenarbeit zwar profitieren, hat diese jedoch nach der zweijährigen Projektförderzeit beendet. In diesem Fall scheint weniger die Art und Weise der organisationalen Verankerung ausschlaggebend für die nicht auf Dauer angelegte Tandembildung zu sein, sondern vielmehr, dass es nicht gelungen ist, diese inhaltlich zu verankern, indem neue Themen für die gemeinsame Arbeit gesucht bzw. gefunden werden (vgl. Abschnitt 5.2.1). [06]
- Ein Tandem aus Set III, das die gemeinsame Arbeit auf formalem Wege (Thematisierung in Fach- und Gesamtkonferenzen) verankert hat, konnte keine stabile Kooperation aufbauen. Der Grund dafür scheint weniger in der Konsolidierung der Tandemarbeit auf organisationaler, sondern vielmehr auf personaler Ebene zu liegen. So konnten kaum Lehrkräfte für die Mitarbeit gewonnen werden, was in den bisherigen Analysen darauf zurückgeführt wurde, dass sich die Schulleitungen von Management- und strategischen Aufgaben weitgehend zurückgezogen haben und Lehrkräfte nicht ausreichend über die Kooperation informiert wurden (vgl. die Abschnitte 5.2.2 und 5.2.3). [05]

<sup>7</sup> Die fünf anderen Tandems, die – wie im Abschnitt 5.2.3 dargestellt – in Fach- und/oder Gesamtkonferenzen Wissen und Informationen austauschen bzw. Personen für die Mitarbeit auswählen, nennen dieses Gremium nicht im Zusammenhang mit der Frage nach der organisationalen Verankerung ihrer Kooperation.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Verankerung der Kooperation in den untersuchten Tandems auf inhaltlicher, personaler bzw. organisationaler Ebene erfolgt ist. So sind in allen Fällen Themen für die gemeinsame inhaltliche Arbeit entwickelt und Initiativen umgesetzt worden. Darüber hinaus sind mit personalen Beteiligungsquoten von 5 % bis 21 % bzw. in zwei Fällen auch von 100 % überwiegend gut integrierte Kooperationen in den Kollegien der Tandempartner entstanden, die über verschiedene Kommunikationskanäle Informationen und Wissen untereinander austauschen. Zudem haben die Schulen ihre Tandembeziehung auf organisationaler Ebene in formaler bzw. informeller Weise verankert. Deutlich geworden ist, dass es für den Aufbau einer stabilen Kooperation zwischen Schulen weniger relevant erscheint, ob diese informell oder formal fixiert wird, sondern ob auch (neue) Themen und (ausreichend) Personen für die gemeinsame Arbeit gefunden werden.

#### 5.4 Welche Auswirkungen hat die Tandemarbeit?

Die Beantwortung der Frage nach den Auswirkungen der gemeinsamen Arbeit der Schultandems wird aus der internen Perspektive der Beteiligten vorgenommen. Im Interviewmaterial werden Einflüsse und Nutzen für die Schulen ersichtlich, die sich zum einen aus den bearbeiteten Verantwortungsbereichen (vgl. Kapitel 5.1 und Tabelle 1) ergeben und zum anderen aus der Organisationsform „Tandem“ resultieren.

Die **Auswirkungen der themenbezogenen Arbeit und Aktivitäten** der Tandems erstrecken sich auf die Ebenen von Unterricht, Schule und Schülern (vgl. für einen umfassenden Überblick Tabelle 4). Deutlich wird, dass sich in den Verantwortungsbereichen „Lernen Schüler“, „Übergänge“ und „Schulmanagement“, die von den untersuchten Tandems schwerpunktmäßig bearbeitet werden, vielfältige Einflüsse auf den Unterricht sowie Nutzen für die Schule und die Schüler aus Sicht der Schulen ergeben. Aktivitäten im Bereich „Lernen der Lehrkräfte“, der themenbezogene Fortbildungen und Erfahrungsaustausch umfasst, beeinflussen „lediglich“ den Unterricht, indem dort in Fortbildungen erworbenes Wissen umgesetzt wird; ein Austausch von Erfahrungen wirkt sich nicht auf die Praxis aus. Zudem ist ein direkter Nutzen für Schüler oder die Schule hier nicht festzustellen, was sich damit begründen lässt, dass das „Lernen der Lehrkräfte“ weniger einen expliziten Verantwortungsbereich in der Tandemarbeit darstellt, sondern vielmehr im Dienste eines der anderen Bereiche steht.

Eine Betrachtung der drei Verantwortungsbereiche „Lernen Schüler“, „Übergänge“ und „Lernen Lehrer“ auf der Ebene der einzelnen Tandems zeigt, dass sich nicht in allen Fällen Auswirkungen auf die Praxis ergeben. So nennen zwar alle Tandemschulen, die den Bereich der „Übergänge“ für die gemeinsame Arbeit gewählt haben, Folgen in Bezug auf den Unterricht, die Schule bzw. die Schüler, jedoch geben von den neun Tandems, die sich dem „Lernen von Schülern“ widmen, und den sechs Tandems, die sich mit dem „Schulmanagement“ beschäftigen, jeweils drei keine Einflüsse bzw. Nutzen an. Eine mögliche Erklärung dafür, besteht darin, dass zum Zeitpunkt der Interviews noch keine Auswirkungen der Tandemarbeit festzustellen bzw. zu berichten sind. Eine andere Erklärung besteht darin, dass der thematische Fokus der Kooperation in diesen Fällen vor allem auf der „Übergangsgestaltung“ und weniger in den anderen Bereichen liegt. In diesen finden zwar auch gemeinsame Aktivitäten statt, ihnen wird jedoch weniger Beachtung hinsichtlich der Auswirkungen geschenkt. Dieser zweiten Erklärung folgend würde die Beschäftigung eines Tandems mit mehreren Verantwortungsbereichen nicht unbedingt vermehrte bzw. innerschulisch vermehrt wahrgenommene Folgen für die Praxis nach sich ziehen.

Tabelle 4: Empirische Befunde zu Einfluss und Nutzen der Tandemarbeit nach Verantwortungsbereichen (n=10)

Verantwortungsbereich	Einfluss auf Unterricht	Nutzen für Schule	Nutzen für Schüler
Lernen Schüler	Veränderte Gestaltung des Unterrichts durch innovative Konzepte Nutzung gemeinsamer Unterrichtsräume Erweiterung des fachlichen Angebotspektrums	Personelle Unterstützung u. Teilung von Ressourcen	Förderung von Kompetenzen Verbesserte Einbeziehung von Integrationsschülern
Übergänge	Inhaltlich veränderte Unterrichtsgestaltung durch Abstimmung von Lehrplänen Methodisch veränderte Unterrichtsgestaltung Gemeinsamer Unterricht von Schülern der Tandemschulen	Schüler der abgebenden Schule besuchen weiterführende Partnerschule Wissenserweiterung bzgl. Lehrplaninhalten anderer Schulformen Kenntnis über Qualifikationen zukünftiger Schüler Verbesserte Entscheidung bei der Auswahl zukünftiger Schüler Solidere Schullaufbahneempfehlungen Sicherung der Schulqualität Personelle Unterstützung u. Teilung von Ressourcen	Kennen der weiterführenden Schule, ihrer Anforderungen u. der Lehrkräfte Verbesserte Chancen der Aufnahme in der weiterführenden Schule Bessere u. gezielte Förderung Ermöglichung einer durchgängigen Schulkarriere Eröffnung von schulischen bzw. beruflichen Zukunftsperspektiven
Schulmanagement	Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Schülerbefragung Gemeinsame Unterrichtsprojekte für Schüler beider Schulen	Verbesserung von Organisationsstrukturen Entwicklung einer partizipativen Schulkultur Neue Aktivitäten durch gemeinsame Projekte u. Erweiterung des (außerunterrichtlichen) Angebotspektrums	Einbeziehung von Schülern bei der Einschätzung u. Bewertung der Unterrichtsqualität
Lernen Lehrkräfte	Nutzung von Fortbildungswissen für den Unterricht	---	---

Nach den Einflüssen und Nutzen, die sich aus der themenbezogenen Zusammenarbeit ergeben, werden nun die Ergebnisse zu den **Auswirkungen im Zusammenhang mit der Organisationsform „Tandem“** dargestellt:

- In vier von zehn Fällen wird konstatiert, dass beide Schulen gelernt haben, wie eine schulübergreifende Kooperation funktionieren und gelingen kann. Die in der Tandemarbeit gesammelten Erfahrungen erachten diese Partnerschulen als eine gute Vorbereitung auf die Berliner Schulstrukturreform, die Kooperationen verschiedener Schulformen vorsieht (vgl. Abschnitt 3.2).
- In drei Fällen konnten durch die gemeinsame Arbeit Schwellenängste und auch Vorurteile gegenüber anderen Schulformen überwunden und abgebaut werden. Wertschätzende Begegnungen auf Augenhöhe und die Erfahrung, dass jede Schulform von einer anderen etwas lernen kann, führen in diesen Schulen zum Teil zu einem neuen Selbstverständnis, zum Teil zu einer Öffnung u.a. auch für Kooperationen mit neuen Partnern (vgl. hierzu auch die Kapitel 5.5 und 5.6).

- Bei zwei Tandems hat die Kooperation Reflexionsprozesse in Bezug auf die eigene Schulen sowie deren Stärken und Schwächen angeregt.
- In einzelnen Fällen wird berichtet, dass die Tandemarbeit zu einer intensiveren Zusammenarbeit innerhalb der beiden Partnerschulen, zu einer Erleichterung der Elternarbeit und allgemein zu einer starken Verbundenheit der beiden Schulen geführt hat.

Damit bestehen die Gewinne aus der Tandemkonstellation für die untersuchten Schulen in einer überwiegend schulübergreifenden, teilweise auch innerschulisch verbesserten Kooperationsfähigkeit, in einer selbstbewussteren Öffnung von Schulen nach außen sowie zum Teil in einem Anstoßen von Schul(qualitäts)entwicklung.

Insgesamt haben sich für alle untersuchten Tandemschulen aus der gemeinsamen Arbeit positive Auswirkungen ergeben. Diese lassen sich zum einen auf die Themen der Kooperation, zum anderen auf die Organisationsform „Tandem“ zurückführen. Während erstere Einflüsse auf den Unterricht sowie Nutzen für die Schule und die Schüler nach sich ziehen, sind aus der Tandemkonstellation vor allem Lernergebnisse in Bezug auf die Gestaltung schulübergreifender (teilweise auch innerschulischer) Kooperationen und auf die Öffnung nach außen zu verzeichnen. Diese Ergebnisse aus schulinterner Perspektive sprechen dafür, dass die Schulen mit innovativen Maßnahmen Veränderungen auf organisationaler, unterrichtlicher bzw. personaler Ebene erzielt und sich damit weiterentwickelt haben. Das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ scheint damit das Potenzial zu haben, Schulentwicklungsprozesse anzuregen und zu fördern.

### 5.5 Welche Möglichkeiten für die Fortsetzung der Kooperation sehen die Tandems?

In diesem Abschnitt interessiert, wie die Kooperation der Schulen nach der zweijährigen Projektförderzeit fortgesetzt werden kann. Diesbezüglich sehen die untersuchten zehn Tandems – bis auf einen Fall aus Set I, in dem die Zusammenarbeit nach der Projektzeit beendet worden ist – verschiedene Optionen bzw. haben drei Tandems aus den ersten beiden Sets diese bereits realisiert (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5: Möglichkeiten der Fortsetzung der Kooperation. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=9)**

Ebene	Beispiele	Tandems
Themenbearbeitung fortführen bzw. intensivieren	Intensivierung bestehender gemeinsamer Projekte; Lehreraustausch zum Kennenlernen der Partnerschule; Schüler lernen Partnerschule kennen; Erhöhung der Schülerzahl, die auf weiterführende Schule wechselt; Fortbildung zu neuen Themen; Vorantreiben der Unterrichtsentwicklung in Fachkonferenzen	8
Stärkere Verankerung	Kooperationsvertrag; Aufnahme der Kooperation ins Schulprogramm; Institutionalisierung der Kooperation im Sinne der Schulstrukturreform; Lehrkräfte unterrichten an beiden Schulen; gemeinsame Nutzung von Räumen; Verstetigung neuer (Unterrichts-)Konzepte	5
Netzwerkvergrößerung	Aufnahme weiterer Schulen oder anderer Institutionen	3

In acht Fällen ist eine **themenbezogene Fortsetzung bzw. Intensivierung der Kooperation** im Rahmen der gewählten Verantwortungsbereiche vorgesehen. Diese Tandems vertiefen also ihre inhaltliche Arbeit in Bezug auf das Lernen von Schülern, die Gestaltung der Übergänge, das Schulmanagement und/oder das Lernen von Lehrkräften. Drei dieser Tandems wollen ihre ge-

meinsame Arbeit zudem auf Aktivitäten in bislang nicht fokussierten Verantwortungsbereichen erweitern. Diese Form der Fortführung ist über alle Sets hinweg bedeutsam. Hervorzuheben ist dabei, dass die Tandems aus dem jüngsten Set zum Zeitpunkt des Interviews, also über ein Jahr vor Ende der Projektförderung, bereits an eine Kooperationsfortsetzung denken.

Fünf Tandems wollen ihre Zusammenarbeit mit einer **stärkeren Verankerung** auf inhaltlicher, personaler bzw. organisationaler Ebene weiterführen. Diese Möglichkeit wird überwiegend von Tandems aus Set III genannt, die zum Interviewzeitpunkt ungefähr am Ende der zweijährigen Projektförderzeit stehen. In diesem Zeitraum stellt sich die Frage, ob bzw. wie die Kooperation fortgesetzt werden soll, sicherlich mit großem Nachdruck. In Form einer stärkeren Konsolidierung, ist diese Frage in den untersuchten Fällen überwiegend positiv beantwortet worden.

Eine **Vergrößerung des Netzwerks** ist in vier Fällen vorgesehen, davon wollen drei Tandems weiterführende Schulen neu aufnehmen und ein Tandem plant, eine bereits angebaute Kooperation mit einer Kindertagesstätte zu intensivieren. Diese Möglichkeit zur Fortsetzung der Zusammenarbeit wird von erfahrenen Tandems ins Auge gefasst, die ihre Zusammenarbeit im ersten oder zweiten Set begonnen haben bzw. in einem Fall zum dritten Set gehören, jedoch bereits Kooperationserfahrungen in einem früheren Set gesammelt haben.

Zusammenfassend zeigt die Evaluationsstudie drei Möglichkeiten der Fortsetzung bestehender Kooperationen: (1) eine Weiterführung, Intensivierung oder Ausweitung der themenbezogenen Arbeit, (2) eine stärkere inhaltliche, personale oder organisationale Verankerung sowie (3) eine Vergrößerung der aus zwei Schulen bestehenden Netzwerke durch weitere Schulen bzw. Institutionen. Es ist davon auszugehen, dass sich Fragen nach dem „ob“ und „wie“ einer Fortsetzung der Tandemarbeit besonders intensiv zum Ende der Projektförderzeit stellen. Um diesen Zeitraum herum wäre somit zu empfehlen, diese Fragen explizit im Rahmen der prozessbegleitenden Maßnahmen (z.B. in Bilanzveranstaltungen oder abschließenden Interviews) zu behandeln. Dabei könnten die genannten (und weitere) Optionen durch die Koordinatorinnen bzw. auch durch Tandemschulen, die ihre Kooperation auf die eine oder andere Weise fortsetzen, vorgestellt werden – sollten die Tandems nicht, wie in den untersuchten Fällen, bereits eigene Ideen entwickelt bzw. umgesetzt haben.

## 5.6 Kann die Kooperation durch die Beteiligung weiterer Schulen ergänzt werden?

Im Rahmen des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ ist konzeptionell die Vernetzungen von jeweils zwei Schulen vorgesehen. Inwiefern diese kleinste Form der schulübergreifenden Kooperation durch weitere Schulen ergänzt werden kann, ist anhand der bereits berichteten empirischen Ergebnisse zu beantworten. Diese werden im Folgenden zusammengefasst.

In Abschnitt 5.4 ist dargestellt worden, dass die Tandemarbeit in einigen der untersuchten Fälle u.a. zu einem Abbau von Schwellenängsten und Vorurteilen gegenüber anderen Schulen bzw. Schulformen und damit zu einer Öffnung der Schulen nach außen sowie zu einem Kenntnisgewinn bezüglich gelingender Kooperationen geführt hat. Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass in der Zweierkonstellation grundsätzliche *Voraussetzungen* für eine schulübergreifende Zusammenarbeit geschaffen worden sind, die eine Vergrößerung des Netzwerks durch weitere Schulen möglich machen. Im vorangegangenen Abschnitt 5.5 ist zudem deutlich geworden, dass die Erweiterung der bestehenden Tandemkonstellation von einigen der befragten Schulen eine Möglichkeit zur *Fortsetzung* ihrer Kooperation darstellt. Auf einen (bisher im Bericht noch nicht genannten) *Vorteil* wird in einem Interview hingewiesen: Demnach sei ein aus mehreren Schulen bestehendes Netzwerk stabiler als ein Tandem, da es auch nach dem eventuellen Ausstieg einer Schule nach Bestand hätte. [10] Bei der Auswahl neuer Partnerschulen ist davon auszugehen, dass – ebenso wie bei der Auswahl der Tandemschule (vgl. Abschnitt 5.2.1) – eini-

ge *Kriterien* zu beachten sind. Demzufolge sollten für den Aufbau stabiler Kooperationen und professioneller Lerngemeinschaften sachbezogene und lokale Aspekte sowie die Vor-Start-Bedingung und „Zwischenmenschliches“ Berücksichtigung finden. Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt, den es bei einer Netzwerkerweiterung sicherlich zu berücksichtigen gilt, betrifft die Sicherung der *Kommunikation* zwischen den Partnern zur Gewährleistung eines funktionierenden Netzwerkmanagements (vgl. hierzu Kapitel 5.2).

## 5.7 Welche Rückmeldungen zur Projektförderung geben die Tandemschulen?

Die am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ teilnehmenden Tandems erhalten über die zweijährige Projektlaufzeit eine umfangreiche Unterstützung (vgl. hierzu 3.3). Im Folgenden werden empirische Ergebnisse zur Einschätzung und Nutzung des Budgets sowie der Prozessbegleitung durch die Koordinatorinnen, die Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor* und das Logbuch vorgestellt.

### 5.7.1 Nutzung und Einschätzung des Budgets

Den Schulen steht über die Projektförderzeit von zwei Jahren ein Budget von 4.000 Euro (ursprünglich 6.000 Euro) zur eigenverantwortlichen Verwendung zur Verfügung (vgl. Abschnitt 3.3). Alle zehn befragten Tandems erachten die Bereitstellung von Geldern als ausgesprochen positiv und hilfreich für eine professionelle Gestaltung und Durchführung der Kooperation sowie für das Erreichen und die Absicherung ihrer Ziele. In zwei Fällen wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass das Budget an sich, aber auch dessen flexibler Einsatz ein starker Motivationsfaktor für die Teilnahme am Projekt darstellt.

**Tabelle 6: Nutzung des Budgets auf verschiedenen Ebenen. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=8)**

Ebene	Beispiele	Tandems
Lernen Schüler	Lehrmaterial, Bücher, Sportgeräte, Präsentationstechnik, Werkstatteneinrichtung	6
Lernen Lehrkräfte	Studientag, (schulinterne) Fortbildungen, Coachings, Experten-vorträge, Referenten	3
Tandem	Kooperationsplakate, Bilderrahmen und Schaukasten für Kooperationsplakate, Studientag	3
Schüler	Klassenreise, Abschlussfest, Jahrbuch, Schülertagung, Spiele	2
Schulmanagement	Schulberater	1

Hinsichtlich der Nutzung der Gelder zeigt die Untersuchung folgendes Bild. Zwei der befragten zehn Tandems aus den beiden letzten Sets haben ihr Budget zum Interviewzeitpunkt noch nicht verwendet. Die acht anderen Tandems haben die Gelder auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt (vgl. Tabelle 6): Sechs Tandemschulen haben auf der *Lernebene der Schüler* investiert, indem z.B. Lehrmaterialien, Präsentationstechnik, Geräte angeschafft bzw. Lernwerkstätten eingerichtet wurden. Drei Tandems haben mit den Geldern *Lehrkräften beider Schulen Lerngelegenheiten* (u.a. im Rahmen von Fortbildungen, Coachings und Vorträgen) ermöglicht. Ebenfalls in drei Fällen ist das Budget auch im weitesten Sinne für die *Tandemarbeit* verwendet worden, indem die Kooperation durch einen damit finanzierten gemeinsamen Studientag angeschoben wurde bzw. zur öffentlichen Darstellung der Schulkooperation Plakate mit diesen Geldern gedruckt sowie Bilderrahmen und Schaukästen für die Plakate angeschafft wurden. Für *Schüler* wurden in zwei Tandems Aktivitäten und Anschaffungen im außerunterrichtlichen, sozial-

integrativen Bereich (teil-)finanziert, wie z.B. Klassenreisen bzw. ein alternatives Programm für nicht mitreisende Schüler, ein Schulabschlussfest, eine Schülertagung, Spiele zur Integration von Schülern. Ein Tandem hat auf der Ebene des *Schulmanagements* einen Teil der Gelder in die Beschäftigung eines Schulberaters verwendet, der u.a. eine interne Evaluation unterstützte.

Bezug nehmend auf die Verantwortungsbereiche, die die Tandemschulen für ihre gemeinsame Arbeit festgelegt haben, zeigt sich in allen Fällen eine plausible Verwendung des bereitgestellten Budgets. So haben Tandems, die sich in ihrer gemeinsamen Arbeit beispielweise dem Lernen von Schülern widmen, auch in diesen Bereich investiert etc. In einem Fall wird darüber hinaus ersichtlich, welche Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme Schulen mit einem frei verfügbaren Budget haben: So sind in einem Tandem über zielkonforme Anschaffungen für das Lernen von Schülern bzw. Fortbildungen für Lehrkräfte hinaus auch sozial-integrative Maßnahmen für sozial schwächer gestellte Schüler mitfinanziert worden, die nicht im Themenbereich der Kooperation liegen. [06] Aufgrund der formlosen Vergabe und ungeprüften Bereitstellung des Geldes durch die Stiftung *Brandenburger Tor* ist allerdings nicht gewährleistet, dass es stets netzwerkspezifisch verwendet wird. Zumindest kann nicht ausgeschlossen werden, dass Einzelschulen damit Anschaffungen realisieren, die bereits vor der Projektteilnahme geplant waren bzw. nicht in engerem Bezug mit der Tandemarbeit stehen, sich jedoch mit dem weiten Begriff der „Verantwortung“ begründen lassen.

### 5.7.2 Nutzung und Einschätzung der personellen Prozessbegleitung

Für die umfangreiche Prozessbegleitung der am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ beteiligten Tandemschulen, die u.a. in Form von Veranstaltungen, Interviews und Logbucheinträgen erfolgt, zeichnen zwei Koordinatorinnen verantwortlich (vgl. Abschnitt 3.3). Diese haben die Tandems für eine intensive Betreuung untereinander aufgeteilt, so dass jedes Tandem hat eine konkrete Ansprechpartnerin hat. Zu Fragen der Einschätzung bzw. Nutzung der personellen Prozessbegleitung liegen in sieben der zehn durchgeführten Interviews Aussagen vor, die vor allem positive Aspekte, aber auch (von außen) kritisch zu sehende, neutrale und eher ungünstige Aspekte deutlich machen.

**Positiv:** In fünf Fällen wird hervorgehoben, dass die personelle Prozessbegleitung eine *Unterstützung* für die Tandemarbeit darstellt. Diese wirke als Anstoß von außen und erleichtere die gemeinsame Arbeit, indem die Arbeitstreffen von den Koordinatorinnen gut vorbereitet und zusammengefasst werden. Darüber hinaus steht mit der zuständigen Koordinatorin jederzeit eine Ansprechpartnerin für Fragen in Bezug auf die Tandemarbeit zur Verfügung, die zudem im Bedarfsfall selber Workshops anbietet bzw. bei der Suche nach Referenten behilflich ist. Von zwei dieser fünf Tandems, die die personelle Prozessbegleitung als unterstützend erleben, wird die Arbeit der Koordinatorinnen außerdem im Sinne einer *vertrauensvollen Begleitung* beschrieben. Diese bezieht sich zum einen auf die persönliche Ebene zwischen Koordinatorin und Tandemschule, zum anderen darauf, dass den Tandems die Verantwortung für ihre Arbeit und ihre Entscheidungen von der personellen Prozessbegleitung nicht abgenommen, sondern ihnen vertrauensvoll überlassen wird. Die positiven Aspekte der Arbeit der Koordinatorinnen, die Unterstützung und vertrauensvolle Begleitung umfassen, lassen sich mit folgenden Worten einer Schulleitung zusammenfassen: „Also wenn es die Begleitung durch die Stiftung nicht gegeben hätte, wäre das deutlich schwieriger geworden. Wir hätten dann zwangsläufig ein bisschen

mehr miteinander tun müssen, aber durch die Begleitung ist das deutlich befördert worden. Also ganz hervorragend für uns.“ [07, Absatz 81]<sup>8</sup>

**Kritisch (aus externer Perspektive):** In zwei Fällen hat sich die Arbeit der Koordinatorinnen u.a. auf die Rekrutierung von Schulen bezogen: Zum einen ist beim *Finden einer Partnerschule* geholfen worden, wodurch eine Kooperation von zwei Schulen erst möglich gemacht wurde. [06] Zum anderen ist die *Aufnahme einer bestehenden Schulkooperation* durch die Initiative einer Koordinatorin in das Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ erfolgt. [10] In Abschnitt 5.2.1 sind beide Vorgehensweisen bereits kritisch reflektiert worden: So ist für den ersten Fall, in dem keine langfristige Kooperation entstanden ist, darauf hingewiesen worden, dass möglicherweise das selbstständige bzw. selbstverantwortliche Suchen und Finden eines geeigneten Kooperationspartners bereits ein erforderlicher Schritt für eine gelingende Tandemarbeit ist. Insofern kann die schulexterne Unterstützung beim Finden einer Partnerschule auch als eher ungünstiges Vorgehen erachtet werden. Zum zweiten Fall ist dargestellt worden, dass die Schulkooperation bereits vor der Teilnahme am Projekt sowohl feststehende Inhalte als auch stabile Strukturen aufgewiesen hat, so dass deren Ansprache durch die Koordinatorin ebenso wie deren Aufnahme in den Projektpool umfangreich geförderter Schultandems nicht nachvollziehbar erscheint.

**Neutral:** In einem Fall wird *keine Notwendigkeit* für eine personelle Prozessbegleitung der Tandemarbeit gesehen. Dieses Tandem hält die gemeinsame Arbeit dadurch für gesichert, dass beide Schulen in einem Gebäude untergebracht sind – ein zusätzlicher externer Anstoß wird nicht als erforderlich erachtet: „Ich sage mal, wir sind schon irgendwo ein Sonderfall, denn bei den anderen [Schulen] ist ja das eher ein zusätzlicher Aufwand, dass man rangeht [an die gemeinsame Arbeit]. Bei uns ergibt sich das ja oft organisch, sage ich mal, aufgrund dieser Zusammengehörigkeit.“ [08, Absatz 81]

**Ungünstig:** In einem Fall sind durch einen mehrfachen Wechsel der zuständigen Koordinatorin nicht nur *Unklarheiten* in Bezug auf die Ansprechpartnerin entstanden, sondern auch Schwierigkeiten in Bezug auf getroffene Absprachen, die sich teilweise nachteilig auf Aktivitäten des Tandems ausgewirkt haben. [10]

Insgesamt ist damit für die personelle Prozessbegleitung eine breite Spannweite möglicher Einschätzungen von positiv bis eher ungünstig abgedeckt. Dabei überwiegen jedoch positive Aspekte, die sich auf die inhaltliche Unterstützung und die vertrauensvolle Begleitung der Tandemarbeit durch die Koordinatorinnen beziehen. Während eine derart förderlich gestaltete Prozessbegleitung als Stärke zu erachten ist, die für ähnlich gelagerte, zukünftige Vorhaben beibehalten werden sollte, lassen sich dafür anhand der als eher ungünstig bzw. kritisch eingeschätzten Aspekte Hinweise und Verbesserungsvorschläge ableiten: Zum einen erscheint seitens der Koordinatorinnen eine klare Zuständigkeit für Tandems bzw. eine Einhaltung von Absprachen mit Tandems bei einem Wechsel der Zuständigkeit notwendig. Dies erfordert wiederum eine gute Kommunikation zwischen beiden Koordinatorinnen, die durch entsprechende Projektstrukturen (u.a. in Form von Zeit, Raum und Bezahlung) unterstützt wird. Zum anderen ist kritisch zu hinterfragen, ob eine Anbahnung von Schulpartnerschaften durch externe Personen erfolgen sollte ebenso wie eine Rekrutierung und Aufnahme bestehender, inhaltlich und strukturell stabiler Schulkooperationen in ein eben diese Prozesse ressourcenreich förderndes Projekt, wie es „Schulen übernehmen Verantwortung“ darstellt.

<sup>8</sup> An diesem Zitat wird ersichtlich, dass die Arbeit der Koordinatorinnen auf die Stiftung *Brandenburger Tor* als Projektgeber bezogen wird. Insofern ist es möglich, dass Fragen zu den Koordinatorinnen in den Interviews nicht vollends unabhängig von den angebotenen Maßnahmen (Veranstaltungen, Budget, Logbuch) beantwortet wurden.

### 5.7.3 Nutzung und Einschätzung der Veranstaltungen in der Stiftung

Für die am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ beteiligten Schulen finden in den Räumen der Stiftung *Brandenburger Tor*, im Max Liebermann Haus, verschiedene Veranstaltungen statt, in denen der Auftakt sowie die Zwischenbilanz und die Bilanzierung der Tandemarbeit erfolgt und darüber hinaus auch Fachvorträge angeboten werden (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.3). Diese Veranstaltungen sind von den Schulen überwiegend als positiv erlebt und für die Tandemarbeit in verschiedener Weise genutzt worden (vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7: Nutzung und Einfluss der Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor*. Anzahl der Nennungen von Tandems (n=10)**

Nutzung	„Einfluss“	Tandems
Entwicklung und Steuerung der Kooperation	Ideenentwicklung, Zielentwicklung, Konkretisierung der Zusammenarbeit, Strukturierung für die inhaltliche Kooperationsarbeit, Zusammenfassung von Kooperationsergebnissen, Besprechung von Themen des Tandems, ungestörtes, projektgebundenes Arbeiten	10
Motivationsfaktor	Wertschätzung und Bestärkung der Arbeit, gemeinsames Arbeiten und Lernen, Ausgleich zum normalen Schulalltag	6
Vorträge	Praxisbezug, Anregungen für Kooperation	6
Austausch und Reflexion	Knüpfen und Intensivierung neuer Kontakte, neue Erkenntnisse durch Perspektivenwechsel (Blick von außen)	3

In allen zehn Interviews werden die Veranstaltungen als hilfreich für die **Entwicklung und Steuerung der Kooperation** erachtet. So leisten die Veranstaltungen einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung von allgemeinen Ideen und Anregungen, die Festlegung von konkreten Zielen sowie die Zusammenfassung der Ergebnisse der Tandemarbeit. Zudem konnte die gemeinsame Projektarbeit durch die Anwendung von vorgegebenen Instrumenten bzw. Fragestellungen konkretisiert und strukturiert werden. In diesem Zusammenhang wird positiv hervorgehoben, dass Arbeitsergebnisse aufgrund der Strukturierungshilfen und Rahmenbedingungen (z.B. Laptops) vor Ort am selben Tag erstellt und in Form von Postern dokumentiert werden konnten.

Einen **Motivationsfaktor** stellen die Veranstaltungen in der Stiftung für sechs Tandems dar. Durch die Einladung in die Räumlichkeiten der direkt neben dem *Brandenburger Tor* gelegenen Stiftung und die dort bereitgestellten Möglichkeiten zum gemeinsam Arbeiten und Lernen, fühlen sich die Beteiligten in den Projektschulen wertgeschätzt und in ihrer Arbeit bestärkt.

In ebenfalls sechs Interviews werden die **Vorträge** hervorgehoben, die im Rahmen der Veranstaltungen angeboten worden sind. Damit sind zum einen die von Experten aus Wissenschaft und Forschung gehaltenen Fachvorträge gemeint, zum anderen auch Erfahrungsberichte aus anderen Tandems. Die Vorträge dienen u.a. als Inspiration für die eigene Projektarbeit, liefern dafür Anregungen und neue Ideen ebenso wie Reflexionsmöglichkeiten.

Drei Tandems weisen auf die Gelegenheit zu **Austausch und Diskussion** im Rahmen der Veranstaltungen hin, also dem Knüpfen und Intensivieren von Kontakten mit anderen Schulen. In diesem Zusammenhang wird in einem Interview darüber berichtet, dass sich über die Tandemgrenzen hinweg ein informelles Netzwerk gebildet habe, dass sich themenspezifisch auf den Veranstaltungen austauscht.

Die Veranstaltungen in der Stiftung *Brandenburger Tor* werden von den untersuchten Schulen als motivierender und anregender Unterstützungsfaktor wahrgenommen, der sich günstig auf die Entwicklung und Steuerung der Tandemarbeit auswirkt. Die Öffnung der Räume des Max Liebermann Hauses für die an den Projektschulen Beteiligten mit seiner exklusiven Lage, direkt am historischen, wirkmächtigen Brandenburger Tor ist dabei als Faktor nicht zu unterschätzen. Dafür wird in den Interviews zu häufig der Ort selber bzw. der Blick vom Balkon des Stiftungsgebäudes als positive Begebenheit im Projektrahmen genannt. Eine Beibehaltung der Veranstaltungsorganisation im Projektverlauf ist grundsätzlich als sinnvoll zu erachten. Empfehlenswert erscheint es mit Blick auf eine Erweiterung der Zweier-Netzwerke zudem, über themenspezifische Arbeitsgruppen Ressourcen zu bündeln und Tandems auf diesem Wege die Möglichkeit zu eröffnen, als Terzetts, Quartetts bzw. in größeren Netzwerken weiter zu kooperieren.

#### **5.7.4 Nutzung und Einschätzung des Logbuchs**

Die Schultandems haben über ihre zweijährige Projektförderzeit verteilt zwölf Mal die Gelegenheit, ihre Zusammenarbeit anhand von sechs Leitfragen in einem Logbuch im Projektintranet darzustellen (vgl. ausführlicher Kapitel 3.3). In diesem Abschnitt interessiert, wie die zehn untersuchten Tandems dieses Instruments nutzen bzw. genutzt haben und einschätzen.

Die **Nutzung** des Logbuchs wird anhand der Anzahl der Einträge bis einschließlich Januar 2010 erfasst. Die Logbucheinträge sind ab November 2007 im passwortgeschützten Intranet auf der Homepage zum Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ abgelegt. Von den Tandems der Sets I und II, die im Jahr 2006 bzw. 2007 mit der Zusammenarbeit begonnen haben, wurden auch die zuvor anderweitig gesammelten Logbucheinträge berücksichtigt; diese sind der Evaluation von den Koordinatorinnen zur Verfügung gestellt worden. Ergänzend zu dem quantitativen Indikator für die Nutzung des Logbuchs „Anzahl der Einträge“ ist der relativ grobe qualitative Indikator „Vollständigkeit“ hinzugezogen worden. Als „unvollständig“ werden Einträge in das Logbuch mit Fragen Antworten auf bis zu drei der sechs Leitfragen eingestuft; Logbucheinträge mit vier bis sechs beantworteten Fragen gelten als „vollständig“.

In Tabelle 8 ist abgetragen, wie häufig das Logbuch von den untersuchten zehn Tandems genutzt wurde. Am Indikator „Anzahl der Einträge“ wird ersichtlich, dass die Projektschulen das Instrument intensiv genutzt haben. Insgesamt sind von zehn Tandems 119 Einträge getätigt worden, was mit durchschnittlich 11.9 Einträgen pro Tandem genau der vorgegebenen Anzahl von zwölf Einträgen entspricht. Bei differenzierterer Betrachtung zeigt sich, dass vor allem die Schultandems der Sets I und II das Logbuch häufig benutzt haben. Sie vereinen mit 77 Einträgen zwei Drittel der Gesamtanzahl auf sich. Mit der zwischen 14 und 26 liegenden Anzahl an Einträgen liegen sie zudem deutlich über der als möglich vorgegebenen Anzahl von zwölf Einträgen. Hintergrund dafür ist, dass die Tandems in einigen Monaten mehrere Vermerke im Logbuch gemacht haben, wobei teilweise auch jeweils beide Schulen einen eigenen Logbucheintrag vorgenommen haben. Die Tandems der Sets III und IV haben das Instrument „Logbuch“ vergleichsweise weniger intensiv genutzt. So sind in Set III – bis auf eine Ausnahme – weniger als zwölf Einträge und in Set IV lediglich zwei bzw. drei Einträge zu verzeichnen. Zwar nehmen die Tandems in Set IV auch erst seit dem Jahr 2009 am Projekt teil, allerdings hätten sie bis Januar 2010 bereits sieben Logbucheinträge getätigt haben können.

Wird zu dem quantitativen Indikator für die Nutzung des Logbuchs „Anzahl der Einträge“ der relativ grobe qualitative Indikator „Vollständigkeit“ ergänzend hinzugezogen, zeigt sich in Tabelle 8, dass die Quantität an Logbucheinträgen nicht in allen Fällen mit inhaltlicher Vollständigkeit einhergeht. So hat das Tandem aus Set II, das mit 26 Einträgen am aktivsten war, zugleich am häufigsten keine vollständigen Angaben gemacht, indem es bei der Hälfte dieser Einträge ledig-

lich drei oder weniger der sechs Leitfragen beantwortet hat. Ähnlich ist es auch bei dem Tandem aus Set I, das 18 Logbucheinträge zu verzeichnen hat, wovon zehn mit vier bis sechs beantworteten Leitfragen vollständig, aber auch acht unvollständig sind; ein anderes Schultandem aus Set III hat sechs von acht Einträgen unvollständig gelassen. Insgesamt zeigt sich, dass von den 119 Logbucheinträgen der untersuchten zehn Tandems 78 vollständig sind, aber auch 41, also etwa ein Drittel, unvollständig vorgenommen wurden.

**Tabelle 8: Nutzung und Einschätzung des Logbuchs in den Sets** (vollständig = 4-6 beantwortete Fragen; unvollständig = 1-3 beantwortete Fragen)

Set	Nutzung			Einschätzung
	Gesamtanzahl Einträge	Anzahl Einträge vollständig	Anzahl Einträge unvollständig	
I	19	16	3	hilfreich
I	18	10	8	unkompliziert
II	26	13	13	Zusatzarbeit
II	14	13	1	---
IIIa	9	7	2	ambivalent
IIIa	7	3	4	---
III	13	10	3	ambivalent
III	8	2	6	Zusatzarbeit
IV	3	2	1	ambivalent
IV	2	2	0	Zusatzarbeit
$\Sigma$	119	78	41	

Die **Einschätzung** des Logbuchs als Instrument im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ ist in der Interviewstudie erfasst worden. Informationen dazu liegen in acht der zehn geführten Interviews vor, die sich zu den folgenden Charakterisierungen zusammenfassen lassen (vgl. Tabelle 8):

- „*Unkompliziert*“: Das Logbuch wird als einfach und durch die vorgegebenen Leitfragen unkompliziert zu nutzendes Instrument erachtet.
- „*Hilfreich*“: Das Logbuch stellt eine Art Erinnerungshilfe für das Projekt dar, indem es als regelmäßige Tätigkeit an den Kooperationspartner erinnert, die festgelegten Tandemziele ins Bewusstsein bringt, die Arbeit strukturiert und auch retrospektiv bzw. reflexiv als Dokumentation der gemeinsamen Arbeit dient.
- „*Zusatzaufgabe*“: Das Logbuch stellt eine zusätzliche Arbeitsbelastung im Schulalltag dar, die insbesondere in arbeitsintensiven Zeiten als anstrengend erlebt wird. Der Zweck dieses Instruments für die eigene Tandemarbeit ist teilweise nicht ersichtlich. So wird das Logbuch als rein formale Zusatzaufgabe bzw. als eine Art Rechenschaftsbericht für die Stiftung *Brandenburger Tor* bzw. die Koordinatorinnen erachtet.
- „*Ambivalent*“: Das Logbuch erscheint sowohl als „hilfreich“ im oben beschriebenen Sinne, zugleich wird ihm aber entweder wenig Einfluss auf die Tandemarbeit zugeschrieben oder das Eintragen in das Logbuch als belastende „Zusatzaufgabe“ erachtet, deren Nutzen für die eigene Kooperation nicht vollkommen ersichtlich ist.

Ausschließlich auf die „unkomplizierte“ Bedienung des Logbuchs als Instrument im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ bezieht sich ein Tandem (in einem anderen Fall wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass es gewisse Fähigkeiten erfordere, Texte oder Bildmate-

rial einzugeben). Eindeutig als „hilfreich“ wird das Logbuch von einem weiteren Tandem betrachtet. Drei Tandems erachten das regelmäßige Eintragen in das Logbuch als „Zusatzaufgabe“ und von weiteren drei Tandems wird es als „ambivalent“ eingeschätzt.

Insgesamt ist die Nutzung des Logbuchs in den zehn untersuchten Fällen als intensiv einzuschätzen. Insbesondere die Tandems in Set I und II haben das Instrument im Kooperationsprozess häufiger als zwölf Mal genutzt. Für die Sets III und IV ist tendenziell ein Rückgang in der Intensität der Nutzung festzustellen. Möglicherweise hängt das mit den Einschätzungen zum Logbuch zusammen. So haben die befragten Tandems aus Set III und IV eine ambivalente Meinung zum Logbuch bzw. betrachten es als arbeitsintensive Zusatzaufgabe mit wenig erkennbarem Nutzen für die eigene Kooperation. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte eventuell darin liegen, dass den Schultandems der beiden letzten Sets das Instrument „Logbuch“ sowie dessen Nutzung und Nutzen anders nahegebracht wurde als den beiden ersten Sets. Die Vollständigkeit der Logbucheinträge, als grober qualitativer Indikator, ist bei den zehn Tandems überwiegend gegeben. Für die zu einem Drittel unvollständig ausgefüllten monatlichen Logbucheinträge lässt sich als mögliche Erklärung die Art der sechs vorgegeben Leitfragen heranziehen. Schließlich liegen nicht für alle Netzwerkaktivitäten, von denen die Tandems in ihrem Logbuch berichten, z.B. Erfolge, besondere Erlebnisse oder auch Probleme vor. Davon ausgehend, dass alle sechs Leitfragen für die Prozessbegleitung relevant sind, wäre u.a. zu prüfen, welche Aktivitäten die Tandems überhaupt im Logbuch niederlegen sollten, um eben auch möglichst alle Fragen beantworten zu können. Diesbezüglich wäre eventuell zu überlegen, ob Logbucheinträge an vorab festzulegenden „Meilensteinen“ der Tandemarbeit orientieren und/oder in reduzierter Anzahl erfolgen könnten. Vor dem Hintergrund der festgestellten Mehrfacheinträge von Tandems, die also 13 bis 26 Mal Eintragungen vorgenommen haben, wäre darüber hinaus zu diskutieren, welche Formen der Nutzung des Logbuchs für den Kooperationsprozess sinnvoll wäre: Jede Schule führt ein Logbuch oder beide Schulen führen ein gemeinsames Logbuch.

Ein eher technischer Hinweis zur Nutzung des Logbuchs soll abschließend noch gegeben werden: Derzeit (Stand: Juli 2010) liegt ein chronologischer Gesamtüberblick über alle Logbucheinträge im Intranet vor. Die aktuell 206 Einträge aller Tandems sind auf 21 Seiten abgelegt, die durch anklicken des Buttons „next page“ nacheinander betrachtet werden können; auf einer Seite befinden sich zehn Logbucheinträge. Benutzerfreundlicher wäre das Angebot einer Datenbank, in der die Logbucheinträge nicht nur chronologisch, sondern auch sortiert nach Sets, Tandems, Zeiträumen oder ähnlich interessanten Kategorien betrachtet werden könnten.

## 5.8 Welche Gelingensbedingungen lassen sich identifizieren?

In der Evaluationsstudie konnten begünstigende Bedingungen für die Umsetzung des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ identifiziert werden. Diese beziehen sich auf das Netzwerkmanagement, die Verankerung von Kooperationen, die thematische Arbeit im Tandem und die Unterstützungssysteme. Diese explorierten Gelingensbedingungen stellen auch übertragbare Faktoren für zukünftige, ähnlich ausgerichtete innovative Maßnahmen dar, die eine Verantwortungsübernahme in schulübergreifenden Kooperationen intendieren. Im Folgenden werden die entsprechenden Befunde der Studie gebündelt und mit Verweis auf die Kapitel, in denen sie ausführlich dargestellt wurden, lediglich zusammenfassend genannt.

Das **Netzwerkmanagement** stellt einen entscheidenden Faktor für das Gelingen von Schulkooperationen dar (vgl. Abschnitt 5.2). Ein gutes Management beginnt mit Auswahlentscheidungen (Selektion), umfasst des Weiteren die Verteilung von Aufgaben (Allokation) und bezieht sich zudem auf die Organisation des Informations- und Wissensaustausch (Regulation):

- Für die *Auswahl der Partnerschule* empfiehlt sich ein ziel- bzw. sachbezogenes Vorgehen, in das auch neue Schulen einbezogen werden. Eine Orientierung an gemeinsamen Themen bzw. am Schul- und Unterrichtsprofil kann den Aufbau von schulübergreifenden Lerngemeinschaften, in denen beide Schulen in kooperativer Weise voneinander lernen bzw. eine Schule von der anderen lernt, fördern. Zum Gelingen der Tandemarbeit im Verantwortungsbereich der Übergangsgestaltung ist die räumliche Nähe und damit verbunden ein gemeinsames Einzugsgebiet ein relevantes Auswahlkriterium. Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus eine positive Beziehungsebene, auf der sich die Akteure beider Schulen eines Tandems begegnen.
- Für die *innerschulische Auswahl von Personen* zur Mitarbeit im Tandem erweist es sich als günstig, diese gezielt vorzunehmen und an objektiven Sachkriterien (z.B. an Fächern oder Klassenstufen) auszurichten.
- In Bezug auf die *innerschulische Verteilung von Aufgaben* ist es im Rahmen der auf Schulentwicklung angelegten Tandemarbeit grundsätzlich als förderlich anzusehen, wenn Schulleitungen organisatorisch-ermöglichende Management- sowie strategische Führungsaufgaben übernehmen und Lehrkräfte für operative und gegebenenfalls auch koordinierende Arbeiten verantwortlich zeichnen.
- Für eine erfolgreiche Tandemarbeit ist es notwendig, von einem allgemeinen Erfahrungsaustausch möglichst schnell zu einem spezifischen *Austausch von Wissen und Informationen* sowie zu konkreten Aktivitäten zu kommen. Die Nutzung von Kommunikationskanälen sollte dabei an die Themen der gemeinsamen Arbeit bzw. den Stand der Kooperation anpasst werden. Wichtig erscheint zudem, Informationen zum Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ bzw. zur Tandemarbeit im gesamten Kollegium zu kommunizieren – insbesondere bei Themen (z.B. die Gestaltung des Übergangs), die eine wechselnde Mitarbeit im Kollegium erfordern.

Mit verschiedenen Formen der **Verankerung** von schulübergreifenden Kooperationen auf inhaltlicher, personaler und organisationaler Ebene wird die Tandemarbeit verstetigt bzw. institutionalisiert. Der Aufbau einer stabilen und langfristigen Zusammenarbeit zwischen Schulen wird befördert, indem diese auf organisationaler Ebene in formaler oder informeller Weise festgelegt wird, vor allem aber indem die Partnerschule kontinuierlich Themen für die gemeinsame inhaltliche Arbeit finden und sich in den Schulen ausreichend Personen für die operative Tandemarbeit bereit erklären (vgl. Abschnitt 5.3).

Bezogen auf die **thematische Arbeit im Tandem** sind folgende Gelingensbedingungen festzuhalten: Positive Auswirkungen der Zusammenarbeit haben sich durch konzentrierte Aktivitäten in den Bereichen des Lernens von Schülern, der Gestaltung des Schulübergangs und des Schulmanagements ergeben. Die Zusammenarbeit in der Organisationsform „Tandem“, als kleinste Netzwerkkonstellation, ist förderlich für die Öffnung von Schulen nach außen (durch einen Abbau von Schwellenängsten und Vorurteilen) und für den Kenntniserwerb in Bezug auf die Umsetzung schulübergreifender Kooperationen (vgl. Abschnitt 5.4).

Die im Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ zur Verfügung gestellten **Unterstützungssysteme** (Budget, Koordinatorinnen, Veranstaltungen und Logbuch) sind insgesamt als einflussreicher Gelingensfaktor zu erachten (vgl. Abschnitt 5.7). So ermöglicht das *Budget* sowohl eine professionelle Gestaltung und Durchführung der Kooperation, auch ein Erreichen und Absichern der Zielsetzungen. Eine inhaltliche Unterstützung und vertrauensvolle Begleitung der Tandems durch projektinterne *Koordinatoren* erleichtert und fördert ihre Arbeit. *Veranstaltungen in den Räumen der Stiftung Brandenburger Tor* wirken sich günstig auf die Entwicklung und Steuerung der gemeinsamen Arbeit von Tandems aus und stellen insgesamt einen motivieren-

den und anregenden Unterstützungsfaktor für Schulen dar. Regelmäßige Einträge in ein *Logbuch* bieten Schulen die Möglichkeit der Dokumentation und Reflexion ihrer gemeinsamen Arbeit. Die genannten Maßnahmen haben die Arbeit der Tandemschulen überwiegend nachhaltig befördert, so dass deren Angebot bzw. Durchführung – gegebenenfalls ergänzt oder modifiziert durch einige im Bericht vorgeschlagene Verbesserungsmöglichkeiten – in zukünftigen Projekten zur Unterstützung schulübergreifender Kooperationen empfehlenswert ist.

## 6 Methodik und Ablauf der Evaluation

Die methodologische Grundentscheidung für die von der Stiftung *Brandenburger Tor* in Auftrag gegebene Evaluation des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ fiel zugunsten eines qualitativen Vorgehens (vgl. u.a. Flick 2006; von Kardorff 2003). Damit schließt die externe Evaluationsstudie an die prozessorientierte und auf den Einzelfall ausgerichtete interne Begleitung der teilnehmenden Schulen an. Im Vordergrund steht dabei keine quantifizierende, generalisierende und ausschließlich ergebnisbezogene (summative) Untersuchung, sondern vielmehr eine zusammenfassende Analyse des Gesamtprojekts, in der spezifische Abläufe und Entwicklungen, Erfahrungen und Sichtweisen von Beteiligten Berücksichtigung finden. Insofern ist im zugrunde gelegten Evaluationsdesign auch keine externe Wirkungsanalyse vorgesehen. Dafür wäre eher eine (quasi)-experimentelle Anlage der Untersuchung notwendig gewesen, in der vor und nach der zweijährigen Projektförderzeit erhobene Schuldaten miteinander verglichen werden können. Längsschnittlich angelegte (Evaluations-)Studien ermöglichen zwar einen objektiven Nachweis der Auswirkungen von Intervention, stehen jedoch in dem hier vorliegenden Fall möglicherweise als fremdbestimmte Verfahren dem Prinzip der Verantwortungsübernahme der Schulen – auch für Resultate ihrer gemeinsamen Arbeit und deren Einschätzung – entgegen.

### **Stichprobe**

In der Evaluationsstudie sollen Schultandems in ihrer Variationsbreite und Prozesshaftigkeit untersucht werden, um so ein tieferes Verständnis für schulübergreifende Kooperationen, deren Arbeitsweisen und Arbeitsergebnisse zu erhalten. Dafür sind aus den insgesamt 21 Tandems (genauer: 19 Tandems, ein Quartett und ein Trio), die am Projekt „Schulen übernehmen Verantwortung“ teilnehmen, zehn Fälle nach folgenden, sorgfältig überlegten Kriterien ausgewählt worden (vgl. hierzu Merkens 2003):

- Tandems aus allen vier Sets
- Tandems aus Set I und II, die a) zusammen weiterarbeiten („stabil“) und die b) nicht mehr zusammenarbeiten, aber positive Impulse mitgenommen haben („Impuls“)
- Tandems aus Set III und IV, die a) eine gute Kooperation aufgebaut haben („gut“) und die b) ihre Kooperation noch aufzubauen bzw. Schwierigkeiten dabei haben („instabil“)

Mit diesen Kriterien sind zum einen unterschiedliche Stadien im Kooperationsverlauf über die vier Sets, zum anderen verschiedene Stabilitäten von Kooperationsbeziehungen berücksichtigt. Auf der Basis dieser Kriterien haben die projektinternen Koordinatorinnen zehn Tandems für die Untersuchung vorgeschlagen. Diese haben sich nach schriftlicher Anfrage zu einer Teilnahme an der Evaluationsstudie bereit erklärt.

Die ausgewählten Tandemschulen erfüllen die zugrunde gelegten Merkmale überwiegend (vgl. Tabelle 9). So sind aus jedem Set zwei Tandems vertreten. Aus den Sets III und IV sind jeweils ein als „gut“ und ein als „instabil“ charakterisiertes Tandem berücksichtigt. Zusätzlich sind aus Set III zwei Tandemschulen aufgenommen, die ihre bereits in einem früheren Set aufgebaute Kooperation auflösten und inzwischen jeweils mit einer neuen Schule „stabil“ zusammenarbeiten (Set-Bezeichnung: „IIIa“). Aus den beiden ersten Sets konnte jeweils ein als „stabil“ einge-

schätztes Tandem und in Set I auch ein als „Impuls“ charakterisiertes ausgewählt werden. Da sich im zweiten Set ausnahmslos „stabile“ Schulkooperationen entwickelt haben, wurde von den Koordinatorinnen auf einen Fall verwiesen, bei dem zum einen Probleme in der Zusammenarbeit mit ihnen, den Koordinatorinnen, aufgetreten sind und zum anderen Erfahrungen in der Kooperation mit mehreren Schulen vorliegen (Charakterisierung: „eingeschränkt stabil“).

**Tabelle 9: Stichprobe der Evaluationsstudie**

Tandem-Nr.	Set	interne Charakterisierung der Kooperation
01	IIIa	„gut“, erste Kooperation: „Impuls“
02	IIIa	„gut“, erste Kooperation: „Impuls“
03	II	„stabil“
04	I	„stabil“
05	III	„instabil“
06	I	„Impuls“
07	III	„gut“
08	IV	„gut“
09	IV	„instabil“
10	II	„eingeschränkt stabil“

### **Erhebungs- und Auswertungsmethoden**

In der Evaluationsstudie sind zunächst bereits vorhandene Dokumente einer Analyse unterzogen und im Anschluss daran mit fokussierten Interviews neue Daten erhoben und ausgewertet worden. In der *Dokumentenanalyse* (vgl. u.a. Wolff 2003) sind folgende einzelschul- bzw. tandemspezifischen Dokumente berücksichtigt worden, die im Rahmen der Prozessbegleitung entstanden sind (vgl. Abschnitt 3.3): (1) das „Portrait“, das für jede Schule aus dem ersten Interview mit den Koordinatorinnen vorliegt und deren Ausgangsbedingungen sowie deren Vorhaben für die Kooperation enthält; (2) die „Logbucheinträge“ der Tandems bis einschließlich Januar 2010, in denen sie ihre Aktivitäten in Bezug auf die Zielsetzungen, ihre Erfolge und Schwierigkeiten festhalten. Darüber hinaus sind auch (3) Schulprogramme und (4) Schulhomepages in die Analyse einbezogen worden. Die Informationen aus den Dokumenten wurden folgenden, in Bezug auf die Fragestellungen der Evaluation entwickelten Kategorien zugeordnet: Rahmen- und Ausgangsbedingungen der Schulen sowie Zielsetzungen, Maßnahmen und Ergebnisse der Tandemarbeit (siehe Anhang). Insgesamt verschaffte die Dokumentenanalyse ein umfangreiches Vorverständnis und Kontextwissen über jedes der ausgewählten zehn Tandems.

Nach diesen Vorarbeiten wurden im Zeitraum September 2009 bis März 2010 zehn *fokussierte Interviews* geführt (vgl. Merton & Kendall 1984; vgl. auch Hopf 2003, S. 353ff.). Dieser Interviewtyp ist besonders für Gruppeninterviews geeignet, so dass für jedes Tandem ein Gespräch mit mehreren Personen stattfinden konnte. Je nach Zuständigkeit für die Tandemarbeit in den Schulen waren an den Interviews zwischen zwei und fünf Interviewpartner beteiligt. Das fokussierte Interview ist ein offener, halbstrukturierter Interviewtyp, der den Gesprächspartnern freie Narrationen ermöglicht, dabei jedoch fokussiert ist auf die Fragestellungen der Evaluation, auf die der Interviewer immer wieder zurückkommt. Aus Vorüberlegungen, theoretischen Annahmen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Netzwerkarbeit von Schulen wurde für die Datenerhebung ein Interviewleitfaden konstruiert (siehe Anhang). Nach einer Vorstellung des

Forschungsprojekts wurden die Gesprächspartner mit gezielten Frageimpulsen zu ausführlichen Narrationen bezüglich der interessierenden Segmente aufgefordert.

Die Interviews, die zwischen 34 und 81 Minuten, im Durchschnitt 56 Minuten, insgesamt neun Stunden und 20 Minuten dauerten, wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und nach festgelegten Transkriptionskonventionen verschriftlicht. Die damit vorliegenden Rohdaten wurden in der Forschergruppe mit der qualitativen Inhaltsanalyse einzelfallanalytisch und themenorientiert ausgewertet (vgl. u.a. Mayring 2003). Dafür wurde anhand theoretischer Grundlagen und der Struktur des Interviewleitfadens ein Kategoriensystem entwickelt (vgl. Kuckartz 2007, S. 197ff.; siehe Anhang). Das Kategoriensystem strukturierte die Auswertung, wurde aber auch in ausreichendem Maße offen gehalten, um Befunde, die sich erst im Auswertungsprozess ergaben, berücksichtigen zu können. Die Interviewtexte wurden ohne Auslassung codiert, d.h. alle Textsegmente wurden Kategorien zugeordnet. Die Codierungen wurden im Sinne des „kooperativen Codierens“ in der Forschergruppe verglichen, diskutiert und schließlich auf der Basis einer argumentativen Einigung festgelegt (vgl. u.a. Kuckartz 2007, S. 147). Die Auswertungsschritte sind im Textanalyse- und -verwaltungsprogramm „MAXQDA“ computergestützt durchgeführt worden. Dieses Programm ermöglicht das Codieren von eingelesenen Interviews, erleichtert die Verwaltung der codierten Textabschnitte und druckt Interviews bzw. themenspezifische Textsegmente aus. Damit ist es sowohl für die Arbeit am Einzelfall als auch die themenzentrierte Auswertung über die Breite des Materials geeignet.

### **Zeitlicher Ablauf**

Abschließend soll noch ein Überblick über die zur Evaluation des Projekts „Schulen übernehmen Verantwortung“ durchgeführten Arbeiten im Zeitraum Juli 2009 bis Juli 2010 gegeben werden (vgl. Tabelle 10): Vor dem offiziellen Start des Evaluationsvorhabens wurde im Juli 2009 die kriteriengeleitete Auswahl von zehn Tandems vorgenommen. Von August bis Dezember 2009 sind dann die Dokumentenanalysen für diese zehn Tandems, also für zwanzig Schulen, erstellt worden. Von September 2009 bis April 2010 sind die zehn Interviews durchgeführt, im Anschluss jeweils transkribiert, codiert und einer intensiven Einzelfallanalyse unterzogen worden. Zwischen Mai und Juli 2010 erfolgten die themenorientierte Auswertung über die Breite des Materials und das Verfassen des vorliegenden Evaluationsberichts.

**Tabelle 10: Zeitlicher Ablauf der Evaluation**

<b>Zeitraum</b>	<b>Tätigkeiten</b>
07/2009	Auswahl der Tandems für die Evaluation
08/2009 – 12/2009	Durchführung der Dokumentenanalysen
09/2009 – 04/2010	Durchführung der Interviews, Transkription, Codierung, einzelfallanalytische Auswertung
05-07/2010	Themenorientierte Auswertung; Berichtlegung

## 7 Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 487-504.
- Berkemeyer, N. et al. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19-70). Münster u.a.: Waxmann.
- Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.). (2009). *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bonsen, M. (2008). Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 235-244). Münster u.a.: Waxmann.
- Bonsen, M., Gathen, J. v. d. & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287-322). Weinheim & München: Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Flick, U. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2008). Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 285-295). Münster u.a.: Waxmann.
- Himmelman, G. & Lange, D. (Hrsg.). (2005). *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Howaldt, J. (2010). Innovation im Netz – Anforderungen an ein professionelles Netzwerkmanagement in Innovationsnetzwerken. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 131-150). Münster: Waxmann.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktualisierte und erweiterte. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Merkens, H. (2003). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 286-299). Reinbek: Rowohlt.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1984). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart: Klett.
- Schweder, S. (2010). Kooperationsverfahren „Schulen übernehmen Verantwortung“. Berlin: Stiftung Brandenburger Tor (Hrsg.). (2008). *Jugend übernimmt Verantwortung. Ein bundesweiter Wettbewerb der Stiftung Brandenburger Tor (1998-2005)*. Greifswald: Druckhaus Panzig.
- Straus, F. (2010). Wir brauchen mehr Qualität in der Vernetzung – Anmerkungen aus der Perspektive qualitativer Netzwerkforschung. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 151-172). Münster u.a.: Waxmann.
- Sydow, J. (2010). Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 33-48). Münster: Waxmann.
- Volkholz, S. & Richter, I. (2005). „Schulen übernehmen Verantwortung“ – Vorschlag für ein Projekt der Stiftung Brandenburger Tor (Kurzfassung). Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Volkholz, S. et al. (2005). „Schulen übernehmen Verantwortung“ – Ein Projekt der Stiftung Brandenburger Tor. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- von Kardorff, E. (2003). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 238-250). Reinbek: Rowohlt.
- Wolff, S. (2003). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 502-513). Reinbek: Rowohlt.

## Anhang

### Dokumentenanalyse

Kategorie	Schule A (abgebende Schule)	Schule B (aufnehmende Schule)
<b>Rahmenbedingungen</b>		
Schulform		
Anzahl Schüler		
Anzahl Lehrkräfte		
Sozialstruktur		
<b>Ausgangsbedingungen</b>		
Schulexterne Kooperationen		
Schulinterne Kooperation		
Schwerpunkte/Schulprofil		
<b>Zielsetzung</b>		
Ziele der Kooperation		
<b>Maßnahmen</b>		
Auswahlkriterien der Partnerschule		
Beteiligte Personen		
Aufgabenverteilung/ Verantwortlichkeiten		
Aufbau der Netzwerke		
Arbeitsweise		
Aktivitäten der Schulen		
Kooperationskultur		
Logbuchführung		
<b>Ergebnisse</b>		
Interne Charakterisierung der Kooperation		
Erarbeitete Ergebnisse		
Nachhaltigkeit		
Kosten-Nutzen-Analyse		
Belastungen		
Ergebnissicherung		

## Interviewleitfaden

### 0 Einführung in das Interview

---

- Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme an der Interviewstudie
- Evtl. kurzer Überblick über das Vorhaben
- Verwendung der Informationen nur für wiss. Zwecke, keine Weitergabe an Dritte
- Wahrung und Zusicherung der Anonymität

### Einstiegsimpuls: Schildern Sie doch bitte zunächst jüngste Netzwerkaktivitäten.

#### 1 Selektion (Auswahl)

---

- 1.1 Beschreiben Sie bitte, wie Sie sich als Kooperationspartner „gefunden“ haben.
- 1.2 Wie wurden die an der Zusammenarbeit beteiligten Personen in den Schulen ausgewählt?
- 1.3 Wie haben Sie die Zielstellungen für Ihre Kooperation entwickelt?

#### 2 Allokation (Verteilung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten)

---

- 2.1 Welche Themen besprechen Sie miteinander?
- 2.2 Das Projekt heißt „Schulen übernehmen Verantwortung“. Wofür nehmen Ihre Schulen Verantwortung?
- 2.3 Welche Aufgaben gibt es? Wie teilen Sie diese auf? (innerschulisch, zwischen den Schulen)
  - Was ist gut? Was könnte wie/von wem verbessert werden?
  - Was haben Sie im Laufe der Kooperation verändert? (Aufgabenverteilung, Ziele etc.)

#### 3 Regulation (Regelungen, Konflikt-, Informations- und Wissensmanagement)

---

- 3.1 Was waren positive Begebenheiten in Ihrer Zusammenarbeit?
- 3.2 Was waren schwierige Situationen in Ihrer Zusammenarbeit, und wie sind Sie damit umgegangen?
- 3.3 Wie tauschen Sie Informationen und Wissen untereinander aus? (Treffen, Medien etc.)

#### 4 Evaluation (Entwicklungen, Ergebnisse, Bewertung, Kosten-Nutzen-Analyse)

---

- 4.1 Bitte beschreiben Sie, auf welche Bereiche des Schul- bzw. Unterrichtsgeschehens die Kooperation Einfluss hat?
- 4.2 Wenn Sie auf Ihren gemeinsamen Weg schauen, welchen Nutzen hat Ihre Schule aus der Kooperation gezogen?
- 4.3 Wie ist die Kooperation in Ihren Schulen jeweils verankert? (Programm, Konferenzen, Kollegium, SL etc.)
  - Welche Unterstützung erfährt die Kooperation im Lehrerkollegium/in der Schulleitung?
  - Wie viele Personen arbeiten an Ihren Schulen jeweils mit? (Funktionen erfassen: SL, FB-Leiter)
- 4.4 Haben Sie Ideen für die Fortsetzung der Kooperation und/oder welche Vorbereitungen haben Sie dafür getroffen?

#### 5 Externe Unterstützungssysteme (Gelder, Veranstaltungen, Logbücher, Prozessbegleitung)

---

Das Projekt – und damit auch Ihre Kooperation – wird durch Maßnahmen der Stiftung *Brandenburger Tor* begleitet: Gelder, Veranstaltungen, Logbücher und die Begleitung durch Koordinatorinnen.

- 5.1 Wie haben Sie diese Maßnahmen genutzt? (Gelder abgerufen; Häufigkeiten, Art der Kontakte etc.)
- 5.2 Inwiefern haben diese Maßnahmen (ggf. einzeln nachfragen) Ihre Kooperation beeinflusst?

## **Kategoriensystem**

### **A Selektion (Auswahl)**

- 1 Auswahl Partnerschule
- 2 Innerschulische Personenauswahl (→ 15)
- 3 Zielstellungen der Kooperation/Entwicklung der Ziele

### **B Allokation (Verteilung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten)**

- 4 Themen der Kooperation (→ 9)
- 5 Verantwortung der Schulen
- 6 Aufgaben/Aufgabenverteilung
- 7 Veränderungen im Laufe der Kooperation
- 8 Verbesserungsvorschläge

### **C Regulation (Regelungen, Konflikt-, Informations- und Wissensmanagement)**

- 9 (Jüngste) Netzwerkaktivitäten (→ 4)
- 10 Positives an der Zusammenarbeit (Begebenheiten)
- 11 Schwierige Situationen in der Zusammenarbeit/Umgang damit (→ 22)
- 12 Austausch von Informationen und Wissen (kann auch fehlender Austausch sein)

### **D Evaluation (Entwicklungen, Ergebnisse, Bewertung, Kosten-Nutzen-Analyse)**

- 13 Einfluss der Kooperation auf Schul- bzw. Unterrichtsgeschehen
- 14 Nutzen der Kooperation für Schulen
- 15 Verankerung der Kooperation/innerschulische Unterstützung und Mitarbeit (→ 2)
- 16 Fortsetzung der Kooperation/Ideen/Vorbereitungen
- 21 Nutzen der Kooperation für Schüler
- 22 Schwierigkeiten/Barrieren für die Kooperation (→ 11)

### **E Externe Unterstützungssysteme (Gelder, Veranstaltungen der Stiftung, Logbücher, Prozessbegleitung)**

- 17 Gelder: Nutzung/Einfluss auf Kooperation
- 18 Veranstaltungen der Stiftung: Nutzung/Einfluss auf Kooperation
- 19 Logbücher: Nutzung/Einfluss auf Kooperation
- 20 Prozessbegleitung: Nutzung/Einfluss auf Kooperation