



Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften in der Schulnetzwerkarbeit

Isabell Hußner^{1,*}, Julia Jennek^{1,**} & Rebecca Lazarides^{1,*}

¹ Universität Potsdam

* Kontakt: Universität Potsdam,

Department Erziehungswissenschaft,

Haus 24, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

** Kontakt: Universität Potsdam,

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung,

H-LAB, Haus 62, Am Mühlenberg 9, 14476 Potsdam

hussner@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: Schulnetzwerke stellen eine effektive Möglichkeit zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften dar. Allerdings befassen sich nur wenige Untersuchungen mit der Bedeutung der Teilnahme von Lehrkräften in Schulnetzwerken für ihre professionelle Handlungskompetenz. Die vorliegende Studie hat daher zum Ziel, zu untersuchen, inwiefern die Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Universität mit der professionellen Handlungskompetenz teilnehmender Lehrkräfte in Zusammenhang steht. In der Studie wurden Interviewdaten von zwölf Lehrkräften, die an einem Schulnetzwerk zwischen sechs Schulen und einer Universität mitwirkten, inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte einen Zuwachs an fachdidaktischem Wissen erleben sowie dass die Netzwerkarbeit bei den Lehrkräften unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse anregt. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Bedeutung von Schulnetzwerken als Möglichkeit der Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrer*innen diskutiert.

Schlagwörter: Professionalität; Lehrer; Schulnetzwerk; Netzwerkarbeit



1 Einleitung

Schulische Netzwerkarbeit gilt als effektive Möglichkeit zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften (Dedering, 2007; Gräsel et al., 2006). In Schulnetzwerken kooperieren Schulen untereinander oder mit außerschulischen Einrichtungen, um Veränderungen in schulischen Prozessen anzustoßen (Berkemeyer, Bos et al., 2011; Killus & Gottmann, 2012), wodurch der Netzwerkbegriff auch die Betrachtung von Kooperationen zwischen Schulen und Universität, insbesondere zwischen Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Wissenschaftler*innen, umfassen kann. Empirische Studien verweisen auf positive Effekte der Netzwerkarbeit auf Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse (Dedering, 2007; Manitius et al., 2009), wobei erheblicher Forschungsbedarf zu Schulnetzwerken und deren Struktur besteht (Rürup & Röbbken, 2015). Nur wenige Studien untersuchen beispielsweise die Potenziale der Netzwerkarbeit für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (Berkemeyer, Bos et al., 2011; Järvinen, 2014). Die Untersuchung dieser Frage ist allerdings relevant, um den tatsächlichen Beitrag von Schulnetzwerken als Strategie zur Professionalisierung in Schulentwicklungsprozessen zu prüfen (Berkemeyer, Bos et al., 2011). Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, schulische Netzwerkarbeit und ihre Zusammenhänge mit der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften zu untersuchen. Dabei fokussieren wir die subjektiven Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte. Hierbei geht es um die Fragen, inwiefern Kompetenzen in die Netzwerkarbeit eingebracht werden und inwiefern durch die Netzwerkarbeit professionelle Handlungskompetenz erlangt werden kann. Insbesondere fokussieren wir die Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Universität.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulnetzwerke und professionelle Entwicklung von Lehrkräften

Schulnetzwerke gelten als Möglichkeit des schulbezogenen Wissenstransfers, die durch die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen realisiert werden (Berkemeyer et al., 2010). Dabei bieten schulische Netzwerke (hier: zwischen Schulen und Universität) Raum zur kollektiven Reflexion und zur Aneignung berufsbezogenen und professionellen Wissens (Berkemeyer, Järvinen et al., 2011). Im englischsprachigen Raum wird vor allem der Begriff *community of practice* verwendet, wobei Personen ein gemeinsames Thema verfolgen und durch Interaktion Wissen und Erfahrungen austauschen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Zudem kann die Arbeit in Schulnetzwerken, Qualifizierungs- sowie Organisations- und Entwicklungsprozesse bei Lehrkräften anstoßen (Brown, 2019; Maag Merki et al., 2008). Schulnetzwerke können weiterhin die Funktionen erfüllen, neue Formen der Kollegialität zu generieren, pädagogische Perspektiven zu erweitern oder die Rolle als Lernende*r sowie als Partner*in zur Wissenskonstruktion einzunehmen (Lieberman & McLaughlin, 1992).

Gräsel et al. (2006) differenzieren *Austausch* (Informationen/Materialien), *Synchronisation* (gemeinsame Unterrichtsplanung) und *Ko-Konstruktion* (intensive Behandlung/Reflexion einer Aufgabe/eines Themas) als Formen von Zusammenarbeit. Rürup und Röbbken (2015) unterscheiden des Weiteren schulische Netzwerke in Austausch-, Entwicklungs-, Transfer- und Kooperationsnetzwerke. *Austauschnetzwerke*, basierend auf freiwilliger und unverbindlicher Kommunikation, zeichnen sich durch Austausch und Reflexion von Erfahrungen aus. *Entwicklungsnetzwerke* sind zeitlich befristet und verfolgen eine thematische Zielstellung. Bei *Transfernetzwerken* handelt es sich um den Austausch von Innovationsideen, die über verschiedene Medien verbreitet und gesammelt werden. Der systematische Erfahrungsaustausch sowie die themenbezogene Netzwerkarbeit sind Merkmale von *Kooperationsnetzwerken*.

In der vorliegenden Studie werden Kooperationsnetzwerke fokussiert, wobei die Zusammenarbeit von Lehrkraft und Student*in im Sinne von Gräsel et al. (2006) durch Austausch und Synchronisation gekennzeichnet ist. Spezifisch wird ein Netzwerk zwischen Schulen und Universität untersucht, das als *Campus-Community-Partnership* bezeichnet werden kann. Im Netzwerk wird eine dauerhafte und nachhaltige Kooperation mit Praxispartner*innen in ko-konstruktiver Auseinandersetzung zum Thema „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ fokussiert. Die Teilnahme von Lehrkräften an Netzwerken zwischen Schule und Universität bietet durch das Mentoring von Studierenden Raum für neue Ideen sowie die Festigung des eigenen professionellen Status und ermöglicht kritische Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis (Hobson et al., 2009).

Bezugnehmend auf Kooperationen *zwischen Schulen und Universität* zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass die unterrichtliche Kompetenz von Lehrkräften durch die forschungsbasierte Unterrichtsentwicklung in Teams gestärkt werden kann. In der Folge entstehen Unterrichtsentwicklungsprozesse, die sich auch positiv auf Schüler*innenleistungen auswirken können (Brown, 2017). Weiterhin verdeutlichen Studien, dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in Tandems z.B. in Bezug auf Sprachlerntechnologien (Meskill et al., 2006) voneinander profitieren können und die Kooperation von allen Beteiligten (Studierende, Lehrkräfte, Dozierende) als hilfreich wahrgenommen wird (Kleemann & Jennek, 2020). Es wird davon ausgegangen, dass in der Zusammenarbeit von Lehrkräften, Wissenschaftler*innen sowie von Studierenden kooperative Lernarrangements bedarfsorientiert entwickelt werden können (Racherbäumer et al., 2020). Für die vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage, inwiefern die Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Universität die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften beeinflusst.

2.2 Schulnetzwerke: Bedeutung für Professionswissen und motivationale Merkmale von Lehrkräften

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2006) ist konzipiert als das Zusammenwirken von Professionswissen, professionsbezogenen Überzeugungen und motivationalen sowie selbstregulativen Merkmalen einer Lehrkraft. Dabei bestimmt die Wechselwirkung dieser professionellen Aspekte, wie gut Lehrkräfte in der Lage sind, berufliche Anforderungen zu erfüllen (Kunter et al., 2013). In *Netzwerken zwischen Schulen* tragen Austausch von Erfolgserfahrungen und neuartige Lerngelegenheiten zur Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bei (Berkemeyer et al., 2015).

Nur wenige empirische Arbeiten befassen sich allerdings mit professioneller Handlungskompetenz in Netzwerken zwischen *Schulen und Universität*. Die Befunde dieser Arbeiten verweisen darauf, dass Lehrkräfte in Netzwerken zwischen Schule und Universität inhaltliche Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung erhalten und durch die Kooperation mit Studierenden fachdidaktische Innovationen kennenlernen (Bartsch & Bönnighausen, 2019; Möller, 2012). Folglich kann angenommen werden, dass die Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Universität durch Austausch und (über-)fachlichen Wissenstransfer zwischen Lehrkräften, Studierenden sowie Wissenschaftler*innen zur Entwicklung von Professionswissen der teilnehmenden Lehrkräfte beitragen kann (Czerwanski, 2003).

Möller (2012) geht davon aus, dass die Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften eine wichtige Bedingung für Lerngemeinschaften in Netzwerken zwischen Schule und Universität darstellt. Dabei bringen die Beteiligten ihre professionelle Kompetenz in ein Netzwerk ein und lernen voneinander, wodurch interschulischer Austausch von Erfolgserfahrungen sowie entstehende Lerngelegenheiten die Professionalisierung von Lehrkräften fokussieren können (Berkemeyer et al., 2015). In diesem Zusammenhang bieten schulische Netzwerke die Möglichkeit reziproker Beziehungen zwischen sozialer Struktur (Netzwerk) und individuellem Attribut (Kompetenz, Wissen) (Rürup et

al., 2014). Hinsichtlich der potenziellen Bedeutung schulischer Netzwerke gilt es, Faktoren wie die strukturellen Rahmenbedingungen der Netzwerkaktivitäten sowie die Art und die Intensität der kooperativen Beziehungen innerhalb der Netzwerkarbeit zu berücksichtigen.

Neben dem Professionswissen werden im Modell professioneller Handlungskompetenz motivationale Merkmale von Lehrkräften als individuell unterschiedliche Ziele, Präferenzen, Motive oder affektiv-bewertende Merkmale, die sich auf den Unterrichtskontext beziehen, definiert (Kunter, 2011). In der vorliegenden Studie stehen die Teilnahmemotivation der Lehrkräfte und ihr Enthusiasmus im Hinblick auf die Netzwerkarbeit im Vordergrund. In der Forschung zur Lehrkräfteprofessionalität wird Enthusiasmus als das individuelle Erleben von Freude und Vergnügen im Lehrkräfteberuf definiert (Kunter et al., 2011; vgl. Mitchell, 1997). Unter Teilnahmemotivation wird im Kontext von Schulinnovationsprojekten die wahrgenommene Bedeutsamkeit und die damit verbundene Bereitschaft zur Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten verstanden (Schellenbach-Zell, 2009). Aktuelle Forschungsarbeiten zu Netzwerken *zwischen Schulen* zeigen, dass Netzwerkarbeit durch intensive Kooperationen zwischen Lehrkräften zu einer begeisterten Auseinandersetzung mit neuen Ideen führen kann (Opp et al., 2004). Dabei bringen sich Lehrkräfte häufig aufgrund ihres Interesses an Aspekten der Unterrichtsentwicklung in schulische Netzwerke ein (Ostermeier et al., 2004). Der Austausch im Netzwerk kann wiederum die berufsbezogene Motivation beteiligter Lehrkräfte begünstigen (Hußmann et al., 2009).

Da Kooperationen zwischen Schulen und Universität häufig auch mit zeitlicher Belastung einhergehen (Jennek et al., 2019), gilt es auch zu untersuchen, inwiefern die Schulnetzwerkarbeit zu einem höheren Belastungserleben beiträgt. In diesem Zusammenhang ist der Umgang mit Belastungen als Aspekt der Selbstregulation bedeutend für die Professionalität von Lehrkräften (Kunter et al., 2009). Im Kontext der Schulnetzwerkarbeit könnten Belastungen reduziert werden, da sich Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Netzwerkpartner*innen als wirksam erleben können, wodurch ein effektiver Umgang mit Belastungen begünstigt werden kann (Bandura, 1997). Empirische Befunde zeigen allerdings, dass Netzwerkarbeit selbst auch mit hoher zeitlicher Belastung einhergehen kann – in ihrer Studie zu einem Netzwerk zwischen Schule und Universität zeigen Kleemann und Jennek (2020) beispielsweise, dass der Arbeitsaufwand der beteiligten Lehrkräfte durch notwendige Absprachen als sehr hoch eingeschätzt wurde. Gleichzeitig wurde die Netzwerkarbeit jedoch als persönlicher Gewinn angesehen und weniger als Belastung. Die Befundlage zu den Zusammenhängen zwischen der Arbeit von Lehrkräften in Schulnetzwerken, ihren motivationalen Orientierungen und ihren selbstregulativen Fähigkeiten ist aktuell allerdings noch sehr gering ausgeprägt. Daher bedarf es empirischer Untersuchungen, die diese Zusammenhänge detailliert in den Blick nehmen.

2.3 Schulnetzwerke: Bedeutung für Überzeugungen und Reflexionsfähigkeit

Professionelle Überzeugungen können unterschieden werden in (i) epistemologische Überzeugungen zu Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen, Überzeugungen über das Lernen im schulischen Kontext (subjektive Lerntheorien), (ii) subjektive Theorien über das Lehren und (iii) selbstbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2009; Fiechter et al., 2009). In der vorliegenden Studie interessieren uns besonders die Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens in Netzwerken zwischen Schule und Universität und die Frage, inwiefern die Netzwerkarbeit die Überzeugungen der Lehrkräfte prägt bzw. verändert. Die Kooperation in Schulnetzwerken insbesondere *zwischen Schulen und Universität* bietet die Möglichkeit, im Austausch mit anderen Beteiligten eigene Annahmen zu hinterfragen, womit auch eine Veränderung eigener Überzeugungen und Handlungspraktiken einhergehen kann (Katz & Earl, 2010). Allerdings ist aktuell die Frage

ungeklärt, inwiefern Überzeugungen von Lehrkräften die Netzwerkarbeit prägen und inwiefern die Überzeugungen von Lehrkräften durch Netzwerkarbeit geprägt werden. Vereinzelt verdeutlichen Forschungsarbeiten, dass eine effektive Vernetzung von Schulen und Universität auch zur Reflexion eigener Überzeugungen zu didaktischen sowie methodischen Aspekten führen kann (Charon, 2018).

Reflexionsfähigkeit gilt als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen und kann als kognitiver Aspekt professioneller Handlungskompetenz betrachtet werden (Hombach, 2019; Wyss, 2018). Reflexionsfähigkeit bezeichnet dabei die Fähigkeit zum gerichteten und sorgfältigen Nachdenken über spezifische Handlungen, Gedanken und Situationen (Wyss, 2018). Im Kontext der Lehrkräftebildung wird angenommen, dass erst durch Unterrichtsreflexionen deklaratives Professionswissen in Produktionen (prozedurales Wissen) umgewandelt wird (Stender et al., 2017) und dass diese daher als Teil des Professionswissens angesehen werden können. Im Zusammenhang von Netzwerken zwischen Schulen und Universität ist die kollektive Reflexion für die Professionalisierung von Lehrkräften von hoher Bedeutung. In solchen professionellen Netzwerken können Erfahrungen gemeinsam reflektiert, Handlungsmuster verändert und individuelle Wahrnehmungen durch die Auseinandersetzung verschiedener Sichtweisen hinterfragt werden (Berkemeyer, Järvinen et al., 2011). Studien zeigen, dass vor allem die gemeinsame Reflexion von Unterrichtserfahrungen mit Lehramtsstudierenden erfolgreich ist, da Lehrkräfte und Studierende verschiedene Erfahrungen und pädagogisches Wissen in die Kooperation einbringen (Hoferichter & Volkert, 2020; Kreutz, 2020). In einer Untersuchung eines Netzwerkes zwischen einer Schule und der Universität konnten Kleemann und Jennek (2020) zeigen, dass Lehrkräfte durch die externe Perspektive auf den eigenen Unterricht zur Reflexion und zur Entwicklung der professionellen Kompetenz sowie zur Schulentwicklung (Profit von Innovationen und Rückmeldungen der Studierenden) angeregt wurden. Möller (2012) betont, dass Studierende und Lehrpersonen in Lerngemeinschaften gemeinsam Lernprozesse anhand von aktuellen Ansätzen bzw. Überzeugungen diskutieren und kritisch reflektieren. Dabei wird vermutet, dass die Intensität der kooperativen Beziehungen und die damit einhergehende kollektive Unterrichtsanalyse von Bedeutung für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit der sich im Schulnetzwerk engagierenden Lehrkräfte sind.

3 Die vorliegende Studie

In der vorliegenden Studie werden Zusammenhänge zwischen der Schulnetzwerkarbeit und der Professionalisierung von Lehrkräften in einem Netzwerk zwischen Schulen und Universität untersucht. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht dabei die folgenden Fragestellungen:

Forschungsfrage 1: Welche Bedeutung hat das Mitwirken von Lehrkräften in Netzwerken zwischen Schulen und Universität für ihr Professionswissen?

Es wird angenommen, dass Lehrkräfte, die an Netzwerken zwischen Schulen und Universität teilnehmen, durch den Austausch mit Studierenden und durch die Rolle als Mentor*in einen Wissensgewinn erleben – beispielsweise in Bezug auf fachdidaktisches, pädagogisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie hinsichtlich ihres Beratungs- und Organisationswissens.

Forschungsfrage 2: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Schulnetzwerkarbeit, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrkräften?

Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte durch die Gelegenheit zur (über-)fachlichen Zusammenarbeit mit Lehrkräften anderer Schulen, Studierenden und Forschenden von einem erhöhten Enthusiasmus hinsichtlich ihrer Netzwerktätigkeit berichten (Opp et al.,

2004). Des Weiteren wird erwartet, dass Lehrkräfte klare Motive hinsichtlich ihrer Teilnahme benennen, wie z.B. die Hoffnung auf neue Impulse für die eigene Unterrichtstätigkeit (Ostermeier et al., 2004). Zudem wird angenommen, dass Lehrkräfte, die sich in Schulnetzwerken engagieren, durch die Netzwerkarbeit und die damit einhergehende zunehmende Selbstwirksamkeit im Rahmen der Kooperation mit Studierenden einen guten Umgang mit Belastungen entwickeln (Bandura, 1997).

Forschungsfrage 3: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Schulnetzwerkarbeit von Lehrkräften und ihren Überzeugungen sowie ihrer Reflexionsfähigkeit?

Es wird angenommen, dass durch die Kooperation mit anderen Lehrkräften und Studierenden im Rahmen schulischer Netzwerke die berufsbezogenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Lehrkräfte geprägt bzw. verändert werden. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur*innengruppen das Hinterfragen eigener Überzeugungen durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven initiiert (Berkemeyer, Järvinen et al., 2011) und die Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte angeregt wird (Berkemeyer, Bos et al., 2011).

4 Methodik

4.1 Stichprobenbeschreibung

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung umfasst Interviewdaten, die mithilfe eines vorstrukturierten Leitfadens mit $n = 12$ Lehrer*innen ($n = 3$ männlich) aus sechs Schulen ($n = 4$ Gesamtschulen und $n = 2$ Gymnasien) in Brandenburg erhoben wurden. Die zwölf Lehrkräfte nahmen an einem Netzwerk zwischen Schulen und Universität mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung und dem wechselseitigen Wissenstransfer teil. Dabei waren am häufigsten die Erstfächer Deutsch ($n = 4$) und Mathematik ($n = 3$) vertreten, während bei den Zweitfächern am häufigsten das Fach Geschichte ($n = 3$) vertreten war. Die Interviews fanden vorwiegend in den kooperierenden Schulen statt. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Lehrkräfte zwischen 29 und 59 Jahre alt ($M = 48,2$; $SD = 12$) und besaßen zwischen 1 Jahr und 35 Jahren Berufserfahrung ($M = 20,9$; $SD = 13$). Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Lehrkräfte mindestens seit einem halben Jahr und maximal seit sechs Jahren im Netzwerk tätig ($M = 3,0$; $SD = 1,8$), wobei vorwiegend Lehrkräfte mit mehrjähriger Erfahrung in der Netzwerkarbeit vertreten waren.

4.2 Schulnetzwerk „Motivierender Unterricht“

Die vorliegende Studie untersucht das seit 2016 bestehende Netzwerk „Motivierender Unterricht“ mit dem Ziel, durch Vernetzung von Schulen und Universität zur Unterrichts- und Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden beizutragen sowie Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. Im Schulnetzwerk konzipieren Lehramtsstudierende verschiedener Fächerkombinationen der Sekundarstufen in bildungswissenschaftlichen Seminaren am Ende des Bachelorstudiums in Kooperation mit Lehrkräften motivationsförderliche Unterrichtsentwürfe. Die Teilnahme der Lehramtsstudierenden am Schulnetzwerkprojekt ist freiwillig und ist nicht Teil der fakultativen Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums. Die Lehrkräfte wurden im Jahr 2016 auf einer Netzwerkveranstaltung angesprochen, um am Netzwerk mitzuwirken und den Wissenstransfer zwischen Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden zu initiieren und zu etablieren. Im Netzwerk werden Studierende und Lehrkräfte zu Beginn eines bildungswissenschaftlichen Seminars durch Dozent*innen miteinander in Kontakt gebracht, um im weiteren Verlauf Wissensaustauschprozesse zu ermöglichen. Die Lehrkräfte tragen dabei zum Wissensaustausch bei, indem sie ihr Professionswissen zu fachbezogener Unterrichtsentwicklung bereitstellen und Feedback zu den Unterrichtsentwürfen und zur

Unterrichtsdurchführung geben. In den Kooperationsschulen hospitieren die Lehramtsstudierenden zunächst im Unterricht der betreuenden Lehrkraft, um anschließend den geplanten Unterricht praktisch umzusetzen. Die beteiligten Lehrkräfte geben den Studierenden aus schulpraktischer Perspektive ein differenziertes Feedback zur Unterrichtsplanung und -durchführung. Die Studierenden tragen zum Wissensaustausch bei, indem sie Methoden und Ansätze aus der universitären Lehre in die schulische Praxis transferieren.

Bestandteil des Netzwerks sind zudem halbjährliche Netzwerktreffen zwischen den teilnehmenden Dozierenden und Lehrkräften, bei denen ein Austausch zu den Unterrichtsdurchführungen, genutzten Materialien und Methoden sowie zu Fragen der Unterrichtsentwicklung stattfindet. Des Weiteren werden von den Dozierenden halbjährlich Fortbildungstage zu Themen der Unterrichtsentwicklung innerhalb des Netzwerkes organisiert, die fachlichen und überfachlichen Austausch zwischen den teilnehmenden Lehrkräften ermöglichen sollen. Ziel des Netzwerkes ist es, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden innerhalb der fokussierten Zusammenarbeit beider Akteur*innengruppen zu fördern.

4.3 Kategoriensystem und Auswertung der Interviews

Die Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften wurden von fünf Lehramtsstudierenden im Master durchgeführt und dauerten zwischen 19 und 70 Minuten; sie umfassten im Durchschnitt 4.998 Wörter. Die interviewenden Personen erstellten gemeinsam die leitfadengestützte Befragung, um eine gemeinsame Schwerpunktsetzung der Themen und Fragen zu erzielen. Die Lehrkräfte aus dem Schulnetzwerk wurden per E-Mail für die Durchführung des Interviews angefragt und wurden anhand der aktiven Beteiligung am Netzwerkprojekt ausgewählt. Insgesamt wurden die Interviews im Durchschnitt mit jeweils zwei Lehrkräften pro Schule durchgeführt. Die Fragen des Interviews befassten sich mit den Themen der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Aspekten der Professionalisierung durch die Netzwerkarbeit. Für die Untersuchung unserer Fragestellungen nutzten wir den explorativen Zugang, um die Perspektiven der Lehrkräfte bezüglich der Professionalisierung im Kontext der Netzwerkarbeit zu eruieren. Vor Beginn des Interviews wurde das Ziel der Befragung verdeutlicht, auf die offene Beantwortung hingewiesen und die Anonymisierung bestätigt. Die im leitfadengestützten Interview enthaltenen Fragen sind im Anhang in Tabelle A1 dargestellt. Die erhobenen Interviewdaten wurden mit der Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Der vorstrukturierte Interviewleitfaden beinhaltete Fragen zu Chancen und Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit, zur Unterrichtsentwicklung bezüglich der Schüler*innenmotivation sowie hinsichtlich des Innovationspotenzials und zur Professionalisierung im Rahmen der Netzwerkarbeit. Dabei wurden die Interviews nach einfachen Transkriptionsregeln (Dresing & Pehl, 2015) mithilfe des Programms MAXQDA wörtlich transkribiert. Bei der Transkription wurden Wort- und Satzabbrüche geglättet, und aufgrund des inhaltlichen Schwerpunktes wurde auf die Transkription von Wortverschleifungen verzichtet. In der vorliegenden Studie wurden die Oberkategorien basierend auf theoretischen Vorannahmen aus der Literatur heraus (deduktiv) und die Unterkategorien sowohl aus dem Material selbst (induktiv) als auch deduktiv anhand des Modells professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) entwickelt. Die Analyseeinheiten bildeten die Aussagen der befragten Lehrkräfte über Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Zusammenarbeit im Schulnetzwerk. Dabei wurden insgesamt 188 individuelle Codes vergeben; davon stimmen 169 Codes mit der Zweitkodierung überein. Die Intercoderreliabilität – also die Übereinstimmung der zweifachen Kodierung der Interviewtranskripte – kann mit einem codespezifischen Reliabilitätskoeffizienten von $R = 0,83$ als gut eingeschätzt werden (vgl. Neuendorf, 2002).

Das Kategoriensystem wurde basierend auf den im Theorieteil beschriebenen Facetten professioneller Handlungskompetenz entwickelt (vgl. Baumert & Kunter, 2006) und

anhand der thematischen Aussagen der Lehrkräfte konzipiert, wobei die Kategorien die Frage, inwiefern die Kompetenzfacetten Gelingensbedingungen bzw. Konsequenzen für die Netzwerkarbeit darstellen, fokussieren. Dabei wurden die drei Oberkategorien *Wissensbereiche/Professionswissen*, *motivationale Orientierungen*, *Selbstregulation* und *Überzeugungen, Reflexion* gebildet. Reflexion stellt dabei eine Ergänzung bzw. Erweiterung des Modells professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) dar. In Bezug auf das Professionswissen wurden die Wissensbereiche *pädagogisches und pädagogisch-psychologisches Wissen* sowie *fachdidaktisches Wissen* und *Beratungs- und Organisationswissen* als geschlossene Unterkategorien fokussiert. Des Weiteren wurde in der Hauptkategorie *Professionswissen/Wissensbereiche* die Unterkategorie *kein Wissenserwerb* gebildet, da die befragten Lehrkräfte teilweise von einem nicht erfolgtem Wissensgewinn berichteten. Das Fachwissen wurde in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der im Netzwerk nicht erfolgten Fokussierung der Fachinhalte des Unterrichts außer Acht gelassen.

Die zweite Oberkategorie *motivationale Orientierungen, Selbstregulation* beinhaltet die Unterkategorien *Teilnahmemotivation, Enthusiasmus* und *Selbstregulation*. Die dritte Oberkategorie *Überzeugungen, Reflexion* umfasst die Unterkategorien *Überzeugungen, Werthaltungen* sowie *Reflexionsfähigkeit*. Das Kategoriensystem ist in Tabelle 1 detailliert dargestellt. Verallgemeinerbare Aussagen zu den untersuchten Zusammenhängen konnten jedoch nicht getroffen werden und sind nicht Ziel der Studie.

Tabelle 1: Kategoriensystem

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
1. Wissensbereiche/Professionswissen		
1.1 Pädagogisches und Pädagogisch-psychologisches Wissen	Wissen/Strategien der Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung, Lernprozesse	<i>Und eine Chance für die Lehrkraft [...] ist, einfach auch einmal neue Sozialinteraktionsformen kennenzulernen.</i>
1.2 Fachdidaktisches Wissen	Erworbene Befähigung zum Lehren und zur Vermittlung von Lehrstoff	<i>Da schaut man dann schon mal, was man für den eigenen Unterricht benutzen kann, und holt sich da Ideen. Aus dem Durchgang in diesem Jahr habe ich auf jeden Fall gelernt, dass Talkshows [Anm.: Talkshowmethode] sich im Laufe der Zeit anders entwickelt haben. [...]</i>
1.3 Beratungs-/ Organisationswissen	<u>Beratung</u> : sozial verteiltes, weitgehend fachunabhängiges Wissen, gebündelte und adressat*innenspezifische Interpretation erforderlich; <u>Organisation</u> : Schulorganisation, Bildungssystem und Rahmenbedingungen, Schulqualität und -effektivität	<i>Naja vielleicht, tatsächlich, dadurch, dass ich es (Betreuung Studierender) mehrmals, öfter mache, oder gemacht habe, werde ich selber besser, vielleicht in meinen Rückmeldungen [...]</i> <i>Die Studierenden sollen bis dahin die Unterrichtsvorbereitungen an uns senden und abstimmen. Das machen die Studierenden dann auch wunderbar. Also das läuft bestens aus meiner Sicht und das E-Mailportal ist einfach mal dazu bestens geeignet.</i>

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
1.4 Kein Wissens- erwerb	kein Gewinn für den Unterricht bzw. für die Lehrkraft	<i>Es ist ganz unterschiedlich. Ich habe noch nicht erlebt, dass hier irgendetwas Neues (Idee/Methode) gekommen ist – muss man ganz ehrlich sagen.</i>
2. Motivationale Orientierungen und Selbstregulation		
2.1 Teilnahme- motivation	Motive und Interesse zur Teilnahme am Netzwerk	<i>Und wie bei jeder Netzwerktagung fand damals eine Ideenbörse statt, und bei dieser Ideenbörse hatte ich nach Möglichkeiten gesucht, was unserer Schule hilfreich sein könnte, um im Unterricht voranzukommen.</i>
2.2 Enthusiasmus	Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Lehrtätigkeit	<i>Also ich würde sagen, ich bin immer auf der Suche nach Ideen, ich bin aber auch selber sehr ideenreich. [...] Insofern gibt es natürlich immer Anregungen, die man mitnehmen kann, also insofern bin ich immer freudig, offen für alles, was ich sehe.</i>
2.3 Selbstregulation	Verantwortungsvoller Umgang mit eigenen Ressourcen in Balance zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit	<i>Naja, wie gesagt, sich einzulesen in die vielen Entwürfe, das ist manchmal ein bisschen schwierig, eben sehr zeitaufwendig, manchmal versteht man auch nicht sofort, wie das so umgesetzt ist.</i>
3. Überzeugungen und Reflexion		
3.1 Wertehaltungen, Überzeugungen	berufs- und fachbezogene Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens	<i>Auch wenn man ins kalte Wasser geschmissen wird, ich finde, gute Lehrkräfte, die wir brauchen bei uns im Land, die müssen ganz von Anfang an ausgebildet werden, und zwar in der Praxis und parallel, Theorie und Praxis miteinander verbinden.</i>
3.2 Reflexionsfähigkeit	Bewusstes Beobachten von Handlungen und deren Wirkungen	<i>Man erfährt von ihnen, wie haben sie es wahrgenommen [...] und dann hospitiert man ja bei diesen jungen Studierenden und hat die Möglichkeit, sich ein eigenes Bild zu machen und für sich zu reflektieren, was könntest du davon auch an deiner Arbeit verbessern.</i>

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Angaben

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden entlang der drei Hauptkategorien dargestellt. Dabei werden Zitate der befragten Lehrkräfte aufgeführt und den Unterkategorien der Hauptkategorien zugeordnet. In den zwölf analysierten Interviews konnten insgesamt $n = 188$ Sinneinheiten erschlossen werden und den drei Hauptkategorien *Wissensbereiche/Professionswissen* mit ca. 47,87 Prozent Kodierungen ($n = 90$), *motivationale Orientierungen, Selbstregulation* mit ca. einem Drittel (32,45 %; $n = 61$) sowie *Überzeugungen, Reflexion* mit ca. 19,68 Prozent ($n = 37$) zugeordnet werden. Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Unterkategorien innerhalb der drei Oberkategorien.

Tabelle 2: Verteilung Kodierungen auf die Oberkategorien

Ober- und Unterkategorien	Anteil innerhalb der Oberkategorien %	Anzahl (n)
Wissensbereiche/Professionswissen	100 %	90
Fachdidaktisches Wissen	42,22 %	38
Beratungs-/Organisationswissen	30,00 %	27
Kein Wissenserwerb	17,78 %	16
Pädagogisches/Pädagogisch-psychologisches Wissen	10,00 %	9
Aspekte professioneller Kompetenz: motivationale Orientierungen, Selbstregulation	100 %	61
Enthusiasmus	50,82 %	31
Teilnahmemotivation	29,51 %	18
Selbstregulation	19,67 %	12
Aspekte professioneller Kompetenz: Überzeugungen, Reflexion	100 %	37
Reflexionsfähigkeit	54,05 %	20
Wertehaltungen, Überzeugungen	45,95 %	17

Fast die Hälfte der Aussagen innerhalb der Oberkategorie *Wissensbereiche/Professionswissen* (43,18 %; $n = 38$) wurden der Unterkategorie *fachdidaktisches Wissen* zugeordnet. In der Oberkategorie *motivationale Orientierungen, Selbstregulation* wurde ca. die Hälfte aller Aussagen (50,82 %; $n = 31$) der Unterkategorie *Enthusiasmus* zugeordnet. In der Oberkategorie *Überzeugungen, Reflexion* wurden die meisten Aussagen (54,05 %; $n = 20$) der Unterkategorie *Reflexionsfähigkeit* zugeordnet. Abbildung 1 verdeutlicht die prozentualen Anteile aller im Kategoriensystem enthaltenen Unterkategorien an der Gesamtheit aller Kodierungen.

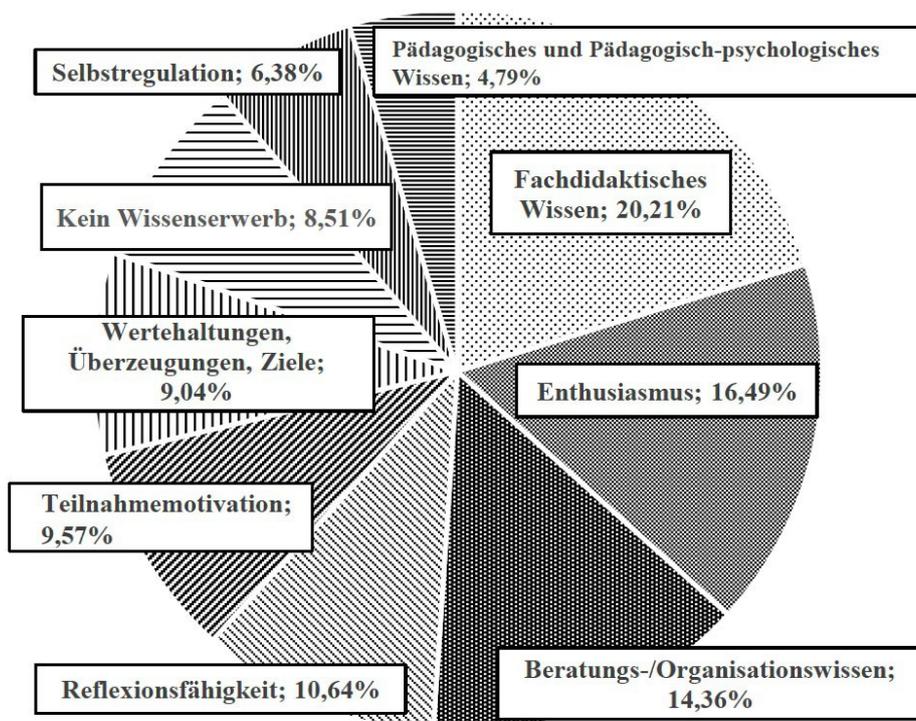


Abbildung 1: Anteil aller Unterkategorien

5.2 Qualitative Ergebnisse

In Bezug auf die erste Forschungsfrage zum Professionswissen zeigen die Ergebnisse, dass von allen in den Interviews getätigten Aussagen insgesamt 47,87 Prozent ($n = 90$) auf die Oberkategorie *Professionswissen/Wissensbereiche* entfallen. Innerhalb dieser Oberkategorie *Professionswissen/Wissensbereiche* wurde der größte Anteil der getätigten Aussagen mit 20,21 Prozent ($n = 38$) der Unterkategorie *fachdidaktisches Wissen* zugeordnet. Die Wissensfacetten *pädagogisches und pädagogisch-psychologisches Wissen* (4,79 %; $n = 9$) und *Beratungs- und Organisationswissen* (14,36 %; $n = 27$) wurden hingegen eher selten von den Lehrkräften thematisiert. Nur 8,51 Prozent ($n = 16$) der Aussagen bezogen sich auf die Unterkategorie *kein Wissenserwerb*. Zusammenfassend verweisen die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 darauf, dass die Teilnahme im Netzwerk und die Zusammenarbeit mit den Studierenden für die Lehrkräfte hinsichtlich der Aneignung professionellen Wissens insbesondere für das *fachdidaktische Wissen* bedeutend ist. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht, dass die Lehrkräfte die von den Studierenden verwendeten Materialien in ihren Unterricht integrieren und dies als Gewinn an fachdidaktischer Innovation interpretieren:

Also auf jeden Fall bringen die Lehramtsstudierenden sehr viele Ideen mit. Also einen relativ großen Materialpool, der zur Verfügung gestellt wird. Und Methoden, die man vielleicht noch nicht so kannte. Zum Beispiel die Workshopmethode, die war mir vorher nicht geläufig, die ist mir vorher noch nicht untergekommen.

Die zu Forschungsfrage 1 formulierte Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen der Netzwerkarbeit und dem *Beratungs- und Organisationswissen* sowie dem *pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Wissen* der teilnehmenden Lehrkräfte besteht, kann nicht eindeutig bestätigt werden. Aus der geringen Anzahl der Codierungen (*Beratungs- und Organisationswissen*: 14,36 Prozent, $n = 27$; *pädagogisches und pädagogisch-psychologisches Wissen*: 4,79 Prozent, $n = 9$) können keine aussagekräftigen Rückschlüsse auf einen Zusammenhang zwischen der Netzwerkteilnahme und den beiden Wissensfacetten abgeleitet werden. Allerdings beschreiben die befragten Lehrkräfte, wie im folgenden Zitat deutlich wird, dass sie Beratungssituationen in der Arbeit mit den teilnehmenden Studierenden erleben und den Absprachen bzw. der Organisation der Zusammenarbeit Bedeutung beimessen.

Und natürlich von den Lehrkräften [erfordert das] auch ein Minimum an Beratungsfähigkeit gegenüber den Studierenden, [...] wie halt dann die erste Stunde, muss man ja ganz anders beratend tätig sein, als es jetzt vielleicht bei einem Referendar der Fall wäre, so im Standard.

Bezüglich der zweiten Fragestellung zeigt sich, dass fast ein Drittel der Aussagen innerhalb der Oberkategorie *motivationale Orientierungen, Selbstregulation* der Unterkategorie *Teilnahmemotivation* (29,51 %; $n = 18$) zugeordnet werden konnten. Dabei kennzeichnen die Lehrkräfte klar formulierte Motive hinsichtlich der Teilnahme am Netzwerk. Die Lehrkräfte berichten, dass sie sich von den Studierenden oder auch von der Kooperation mit der Universität Ideen oder Materialien für ihren eigenen Unterricht versprechen. Eine weitere Motivation zur Teilnahme am Netzwerk besteht darin, einen Beitrag zur beruflichen Ausbildung der Studierenden zu leisten. Dabei steht diese Teilnahmemotivation in Verbindung mit der Überzeugung der Lehrkräfte davon, dass einer praxisorientierten Ausbildung von Lehramtsstudierenden eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Dieser Aspekt wird vor allem an der folgenden Aussage einer Lehrkraft deutlich:

Ansonsten, die Chancen [der Netzwerkarbeit] sind für mich, einmal universitären und schulischen Bereich zusammenzuführen. Zum anderen, Studierenden – das war von Anfang an meine Intention –, die bisher wenig Erfahrung mit Unterrichten haben, vielleicht auch sehr

spät [...] die Möglichkeit haben, mal eine Unterrichtsstunde zu halten, bevor sie ins Referendariat oder ins Praxissemester gehen, dass sie viel, viel eher die Chance haben, sich auszuprobieren und zu schauen, ist dieser Beruf etwas für mich, wie gelingt es mir, macht es mir Spaß und wie kann ich eine Unterrichtsstunde eigentlich schon alleine planen.

In Bezug auf Forschungsfrage 2 entfällt mit 6,38 Prozent ($n = 12$) nur ein geringer Anteil aller Aussagen auf die Unterkategorie *Selbstregulation*. Es wird nicht eindeutig ersichtlich, ob die Lehrkräfte durch die Arbeit im Schulnetzwerk den Umgang mit zusätzlichen Belastungen verbessern. Dennoch konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte der Netzwerkarbeit einen persönlichen Mehrwert zuschreiben und dafür vermutlich den zeitlichen Mehraufwand in Kauf nehmen. Dies wird beispielsweise an nachfolgendem Zitat deutlich:

Die Chancen sehe ich darin, dass es im Grunde genommen für alle Beteiligten eine Sache ist, die nur von Vorteil ist. Also einen Nachteil habe ich noch nicht gesehen. Gut, vielleicht der Zeitaufwand.

Ferner konnten zahlreiche Aussagen der Unterkategorie *Enthusiasmus* zugeordnet werden (16,49 % der Gesamtkodierungen; $n = 31$). Dabei zeigte sich, dass Lehrkräfte, die sich am Netzwerk beteiligen, häufig einen hohen Enthusiasmus in Bezug auf ihre Netzwerktätigkeit berichten. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass das Interesse am Netzwerkthema sowie die freiwillige Teilnahme am Netzwerk zu einem positiven Erleben sowie zur Motivation in der Kooperation seitens der Lehrkräfte beitragen, was die nachfolgende Aussage nahelegt:

Deswegen finde ich das Netzwerk [...] total spannend, und auch so nehme ich etwas mit. [...], ja, kommen Studenten, heißt: Mensch, hast was Gutes getan, sonst würden sie nicht noch mal anklagen, und dann können sie sich ausprobieren und dann können wir wieder überall nachdenken und, ja, also auch, wie gesagt, motivierend für mich.

Der letzten Oberkategorie *Überzeugungen, Reflexion* konnten ca. 19,68 Prozent ($n = 37$) der Gesamtkodierungen zugeordnet werden. Dabei wurde bezüglich der Unterkategorie *Wertehaltungen, Überzeugungen* angenommen, dass eigene Annahmen über das Lehren und Lernen durch die Netzwerkarbeit und insbesondere durch die Kooperation mit den Lehramtsstudierenden geprägt bzw. verändert werden. Die Annahme über eine Veränderung von Überzeugungen durch die Netzwerkarbeit konnte nicht bestätigt werden. Die Lehrkräfte berichteten lediglich, dass durch die Netzwerkarbeit die Überzeugung einer zielführenden Hospitation innerhalb des Kollegiums wünschenswert ist, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

Und unser Ziel ist, dass wir es schaffen, dass die Kollegen sich gegenseitig hospitieren. Also hier durch das Netzwerk hat man ja die Möglichkeit. Man wird sowieso hospitiert durch die jungen Menschen.

Hinsichtlich Forschungsfrage 3 verdeutlichen die Aussagen der Lehrkräfte, dass die Netzwerkarbeit das wechselseitige Lernen durch den Erfahrungs- bzw. Wissensaustausch zwischen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden prägt bzw. stärkt:

Also wie gesagt, ich würde gerne von der Theorie profitieren, und dafür könnten die Studenten von meiner Praxiserfahrung profitieren. Also das wäre halt schön, wenn das so eine gegenseitige Geschichte wäre.

Die letzte Unterkategorie *Reflexionsfähigkeit* im Hinblick auf Forschungsfrage 3 nimmt einen Anteil von 10,64 Prozent ($n = 20$) der gesamten Kodierungen aller getätigten Aussagen ein. Die Annahme, dass durch die Kooperation im Netzwerk Reflexionsprozesse angestoßen werden, konnte überwiegend bestätigt werden. Die befragten Lehrkräfte gaben beispielsweise an, dass die Zusammenarbeit mit den Studierenden im Netzwerk besonders in Bezug auf den Unterricht bei ihnen Reflexionsprozesse anregen konnte:

Da besteht ja auch die Chance, dass ich durch die Distanz auf mich und unser Lernen gucke und dadurch mich dann auch auf einer Reflexionsstufe einlebe. Das wäre etwas, was man sich im günstigsten Fall wünscht.

Weiterhin kann auf die Varianz der Berufserfahrung und des Alters der Lehrkräfte im Netzwerk eingegangen werden, da sich Unterschiede in den von den Lehrkräften getätigten Aussagen bezüglich der Betrachtung des Potenzials der Netzwerkarbeit zeigen. Lehrkräfte, die bereits in hohem Maße Berufserfahrung aufweisen, sehen in dem Austausch mit den Studierenden Potenzial für sich selbst, wie die folgende Aussage einer erfahrenen Lehrkraft zeigt:

Und wir als Lehrkräfte haben eben die Möglichkeit, dann vielleicht zu sehen, wie jetzt die junge Generation, ich bin auch schon über dreißig Jahre Lehrer, vielleicht einen anderen Ansatz findet.

Lehrkräfte, die sich am Berufsbeginn befinden, nehmen die Kooperation als Bereicherung für die persönliche Entwicklung in der Betreuung von Studierenden wahr, wie das nachfolgende Zitat einer Lehrkraft kurz nach dem Berufseinstieg verdeutlicht:

Na, ich bin ja noch relativ jung, sozusagen, auch erst seit zweieinhalb Jahren im Beruf und merke aber schon, dass natürlich die Betreuung dieser Studierenden so, wie so eine Mini-Referendatsbetreuung ist. Das heißt, sollte es irgendwann mal dazu kommen, dass ich einen Referendar betreuen werde, denke ich, ist das eine ganz gute Vorbereitung darauf schon mal, mir mit jemandem Unterricht besprochen zu haben, reflektiert zu haben ...

6 Diskussion

Die Arbeit hatte zum Ziel, Zusammenhänge zwischen der Schulnetzwerkarbeit und der Professionalisierung von Lehrkräften inhaltlich zu untersuchen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass das untersuchte Netzwerk zwischen Schulen und Universität zum Erwerb fachdidaktischen Wissens beitragen kann und durch hohen Enthusiasmus sowie klare Motive in Bezug auf die Teilnahme der Lehrkräfte im Netzwerk gekennzeichnet ist. Im Folgenden diskutieren wir die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen.

6.1 Schulnetzwerke: Bedeutung für Professionswissen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation und Überzeugungen, Reflexionsfähigkeit

In Bezug auf die erste Forschungsfrage zeigt sich, dass die Lehrkräfte im Rahmen des Schulnetzwerkes insbesondere von einem Zuwachs an fachdidaktischem Wissen berichten. Auch Bartsch und Bönnighausen (2019) berichten in ihrer Interviewstudie zu Kooperationsprojekten, dass Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit mit Studierenden fachdidaktische Innovationen kennenlernen. In der vorliegenden Studie deutet sich an, dass Studierende und Lehrkräfte durch die gemeinsame Planung und Gestaltung von Unterricht im Rahmen der Netzwerktätigkeit voneinander profitieren können. So verwiesen die Lehrkräfte in ihren Aussagen immer wieder auf eine hohe Bereitschaft und Offenheit gegenüber den von den Studierenden eingebrachten Unterrichtsmaterialien und -ideen, die die Lehrkräfte teilweise in ihren eigenen Unterricht übernahmen. Darüber hinaus berichteten die teilnehmenden Lehrkräfte jedoch von keinem Zuwachs im Bereich des pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Wissens oder des Beratungs- und Organisationswissens. Eine mögliche Erklärung könnte der im Netzwerk fokussierte Schwerpunkt der motivationsförderlichen Unterrichtsentwicklung sein. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Lehrkräfte durch die Betreuung und Beratung der Studierenden in der Unterrichtsentwicklung und -durchführung nicht gleichzeitig wahrnehmen, dass ihr Wissen über Beratung und Organisation gefördert wird.

Die Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage verweisen darauf, dass die im Netzwerk teilnehmenden Lehrkräfte bereits in einem hohen Maße Enthusiasmus bezüglich ihrer Lehrtätigkeit besitzen und diese Begeisterung auch in die Netzwerkarbeit einbringen, da die Lehrkräfte das Potenzial dieser Lerngemeinschaft auch für ihre persönliche Entwicklung wahrnehmen, wodurch Lehrkräfte und Studierende voneinander lernen können (Möller, 2012). Unsere Befunde führen bisherige Arbeiten weiter, indem sie auch Einblicke in die Teilnahmemotivation der Lehrkräfte für die Arbeit im Netzwerk zwischen Schulen und Universität geben. Viele Lehrkräfte berichteten, dass ihnen neben den innovativen Ideen vor allem auch die praxisnahe Ausbildung von Lehramtsstudierenden am Herzen liege, und betonen damit die hohe Relevanz der Verknüpfung des Erwerbs von theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen in der Lehramtsausbildung (Blömeke, 2002). Hinsichtlich der Selbstregulation zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte durch ihre eingenommene Rolle als Mentor*innen tendenziell als wirksam erleben. Darüber hinaus deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass es den Lehrkräften gelingt, mit den zusätzlichen zeitlichen Belastungen durch die Netzwerkarbeit umzugehen. Zukünftig sollte untersucht werden, inwiefern das Erleben eigener Wirksamkeit auch den Umgang mit zusätzlichen zeitlichen Belastungen (Bandura, 1997) im Rahmen von Schulnetzwerken erleichtert.

Die Befunde zur dritten Forschungsfrage lassen darauf schließen, dass seitens der Lehrkräfte eher keine Veränderungen in den Überzeugungen zum Lehren und Lernen durch die Netzwerkarbeit angeregt werden. Eine mögliche Erklärung dafür könnte darin liegen, dass Überzeugungen und Wertehaltungen von Lehrkräften zu Unterricht als vorwiegend überdauernde Dispositionen gelten (Schmoltz & Blömeke, 2009). Diesbezüglich bedarf es weiterer Untersuchungen, da unsere Ergebnisse Hinweise liefern, dass die Netzwerkarbeit die Überzeugungen der Lehrkräfte prägen kann. Aufgrund dessen wäre eine zu untersuchende Frage, inwiefern die Überzeugungen der Lehrkräfte in die Netzwerkarbeit Eingang finden oder durch sie beeinflusst werden. Im Hinblick auf die Reflexionsfähigkeit zeigte sich ein eindeutigeres Bild – die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Ideen und Theorien aus der universitären und theoretischen Ausbildung, die die Studierenden in die Kooperation einbringen, unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse von Lehrkräften anregen.

6.2 Theoretischer Beitrag zur Schulnetzwerk- und Professionsforschung

Der Beitrag der vorliegenden Studie zur aktuellen Forschung zu Schulnetzwerken ist es, zwei theoretische Stränge – den der Schulnetzwerkforschung und den der Professionsforschung – zusammenzuführen. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass durch die Kooperation in Netzwerken zwischen Schulen und Universität reflexive und wissensgenerierende Prozesse der Professionalisierung von Lehrkräften angestoßen werden können – ähnlich jenen Prozessen, die auch die Forschung zu Netzwerken zwischen Schulen aufzeigt (Berkemeyer et al., 2012). Zudem kann bestätigt werden, dass schulische Netzwerke als Professionalisierungsstrategie genutzt werden können, da sie durch kooperative Anregungen zu einer gesteigerten Reflexions- bzw. Innovationsbereitschaft (Rauch et al., 2007) sowie zu einer Erweiterung des Handlungsrepertoires beitragen (Jäger et al., 2004). Trotz der thematischen bzw. strukturellen Heterogenität schulischer Netzwerke (Rürup & Röbbken, 2015) können diese folglich als wichtige professionelle *Lerngemeinschaften* verstanden werden, die im Rahmen verschiedener Kooperationsformen wie Austausch oder Synchronisation (Gräsel et al., 2006) – nicht nur zwischen Lehrkräften in Schulen, sondern auch zwischen Lehrkräften und Studierenden – zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz beitragen können. Unsere Untersuchung stellt hierbei Motive wie Interesse an der Lehrkräfteausbildung sowie berufsbezogenen Enthusiasmus als Ausgangspunkte für die weitere Untersuchung der Gelingensfaktoren aktiver Netzwerkarbeit zwischen Schulen und Universität dar. Dabei kann die Motivation

der Lehrkräfte zur Teilnahme am Netzwerk darin begründet liegen, dass das positiv konnotierte Thema des Netzwerkes, das sich mit Motivation von Lernenden befasst, in stärkerer Begeisterung zur Teilnahme resultiert. Als Konsequenzen der Netzwerkarbeit wurden der Wissensgewinn, aber auch die Initiierung von Reflexionsprozessen über die eigene berufliche Praxis hervorgehoben.

6.3 Limitationen

Die vorliegende Studie wurde nur mit einer kleinen Stichprobe durchgeführt; daraus resultiert eine geringe Anzahl an aussagekräftigen Aussagen zum pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Wissen, zum Beratungs- und Organisationswissen sowie zur Selbstregulation. In zukünftigen Untersuchungen sollten die Ergebnisse der Studie daher mit einer größeren Teilnehmer*innenzahl validiert werden. Die Befragung von Lehrkräften in einem spezifischen Schulnetzwerk stellt eine weitere Limitation der Untersuchung dar, wodurch sich empfiehlt, für anschließende Untersuchungen weitere Netzwerke mit in die Untersuchung einzubeziehen, um die Zusammenhänge der Zielsetzung des Netzwerkes und der Professionalität der Lehrkräfte zu untersuchen. Zudem wurden in der vorliegenden Studie nur subjektive Wahrnehmungen von Lehrkräften erfasst – zukünftig sollten auch weitere Beteiligte, wie beispielsweise Studierende oder Wissenschaftler*innen, in Studien miteinbezogen werden, um das Potenzial von Netzwerkarbeit für die eigene professionelle Entwicklung mithilfe quantitativer Erhebungen in den Blick zu nehmen. Eine weitere sinnvolle Ergänzung der Untersuchung bezüglich der Professionalisierung innerhalb schulischer Netzwerke bestünde in dem Einsatz quantitativer Fragebogendaten seitens aller am Netzwerk beteiligten Personen. Darüber hinaus gilt zu beachten, dass die interviewten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung vorwiegend bereits über mehrere Jahre Netzwerkerfahrung aufweisen, weshalb die Generalisierbarkeit der Ergebnisse bezüglich des Potenzials der Netzwerkarbeit nur teilweise möglich ist. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher die unterschiedlichen beruflichen Merkmale der Lehrkräfte im Hinblick auf das Potenzial der Netzwerktätigkeit für die eigene professionelle Entwicklung in den Blick nehmen.

6.4 Ausblick und Implikationen

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass die Arbeit im vorgestellten Netzwerk zwischen Schulen und Universität das fachdidaktische Wissen, den Enthusiasmus und die Reflexionsprozesse beteiligter Lehrkräfte begünstigen kann. Insgesamt verweisen unsere Ergebnisse in diesem Sinne darauf, dass die Netzwerkarbeit als Lerngemeinschaft zur professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung gewinnt. Eine vertiefende Analyse nationaler und internationaler Schulnetzwerke, um die in unserer Studie verdeutlichten Zusammenhänge zwischen der Netzwerkarbeit und der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften umfassender zu untersuchen, wäre eine wichtige Weiterführung der vorliegenden Arbeit.

Literatur und Internetquellen

- Bandura, A. (1997). The Anatomy of Stages of Change. *AJHP – American Journal of Health Promotion*, 12 (1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bartsch, C. & Bönnighausen, M. (2019). Praxisprojekte in Kooperationsschulen. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 123–142). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.9>

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitiuss, V. & Van Holt, N. (Hrsg.). (2015). *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt ‚Schulen im Team‘*. Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2011). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (2), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0012-2>
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Otto, J. (2012). Schulische Netzwerke als Professionalisierungsstrategie: Erfahrungen und Forschungsbefunde aus dem Projekt „Schulen im Team“. In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 117–130). Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 225–247). Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken: Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal for Educational Research Online*, 2 (1), 168–192. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45720>
- Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, (2), 257–261.
- Brown, C. (2017). Research Learning Communities: How the RLC Approach Enables Teachers to Use Research to Improve their Practice and the Benefits for Students That Occur as a Result. *Research for All*, 1 (2), 387–405. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14>
- Brown, C. (2019). Exploring the Current Context for Professional Learning Networks, the Conditions for their Success, and Research Needs Moving Forwards. *Emerald Open Research*, 1 (1), 1. <https://doi.org/10.12688/emeraldopenres.12904.1>; <https://doi.org/10.12688/emeraldopenres.12904.2>
- Charon, J. (2018). *Vernetzung von Schule und Universität im Bereich der Mathematik mit dem Schwerpunkt der Förderung von mathematisch interessierten Schülerinnen und Schülern*. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://d-nb.info/1160235643/34>
- Czerwanski, A. (Hrsg.). (2003). *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“*. Bertelsmann Stiftung.
- Dederling, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke: Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Fiechter, U., Meili, B., Trötsch, L. & Weinmann, B. (2009). Was kann man sicher wissen? Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden sowie Lehrpersonen nach mehrjähriger Berufspraxis. In W. Böttcher, J.N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 105–116). Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.

- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, (25), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 620–637. <https://doi.org/10.4119/hlz-2695>
- Hombach, K. (2019). „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“. Forschungsorientiertes Lernen und Reflexivität in einer Lehrerfortbildung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 171–183. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-150>
- Hußmann, S., Liegmann, A., Nyssen, E., Racherbäumer, K. & Walzeburg, C. (2009). indivi – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitus & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 2) (S. 124–134). Waxmann.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2004). Evaluation des Modellversuchsprogramms. In M. Prenzel, M. Jäger, M. Reese & B. Drechsel (Hrsg.), *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“* (S. 5–102). IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Järvinen, H. (2014). *Lehrerprofessionalisierung durch schulische Netzwerke?* Dissertation, Technische Universität Dortmund.
- Jenek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (Hrsg.). (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.3>
- Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about Networked Learning Communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In T. Hascher, W. Melzer, M. Horstkemper & I. Züchner (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation* (S. 149–165). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_10
- Kleemann, K. & Jennek, J. (2020). Forschend lernen und Schule entwickeln durch den Aufbau von Campusschulen-Netzwerken: Potenziale für die Lehrerbildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 243–264). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_10
- Kreutz, J. (2020). Lehramtsstudierende als Expert*innen und Kolleg*innen in einer Weiterbildung für Lehrkräfte. Phasenübergreifende Geschichtslehrer*innenausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 553–564. <https://doi.org/10.4119/hlz-3255>
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbeefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–276). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher Enthusiasm Dimensionality and Context Specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 289–302. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The Development of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (S. 63–77). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>

- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Beltz.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lieberman, A. & McLaughlin, M.W. (1992). Networks for Educational Change: Powerful and Problematic. *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 673.
- Maag Merki, K., Halbheer, U. & Kunz, A. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativreflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 19–35.
- Manitius, V., Müthing, K., van Holt, N. & Berkemeyer, N. (2009). Nutzenpotenziale schulischer Netzwerke – das Beispiel „Schulen im Team“. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 2) (S. 49–64). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meskill, C., Anthony, N., Hilliker-VanStrander, S., Tseng, C. & You, J. (2006). Expert-Novice Teacher Mentoring in Language Learning Technology. *Teacher Education in CALL*, 14, 283–298. <https://doi.org/10.1075/llt.14.24mes>
- Mitchell, T.R. (1997). Matching Motivational Strategies with Organizational Contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19, 57–149.
- Möller, K. (2012). Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen. Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 209–224.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- Opp, G., Budnik, I. & Fingerle, M. (2004). Sonderschulen – integrative Beschulung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 345–366). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_12
- Ostermeier, C., Krebs, I. & Prenzel, M. (2004). *Befragung zur Akzeptanz im BLK-Programm SINUS-Transfer: Erste Ergebnisse der Erhebung 2004*. IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Racherbäumer, K., Liegmann, A.B., Breiwe, R. & van Ackeren, I. (2020). Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 303–308). Waxmann.
- Rauch, F., Kreis, I. & Zehetmeier, S. (2007). Unterstützung durch Begleitung und Vernetzung. Ergebnisse nach vier Jahren Betreuungsarbeit. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik* (S. 253–268). Studienverlag.
- Rürup, M. & Röbbken, H. (2015). Kommunale Akteurskonstellationen in der Ganztagsbildung. Eine Fallstudie aus Niedersachsen. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 125–151. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2014). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Springer VS.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Schmotz, C. & Blömeke, S. (2009). Zum Verhältnis von fachbezogenem Wissen und epistemologischen Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 148–165.

- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2017). Transformation of Topic-Specific Professional Knowledge into Personal Pedagogical Content Knowledge through Lesson Planning. *International Journal of Science Education*, 39 (12), 1690–1714. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1351645>
- Wenger, E (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wyss, C. (2018). Mündliche, kollegiale Reflexion von videografiertem Unterricht. In E. Christof, J. Köhler, K. Rosenberger & C. Wyss (Hrsg.), *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–50). hep.

Anhang

Tabelle A1: Vorstrukturierter Interviewleitfaden

Thema der Frage	Fragestellungen	Nachfragen/Hinweise
Einstieg	Können Sie beschreiben, auf welche Art und Weise Sie im Campusschulennetzwerk „Motivierender Unterricht“ eingebunden sind und wie sich der Umfang und die Art Ihrer Tätigkeit im Netzwerk gestalten? Was sind Ihrer Meinung nach die zentralen Herausforderungen und Chancen der Arbeit in diesem Netzwerk?	Beispiele, Umfang, Inhalt
Unterrichtsentwicklung – Motivation der Schüler*innen	Welche Bedeutung hat die Arbeit im Netzwerk für das Lernen Ihrer Schüler*innen in Ihrem Unterricht? Wie gehen Sie mit den von den Studierenden entwickelten Materialien und angewendeten Methoden um?	Leistungen, Motivation, Neugierde etc.; Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Implementierung dessen, was Sie aus der Netzwerkarbeit mitnehmen?
Innovative Unterrichtsentwicklung durch Netzwerkarbeit	Welche konkreten Aspekte haben sich durch Ihre Mitarbeit im Netzwerk im Hinblick auf Ihren Unterricht verändert? Welches Innovationspotenzial für den Unterricht ergibt sich Ihrer Meinung nach aus dem Austausch zwischen Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Netzwerk?	Unterrichtsplanung/-gestaltung, Medien, Sozialformen, Methoden; technisch-mediale Umsetzung etc.
Bedingungen erfolgreicher Netzwerkarbeit/ Kooperations zwischen Universität und Schule	Welche Voraussetzungen bei der Schule und den Lehrkräften, müssen erfüllt sein, damit Sie von der Arbeit im Netzwerk profitieren können? Welche Bedeutung spielt Ihrer Meinung nach dabei die Koordination? Welche Bedeutung hat das Ziel der Netzwerkarbeit?	Was benötigen Sie, damit die Arbeit im Netzwerk für Sie erfolgreich ist? Welche Herausforderungen bringt die Netzwerkarbeit mit sich? Was sollte verändert werden, um die Netzwerkarbeit zu optimieren?
Netzwerkarbeit und Effekte auf die Professionalität der Lehrkräfte	Inwiefern beeinflusst Sie die Netzwerkarbeit in Ihrem Handeln als Lehrkraft? Wo sehen Sie in der Netzwerkarbeit Handlungsbedarf oder Chancen um sich in Ihrer Rolle als Lehrkraft weiterentwickeln zu können?	Beratungswissen, fachdidaktisches; pädagogisches Wissen; Erwartungen an Kooperation mit der Universität, Umgang mit Studierenden, Organisation/Beziehungen/Austausch, Zeitmanagement etc.
Ergänzungen	Möchten Sie noch etwas erzählen bzw. hinzufügen, was Ihnen wichtig erscheint und bisher nicht zur Sprache kam?	

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Hußner, I., Jennek, J. & Lazarides, R. (2022). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften in der Schulnetzwerkarbeit. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 257–276. <https://doi.org/10.11576/hlz-5003>

Eingereicht: 17.12.2021 / Angenommen: 08.08.2022 / Online verfügbar: 26.09.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Professional Competence of Teachers in School Networks

Abstract: School networks represent an effective way to further advanced teachers' professional development. However, only a few studies investigate the relations between teachers' professional competencies and their membership in school networks. The aim of the present study therefore was to examine how the participation in professional networks between universities and schools affects aspects of the professional competence of the participating teachers. The study used content analysis to analyse interview data from twelve teachers who participated in a school network between six schools and one university. Our results indicate that participating teachers experience an increase in their subject-specific pedagogical content knowledge and that the school network activities initiate processes of reflection of teaching practice. The results are discussed in relation to the importance of school networks as a way of developing teachers' professional competence.

Keywords: professional competences; teachers; school network research; school networks

¹ Die Studie entstand im Rahmen der Studie „Reflect“, die durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Deutschland – Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Förderkennzeichen: 01JA1516) – finanziert wurde.