

Nicole Miceli/Olaf Steenbuck

Schulische Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung

1. Einleitung

Zunehmend schreiben Bildungsforscher/innen und Bildungspolitiker/innen (regionalen) schulischen Netzwerken Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse zu. Auch in der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung ist diese erhöhte Relevanz zu beobachten. Wachsende bildungspolitische Aufmerksamkeit und Unterstützung für das Thema der Begabungsförderung einerseits und positive Erfahrungen mit der Schulentwicklung in Netzwerken in weiteren Bereichen andererseits scheinen dazu beigetragen zu haben, dass die Bundesländer schulische Netzwerke verstärkt als Format der Weiterentwicklung ihres Angebots in der Begabungs- und Begabtenförderung nutzen. Schon aus fachlichen Gründen ist das ein folgerichtiger Schritt, denn durch

»die Nutzung von Netzwerkmöglichkeiten weitet sich das Spektrum auf Methoden des handlungsorientierten und interessebetonten Lernens und Arbeitens aus. Deshalb hat sich die Partnerschaft zwischen Schulen, psychologischen Einrichtungen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, kulturellen Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen in vielen Projekten als sehr gewinnbringend erwiesen« (Solzbacher 2016, S. 12; siehe auch Minderop/Solzbacher 2007).

Abschnitt 2 grenzt zunächst die Begriffe *Netzwerk* und *Kooperation* voneinander ab und stellt anschließend die Bedeutung von Netzwerken allgemein sowie in der Schulentwicklung anhand der theoretischen Begründungen dar. Danach beschreibt Abschnitt 3 die Formen, spezifischen Funktionen und Wirkungen schulischer Netzwerke und zeigt Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementierung und Zusammenarbeit schulischer Netzwerke auf. Im Anschluss stellt Abschnitt 4 verschiedene Projekte als Praxisbeispiele für die Implementierung von Netzwerken in der Begabtenförderung dar und diskutiert diese auf Gelingensfaktoren hin. Abschließend zeigt Abschnitt 5 den Mehrwert von schulischen Netzwerken in der Begabtenförderung auf.

2. Bedeutung von Netzwerken in der Schulentwicklung

In der Fachliteratur und auch in der Praxis werden die Begriffe *Netzwerk* und *Kooperation* häufig synonym verwendet. Payer (2008, S. 13) weist jedoch darauf hin, dass sich diese beiden Formen signifikant voneinander unterscheiden.

Kooperationen werden nach Payer »als gemeinsames Handeln von mindestens zwei Akteuren zum Zweck der besseren Zielerreichung« (Payer 2008, S. 6) definiert und sind durch folgende Merkmale geprägt: Die Kooperationspartner/innen sind den einzelnen Beteiligten bekannt, und es gibt eine Nutzen- und Stärkenorientierung. Das Handeln in der Kooperation orientiert sich an den Stärken der einzelnen Kooperationspartner/innen und ist auf die Generierung eines erwarteten Mehrwerts ausgelegt. Dabei bleiben die Kooperationspartner/innen jedoch eigenständig und bringen sich immer nur mit ihren Stärken, nicht aber als Ganzes ein. Dennoch können durch Kooperationen auch soziale Systeme mit einer eigenen Entwicklungsdynamik entstehen (Payer 2008, S. 9).

Die genannten Merkmale treffen nach Payer ebenso auf (soziale) *Netzwerke* zu, jedoch gehen diese über Kooperationen hinaus und sind durch weitere Merkmale gekennzeichnet. Netzwerke sind demnach »Kooperationen höherer Ordnung« (Payer 2008, S. 13), die auf bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen aufbauen. Netzwerke sind jedoch größer als Kooperationen, umfassen eine größere Anzahl an beteiligten Akteur/innen und sind längerfristiger angelegt (Payer 2008, S. 14). Es handelt sich um »soziale Infrastrukturen« (Payer 2008, S. 13), die von verschiedenen Akteur/innen genutzt werden können.

Die Bedeutung von Netzwerken für Interaktionsbeziehungen steigt stetig, und auch im schulischen Kontext zeichnet sich eine zunehmende Relevanz ab. Als Erklärungsansatz für die Bedeutung von Netzwerken für die Schulentwicklung kommen dabei verschiedene Theorien zum Tragen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Die *Governance-Perspektive* betrachtet Schulen als Teil von Mehrebenensystemen. In jeder Ebene sind verschiedene Akteur/innen aus Bildungspolitik und Bildungsadministration sowie aus Schulen an den Entwicklungsprozessen beteiligt. Dabei sind Aufgaben und Verantwortlichkeiten einerseits den einzelnen Ebenen zugeordnet, weisen andererseits jedoch Interdependenzen auf. Alle Akteur/innen folgen darüber hinaus einer eigenen Handlungslogik, die auf eigenen Regeln und Intentionen beruht (Altrichter 2015, S. 28f.; Kussau/Brüsemeister 2007, S. 31f.).

Es wird daher davon ausgegangen, dass von außen initiierte Reformen und Schulentwicklungsprozesse nicht nahtlos umgesetzt werden. Stattdessen folgen die schulischen Akteur/innen bei der Adaption der Vorgaben übergeordneter Ebenen ihren eigenen Intentionen und Prämissen (Altrichter 2015, S. 32). Es kommt laut Fend zu »Rekontextualisierungsprozessen«:

»Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird [somit] der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordnete Ebene als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird.« (Fend 2008, S. 181)

Betrachtet man zudem die organisationstheoretischen Überlegungen nach Weick (2009), der Organisationen unter dem Blickwinkel der »lose gekoppelten Systeme« analysiert, zeigt sich,

»dass gekoppelte Ereignisse aufeinander reagieren, aber dass jedes Ereignis auch seine eigene Identität sowie Spuren des physischen und logischen Getrenntseins behält« (Weick 2009, S. 88).

Die oben benannten Aspekte kommen insbesondere bei Veränderungs- oder Reformprozessen zum Tragen, denn durch diese werden Entwicklungsprozesse initiiert, die die Arbeit der verschiedenen Akteur/innen auf unterschiedlichen Ebenen berührt. Die Handlungskoordination zwischen den unterschiedlichen Akteur/innen spielt daher insbesondere in Situationen des Wandels eine große Rolle, in denen auch ein anderer, neuer Bedarf der Koordinierung besteht (Altrichter 2010, S. 96). Dadurch bekommen Netzwerke in Zeiten des Wandels eine besondere Bedeutung (Berkemeyer et al. 2008; Berkemeyer/Bos/Kuper 2010; Berkemeyer et al. 2015; Otto et al. 2015).

Neben den hier skizzierten Theorien wird für die Betrachtung von Netzwerken in der Schulentwicklung auch auf die Theorie der Pfadabhängigkeit sowie auf die Sozialkapitaltheorie nach Bourdieu zurückgegriffen (Kulin 2016, S. 183).

3. Aspekte schulischer Netzwerke

In diesem Abschnitt werden die Formen, Funktionen und Wirkungen von (schulischen) Netzwerken genauer betrachtet und deren Gelingensbedingungen beleuchtet.

3.1 Formen schulischer Netzwerke

Generell kann ein Netzwerk einerseits zwischen einzelnen Individuen wie beispielsweise verschiedenen Lehrpersonen bestehen (Kulin 2016, S. 182; Dederling 2007, S. 40). Wenn ein solches Netzwerk innerhalb einer Organisation besteht, spricht Dederling (2007, S. 40) von »internen Netzwerken«; im Gegensatz dazu stehen die externen Netzwerke, die zwischen verschiedenen Institutionen aufgebaut sind. Ein Beispiel hierfür wäre, dass eine Schule mit anderen Institutionen oder Beratungsstellen zusammenarbeitet (Kulin 2016, S. 181).

Neben der Unterscheidung zwischen internen und externen Netzwerken wird die Form eines Netzwerks auch anhand der räumlichen Nähe oder Distanz der Netzwerkpartner/innen unterschieden. Diese können sich lokal, regional oder überregional zusammenschließen (Dederling 2007, S. 40).

Ein weiterer formaler Aspekt ist die Entstehung oder Entwicklung eines Netzwerks, die gezielt erfolgen kann, wenn das Netzwerk bewusst gegründet wird und sich auch in der Außendarstellung als Netzwerk präsentiert. Es handelt sich dann um formelle Netzwerke. Alternativ können Netzwerke zunächst auch informell entstehen, wenn die Akteur/innen zwar ein gemeinsames Interesse haben, aber nicht unbedingt auch das gleiche Ziel verfolgen (Kulin 2016, S. 182; Dederling 2007, S. 40).

Netzwerke können darüber hinaus danach unterschieden werden, ob sie homogen oder heterogen sind. In homogenen Netzwerken haben sich mehrere gleichartige Individuen oder Organisationen zusammengeschlossen, z.B. Schulen der gleichen Schulform. In heterogenen Netzwerken sind die Netzwerkpartner/innen unterschiedlicher Art, beispielsweise Schulen verschiedener Schulformen oder Kindertagesstätten und Grundschulen (Dedering 2007, S. 40).

3.2 Funktionen und Wirkungen schulischer Netzwerke

Bildungsnetzwerke bzw. schulische Netzwerke unterscheiden sich nach Dedering (2007) in ihren Funktionen von sozialen Netzwerken bzw. gehen über deren Funktionen hinaus. Dabei benennt die Autorin vier positive Funktionen schulischer Netzwerke für die Initiierung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen:

- *Strukturierung von Kommunikation und Kooperation in der Einzelschule:* Innerhalb der Schulen arbeiten Lehrpersonen stark autonom, und der Schul- und Unterrichtsalltag bietet häufig wenig Raum für eine fachliche oder auch fachübergreifende Zusammenarbeit. Netzwerke können hier ein Bindeglied darstellen, das einen formalen und verbindlichen Rahmen für den gemeinsamen Austausch schafft (Dedering 2007, S. 42).
- *Förderung von Innovationen und Absicherung initiiertter Innovationsprozesse:* Netzwerke können darüber hinaus die Verbreitung und Verstetigung von Schulentwicklungsprozessen fördern. Durch den Erfahrungsaustausch und eine verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen oder Institutionen in den Netzwerken gelangen innovative Impulse und bereits erprobte Unterrichts- und Organisationsentwicklungskonzepte in die Systeme und werden dort weiterentwickelt (Dedering 2007, S. 43; Gräsel/Fussangel 2010, S. 125f.). Die Vorteile, die dabei häufig mit Netzwerken assoziiert werden, liegen in der Wirkung von Synergieeffekten, der Generierung von Wissen und der gesteigerten Fähigkeit zu Innovationen (Otto et al. 2015, S. 33).
- *Profilierung von Einzelschulen:* Dedering (2007, S. 43) zeigt auf, dass schulische Netzwerke auch der »Profilierung von Einzelschulen« dienen können, weist jedoch darauf hin, dass die räumliche Nähe bzw. Distanz der am Netzwerk beteiligten Schulen aus diesem Grund auch einen Einfluss auf die Arbeit im Netzwerk hat. Insbesondere bei einer Fokussierung auf inhaltliche Aspekte wirkt sich der Konkurrenzdruck von Schulen ansonsten auf die gemeinsame Arbeit aus (Dedering 2007, S. 43).
- *Neue Organisationsform staatlicher Steuerungsmodelle:* Nicht zuletzt werden schulische Netzwerke in Form von Schulverbänden – im Zuge der Governance-Perspektive und der Erkenntnis, dass Schulen als Motor von Schulentwicklungsprozessen agieren (Rolff 2007) und zunehmend lernende Organisationen sind (Senge 1996; Fullan 1999) – verstärkt als staatliches Element der »Neuen Steuerung« eingesetzt (Dedering 2007, S. 42f.; Preuß 2012, S. 106).

Schulischen Netzwerken kommt daher eine zunehmende Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse zu. Kulin (2016) benennt verschiedene Funktionen von Netzwerken aus der Sicht der Netzwerkakteur/innen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Netzwerke bieten Unterstützungsstrukturen, um den von außen und innen an die Schule gerichteten Anforderungen zu begegnen. Sie bieten die Möglichkeit, gemeinsam Ziele umzusetzen und einen Einfluss auf die Art der Ziele zu nehmen. Eine dritte wichtige Funktion stellt das Wissens- und Ressourcenmanagement dar: Netzwerke unterstützen die Verringerung von Hierarchien und die Weitergabe von Wissen, wodurch die beteiligten Akteur/innen leichter auf die Ressourcen und das Wissen anderer zugreifen können (Kulin 2016, S. 182).

Die Entwicklungsphase eines Netzwerks gliedert sich dabei in projekt- und schulspezifische Entwicklungsschritte wie z. B.: Profilierung der Einzelschulen – konkrete Anfänge der Kompetenzzentren – aktive Gestaltung und eigenverantwortliche Weiterentwicklung der Kompetenzzentren – regionale und überregionale Vernetzung (Weigand/Maulbetsch/Maier 2017, S. 62 ff.).

3.3 Gelingensbedingungen von schulischen Netzwerken

Die Fragen, die sich im Kontext von Netzwerken stellen, beziehen sich häufig auf deren Entwicklung und effektive Zusammenarbeit: Wie kann die Implementierung und Etablierung von Netzwerken langfristig gewährleistet werden? Welche Faktoren zeichnen sich als Gelingensbedingungen aus und wodurch entstehen Hemmnisse? Empirische Studien zur Arbeit in schulischen Netzwerken liegen, neben anderen, von Dederling (2007), Berkemeyer et al. (2008 und 2015), Otto et al. (2015), Kolleck et al. (2016) und Preuß (2012) vor. Die Studien beziehen sich nicht explizit auf Netzwerke in der Begabungsförderung – mit Ausnahme der Studie von Preuß (2012), die die Netzwerkarbeit im Kontext von Hochbegabung, Begabung und Inklusion untersucht hat. Auf eine ausführliche Darstellung der Studienergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet. Zusammenfassend kann jedoch gesagt werden, dass sich die folgenden Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Etablierung von Netzwerken herauskristallisiert haben.

Integration in die bestehenden Strukturen

Netzwerkentscheidungen sollten erfolgreich in organisationsinterne Entscheidungsprämissen integriert werden, da ansonsten die Qualität der Netzwerke in Mitleidenschaft gezogen wird (Emmerich/Maag Merki 2009, S. 18).

Rahmenbedingungen

Für das Gelingen und die Nachhaltigkeit von Netzwerken ist nach Straus (2010) eine systemische und systematische Vernetzung der Akteur/innen von besonderer Wichtigkeit. Sie gewährleistet die Etablierung einer guten und gewinnbringenden Kooperationskultur sowie den nachhaltigen Bestand der angestoßenen inhaltlichen und

strukturellen Veränderungen. In der Zusammenarbeit der Netzwerkakteur/innen ermöglichen das unbürokratische Bündeln von Ressourcen und dezentrierte, wenig hierarchisierte Strukturen ein unmittelbareres und konstruktiveres Handeln (Straus 2010, S. 157 ff.). Gräsel und Fussangel (2010, S. 127 f.) stellen jedoch heraus, dass dabei die Autonomie der einzelnen Akteur/innen im Netzwerk gewährleistet und nicht durch das Netzwerk eingeschränkt werden sollte.

Besondere Relevanz wird in der Fachliteratur dem Aspekt zugemessen, dass die Akteur/innen in Netzwerken unterstützende Rahmenbedingungen benötigen. Diese müssen zum einen die zeitliche Beteiligung der einzelnen Akteur/innen gewährleisten, damit diese sich im Netzwerk engagieren können. Zum anderen ist eine professionelle Koordination und Moderation der Netzwerkarbeit nötig (Straus 2010, S. 167). In diesem Kontext ist laut Payer (2008, S. 5 f.) auch die Kommunikation – sowohl verbal als auch nonverbal, persönlich oder virtuell – eine grundlegende Voraussetzung für die Vernetzung.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass zur Einrichtung und Pflege von Netzwerken ein Vertrauen der einzelnen Akteur/innen untereinander und die Anerkennung der Bedürfnisse, Erwartungen und Kompetenzen unabhängig von Status oder Rolle notwendig sind (Straus 2010, S. 164 f.). Straus (2010) benennt in diesem Zusammenhang auch die verbindliche Zugehörigkeit als ein wichtiges Element von Netzwerken. Wenngleich Netzwerke durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet sind, bestehe auch die Gefahr, dass diese Offenheit zur Unverbindlichkeit führe. Insbesondere in der Konstituierungsphase von Netzwerken sei es daher notwendig, dass nach Möglichkeit immer bestimmte Personen als zuständige Ansprechpartner/innen im Netzwerk agierten. Dies stelle nach Straus (2010, S. 166) »die Basis für die Übernahme von Verantwortlichkeit (*ownership*)« dar.

Inhaltliche Relevanz der Aufgaben und Ziele

Die Aufgaben des Netzwerks sollten von Relevanz für die Akteur/innen sein und z. B. in Zusammenhang mit einem Unterrichtsfach stehen. Darüber hinaus sollten die Ziele des Netzwerks von den Akteur/innen gemeinsam ausgehandelt und getragen werden (Gräsel/Fussangel 2010, S. 127 f.).

4. Fallbeispiele für Netzwerke in der Begabungs- und Begabtenförderung

Die Netzwerke in der schulischen Begabtenförderung, die im Folgenden beispielhaft betrachtet werden, sind in der Regel mit zwei wesentlichen Zielsetzungen verbunden: Zum einen ist dies die Qualifizierung und Weiterqualifizierung der beteiligten Schulen selbst. Zum anderen geht es um die systemische Verankerung der Begabungsförderung im Bildungssystem, indem den Netzwerken eine spätere Transferfunktion zugeschrieben wird, um Wissen und Praxiskonzepte für das Erkennen und Fördern begabter Schüler/innen in die Breite zu tragen. Beide Aspekte, der Qualifizierungs- wie

der Transferaspekt, werden im Folgenden betrachtet. Abschließend wird nach Gelingensfaktoren der Netzwerke zur Begabtenförderung gefragt.

Konkret betrachtet werden folgende Netzwerke, die ein vielfältiges Spektrum von Formaten und Schwerpunktsetzungen repräsentieren. Bei allen Fallbeispielen handelt es sich um überregionale Netzwerke, die bis auf das erste durch verschiedene Bundesländer initiiert wurden:

- Eines der ersten Schulnetzwerke in der Begabtenförderung bildeten bundesweit fünfzehn Grundschulen im Projekt »Impulsschulen« der Karg-Stiftung (Steenbuck/Quitmann/Esser 2011). Ziel war die Entwicklung von Praxismodellen integrativer Begabtenförderung in der Regelschule. Durch die bundesweite Vernetzung der Schulen untereinander bestand die Möglichkeit, im Austausch von den Erfahrungen und Entwicklungen der anderen Schulen zu lernen. Die in diesem Netzwerk für die Qualifizierung und Schulentwicklung entwickelten Formate kamen auch in späteren Netzwerkprojekten zur Anwendung.
- Im Projekt »Kompetenzzentren für Begabtenförderung an Kindertagesstätten und Grundschulen« in Schleswig-Holstein wurden sechs Kita-Grundschul-Tandems zu regionalen Kompetenzzentren qualifiziert, die weitere Schulen und Kindertagesstätten bei der Begabtenförderung unterstützen und beraten. Ein thematischer Schwerpunkt lag auf einer durchgängigen Begabungsförderung und der Gestaltung der Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Somit war die Netzwerkarbeit in diesem Fall neben der Transferaufgabe auch mit einem Innovationsziel verknüpft (weitere Infos unter www.karg-stiftung.de/projekte/kompetenzzentren-in-schleswig-holstein-1031).
- Dies war auch beim sächsischen »Gymnasialen Netzwerk Individuelle Förderung (GIFted)« der Fall. Hier entwickelten die 21 beteiligten Gymnasien Praxiskonzepte der individuellen Begabungsförderung in der Sekundarstufe I und II für unterschiedliche Fächer und Settings (Klassen-, Gruppen- und Einzelsettings; SMK 2016).
- Einen ausgeprägten Schwerpunkt auf den Transfer weist das Netzwerk der acht Kompetenzzentren für Begabtenförderung in Bayern auf (s. u. Abschnitt 4.2). Die Aufgabe der Kompetenzzentren übernehmen hier die acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen, die im Projekt »Karg Campus Schule Bayern« von 2015 bis 2017 gemeinsam qualifiziert wurden (Weigand/Maulbetsch/Maier 2017).
- Eine ebenfalls ausgeprägte Ausrichtung auf den Transfer, jedoch auf anderem Wege, war im »Netzwerk Hochbegabtenförderung NRW« angelegt (s. u. Abschnitt 4.2).

4.1 Qualifizierung in Netzwerken – Netzwerkentwicklung durch gemeinsame Qualifizierung

Alle genannten Projekte beinhalteten zentrale Qualifizierungsangebote für die teilnehmenden Fach- und Lehrpersonen, die aus einer Folge inhaltlich aufeinander aufbauender mehrtägiger Seminare bestanden. Dabei wurden Themen aufgegriffen wie: Definitionen und Modelle von Hochbegabung, pädagogische und psychologische

Diagnostik, Möglichkeiten der individuellen (Begabungs-)förderung in der Kindertagesstätte und in der Schule, Enrichment, Underachievement, Akzeleration, Modelle und Methoden der Einrichtungs- und Schulentwicklung sowie Aspekte des Transfers und der Vernetzung.

Um eine Brücke zwischen individueller Qualifizierung und Schulentwicklung zu schlagen, waren gesonderte Angebote für die Schulleitungen und Kollegien vor Ort integriert. Tragendes Element der Schulentwicklung bildete dabei eine individuelle Prozessbegleitung der einzelnen Schulen. Diese unterstützte die schulischen Steuergruppen bei den Schulentwicklungsprozessen und begleitete zugleich den Transfer der Inhalte aus den Qualifizierungsmodulen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sowohl in die Qualifizierung als auch in die Prozessbegleitung waren Elemente der Netzwerkentwicklung integriert: Neben zentralen Tagungen zur direkten Netzwerkkooperation gab es eine systematische Unterstützung für den Aufbau lokaler Kooperationen mit weiteren Akteur/innen und Partner/innen.

4.2 Transferfunktion von Netzwerken

Sollen die Netzwerke eine Transferfunktion übernehmen, umfasst die Qualifizierungsphase in der Regel auch die Vorbereitung auf spezifische Transferaufgaben. Häufige Transferaufgaben sind die Weitergabe von Orientierungswissen, Entwicklungsimpulsen und Praxiskonzepten an andere Schulen.

Ein besonderes Format hierfür findet sich im Netzwerk »Karg Campus Schule Bayern«: Die Transferaufgabe der Kompetenzzentren ist explizit die Unterstützung anderer »Gymnasien im jeweiligen Bezirk bei der Weiterentwicklung der Begabtenförderung und bei der Etablierung der Begabtenförderung als Thema der Schulentwicklung« (StMBW 2016). Die Kompetenzzentren bieten interessierten Schulleitungen und Lehrpersonen Information und Beratung zum Erkennen, Beraten, Begleiten und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen sowie Fortbildungs- und Hospitationsangebote. Zudem unterstützen sie die Netzbildung durch die Bündelung und Vernetzung bereits bestehender Angebote und Strukturen (StMBW 2016). Um diesen Aufgaben nachzukommen, haben die Schulen unter anderem das Format der »Impulstage« entwickelt, an denen die Teams der Kompetenzzentren eine praxisnahe Einführung und Einblicke in die Begabtenförderung anbieten (Weigand/Maulbetsch/Maier 2017, S. 11 und 33).

Ein anderer Transfertyp wurde im »Netzwerk Hochbegabtenförderung NRW« des Landes Nordrhein-Westfalen umgesetzt: Ursprünglich umfasste es zehn Projektschulen, die mit einer vertiefenden Qualifizierung im Bereich der Begabtenförderung begannen. Zugleich wurde ein die Bezirksregierungen koordiniertes Team aus Fachberater/innen auch als Netzwerkberater/innen geschult. Dies ermöglichte es, weitere interessierte Schulen kontinuierlich in das Projekt mit einzubeziehen, so dass sich das Netzwerk der Startkohorte am Ende auf 82 Projektschulen verschiedener Schulformen erweiterte (weitere Infos unter www.zukunftsschulen-nrw).

de/themen/unterstuetzungsangebote/archiv/das-netzwerk-hochbegabtenfoerderung-nrw und *www.karg-stiftung.de/projekte/netzwerk-hochbegabtenfoerderung-nordrhein-westfalen-1036*).

4.3 Gelingensbedingungen von Netzwerken der schulischen Begabtenförderung

Für alle dargestellten Netzwerke gilt, dass sie gezielt eingerichtet wurden und in der Regel ein gemeinsames Ziel verfolgen – die Weiterentwicklung der Schulen und Institutionen in Sachen Begabungsförderung. Demnach handelt es sich um formelle Netzwerke (Kulin 2016, S. 182; Dederling 2007, S. 40). Unterschiede bestehen in der Art der Netzwerke: In den Projekten »Karg Campus Schule Bayern«, »GIFted« und »Impulsschulen« sind homogene Netzwerke aus Schulen der gleichen Schulart entstanden. Am »Netzwerk Hochbegabtenförderung NRW« nahmen Schulen unterschiedlicher Schulformen und -stufen teil, im Tandemprojekt Schleswig-Holstein Kitas und Grundschulen. Hier handelt es sich um heterogene Netzwerke.

Die beschriebenen Beispiele weisen auf verschiedene Gelingensbedingungen für die Implementierung und Verstetigung von Netzwerken in der Begabungsförderung hin, die eine hohe Übereinstimmung mit den oben in Abschnitt 3.3 dargestellten allgemeinen Bedingungen schulischer Netzwerke zeigen.

Integration in bestehende Strukturen

Im Idealfall haben sich die Schulen für die Teilnahme an den Netzwerkprojekten und die Ausübung einer späteren Transferfunktion beworben. Ist eine solche bewusste Entscheidung erfolgt, kann davon ausgegangen werden, dass die Projektziele auch den organisationsinternen Entwicklungszielen entsprechen.

In der Rückschau auf die betrachteten Netzwerke hat sich in diesem Zusammenhang auch der sukzessive Aufbau des Qualifizierungs- und Entwicklungsprozesses als bedeutsam erwiesen. Die parallelen Anforderungen im Projekt – Personalentwicklung, individuelle Schulentwicklung, Kontextualisierung der Schulen im System, Aufbau regionaler und überregionaler Netzwerke, Rollenfindung und Professionalisierung für geplante Transferaufgaben – bildeten ein komplexes Konglomerat an Entwicklungsaufgaben. Entscheidender Gelingensfaktor war in diesem Kontext die individuelle Prozessbegleitung, die die Anforderungen im Dialog zwischen Prozessbegleitung und Einzelschulen sukzessive zusammengeführt und in Passung zu den Zielen und Strukturen der Schulen gebracht hat (Weigand/Maulbetsch/Maier, 2017, S. 62 ff.).

Die Integration in bestehende Strukturen war und ist auch auf Ebene der Bildungsadministration ein positiver Faktor: Durch gute Koordination zwischen der zentralen Steuerung auf Ebene des Ministeriums und der dezentralen Steuerung auf Ebene der Regierungsbezirke oder Schulamtsbereiche können die Schulen in den Regionen in ihren Transfer- und Vernetzungsaufgaben effektiv unterstützt werden.

Rahmenbedingungen

Die Teilnahme an den Projekten erforderte von den beteiligten Lehrpersonen ein hohes Maß an Engagement und insbesondere auch zeitlichen Einsatz. Bei entsprechender fachlicher Unterstützung und Angebotsqualität wurde der Aufwand dennoch als lohnend bewertet (Weigand/Maulbetsch/Maier 2017, S. 83f.). Gleichwohl sind ausreichende personelle Ressourcen bzw. zeitliche Entlastung wichtige Gelingensfaktoren, auch um die sich an die Qualifizierungsphase anschließenden Transferaufgaben dauerhaft bewältigen zu können.

Doch nicht nur die teilnehmenden Schulen, auch die Steuerung im Ministerium bedarf hinreichender Ressourcen. Für nachhaltige, langfristig angelegte institutionelle Netzwerkangebote sollte die Koordination und Unterstützung durch Ministerien oder Behörden nicht nach der Qualifizierungsphase oder mit der nächsten Legislaturperiode enden. Ein kontinuierlicher Dialog mit den Schulleitungen, regelmäßige (jährliche) Netzwerktreffen, etwa in den zentralen Lehrerfortbildungseinrichtungen, und regelmäßige Angebote der Nachqualifizierung für neue Kolleg/innen sichern den Fortbestand und die Qualität der weiteren Netzwerkarbeit. Eine von den Schulen gewünschte Unterstützung wäre darüber hinaus eine Fortsetzung der Prozessbegleitung in regelmäßiger, wenn auch reduzierter Form.

Kommunikation

Neben den strukturellen Rahmenbedingungen bildet auch die Qualität der Kommunikation einen wichtigen Rahmen, der die Netzwerkentwicklung und -arbeit deutlich positiv beeinflussen kann. In den vorliegenden Auswertungen und Rückmeldungen von Teilnehmenden werden einer transparenten und dialogischen Kommunikation sowie dem Vertrauen und der Wertschätzung der Akteur/innen untereinander entscheidende Bedeutung für das Gelingen der Netzwerkarbeit beigemessen. Diese Faktoren wirken sich unmittelbar auf die Motivation und das Engagement der Beteiligten aus. Zudem schafft ein die Expertise aller Beteiligten einbeziehender Dialog entlang der Sache die Voraussetzungen für eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung. Letztlich ist es also die vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Akteur/innen, die ermöglicht, worum es im Kern geht – die Arbeit an den Bildungsmöglichkeiten begabter Kinder und Jugendlicher.

Inhaltliche Relevanz

Wesentlich für den Erfolg und die Nachhaltigkeit der Netzwerkarbeit ist eine für alle Akteur/innen in ihrem jeweiligen Handlungsbereich erkennbare inhaltliche Relevanz. Bei guter Integration in die bestehenden Strukturen (siehe die erste in diesem Abschnitt genannte Gelingensbedingung) kann von einer grundsätzlichen inhaltlichen Relevanz ausgegangen werden. Die Qualität der inhaltlichen Arbeit erhält ihren Wert jedoch zusätzlich durch den höheren Grad an Reflexivität, den der fachliche Austausch und Wissenstransfer durch den kommunikativen und kollegialen Rahmen des Netzwerks erhält. Darüber hinaus bieten Netzwerkkontexte ein hohes Reflexions- und damit Professionalisierungspotenzial auch bezüglich der theoretischen Grund-

lagen der eigenen Praxis. Die Arbeit an gemeinsamen Grundlagen in der Qualifizierungsphase kann diese Wirkung noch unterstützen. Auch

»aus der Schulentwicklungsforschung weiß man, dass erfolgreiche Prozesse einen pädagogischen Konsens voraussetzen [...]. Sonst besteht die Gefahr, dass vorhandene Aktivitäten und neu angestoßene Vorhaben in ein beliebiges Nebeneinander gelangen, das den Akteuren über kurz oder lang die Energie entzieht« (Weigand/Maulbetsch/Maier 2017, S. 14).

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat die Relevanz schulischer Netzwerke für eine begabungsfördernde Schulentwicklung aufgezeigt und exemplarisch verschiedene in der Begabungsförderung bestehende Netzwerke dargestellt. Die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Funktionen bestehender Netzwerke sind vielfältig. Durchgängig erfüllen sie jedoch wesentliche und wichtige Funktionen für die Begabungsförderung:

- Die Netzwerke erhöhen die positive Aufmerksamkeit für das Thema.
- Der formelle, institutionalisierte Status der Netzwerke demonstriert, dass das Thema bildungspolitisch getragen und als selbstverständlicher Teil des Bildungsangebots gesehen wird.
- Die Netzwerke tragen zur Weiterentwicklung von Modellen und Konzepten der schulischen Begabungsförderung bei. Schulen mit entsprechendem Profilschwerpunkt haben das Thema durch ihre eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung erheblich vorangebracht. Koordinierte Netzwerke und gemeinsame Qualifizierungsangebote unterstützen die Schulen in ihrer Arbeit und tragen dazu bei, dass die Innovationen in die Breite gelangen.

Literatur

- Altrichter, H. (2010): Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem, in: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster: Waxmann, S. 95–116.
- Altrichter, H. (2015): Governance-Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen, in: Abs, H. J./Brüsemeister, T./Schemmann, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*, Wiesbaden: Springer, S. 21–63.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Järvinen, H./Manitius, V./van Holt, N. (Hrsg.) (2015): *Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt »Schulen im Team«*, Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (2010): Netzwerke im Bildungssystem, in: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster: Waxmann, S. 11–19.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2008): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*, Münster: Waxmann.
- Dedering, K. (2007): *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*, Wiesbaden: VS.

- Emmerich, M./Maag Merki, K. (2009): Netzwerke als Koordinationsform Regionaler Bildungslandschaften. Empirische Befunde und governancetheoretische Implikationen, in: Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*, Münster: Waxmann, S. 13–30.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gräsel, C./Fussangel, K. (2010): Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen, in: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster: Waxmann, S. 117–129.
- Kolleck, N./Kulin, S./Bormann, I./de Haan, G./Schwippert, K. (Hrsg.) (2016): *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*, Münster: Waxmann.
- Kulin, S. (2016): Zum Begriff der Bildungsnetzwerke, in: Kolleck, N./Kulin, S./Bormann, I./de Haan, G./Schwippert, K. (Hrsg.): *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*, Münster: Waxmann, S. 181–186.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule, in: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–53.
- Minderop, D./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2007): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*, München: Wolters Kluwer.
- Otto, J./Sendzik, N./Järvinen, H./Berkemeyer, N./Bos, W. (2015): *Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven*, Münster: Waxmann.
- Payer, H. (2008): Netzwerk, Kooperation, Organisation – Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Bauer-Wolf, S./Payer, H./Scheer, G. (Hrsg.): *Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz*, Wien: Springer, S. 5–22.
- Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Senge, P. M. (1996): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 3. Aufl., Stuttgart: Klett.
- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2016): »Jeder zählt!« – Begabungs- und Begabtenförderung in Sachsen. Eine Handreichung für die Praxis, Dresden, <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/26927/documents/37578> (Abruf am 25.7.2020).
- Solzbacher, C. (2016): Ein Blick nach vorn: Gymnasiales Netzwerk Individuelle Förderung (GIFted) als gute Voraussetzung für eine inklusive Begabungsförderung, in: SMK 2016, S. 12–16.
- Steenbuck, O./Quitmann, H./Esser, P. (Hrsg.) (2011): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*, Weinheim/Basel: Beltz.
- StMBW = Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): *Kompetenzzentren für Begabtenförderung in Bayern* (Faltbroschüre, September 2016), München.
- Straus, F. (2010): Wir brauchen mehr Qualität in der Vernetzung – Anmerkungen aus der Perspektive qualitativer Netzwerkforschung, in: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster: Waxmann, S. 151–172.
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme, in: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–109.
- Weigand, G./Maulbetsch, M./Maier, M. (2017): *Karg Campus Schule Bayern. Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung*, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München, www.km.bayern.de/download/17723_20171010_kc_by_abschlussbericht_final_mit_titel.pdf (Abruf am 25.7.2020).