



Ansteckungsgefahr!

Übergreifende Schulentwicklung mit neuen Medien aus der Sicht pädagogisch-wissenschaftlicher Begleitung

Vortrag auf der Fachtagung „Schule interaktiv – Neue Lehr- und Lernkultur durch neue Medien“ der Deutsche Telekom Stiftung am 15. November 2010 in Berlin

Prof. Dr. Werner Sesink, TU Darmstadt

1. „Neue Lehr- und Lernkultur durch neue Medien“

– so lautet der Titel dieser Tagung, durchaus treffend.

Und doch auch potenziell zweifach missverständlich. Missverständlich zum ersten, wenn die Formulierung „durch neue Medien“ so verstanden würde, als seien die neuen Medien so etwas wie „Urheber“ oder „Ursache“ einer neuen Lehr- und Lernkultur.

- Nein, das sind sie nicht! Urheber sind vielmehr jene Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis diese „Kultur“ realisieren, sie leben. Und ihre Schülerinnen und Schüler, die sich darauf einlassen. Die angeregt werden, sich ihr eigenes Lernen zu einem persönlichen Anliegen zu machen, für das sie Verantwortung übernehmen. Urheber sind schließlich auch die Kollegien, die Schulleitungen, pauschal die Schulen, welche die dafür nötigen Rahmenbedingungen bereit stellen und vor allem die dafür nötige unterstützende und ermutigende Atmosphäre schaffen.

Und überhaupt: Was heißt denn in diesem Zusammenhang „neu“? „Neue Lehr- und Lernkultur“? Dass so etwas zuvor nie dagewesen, nicht gekannt gewesen sei? Hier könnte das zweite Missverständnis entstehen: dass ein Erneuerungsimpuls von der Technik ausgehe und es nicht die Menschen seien, die etwas verändern, verbessern wollen, Ideen dazu entwickeln und sich zu deren Umsetzung auch auf das Neuland der neuen Medien wagen.

Warum also diese Betonung der neuen Medien im Titel dieser Tagung?

Vorweg: Worüber ich sprechen werde, sind primär nicht die neuen Medien. Diese haben nur eine subsidiäre Bedeutung. Worüber ich sprechen werde, sind die Menschen, die „Schule interaktiv“ realisiert haben.

Denn der Einsatz neuer Medien im Unterricht bürgt als solcher ja keineswegs schon für einen modernen, zukunftsorientierten Unterricht. Man kann mit High Tech auch Steinzeitpädagogik betreiben – wobei man den Menschen der Steinzeit wahrscheinlich sehr Unrecht täte, wenn man ihnen jene Trichterpädagogik unterschöbe, mit der Dank Computer nun endlich Schluss sein soll. In Wahrheit lässt sich mit neuen Medien aber auch Trichterpädagogik ganz vortrefflich optimieren, wie man am Vorherrschen von Konzepten Programmierer



Instruktion beim Computer unterstützten Unterricht in den 70er/80er Jahren des vorigen Jahrhunderts sehen kann.

Das Bild des Nürnberger Trichters enthält das Versprechen, dass man nur eine geeignete Technik bräuchte, um jedem Menschen alles beizubringen (eben einzutrichtern), was man nur wolle. Es stammt aus einer Zeit, in der man annahm, dass alles, was diese Welt für ihr Fortbestehen oder ihren Fortschritt zum Besseren benötige, bereits in dieser Welt sei. Nur eben noch nicht bei den Menschen oder in den Menschen angekommen. Heute dagegen gehen wir davon aus, dass das, was diese Welt für ihr Überleben, gar für ihren Fortschritt zum Besseren benötigt, von den Menschen erst noch erfunden, hervorgebracht, kreiert werden muss.

Diese Verschiebung der pädagogischen Perspektive von der Rezeption (und damit der Technik des Trichters) zur Kreation (und damit zu einer Technik der Ermöglichung, einer Technik des Raumgebens für die Entfaltung der menschlichen Potenziale) ist es, welche wir im Blick haben, wenn wir von „neuer“ Lehr- und Lernkultur sprechen. Als pädagogische Perspektive ist sie lediglich so „neu“, wie es die sog. Neuzeit ist. Sie ist mit dem modernen humanen Selbstverständnis aufs Engste verbunden, demzufolge die Menschen selbst Autoren ihres Schicksals und ihrer Lebensverhältnisse seien.

In der Realität des Schulalltags mag dieser pädagogische Impuls immer wieder unterdrückt werden zu Gunsten von Anpassungsforderungen und Leistungskontrolle. Nicht zuletzt besteht zwischen Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration und Pädagogik ein wohl kaum aufhebbares Spannungsverhältnis, um es vorsichtig auszudrücken.

„Neu“ ist, dass sich dennoch die Tendenz verstärkt, weniger die Anpassung an Vorhandenes und mehr die Entwicklung der Innovationskräfte in jedem einzelnen heranwachsenden Menschen ins Zentrum zu rücken. Nicht unbedingt aus pädagogischer Einsicht, sondern weil die Weltmarktkonkurrenz Innovationsfähigkeit verlangt, weil die Zukunftsprobleme, vor denen eine globalisierte Menschheit steht in den Bereichen Umwelt, Energie, Verkehr, Ernährung usw. sich nicht mehr mit den überlieferbaren Rezepten der Vergangenheit angehen und lösen lassen. Deshalb werden altehrwürdige pädagogische Konzepte, wie sie insbesondere in der Reformpädagogik schon vor rund 100 Jahren entwickelt und seither praktisch umgesetzt wurden, plötzlich als neue Ideen propagiert. Zudem werden sie – in bemerkenswerter Geschichtsvergessenheit – nicht selten als Implikationen der neuen Technologien ausgegeben. Die Folge ist, dass man heute vor allem die Forderung hört, die Menschen an die Innovationspotenziale der Technik heranzuführen. Die pädagogische Idee ist eine andere: nämlich Menschen an ihre eigenen Potenziale kreativer Umgestaltung von Welt heranzuführen.

Und es steckt ja auch ein Fünkchen Wahrheit darin, den neuen Medien eine Innovationskraft zuzuschreiben.



Sie haben etwas Herausforderndes. Das besteht nicht darin, dass sie „neu“ sind. Was wir als neue Technologien bezeichnen, ist so neu ja gar nicht. Älter zum Beispiel als der Videorecorder auf Magnetbandbasis, und der ist ja schon Geschichte. Dass wir eine Technologie, die aus den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts stammt und deren pädagogische Nutzung jetzt schon seit fast 30 Jahren breit diskutiert wird, immer noch als „neu“ bezeichnen, liegt daran, dass sie vor allem eine Erneuerungstechnologie ist.

Schon vor fast 75 Jahren hatte der Mathematiker Alan Turing in einem Gedankenexperiment die Funktionsweise einer neuen Maschine vorgestellt, die dann einige Jahre später als Computer ihren Siegeszug antreten sollte. Und er hatte dieser Maschine eine Verheißung mit auf den Weg gegeben: Dass sie in der Lage sei, alles, was sich in die Form eines Algorithmus bringen lasse, als automatischen Maschinenprozess darzustellen. Seither ist die technologische Entwicklung geprägt von der ständigen und wohl unabschließbaren Suche nach immer neuen Möglichkeiten zur Einlösung dieser Verheißung der Turing-Maschine.

Permanente Erneuerung, immer umfassendere Durchdringung und Überformung aller Lebens- und Tätigkeitsbereiche durch Computertechnologie, dazu deren fortschreitende Vernetzung – das ist es, was wir als „neue“ Technologien bezeichnen. Laptop, Handy, Beamer, Smartboard sind lediglich punktuelle und flüchtige, da absehbarer Veraltung anheim fallende Erscheinungsformen. Will man die neuen Medien im Unterricht nutzen, dann muss man sicher auch lernen, mit diesen jeweiligen Erscheinungsformen umzugehen; das passiert ja auch in entsprechenden Fort- und Weiterbildungen.

Aber mindestens ebenso wichtig ist etwas anderes, weiter Reichendes: die Herausforderung anzunehmen,

- dass die Entwicklung nie stehen bleiben wird,
- dass sie sich vermutlich eher beschleunigen als verlangsamen wird,
- dass daher die Bereitschaft nötig ist, heute mühsam Erlerntes morgen auch wieder hinter sich zu lassen und
- stets offen zu sein, die immer wieder neuen Möglichkeiten wahrzunehmen, welche diese Technologie bietet.

Die neuen Medien bringen also eine permanente Unruhe ins Leben und eben auch in die Schule. Indem sie neue Möglichkeiten eröffnen, stellen sie das Beharrende, auch das Bewährte in Frage. Sie „tun“ eigentlich selbst nichts. Schon gar nicht verändern sie Unterricht oder gar die Schulkultur. Aber sie verlangen,

- sich mit den von ihnen angebotenen Möglichkeiten auseinanderzusetzen,
- ihre Potenziale zu erschließen, und d.h. sie zu den eigenen Potenzialen als Pädagogin, als Pädagoge und zu den Potenzialen der Schülerinnen und Schüler in Relation zu setzen;



- neue Wege des Sachverständnisses zu kreieren, die ohne diese Medien nicht möglich gewesen wären, die aber auch nicht von den neuen Medien selbst schon geschaffen würden;
- neue Weisen zu finden, wie Schülerinnen und Schülern Unterrichtsgegenstände als lernwürdig und lernbar erschlossen werden können.

Nicht zuletzt:

- Sie sicher zu machen in der sinnvollen Nutzung dieser medialen Möglichkeiten in der Schule und darüber hinaus.

Sich auf die Herausforderung der neuen Medien einzulassen, heißt also fortlaufende Veränderung des pädagogischen Alltags, das Gegenteil von Routinisierung:

- Es bringt eine Veränderung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit sich;
- verlangt Experimentierfreudigkeit, Risikobereitschaft –

Dinge, die gerade mit Bezug auf Schule auch von vielen Eltern gar nicht gern gesehen werden, weshalb nicht zuletzt auch viel Mut dazu gehört.

Damit sind wir bei der neuen Kultur des Lehrens und Lernens. Ich habe etwas weit ausgeholt, weil ich denke, dass das nötig ist, um den spezifischen Charakter dieses Projekts deutlich zu machen. In ihm überlagern sich sozusagen zwei scheinbar einander recht fern liegende Horizonte:

- sehr alte, nämlich gut zweihundert Jahre alte pädagogische Ideen von Bildung als eigenverantwortlicher und selbsttätiger, reflektierter Entwicklung zu Autonomie und Mündigkeit auf der einen Seite;
- und relativ junge technologische Konzepte von Automaten, Netzwerken und virtuellen Welten auf der anderen Seite;
- einerseits Ideen vom Subjekt und
- andererseits Verheißungen der Maschine.

Beides zu verbinden, heißt: Es geht um die technische Unterstützung von Entwicklungsprozessen junger Menschen, deren Qualität die Bezeichnung Bildung verdient.

Dazu braucht es engagierte Lehrerinnen und Lehrer. Menschen, die den Mut haben, die gespurte Bahn des Gewohnten zu verlassen. Die das Selbstbewusstsein haben, auch einmal dafür einstehen zu können, wenn etwas nicht so gelingt, wie erwartet. Die wiederum brauchen ein Umfeld, Rahmenbedingungen und eine Atmosphäre, die ermutigt und in der Selbstbewusstsein wachsen kann. Selbstbewusstsein wird selbstverständlich auch gestärkt dadurch, dass man etwas kann, weil die Erfahrung es lehrte oder weil entsprechende Fortbildungen Früchte trugen. Aber im Bereich der neuen Medien bewegen sich Lehrerinnen und Lehrer eben ständig auch an der Grenze zum (Noch-)Nicht-Können. Vor dieser Grenze nicht zurück zu weichen, sondern sie immer wieder zu überschreiten, dazu ist mehr als Können gefordert. Dazu ist jenes Selbstvertrauen nötig, das sich erst entwickelt, wenn man



sich getraut hat und die Erfahrung machen konnte, dass man genau dies kann: immer wieder Neues lernen, am Ball bleiben, auf der Höhe der Zeit.

Sich der Herausforderung der Neuen Medien in den Schulen zu stellen, ist unausweichlich, für alle Schulen, für alle Lehrerinnen und Lehrer. Bildungspolitisch ist dieses Feld zwar inzwischen stark aus dem Blickfeld gerückt. Die neuen Medien haben nicht gehalten, was man sich von ihnen irrtümlich versprochen hatte. Das heißt aber nicht, dass sie ihre Zukunft schon hinter sich haben, sondern im Gegenteil, dass ihre wahre Zukunft gerade erst langsam anhebt. Es wird, das wage ich zu prognostizieren, längerfristig pädagogisch kein Stein auf dem andern bleiben. Lehren und Lernen wird sich in einer Weise verändern, die wir uns heute noch gar nicht vorstellen können. Denn die Technologien, mit denen Bildung es in Zukunft zu tun haben wird, sind heute noch gar nicht absehbar. Wer ängstlich nur der Entwicklung hinterher hinkt, wird nur reagieren können und immer das Gefühl überwältigender Ohnmacht erfahren. Wir benötigen Schulen, die sich zutrauen, sich den technologischen Entwicklungen und ihren pädagogischen Folgen nicht nur anzupassen, sondern sie mitzugestalten, initiativ zu werden. Schulen, die bereit sind, hierfür intern das Klima zu schaffen; die bereit sind, dazu zu lernen, sich weiter zu entwickeln. Und bereit, ihre Erfahrungen, ihre Erkenntnisse, ihr Know-How mit anderen Schulen zu teilen und von anderen Schulen zu lernen.

2. Herausragende Merkmale von Schule interaktiv und Schule interaktiv Transfer

Und das war und ist „Schule interaktiv“: ein Projekt, in dem Schulen – ja, so möchte ich es einmal ausdrücken – eine Art Selbsterfahrungskurs durchlaufen haben, mit dem Ergebnis, dass sie – davon bin ich überzeugt – sich selbst jetzt erstaunt mit anderen Augen sehen: Wie stark sie sind, was sie alles zustande bringen, wenn nur die Rahmenbedingungen etwas günstiger sind, wenn man sie nur in ihren eigenen Impulsen, Kräften, Ideen, Perspektiven unterstützt.

Mehrfach habe ich aus dem Mund von Leuten aus der Schuladministration gehört, dass die Schulen doch im Großen und Ganzen träge und reformunwillig seien; dass man sie zu Reformen nötigen müsse, wenn sich irgendetwas bewegen solle. Ich denke, hier erzeugt zu oft die Erwartung das Eintreten des Erwarteten. Unsere Erfahrung jedenfalls war eine völlig andere.

Die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung konnte in einem solchen Projekt in der ersten Phase nicht allein die sein, die man ihr gewöhnlich zuschreibt: die eines Beobachters und Abbildners. Wir, das Team der wissenschaftlichen Begleitung, standen nicht irgendwo im extraterritorialen Feld, sondern waren involviert. Wir waren Spiegel; allerdings kein passiver



Spiegel, sondern aktiver Spiegel, insofern pädagogische Reflexion nicht nur eine verdoppelnde Abbildung ist, sondern Verarbeiten, Durchdenken, spezifisches Beleuchten, aufmerksam Werden.

Damit erhielt die wissenschaftliche Begleitung eine Relevanz für den Projektverlauf selbst. Evaluation war ein wichtiger Bestandteil, selbstverständlich auch in der Funktion der Legitimation nach außen, wenn gefordert wird: Nun zeigt mal, was Ihr da wirklich zustande gebracht habt. Wichtiger aber noch war Evaluation als formatives Moment des Prozesses selbst: Wer sich im Spiegel sieht, wird nicht nur auf den Boden der gespiegelten Tatsachen geholt, sondern korrigiert auch Haltung, Mimik usw., um das, was er sieht, in bessere Übereinstimmung mit seinem Selbstbild zu bringen, verändert also die gespiegelten Tatsachen. Diese Funktion der begleitenden, spiegelnden gemeinsamen Reflexion haben in der zweiten, der Transfer-Phase des Projekts dann die vier Schulen der ersten Stunde gegenüber den neu hinzugekommenen Schulen übernommen.

Heute stehe ich nun als Leiter des Teams der wissenschaftlichen Begleitung hier, um Nicht-Beteiligten Auskunft zu geben; Auskunft über die spezifische Qualität eines Projekts, das wir auf verschiedene Weise mit unserer Expertise begleitet und evaluiert haben.

2.1. Zahlen und Daten

Beginnen wir mit einigen beeindruckenden Zahlen:

19 Schulen waren beteiligt, davon 15 neue Partnerschulen in der Transferphase mit insgesamt über 15.000 Schülern und rund 1.200 Lehrkräften. Vom Gymnasium bis zur Hauptschule waren alle weiter führenden allgemeinbildenden Schulformen vertreten. 931 Lehrkräfte und 4.845 Schülerinnen und Schüler an den 15 Partnerschulen haben zu wenigstens einem der beiden Befragungszeitpunkte den Fragebogen ausgefüllt. 19 Lehrerinnen und Lehrer standen für jeweils zwei ausführliche Interviews zur Verfügung.

In der Projektdatenbank sind aktuell 145 Unterrichtsprojekte dokumentiert, davon knapp zwei Fünftel aus dem naturwissenschaftlichen, ein Sechstel aus dem Bereich der Musischen Fächer und des Sports, ein Viertel aus dem Bereich Sprachen und gut ein Fünftel aus dem Bereich der sozialkundlichen Fächer, also doch recht gut verteilt über das gesamte Fächerspektrum.

Betrachten wir die Fragebogenergebnisse, so sehen wir rein deskriptiv zu fast 100% mehr oder weniger große Zuwächse bei der Häufigkeit des Einsatzes neuer Medien im Unterricht hinsichtlich unterschiedlicher Einsatzbereiche, bei der Selbsteinschätzung der Medienkompetenz sowohl der Lehrer als auch der Schüler und bei der Selbsteinschätzung der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrer, also der Fähigkeit, Computer und Internet nicht nur



generell nutzen zu können, sondern für definierte Vermittlungsziele im Unterricht pädagogisch sinnvoll einsetzen zu können.

Inferenzstatistisch geprüft, ob diese Zuwächse denn mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch wirklich nicht zufällig sind, ergibt sich ein beeindruckendes Bild. Für das Gesamtprojekt konnte über alle Fragebogenitems hinweg bei den Lehrkräften für 87% eine hohe Signifikanz (auf dem 1%-Niveau) und für weitere 9% Signifikanz (auf dem 5%-Niveau) der gemessenen Zuwächse ausgewiesen werden konnte. Also war nur für 4% keine Signifikanz nachweisbar. Ähnlich sieht es bei den Schülerinnen und Schülern aus.

Dieses Ergebnis differenziert sich ein wenig, wenn wir die einzelnen Befragungsbereiche betrachten:

- Unterrichtsentwicklung durch Einsatz neuer Medien
- Entwicklung der Medienkompetenz und
- Entwicklung der medienpädagogischen Kompetenz.

Es hat also eindeutig eine Entwicklung in der von den Schulen gewünschten Richtung gegeben. Ob sie so ganz umstandslos nur auf die Projektteilnahme zurückzuführen ist, mag fraglich sein. Wir können nicht wissen, wie die Daten für Schulen ausgesehen hätten, die nicht an dem Projekt teilgenommen haben. Auch dort hätte es vermutlich Entwicklungen gegeben. Ganz sicher bei den Schülerinnen und Schülern, da diese sich schließlich ganz unabhängig von dem, was in der Schule passiert, privat ohnehin in wachsendem Maße der neuen Medien bedienen und dabei auch ganz ohne pädagogische Anleitung eine gewisse Medienkompetenz entwickeln. Die Zahlen allein beweisen also nicht viel, wenn es um die Frage geht, was die Projektteilnahme denn in den Schulen effektiv bewirkt hat. Aber sie stützen auf erfreuliche Weise das Bild, das sich aus den qualitativen Elementen der Projektevaluation ergibt, in welchen außer der Unterrichts- und Personalentwicklung auch die anderen wichtigen Bereiche von Schulentwicklung in den Blick genommen wurden.

Das, worum es in diesem Projekt ging, lässt sich eben nur sehr schwer in der quantifizierenden Weise objektivieren, in der üblicherweise Evaluation durch Wissenschaftler nachgefragt und angelegt ist. Für die qualitative Interpretation greifen wir daher zusätzlich auf die wesentlich differenzierteren Aussagen zurück, welche die Projektbeteiligten selbst formuliert haben, in ihren eigenen Dokumenten, in Präsentationen und Diskussionen auf Meetings und – vor allem, weil hier gezielt gefragt und nachgefragt werden konnte – in den Leitfadengestützten Interviews, die zu zwei Zeitpunkten im Abstand von eineinhalb Jahren geführt wurden. Kommen wir also zu den qualitativen Ergebnissen.



2.2. Von der Unterrichtsentwicklung zur Schulentwicklung

Dass Unterrichtsentwicklung durch Einsatz neuer Medien unverrückbar im Zentrum stand, begründet sich daraus, dass es in letzter Instanz immer um die Schüler/innen gehen muss. Kommt bei denen nichts an, war alles vergebens.

Daraus leitete sich unmittelbar ein Bedarf an medienpädagogisch kompetenten Lehrerinnen und Lehrern ab, also Lehrkräften, die nicht nur wissen, wie man die Technik zum Funktionieren bringt, sondern die auch zu beurteilen wissen, was wann pädagogisch sinnvoll mit ihr im Unterricht angefangen werden kann. Die also z.B. auch wissen, wann man gut und gerne oder sogar besser auch mal auf ihren Einsatz verzichtet. Nicht die Steigerung der Quantität des Einsatzes neuer Medien, sondern ihrer Qualität war schließlich das Ziel.

Die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz – in der aktuellen Lehrerbildung ein sträflich vernachlässigtes Feld – ist selbst dann, wenn die erste und zweite Phase der Lehrerbildung Grundlagen legen, eine unabschließbare Aufgabe und gehört in den Bereich der Personalentwicklung. In Schule interaktiv bedeutete dies aber nicht einfach nur, dass man die Leute auf Fortbildungen schickte, sondern auch, dafür zu sorgen, dass die neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten sich in der Schule verbreiteten. Praktisch, indem Raum gegeben war, sie im Unterricht umzusetzen. Aber auch durch Weiterverbreitung im Kollegium, Austausch in den Fachbereichen, Organisation interner Multiplikatorensysteme, Team-Teaching.

Berührt wurde also auch die interne Kommunikation und Kooperation im Kollegium. Ganz von allein und nur spontan passiert das nicht unbedingt. So etwas bedarf auch expliziter Bemühungen und der Schaffung von Strukturen und Organisationsformen.

- Team-Teaching beispielsweise muss stundenplantechnisch ermöglicht werden.
- Fächerübergreifender Unterricht lässt sich kaum im Rahmen der üblichen 45-Minuten-Taktung realisieren.
- Kompetente und verlässliche Ansprechpartner müssen nominiert sein.
- Informationen müssen alle erreichen, für die sie von Belang sein können usw. usw.

Und schließlich muss selbstredend die Technik verfügbar sein, gewartet und aktualisiert werden, muss Support organisiert werden. Nennen wir dies alles zusammenfassend Infrastrukturentwicklung.

Damit hätten wir das komplette Programm von Schulentwicklung, wie es in der wissenschaftlichen Literatur diskutiert wird, beisammen. Nur: Dass es in den Projektschulen auf so beispielhafte Weise umgesetzt wurde, resultierte nicht daraus, dass diese Schulen bzw. ihre Schulleitungen eine Fortbildung in Schulentwicklung durchlaufen hätten und nun das Gelernte an ihren Schulen in der Praxis anzuwenden versuchten. Vielmehr ergab sich Schulentwicklung Schritt für Schritt als erfahrene Notwendigkeit, als äußerst hilfreiche Flankierung dessen, worum es zentral natürlich weiterhin ging: Unterrichtsentwicklung.



Die Schulleitungen spielten tatsächlich eine herausragende Rolle. Ohne ihre Überzeugung und ohne ihr Engagement hätte das nicht so funktionieren können. Aber sie mussten Schulentwicklung nicht verordnen, sondern konnten sich an die Spitze oder mit an die Spitze einer Bewegung setzen, die aus dem Inneren der jeweiligen Schule selbst erwuchs. Angeregt sicher durch die Projektteilnahme, aber auch durch diese nicht äußerlich implementiert, sondern nur „sehr nahe gelegt“. Wie sehr ein Projekt, das ganz konventionell als Unterrichtsentwicklungsprojekt begann, sich zu einem Schulentwicklungsprojekt mauserte, dessen Bedeutung für die Schule weit über den konkreten Projektanlass hinausgehen wird, hat alle Beteiligten auch überrascht. Im Nachhinein erst erscheint diese Transformation logisch und in der Sache angelegt.

2.3. Von der Einzelschule zum Netzwerk

Das zweite, was es hervorzuheben gilt, ist die im Projektverlauf fortschreitende Vernetzung. Auch dies ist Zeichen einer anderen Kultur: Obwohl Schulen durch die Bildungspolitik zunehmend in Konkurrenz zueinander gedrängt werden, sich aneinander messen, voneinander abgrenzen und möglichst einander das Wasser abgraben sollen, gibt es ein starkes Bedürfnis nach Austausch, den Wunsch, andere am eigenen Wissen, an den eigenen Erfahrungen teilhaben zu lassen. Und umgekehrt: selbst von anderen Schulen lernen zu können, aus deren Entwicklung auch für sich Anregungen zu gewinnen. Das ist ja uralte pädagogische Einsicht, eine Einsicht, durch die sich Pädagogik so fundamental vom Konkurrenzdenken der Markt-Ökonomie abhebt: Dass man durch Teilen reicher wird. Also nicht eifersüchtig darüber wacht, dass möglichst niemand sonst ebenfalls auf den Entwicklungsstand gelangt, den man selbst erreicht hat.

Schulentwicklung erhält so einen zusätzlichen, bisher in der wissenschaftlichen Literatur noch weniger beachteten Aspekt: die Entwicklung der „Außenbeziehungen“ zu anderen Schulen. Über das Mit- und Voneinander-Lernen hinaus entwickelten sich so auch gemeinsame Projekte. In der ersten Projektphase etwa das Internetzertifikat der vier Projektschulen, in der zweiten Phase das gemeinsame Projekt der Leipziger Mittelschulen „Fit fürs interaktive Leben“, zu dem jede Schule ein Modul beisteuerte, das aber komplett dann allen Schulen zur Verfügung stand.

2.4. Von der eigenen Entwicklung zum Transfer und zum Peer-Coaching

Und daran schließt dann auch das dritte Charakteristikum an: dass es den Schulen zwar zuerst und vorrangig um ihre eigene Entwicklung ging, dass aber die Erfahrung dieser Entwicklung eine sozusagen pädagogische Motivation weckte. Eine pädagogische Motivation jetzt nicht auf die einzelnen Personen bezogen, bei denen wir ja hoffentlich dergleichen voraus-



setzen dürfen, sondern – was weitaus weniger selbstverständlich ist – bei den Schulen; die Motivation nämlich, die Rolle eines Coach für andere Schulen zu übernehmen und damit einen Großteil der Aufgaben, die in der ersten Phase vor allem vom Team der wissenschaftlichen Begleitung wahrgenommen wurde. „Transfer“ ist das Stichwort: Transfer der Erfahrungen und Erkenntnisse aus der ersten Phase von Schule interaktiv auf andere Schulen unter weitgehend an den schulischen Normalbedingungen orientierten Voraussetzungen.

In dieser zweiten, der Transfer-Phase von Schule interaktiv steckt mit dem Übergang zum Peer-Coaching ein ganz wichtiger qualitativer Schritt: Die wissenschaftliche Begleitung kommt von einer Universität. Bei allen Gemeinsamkeiten gibt es doch so wesentliche Unterschiede zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Universität, dass die Mitglieder des Teams der wissenschaftlichen Begleitung von den Lehrerinnen und Lehrern der Projektschulen nicht als „Peers“ betrachtet werden konnten, also als Menschen, die mit ihnen das gleiche Erfahrungs- und Anforderungsfeld teilen. Das aber ist der Fall, wenn Schulen miteinander kooperieren.

Aus allen Erkenntnissen, die wir unseren Evaluationen entnehmen konnten, geht hervor, dass sich das Konzept des Peer-Coaching außerordentlich bewährt hat. Das eindrucklichste Indiz hierfür ist, dass sich alle vier Projektschulen der ersten Stunde und 12 von den 15 in der Transfer-Phase neu hinzugekommenen Schulen am Ende dazu bereit erklären konnten, weiterhin bzw. ganz neu für die Zukunft die Rolle des Peer-Coach gegenüber weiteren Schulen zu übernehmen. Und bei den drei Schulen, die sich das nicht vorstellen konnten, waren spezielle Umstände dafür Ausschlag gebend, welche unzureichende Voraussetzungen und Rahmenbedingungen betrafen, nicht jedoch Zweifel am Peer-Coaching-Konzept.

3. Gelingensbedingungen übergreifender Schulentwicklung

In diesem Sinne kann nun also in der Tat von dem gesprochen werden, was ich im Untertitel meines Vortrags als „übergreifende Schulentwicklung“ bezeichnet habe.

- Übergreifend ist Schulentwicklung natürlich per se, insofern sie mehrere Entwicklungsbereiche übergreifend umfasst, die in enger Wechselwirkung miteinander stehen.
- Übergreifend war Schulentwicklung in Schule interaktiv, weil sie über die einzelnen Schulen hinaus greifend zu einem bundesweiten und 4 lokalen bzw. regionalen Netzwerken führte.
- Und übergreifend war und ist sie schließlich, weil im Transferprozess neue Schulen sich von der Entwicklungsbewegung ergreifen lassen, weil der Impuls von einer Schule auf andere Schulen übergreift.



Ein solcher Prozess hat seine Gelingensbedingungen:

- in der Prozessgestaltung,
- auf Seiten der coachenden Schulen,
- auf Seiten der neu einzubeziehenden Schulen.

Die aufgelisteten Anforderungen an die Schulen sind keineswegs gering und alles andere als trivial. Aber Schulen haben das Potenzial dazu.

Der neuralgische Punkt liegt anderswo; er liegt bei der Bildungspolitik und der Bildungsadministration. Wenn ich sagte, dass Lehrerinnen und Lehrer ein förderndes Umfeld benötigen, um die Herausforderung der neuen Medien mutig und kreativ anzunehmen, dann gilt dies ebenso für die Schulen als ganze. Entwicklung braucht Raum zur Entfaltung. Und es ist die Aufgabe der Bildungspolitik und -administration, diesen zur Verfügung zu stellen. Die größten Hemmnisse im Projekt, die höchsten Hürden, die es zu überwinden, und die frustrierendsten Momente, die es zu überstehen galt, bestanden in der Sicherung der für einen solchen Prozess benötigten Rahmenbedingungen.

Die Aufgabe der Administration, dem Transferprozess Raum zu geben, lässt sich in vierfacher Weise konkretisieren:

1. Die Schulen brauchen Anerkennung für das, was sie bereits leisten, und Vertrauen in ihre eigene Entwicklungsdynamik. Denn daraus erwachsen Zutrauen und Motivation, sich weiter zu entwickeln.
2. Die Schulen brauchen einen festen Boden unter den Füßen, finanziell und materiell: Die Ausstattung muss stimmen, ein gewisses Maß an autonomer Flexibilität bei der Mittelverwendung muss gegeben sein, so dass Schulen kurzfristig selbst darüber befinden können, wofür sie ihre Mittel einsetzen wollen. Der Support muss gesichert sein.
3. Die Schulen brauchen einen sicheren Orientierungsrahmen, in dem sie sich bewegen können, durch die verlässliche Einbindung ihrer Aktivitäten in die lokalen und regionalen Strukturen, durch klare und verlässliche Abmachungen zwischen Schule und Administration.

Das alles war für Schule interaktiv weitgehend gegeben. In allen drei Bundesländern gab es in der Bildungsadministration hoch engagierte Personen, die sich mit Überzeugung und beachtlichem Erfolg dafür einsetzten, dass diese Rahmenbedingungen stimmten. Aber auch sie stießen an Grenzen, was den vierten und vielleicht wichtigsten zu benennenden Punkt betrifft:

4. Die Schulen brauchen Zeit, von Unterrichtsverpflichtungen „freie“ Zeit für ihre Akteure, um sich auf solche Prozesse einlassen zu können.

Die Barriere, an die man hier stößt, ist die Berechnung der Lehrerarbeitszeit. Seit vielen Jahren schon wächst das Aufgabenfeld, dem sich Lehrerinnen und Lehrer über ihren Unterricht



hinaus zu widmen haben, unaufhörlich. An den Universitäten erfahren wir dies hinsichtlich der relativen Gewichtsverschiebungen von der fachlichen zur pädagogischen Ausbildung. Themen wie Diagnostik, Beratung und eben auch Schulentwicklung haben auf Druck der Kultusministerien in die Lehrerausbildung Eingang gefunden, entsprechende Kompetenzen sollen dort schon in der ersten Ausbildungsphase entwickelt und überprüft werden. In all dem wird den Universitäten deutlich signalisiert, dass die Lehrerausbildung sich gefälligst endlich an die neuen Anforderungen in Schulen einstellen sollte. Aber ausgerechnet die Instanz, die diese Forderungen – zu Recht – erhebt, ist selbst nicht bereit oder in der Lage, sie auch für den eigenen Verantwortungsbereich ernst zu nehmen und die Lehrerarbeitszeit entsprechend auf eine neue realitätsgerechte Berechnungsgrundlage zu stellen. Das ist der bildungspolitische und strukturelle Skandal, mit dem auch die Akteure im Projekt in höchst demotivierender Weise zu kämpfen hatten. Und da schließe ich die armen Menschen aus der Bildungsadministration der Länder, unsere segensreichen Helfershelfer, ein, die sich sehr dafür ins Zeug gelegt haben, die benötigten Deputatsstunden den Kultusministerien abzurufen – was, je nach Bundesland, allerdings von sehr unterschiedlichem Erfolg gekrönt war. Darüber soll an dieser Stelle aber der Mantel der Nächstenliebe gedeckt werden.

4. Resümee

Herausstechendes Merkmal dieses Projekts war die Integration des breiteren und pädagogisch legitimierten Einsatzes neuer Medien im Unterricht in einen umfassenderen Schulentwicklungsprozess. Damit bettete sich die verstärkte Einbeziehung neuer Medien in die Unterrichtsgestaltung ein in Entwicklungen, denen weitaus mehr zu Grunde lag als der Wunsch einer Modernisierung des technischen Mitteleinsatzes. Entwicklungen, in denen die Schulen sich ihres pädagogischen Selbstverständnisses vergewisserten und auf allen relevanten Ebenen ihre Ideen in konkrete Maßnahmen umsetzten. Nicht mehr einzelne engagierte Akteure, sondern die Schulen als ganze, als handelnde organisationale Einheiten waren Träger des Prozesses.

Damit ein solcher zustande kommen konnte – dies haben beide Phasen des Projekts eindrücklich gezeigt –, bedurfte es eines besonderen Engagements der Schulleitung und nicht müde werdender Vermittlungsarbeit im Kollegium, also einer Kommunikationskultur, in der Personen mit Überzeugung und dadurch überzeugend für die Projektintentionen eintraten. Aus diesen Einsichten der ersten Projektphase resultierte für die zweite Projektphase das Peer-Coaching-Konzept auf der Basis bilateraler Beziehungen zwischen Projekt- und Partnerschulen und eingebunden in lokale bzw. regionale Netzwerke. Selbstverständlich lassen sich gewonnene Einsichten aus einer Projektteilnahme verallgemeinern und in Publikationen



und Vorträgen verbreiten. Was dadurch jedoch nicht geschieht, ist, dass der Impuls überspringt, der vom gelebten Beispiel ausgeht:

- von den Personen, die durch ihr Engagement und durch ihre Erfahrung anregen und Mut machen;
- von den Schulen, die schon gezeigt haben, dass und wie sie einen qualitativ hochwertigen Schulentwicklungsprozess zu durchlaufen in der Lage sind;
- und in den Netzwerken, in denen Personen wie Schulen füreinander offen sind und so mit- und voneinander zu lernen vermögen.

Deshalb war es so wichtig, dass Personen miteinander Kooperationen eingingen, die mit ihren Intentionen und Aktivitäten für ihre Schulen zu handeln legitimiert waren, zugleich aber als Individuen in der Lage waren, sich auf ihre Partner und die jeweiligen Bedingungen vor Ort einzustellen. Verallgemeinerte Einsichten der Projektschulen aus der ersten Phase von Schule interaktiv konnten so auf die je besonderen Bedingungen zurück bezogen und dadurch für die jeweilige Partnerschule konkretisiert und fruchtbar gemacht werden.

Dass dieses Konzept höchst erfolgreich war, steht für die wissenschaftliche Begleitung außer Frage. Die Interviews mit den Beteiligten sprechen eine deutliche Sprache. Diese jedenfalls schwören auf diesen Ansatz. Dass in der Projektphase sehr deutliche und ganz überwiegend hoch signifikante Zuwächse in Bezug auf den Einsatz neuer Medien im Unterricht, auf Medienkompetenz der Schüler/innen und medienpädagogische Kompetenz der Lehrer/innen zu verzeichnen sind, zeigen die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen. Dass diese Entwicklungen in der relativ kurzen Zeitspanne von weniger als zwei Jahren sichtbar wurden, spricht für den Beitrag von Peer-to-Peer-Konzepten zu gelingendem Transfer. Ferner lassen die Resultate den Schluss zu, dass durch Peer-Coaching nachhaltige Veränderungen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung mit neuen Medien, Medienkompetenzentwicklung der Lernenden und Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz (Personalentwicklung der Lehrenden) erreicht werden konnten. Zwar reichen quantitativ fassbare Veränderungen allein nicht als Erfolgsnachweis eines komplexen Prozesses aus. Doch stützen die Aussagen der Interviews die Annahme, dass die Projektteilnahme hierfür zumindest mit-ursächlich war. Vor allem aber ist es die erklärte Bereitschaft von 80% der Partnerschulen, selbst künftig Peer-Coaching-Aufgaben gegenüber weiteren Schulen zu übernehmen, welche eindeutig belegt, dass das Peer-Coaching-Konzept auf höchste Akzeptanz bei denen geführt hat, die es praktisch erfahren haben.

Dass das Peer-Coaching-Konzept die Essenz des Projekts Schule interaktiv Transfer war, erschien auch den Verantwortlichen in den lokalen bzw. regionalen Schuladministrationen des hessischen Netzwerks und der sächsischen Netzwerke evident. Sie haben sich entsprechend tatkräftig und (mit gewissen unvermeidbaren Abstrichen) erfolgreich dafür eingesetzt, die für eine Fortführung dieses Ansatzes nötigen Ressourcen aus Landesmitteln bereit zu stel-



len. So hat sich die „Ansteckungsgefahr“, die vom Projekt Schule interaktiv Transfer ausging, weitgehend bestätigt: Die Infektion breitet sich weiter aus.

Wir, das Team der wissenschaftlichen Begleitung, haben uns inzwischen aus dem Projekt verabschiedet. Aber das Projekt selbst ist ja längst zum Selbstläufer geworden, zwar weiterhin von der Deutsche Telekom Stiftung unterstützt, aber nicht in dem Maße, dass davon noch zwingend abhinge, ob es weiter geht.

Das Projekt war auch für uns eine besondere, außerordentlich lehrreiche und befruchtende Erfahrung. Dafür sind wir denen, die das Projekt ermöglicht haben, und denen, die es mit Leben gefüllt haben, von ganzem Herzen dankbar.

Alles Gute für den weiteren Weg. Niemals entmutigen lassen, niemals aufgeben! Und „Auf Wiedersehen“ – hoffentlich – bei einem Meeting im nächsten Jahr.