

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	6
Aufbau der Arbeit.....	9
<b>1 Fokus Entwicklungspartnerschaft. Das Projekt <i>Schule interaktiv</i> .....</b>	<b>11</b>
1.1 Entwicklungsoffenheit aus Perspektive der Projektförderin.....	13
1.2 Die wissenschaftliche Begleitung im entwicklungs-offenen Projekt.....	16
1.3 Entwicklungsoffenheit und die beteiligten Schulen .....	19
1.4 Die Entwicklungspartnerschaft als Qualitätskriterium im Prozess – Anschlüsse und Implikationen .....	23
1.5 Zur ‚untergeordneten‘ Rolle der Technik im Projekt. Setzungen und Widersprüche. ....	26
<b>2 Die ‚Eigenheiten‘ einer der Projektschulen. Hinführung zur Untersuchung .....</b>	<b>32</b>
2.1 Der pädagogische Tag als Verhandlungsmasse. Widerstand und Widersprüche...33	
2.2 Engagement versus Zeitmangel. Weitere Phänomene .....	38
2.3 Anbahnung der Dissertation .....	43
<b>3 Schulentwicklung mit neuen Medien. Forschungsüberblick und theoretische Vorüberlegungen .....</b>	<b>46</b>
3.1 Entwicklungsprozesse mit neuen Medien. Eine besondere Herausforderung für die besondere Organisation Schule .....	48
3.1.1 Neue Medien – neue Dynamiken .....	49
3.1.2 Technik als Möglichkeit und Nötigung.....	51
3.2. Entwicklung als komplexes Zusammenspiel .....	52
3.2.1 Schulentwicklung. Annahmen, Modelle und Widersprüche.....	54
3.2.2 Schulentwicklung durch das Instrument Schulprogramm.....	55
3.2.3 Inputs und Anreize. Medienkompetenzentwicklung durch Arbeit am Medien(bildungs)konzept.....	58
<b>4 Methodologische Reflexion.....</b>	<b>61</b>
4.1 Zum Ansatz der pädagogischen Begleitung: Voraussetzungen und Handlungsorientierungen im Forschungsprozess.....	62
4.2 Zum Forschungsinstrumentarium: Ansatz und Instrumente zur Erforschung komplexer Prozesse.....	66
4.2.1 Teilnehmende Beobachtung.....	69
4.2.2 Die teilnehmende Beobachtung in der Umsetzung.....	71
4.2.3 Schriftliche Befragungen.....	75
4.2.4 Schriftliche Befragungen I – Vorbefragung.....	76
4.2.5 Schriftliche Befragungen II – Vergleichende Befragungen .....	78
4.2.6 Leitfadengestützte Interviews .....	82
4.2.7 Qualitätssicherung durch Reflexion und Rückkopplung .....	85

5 Die Ausgangsbasis der Untersuchung. Schule, Schulentwicklung und Medienarbeit in Schulprogramm und Medienkonzept .....	89
5.1 Schwerpunktsetzungen.....	89
5.2 Schulprogramm und Medienkonzept – Bezugnahmen auf Schulalltag und Unterricht .....	95
5.3 Die Schulprogrammarbeit in der Wöhlerschule. Nutzung eines Steuerungsinstruments für eigenverantwortliche Entwicklung.....	98
5.4 Weiterentwicklung von Medienkonzept und Schulprogramm. Notwendigkeiten .....	102
6 Der Umgang mit Zielen .....	106
6.1 Eigene Qualitätskriterien als Handlungsorientierung in Entwicklungsprozessen .....	106
6.1.1. Entwicklung als kooperativ gestaltetes Bottom-up-Geschehen .....	106
6.1.2 Innovation durch Handlungsspielräume. Reproduktion und Transformation von Kultur am Beispiel des Ineinandergreifens von Führungs- und Selbstverständnis . .....	111
6.1.3 Produktives Chaos und Belastung: Organische Abläufe in zellulären Strukturen.....	114
6.1.4 Das familiäre Klima als Rückhalt im Umgang mit Spannungsfeldern .....	118
6.2 Handlungsstraditionen und Handlungsspielräume .....	120
6.2.1 Zwischen Tradition und Erneuerung. Die sozialkritische Haltung als Selbstverständnis.....	120
6.2.2 Handlungsmotivation durch eine spezifische Binnenstruktur und freiwilliges Engagement.....	123
6.2.3 Abstrakte Zielsetzungen. Handlungsspielräume für Mit- und Nebeneinander... ..	125
6.3 Handlungsprinzipien und Handlungsstrukturen .....	130
6.3.1 Prinzipien sozialen Miteinanders anstelle von Verbindlichkeiten. Gemeinsame Vorstellungen, unterschiedliche Meinungen .....	130
6.3.2 Reibungsverluste minimieren. Strategien zur Schaffung und zum Erhalt einer positiven Arbeitsatmosphäre .....	135
6.3.3 Kooperationsbeziehungen in arbeitsteiligen Strukturen. Konstitutives Element mit Integrations- und Segregationswirkung.....	137
6.4 Ziele, Entwicklungsanforderungen und Schulkultur. Theoretisch-reflexive Einordnung.....	142
6.4.1 Ziele in Schulen. Inhärente Widersprüche .....	143
6.4.2 Fremdbestimmte Selbstbestimmung.....	146
6.4.3 Entwicklung in Schulen. Eigendynamiken und ihre ‚Passung‘ zu Entwicklungsmodellen .....	148
7 Schule interaktiv, Schulkultur und schulische Rahmenbedingungen für Medienintegration .....	150
7.1 Veränderte Bedingungen. Die Schule nach 8 Monaten im Projekt.....	150
7.1.1 Erweiterte Grundausstattung .....	150
7.1.2 Unterrichtsvorhaben als Vernetzungsimpuls.....	151
7.1.3 Eine Handlungs- und Organisationsnötigung: Technologieentwicklung.....	155
7.1.4 Technologieentwicklung, Kontextfaktoren und administrative Rahmenbedingungen. Komplikationen und Wechselwirkungen .....	159

<b>7.2 Die Rahmenbedingungen und Maßgaben für Qualitätsentwicklung und Medienbildung am Beispiel Hessens. Theoretisch-reflexive Einordnung.....</b>	<b>162</b>
7.2.1 Bildungsstandards und Leistungstests – Outputorientierung als neue Maßgabe .....	163
Exkurs: Kritik am neuen Paradigma.....	166
7.2.2 Neue Steuerung und die Rolle der Einzelschule als Gestaltungseinheit.....	170
7.2.3 Medienintegration. Programme und Positionen, aber keine Koordination .....	176
7.2.4 Schaffung adäquater Entwicklungsvoraussetzungen. Handlungsbedarf auf übergeordneten Ebenen.....	178
<b>7.3 Schule interaktiv und die Aktivierung von Ängsten, Befürchtungen und sozialkritischer Grundhaltung.....</b>	<b>181</b>
7.3.1 Spaltungsängste und Furcht vor Mehrbelastung. Zuspitzungen.....	183
7.3.2 „Außer Medien nichts gewesen“. Skepsis aufgrund erfahrungsgestützter Befürchtungen.....	184
7.3.3 Bestehende Spannungsfelder, die Projektteilnahme und veränderte bildungspolitische Rahmenbedingungen. Wechselseitige Verstärkung von Dynamiken .....	187
<b>8 Schulentwicklung nach eigenen Kriterien .....</b>	<b>192</b>
<b>8.1 Selbstorganisierte Standortbestimmung.....</b>	<b>193</b>
8.1.1 Widerspruchslinien. Impulse für das Festhalten am Bewährten und für Veränderung .....	195
8.1.2 <i>Schule interaktiv</i> im ersten Projektjahr. Die Perspektive der internen Bestandsaufnahme .....	198
8.1.3 Pädagogische Regelungsnötigung. Technischeinsatz als Infragestellung bewährter Handlungsstrategien und -muster.....	201
8.1.4 Der Faktor Arbeitsbelastung als Entwicklungshemmnis .....	205
8.1.5 Belastungs- und Angemessenheitsempfinden. Wahrnehmungsunterschiede.....	207
8.1.6 Zwischen Leistungspflicht und Selbstwirksamkeitsanspruch. Die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs als Belastungsfaktor.....	212
8.1.7 Beruflicher Ethos als Beispiel für die Reproduktion und Transformation kultureller Praktiken .....	215
8.1.8 Aktivierung gegebener Spannungsfelder durch steigende Anforderungen und enger werdende Handlungsspielräume .....	217
<b>8.2 Nach der Bestandsaufnahme. Einleitung weiterer Prozesse.....</b>	<b>219</b>
8.2.1 Antinomien und andere Irritationen.....	221
8.2.2 Der weitere Umgang mit den Ergebnissen. Unklarheiten .....	227
8.2.3 Effektivierung nach Maßgabe der Schulkultur. Charakteristische Handlungsstrukturen erhalten, Beschränkungen vermeiden .....	229
8.2.4 Steuerung und Koordination „ohne Druck“. Der Umgang mit Hierarchie und Gleichheit.....	233
8.2.5 Basisdemokratisches Miteinander und Subjektorientierung in bürokratisch verhafteten Strukturen. Eigene Qualitätsmaßstäbe als Potenzial .....	236

<b>9 Schulkultur - zwischen Tradition und Innovation .....</b>	<b>240</b>
<b>9.1 Kooperation und Innovation ermöglichen. Das Zurückhalten administrativ gesetzter Einengungen.....</b>	<b>240</b>
9.1.1 Restriktion statt Förderung. Bildungspolitisch gesetzte Rahmenbedingungen als Hemmnis für Kooperationsbeziehungen .....	240
9.1.2 Partizipatives Führungsverständnis. Weichenstellungen für das ‚Unplanbare‘ .. .....	244
9.1.3 Neues Schulprogramm – tradierte Konfliktlinien. Die Aktivierung von Spannungsfeldern durch administrativ verordnete und kontrollierte Entwicklung.....	249
9.1.4 Organisationsbewusstsein und Entwicklungsengagement durch subjektiven Gestaltungsanspruch.....	253
9.1.5 Der neue Schwerpunkt Medienkompetenzentwicklung - <i>Schule interaktiv</i> . Pädagogische Legitimation als Klammer .....	258
<b>9.2 Veränderungen. Neues Schulprogramm, vertraute Handlungsprinzipien .....</b>	<b>262</b>
9.2.1 Pädagogisch legitimierter Medieneinsatz als Leitmotiv.....	264
9.2.2 Entlastung durch mehr Transparenz, durchschaubare Regelungen und effizientere Organisation .....	268
9.2.3 Erfahrungsgestützte Veränderung tradierter Abläufe. Die Etablierung medienbasierter Austauschprozesse und neuer Integrationsformen .....	271
<b>9.3 Schulkultur, Schul- und Schulqualitätsentwicklung. Theoretisch-reflexive Einordnung.....</b>	<b>274</b>
9.3.1 Schulkultur – Ein widersprüchlicher organisationsspezifischer Handlungskomplex.....	275
9.3.2 Schulkultur aus Perspektive der Kultusadministration.....	276
9.3.3 Theoretische Zugänge zum Begriff. Kultur als Kompensation und eigenes Spannungsfeld.....	280
9.3.4 Handlungsbezogene Zugänge I. Kultur als wertbasierter, gestaltbarer Zusammenhang .....	283
9.3.5 Handlungsbezogene Zugänge II. Kultur als Instrument auf dem Weg zur lernenden Organisation.....	286
9.3.6 Schulkultur als Beitrag zur Schulqualität. Die Funktionalisierung von Handlungsspielraum .....	290
<b>10 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick. Schulkulturentwicklung mit neuen Medien als eine alternative Perspektive .....</b>	<b>295</b>
10.1 Integration neuer Medien. Kulturbruch und Potenzial für Erneuerung.....	301
10.2 Entwicklungsbedürftig: Administrative Rahmung, Finanzierungs- und Unterstützungsstrukturen .....	304
10.3 Medienkompetenzentwicklung. Anforderung mit unklarem bildungspolitischen Stellenwert .....	307
10.4 Neue Medien, neue Entwicklungsdynamiken. Kooperation und Vernetzung als Bewältigungsstrategien für gesteigerte Komplexität .....	310
10.5 Eine schuleigene, kulturell fundierte Perspektive auf Medienkompetenz als Handlungsorientierung .....	314
10.6 Handlungsspielräume, Handlungserfahrungen und Handlungsorientierungen als Katalysatoren für Entwicklung .....	317
10.7 Reflexion der pädagogischen Entwicklungsbegleitung.....	321
<b>Schlussbemerkung.....</b>	<b>325</b>

Referenzen .....	327
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	324
Abkürzungsverzeichnis .....	326
Anhang.....	327

## Einleitung

Schul- und Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen sowie die nachhaltige und wirksame Integration neuer Medien in den Unterrichtsalltag sind Themen, die den aktuellen Diskurs um einen Wandel in der deutschen Bildungslandschaft prägen. Impulse für Veränderungen entstanden nicht zuletzt aus internationalen Vergleichsuntersuchungen: Aus ihnen ging hervor, dass deutsche Schulen in Bezug auf die Nutzung des Computers im Unterricht einen der letzten Ränge im OECD<sup>1</sup>-Vergleich einnehmen, sodass die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> im Umgang mit digitalen Medien vorwiegend außerschulisch erworben wird [vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 180ff]. Insofern haben umfangreiche Ausstattungs- und Qualifizierungsinitiativen<sup>3</sup> bislang nicht dazu geführt, dass die Entwicklung von Medienkompetenz, bzw. die Medienbildung<sup>4</sup> als selbstverständliche Aufgabe in Schulen verankert ist. Während in Bezug auf eine systematische Einbindung neuer Medien in Bildungsprozesse also noch Handlungsbedarf gegeben ist – auf diese Notwendigkeit verweisen zahlreiche Studien und Positionspapiere<sup>5</sup> –, hat mit der Orientierung am Thema ‚Qualität‘ bereits eine deutlichere Verschiebung der Koordinaten im Bildungssystem stattgefunden.

---

<sup>1</sup> Das Akronym OECD steht für *Organisation for Economic Co-Operation and Development*.

<sup>2</sup> Sind konkrete Personengruppen angesprochen, werden in dieser Arbeit jeweils die weibliche und die männliche Form benutzt. Häufig wird jedoch Bezug auf Subjekt, Akteur, oder Handelnden genommen. Zur besseren Lesbarkeit wird an diesen Stellen auf die Doppelnennung verzichtet. Dennoch sind mit diesen Abstrakta stets beide Geschlechter eingeschlossen und angesprochen.

<sup>3</sup> Exemplarisch hierfür seien an dieser Stelle die 1995 gestartete Initiative ‚Schulen ans Netz‘ [vgl. Schulz-Zander 2001] sowie das BLK-Programm ‚Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse‘ (SEMIK) [vgl. Mandl, Reinmann-Rothmeier & Gräsel 1998] genannt.

<sup>4</sup> Die Entwicklung von Medienkompetenz wird in einigen Kontexten auf instrumentelle Kenntnisse und technische Fertigkeiten im Umgang mit neuen Medien beschränkt und somit den „pädagogischen Zusammenhängen entrissen“ wie es z.B. Aufenanger ausdrückt [vgl. Aufenanger 1997, S. 18]. Im medienpädagogischen Diskurs wird inzwischen häufiger mit dem „umfassenderen Begriff“ der Medienbildung gearbeitet [vgl. Schelhowe et al 2009, S. 3]. In der Dissertation werden die Begriffe alternierend verwendet, ohne dass damit eine Gleichsetzung von Kompetenzentwicklung und Bildung verbunden sein soll. Die Arbeit lehnt sich hiermit an die Vorgehensweise der untersuchten Schule an. Gleichzeitig versteht sich Medienkompetenzentwicklung in der Dissertation als pädagogische Dimension und Aufgabe im Rahmen von Erziehungs und Bildungsprozessen mit dem Ziel, den Lernenden ein selbstbestimmtes und sachgerechtes, sozial verantwortliches und kreativ-gestaltendes Handeln in einer von Medien maßgeblich geprägten Gesellschaft zu ermöglichen [vgl. Tulodziecki 1998, S. 13f]. Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz und seinen Bedeutungsdimensionen siehe Gapski [2001].

<sup>5</sup> Zusammenfassend dazu siehe Herzig und Grafe 2006.

Mit nationalen Bildungsstandards, der verbindlichen Teilnahme an internationalen und nationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen, Schulinspektionen sowie der Einführung von Qualitätsentwicklungs- und managementkonzepten – um nur einige Schlagworte zu nennen – haben sich die Rahmenbedingungen für Schulen und die in ihnen handelnden Akteure maßgeblich verändert. Dass die aktuelle Reform einen umfassenden Anspruch hat, zeichnet sich auch an den Veränderungen im Bereich der Bildungsadministration ab, wo Modelle des sogenannten New Public Management [vgl. Koch & Gräsel 2004] bzw. der Educational Governance [vgl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007; Heinrich 2007] derzeit die tradierten Steuerungskonzepte abzulösen beginnen. Damit verbunden verändern sich auch die Aufgabenfelder und die Rolle der Schulen. Sie sollen als „pädagogische Handlungseinheiten“ [Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen 2008a, S. 2<sup>6</sup>] mehr Selbstverantwortung übernehmen und dabei auf „großen Gestaltungsspielraum [...] bezüglich der Qualität ihrer internen Prozesse“ [a.a.O., S. 100] zurückgreifen können. Für die Qualität der internen Prozesse wird auch die Kultur von Schulen relevant. Diese soll gemäß dem *Hessischen Referenzrahmen Schulqualität* mit Hilfe geeigneter Führungs- und Managementstrategien dazu genutzt werden können, dass sich die Schule zu einer „lernenden und selbstverantwortlichen Organisation“ [a.a.O., S. 16] entwickelt. Indessen verweisen empirische Studien darauf, dass sich Schulkultur in Wandelprozessen auch als Hemmnis entpuppen kann [vgl. u.a. Krainz-Dürr 2006] und aufgrund ihrer widersprüchlichen Verfasstheit einer gezielten Veränderung ohnehin nicht zugänglich ist [vgl. Helsper et al 1998; Helsper 2002]. Dies betrifft Qualitäts- und Schulentwicklungsprozesse ebenso wie die Integration neuer Medien: Die verbindliche Verankerung von Medienkompetenzentwicklung und Standardorientierung in den Unterricht setzt eine Kopplung an Schulentwicklungsprozesse voraus, die im Einklang mit den spezifischen schulischen Voraussetzungen und Handlungstraditionen, mit anderen Worten, in Bezugnahme auf die Schulkultur, ihre Ausdrucksformen und ihre Grundannahmen gestaltet werden müssen.

---

<sup>6</sup> Der Begriff geht zurück auf Fend [1986].

Die vorliegende Dissertation rekonstruiert am Beispiel einer Einzelfallstudie, welche Phänomene der Schulkultur im Kontext eines pädagogisch begleiteten Schulentwicklungsprozesses mit neuen Medien wirksam werden. Auf dieser Grundlage wird ein tieferes Verstehen von Widersprüchen, Paradoxien und Problemstellungen in schulischen Wandelprozessen ermöglicht, und es kann das Potenzial einer alternativen Perspektive auf kulturelle Phänomene für die Gestaltung von Veränderungsprozessen aufgezeigt werden.

Gegenstand der Untersuchung ist ein hessisches Gymnasium, dessen Schulprogramm- und Medienkonzeptarbeit im Rahmen des Projekts *Schule interaktiv*<sup>7</sup> von April 2005 bis Juli 2007 wissenschaftlich begleitet wurde. Beim zu untersuchenden Feld, der Schule, ihrer Kultur und dem in diesem Kontext zu gestaltenden Entwicklungsprozess, handelt es sich um ein komplexes, von sich wechselseitig stützenden oder auch einander konterkarierenden Prozessen geprägtes Untersuchungsfeld. Die Dissertation greift diesen Fokus auf und betrachtet die sich in diesem Gefüge manifestierenden Handlungsphänomene als Ausdruck der Schulkultur mit Hilfe eines Zugangs, der sich als pädagogische Begleitforschung beschreiben lässt. Dafür werden durch qualitative wie quantitative Evaluation gewonnene Daten herangezogen und analysiert, reflektiert und interpretiert. Dies geschieht in Anlehnung an die Perspektive, die Oevermann für die Methode der objektiven Hermeneutik [Oevermann 2002] weiterentwickelt hat.

---

<sup>7</sup> Das Projekt *Schule interaktiv* wurde von der Deutsche Telekom Stiftung gefördert und zielte auf eine nachhaltige Integration neuer Medien im Kontext von Schulentwicklungsprozessen sowie auf Grundlage einer besonderen Form der wissenschaftlichen Begleitung. Ausführlich dazu siehe Kapitel 1.



## Aufbau der Arbeit

Die Dissertation ist in 10 Kapitel bzw. Abschnitte gegliedert. Kapitel 1 dient einer ersten Hinführung zur Untersuchung und beschreibt das rahmengebende Projekt *Schule interaktiv* sowie die mit seinem Ansatz und seinen Zielperspektiven verbundenen Implikationen. Dargestellt werden ferner Aushandlungsprozesse, die zu Beginn der Projektlaufzeit stattgefunden haben, und darin beobachtete Auffälligkeiten. Diese bildeten gemeinsam mit den ‚Eigenheiten‘, die eine der Projektschulen in den Aushandlungen zeigte, den Anstoß für das Dissertationsvorhaben. Kapitel 2 erläutert, worin diese Eigenheiten bestanden und in welchen situativen Zusammenhängen sie sich äußerten. Inwiefern die Forschungsliteratur zum Thema Schulentwicklung mit neuen Medien auf solche Auffälligkeiten und Eigenheiten eingeht, wird in Kapitel 3 beleuchtet. Dieser Abschnitt stellt damit den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit und zugleich das Vorverständnis der Forscherin *zu Beginn des Begleitprozesses* dar. Dieser Bezugsrahmen wurde im Rahmen der pädagogischen Begleitung sukzessive erweitert, dazu haben die im Prozess gewonnenen Erkenntnisse und ihr In-Bezug-Setzen zueinander sowie ihre Interpretation in Bezugnahme zum rahmengebenden Kontext und der Theorie beigetragen. Diese schrittweise Ausdifferenzierung wird in der Arbeit in Form theoretisch-reflexiver Einordnungen dargestellt. Teils sind diese in die Auslegung der empirischen Ergebnisse eingearbeitet; zusammenfassend dargestellt sind sie in gleichnamigen Kapiteln. Die Einordnungen bilden gleichzeitig die für die objektiv-analytische Betrachtung des Prozessgeschehens während der Begleitung nötige Distanznahme der Forscherin im Sinne eines reflexiven Innehaltens ab; insofern dokumentiert die Arbeit neben dem Entwicklungsprozess der Schule auch den Erkenntnisprozess der Forscherin im Zuge der Begleitung. In Kapitel 4 wird der Ansatz der pädagogischen Begleitforschung ausführlich vorgestellt. Welche Prämissen damit für den Forschungsprozess gesetzt sind, welches Subjekt- und Forschungsverständnis dem Vorgehen zugrunde liegt und wie dieses Einfluss auf die Entwicklung und den Einsatz von Instrumenten, die wissenschaftliche Analyse, Reflexion und Interpretation des Prozesses nimmt, wird hier beschrieben. Die Kapitel 5 bis 9 sind der analytischen Rekonstruktion und Reflexion des Entwicklungswegs gewidmet. Dieser wurde durch einen von der

Schule selbst initiierten Veränderungsprozess eingeleitet, den die Akteure zur Weiterentwicklung des bestehenden Schulprogramms und der im Projekt *Schule interaktiv* geförderten Integration neuer Medien nutzten. Die pädagogische Begleitung erfolgte als eine Zusatzunterstützung im Rahmen von *Schule interaktiv*, sie war mit den Projektaktivitäten eng verzahnt, aber vornehmlich auf die Schulentwicklungs- und Schulprogrammarbeit gerichtet. Das Herausarbeiten kultureller Phänomene erfolgt anhand der systematischen Analyse der Beobachtungssituationen unter Einbezug des empirischen Materials. Diese Beschreibung bildet den Interpretationshorizont für weitere, in qualitativen und quantitativen Erhebungen gewonnene Daten. Das auf diese Weise entwickelte Verständnis der kulturellen Phänomene, ihrer ursächlichen Zusammenhänge und Implikationen wird schließlich unter Bezugnahme aufeinander, den in Abschnitt 3 dargestellten theoretischen Bezugsrahmen sowie den wissenschaftlichen Forschungsstand reflektiert. Dazu werden die Untersuchungsbefunde auch am Stand der (internationalen) Schulentwicklungs-, Organisations-, Schulkultur- und Schulqualitätsforschung, an Aspekten der Professionsforschung, sowie an den Bezugnahmen auf Schulentwicklung und Schulkultur in aktuellen Qualitätsentwicklungsansätzen gespiegelt. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird in Kapitel 10 *Schulkulturentwicklung* als eine alternative Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse mit neuen Medien vorgestellt. Fundamental für diese ist ein Verständnis von Schulkultur als ‚widerständiges‘, nicht instrumentalisierbares Konzept. Der von charakteristischen Widersprüchen und Spannungsfeldern geprägte Handlungskomplex bildet im Zusammenspiel mit den Dynamiken in Entwicklungsprozessen mit neuen Medien eine relevante, aber nicht steuerbare Einflussgröße.

# 1 Fokus Entwicklungspartnerschaft.

## Das Projekt *Schule interaktiv*

Die Idee der Verantwortlichen der Deutsche Telekom Stiftung (DTS), eine ‚interaktive‘ Projektpartnerschaft zu initiieren, in deren Rahmen besonders motivierte Schulen im Hinblick auf die Integration neuer Medien und den Schulentwicklungsprozess so gefördert und unterstützt werden, dass Impulse für eine pädagogisch sinnvolle und nachhaltige Medienbildung entstehen, speiste sich zunächst aus den Erkenntnissen aus PISA und anderen Studien. Diese hatten gezeigt, dass Computernutzung in deutschen Schulen trotz „erheblicher Investitionen und zahlreicher Förderprogramme“ [PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 189] bislang nicht zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Unterrichtspraxis geworden ist [vgl. u.a. Herzig & Grafe 2006, S. 134]. Auch aus Sicht der 2004 gegründeten gemeinnützigen Deutsche Telekom Stiftung war damit Handlungsbedarf gegeben: der Aspekt der Integration neuer Medien in den Schulalltag war Bestandteil einer der zentralen Zielsetzungen der Organisation, die sich laut ihrem Tätigkeitsbericht der Unterstützung der staatlichen Bildungspolitik in der Sicherung der Zukunftsfähigkeit des Standorts Deutschland in den Themenbereichen Bildung, Forschung und Technologie widmen möchte. Hierbei werde dem Aspekt der Bildung besondere Relevanz beigemessen, zumal diese als wichtiges „Fundament für Ideen, Kreativität und Wissensvorsprung“ [DTS 2004/2005, S. 5] aufzufassen sei. Das Projekt *Schule interaktiv* basierte in besonderem Maße auf Ideen und Kreativität, und, wie in den folgenden Kapiteln dargestellt, auf der Idee einer Entwicklungspartnerschaft, auf Entwicklungsoffenheit und auf der Haltung, an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Einzelschule anzuknüpfen. Als Projektziele wurden

- *Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur*
- *Unterstützung von Lernförderung*
- *Entwicklung von Medienkompetenz*

formuliert.

Im Zeitraum von Februar 2005 bis Januar 2008 sollten Schulen durch die Teilnahme am Projekt in die Lage versetzt werden, *eigene* Konzepte pädagogisch sinnvoller Mediennutzung zu entwerfen und zu realisieren. Die hieraus getätigten Erfahrungen sollten dazu dienen, exemplarisch erfolgreiche Wege der Integration neuer Medien in die Unterrichtspraxis zu beschreiben, die von anderen Schulen aufgegriffen werden können. Unterstützt und gefördert werden sollten im Projekt die Ideen, die *Lehrende und Lernende selbst* entwickeln, um neue Medien in die Unterrichtsarbeit zu integrieren; dieses kreative Potenzial sollte mit *Schule interaktiv* zum Tragen kommen und von den Beteiligten motiviert verfolgt werden können. An diesem Initial sollte ferner angeknüpft werden, um auch für andere Schulen Anreize für innovative Unterrichtsarbeit und Schulentwicklungsprozesse mit neuen Medien zu bieten.

Die Zielsetzungen von *Schule interaktiv* sollten in den beteiligten Schulen mit gezielter pädagogischer Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung verwirklicht werden. Die Wissenschaftler wurden im Projekt damit nicht (nur) als Instanz wirksam, die aus objektiver Perspektive den Erfolg des Projekts dokumentiert<sup>8</sup>, sie waren als Berater, Moderatoren, Fortbildner, kritische Begleiter und Ansprechpartner selbst Bestandteil des Entwicklungsprozesses. Damit lag zusätzlich zur in wissenschaftlich evaluierten Projekten üblichen Rolle ‚der‘ Wissenschaft als Kontroll- und Legitimationsfunktion auch eine Unterstützungsfunktion vor. Die wissenschaftliche Begleitung hatte im Projekt *Schule interaktiv* damit eine spezifische Doppelrolle inne, die gerade zu Beginn der Projektaktivitäten teils auch problematisch war, wie zu zeigen sein wird.

Mit diesem Ansatz war den beteiligten Schulen jeweils ein individuell auszugestaltender Handlungsspielraum gegeben, innerhalb dessen sie eigene Wege der Medienintegration realisieren konnten. So war es nicht nur zu erwarten, sondern ausdrücklich erwünscht, dass die Schulen individuelle Wege wählen, dass sie auf individuelle Erfahrungen zurückgreifen und ihre individuellen Kontextbedingungen einbringen und berücksichtigen. Das bedeutete, dass sie sich in unterschiedli-

---

<sup>8</sup> Dennoch gehörte die Dokumentation des Entwicklungsverlaufs und die systematische Prozessreflexion zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Dieser wurde durch regelmäßige Projektberichterstattung Rechnung getragen, wobei vorwiegend auf formative Evaluation gesetzt wurde. Siehe dazu auch Kapitel 4.

cher Form auf den Weg machen, sich auf diesem Weg unterschiedlich schnell bewegen und im Prozess unterschiedliche Unterstützungs- und Begleitangebote nutzen konnten, die von der wissenschaftlichen Begleitung speziell auf sie zugeschnitten waren. Wenig sinnvoll schien es daher, vorab Hypothesen über mögliche Projekterfolge zu formulieren und diese später zu verifizieren oder zu falsifizieren: Ziel war nicht das Bestätigen oder Widerlegen externer Erwartungen, sondern die unterstützende Begleitung und aufschlussgebende Dokumentation eines maßgeblich von den handelnden Akteuren in Schulen gestalteten, entwicklungs-offenen Prozesses. Dieser spezifische Projektansatz bedingte die besondere Form der wissenschaftlichen Begleitung, die den Prozess nicht nur evaluiert, sondern die Entwicklungsschritte der einzelnen Schulen im Zusammenhang mit der Integration neuer Medien gezielt begleitet und reflektiert. Er setzte ferner die Bereitschaft der Partnerschulen voraus, sich auf diesen gemeinsamen Prozess einzulassen. Inwiefern aus dem entwicklungs-offenen, partnerschaftlichen Ansatz von *Schule interaktiv* Ansprüche an die beteiligten Projektpartner resultierten, welche Strukturierungs- und Unterstützungsangebote im Projekt vorgeschlagen wurden und inwiefern aus den Interaktionen zu Beginn der Projektlaufzeit die Motivation für die vorliegende Dissertation entstand, soll nun erörtert werden.

## 1.1 Entwicklungsoffenheit aus Perspektive der Projektförderin

Bezogen auf die Projektfinanzierung durch die Deutsche Telekom Stiftung war mit der Idee von *Schule interaktiv* vorausgesetzt, dass sich die DTS, auf deren Impuls das Projekt zurückging, nicht nur als Geldgeberin verstand, sondern dazu bereit war, den in *Schule interaktiv* vertretenen pädagogischen Ansatz konsequent umzusetzen. Dies bedeutete in mancher Hinsicht ein bewusstes Abweichen vom traditionell üblichen Procedere in Drittmittelprojekten, z.B. bei der Auswahl der teilnehmenden Schulen. Es wurde kein Bewerbungsverfahren initiiert, sondern Schulen, die von den Kultusministerien der Länder vorgeschlagen wurden, wurden aufgesucht und ‚inspiziert‘. Um als Modelle für andere Schulen dienen zu können, sollten die potenziellen ‚interaktiven‘ Schulen keine außergewöhnlichen Standort- und Rahmenbedingungen aufweisen; auch mussten sie keiner bestimmten Schulform angehören oder eine bestimmte Schüler- oder Lehrerzahl

vorweisen. Dennoch sollten die Schulen der Wahl außergewöhnlich sein. Dieser Anspruch bezog sich insbesondere auf das Engagement von Schulleitung und Kollegium für die Lernenden, auf die Entwicklungsoffenheit, die Neugier und die Initiative der Akteure. So sollte beim Schulbesuch ein gutes Klima zwischen Schulleitung, Lehrenden und Lernenden spürbar sein, Belege für ein gelingendes Miteinander existieren (etwa in Form von bereits erfolgreich realisierten Projekten), die Aufgeschlossenheit der Akteure für (Weiter-)Entwicklung sollte bestenfalls atmosphärisch greifbar sein; wünschenswert waren aus Sicht der Stiftung ferner erste (grundlegende) Erfahrungen mit dem Einsatz neuer Medien. Hinsichtlich der vorhandenen Technikausstattung waren keine Mindestanforderungen gestellt, die Schulen sollten lediglich bereits erste Erfahrungen mit dem Einsatz neuer Medien getätigt haben. Für ein Eingrenzen infrage kommender Partnerschulen wurden die Kultusministerien der Länder Hessen, Nordrhein Westfalen und Sachsen um Vorschläge gebeten. Genannt wurden in allen drei Bundesländern mehrere Schulen, die aus Sicht der verantwortlichen Ministerien durch überdurchschnittlichen Einsatz in einem bestimmten Bereich sowie erste Erfahrungen mit schulischer Medienarbeit auf sich aufmerksam gemacht hatten – d.h. mindestens das Engagement der Schulen in punkto neue Medien war aus administrativer Perspektive bereits erkennbar geworden. Dieses Kriterium war aus Perspektive der DTS jedoch nicht Nachweis genug. Um einschätzen zu können, ob der Erfolg auf einer von Schulleitung, Kollegium, Schülerinnen und Schülern sowie Elternschaft gemeinsam getragenen Vision von Schule als Lebensraum gründet oder eher das Resultat einer isoliert agierenden Gruppe war, entschieden die Projektleiterinnen, alle infrage kommenden Schulen zu besuchen und die jeweilige Schulkultur vor Ort auf sich wirken zu lassen. Bewusst wurden daher die Empfehlungen der Bildungsadministration nicht als alleiniges Selektionskriterium genutzt. Vielmehr griffen die Projektinitiatorinnen mit der Entscheidung, die eigene Wahrnehmung der Schule als ausschlaggebendes Moment für die ‚Partnerwahl‘ zu nutzen, auf heuristische Kriterien zurück.

Damit wurde eine für die Projektzusammenarbeit wichtige Weichenstellung getätigt, zumal der in der Schule gelebten Praxis ein höherer Stellenwert eingeräumt wurde als deren Beurteilung durch eine externe Instanz. Auf dieser Basis wurden

schließlich vier Schulen in drei Bundesländern ausgewählt und eingeladen, am Projekt teilzunehmen: eine integrierte Gesamtschule, eine Mittelschule und zwei Gymnasien. Diese Auswahl kann hinterfragt werden, so könnte kritisiert werden, dass nicht etwa so genannte ‚Problemschulen‘, sondern ausgerechnet Schulen, die bereits als ‚gut‘ gelten können, Entwicklungsunterstützung und weitere Ausstattung erhalten. Die DTS vertrat hierzu die Auffassung, dass Motivation für Entwicklung weder von der Bildungsadministration noch im Rahmen einer Projektidee von außen an die Schule herangetragen werden kann, sondern vielmehr auf einer internen Entwicklungsinitiative gründet, die nicht nur durch die Erfolge der Schule nachgewiesen ist, sondern sich auch in der gelebten (und bei Schulbesuchen wahrnehmbaren) Schulkultur manifestiert. Dieses Potenzial – aus pädagogischer Sicht ein intransitives Streben nach Weiterentwicklung – aufzugreifen, schien aus Perspektive der nicht zuletzt auch erfolgsorientiert arbeitenden Stiftung eine geeignetere Basis für die Realisierung eines erfolgreichen Entwicklungsprojekts. Gleichzeitig konnte das Einräumen weiterer Entwicklungsspielräume und die begleitende Unterstützung als eine Anerkennung der bisherigen Leistungen der Akteure in den Schulen aufgefasst werden. Diese Anerkennung sollte die Akteure für die Projektteilnahme motivieren und (weitere) Schulentwicklungsprozesse anstoßen. Damit wurde Schulentwicklung mit neuen Medien als eine kontinuierliche Gestaltungsaufgabe aufgefasst, die unter dem Einfluss der Kontextfaktoren wie der bildungspolitischen und lokalen Rahmenbedingungen steht und im Wesentlichen von der individuellen Kultur einer Schule, also den sich wechselseitig bedingenden Haltungen und Handlungen der Akteure und der organisationalen Strukturen bestimmt wird.

Im Fokus der Initiatoren von *Schule interaktiv* stand damit nicht ‚nur‘, guten Schulen weitere Verbesserungsmöglichkeiten einzuräumen, sondern Ziel war, das komplexe Bedingungsgefüge von Entwicklungsarbeit und die im Projekt angestoßenen Entwicklungen und Prozesse so zu beleuchten, dass das Geschehen in und die nötigen Voraussetzungen für Entwicklung auch für andere Schulen und die Bildungspolitik nachvollziehbar werden.

Ein weiteres Zeichen setzte die DTS mit der Entscheidung für eine engagierte wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Weder Erfolgskontrolle noch Unterstützung nach festgelegtem Plan waren es, die in Auftrag gegeben wurden, intendiert war eine Partnerschaft, in der gemeinsam Entwicklungen ermöglicht werden können. In dieser Konstellation wurde den Wissenschaftlern die Möglichkeit zur Mitsprache und -gestaltung eingeräumt. Für die Verantwortlichen der DTS resultierte daraus, dass die Projektidee sowie erste Umsetzungsansätze zur Diskussion gestellt wurden; anders als in traditionellen Projektvereinbarungen üblich wurde das Konzept damit auch im laufenden Prozess kontinuierlich hinterfragt. Nicht nur die Idee musste sich so immer wieder pädagogisch legitimieren. Auch brachte der Fokus auf Entwicklung und die dezidiert pädagogische Orientierung es mit sich, dass die zu initiiierenden Maßnahmen und Schritte sich am Bedürfnis und den Möglichkeiten der beteiligten Schulen orientieren. Ein Quantifizieren des Erfolgs, das Formulieren fixer Kriterien dafür und eine Terminierung von Entwicklungsschritten durch die Stiftung als Förderer war im Konzept von *Schule interaktiv* daher schwer möglich. Die Verantwortlichen der DTS waren so herausgefordert, auf im Vorfeld operationalisierte Zielsetzungen zu verzichten, deren Erreichen die Förderung ökonomisch legitimieren könnten. Stattdessen war den Schulen wie auch der wissenschaftlichen Begleitung seitens der Stiftung ein Vertrauensvorschuss eingeräumt worden, der auf einer (pädagogischen) Haltung basiert – der Haltung, dass die Partner der Wahl im ihnen verfügbar gemachten Handlungsspielraum das ihnen eigene Gestaltungspotenzial erkennen und wirksam werden lassen, um miteinander human verantwortliche und nachhaltige Entwicklungsprozesse zu realisieren.

## **1.2 Die wissenschaftliche Begleitung im entwicklungs-offenen Projekt**

Zu den Anforderungen, denen sich die wissenschaftliche Begleitung des Entwicklungsprojekts zu stellen hatte, gehörte es zunächst, sich von im Vorfeld formulierten Hypothesen und der Umsetzung eines standardisierten Entwicklungskonzepts zu lösen und sich als integralen Teil des Projektprozesses zu begreifen. Als wissenschaftliche Begleitung wurden Prof. Werner Sesink und sein Team vom Arbeitsbereich Bildung und Technik am Institut für Allgemeine Pädagogik und Be-



rufspädagogik an der TU Darmstadt gewählt; sicher auch, da mit den Lehr- und Forschungsaktivitäten im Bereich Medienpädagogik<sup>9</sup> bereits umfassende Erfahrungen in der Arbeit mit und der Erforschung von neuen Medien in der Bildung vorlagen. Auf Grundlage dieser Erfahrungen erfolgte die wissenschaftliche Fundierung der Projektidee durch Prof. Werner Sesink, auf dieser Basis konkretisierten Stiftung und wissenschaftliche Begleitung anschließend gemeinsam die projektbezogenen Zielsetzungen und formulierten erste Handlungsschritte. Die Entscheidung, die wissenschaftliche Begleitung an Pädagoginnen und Pädagogen zu übertragen, die den Prozess nicht aus der Distanz bewerten, sondern sich vielmehr als Bestandteil begreifen und die Akteure in den Schulen engagiert begleiten [vgl. Sesink et al 2008, S. 42]<sup>10</sup>, verdeutlicht den Stellenwert pädagogischer Arbeit im Entwicklungsprojekt: Pädagogik wird in *Schule interaktiv* in ihrem ursprünglichen Wortsinn als Wegbegleitung (von griech. „paidagogein – den Knaben führen“ [Böhm & Hehlmann 1994, S. 518]) begriffen, wobei im Projekt nicht wie im Griechischen an ein Leiten zu einem vorbestimmten Ziel, sondern vielmehr an ein Heranführen der Akteure in Schulen an die eigenen Potenziale gedacht war, das sich in der Entwicklungsarbeit entfalten und dort zum Tragen kommen sollte. Implizit war hier der Aspekt auf die reflexive Dimension von Bildung gerichtet, auf ein Resonanzverhältnis zwischen pädagogischer Begleitung und Lehrenden, das auf ein Spannungsfeld zwischen transitiven und intransitiven Aspekten [vgl. Sesink 2006, S. 16ff] des Prozesses verweist und damit Entwicklung nicht als vorgezeichneten und einfach gangbaren Weg, sondern als komplexes Bedingungs- und Handlungsfeld begreift<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> z.B. Rahmen der Projekte IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen (ICuM, <http://www.icum-tud.de>) und ComputerStudienWerkstatt (siehe <http://www.computerstudienwerkstatt.de>) sowie der Entwicklung, Realisierung und Evaluation des Studienmoduls Informationspädagogik ([http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/bt/informationspdagogik\\_2/informationspdagogik\\_3.de.jsp](http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/bt/informationspdagogik_2/informationspdagogik_3.de.jsp)) und den aus diesen Aktivitäten hervorgehenden Forschungspublikationen.

<sup>10</sup> Als wissenschaftlich begleitet gelten auch Projekte, in denen Wissenschaftler zu festgelegten Zeitpunkten Evaluationen durchführen und damit eher distanziert ‚nebenher gehen‘. Eine pädagogische Begleitung geht deutlich darüber hinaus. Ausführlich dazu siehe Kapitel 4 dieser Arbeit.

<sup>11</sup> Leiten als transitiver Aspekt ist im Begriff ‚Begleiten‘ enthalten, insofern kann das angesprochene Spannungsfeld auch als Bestandteil der Begrifflichkeit ‚pädagogische Begleitung‘ gesehen werden.

Im Fokus standen nicht nur die nach der Projektlaufzeit vorliegenden Resultate, sondern auch die Voraussetzungen und Handlungserfahrungen, die zu ihrem Erreichen beigetragen haben. Aufgabe des wissenschaftlichen Teams war es, den Prozess orientiert an den schulischen Bedürfnissen zu unterstützen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse systematisch zu dokumentieren. Dabei waren die individuellen Charakteristika jeder Schule zu berücksichtigen, d.h. es galt, für jede Schule einen eigenen Begleit- und Unterstützungsmodus zu entwickeln. Voraussetzung dafür war ein flexibles Eingehen auf die Bedürfnisse jeder einzelnen Schule und ein Sich-Einlassen auf die Schulen als Akteure – an ihnen, nicht an theoretisch fundierten Modellen sollten sich die angebotenen Begleitkonzepte orientieren. Damit verbunden war die Bereitschaft der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in Organisations- und Schulentwicklungstheorie dargestellten Prozessmodelle im Kontext des situativen Geschehens in den Projektschulen zu interpretieren und diese entsprechend zu modifizieren.

Diese Akzentuierung kann als ein adaptiv-evolutionärer Ansatz der Implementation von Innovationen aufgefasst werden; ein Ansatz, der in komplexen sozialen Umgebungen wie dem Bildungsbereich relevant wird, wenn nachhaltige Veränderungsprozesse angestoßen werden sollen [vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 221ff]. Der Fokus auf erfahrungsbasierten, schulindividuellen Lernprozessen bedingte ferner, dass auch die im Prozess angewandte Methodik nicht als vorher feststehend, sondern als flexibel anzupassendes Instrumentarium zu begreifen war. Unterstützungs- und Evaluationsmethoden wurden dementsprechend nicht vor, sondern während der Projektlaufzeit entwickelt und so bewusst an den sich im Begleitprozess ergebenden Phänomenen – konkreter: den Bedürfnissen der Einzelschulen – orientiert. Mit dieser Orientierung als Maßstab agierte die wissenschaftliche Begleitung nicht theoriefokussiert, sondern gegenstandsorientiert<sup>12</sup>, um den Schulen einen selbstbestimmten Entwicklungsprozess zu ermöglichen. In diesem Prozess war das wissenschaftliche Team als gleichberechtigter Partner auch selbst Bestandteil. Insofern war auch die Rolle der Wissenschaftler im Prozess kontinuierlich zu reflektieren, engagiertes Mitgehen implizierte hier immer wieder die selbstreflexive Betrachtung des Geschehens und das Hinterfra-

---

<sup>12</sup> Siehe dazu ausführlich Kapitel 4.

gen des wissenschaftlichen Vorgehens. Daraus resultierte ferner, dass die Unterstützungs- und Beratungsaktivitäten des wissenschaftlichen Teams für die Schulen stets Angebotscharakter hatten, d.h. sie konnten aufgegriffen, aber auch verworfen werden, in jedem Fall waren sie hinterfragbar und modifizierbar. Entwicklungsoffenheit bedingte hier die Offenheit der Beteiligten für Diskurs und forderte die argumentative Begründung möglicher Schritte im Dialog.

Zentrum der Projektpartnerschaft und eigentlicher ‚Ort‘ der Umsetzung waren die beteiligten Schulen, respektive ihre Kollegien und die von ihnen gestalteten Aktivitäten. Sowohl die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung als auch die Unterstützung der Stiftung wurden als möglichst förderlicher Rahmen für schuleigene Ideen und Visionen aufgefasst; als Rahmen, der im Winnicott’schen Sinne einen „potentiellen Raum“ eröffnet, in dem die handelnden Akteure das ihnen eigene Potenzial erschließen und realisieren können [vgl. Winnicott 1971]. Dieses Potenzial wurde in den Subjekten, insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern gesehen, die mit der Umsetzung der in *Schule interaktiv* entwickelten Unterrichtsvorhaben und der daraus erwachsenden weiteren Aktivitäten befasst sind. Sie galten im Projekt als der Personenkreis, dessen Wirken auch nach Ende der Projektlaufzeit noch prägenden Einfluss auf die Schule haben wird.

### **1.3 Entwicklungsoffenheit und die beteiligten Schulen**

Die Motivation der Schulen für die Projektteilnahme galt als gegeben, sobald die Mehrheit des Kollegiums Zustimmung signalisiert hatte. Dass es sich um überdurchschnittlich engagierte Schulen handelte, war den Verantwortlichen der DTS anlässlich der Schulbesuche deutlich geworden. In der konkreten Projektarbeit waren die Beteiligten in den Schulen gefordert, sich aktiv in den Projektprozess einzubringen und dabei die Belange der Schule als Ganzer mitzudenken. *Schule interaktiv* hatte den Anspruch, Impulse für die Organisation Schule *als Gesamtheit* zu geben und zielte auf ein Zusammenwirken der Ebenen Personal-, Organisations-, Technologie-, Kooperations- und Unterrichtsentwicklung<sup>13</sup>. Aufgrund der Entwicklungsperspektive war es notwendig, dass das Projekt die

---

<sup>13</sup> Als Teilbereiche von Schulentwicklung mit neuen Medien. Siehe dazu auch Kapitel 3.

individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Einzelschulen berücksichtigte. Dies setzte voraus, dass die Schulen ihren jeweiligen Entwicklungsstand und Unterstützungsbedarf gegenüber den Projektpartnern (der Stiftung und der wissenschaftlichen Begleitung) offenlegen, dass sie sozusagen ihre Stärken und Schwächen gegenüber zunächst weitgehend Unbekannten artikulieren und darauf vertrauen, dass diese mit den teils internen Informationen verantwortungsvoll umgehen. Auch die Schulen hatten damit einen Vertrauensvorschluss zu gewähren.

Das Ziel, die Schule als organisatorisches Ganzes zu erreichen erforderte, dass möglichst viele der Lehrenden beteiligt werden. Dies bezog sich u.a. auf den schulinternen Diskurs über schuleigene Zielsetzungen und den Konsens über zu treffende Maßnahmen in Bezug auf die jeweilige Ausgestaltung der Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur, verstärkter Lernförderung und der Entwicklung von Medienkompetenz. *Schule interaktiv* setzte voraus, dass die Schule bereit war, sich auf breiter Basis hinter den Prozess zu stellen und diesen möglichst auf allen Ebenen aktiv voranzutreiben, damit die Entwicklung auf den Ebenen Unterricht, Personal, Ausstattung (Technologie), Kooperation und Organisation übergreifend stattfinden kann. Dies gehörte gewissermaßen zu den ‚Teilnahmebedingungen‘ des Projekts. Grundlage dafür war die Annahme, dass die Etablierung von Medienkompetenzentwicklung als Querschnittsaufgabe nur dann nachhaltig sein wird, wenn sie auf einen demokratischen Prozess gestützt ist, einen Diskurs über Ziele und Möglichkeiten der Schule, an dem das gesamte Kollegium partizipiert [vgl. Thomas 1994, S. 1855; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 225; Eickelmann 2010, S. 57]. Die teilnehmenden Schulen sollten sich daher auf einen einleitenden innerschulischen Verständigungsprozess einlassen: Anknüpfend am individuellen Profil und den spezifischen Schwerpunktsetzungen der Schulen wurden die Kollegien aufgefordert, die Projektziele im Kontext der schuleigenen Ziele zu konkretisieren, also zu formulieren, welche eigenen Zielsetzungen die Schule mit der Projektteilnahme realisieren möchte.<sup>14</sup> Der externe Impuls für die Aushandlung interner Zielsetzungen sollte den Schulen zum einen als Anlass zur Reflexion und Selbstvergewisserung, zum anderen zur Orientie-

---

<sup>14</sup> Die Zielverständigung fand im Rahmen eines pädagogischen Tages zu Beginn der Projektlaufzeit statt.

zung der weiteren Vorgehensweise dienen. Auf Grundlage der schuleigenen Ziele im Projekt waren Unterrichtsvorhaben zu entwickeln, die in Absprache mit der schulinternen Arbeits-, Steuer- oder Koordinierungsgruppe<sup>15</sup> umgesetzt und für die Maßnahmen für Weiterbildung geplant, mögliche Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen aufgezeigt und nötige unterrichtsorganisatorische Veränderungen in die Wege geleitet werden sollten. Für die zu entwerfenden Unterrichtsvorhaben, so die Intention, sollten die selbst erarbeiteten Schulziele als Maßstab fungieren. In Form von Unterrichtsvorhaben (geplanten Unterrichtseinheiten, Projekten etc.) verschriftlichten die Lehrenden der beteiligten Schulen im Projekt ihre Ideen zur Medienintegration in den Regelunterricht und schlugen sie der Steuergruppe und den Projektpartnern zur Realisierung vor. Basierend auf der Annahme, dass die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) nicht per se zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Lehr-Lernkultur beiträgt, sondern Medientechnik in geeignete didaktische Konzeptionen und die Unterrichtsstruktur sinnvoll einzubetten ist [vgl. Müller, Blömeke & Eichler 2006, S. 633], waren die Beteiligten im Rahmen der Unterrichtsvorhaben auch gefordert, Überlegungen zur pädagogischen Fundierung der Mediennutzung, zu den geplanten Arbeitsformen und die dadurch mögliche Kompetenzentwicklung der Lernenden abzubilden. Konsequenterweise erfordern selbst entwickelte Zielsetzungen auch selbst formulierte Erfolgskriterien, mit denen sich die handelnde Person identifizieren kann.

So schien es darüber hinaus sinnvoll, dass sich die Lehrenden mit der Thematik Evaluation (als Selbstevaluation) auseinandersetzen bzw. diese in ihre konzeptionellen Überlegungen einbeziehen. Ziel war, dass die *Selbstevaluation* des selbst entwickelten Unterrichtsszenarios unter Einbezug (schul-)eigener Qualitätskriterien den Lehrenden Impulse für eine erfahrungsgestützte Reflexion des realisierten Vorhabens gibt. Seitens der wissenschaftlichen Begleitung war damit die Hoffnung verbunden, den Lehrenden den Nutzen von Selbstevaluation für den eigenen Unterricht erfahrbar zu machen. Ferner war vorgesehen, dass die mög-

---

<sup>15</sup> Die Projektschulen waren zu Projektbeginn gebeten worden, eine für die Koordination der Projektaktivitäten zuständige schulinterne Arbeitsgruppe zu formieren, die von einer Person verantwortlich geleitet wird. Die Gruppe und die Steuergruppenleiterinnen und -leiter standen in regelmäßigem Austausch mit Projektförderin und wissenschaftlicher Begleitung.

lichst transparent und nachvollziehbar dokumentierten Erfahrungen nach der Projektlaufzeit weiteren Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt werden und so weitere Schulen von den Erfahrungen profitieren können<sup>16</sup>.

Für die Initialisierung und Formulierung der Vorhaben sowie ihre Prüfung vor dem Hintergrund der schuleigenen Schwerpunktsetzung zeichneten im Projekt *Schule interaktiv* die Schulen selbst – respektive die jeweiligen Projektgruppen – verantwortlich, d.h. ihnen oblag es zu koordinieren, dass Medieneinsatz nicht nur punktuell, fach- und personengebunden, sondern als vernetzter Entwicklungsprozess stattfinden konnte. Zusammenfassend waren mit dem Sich-Einlassen auf das Projekt an die Schulen die Ansprüche gestellt, sich offen und engagiert zu beteiligen an

- einem Hinterfragen, einer Selbstvergewisserung und einer Reflexion der eigenen Arbeit im (möglichst) gesamten Kollegium bei der Verständigung auf schuleigene Zielsetzungen;
- der Formulierung eigener Erfolgs- bzw. Qualitätskriterien sowie deren In-Bezug-Setzen zu nötigen Veränderungsmaßnahmen hinsichtlich Unterrichtsorganisation, Kooperation, Koordination und Planung von Personalentwicklung und technischer Ausstattung sowie insgesamt zur Schulentwicklung;
- den regelmäßig stattfindenden Jours fixes mit den Projektpartnern und am Austausch über den Stand der Entwicklungsmaßnahmen und der Unterrichtsvorhaben;
- der Formung einer koordinierenden Arbeitsgruppe (Steuergruppe);
- der pädagogisch begründeten Mediennutzung und Ausstattungsentwicklung im Rahmen von Unterrichtsvorhaben oder -projekten;
- der Dokumentation der in der Projektlaufzeit getätigten Erfahrungen und Erkenntnisse;

---

<sup>16</sup> Zunächst wurden die Vorhaben formlos zur Beratung auf den Jours fixes vorgelegt. Auf Anfrage der Schulen entwickelte die wissenschaftliche Begleitung als Orientierung ein Formular mit Leitfragestellungen. Benannt wurden in diesem, welche (Lehr-)Ziele mit dem Vorhaben erreicht werden sollen, inwiefern diese Bezug zu den Schulzielen nehmen und welche (Medien-)Kompetenzen die Lernenden durch den Einsatz neuer Medien gefördert werden können. Auch die geplanten Formen der Überprüfung der Zielerreichung (Selbstevaluation) wurden benannt, darüber hinaus wurde der Bedarf an Medien, Software, Fortbildung und Unterstützung festgehalten. Auf dieser Basis erfolgte zum einen die Ausstattungsplanung und -entwicklung, zum anderen konnten die Erfahrungen des Medieneinsatzes im Unterricht so dokumentiert und anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Im Verlauf der dreijährigen Projektlaufzeit wurden über 160 Unterrichtseinheiten in dieser Form beschrieben, die seither in einer Datenbank abgerufen werden können [siehe <http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/index.php>].

- dem Austausch mit den anderen Projektschulen.

Insofern setzte die Teilnahme am Projekt deutlich mehr voraus als die Motivation einiger Personen und das Interesse an zusätzlicher Ausstattung. Letztlich war die Realisierung von Projekten und Unterrichtsvorhaben im Schulalltag abhängig von umfassenden Koordinations-, Organisations- und Reflexionsaktivitäten und somit vom Engagement der beteiligten Lehrenden. Für den laufenden Prozess ergaben sich aus dem Prinzip einer entwicklungsorientierten Partnerschaft weitere Herausforderungen an die Beteiligten.

#### **1.4 Die Entwicklungspartnerschaft als Qualitätskriterium im Prozess – Anschlüsse und Implikationen**

Die Intention von *Schule interaktiv*, im Rahmen einer Projektpartnerschaft Beispiele für nachhaltige Medienarbeit und Schulentwicklung zu konzipieren und zu erproben, basierte auf der Annahme, dass sich so die „Kluft zwischen Schulehalten und Schulforschung“ [Steffens & Bargel 1993, S. 8] überwinden lässt, mehr noch: dass sich die Ebenen Theorie und Praxis, vertreten durch Akteure aus Wissenschaft und Schule, im Prozess gegenseitig befruchten können und aus den getätigten Erfahrungen Impulse für andere Schulen entstehen [vgl. Sesink et al 2005, S. 2]. Einen ähnlichen Anspruch verfolgte der Diskurs um Schulqualität, der Ende der 80er Jahre im Arbeitskreis „Qualität von Schule“<sup>17</sup> geführt wurde [vgl. Steffens & Bargel 1993]. Damals wurden die Erfahrungen aus verschiedenen Schulentwicklungsansätzen, die Perspektiven der administrativen, wissenschaftlichen und der Handlungsebene sowie die Erkenntnisse internationaler und deutscher Schulforschung zusammengeführt, um „das Augenmerk auf praktische Folgerungen zu lenken“ [a.a.O., S. 16], die Lehrenden, Schulleitungen und Schuladministration Handlungsoptionen aufzeigen. Mit der Orientierung der wissenschaftlichen Begleitung an den von den beteiligten Akteuren im Entwicklungsprozess gestalteten Aushandlungen griff *Schule interaktiv* ein zentrales Er-

---

<sup>17</sup> In dem vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und der Konstanzer Forschungsgruppe Gesellschaft und Region (FGR) unterstützten Gremium waren Lehrende, Pädagoginnen und Pädagogen, Mitglieder der Bildungsverwaltung und Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler vertreten [vgl. Steffens & Bargel 1993, S. 8]. Veröffentlicht wurden die Diskussionsbeiträge u.a. in der Reihe „Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule“, herausgegeben vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP).

gebnis des Arbeitskreises auf, nach dem die Entwicklung von Schulqualität Forschungsansätze erfordert, welche die „interaktionalen innerschulischen Prozesse“ [a.a.O., S. 24] fokussieren<sup>18</sup>. Damit geraten die Ergebnisse von Entwicklungsprozessen nicht aus dem Blick, die Orientierung an einem quantifizierbaren Output bestimmt jedoch nicht den Prozessverlauf. Diese Akzentuierung ist relevant, da keine von Outputorientierung getriebene Komplexitätsreduktion (in Form standardisierter Vorgehensweisen), sondern das *Verstehen* der Komplexität von Bedeutung ist. Das Verstehen ist im vorliegenden Innovationsprozess, der Integration neuer Medien, der in einen nachhaltigen Wandel des Schulalltags münden soll, ein Qualitätsaspekt. So – und ebenfalls im Anschluss an den Diskurs um „Qualität von Schule“ – wird eine Perspektive auf *Schulentwicklung mit neuen Medien als individuell und partizipativ zu gestaltender Prozess der Qualitätsentwicklung* möglich, in der sich der Qualitätsbegriff auf einen reflexiven Bildungsprozess beziehen lässt.

Relevant dafür wird die Orientierung am Subjekt als Gestalter der Entwicklungsarbeit, dessen Potenzial im Kontext der in Schule gegebenen und den im Rahmen von *Schule interaktiv* verfügbar gemachten Handlungsbedingungen zur Geltung gebracht werden kann. Diesen intransitiven Aspekt des Prozesses gilt es mit den transitiven Anteilen, also den im Projekt in Form des engagierten Mitgehens, der Unterstützungs-, Beratungs- und Fortbildungsaktivitäten bereitgestellten Leistungen reflexiv zu vermitteln. In einer solchen Vermittlung sind das Auftreten von und Auseinandersetzen mit Widerständen, Brüchen und Problemstellungen mitzudenken, sie gehören zu den in Veränderungsprozessen naturgemäß auftretenden Phänomenen [vgl. Fullan 2004, S. 43]. Solche ‚Irritationen‘ können beispielsweise daraus erwachsen, dass Wandelprozesse grundlegende Werte und tradierte Handlungsmuster infrage stellen. Für die Zusammenarbeit der Projektpartner resultierte daraus die Anforderung bewusst gestalteter Kommunikationsprozesse, auf deren Basis vertrauensvolles und partnerschaftliches Miteinander der Akteure möglich wird. Gleichzeitig impliziert Entwicklung als reflexiver Prozess, den Partnern ausreichend Raum für selbstkritische Reflexion und die

---

<sup>18</sup> Beispielhaft genannt werden an dieser Stelle die Studien und Forschungsarbeiten Fends [1977; 1980/1998].



dafür nötige Distanznahme zu geben. Um zu ermöglichen, dass das Team der Wissenschaft, der DT Stiftung und Lehrende aus der Schulpraxis mit- und voneinander ‚lernen‘, dass also wissenschaftliche Standpunkte mit ökonomisch orientierten Perspektiven (der DT Stiftung) und den Erfahrungen des Schulalltags vermittelt werden können, mussten die Beteiligten die Arbeit im Projekt jeweils als experimentelle Erfahrung und als Gegenstand kontinuierlicher (Selbst-)Reflexion auffassen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren so herausgefordert, die Geltungsbedingungen der ‚anderen‘ Perspektiven möglichst unvoreingenommen anzuerkennen; mehr noch, sich auf den jeweils ‚fremden Blick‘ einzulassen und ihn sich zu eigen zu machen, auf dass die eigene Haltung und das eigene Tun infrage gestellt und auf dieser Grundlage erweitert und verändert werden können. Ein solches offenes und konstruktives Miteinander setzte wiederum voraus, dass es den Akteuren gelingt, gemeinsam eine tragfähige Vertrauensbasis zu entwickeln, denn erst eine bewusst gestaltete „Kultur des Vertrauens“, so etwa der Kommunikationswissenschaftler Frey [2000, S. 81], ermögliche den Akteuren „professionelle Kommunikation und Kooperation“ [a.a.O.]. Im Projekt *Schule interaktiv* war es den Partnern nicht möglich, sich auf gewachsene Kooperationsbeziehungen und eine entwickelte Vertrauensbasis zu stützen, vielmehr fanden die ‚vertrauensbildenden Maßnahmen‘ in der Entwicklungszeit statt. Die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit der Partner musste sich daher in den projektbezogenen kommunikativen Aushandlungen unmittelbar bewähren. Dies galt nicht nur in der Anfangsphase, sondern in der gesamten Projektlaufzeit.

Indessen kann angenommen werden, dass von den Kommunikationsakten zu Beginn der Entwicklungszeit wichtige Weichenstellungen für den künftigen Kooperationsprozess ausgehen. Die Vorstellung des Projekts und die ausführliche Erläuterung seiner Ziele, der erste persönliche Kontakt der Akteure, die ersten Verständigungsprozesse und zu treffenden Vereinbarungen prägen einen ersten Eindruck des Gegenübers und der auf dem gemeinsamen Weg wirksam werden den Akzentuierungen. Zu diesen ersten Aushandlungen zählten der Ausbau der technischen Grundausstattung der Projektschulen sowie die Gestaltung ihrer internen Zielklärung.

## 1.5 Zur ‚untergeordneten‘ Rolle der Technik im Projekt. Setzungen und Widersprüche

Mit der Einbindung neuer Medien in Prozesse der Schulentwicklung, der unterstützenden pädagogischen Begleitung und der Kopplung der Anschaffung weiterer Technik an didaktisch begründete Unterrichtsvorhaben sollte sich *Schule interaktiv* nach den Vorstellungen der DT Stiftung dezidiert von vornehmlich auf Ausstattung fokussierten Projekten unterscheiden. Ziel war es nicht, die Öffentlichkeit mit der Quantität und Aktualität medialer Ausstattung zu beeindrucken, vielmehr sollte sich die Technik im Projekt der Entwicklung von Schule und Unterricht unterordnen. Darüber hinaus sollte sie dazu beitragen, die Projektziele *Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur, Lernförderung und Medienkompetenzentwicklung* zu unterstützen. Didaktisch sinnvoll in den Unterricht eingebunden, sollten Medien neue Formen der Schüler-Lehrer-Interaktion, mehr Eigenaktivität der Lernenden sowie einen experimentellen Zugang zum Lerngegenstand mit ermöglichen. Nicht zuletzt durch das Projektziel *Entwicklung von Medienkompetenz* war allerdings die Verfügbarkeit einer angemessenen technischen Ausstattung vorausgesetzt. (Auch) Diese Vorbedingung hatte zur Folge, dass der Aspekt der neuen Medien, respektive ‚die Technik‘<sup>19</sup> als solche die Prozesse in *Schule interaktiv* phasenweise dominierte. Dies war bereits in der Anfangsphase des Projekts spürbar, in der die Schulen zunächst vor allem von einer medialen Grundausstattung profitierten: Ihnen wurden jeweils 2 Laptopwagen mit je 20 Laptops, sowie entsprechend den räumlichen Voraussetzungen 2-3 Smartboards, der Auf- bzw. Ausbau der WLAN-Infrastruktur, aktuelle Software sowie zusätzliche Beamer und Festplatzcomputer zur Verfügung gestellt.

Diese Ausstattung sollte von den Lehrenden anschließend möglichst intensiv in die Konzeption von Unterrichtsvorhaben mit einbezogen werden. Während die pädagogische Begründung für die Nutzung dieses Bestands seiner Beschaffung zeitlich nachgelagert war, wurde die Anschaffung zusätzlicher Technik (etwa für Unterrichtsvorhaben) an eine *vorab* zu formulierende pädagogische Begründung

---

<sup>19</sup> Zwischen den Begriffen Technik und Technologie wird in der Arbeit nicht differenziert. In Anlehnung Sesink wird davon ausgegangen, dass die Ausformungen beider Begriffe, so auch neue Medien, auf formal-logischen Operationsprinzipien basieren, die, eingebunden in weitere Prozesse, mit Implikationen verbunden sind [vgl. Sesink 2004, S. 104f].

gebunden. Damit wurde seitens der DT Stiftung ein widersprüchliches Zeichen gesetzt. Im Widerspruch zum im Projektkontext propagierten pädagogisch begründeten Medieneinsatz standen darüber hinaus zu Projektstart getätigte ‚Spontananschaffungen‘. Lehrenden, die unmittelbar nach der Projektvorstellung mit Ideen für mediengestützte Unterrichtseinheiten an die DT Stiftung herantraten, wurde kurzfristig finanzielle Förderung zugesagt. Auf diese Weise wollte die Stiftung die Anfangseuphorie der Beteiligten für einen erfolgreichen Projektauftritt nutzen. Gleichzeitig sollten dadurch weitere Lehrende für die Projektteilnahme motiviert und ein öffentlichkeitswirksames Zeichen dafür gesetzt werden, dass *Schule interaktiv* ‚wirkt‘. Nicht zuletzt war es für die neu gegründete Stiftung auch relevant, die Investition in das Projekt zu legitimieren und sich mit erfolgreicher Arbeit in der Stiftungslandschaft zu etablieren.

Die gesetzten Zeichen wirkten tatsächlich motivierend, sie regten in den traditionell eher mit Budgetknappheit vertrauten Kollegien teilweise die Äußerung umfassender Beschaffungswünsche an. Auch die erhoffte Außenwirkung blieb nicht aus. Die lokalen Medien berichteten über das Projekt und stellten die beteiligten Schulen sowie ihre erweiterte Ausstattung ausführlich vor – an der Frankfurter Schule mit dem fatalen Nebeneffekt, dass das attraktive technische Equipment auch eine Verlockung für Einbruchdiebstähle darstellte<sup>20</sup>. Während von der Aussicht auf Finanzierung auch kostenintensiver Medien bzw. von der Ausschöpfung eines nicht näher bezifferten Budgets (die Höhe der im Projekt zur Verfügung stehenden Summe wurde den Schulen nicht transparent gemacht) zum Teil ein starker Anreiz für Technikbeschaffung auszugehen schien, rückte der ‚pädagogische‘ Anreiz, der didaktisch begründete Medieneinsatz also, zunächst in den Hintergrund. Dies äußerte sich anfangs auf den Jours fixes. Dort waren die Aushandlungen im ersten Halbjahr in allen Projektschulen zeitlich stark vom Thema Technikanschaffung geprägt; das Erinnern an ihre pädagogische Legitimation, eingebracht in der Regel von der wissenschaftlichen Begleitung, geriet des öfteren zu einer unbequemen Zusatzbelastung. Nötig wurde ein solches Beharren durchaus, denn die Sinnhaftigkeit von Beschaffungswünschen

---

<sup>20</sup> Die durch *Schule interaktiv* verfügbare verbesserte technische Ausstattung, die Fortbildungs- und Unterstützungsangebote hatten für die Projektschulen freilich auch einen positiven Werbeeffect, während der Projektlaufzeit steigerten sich die Anmeldezahlen deutlich [vgl. Sesink et al 2008].

fehlte in den Vorhabenbeschreibungen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung und der DT Stiftung teilweise, in einigen Fällen war der Sinn von Begründungen nicht nachvollziehbar. Die sich daraus ergebenden Diskurse fanden zum Teil vor der Erarbeitung der Qualitätskriterien für eine finanzielle Förderung statt, in einigen Schulen erfolgten sie parallel dazu. Die pädagogischen Tage zur Entwicklung eigener Qualitätsziele für den Einsatz neuer Medien standen dort noch aus oder hatten gerade erst stattgefunden; bezüglich der Gestaltung des darauf aufbauenden Umgangs mit den Kriterien befanden sich die Projektpartner noch in der Verständigungsphase. Ziel war schließlich nicht, den Schulen Beschaffungskriterien zu diktieren, sondern die internen Projektsteuergruppen dazu in die Lage zu versetzen, *selbst* den pädagogischen Sinn von Medieneinsatz zu beurteilen. Damit sollte das planvolle Anfordern von Medientechnik nach Maßgabe einer nachvollziehbaren pädagogischen Begründung in Schulen etabliert werden. Die Projektpartner, besonders die wissenschaftliche Begleitung, konnten hierbei als Berater herangezogen werden.

Durch die widersprüchlichen Handlungssignale und die Parallelität von Technikbeschaffung und Entwicklung der Beschaffungskriterien verwischten sich zunächst die Rollen der wissenschaftlichen Begleitung und der DT Stiftung: Die beratend und begleitend zur Seite stehenden Partner wurden stellenweise als ‚Bewilligungsinstanzen‘ bzw. als ‚Bewilligungshelfer‘ gesehen, die geplante Unterrichtsvorhaben nach eher intransparenten Kriterien beurteilten. Aus dieser Problematik resultierte sicher auch, dass der partnerschaftlich-unterstützenden Funktion von DT Stiftung und TU Darmstadt in den Schulen zeitweise mit Misstrauen begegnet wurde. Die Handlungsorientierung der Projektpartner war unklar; diese verkörperten einerseits eine Verheißung (DT Stiftung: Finanzierung technischer Ausstattung), andererseits ein Zugangshindernis (wissenschaftliche Begleitung: Beharren auf pädagogischer Begründung). Diffus wurde dadurch ferner der im Projekt geltende Qualitätsmaßstab für Technikanschaffungen. Durch die Orientierung an kurzfristig öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten – durch die Investition in greif- und sichtbare mediale Ausstattung – wurde die Technik symbolisch vorangestellt und die pädagogische Intention in den Hintergrund gedrängt. Letztere wurde partiell zu einem unangenehmen Zusatzkriterium, zu einer Hürde, die

überwunden werden muss, um Ausstattung ‚gewährt‘ zu bekommen. Erst im weiteren Projektverlauf, als eine Verständigung auf nachvollziehbare Kriterien stattgefunden hatte, konnten sich die Maßstäbe in konsequent pädagogisch fundierter Ausstattungsentwicklung bewähren und somit eine Selbstverständlichung der pädagogischen Orientierung erreicht werden.

Als problematisch sollte sich ferner die Vorgabe erweisen, das von kommerziell orientierten Unternehmen entwickelte Lernmanagementsystem (LMS) *IT@School* an den Projektschulen einzusetzen. Das System bestand aus drei Modulen und verstand sich als integrierte Verwaltungs- und Lernmanagementlösung für den Einsatz von Lernsoftware und Internet im Unterricht. Mit seiner Setzung waren nicht nur weitere Partner involviert, diese Partner waren im Unterschied zu der DT Stiftung und dem Team der TU Darmstadt vor allem am wirtschaftlichen Erfolg *ihres Produkts* interessiert: Würde sich dieses im wissenschaftlich begleiteten Projektkontext bewähren, wäre dies eine hervorragende Referenz für den Einsatz an anderen Schulen. Zudem war mit dem Unternehmen *T-Systems* eine Organisation eingebunden, die zur *Deutsche Telekom AG*, der größten deutschen Telekommunikationsdienstleisterin und gleichzeitig Kapitalgeberin der DT Stiftung gehört. *T-Systems* zeichnete für die Technologie des LMS verantwortlich, während die Verlage *Klett* und *Cornelsen*, beides renommierte Verlagshäuser für Bildungsmedien, für die Entwicklung der Bildungssoftware von *IT@School* zuständig waren. Als erste Schwierigkeit erwies sich, dass das System zu Projektbeginn nicht einsatzfähig war. Die den Projektpartnern vorgestellten Demonstrationslösungen vermochten aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung nicht zu überzeugen; für Skepsis sorgte auch, dass Nachfragen zum Leistungsumfang und der Anpassungsfähigkeit des Systems für den schulspezifischen Einsatz eher ausweichend begegnet worden war. Zudem schien der pädagogische Nutzen des LMS zweifelhaft. *IT@School* ermöglichte die Distribution und Kontrolle von Aufgabenstellungen durch die Lehrperson, eine Unterstützung der Lernenden, etwa durch Kooperations- und Kollaborationswerkzeuge, war nicht integriert, sodass die Entwicklung einer veränderten Lehrer-Schüler-Interaktion und die Realisierung von eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernprozessen im Sinne einer neuen Lehr-Lernkultur nicht explizit unterstützt wurde. Die Optionen

des Systems entsprachen damit nicht den im Projekt vertretenen Zielsetzungen. Erschwerend kam hinzu, dass der in Aussicht gestellte Zeitplan für die Installation an den Schulen (vorgesehen war diese im April 2005) nicht eingehalten werden konnte. Um sich nicht von der Einlösung von Ankündigungen des *IT@School*-Projektmanagements abhängig zu machen, entschieden die Projektpartner gemeinsam, zunächst die bislang genutzten Netzwerk- und Plattformlösungen der Schulen beizubehalten.

Diese Entscheidung und die skeptische Haltung im Vorfeld erwiesen sich als berechtigt. Mit der verspätet erfolgenden Installation<sup>21</sup> waren erhebliche Probleme für die Schulen verbunden. So waren z.B. Internet- und WLAN-Zugang zeitweise nicht mehr möglich, konnten Peripheriegeräte aufgrund fehlender Treibersoftware nicht mehr angesteuert werden, waren die Rechner durch lange Anmeldezeiten im System erst nach erheblicher zeitlicher Verzögerung nutzbar und es kam immer wieder zu Systemabstürzen<sup>22</sup>. Als untragbar für die Schulen entpuppten sich auch die vermeintlich entlastende Fernwartung des Systems und der von den Verantwortlichen zugesagte Support, zumal beide mit inakzeptablen Wartezeiten verbunden waren. Zusätzlich zu den technischen Schwierigkeiten diskreditierte sich der Einsatz von *IT@School* durch teils nicht eingehaltene Termine für Updates und Nachbesserungen sowie nicht auf den schulischen Einsatzkontext zugeschnittene bzw. ganz ausbleibende Qualifizierungsmaßnahmen. Verständlicherweise dominierten in der Zeit nach der Installation der durch die Problemstellungen ausgelöste Kommunikationsbedarf, der zusätzliche Arbeits- und Zeitaufwand der Lehrenden und nicht zuletzt Wut und Frustration die projektbezogenen Aushandlungen. Dass diverse Krisensitzungen und eine Eskalation der DT Stiftung bei der Projektleitung von *IT@School* keine zufriedenstellende Wende einzuleiten vermochte, führte letztlich zu dem einhelligen Beschluss der Projektpartner in *Schule interaktiv*, den Vertrag mit den Anbietern des LMS zu kündigen.

---

<sup>21</sup> An dreien der beteiligten Projektschulen. An der Wöhlerschule in Frankfurt wurde das System nicht installiert, zumal die Stadt Frankfurt einem Fernwartungszugriff über das Stadtnetz nicht zustimmte.

<sup>22</sup> Ausführlich zu den mit dem LMS verbundenen Problemstellungen siehe auch die Projektberichterstattung zu *Schule interaktiv* [u.a. Sesink et al 2006].

Im Zeitraum von der ersten Installation bis zur Vertragskündigung mit *IT@School* im Dezember 2005 waren die Erfahrungen der Projektschulen mit dem Einsatz eines Lernmanagementsystems wenig ermutigend. Die Nutzung des LMS hatte dazu geführt, dass Lehrende aus der *Schule interaktiv*-Projekt-bzw. Steuergruppe ihre Kolleginnen und Kollegen bewusst nicht zur Mitwirkung motivierten, um sie vor Belastungen zu schützen. *Schule interaktiv* war aus ihrer Sicht zeitweise von einem Projekt mit Fokussierung auf pädagogisch sinnvollen Technikeinsatz zu einem Projekt mit Fokus auf problembehaftete Technik geworden. Das intendierte Anknüpfen an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schulen war durch die nicht zur Disposition stehende Implementation eines konzeptionell unausgereiften und offensichtlich nicht für die besonderen Bedingungen in Schulen entwickelten LMS ad absurdum geführt. Damit war auch das Vertrauen in die Unabhängigkeit der DT Stiftung von ihrer Kapitalgeberin infrage gestellt. Dass die Schulen weiterhin zur Projektteilnahme bereit waren, lässt sich auf einen wichtigen Schritt der Projektverantwortlichen der DT Stiftung zurückführen. Diese hatten den Mut, sich letztlich aus den getroffenen Vertragsvereinbarungen zu lösen und anstelle von *IT@School* auf die Kombination zweier Systeme zu setzen, die sich im schulischen Einsatz bereits bewährt hatten. Es handelte sich dabei um ein von Lehrenden entwickeltes Administrationssystem und eine individuell gestaltbare Lern- und Austauschplattform.

Generell bestätigten diese Entwicklungen eine grundsätzliche Problematik, die mit der Verquickung von pädagogischen und wirtschaftlichen Interessen verbunden ist. Sie verdeutlichten, dass die Orientierung an nachhaltiger Entwicklung und die auch im Projekt intendierte Entwicklungsoffenheit schwer mit materiell greifbaren, kurzfristigen Wirkungen zu vereinbaren sind. Sie belegten auch, dass die Berücksichtigung der besonderen Anforderungen in Schulen zu den notwendigen Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaftsunternehmen gehört. Ferner wiesen die beschriebenen Erfahrungen auf ein widersprüchliches Verhältnis zwischen Pädagogik und Technik hin.

## 2 Die ‚Eigenheiten‘ einer der Projektschulen.

### Hinführung zur Untersuchung

An allen Schulen ging die Vorstellung des Projekts durch die DTS und die wissenschaftliche Begleitung der internen Abstimmung über die Teilnahme voraus, sodass die Kollegien im Vorfeld die Möglichkeit hatten, Rückfragen zu stellen und zumindest formal gesichert war, dass die Mehrheit der Lehrenden jeder Schule hinreichend informiert war, um einer Projektteilnahme zustimmen zu können. An drei der vier Projektschulen war die Reaktion der Schulgemeinde begründet auf die Vorstellung positiv, teils fast euphorisch. Spontan zeigten dort Lehrende ihr Interesse an einer pädagogischen und materiellen Unterstützung bei der Umsetzung von Ideen, deren Realisierung bislang Grenzen gesetzt waren. Meist bezog sich die an die Vorstellung der Projektbedingungen anschließende Fragerunde an diesen Schulen auf die konkrete Umsetzung, etwa darauf, auf welchem Wege Beratung und Technik bereit gestellt wird. An der vierten beteiligten Schule, der Wöhlerschule in Frankfurt, gestaltete sich die Projektvorstellung<sup>23</sup> weniger reibungslos. Die Lehrenden wie auch die anwesenden Schülervertreter<sup>24</sup> reagierten verhalten und zeigten sich eher skeptisch. Kritisch wurden potenzielle Vermarktungsabsichten der DTS hinterfragt; auch wurde die Befürchtung geäußert, der Ausbau der medialen Ausstattung könnte zu einer übertriebenen Technisierung des Unterrichts führen<sup>25</sup>. Mehr als an anderen Schulen waren die Vertreterinnen der Stiftung gefordert, die Entwicklungsoffenheit und die Orientierung von *Schule interaktiv* an den Voraussetzungen und Zielen der beteiligten Schulen zu verdeutlichen. Hervorgehoben wurde beispielsweise, dass für keinen der Lehrenden ‚Teilnahmezwang‘ besteht, sondern das Projekt sich zunächst als Angebot für Interessierte verstehe, eigene Ideen für eine pädagogisch sinnvolle Integration neuer Medien in den Unterrichtsalltag umzusetzen. Dennoch schien sich die skeptische Haltung nur zögerlich aufzulösen. Das Ergebnis der anschließenden kollegiumsinternen Abstimmung spiegelte die Bedenken jedoch

---

<sup>23</sup> Diese fand an der untersuchten Schule am 19.04.2005 statt.

<sup>24</sup> An den anderen Schulen waren bei der Projektvorstellung ausschließlich Lehrende anwesend.

<sup>25</sup> Dass auch Lehrende der übrigen Projektschulen solche Bedenken hegten, zeigte sich später in der Eingangsbefragung (siehe dazu auch Kapitel 5).



überraschenderweise nicht wider: Mit nur einer Gegenstimme und zwei Enthaltungen<sup>26</sup> stimmte die Gesamtkonferenz der Wöhlerschule im April 2005 der Teilnahme am Projekt zu. Schnell fand sich dort anschließend eine Gruppe von etwa 20 Lehrenden bereit, sich im Rahmen von *Schule interaktiv* zu engagieren; diese Gruppe wurde schulintern als *Arbeitskreis Interaktive Schule* bezeichnet. Wie an allen vier Projektschulen nutzte die wissenschaftliche Begleitung die ersten projektbezogenen Jours fixes mit der Arbeitsgruppe zur Absprache der ersten gemeinsamen Schritte im Projekt. Dazu gehörten die Bildung einer Steuergruppe für die Koordination der Unterrichtsvorhaben und der weiteren schulinternen Prozesse sowie die Gestaltung eines pädagogischen Tages im Gesamtkollegium, der als Bestandsaufnahme und Grundlage für den zu gestaltenden Entwicklungsprozess dienen und an dem eine Klärung der schuleigenen Ziele im Projekt sowie des notwendigen Fortbildungs- und Ausstattungsbedarfs stattfinden sollte.

## **2.1 Der pädagogische Tag als Verhandlungsmasse. Widerstand und Widersprüche**

Wie an allen Projektschulen hatte die wissenschaftliche Begleitung auch in der Wöhlerschule die Durchführung eines pädagogischen Tages mit möglichst dem gesamten Kollegium angeregt, um der Schule Gelegenheit zu geben, sich über die schuleigenen Zielsetzungen auf dem Weg zur Integration neuer Medien auszutauschen und so Ziele zu klären und als interne Handlungsorientierung zu etablieren. Die aus einem solchen Prozess erwachsende Selbstverpflichtung wird in der Schulentwicklungsliteratur als förderlich für eine nachhaltige Integration neuer Medien beschrieben [vgl. u.a. Eickelmann 2010]. In diesem Kontext sollte auch die diskursive Verständigung über die von der Schule zu treffenden Maßnahmen, wie etwa nötige organisatorische Veränderungen (z.B. in Bezug auf eine Modifikation des Stundenplans, eine veränderte Raumplanung etc.), ihren Bedarf an Fortbildung sowie an technischer Ausstattung stattfinden. Diesem Prozess wurde im Projekt nicht zuletzt deshalb Relevanz beigemessen, weil die Zieldimensionen *Entwicklung einer Neuen Lehr-Lernkultur*, *Entwicklung von Medienkompetenz* und *Lernförderung* den Schulen nicht verordnet, sondern sich als

---

<sup>26</sup> lt. Aussage des Schulleiters

*projekteigene* Ziele verstanden, die nicht mit den *schuleigenen* Zielen konkurrieren, sondern im Einklang mit diesen *im Projekt* realisiert werden sollten. Welche Ziele *die jeweilige Schule* mit der Projektteilnahme verfolgt, war Gegenstand der internen Zielverständigung. In der Projektpartnerschaft war zusätzlich die Annahme grundlegend, dass die Klärung von Zielen und Anforderungen maßgeblich dazu beiträgt, eine „solide, tragfähige Grundlage für die gemeinsame Arbeit“ [Sesink et al 2005, S. 7] zu schaffen. Bewusst sollte in der vom wissenschaftlichen Team moderierten Diskussion Raum für eine kritische Argumentation gegeben werden, zumal weder Medieneinsatz allein noch plakativ dargestellte Lernförderung und alles ‚Neue‘ einer innovativen Lehr-Lernkultur per se zur Unterrichtsentwicklung beitragen können. Im Projektansatz waren es die Lehrenden, deren Haltung, Engagement und Unterrichtskonzeption als relevant für eine neue Lehr-Lernkultur im Sinne einer am Schüler orientierten Medienarbeit aufgefasst wurden. Diese Orientierung sollte nicht durch das Projekt hergestellt, sondern durch die Lehrenden selbst vertreten werden können. Angedacht war eine kritische Hinterfragung der Rolle neuer Medien, aber auch der tradierten Unterrichtskonzepte, die jeweils zu einer argumentativen Legitimation nötigen [vgl. a.a.O.]. Auf einer solchen diskursiv und partizipativ entwickelten Basis sollten Maßnahmen und Handlungsbedarf für die weitere Projektarbeit abgeleitet werden. Seitens der wissenschaftlichen Begleitung war intendiert, damit die Grundlage für zielorientiertes Vorgehen in Schulen zu bereiten; gleichzeitig sollten die Zielvorstellungen und der an der Einzelschule orientierte Unterstützungsansatz von *Schule interaktiv* transparenter gemacht werden. Geklärt werden sollte ferner, dass im Projekt keine Hypothesen über Unterrichtsentwicklung getestet werden, sondern es zur Unterstützung der Schulen darin beitragen möchte, sich als aus eigenen Kräften reformfähige Bildungsinstitutionen zu profilieren [a.a.O., S. 3].

Realisiert wurde dies, indem der pädagogische Tag mit einem Diskurs über Vorstellungen von ‚gelungenem‘ Unterricht eingeleitet wurde. Bei der ersten Moderation des pädagogischen Tages an einer der weiteren Projektschulen hatte sich gezeigt, dass bereits die Konsensfindung in Bezug auf gelungenen Unterricht eine Herausforderung darstellt, zumal in einem solchen Diskurs unterschiedliche

pädagogische Haltungen miteinander konfrontiert sind. Die Lehrenden hatten sich gegenüber der Sinnhaftigkeit einer solchen Auseinandersetzung aus nachvollziehbaren Gründen zunächst skeptisch geäußert, da die Vorstellungen über gelungenen Unterricht teils differierten und eine Vermittlung im Unterrichtsalltag keine Notwendigkeit darstellte; der ‚Ertrag‘ einer potenziellen Konfrontation wurde infrage gestellt. Rückblickend wurde die Gelegenheit, sich mit Kolleginnen und Kollegen über pädagogische Ziele und didaktische Vorstellungen auszutauschen, aber als gewinnbringend bezeichnet. In der Reflexion des Tagesgeschehens mit der wissenschaftlichen Begleitung war es an dieser Schule ferner gelungen, mögliche Problemstellungen auszumachen, die in der Folge bearbeitet werden konnten. Insofern lagen innerhalb der Projektpartnerschaft bereits ‚praktische‘ Erfahrungen mit der am pädagogischen Tag stattfindenden Auseinandersetzung vor; der Prozess versprach nicht nur aus theoretischer Perspektive wertvolle Impulse für die schulinterne Projektarbeit, aber auch für die Schule als solches. Für das wissenschaftliche Team, das den Tag moderierend begleitete, ergaben sich ‚nebenbei‘ erste tiefere Einblicke in die strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten der Projektschulen. Auf dieser Basis vermittelte sich auch ein Bild des schulspezifischen Miteinanders und der individuellen Schulkultur. Diese Eindrücke und die strukturiert zusammengefassten Ergebnisse des Verständigungsprozesses spiegelte die wissenschaftliche Begleitung den Kollegien jeweils schriftlich zurück.

Auch nach Verweis auf die Erfahrungen der anderen beteiligten Schulen und trotz des Beharrens der wissenschaftlichen Begleitung auf der vereinbarten Vorgehensweise lehnte der Arbeitskreis am untersuchten Gymnasium die Initiierung eines solchen Verständigungsprozesses ab. Dafür wurden mehrere Begründungen angeführt: Zum einen werde an der Wöhlerschule traditionell arbeitsteilig vorgegangen, d.h., wenn Lehrende bereit seien, sich für spezifische Projekte zu engagieren, werde der Rest des Kollegiums zwar informiert, aber nicht involviert. Nur so könne die bereits bestehende Vielfalt an Projektaktivitäten bewältigt werden; nur so sei es möglich, dass interessierte Personen eigene Visionen und Ideen verfolgen und realisieren können, ohne damit die Arbeitsbelastung anderer zu erhöhen. Eine Diskussion im Gesamtkollegium über die Projektzielsetzungen

sei daher für das Projekt *Schule interaktiv* weder angezeigt noch sinnvoll, sondern wirke eher kontraproduktiv, letzteres insbesondere auch, weil aktuell Themen wie Ganztageschulkonzept, die verkürzte Schulzeit durch G8 und die Einführung des Zentralabiturs in Hessen erheblichen internen Abstimmungsaufwand erforderten und die zeitlichen Ressourcen der Kollegen und Kolleginnen dadurch bereits voll ausgeschöpft seien. Seitens der wissenschaftlichen Begleitung wurde daraufhin der Sinn einer Verständigung auf schuleigene Ziele im Projekt nochmals hervorgehoben: Da sich die Integration neuer Medien in Schulentwicklungsprozesse und den Unterricht nicht an übergeordneten Projektzielen, sondern an den eigenen Zielen, den individuellen Bedürfnissen und den spezifischen Entwicklungsdynamiken der Schule orientieren sollte, um nachhaltig in den Schulalltag verankert werden zu können, sei der Diskurs im gesamten Kollegium grundlegend. Dieser Argumentation setzten die Vertreter der Schule ihre Handlungserfahrungen entgegen. Als Kompromiss schlug die Schule vor, die Zieldiskussion zunächst im Arbeitskreis *Interaktive Schule* zu führen und die Rückkopplung an das Gesamtkollegium zu einem geeigneten späteren Zeitpunkt einzuleiten. Auch bezüglich des zeitlichen Rahmens für den Zieldiskurs wurde ein Kompromiss geschlossen. Der Arbeitskreis der Wöhlerschule sah die Schule nicht in der Lage, die beteiligten Lehrenden einen Tag aus dem Unterricht auszuorganisieren. Die Akteure erklärten sich nach zähen Verhandlungen letztlich dazu bereit, zwei Stunden für die Auseinandersetzung mit Zielen im Projekt zu ‚opfern‘. Der ursprünglich ganztägig geplante Workshop wurde daraufhin vom wissenschaftlichen Team entsprechend modifiziert. Aufgrund der Kürze der Zeit wurde am vereinbarten Datum auf die an den formulierten Zielen ausgerichtete Planung möglicher Maßnahmen- und Fortbildungsaktivitäten verzichtet.

In der Folge fand an der Wöhlerschule am 30. Mai 2005 ein Teil des geplanten pädagogischen Tages zur Zielverständigung im Rahmen von *Schule interaktiv* statt, den das wissenschaftliche Begleiteteam moderierte. Die etwa 25 Teilnehmenden (zu diesem Zeitpunkt waren damit etwa 30% der Lehrerinnen und Lehrer vertreten)<sup>27</sup> sollten zunächst zur Frage *Was verstehen Sie unter gelungenem*

---

<sup>27</sup> Die Gesamtzahl der Lehrenden an der untersuchten Schule betrug im Schuljahr 2004/2005 nach Angaben der Schule 86.

*Unterricht?* Stellung beziehen. Im Anschluss daran stellten Akteure aus dem wissenschaftlichen Team mögliche Aspekte einer neuen Lehr-Lernkultur vor, woran sich unter den teilnehmenden Lehrenden eine kontroverse Diskussion über „reformpädagogische Worthülsen“<sup>28</sup> entzündete, für die im Unterricht, „wo es nun einmal vorrangig um die Vermittlung von Lehrplaninhalten“ gehe, kein Platz sei. Zunächst spiegelte sich im Diskurs wie bereits an anderen Schulen ein sehr unterschiedliches Verständnis von ‚gelingenem Unterricht‘ wider. Es wurde hinterfragt, wann Unterricht eigentlich als gelungen bezeichnet werden könne und aus wessen Perspektive diese Einschätzung zu treffen sei. Einer der Lehrenden vertrat die Auffassung, Lehrkräfte müssten den Schülerinnen und Schülern gegenwärtig vor allem eine „gute Performance“ bieten, bestehe die Herausforderung doch hauptsächlich darin, die Lernenden überhaupt zu erreichen. Dieser Haltung wurde teils heftig widersprochen. Neben der diskrepanten Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich des Potenzials konstruktivistischer Lernszenarien, die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler einfordern und die Lehrperson von der Notwendigkeit einer „Performance“ entlasten, zeigte auch die Diskussion zum Thema *Welche Ihrer Ziele decken sich mit den Kriterien einer neuen Lehr-Lernkultur? Wo gibt es Unterschiede?*, dass die Auffassungen der Beteiligten differierten. Auch hier wurde Skepsis gegenüber reformpädagogischen Begrifflichkeiten artikuliert, die vor allem daher rühre, dass viele Termini „um den eigenen Nabel kreisten“, also zwar gut klängen, aber im Rahmen des Regelunterrichts kaum zu realisieren seien. Ihnen sei daher allenfalls ein Selbstzweck zuzugestehen. Ferner, so die Kritik, stünde ihnen „die Härte der Realität“ mit „Scheitererfahrungen“ und „Widerständen“ entgegen, so z.B. in Form großer Klassen, eines vorgegebenen Zeitrasters, fester Rahmenlehrpläne wie auch mangelnder Disziplin der Schülerinnen und Schüler. Dem gegenüber gaben einige Beteiligte an, selbstverständlich reformpädagogische Konzepte in den Unterricht zu integrieren.

Insofern bestätigte sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung die Einschätzung, dass auch an der Wöhlerschule die Haltungen und Meinungen der Lehrenden differieren und im Rahmen einer Zielklärung ausführlicher diskutiert und

---

<sup>28</sup> Sämtliche Zitate in diesem Abschnitt gehen auf Äußerungen der beteiligten Lehrenden zurück.

möglicherweise vermittelt werden könnten – zumindest bezüglich der Integration neuer Medien im Kontext von *Schule interaktiv*. In der Nachbesprechung und der schriftlichen Reflexion des Workshops thematisierte das wissenschaftliche Team diese Einschätzung. Erneut wurde auf den Sinn einer breiten Diskussion hingewiesen und betont, dass auch die Ausdifferenzierung notwendiger organisatorischer Maßnahmen, der Fortbildungs- und Ausstattungsbedarfe der Schule noch ausstehe. Auch gegenüber dieser aus Projektperspektive nötigen Verständigung – an deren Ergebnissen sollten schließlich die Unterstützungsangebote anknüpfen – äußerte der Arbeitskreis der Schule Bedenken. Wiederum wurde auf die bewährte Arbeitsteilung im Kollegium und die geringen zeitlichen Ressourcen verwiesen. Mit Blick auf die Orientierung an den schulspezifischen Voraussetzungen und Bedingungen insistierte das wissenschaftliche Team nicht auf der ursprünglich angedachten Vorgehensweise. Es wurde jedoch dezidiert angeregt, die für den Projekteinstieg wichtige Klärung möglicher organisatorischer Veränderungen sowie Unterstützungs-, Beratungs- und Fortbildungsbedarfe selbstorganisiert zu einem späteren, potenziell geeigneteren Zeitpunkt nachzuholen und dabei das Gesamtkollegium zu involvieren.

## **2.2 Engagement versus Zeitmangel. Weitere Phänomene**

In der Zwischenzeit hatten mehrere Lehrende der Schule sowie eine Schülerin Ideen für Unterrichtsvorhaben entwickelt, die zunächst im Rahmen der *Jours fixes* besprochen wurden. Da *Schule interaktiv* die Schulvertreter zur selbstständigen Koordination von Entwicklungsprozessen befähigen wollte, war vorgesehen, die Vorhaben zunächst gemeinsam mit der Steuergruppe zu beraten, anschließend sollte die Steuergruppe die Beratung der Kolleginnen und Kollegen eigenverantwortlich organisieren, wobei das wissenschaftliche Team jederzeit beratend und unterstützend hinzugezogen werden konnte. An der untersuchten Schule wurde keine Steuergruppe gebildet. Dort wurden die projektbezogenen Aktivitäten im Arbeitskreis *Interaktive Schule* beraten; dieser verstand sich als offener Arbeitskreis, die Besetzung variierte dort. Für die Kommunikation mit den Projektpartnern war eine Kontaktgruppe, bestehend aus fünf Arbeitskreisaktiven, gebildet worden. Wie sich an anderen Projektschulen zeigte, entwickelte sich auf

Grundlage der dort erfolgten Verständigung auf schuleigene Ziele sukzessive eine orientierende Wirkung. Mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung wurden dort Unterrichtsvorhaben, Anschaffungs- und Fortbildungswünsche der Kolleginnen und Kollegen auf ihr Anknüpfen an den internen Zielsetzungen geprüft und mit einer langfristigen Ausstattungs- und Personalentwicklungsplanung begonnen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung hatten die Steuergruppen damit im Verlauf des ersten Projektjahres eine Perspektive auf die vernetzten Entwicklungszusammenhänge entwickelt. Damit *Schule interaktiv* und somit die pädagogisch sinnvolle Integration neuer Medien innerhalb der Schulen weitere Kreise zieht, wurde im Rahmen der Jours fixes die Rückkopplung der Projektaktivitäten an die Kollegien und die aktive Einbindung weiterer Lehrender in Medienarbeit angeregt. Auf einem gemeinsamen Projekttreffen waren die Vertreter aller beteiligten Schulen der Meinung, die Einbindung neuer Medien solle zu einer Sache der ganzen Schule gemacht und *Schule interaktiv* intern stärker ‚in die Breite getragen werden‘. Schließlich sei es gerade mit Hilfe der durch das Projekt deutlich erweiterten Technikausstattung erst möglich geworden, die in den Lehrplänen teils neu verankerte Unterrichtsgestaltung mit neuen Medien überhaupt durchzuführen. Dies müsse weiteren Kolleginnen und Kollegen vermittelt werden. Diese Vermittlung geschah in den Projektschulen auf sehr unterschiedliche Weise: Mehrheitlich wurde auf informelle Kommunikationsanlässe gesetzt, d.h. Vertreter der Steuergruppen sprachen potenziell interessierte Kolleginnen und Kollegen bei Gelegenheit an und weckten so das Interesse an einem Mitwirken. An einer der Projektschulen beauftragte die Steuergruppe die Fachkonferenzen mit der gezielten Planung mediengestützter Unterrichtsvorhaben. Die Vertreter der Wöhlerschule äußerten indessen, an ihrer Schule sei es in Anbetracht der hohen Arbeitsbelastung problematisch, neue Kollegen für das Projekt zu gewinnen.

Vor dem Hintergrund, dass dort u.a. aufgrund der Arbeitsbelastung auch die verabredete Zielklärung ausgeblieben war, war es nach Einschätzung des wissenschaftlichen Teams fraglich, inwiefern *Schule interaktiv* an der Frankfurter Schule noch in seiner Intention als Schulentwicklungsprojekt umgesetzt werden würde. Für die wissenschaftliche Begleitung schienen sich die projektbezogenen Ak-

tivitäten an der Wöhlerschule auf einen kleinen Kreis von Lehrenden zu zentrieren, die ihre Vorhaben engagiert verfolgten, allerdings kaum zeitliche Kapazitäten für weitere Aktivitäten hatten. Insgesamt schienen gegen Ende des ersten Projektjahres die Projektaktivitäten der Schule zu stagnieren, so hatte sich die Realisierung einiger ambitioniert geplanter Unterrichtsvorhaben<sup>29</sup> teils verschoben, teils wurden Vorhaben mit erheblicher Verzögerung umgesetzt. Nur vereinzelt wurden weitere Projekt- oder Unterrichtsvorhaben entwickelt, die dann nicht von der Steuergruppe *intern* beraten, sondern jeweils von den Initiatoren selbst auf den monatlichen Jours fixes eingebracht wurden. Wie auch an anderen Projektschulen war für die wissenschaftliche Begleitung dabei häufig die pädagogische Zielsetzung der Vorhaben unklar. Nach der erfolgten internen Zielverständigung und (seitens der Projektpartner) konsequent eingeforderter didaktischer Legitimation ließ sich dies nicht mehr nur auf diffuse Projektvorgaben zurückführen. An der Wöhlerschule schienen die Vorhaben ferner Ideen Einzelner zu sein, die sich nicht auf ein Gesamtkonzept wie das vorliegende Schulprogramm oder Medienkonzept oder etwa die schuleigenen Ziele bezogen. Durch die Diskussion dieser Aspekte wurde die eigentliche Agenda der Jours fixes regelmäßig ‚gesprengt‘. In der Folge beanspruchten die Treffen häufig mehr Zeit und wurden damit ihrerseits zu einer Zusatzbelastung der teilnehmenden Lehrenden.

Bis Ende 2005 hatten die von der wissenschaftlichen Begleitung immer wieder erinnerte Fortsetzung der Zieldiskussion und die Verständigung auf weitere Maßnahmen im Gesamtkollegium nicht stattgefunden. Das anfänglich spürbare Engagement und die Motivation der Beteiligten in der Wöhlerschule schien nach etwa einem Projektjahr zurückgegangen zu sein, so dass die DT Stiftung und die wissenschaftliche Begleitung als Projektpartner Klärungsbedarf sahen. Die Vertreter der Schulen gaben auf Nachfrage an, ihr Interesse am Projekt sei ungebrochen, allerdings seien sie wie ihre Kolleginnen und Kollegen durch den Unterrichtsalltag derzeit so stark belastet, dass kaum Ressourcen für ‚Außerunterrichtliches‘ bereit stünden. Die Situation habe sich durch die Einführung des Kon-

---

<sup>29</sup> Am 31.07.2005 waren 8 Unterrichtsvorhaben geplant, bis Dezember 2005 waren davon 3 umgesetzt, siehe dazu auch Kapitel 5.



zepts *Unterrichtsgarantie Plus* zur Vermeidung von Unterrichtsausfall<sup>30</sup> noch zugespitzt. Die Belastungsproblematik habe man im Kollegium erkannt und wolle daher zunächst intern klären, ob die Vielfalt an Projektbeteiligungen und Aktivitäten beibehalten werden kann. So schien es aus Sicht der Projektpartner möglich, dass die Schule den Ausstieg aus dem Entwicklungsprojekt erwägt. Andererseits vermittelte die Wöhlerschule den Projektpartnern zum gleichen Zeitpunkt (u.a. anlässlich des Projekttreffens im Dezember 2005) eine äußerst positive Haltung gegenüber dem Projekt. Anlässlich des ersten Projekttreffens – gleichzeitig das erste Aufeinandertreffen der Projektschulen – waren die Vertreter jeder Schule aufgefordert, sich selbst, ihre Schule und deren Arbeitsschwerpunkte sowie ein exemplarisches Unterrichtsvorhaben kurz vorzustellen. Die Wöhlerschule erwarb hier viele Sympathien mit einer in mehrfacher Hinsicht ‚interaktiven‘ Präsentation: Schülerinnen und Schüler stellten gemeinsam mit Lehrern das Unterrichtsvorhaben „*Hast Du’s nicht gesehen? Verborgene biologische Phänomene sichtbar machen*“ vor. Gezeigt wurden Webcam-Aufnahmen aus Meisenkastkästen, anhand derer die Vögel bei der Brutpflege beobachtet werden konnten. Im Rahmen eines *Schule interaktiv*-Unterrichtsvorhabens waren die Videos von den Schülerinnen und Schülern aufgezeichnet und per Videoschnittprogramm bearbeitet worden, sodass sie als Lehrmaterial für den Biologieunterricht zur Verfügung gestellt werden konnten. Die Schülerinnen und Schüler beschrieben bei der Vorstellung, wie sie in die Projektarbeit eingebunden sind und präsentierten weitere Aktivitäten wie die von Lernenden getragene Mediations-AG und die schuleigene Bienenzucht. Nebenbei wurden die Anwesenden mit Honig der „*Wöhlerbienen*“ versorgt, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler hatten dafür gemeinsam Brote vorbereitet.

Die Schulvorstellung vermittelte den Eindruck eines äußerst lebendigen Schullebens, in dem die partnerschaftliche Einbindung der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle spielt und es gelingt, den Einsatz neuer Medien mit den übrigen Schwerpunktsetzungen sinnvoll zu verknüpfen. Dass die Schule für ihre Arbeit

---

<sup>30</sup> Gemäß der Internetpräsenz des HKM wurden die Mittel des Landeshaushalts für Unterrichtsvertretung mehr als verdoppelt, damit Schulen „unbürokratisch und möglichst flexibel kurzfristigen Vertretungsbedarf finanzieren [...] können“ [Hessisches Kultusministerium 2006b]. Die Organisation der Vertretungen war durch die Schule zu leisten. Auch aufgrund des entstehenden Organisationsaufwandes war das Konzept nicht erfolgreich und wurde 2007 eingestellt.

im Medienverbund Frankfurt und ihr bestehendes Medienkonzept 2005 als eine der Top-Ten-Medienschulen Hessens<sup>31</sup> ausgezeichnet wurde, passte in dieses Bild. Andererseits war es aus Außenperspektive auch plausibel, dass die Schule einen Ausstieg aus *Schule interaktiv* erwägt, zumal sich durch die aus der Projektarbeit entstehenden Anforderungen und das wiederholte Verweisen der wissenschaftlichen Begleitung auf die im Projektvertrag vereinbarten Prozesse die von den Lehrenden beschriebene Belastungssituation weiter zugespitzt hatte.

Damit – und vor dem Hintergrund der weiteren dargestellten Auffälligkeiten zu Beginn der Projektlaufzeit – waren aus Sicht der Forscherin folgende Fragestellungen aufgeworfen:

- Wie erklären sich die ‚Eigenheiten‘ der Schule?
- Wie geht die Schule mit der beschriebenen Konfliktsituation um?
- Inwiefern werden die mit der Integration neuer Medien verbundenen Dynamiken den Entwicklungsprozess prägen?
- Was resultiert daraus für die Fortführung des Projekts *Schule interaktiv* an der Schule?

Um diese Fragen beantworten zu können, bot sich eine eingehende Untersuchung der schulspezifischen Bedingungen und Voraussetzungen an, die im Projekt *Schule interaktiv* explizit aufgegriffen werden sollten.

---

<sup>31</sup> Eine Ausschreibung des hessischen Amtes für Lehrerbildung im Rahmen der hessenweiten Medieninitiative Schule@Zukunft. Die Initiative wurde inzwischen ausgebaut. Zu den Trägern gehört u.a. das hessische Kultusministerium [vgl. Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2008].

## 2.3 Anbahnung der Dissertation

Diese Fragen – bzw. die aus einer Untersuchung zu gewinnenden, möglichst umfassenden Antworten darauf – ermöglichen nicht nur ein tieferes Verstehen der Schule als besonderer Organisation, sie bieten auch eine erweiterte Perspektive auf die Gestaltung von Prozessen der Medienintegration in Verbindung mit Schul- und Qualitätsentwicklungsprozessen.

Mit diesem Anliegen trat die Forscherin zunächst an Lehrende aus dem Arbeitskreis *Interaktive Schule* heran. Angeboten wurde den Akteuren eine engere wissenschaftliche Begleitung des schulinternen Entwicklungsprozesses in Bezug auf Medienintegration sowie die Analyse und Reflexion der wahrnehmbaren Phänomene und die formative Spiegelung der Ergebnisse. Dieses Angebot wurde mit projektaktiven Lehrenden und dem Schulleiter der Wöhlerschule Ende Dezember 2005 erörtert. Die Beteiligten zeigten sich dafür äußerst aufgeschlossen, sodass für das konstruktive Miteinander im oben dargestellten Sinn optimale Voraussetzungen vorlagen. Nach Aussage der Schulvertreter wurde der „externe Blick“ auf die Prozessgestaltung und die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begleitung als wertvolles Unterstützungsangebot erachtet. Kurzfristig wurden der Forscherin weitere interne Kontakte vermittelt; ferner wurden schulintern die offizielle Bekanntmachung und Abstimmung der Untersuchung im Rahmen einer Gesamtkonferenz<sup>32</sup> vorbereitet.

Zusätzlich zur wissenschaftlich begleiteten Projektteilnahme im Zeitraum von 2005 bis 2008 wurde daraufhin der Entwicklungsprozess und die Schulprogrammarbeit der Schule von April 2005 bis Juli 2007 enger begleitet. Mitbetreut wurden die Aushandlungen im Arbeitskreis „*Interaktive Schule*“ und zwischen Kontaktgruppe und TU Darmstadt; ab April 2006 wurde insbesondere der Arbeitskreis „*Schulprogramm*“<sup>33</sup> in der Wöhlerschule Frankfurt pädagogisch begleitet. So konnten die direkt und indirekt durch das Projekt *Schule interaktiv*

---

<sup>32</sup> Diese fand am 27.03.2006 statt. Das Dissertationsvorhaben wurde dort mit 3 Enthaltungen und ohne Gegenstimme angenommen.

<sup>33</sup> Die Arbeitskreise wurden später umbenannt in „Arbeitskreis Schule interaktiv“ bzw. „Steuergruppe Schulprogramm“.

angestoßenen Abstimmungs-, Organisations- und Entwicklungsprozesse beleuchtet werden. Für die reflektierende Beschreibung wurde ein als pädagogische Begleitforschung zu bezeichnender Zugriff gewählt, der im folgenden Kapitel näher dargestellt wird. Die beforschten Subjekte waren im Prozess nicht nur Gegenstand der Untersuchung und somit Forschungsobjekt, sondern auch Adressat. Sie hatten den Anspruch, die wissenschaftliche Spiegelung<sup>34</sup> der gewonnenen Erkenntnisse für den eigenen Entwicklungsprozess zu nutzen. Damit war das Potenzial für eine dialogische Interaktion und einen Begleitprozess im bildenden Sinne gegeben: das intransitive Entwickeln-Wollen traf auf eine transitive ‚Entwicklungsunterstützung‘, sodass gemeinsam ein reflexiver Entwicklungsprozess initiiert werden konnte. In diesem war schließlich auch die Möglichkeit gegeben, die empirisch gewonnenen Erkenntnisse kommunikativ zu validieren und sie bezogen auf die schulische Handlungspraxis zu reflektieren. Abbildung 1 zeigt, welche Erhebungsverfahren im Projekt *Schule interaktiv* und für die vorliegende Dissertation genutzt wurden. Diese sind im Diagramm blau dargestellt. Die rot beschrifteten Felder bezeichnen die Erhebungsszenarien, die für die Dissertation zusätzlich eingesetzt wurden.

---

<sup>34</sup> Diese fand zu mehreren Zeitpunkten mit verschiedenen am Entwicklungsprozess beteiligten Personengruppen statt.



Abbildung 1: Erhebungen im Rahmen der Dissertation und im Projekt *Schule interaktiv* in der Projektlaufzeit

Das folgende Kapitel beleuchtet, inwiefern sich für die zu Beginn des Projekts *Schule interaktiv* beobachteten Auffälligkeiten – die widersprüchlichen Impulse, die von der Investition in Technik ausgingen sowie die Eigenheiten der Wöhlerschule – in der Literatur zu Schul- und Organisationsentwicklung und Schulentwicklungsforschung mit neuen Medien Erklärungsansätze finden. Die Ausführungen fungieren damit als Forschungsüberblick und zur Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens und Vorverständnisses der Forscherin zu Beginn des Begleitprozesses.

### 3 Schulentwicklung mit neuen Medien. Forschungsüberblick und theoretische Vorüberlegungen

Die Ebenen Unterrichts-, Organisations-, Kooperations-, Technologie- und Personalentwicklung werden in der Schulentwicklungsliteratur als interdependent beschrieben [vgl. Schnoor 1998; Schulz-Zander 2001; Schulz-Zander & Eickelmann 2008; Eickelmann 2010]. Von einem solchen Zusammenwirken wurde auch im Projekt *Schule interaktiv* ausgegangen, sodass die Projektziele *Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur, Lernförderung und Medienkompetenzentwicklung* in diese Vernetzung eingebunden zu realisieren waren (vgl. Abbildung 2).

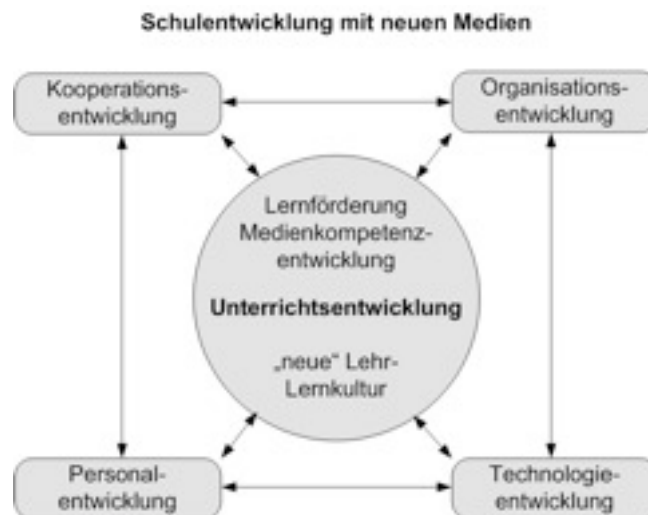


Abbildung 2: Schulentwicklung mit neuen Medien (modifiziert nach Schulz-Zander 2001)

Bezug genommen wird in der Forschungsliteratur ferner auf das Zusammenspiel dieser Ebenen mit den jeweiligen schulischen Kontextbedingungen [vgl. Rolff 2007], zu denen Finanzierungs-, Unterstützungs-, sowie Aus- und Fortbildungsstrukturen zählen. Darüber hinaus können die bildungspolitische und administrative Rahmung der Schulen als Einflussgrößen betrachtet werden.

Auf die Rolle der Technologieentwicklung im systemischen Gesamtzusammenhang geht die Forschungsliteratur vornehmlich unter einem funktionalen Aspekt ein. Die Verfügbarkeit von Medientechnik bildet einer Vielzahl von Untersuchungen zufolge eine der basalen Voraussetzungen für gelingende Medienin-

tegration [vgl. u.a. Weinreich & Schulz-Zander 2000; Pelgrum 2001; Wiggenborn & Vorndran 2003; Müller, Blömeke & Eichler 2006; Herzig & Grafe 2006; Schulz-Zander & Eickelmann 2008]. OECD-Vergleiche und Studien wie IGLU und SITES<sup>35</sup> belegen, dass in Bezug auf Verfügbarkeit und Aktualität digitaler Medien, von Internetanschlüssen und Software weiterhin Handlungsbedarf besteht. Auch dies wird damit begründet, dass solche *materiellen* Voraussetzungen eine zentrale Einflussgröße in Prozessen der Schulentwicklung darstellen [vgl. Pelgrum, Jansen Reinen & Pomp 1993; Wiggenborn & Vorndran 2003]. Beispielhaft wird dazu auf Erfahrungen mit mobilem Computereinsatz hingewiesen, aus dem Impulse für Unterrichtsveränderungen erwachsen [vgl. Kubicek & Breiter 1998; Schaumburg 2002].

Wie dargestellt, knüpfte das Projekt *Schule interaktiv* an diese Erkenntnisse an, indem zunächst in die Verbesserung der materiellen Bedingungen investiert wurde. Davon waren aus pädagogischer Sicht nicht nur positive Effekte ausgegangen. Entsprechend der Erfahrungen, die im Kontext von Ausstattungsiniciativen beschrieben wurden, war in den projektbezogenen Aushandlungen eine Dominanz von Technikthemen zu beobachten; das Vorhandensein, das Funktionieren und das möglichst reibungslose Einbinden der Medien in die schulischen Abläufe schien zeitweise von größerer Relevanz als die pädagogische Begründung des Einsatzes. Aus Perspektive der Schulentwicklungsforschung kann der Einfluss neuer Medien durch den Anschluss der Technikebene an den Schulentwicklungsprozess in eine nachhaltige Medienintegration münden [vgl. u.a. Eickelmann 2010], wobei weitgehend von einer konfliktfreien Adaptierbar- und Nutzbarkeit der Technik für Entwicklung in Schulen ausgegangen wird. Als förderlich dafür werden *immaterielle* Bedingungen eingeschätzt, darunter eine die Medienintegration ausdrücklich unterstützende Schulleitung, eine Abstimmung zwischen Medienintegration und Schulzielen, die Verfügbarkeit geeigneter Fortbildungsangebote sowie das Vorhandensein technischer Vor-Ort-Unterstützung für Lehrende [vgl. Schaumburg 2002; Hunneshagen 2005; Herzig und Grafe 2006;

---

<sup>35</sup> IGLU steht für die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006, gefördert je zur Hälfte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch die Kultusminister der Länder [vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung 2008]. SITES ist die Abkürzung für die *Second Information Technology Study in Education*, die ebenfalls im Jahr 2006 gestartet und von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) getragen wurde [vgl. IEA 2008].

Schulz-Zander & Eickelmann 2008]. Von besonderer Relevanz für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen mit neuen Medien sei ihr Einschluss in Kooperationshandlungen zwischen den Lehrenden, also in *schulinterne* Zusammenarbeit sowie in Kooperationen zwischen Schule und *externen* Partnern [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2008].

Die im Projekt beobachteten Dynamiken – die Tendenz der Technik, sich in den Vordergrund zu drängen und die Eigenheiten einer der beteiligten Schulen – sprechen indessen *gegen* eine reibungsfreie Unterordnung der Ebene Technologieentwicklung und *für* die Einflussnahme widersprüchlicher Impulse in Entwicklungsprozessen. Sie deuten darüber hinaus an, dass sich technische Ausstattung als materieller Faktor auch auf immaterieller Ebene auswirkt.

### **3.1 Entwicklungsprozesse mit neuen Medien. Eine besondere Herausforderung für die besondere Organisation Schule**

Neuen Medien wurde im Projekt *Schule interaktiv* eine katalytische Funktion für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zugeschrieben [vgl. Sesink et al 2005]. Diese beruht darauf, dass ihre Integration in den Unterrichtsalltag als voraussetzungsvoll aufgefasst wird, wenn sie nicht punktuell stattfinden, sondern pädagogisch sinnvoll sein und das Initial für die *Entwicklung einer Neuen Lehr-Lernkultur, für Lernförderung und Medienkompetenzentwicklung* bilden soll. Wenn Technologien einerseits eine solche Katalysatorfunktion zukommt und sie andererseits Tendenzen aufweisen, ‚das Pädagogische‘ in den Hintergrund zu drängen, stellt sich die Frage, ob die von der Ebene der Technologieentwicklung ausgehende Einflussnahme auf Entwicklungsprozesse in Schulen hinsichtlich des Zusammenspiels widersprüchlicher Dynamiken adäquat eingeschätzt wird. Zu berücksichtigen sind bei einer solchen Einschätzung nicht nur die Materialität von Technik und die *materiell* greifbaren Voraussetzungen in Schulen. Neben der Verfügbarkeit und Eignung von Ausstattung und Infrastruktur, von Qualifikationen, Kenntnissen und Kompetenzen sowie von optimalen organisatorischen Strukturen ist auch zu fragen nach den durch die Auseinandersetzung mit Tech-



nik in Schulen aktivierten Spannungsfeldern und Problemstellungen sowie nach Strategien, diese zu bewältigen.

### 3.1.1 Neue Medien – neue Dynamiken

Dass durch die Integration neuer Medien ein besonderer Veränderungsimpuls an Schulen herangetragen wird, impliziert bereits der Begriff ‚des Neuen‘. Neu ist indessen nicht die Auseinandersetzung mit Medien im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages, neu ist auch nicht, dass diese Auseinandersetzung über Anwendungswissen hinausgeht, einen kritisch-reflexiven Zugang umfasst und den Fokus auf die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Subjekts legt. Diese Orientierungen waren, vor allem auf ‚traditionelle‘ Medien bezogen, schon für Baackes Ansatz der Medienkompetenz aus den 70er Jahren fundamental [vgl. Baacke 1973; 1996]. Neu an den neuen Medien scheint vielmehr, dass von ihnen widersprüchliche Impulse ausgehen, die auf den in Schule miteinander vernetzten Entwicklungsebenen wirksam werden und die damit die Komplexität der Prozesse erhöhen.

Zunächst können die zu Beginn der Laufzeit von *Schule interaktiv* getätigten Erfahrungen als Bestätigung der Einschätzungen aus früheren Studien zur Medienintegration betrachtet werden. Nicht funktionierende, instabile und zu komplexe Technik sowie daraus resultierende zeitliche Verzögerungen wurden darin als ein Hemmnis für Medienintegration beschrieben [vgl. Weinreich & Schulz-Zander 2000; Hunneshagen 2005]. Implizit legen diese Befunde allerdings die Schlussfolgerung nahe, dass von der Implementation stabiler und funktionierender Technik ein gegenteiliger Effekt ausgeht; dass sich also eine auf die Bedingungen der Schule zugeschnittene, adäquate Ausstattung und Infrastruktur unweigerlich förderlich für die gelingende Integration neuer Medien auswirkt. Dies jedoch scheint zu kurz gegriffen. Wie die ersten Aushandlungen im Projekt zeigten, können reibungsloses Funktionieren und Adäquatheit der Technik entgegen entsprechender Verheißungen nicht einfach angenommen werden, sondern setzen eine sorgfältige Prüfung der Funktionalität und eine Abwägung der Technikanschaffung im Hinblick auf die gegebenen schulischen Voraussetzungen voraus. Bereits in diesem Stadium erzwingt Technologieentwick-

lung offensichtlich pädagogischen Regelungsbedarf. Es handelt sich hierbei um eine *vorausgehende* pädagogische Legitimation von Techniknutzung, die auf einem Verständigungsprozess im Kollegium gründet. Eine solche legitimatorische Verankerung war auch im Projektkontext vorgesehen.

Auf deren Stellenwert weisen auch Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung hin, nach denen eine Selbstverpflichtung auf Grundlage eines demokratischen, partizipativ gestalteten Prozesses als sinnvolle Ausgangsbasis für nachhaltige Medienintegration gilt [vgl. Thomas 1994, S. 1855; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 225; Eickelmann 2010, S. 57]. Konstatiert wird ferner, dass die Bedeutung von Medienkompetenzentwicklung in Kollegien mittlerweile mehrheitlich kein kontroverses Thema mehr sei [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 7]. Damit wird indessen auch angedeutet, dass die Einbindung neuer Medien in den Unterricht durchaus mit Kontroversen verbunden sein *kann* – beispielsweise, wenn zwar die Bedeutung neuer Medien grundsätzlich anerkannt, ihr Einsatz *im eigenen Unterricht* jedoch abgelehnt wird. Als Gründe dafür können etwa die berechtigte Skepsis gegenüber der pädagogischen Eignung oder der Adaptivität für den Einsatz im Unterricht genannt werden, schließlich bedeutet Mediennutzung als solche noch keine Qualitätsverbesserung. Genauso wenig erwachsen allein aus der Verfügbarkeit von innovativer Technik Impulse für eine veränderte Lehr-Lernkultur im Sinne reformpädagogischer Unterrichtskonzepte [vgl. Schaumburg & Issing 2002, S. 169]. Solche Veränderungen werden auch in Schulen von den handelnden Akteuren getragen, sodass mit dem Anspruch der Gestaltung nachhaltiger Prozesse die Rolle ihrer Perspektiven auf Technik und deren pädagogisch sinnvolle Einbindung sowie der Einfluss von Handlungsorientierungen und -traditionen in den Fokus rückt.

Diese Haltungen und Routinen, so kann angenommen werden, sind auch durch den von der Kultusadministration vorgegebenen Bezugsrahmen des Medieneinsatzes präformiert. Dieser zeigt einen phasenhaften Verlauf; so seien dem Anschluss neuer Medien an Prozesse der Schulentwicklung Schulz-Zander und Eickelmann zufolge ihre Behandlung im Rahmen des Fachs Informatik in

den 70er Jahren, ihre verpflichtende Nutzung in der Sekundarstufe in Form der Informationstechnischen Grundbildung in den 80er Jahren und ihre projekt- und programmbezogene Auseinandersetzung in den 90er Jahren vorausgegangen [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2006, S. 279]. Diese Konjunkturen spiegeln den gestiegenen Stellenwert neuer Medien als schulisches Entwicklungsfeld wider; zugleich belegen sie, dass die Auseinandersetzung mit Technik in Schulen traditionell nicht als ein die ganze Organisation umfassender Prozess etabliert ist.

### **3.1.2 Technik als Möglichkeit und Nötigung**

Eine Auseinandersetzung mit den Potenzialen medialer Technik im Kontext von Bildungsprozessen scheint unter verschiedenen Aspekten gewinnbringend. Zunächst wäre der Aspekt der Formalisierung zu nennen: Der Einsatz neuer Medien bringt nicht nur Regelungsbedarf mit sich, Programme, Plattformen und Lernmanagementsysteme arbeiten selbst auch regelbasiert, indem sie auf formalisierten, kausal-logischen Zusammenhängen aufbauen. Diese ‚Techno-Logik‘ kann in mediengestützten Interaktionen, beispielsweise bei der Nutzung eines Lernmanagementsystems, restriktiv wirken; zum einen, weil sie die zwischenmenschliche Kommunikation auf den Austausch binärer Zeichen reduziert; zum anderen, indem die technische Anordnung bzw. Programmierung festlegt, wie Interaktionen erfolgen. Andererseits können die mit Technik eingeführten Strukturen Kommunikationsprozesse auch vereinfachen. So lassen sich Informationen mit medialer Unterstützung bestimmten Teilnehmergruppen gezielt zugänglich machen, wodurch Austauschprozesse systematisiert und effektiviert werden können. Der Einsatz von Lernsoftware im Unterricht kann je nach ihren durch die Entwickler ‚eingebildeten‘ Gestaltungsspielräumen didaktische Zielsetzungen des Lehrenden konterkarieren oder diese unterstützen; den Nutzern können festgelegte Lernwege oder verschiedene selbst zu wählende Zugänge angeboten werden. Ebenso kann die Abstraktion der Kommunikation vom lebensweltlichen Kontext, die in medial gestützten Aushandlungen stattfindet, entlastend sein oder aber die Aushandlungen erheblich verkomplizieren. Durch die ihr eigene Rationalität und das Optionsspektrum, das sie bietet, wird Technik in Bildungsprozessen zu einem Möglichkeitsraum, einem Raum, der für mehr Steuerung und Kontrolle, aber auch für die Bereitstellung von mehr Gestaltungsfreiheit genutzt wer-

den kann. Sesink beschreibt das von Medien ausgehende Potenzial daher auch als aufklärerisch und emanzipativ [vgl. Sesink 2004, S. 100ff].

Des Weiteren ist der Formalisierungsaspekt der Technik im Hinblick auf seine Differenz zum lebensweltlichen Miteinander zu betrachten. Dies gilt im Besonderen für die ‚besondere‘ Organisation Schule, in der den Subjekten nicht nur Wissen vermittelt, sondern diese in eine bildende Entwicklung eingebunden werden sollen, die ihnen Selbstbestimmung, Mündigkeit und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht. Die dazu gestalteten Interaktionen umfassen über die Vermittlung von Inhalten hinaus daher auch die kritische Reflexion des Selbst sowie der sozialen und politischen Realisierungsbedingungen und die human verantwortliche Gestaltung von Lebens- und Arbeitswelt. Diese subjekt- und weltbezogenen Zusammenhänge entziehen sich einer Formalisierung. Lebensweltlich kontextualisiertes, an leibliches ‚Material‘ gebundenes Handeln und Handlungserfahrungen stehen hier der Entmaterialisierungsleistung technischer Maschinen gegenüber; in einem weiteren Sinne handelt sich dabei um eine Kollision zwischen leiblicher und technischer Kultur. In Schulen ist eine solche Kollision indessen konstitutiv, zumal sie als Bildungsinstitution selbst eine Formalisierungsleistung erbringen. In ihnen werden Bildungsprozesse gestaltet, die einerseits den emanzipativen Anspruch verfolgen, dem kreativen Gestaltungspotenzial des Subjekts zur Geltung zu verhelfen, und die andererseits seine den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechende Überformung beinhalten und zur Verwertung subjektiver Arbeitskraft beitragen [vgl. Koneffke 1969; Sesink 1995]. In dieses spannungsreiche Feld werden mit der Einbindung neuer Technologien weitere Widersprüche und Irritationen eingebettet.

### **3.2. Entwicklung als komplexes Zusammenspiel**

Die Voraussetzungen für die Gestaltung unterstützender Beziehungen innerhalb von Schulen werden als ungünstig eingeschätzt. Weick konstatiert kooperationshemmende Strukturen in Bildungseinrichtungen [vgl. Weick 1995, S. 164]; Lortie bezeichnet diese als unverbunden oder „zellulär“ organisiert („cellular form

of school organization“ [Lortie 1975, S. 192<sup>36</sup>]). Dies beeinflusse die Handlungserfahrungen der Lehrenden im Unterrichtsalltag maßgeblich. Da die Arbeit Lehrender hauptsächlich in den jeweiligen Klassenräumen isoliert voneinander stattfindet und institutionalisierten Zusammentreffen wie Konferenzen oft nur ein vergleichsweise geringer Stellenwert zugestanden werde, sei ein strukturiertes Zusammenarbeiten auf organisatorischer Ebene per se problematisch. Sowohl die Differenzierung unterschiedlicher Aufgaben und Zuständigkeiten als auch die Interdependenz der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche sei Lehrenden häufig nur schwer zu vermitteln. Daraus wiederum resultiert nach Ansicht von Qualitätsentwicklungsforschern ein „mangelndes Organisations- und Gestaltungsbewusstsein bei Lehrenden“ [Steffens & Bargel 1993, S. 84]. Ferner gelten die Akteure in Schulen als wenig aufgeschlossen gegenüber Konzepten aus der Profitwirtschaft [vgl. Gruschka & Heinrich 2002, S. 6]<sup>37</sup>. Von der Schule selbst seien aufgrund ihrer bürokratisch verhafteten organisatorischen Strukturen kaum Innovationen zu erwarten [vgl. Mintzberg 1983, S. 205].

Diese Einschätzungen bringen weitere Einflussfaktoren in Spiel. In den Blick rücken die organisatorischen Voraussetzungen der Schule, das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden, ihre Visionen, Werte, Erfahrungen und Einstellungen, ihre Motivation und ihr Engagement, also Faktoren, die Handlungsrou-tinen prägen. Dieser Zusammenhang kann (vorläufig)<sup>38</sup> als Schulkultur gefasst werden. Als von den Akteuren getragenes, identitätsstiftendes und zugleich widersprüchliches Konzept trägt die Kultur einer Schule Helsper zufolge dazu bei, dass innere Differenzen und Gemeinsamkeiten im – ebenfalls widersprüchlichen – Handlungszusammenhang Schule bewältigt werden können [vgl. Helsper et al 1998; 2002]. Diese Überlegungen deuten darauf hin, dass das Geschehen in schulischen Entwicklungsprozessen weitaus komplexer ist, als dies der in der

---

<sup>36</sup> Die Untersuchungen zur Sozialisation von Lehrenden wurden von Lortie Mitte der 70er Jahre im amerikanischen Schulwesen getätigt. Trotz unterschiedlicher Berufsbedingungen werden sie auch für die deutsche Schulforschung herangezogen, für die ein „generelles Defizit an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung“ [Blömeke 2004, S. 61] in Deutschland konstatiert wird.

<sup>37</sup> Dass eine solche Skepsis ihre Berechtigung hat, bestätigten die Erfahrungen mit der Nutzung eines von Wirtschaftsunternehmen entwickelten Lernmanagementsystems zu Projektbeginn.

<sup>38</sup> zumal das hier beschriebene Verständnis von Schulkultur im Verlauf der Arbeit anhand der gewonnenen Erkenntnisse noch weiter ausdifferenziert wird.

Schulentwicklungsliteratur beschriebene Zusammenhang der Ebenen Kooperations-, Personal-, Organisations-, Unterrichts- und Technologieentwicklung auszudrücken vermag. Ferner klingt in den Erkenntnissen der Forschung eine eher pessimistische Sicht auf das Entwicklungspotenzial der Schule an, die teilweise auf einer angenommenen Dominanz historisch gewachsener materieller Bedingungen beruht, sich teilweise aber auch auf generell eingeschränkte Perspektiven und hartnäckige Abwehrhaltung innerhalb der Lehrerschaft gegenüber Veränderungen beruft. Dennoch wird in Qualitätsentwicklungsansätzen auf die Eigenverantwortung der Schulen hinsichtlich der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen Bezug genommen [vgl. etwa Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) 2005, S. 5].

### **3.2.1 Schulentwicklung. Annahmen, Modelle und Widersprüche**

Für den Verlauf von Entwicklungsprozessen in Bildungseinrichtungen beschreibt die Schulentwicklungs- und Organisationsforschungsliteratur diverse Phasenmodelle, die auf einen spiralförmigen [vgl. Dalin, Rolff & Buchen 1998, S. 52] und „nicht-linearen Verlauf“ [Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 3] der Entwicklung verweisen. Eine nachhaltige Veränderung, und somit auch eine nachhaltige Integration neuer Medien, werde im Wesentlichen in der Phase der Institutionalisierung bzw. des Übergangs von Entwicklungen in die organisatorischen Routinen erreicht [vgl. Kubicek & Breiter 1998; Schnoor 1998; Fullan 2007; Schulz-Zander & Eickelmann 2008; Eickelmann 2010]. Als grundlegende Bedingungen einer solchen Institutionalisierung werden die Einbeziehung von Medien in die Lehrpläne und Curricula der einzelnen Fächer sowie ein Anschluss der Medienbildung an die Schulprogrammarbeit gesehen [vgl. Holtappels 2003; Hunneshagen 2005]. Wenn auch die Einbindung der Medienarbeit in die Lehrpläne der Länder zwischenzeitlich erfolgt sei [vgl. Herzig 2002, S. 15ff; Eickelmann & Schulz-Zander 2006, S. 288ff], könne die Verknüpfung zwischen Medienintegration, Medienkonzept-, Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit im Schulalltag nur vereinzelt und zumeist mit Hilfe privatwirtschaftlich getragener Projektinitiativen auf den Weg gebracht werden. Dies konstatierten Medienpädagogen und Medienverbände in Deutschland zuletzt 2009 im Medienpäda-

gogischen Manifest [vgl. Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien‘ 2009]. Der medienpädagogische Diskurs betont dabei, dass vor allem auf bildungspolitischer und administrativer Ebene Handlungsnotwendigkeiten gegeben sind.

Die Schulentwicklungsforschung, und, darauf rekurrierend, auch Ansätze der Qualitätsentwicklung<sup>39</sup> hingegen sehen insbesondere in der Einzelschule Handlungsbedarf. Diese soll sich als „pädagogische Gestaltungseinheit“ [Fend 1986] dem „Idealbild einer pädagogisch geleiteten Medienintegration“ [Schnoor 1998, S. 103] annähern und kann dabei dem Hessischen Referenzrahmen Schulqualität zufolge auf „mehr Freiheiten“ [HRS 2005, S. 5] als früher zurückgreifen. Allerdings habe sie auch Maßnahmen zur Verbesserung der „Lernumwelt in der Schule“ [a.a.O., S. 28] und zur Gestaltung eines „insgesamt förderlichen Schulklima[s]“ [a.a.O.] zu ergreifen. In dieser Gestaltungsaufforderung wiederum drückt sich die Vorstellung aus, dass in Schulen „Druck und Zug“ [Rolff 2004, S. 123] konstruktiv miteinander vereinbart werden können; dass Schule sich also auf Anforderung und nach von außen herangetragenem Maßstäben ‚eigenständig‘ entwickelt, indem sie interne Prozesse so gestaltet, dass diese externen Vorgaben genügen. Durch diese Anforderung ist eine weitere spannungsreiche Widerspruchsrelation generiert.

Dass Schulen in Bezug auf die Gestaltung von Entwicklungsprozessen reüssieren und dieser Erfolg sichtbar wird, rückt mit der Orientierung am Output und mit extern gesetzten Kriterien für Gestaltungsprozesse in den Fokus. In diesem Zuge wird beispielsweise im Hessischen Ansatz zur Qualitätsentwicklung auch das Schulprogramm als Nachweis für getätigte und wirksame Schulentwicklungsarbeit genutzt [vgl. HRS 2005].

### **3.2.2 Schulentwicklung durch das Instrument Schulprogramm**

Schulprogramme haben nach Holtappels die Funktion, die Grundlagen der pädagogischen Arbeit einer Schule darzustellen und Aufschluss über ihre geplante Weiterentwicklung zu geben. Dies setze einen Konsens im Kollegium hinsichtlich

---

<sup>39</sup> Auf diese wird in Kapitel 7.2 näher eingegangen.

pädagogischer Orientierungen und Unterrichtsgestaltung voraus. Ein vom Kollegium gemeinsam ausgearbeitetes Schulprogramm spreche für

die *Schule als lernende und selbstreflexive Organisation* [..], die durch hohe Problemlösefähigkeit, flexible Organisation und differenzierte Gestaltungskompetenz gekennzeichnet ist, überdies aber Ziele, Strukturen, Ansätze und Wirkungen immer wieder auf Entwicklungserfordernisse überprüft. [Holtappels 2003, S. 167 (Kursivsetzung im Original, C.Z.)]

Als Bestandteil von Schulentwicklungs- und konzeptueller Arbeit wurden Schulprogramme Holtappels zufolge bereits in den 80er Jahren in Modellversuchen erprobt, sie seien jedoch nicht in allen Bundesländern zu einem festen Bestandteil der Entwicklungsstrategie avanciert [vgl. Holtappels 2003, S. 163]<sup>40</sup>. Galten Schulprogramme in den 90er Jahren als das „Zentrum der inneren Schulreform“ [Gruschka & Heinrich 2002, S. 5], scheint mit diesem Instrument nun eine Möglichkeit gegeben, Bottom-up-Entwicklungsprozesse und externe Reformimpulse besonders effektiv miteinander zu verklammern. Seine Inhalte spiegeln – bis auf Medienintegration – nahezu alle seitens der Kultusadministration gegenwärtig an die Schule gestellten Anforderungen wider (siehe Abbildung 3):



Abbildung 3: Ziele des Schulprogramms. [Quelle: Holtappels 2003, S. 168]

<sup>40</sup> Wie eine Internetrecherche ergibt, ist die Erarbeitung eines Schulprogrammes aktuell in Bremen, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg im Schulgesetz verankert, in Berlin und in Rheinland-Pfalz wird dafür der Begriff Qualitätsprogramm genutzt. In Bayern, Baden-Württemberg, Thüringen und im Saarland wird nicht mit Schulprogrammen gearbeitet [vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 2010].



Holtappels zufolge soll das Schulprogramm als Handlungsorientierung für interne Entwicklung und als Arbeitsgrundlage für den Unterricht herangezogen werden können. Gleichzeitig diene es der Verbesserung und Sicherstellung der Qualität [vgl. Holtappels 2003, S. 167ff].

Seit 2005 wird in Hessen die Vollständigkeit der Schulprogramminhalte und deren Bezugnahme auf die schulische Arbeit im Rahmen der Schulinspektion extern überprüft [vgl. HRS 2005, S. 18]. Im Zuge der Implementierung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung ist die Verpflichtung zur gezielten (Weiter-)Entwicklung bestehender Schulprogramme inzwischen in § 127b des Hessischen Schulgesetzes verankert worden<sup>41</sup>. Dort wird der Stellenwert des Schulprogramms als Instrument der Schulentwicklung nachdrücklich betont. In der Fassung vom 14. Juni 2005 erklärt das HSchG das Schulprogramm zu einer Rahmung, in der die Schule

ihre pädagogische Verantwortung für die eigene Entwicklung und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit wahrnimmt. Sie legt darin auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme die Ziele ihrer Arbeit in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung unter Berücksichtigung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und der Grundsätze ihrer Verwirklichung (§§ 2 und 3), die wesentlichen Mittel zum Erreichen dieser Ziele und die erforderlichen Formen der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer fest. Im Schulprogramm sind Aussagen zum Beratungsbedarf, zur Organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung der Schule zu machen. Teil des Schulprogramms ist ein Fortbildungsplan, der den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte erfasst. Die Schule kann unter Nutzung der unterrichtsorganisatorischen und inhaltlichen Gestaltungsräume ihre Schwerpunkte setzen, sich so ein eigenes pädagogisches Profil geben und, insbesondere unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihres Umfeldes (§ 16), besondere Aufgaben wählen [Hessisches Schulgesetz 2005b, § 127b].

Damit basiert das Schulprogramm auf der in Qualitätsentwicklungskonzepten intendierten Verquickung von Top-down- und Bottom-up Entwicklungsansätzen [vgl. Rolff 2004, S. 123] und führt die externen Anforderungen über eine Verpflichtung zur Entwicklung in die internen Prozesse der Schule ein. Das Entwicklungsergebnis wird über das Schulprogramm nun der administrativen Kontrolle zugeführt, das Bestehen dieser Prüfung bescheinigt der Schule aus externer Perspektive Qualität:

Die mit der Schulprogrammarbeit verknüpften Prozesse interner und externer Evaluation, die Schwerpunktsetzung von Entwicklungsvorhaben und die Umsetzungsstrategien von beschlossenen Maßnahmen sind grundlegend für alle Bestrebungen von Qualitätsentwicklung an der Schule. [HRS 2005, S. 6]

---

<sup>41</sup> §127HSchG

Die Konstellation für die Integration neuer Medien im Projekt *Schule interaktiv* beinhaltet einen solchen Verwertungs- und Kontrollaspekt nicht. Dennoch liegt auch *Schule interaktiv* eine Vorstellung von Entwicklung zugrunde, die sich trotz der beschriebenen Entwicklungsoffenheit an einem festen Ziel orientiert: Als qualitativ voll gilt eine *systematische* Einbindung neuer Medien, die im Verein mit Prozessen der Schulentwicklung planvoll betrieben wird und zu einer Institutionalisierung der Medienbildung in Schulen führt. Als ein Beleg dafür wird im Projekt die Entwicklung eines schulischen Medienkonzepts erachtet; dazu wurden die Projektschulen dezidiert angeregt.

### **3.2.3 Inputs und Anreize. Medienkompetenzentwicklung durch Arbeit am Medien(bildungs)konzept**

Das Medienkonzept – in Hessen inzwischen auch als Medienbildungskonzept bezeichnet [vgl. Hessisches Kultusministerium 2008c] – kann entweder als Teil des Schulprogramms oder als eigenständiges Dokument aufgefasst werden. Seine Entwicklung ist in einigen Bundesländern verbindlich vorgeschrieben, in anderen gilt diese als Empfehlung. Unterschiedlich wie seine gesetzliche Verankerung in den Ländern seien auch die inhaltlichen Schwerpunkte von Medienkonzepten. Schulz-Zander und Eickelmann zufolge reichen diese von der Offenlegung der schulischen Ausstattung und der Unterstützungsstrukturen bis hin zur pädagogisch begründeten Infrastruktur- und Ausstattungsplanung mit Bezugnahme auf den Unterricht [vgl. 2006, S. 296]<sup>42</sup>. Die letztgenannte inhaltliche Orientierung war auch im Projekt *Schule interaktiv* leitend, womit das Projekt im Bundesland Hessen an den administrativ gesetzten Bedingungen für schulische Medienarbeit anknüpfte.

In Hessen gilt die Entwicklung von Medienkonzepten als verbindlich und ist an einem integrierten Ansatz orientiert. Im Unterschied zur Schulprogrammarbeit unterliegt Medienkonzeptentwicklung jedoch keiner institutionalisierten admi-

---

<sup>42</sup> Nach Schulz-Zander und Eickelmann sind Medienkonzepte in Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, und Thüringen verbindlich, in Schleswig-Holstein hänge die Verbindlichkeit vom Schulträger ab. In Bayern, in Sachsen-Anhalt und im Saarland sind Medienkonzepte angeregt, also bislang nicht administrativ vorgeschrieben [Schulz-Zander & Eickelmann 2006, S. 296].

nistrativen Kontrolle. Rauch zufolge sollen Medienkonzepte die schulspezifische Planung und den Einsatz von Medien im Unterricht beschreiben, wobei der Medienbegriff nicht ausschließlich auf digitale Technik eingeschränkt aufzufassen sei. Im Medienkonzept seien die pädagogisch-didaktischen Ziele der Schule in Bezug auf Medienbildung darzustellen, die Einbindung in Schulalltag und Unterricht zu erläutern und der Bestand an Medien und technischer Infrastruktur sowie die Fortbildungsaktivitäten der Lehrerschaft auszuweisen [vgl. Rauch 2006b]. Als Anreiz für ihre Ausarbeitung wird in Hessen auf Wettbewerbskonzepte gesetzt, so z.B. mit der 2004 gestarteten Ausschreibung *Hessische Medienschule – Top Ten* im Rahmen der *Medieninitiative Schule@Zukunft*. Die Initiative eröffnet Schulen die Möglichkeit, sich mit der Darstellung und Dokumentation ihrer Medienarbeit als eine der vom Kultusministerium anerkannten Hessischen Medienschulen zu bewerben [vgl. a.a.O.]. Die teilnehmenden und die letztlich ausgewählten Top-Ten-Medien Schulen werden auf einer Webseite des Bildungsservers öffentlich aufgelistet. Die in dieser Arbeit untersuchte Wöhlerschule wurde bereits im Jahr 2005 als eine der ausgewählten Top-Ten-Medien Schulen ausgezeichnet<sup>43</sup>.

Laut Rauch ist es durch solche Maßnahmen gelungen,

Schulprofile entstehen lassen, die mit verschiedenen Schwerpunkten die Schülerinnen und Schüler zur Medienkompetenz führen [Rauch 2006c].

Einen wesentlichen Beitrag zur stärkeren Verankerung von Medienkompetenzentwicklung in Schulen geleistet hätten ferner

umfangreiche Investitionen in die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie in die Hardwareausstattung der Schulen [a.a.O.].

Die Strategie der Kultusadministration zur Integration neuer Medien lässt sich somit als eine Mischung von Input- und Anreizsystemen bezeichnen. Eine formale Anbindung der Medienarbeit an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen oder das Schulprogramm besteht in Hessen nicht, d.h. das Medienbildungskonzept ist nicht Bestandteil der Outputkontrolle. Insofern besteht für die hessischen Schulen hinsichtlich der Integration von Medien keine Verpflichtung, getätigte Entwicklungen nach außen hin transparent darzustellen. Für die am Projekt teil-

---

<sup>43</sup> Siehe [[http://medien.bildung.hessen.de/projekte\\_medien/profile/medienschulen.html](http://medien.bildung.hessen.de/projekte_medien/profile/medienschulen.html)].

nehmenden Schulen war diese indessen durchaus Teil der Vereinbarung. Mit der Teilnahme an *Schule interaktiv* wurde es notwendig, die Einbindung der im Projekt beschafften Technikausstattung und der Unterrichtsvorhaben in den Regelunterricht sowie die Vernetzung der Ausstattung mit den weiteren Schulentwicklungsebenen zu leisten *und* im (weiter-)entwickelten Medienkonzept dazustellen. Mit der Perspektive auf konkrete Bezugnahmen, auf pädagogische Zielsetzungen, auf den auf Unterrichts-, Organisations- und Fortbildungsebene getroffenen Maßnahmen sowie auf Transparenz der Abläufe zielte gemäß der Projektvereinbarungen auch das Medienkonzept auf eine Strukturierung schulinterner Entwicklungsprozesse.

Durch den Rekurs auf Idealmodelle und Instrumente der Entwicklung, die Realisierungswege zugleich vorgeben und Realisierung transparent machen sollen, wird in der Schulentwicklungsliteratur die Bewältigbarkeit von Entwicklungsprozessen für Schulen und eine Komplexitätsreduktion in Aussicht gestellt. Die potenzielle Konflikthaftigkeit insbesondere des Einsatzes kontrollierter Strukturierungsinstrumente sowie deren Implikationen innerhalb der komplexen Auseinandersetzungen werden in der Schulforschungs-, Schulqualitäts- und Schulentwicklungsliteratur nicht eigens thematisiert.

Der Entwicklungsprozess in Schulen lässt sich aufgrund der ausgeführten Überlegungen als äußerst komplexes, von spannungsreichen Widerspruchslinien durchzogenes Handlungsfeld beschreiben. Innerhalb diesen Handlungskomplexes werden durch die Implikationen des Umgangs mit Technologien sowie durch die Einführung von Entwicklungsansätzen und -instrumenten, die auf normativen Vorstellungen basieren, Rationalisierungs- und Effektivierungsansprüche sowie Handlungsnotigungen eingeführt. Diese basieren auf der Anforderung der Rechenschaftslegung nach außen. Gleichzeitig erfordert die Gestaltung wirksamer Maßnahmen eine interne, pädagogische Legitimation, um das Potenzial der handelnden Subjekte für erfolgreiche Entwicklung zu erschließen. Für Schulentwicklung mit neuen Medien gilt, dass sich durch die von der einzubindenden Technik ausgehenden Handlungsoptionen und -notwendigkeiten die Komplexität erhöht.

## 4 Methodologische Reflexion

Beim zu untersuchenden Feld, dem Entwicklungsprozess einer Schule im Kontext einer pädagogisch begleiteten, selbstreflexiven Projektarbeit, handelt es sich um ein komplexes, von sich teils wechselseitig stützenden, teils aber auch einander konterkarierenden Bedingungen geprägtes Untersuchungsfeld. Für einen Schulentwicklungsprozess mit neuen Medien wird, wie bereits beschrieben, ein nicht geradliniger Ablauf angenommen, in dem durch die Vernetzung der Ebenen Organisations-, Kooperations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung mit der Ebene der Technologieentwicklung im Handlungskontext der Schulkultur besondere Dynamiken entstehen. Mit der Teilnahme am Projekt *Schule interaktiv* stand den Schulen dafür auch Unterstützung in Form einer pädagogischen Begleitung zur Verfügung. Die Akteure dort waren im Rahmen einer ‚Partnerschaft auf Augenhöhe‘ in Kooperationshandlungen mit der TU Darmstadt und der Deutsche Telekom Stiftung eingebunden und nahmen im Entwicklungsprozess eine zentrale Rolle ein, zumal sie, die Schulen, die Prozessgestaltung nach Maßgabe ihrer spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen realisieren sollten. Mit diesem Anknüpfen an die individuellen Bedürfnisse der Einzelschule sollte eine nachhaltige Integration neuer Medien in den Schulalltag angestoßen werden. Indessen war durch die im Projekt *Schule interaktiv* gegebenen sowie die im Rahmen administrativ verordneter Qualitätsverbesserungen gesetzten Entwicklungsanforderungen die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Spannungsfeldern gefordert, dies klang auch in den Aushandlungen zu Projektbeginn an.

Die Dissertation greift diesen Fokus auf und untersucht die sich in diesem Gefüge manifestierenden Handlungsphänomene. Dazu ist ein spezifischer Zugang zum Feld notwendig, der sich als pädagogische Begleitforschung beschreiben lässt. Mit diesem Zugriff wird es möglich, den Begleitprozess, in dem die Forscherin als teilnehmende Beobachterin, Beraterin und mitlernende Partnerin involviert war, wissenschaftlich-analytisch zu deuten.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Diese Kooperation kann als Beispiel für eine intensivere Verzahnung zwischen Schulen und Hochschulen, wie sie u.a. von Herzig und Grafe für die verstärkte Integration neuer Medien in Schulen gefordert wird [vgl. Herzig & Grafe 2006, S. 132], gesehen werden.

#### 4.1 Zum Ansatz der pädagogischen Begleitung: Voraussetzungen und Handlungsorientierungen im Forschungsprozess

Die Rekonstruktion des untersuchten Falls basiert auf einer aktiven Rolle der Forscherin im von ihr beforschten Prozess. Damit schließt die Untersuchung an die im Projekt *Schule interaktiv* leitende, formativ gestaltete Entwicklungsbegleitung an, mit der auf Basis einer Projektpartnerschaft der Anspruch einer unmittelbaren Rückkopplung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den (Schul-)Entwicklungsprozess verfolgt wurde. Die damit hergestellte Gleichzeitigkeit von wissenschaftlicher Beratung und wissenschaftlich-objektiver Reflexion wird in der Sozialforschung teils kritisch gesehen, da es in dieser Konstellation leicht zu einem ‚Verschwimmen‘ von wissenschaftlicher Objektivität und gelebter Praxis komme, aus dem zwar möglicherweise praktisch verwertbare, nicht aber objektive Erkenntnisse hervorgingen [vgl. Soeffner 2004]. Dieser Perspektive liegt die Auffassung zugrunde, dass Objektivität und die Nähe zum Untersuchungsfeld kaum miteinander vereinbar sind, woraus sich die Frage ergibt, unter welchen Voraussetzungen subjektive Erkenntnis als objektiv gelten kann, wie also dem aus der Feldforschung bekannten Phänomen des „going native“ [Lincoln & Guba 1985, S. 303] – der starken Identifikation des Forschenden mit den Beforschten, durch die das Einnehmen einer Außenperspektive nicht mehr möglich ist – entgegen gewirkt werden könnte.

Im untersuchten Fall war die Nähe der Forscherin zum Feld eine Voraussetzung dafür, die komplexen Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen, den schulischen Strukturen, Handlungsmustern und Ritualen nachvollziehen und verstehen zu können. Tiefere Einblicke wurden durch die Entwicklungspartnerschaft im Rahmen der Dissertation sowie durch die projektbezogenen Interaktionen möglich, darüber hinaus waren die Beforschten sehr aufgeschlossen gegenüber informellen Nachfragen der Forscherin. Diese Offenheit basierte auf dem Vertrauensverhältnis, das sich im Laufe des ersten Projektjahres zwischen Forscherin und Beforschten entwickelt hatte, und der gemeinsamen Identifikation mit dem Anliegen der Dissertation. Die Beforschten waren an einem ‚externen Blick‘ auf die von ihnen gestalteten Prozesse interessiert, mithin an einer objektiven Perspektive; das Forschungsinteresse bestand in der Offenlegung und Deu-

tung des Prozessgeschehens aus Sicht eines an der Entwicklung teilhabenden Subjekts. Ziel war eine Lernpartnerschaft, in der sich die Beteiligten wechselseitig Impulse geben. In dieser Konstellation war phasenweise ein „going native“ notwendig, es trug beispielsweise wesentlich zur Akzeptanz der Forscherin bei. Umso wichtiger wurde die mit den Forschungskontakten alternierende regelmäßige reflexive Distanznahme zum Geschehen. Geleistet wurde diese in Form von Reflexionsgesprächen mit dem wissenschaftlichen Begleitteam von *Schule interaktiv* und durch das Führen eines Forschungstagebuchs.

Des Weiteren wurde für die Interpretation die Anlehnung an die Prinzipien der objektiven Hermeneutik im Sinne Oevermanns [2002] gewählt. Durch die Verfahren der sequentiellen Deutung und des argumentativen Ausschlusses von Lesarten können nach Oevermann sowohl das Besondere jedes Falles rekonstruiert als auch daraus generalisierbare Aussagen entwickelt werden, zumal die Geltungsbegründungen der Interpretationen offengelegt und nachvollziehbar sind [vgl. a.a.O., S. 3ff]. In den Spiegelungen der Deutungen an die Beforschten konnte die Nachvollziehbarkeit validiert werden. Die Aspekte, in denen die rekonstruktive Darstellung der Forscherin der Auslegung der Akteure widersprach, wurden nicht als Missverstehen erachtet, sondern im Prozess als Reflexionsimpulse genutzt. Dies kann als Beleg für die fruchtbare Zusammenarbeit im pädagogischen Begleitprozess gelten.

Die Arbeit zielt auf die Herausarbeitung des Besonderen und die Bezugnahme zum Allgemeinen. Deutlich werden sollen beispielsweise besondere Phänomene der Schulkultur in Bezug auf die Anforderung der Integration neuer Medien, besondere organisatorische Voraussetzungen und eine besondere Haltung der Akteure, damit die Individualität der Einzelschule und der Facettenreichtum ihrer spezifischen Kultur. Gleichzeitig wird durch diesen tieferen Einblick in das komplexe Geschehen in schulischen Entwicklungsprozessen mit Medien und durch den differenzierten Blick auf Schulkultur ein allgemeineres Verstehen des Prozesses und der darin wirkenden Dynamiken möglich. Die theoretischen Bezüge, die das Vorwissen und damit auch den Interpretationshorizont der Forscherin prägen, werden in die analytische Beschreibung mit einbezogen. Auf den etwa von

Glaser und Strauß formulierten (und später relativierten) Anspruch, zugunsten der Eigenheit des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes auf jegliche theoretische Vorannahmen zu verzichten [vgl. Glaser & Strauss 1967, S. 37f] wird hier nicht rekuriert, zumal ein ‚Vergessen‘ theoretischen Vorwissens weder möglich noch im untersuchten Fall sinnvoll war, schließlich erwarteten die Beforschten auch Beratung und Unterstützung auf Basis von Kenntnissen der der Forscherin in Bezug auf Schulentwicklung mit neuen Medien und Schulprogrammarbeit. Dazu, dass die Vorannahmen nicht als normativ-leitende Vorstellungen über den Verlauf von Entwicklungsprozessen wirksam werden, trägt in der Untersuchung die Orientierung am Gegenstand sowie die reflexive Distanznahme bei. Bedingt durch die Orientierung am Gegenstand wurden pädagogische Begleitung und Prozessevaluation in dem Sinne miteinander verbunden, dass sich die Prozesse gegenseitig stützen; hierin lehnte sich die Forscherin an den in *Schule interaktiv* vertretenen Evaluationsansatz an [vgl. Zentgraf, Rester, Trebing & Lampe 2005-2007]. Die Evaluationsergebnisse spielten in der pädagogischen Begleitforschung eine Doppelrolle, sie wurden, wie oben bereits beschrieben, den Beforschten im laufenden Prozess immer wieder gespiegelt, um Diskussionsanreize und Reflexionsimpulse zu geben. Ein solches integriertes Vorgehen zeichnet Bastian zufolge eine pädagogische Begleitforschung aus, indem es dazu beiträgt, dass die hinderlichen bzw. förderlichen Bedingungskonstellationen [...] im Verlauf des Entwicklungsprozesses gemeinsam entdeckt und verändert werden. [Bastian 1998, S. 37]

Damit wird unterstrichen, dass sich pädagogische Begleitforschung als kooperatives Vorgehen versteht. Handlungsleitend für den responsiv und formativ vorgehenden pädagogischen Begleitforschungsprozess versteht sich die grundsätzliche Orientierung des Untersuchungsverlaufs an den Bedürfnissen der beforschten Akteursgruppe (der begleiteten Lehrenden), die sich eine Spiegelung des Entwicklungsgeschehens aus Perspektive des ‚fremden Blicks‘ der Forscherin erbeten hatten. Aus Forschungsperspektive sollte das Zurückspiegeln der analysierten und reflektierten Erkenntnisse bei den Beteiligten eine reflexive Sicht auf die Phänomene anstoßen und den untersuchten Lehrenden wie auch der Forscherin die Möglichkeit eröffnen, in einen gemeinsamen Lernprozess einzutreten. Mit einer solchen Intention sind Voraussetzungen verbunden: Seitens der Prozessbeteiligten (sowohl der Schule als auch der Forscherin) kann zu Beginn des gemeinsa-



men Weges nicht eingeschätzt werden, in welcher Weise die Partnerschaft jeweils fruchtbar wird. Die Entwicklung und der Verlauf der gemeinsamen Arbeit sind zunächst offen, ebenso offen ist, ob sich die Iterationen zwischen den Projektpartnern ‚auf Augenhöhe‘ gestalten lassen, an welchen Punkten das Einlassen auf die jeweils fremde Sicht des Prozesses problematisch wird und welche Bewältigungsstrategien dies erforderlich macht.

Die Bereitschaft zu einer solchen beiderseitigen Öffnung kann als ein zentraler Aspekt pädagogischer Begleitung verstanden werden: Aus pädagogischer Perspektive ist im gegenseitigen Aufeinander-Einlassen ein Moment intransitiver Bildung [vgl. Sesink 2006, S. 16ff] gegeben, ein Moment des Wollens und der Neugier, das in den gemeinsamen Aushandlungen im Prozess mit transitiven Momenten – seitens der Schule: das Sich-Entwickeln-Müssen, um den Anforderungen von außen nachzukommen, seitens der Forscherin: das Sich-Entwickeln-Müssen, um die wissenschaftliche Qualifikation nachzuweisen – in ein für beide Seiten produktives Resonanz- und Reflexionsverhältnis tritt. Eine solche Resonanzbeziehung setzt wiederum voraus, dass es den Akteuren gelingt, ein Vertrauensverhältnis<sup>45</sup> zu entwickeln.

Aus methodologischer Sicht gehört Vertrauen zu einem zentralen Gütekriterium u.a. für teilnehmende Beobachtung [vgl. Denzin 1978; H. S. Becker & Geer 1979]: Auf dieser Basis erst wird es möglich, dass sich beide Seiten offen und verbindlich gegenüber treten und dass beiderseits authentische, glaubwürdige Kommunikationshandlungen entstehen, deren Wahrheitsanspruch jeweils rational nachvollzogen werden kann. Die Objektivität, die Validität der gewonnenen Ergebnisse und die Reliabilität der eingesetzten Instrumente kann und muss in dem Fall nicht rechnerisch nachgewiesen werden, sie drückt sich in der Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlich erhobenen Ergebnisse für die Akteure aus. Die methodologische Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand, die Priorisierung der individuellen Bedürfnisse der Schule, das Fokussieren der von der Forscherin (mit)erlebten Prozesserfahrungen und die reflexive Distanznahme für deren analytische Interpretation können als weitere Grundzüge pädagogi-

---

<sup>45</sup> Ein solches war auch Grundlage der Projektpartnerschaft in *Schule interaktiv* (s. Kapitel 1).

scher Begleitforschung bezeichnet werden. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass das Aufnehmen und Zurückspiegeln der Phänomene, die Untersuchung selbst also wie auch ihre Gestaltung durch den Forschenden als Bestandteil des Prozesses Einfluss auf die zu beobachtende Realität nehmen. Um auch diese ‚Schnittstellen‘ der wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen, wurden sie im Rahmen der wissenschaftlichen Reflexionssitzungen thematisiert.

## 4.2 Zum Forschungsinstrumentarium: Ansatz und Instrumente zur Erforschung komplexer Prozesse

Zentral für das gewählten Untersuchungssetting ist die Orientierung am Forschungsgegenstand (der Schule) und die Perspektive auf den (Entwicklungs-)Prozess. Diese Prämissen sprechen für eine möglichst offene Herangehensweise, die sich einerseits der erwarteten Prozessdynamik flexibel anpasst und andererseits die beforschten Akteure in ihrem alltäglichen Handlungszusammenhang möglichst unbehelligt lässt<sup>46</sup>. Trotz der grundsätzlich gleichen Orientierung erweist sich der Anspruch pädagogischer Begleitforschung, in dem die Perspektive des externen Beobachters einbezogen werden soll, hierzu als Widerspruch: Das Vorgehen der Akteure soll aus der Beobachterperspektive analysiert, reflektiert und schließlich zurückgespiegelt werden, die u.U. dadurch ausgelöste Irritation *kann* nicht nur den Alltag stören, sie *soll* dies gerade tun und den Beforschten somit ermöglichen, die getätigten Handlungen reflexiv ‚einzuholen‘, sie soll also Selbstreflexion anstoßen. Um diesem Anspruch Rechnung tragen zu können, werden Erhebungsverfahren eingesetzt, die unterschiedlich stark strukturiert sind. Instrumente, die das ‚Wie‘ der Interaktionen dokumentieren, z.B. offene, qualitativ-interpretativ arbeitende Methoden, kommen ebenso zum Einsatz wie standardisierte, quantitativ orientierte Verfahren. Getragen und gerahmt werden die Erhebungen durch die im Kontext der beobachteten Kommunikationsprozesse gewonnenen Interpretationen. Durch diese Form der Triangulation können die

---

<sup>46</sup> Damit wird der in den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation verankerten Forderung nach Angemessenheit der eingesetzten Instrumente entsprochen. Generell wurde, soweit möglich, auf die Angemessenheit und Nützlichkeit der im Rahmen der Fallstudie eingesetzten Instrumente geachtet; um die Akzeptanz der Beteiligten hinsichtlich der Durchführung der Erhebungen und der Nutzung der Ergebnisse zu sichern [vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002, S. 9]. Auch die in der Explorationsphase recherchierten Instrumente wurden vor diesem Hintergrund auf ihre Eignung geprüft.

herausgearbeiteten Phänomene und Facetten der Schulkultur differenziert betrachtet und analytisch rekonstruiert werden.

Dies geschieht im Rahmen einer [Einzel-]Fallstudie, einem Ansatz, der zum einen Offenheit bezüglich der Methodenkombination erlaubt, vor allem aber dezidiert von der Individualität des einzelnen Falles ausgeht [vgl. Lamnek 1995a, S. 4]<sup>47</sup>. Davon unabhängig scheint sie im vorliegenden Fall besonders geeignet, ein differenziertes Bild der schulischen Entwicklungsarbeit zu zeichnen. Denn: unter qualitativen Paradigmen eingesetzt, zielt sie auf die Offenlegung der sozialen Realität der beforschten Akteure, die sie nicht als austauschbare Merkmalsträger einer gesichtslosen Untersuchungspopulation, sondern als Experten für die „Deutungen und Interpretationen des Alltags“ [a.a.O., S. 6] versteht. Sie rekuriert damit explizit auf die in der pädagogischen Begleitforschung basale Gegenstandsorientierung.

In der hier vorgestellten Untersuchung drückt sich diese Orientierung ferner darin aus, dass die individuellen Bedürfnisse der Schule und die Reziprozität zwischen Haltungen, kulturellen Phänomenen und strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen aufgespürt und ihre Rolle im Entwicklungsprozess verständlich gemacht werden. Nicht zuletzt bezieht die qualitative Einzelfallstudie dezidiert Reflexion mit ein, sodass die empirischen Erkenntnisse wie hier vorgesehen vor dem Hintergrund der aus der Theorie entwickelten Aspekte interpretiert und reflektiert werden konnten. Verortet „zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma“ [Lamnek 1995a, S. 4] nimmt die Fallstudie somit gezielt den beforschten Gegenstand in den Blick und richtet sich wie auch der hier vertretene pädagogische Begleitforschungsansatz nach des-

---

<sup>47</sup> Lamnek zufolge genießen Einzelfallstudien in der einschlägigen (Forschungs-)Literatur oft einen nachrangigen Status. So würden diese in quantitativen Ansätzen kaum eingesetzt, hier gelte ihr Status gegenüber ihrer Rolle in der qualitativen Forschung als „inferior“ [vgl. Lamnek 1995a, S. 9]. In der neueren Schulentwicklungsforschung haben indessen gerade Einzelfallstudien einen erhellenden Beitrag zum Verständnis innerschulischer Prozesse leisten können [siehe u.a. Combe & Reh 2000].

sen Bedürfnissen. Je nach Bedarf können unterschiedliche Methoden<sup>48</sup> miteinander kombiniert werden, eine vorherige Festlegung ist weder vorgesehen noch nötig. So gibt die Einzelfallstudie Raum für die Integration qualitativer und quantitativer Methoden und kann als Basis für einen integrativen Evaluationsansatz [Zentgraf, Rester, Trebing & Lampe 2008] gesehen werden.

In seiner Gesamtheit trägt der Einzelfall-„approach“ [Lamnek 1995a, S. 4] den Bedingungen eines entwicklungs-offenen Prozesses Rechnung, in dem kein vorab fixiertes Forschungsdesign zur Überprüfung von Hypothesen genutzt, sondern ein Beitrag zum Verstehen schulinterner Interaktionen in Entwicklungsprozessen geleistet wird. Im Kontext des beschriebenen pädagogischen Forschungsansatzes arbeitet die vorliegende Studie in einem weiteren Sinne gegenstandsorientiert: (theoretische) Modelle der Schul- und Qualitätsentwicklung werden in die analytische Beschreibung und Reflexion der empirischen Praxis einbezogen. Die Rekonstruktion der kulturellen Praktiken wird jedoch nicht nach Maßstab der geltenden Theorien bewertet, vielmehr dient das Verstehen der Phänomene umgekehrt dazu, die Normativität von Theorien und Modellen offenzulegen. Dadurch kann die Geltungsbegründung der gewonnenen Erkenntnisse unterstrichen werden.

Ferner wird ein Beitrag zur Theoriebildung geleistet, d.h. es wird möglich, theoretische Modelle differenzierter zu betrachten und sie kritisch zu reflektieren. Mit Flick ließe sich dies als „perspektivische Triangulation“ [Flick 2002, S. 330f] bezeichnen. Da im vorliegenden Fall Beratungs- und Erhebungsprozess Hand in Hand gingen, war es möglich, auch die theoretische Perspektive an die Beforschten zurückzuspiegeln, sie also in Abhängigkeit von der Situation und der Bedürfnislage formativ einzubringen und sie der Perspektive der Beforschten gegenüber zu stellen.

---

<sup>48</sup> Auf die viel beschworene „pauschale Frontstellung“ [Terhart 1997, S. 33] zwischen qualitativen und quantitativen Konzepten kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erhellend eingegangen werden. An dieser Stelle möge der Hinweis genügen, dass im Kontext der Schulforschung auf qualitative und quantitative Methodik zurückgegriffen wird. Einige Autoren ziehen daraus den Schluss, dass sich die Grenzen sukzessive aufzuheben scheinen [vgl. u.a. Hopf 1979, S. 34; Lamnek 1995a, S. 6]. Andere wiederum konstatieren weiterhin das unverbundene Nebeneinander und eine fortbestehende gegenseitige Ignoranz [vgl. Helsper & Böhme 2004, S. 22].

Welche Forschungsinstrumente im Erhebungsprozess genutzt, entsprechend angepasst wurden und in welcher Form die Auswertung stattfand, beschreiben die folgenden Kapitel.

#### 4.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Zentrales Gelenkstück und gleichzeitig Instrument für die Hintergrundfolie des pädagogischen Begleitprozesses in der empirischen Studie war die teilnehmende Beobachtung, wodurch sowohl dem Bedürfnis der Schule nach dem objektiv-externen Blick auf interne Prozesse wie auch dem Forschungsinteresse an einer reflexiven Analyse der innerschulischen Aushandlungen entsprochen werden konnte. Besonders in der ethnografischen Feldforschung kommt dieses Verfahren häufig zum Einsatz. Es gilt als im besonderen Maße geeignet, die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken und Raum für einen gemeinsamen Lernprozess von Forschern und Beforschten zu schaffen [vgl. Lincoln & Guba 1985], wie er in der vorliegenden Untersuchung intendiert war. Darüber hinaus soll die teilnehmende Beobachtung Zugang zu unbewussten Alltagshandlungen der Beforschten eröffnen, denn die Methode bezieht ihren Erkenntnisgewinn maßgeblich daraus, dass der bzw. die Forschende die Distanz zum Forschungsobjekt überwindet und an den Interaktionen der Beforschten nicht nur partizipiert, sondern sich aktiv in deren Entscheidungsprozesse einfühlt, um diese zu verstehen, sie nachvollziehen und später beschreiben zu können<sup>49</sup>.

Gleichzeitig erfordert der Anspruch, die Phänomene analytisch zu durchdringen, um so zum tieferen Verstehen von Prozessen und Abläufen beitragen zu können, die bereits angesprochene reflexive Distanznahme zum Wahrgenommenen. Während für die in der Regel zeitlich nachgelagert stattfindende analytische Betrachtung schon zeitlich und räumlich Distanz hergestellt wird, liegt mit der gleichzeitigen Beratungsrolle eine besondere Herausforderung vor. Um während der Beobachtungssituation in beratender Funktion Fragen beantworten zu können, muss von der Rolle des Beobachters zur Beraterrolle gewechselt werden. Diesen Wechsel gilt es bewusst mitzureflektieren, um zu verhindern, dass in der späteren

---

<sup>49</sup> Dies verdeutlichen z.B. die ethnografischen Studien, die Girtler beschreibt [Girtler 2001].

Analyse der Situation vornehmlich „gemeinsame, stillschweigend habitualisierte oder inkorporierte Wissensbestände“ [Bohnsack 1999, S. 199] beschrieben werden, die zwar zwecks Einfühlung in die Situation relevant werden, Bohnsack zufolge einer analytischen Interpretation später häufig schwer zugänglich sind. Auch hierzu ist also die reflexive Distanznahme vom Geschehen wichtig, um die eigene partizipierend-subjektive Position auf der Meta-Ebene mitzubetrachten. Mayring spricht diesbezüglich von der Notwendigkeit, die Interaktionsprozesse im Feld sowie mögliche Störungen und die „Reaktivität des Materials“ [Mayring 1996, S. 117] zu berücksichtigen und bei dessen Aufbereitung und Auswertung gezielt auf

Verzerrungen bei der qualitativen Festlegung der zentralen, häufig typischen Phänomene im Gegenstandsbereich [a.a.O., S. 117f]

zu achten.

Herzmann rät zu einem bewussten Balance-halten zwischen subjektiver, unterstützend-beratender und objektiv-analytischer, wissenschaftlicher Betrachtung. Den Versuch, diese Balance zu meistern, beschreibt sie in ihrer Felduntersuchung als „Pendelbewegung zwischen Wissenschaft und Praxis“ [Herzmann 2001, S. 62], was sich in der unmittelbaren Handlungs- bzw. Beobachtungssituation als Oszillieren zwischen analytischer Perspektive und der Beraterrolle erweist. Wiederum wird auf die Herausforderung rekuriert, die für pädagogische Begleitforschung charakteristisch zu sein scheint: Lamnek bezeichnet sie als Dilemma zwischen Identifikation und Distanz [vgl. Lamnek 1995b, S. 311ff]. Dieses Dilemma muss in Begleitforschungsprozessen, in denen die Forscher wie im Rahmen von *Schule interaktiv* ein „involviertes [...] engagiertes Mitgehen“ [Sesink et al 2008, S. 42] praktizieren, mitgedacht und -reflektiert werden.

Hinsichtlich eines möglichen Brückenschlags zwischen Theorie und Praxis, einer engagiert mitgehenden wissenschaftlichen Begleitung und eines Nutzbarmachens wissenschaftlicher Erkenntnisse für die handelnden Akteure ergibt sich daraus der Anspruch, die Rolle des ‚systematisch zweifelnden‘ externen Beobachters nicht nur für die analytische Betrachtung bewusst einzunehmen, sondern diese auch und gerade in partnerschaftlichen Aushandlungen beizubehalten, um als

kritischer Begleiter ein fruchtbares Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft zu ermöglichen. Daraus resultiert, dass der einzunehmende externe Blick bzw. dessen Spiegelung zeitweise unbequem und konfliktbehaftet ist, etwa, weil Situationsdeutungen differieren und sich daraus Irritationen ergeben. Auch dies kann als „Reaktanz des Materials“ betrachtet werden, die sich allerdings nicht als eine störende oder verzerrende Größe darstellt; vielmehr können solche „Störungen“ oder „Verzerrungen“ als zum partnerschaftlichen Aushandlungsprozess gehörende Phänomene betrachtet werden, die letztlich in der gemeinsamen Reflexion zwischen Forscherin und Beforschten thematisiert werden können und aus denen Impulse für die Handlungspraxis und den theoretischen Diskurs, z.B. im Hinblick auf Kooperationsentwicklungsprozesse in Schulen, erwachsen können.

#### **4.2.2 Die teilnehmende Beobachtung in der Umsetzung**

Für die orientierende Vorbereitung in der Explorationsphase und die Annäherung an die teilnehmende Beobachtung wurden zunächst das Schulprogramm und das Medienkonzept herangezogen. Ziel der Schule war es, den Entwicklungsprozess für die Weiterentwicklung beider Dokumente zu nutzen, wobei das Schulprogramm priorisiert wurde, zumal seine Fortschreibung gemäß den Bestimmungen im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS) ab 2005 im Rahmen der Schulinspektion überprüft werden sollte. Impulse für die Weiterentwicklung des Medienkonzepts waren aus dem Projekt *Schule interaktiv* entstanden.

Zwecks Dokumentation des beobachteten Prozesses wurde die Beobachtung zunächst unstrukturiert gestaltet. Das Geschehen wurde mittels Stichwortnotizen im Feld und ausführlichem Protokoll nach der Beobachtungssituation festgehalten. Vor dem Beginn mit Feldnotizen während der Teilnahme wurde eine Rollenklärung vorgenommen, um möglichen Ressentiments auf Seiten der Beobachteten entgegenzuwirken. Aus Perspektive der Forscherin bedeutete dies, Ziel und Handlungsmotivation offen zu legen, im Gegenzug erläuterte die beobachtete Gruppe ihre Zusammensetzung, Funktion und Arbeitsweise. In der Annahme, dass Phänomene der Schulkultur sich im Rahmen der Beobachtungssituation iso-

lieren lassen, versuchte die Forscherin in den ersten Zusammenkünften potenzielle Kernthemen in den Aushandlungen aufzuspüren. Dafür war es wichtig, ohne *vorab* in einem Beobachtungsraster fixierte Beobachtungskategorien zu arbeiten, hätten diese doch möglicherweise den Blick auf die im Vorfeld beschriebenen Phänomene beschränkt und den auf das Unvorhersehbare verstellt. Implizite Konfliktfelder und Handlungsmuster wären so nicht an die Oberfläche getreten, sie hätten in einem festgelegten Beobachtungsraster zunächst keinen Ort gefunden; die Erhebungsmethodik, die eigentlich Verständnis generieren soll, hätte dem Verstehensprozess im Wege gestanden. Eine solche Restriktion galt es zu vermeiden. Die teilnehmende Beobachtung fand daher solange unstrukturiert statt, bis es gelang, aus der vorläufigen Analyse wiederkehrender Interaktionsmuster (vorläufige) Kategorien zu destillieren und diese in ein Beobachtungsraster zu transformieren, mit dessen Hilfe mögliche wechselseitige Zusammenhänge in ihrer Komplexität erfasst, die Komplexität aber gleichzeitig auch reduziert werden sollte (siehe Abbildung 4).

	Thema	Struktur	Prozess	Klima	Output
Subjekt					
Arbeitskriterien/Themen					
Organisation					

Abbildung 4: Beobachtungsraster

Als relevant bei der Diskussion um das künftige Profil der Schule hatten sich zunächst die Aspekte Struktur, Prozess, Klima und Output gezeigt, sie bildeten den vorläufigen Kern des Analyserasters. Die extern gesetzten (politischen bzw. administrativ gegebenen) Rahmenbedingungen wurden als nicht unmittelbar gestaltbar eingestuft, diese können aufgrund ihres Einflusses auf den Schulalltag jedoch nicht vollständig ausgeblendet werden. Bei der Konzeption des Rasters wurden sie daher zunächst als Teil der (organisatorischen) Struktur aufgefasst, auf die Aushandlungen Bezug nehmen konnten.



Bereits in den ersten Anwendungen des Analyserasters zeigte sich dieses jedoch als unzulänglich: In den Zusammenkünften entstanden immer wieder Kontroversen, die nicht den genannten Kategorien zugeordnet werden konnten, sondern sich an bestimmten Themen zu ‚entzünden‘ schienen. Daher wurde das Raster zunächst um die Kategorie *Thema* erweitert. Dennoch leistete das Analyseschema in der weiteren Beobachtungspraxis nicht die erwartete Hilfestellung, zumal sich die Zusammenhänge zwischen den Ebenen Struktur, Klima, Prozess, Output und Thema einer rasterhaften Schematisierung hartnäckig entzogen. Teils spielten die auf Basis der Erfahrungen der vorigen Beobachtungen hinzugefügten Aspekte in den folgenden Beobachtungen keine Rolle, teils war die Trennung zwischen den Positionen des Subjekts, des Arbeitskreises oder der Organisation nicht eindeutig – hier wurde die Vernetzung der Ebenen im Entwicklungsprozess wirksam, mit der sich Veränderungen auf der einen Ebene stets auch auf anderen Ebenen auswirken. Der ursprünglichen Intention des Beobachtungsrasters, der Komplexitätsreduktion, konnte so letztlich nicht Rechnung getragen werden. Es wurde im Prozess sukzessive zu einem Zusatzaufwand ohne erkennbaren Nutzen, zumal es die Zusammenhänge zwischen den Ebenen formalisierte, sie aber damit nicht transparenter zu machen vermochte. Nach dieser Erfahrung wurde auf seinen Einsatz verzichtet. An dieser Stelle auf den Einsatz eines strukturierenden Elements zu beharren – und sei es aus Gründen der Anschaulichkeit oder Übersichtlichkeit der Aufzeichnungen – wäre einem verfälschenden Primat der Methodik [vgl. Klafki 1976, S. 79] gleichgekommen. Der Zielsetzung, das Phänomen möglichst in seiner Komplexität aufzunehmen, wäre durch das Instrument nicht entsprochen werden, vielmehr hätte sich dessen Einsatz konträr dazu ausgewirkt.

So wurden anstelle eines Beobachtungsrasters weiterhin Feldnotizen, Skizzen und ausführliche Gedächtnisprotokolle erstellt, erstere während der Beobachtungssituation, letztere den Sitzungen nachgelagert. Aus diesen Aufzeichnungen wurden in Einzelfällen Diagramme nach dem Vorbild von Mind-Maps entwickelt, die der nachgelagerten Reflexion des beobachteten Prozesses dienten und mit deren Hilfe die jeweils virulenten Fragestellungen und Kontroversen und der Ablauf

des Diskurses für die spätere wissenschaftliche Analyse visualisiert werden konnten (siehe Abbildung 5).

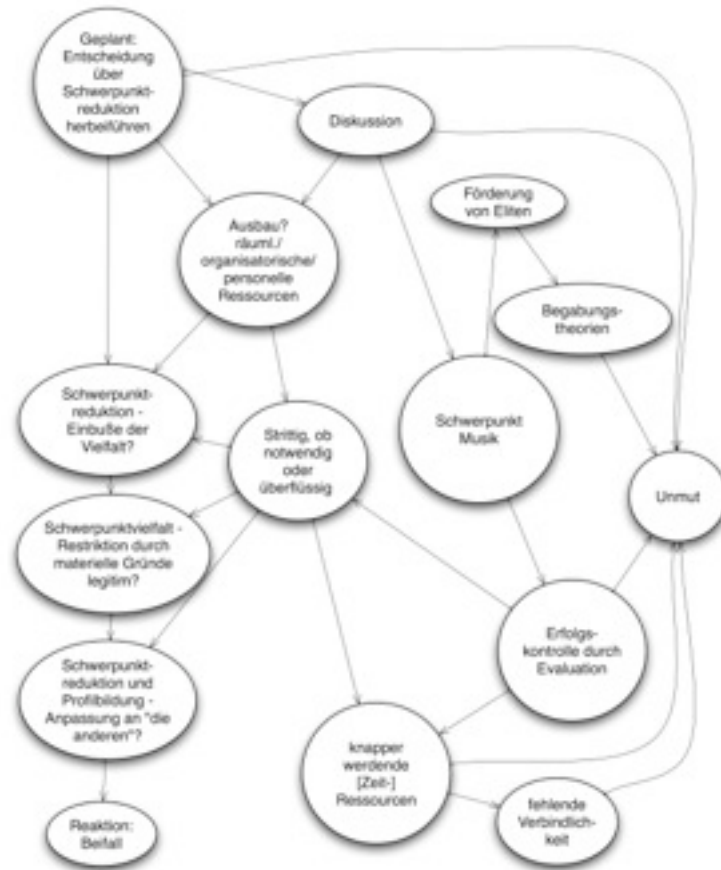


Abbildung 5: Mind-Map zur Visualisierung der Beobachtungssituation (Beispiel)

Anhand der Aufzeichnungen und Visualisierungen der in der teilnehmenden Beobachtung wahrgenommenen Interaktionen erfolgte die Reflexion und Analyse der Schulkultur und der Entwicklungen im Prozess. Diese bildete die Hintergrundfolie für die Interpretation der Daten aus Interviews, Befragungen, Dokumenten und schriftlichen Stellungnahmen, d.h. die Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung fungierten als kontextueller Rahmen für die Auswertung der Daten aus weiteren Erhebungen, die durch diese Bezugnahme differenzierter interpretiert werden konnten. Die so triangulierten Erkenntnisse wurden den Beforschten im laufenden Prozess zurückgemeldet und zur Diskussion gestellt. Die-

se Spiegelung und die anschließenden kommunikative Validierung diene u.a. der Ergebnissicherung und fungierte stellenweise auch als Korrektiv der von der Forscherin getroffenen Einschätzungen.

Als formatives Element, das nicht nur nachgelagert, sondern bereits während des Prozesses Reflexion ermöglicht, sicherte die Rückspiegelung an die Beteiligten letztlich auch die schulinterne Akzeptanz der Erhebung.

### 4.2.3 Schriftliche Befragungen

Prozess- und Gegenstandsorientierung sowie Offenheit als Charakteristika der qualitativen Einzelfallstudie in der pädagogischen Begleitforschung setzen im Untersuchungsfeld Schule voraus, der Dynamik des alltäglichen schulischen Geschehens gerecht zu werden. Wie sich bereits in den projektbezogenen Iterationen gezeigt hatte, war es für die Schule von großer Bedeutung, dass das ‚Alltagsgeschäft‘ – der Regelunterricht also – nach Möglichkeit aufrecht erhalten werden konnte und nicht durch zusätzlichen Aufwand Beeinträchtigungen erfuhr. Aufgrund der angestrebten Gegenstandsorientierung und des bedarfsorientierten Vorgehens wurde diese Prämisse für die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung als leitend begriffen. Da bereits die im Rahmen von *Schule interaktiv* anberaumten Erhebungen eher als Zusatzbelastung beschrieben wurden, wurde auf weitere eigene schriftliche Befragungen verzichtet, stattdessen wurden die *Schule interaktiv*-Fragebögen sowie die im Projektrahmen durchgeführten Interviews um dissertationspezifische Items bzw. einen dissertationsbezogenen Leitfaden ergänzt. Aus diesem Zugeständnis der Forscherin an die untersuchte Schule resultierte ein teils erheblicher Zeitdruck für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente. Andererseits ermöglichte ihre Entwicklung im laufenden Prozess, dass aktuelle Akzentuierungen und Problemstellungen mit in die Befragungen aufgenommen werden konnten. Ohnehin war eine der eigentlichen Untersuchung vorausgehende, streng testtheoretisch abgesicherte Itementwicklung durch den entwicklungsoffenen, gegenstandsorientierten und responsiven Evaluationsansatz ausgeschlossen. In der pädagogischen Begleitforschung traten an die Stelle vorgefertigter Erhebungsinstrumente mit nachweisbar (bzw. berechenbar) reliablen

Frageitems kontextsensitive Verfahren, die den Weg für die Akzeptanz der Ergebnisse sicherten.

#### 4.2.4 Schriftliche Befragungen I – Vorbefragung

Die Konstruktion der in der Projekteingangsphase von *Schule interaktiv* durchgeführten Vorbefragung erfolgte vor dem Hintergrund eines explorativen Zugangs, der die Grundlage für weitere Forschungsschritte bilden sollte. Die Befragung ging der Untersuchung in dieser Arbeit zeitlich voraus, insofern waren dort keine eigenen Items integriert. Dennoch konnten aus dieser ersten Erhebung Aspekte herangezogen werden. Es handelte sich dabei um die offenen Antworten zu den Themenbereichen:

- Einstellung zum Projekt
- Lehr- und Lernkultur
- Wahrnehmung der Projektpartner

Die zum Zeitpunkt des Projektstarts stattfindende theoretische Vorarbeit, die heuristische Sammlung und Entwicklung geeigneter Items hatte einen 12seitigen Fragekatalog ergeben, der den Lehrkräften einer der beteiligten Schulen zur kritischen Prüfung vorgelegt wurde. Die Items, die in dieser Prüfung von den Lehrkräften als problematisch eingeschätzt worden waren, wurden anschließend modifiziert<sup>50</sup>. Ziel der Fragebogenerhebung war es, relativ kurzfristig eine möglichst differenzierte Sicht auf Einstellungen und Erwartungen der Lehrenden in den beteiligten Schulen insbesondere in Bezug auf Mediennutzung zu gewinnen, um daraus eine Orientierung für mögliche Unterstützungsangebote zu erhalten und auf eventuelle Klärungsbedarfe – so etwa hinsichtlich der leitenden Zielsetzungen des Projekts oder der Rolle des wissenschaftlichen Teams für die Projektlaufzeit – frühzeitig reagieren zu können. Aus diesem Grund wurde bewusst kein standardisiertes Instrument gewählt und auf eine eng gepolte (und damit unflexible) Ratingskala verzichtet.

---

<sup>50</sup> Es handelte sich dabei mehrheitlich um Re-Formulierungen der Fragestellungen, die von den Lehrenden als schwer verständlich eingeschätzt wurden. Ferner wurde der Umfang des Fragebogens kritisiert.

Vielmehr wurde der Fokus auf offene Fragen gelegt, da die Ergiebigkeit der Befragungsergebnisse für den pädagogischen Begleitprozess relevanter war als die testtheoretische Stimmigkeit. Eine Perspektive auf Einstellungen, Ängste und Hoffnungen zu gewinnen, die in den Kollegium mit der Projektteilnahme verbunden wurden, war gerade zum Projektstart wichtig, um in den anstehenden Beratungs-, Unterstützungs- und Begleitsituationen gegenstandsorientiert zu arbeiten.

Die Auswertung orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, einem *regelgeleiteten*, aber nicht *regeldominierten* Vorgehen, das es ermöglicht, Bezug zum inhaltlichen Kontext des auszuwertenden Materials herzustellen [vgl. Mayring 2007, S. 45ff], und in der vorliegenden Arbeit der vertiefenden Explikation des Gegenstandsbereichs diene. Hierzu wurden die Transkripte zunächst jeweils als Ganze rezipiert, auf dieser Basis wurden „aus dem Material“ anschließend Kategorien (Cluster) entwickelt; es wurde also „induktiv“ [Mayring 1996, S. 92] vorgegangen.

Für die Durchführung der Codierung wurde eine QDA-Software genutzt<sup>51</sup>. Durch die Inhaltsanalyse konnten spezifische Haltungen identifiziert und zu Clustern zusammengefasst werden. Der differenzierte Blick auf die in den Clustern enthaltenen Aussagen, etwa in Bezug auf die Erwartungen und Befürchtungen der Akteure in Bezug auf die Teilnahme am Projekt *Schule interaktiv* wurde für die Triangulation genutzt und ermöglichte ein erweitertes Verständnis der für die Schule charakteristischen Haltungen. Da dies die Intention der Untersuchung war und die Validität der gewonnenen Erkenntnisse nicht auf Basis einer rechnerische Bestätigung nachgewiesen werden konnte, wurde auf die Berechnung der

---

<sup>51</sup> In der Forschungsliteratur wird der Einsatz von QDA-Software kontrovers diskutiert, wobei die Kritik an der Nutzung von Computern Kuckartz zufolge teils auf die grundsätzlich andere Logik des Computers verweist, durch die sich die Distanz zum Datenmaterial vergrößere und somit das in der qualitativen Analyse gewünschte tiefere Verstehen konterkariert werde [vgl. Kuckartz 2004, S. 22f]. Indessen kann und soll die ‚Techno-Logik‘, auf der auch QDA-Software basiert, die interpretative Analyse nicht ersetzen, die gilt auch für die vorliegende Arbeit. Dafür wurde gezielt die Formalisierungsleistung der Software genutzt. Gerade wenn umfangreiches Datenmaterial vorliegt, kann QDA-Software wesentlich zur Arbeitserleichterung und Effektivierung beitragen; etwa, indem sie Transkripte bezogen auf Aussagekategorien strukturiert und die Suche nach Fundstellen unterstützt. Da diese Optionen den Auswertungsvorgang zeitlich verkürzen können, bietet sich der Einsatz von QDA-Software geradezu an, wenn Begleitforschung einen formativen Anspruch erhebt und kurzfristige Rückmeldungen vorgesehen sind.

Interkoderreliabilität verzichtet. An ihre Stelle trat die kommunikative Validierung der codierten Texte im wissenschaftlichen (Reflexions-)Team.

#### 4.2.5 Schriftliche Befragungen II – Vergleichende Befragungen

Für die nachgelagerten, darauf aufbauenden schriftlichen Befragungen<sup>52</sup> hingegen bot sich der Rückgriff auf bereits testtheoretisch abgesicherte Items geradezu an, da diese eine potenzielle inferenzstatistische Weiterverarbeitung der zunächst deskriptiv ausgewerteten Daten nicht ausschließen<sup>53</sup>. Auch diese Erhebungsszenarien waren bereits im Evaluationskonzept des Projekts *Schule interaktiv* angelegt; auch in diese Fragenkataloge wurden Items für die Dissertation integriert. Aufgrund der im Entwicklungsprojekt gebotenen kurzen ‚Reaktionszeit‘ und der Entwicklungsoffenheit war die Entwicklung und statistische Testung eigener Items nicht möglich. Dieser Prozess hätte einen entsprechenden zeitlichen Vorlauf gefordert. Auch wäre die Entwicklung dann nicht in Rückbezug auf die Individualität des Falls möglich gewesen.

Insofern schien es ratsam, nach inhaltlich ähnlich gelagerten Projekten zu recherchieren und auf eventuell dort geleistete inferenzstatistische Vorarbeit zurückzugreifen. Zum Thema pädagogische Schulentwicklung bot sich insbesondere ein vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern beauftragter Schulversuch an, in dessen Rahmen 25 Schulen (Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen) drei Jahre lang die Gelegenheit hatten, sich auf individuelle Schwerpunktsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten in der schulischen Arbeit zu verständigen [vgl. Huber 2001, S. 9]. Die ausführliche Darstellung der Fragestellungen, Skalen, Auswertungskategorien und der Ergebnisse für den Schulversuch „Schule gestalten“, die Huber vorgelegt hat, bot für die schriftlichen Erhebungen im Projekt *Schule interaktiv* wie auch für diese Arbeit einen

---

<sup>52</sup> Der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie der Elternschaft in den Jahren 2006 und 2007, siehe Tabelle 1.

<sup>53</sup> Auch diese Erhebungswellen wurden im Rahmen des Projekts *Schule interaktiv* durchgeführt.

reichhaltigen Fundus, vor allem hinsichtlich der Items<sup>54</sup>, die Aufschluss über Aspekte des Schulklimas und der Schulkultur geben (sollten). Ferner eröffnete die Einbeziehung statistisch „vorbereiteter“ Items die in dieser Arbeit angestrebte Möglichkeit einer Triangulation qualitativen und quantitativen Datenmaterials [vgl. Denzin 1978; Flick 2004a]: Durch Kontextualisierung der deskriptiv bzw. statistisch ausgewerteten Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus den qualitativ-interpretativen Verfahren sollte eine umfassende Annäherung an den Untersuchungsgegenstand *Schule* möglich werden; gleichzeitig sollte der Abgleich einen Beitrag dazu leisten, die Qualität der Ergebnisse zu sichern.

Diesem Anspruch wurde ferner Rechnung getragen, indem versucht wurde, eine reflexive Bezugnahme zwischen quantitativer und qualitativer Herangehensweise herzustellen. Beispielsweise wurden die mittels qualitativer Verfahren gewonnenen Erkenntnisse (hier der teilnehmenden Beobachtung) in den quantitativen Erhebungen (als Frageitems) aufgegriffen, sodass sich die Daten gegenseitig untermauern, vertiefen und erweitern – oder auch in ihrer Ambivalenz beleuchten lassen konnten. [vgl. Flick 2002, S. 392]

Eine solche reflexive Bezugnahme verspricht besonderen Erkenntnis- und Qualitätszugewinn für die Beforschten, letztlich aber auch für die Forschenden, wird doch die traditionelle Kluft zwischen quantitativer und qualitativer Forschung hierin zumindest ‚praktisch‘ aufgeweicht. Nach Denzin lässt sich eine solche Integration quantitativer und qualitativer Methoden auch als Triangulation “between methods“ [vgl. Denzin 1978, S. 302] bezeichnen.

Aus dem Versuch „*Schule gestalten*“ übernommen wurden einzelne Fragen aus den Skalen zu den Aspekten

---

<sup>54</sup> Auf eine neuerliche inferenzstatistische Überprüfung der Items konnte verzichtet werden, zumal diese bereits im Rahmen des Projekts „Schule gestalten“ geleistet worden war.

Für die vorliegende Arbeit hätte sich durch eine eigene inferenzstatistische Kontrolle die Gewichtung der schriftlichen Befragung im Kanon des eingesetzten Instrumentariums verschoben: Dem Fragebogen wäre damit eine Dominanz zugestanden worden, die für den Ansatz der Arbeit unangemessen gewesen wäre, zumal nicht statistische Repräsentativität, sondern Interpretativität angestrebt war.

- Gute Schule (Ziele der Schule, Schulkultur, didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts),
- Unsere Schule (soziales Klima, Atmosphäre der Schulanlage, Ausstattung),
- Zusammenarbeit des Kollegiums (Belange der ganzen Schule, Kommunikationsstil, kooperatives Klima, Schulkultur) [vgl. a.a.O., S. 324ff].

Diese Items waren bereits auf Trennschärfe und Validität geprüft [vgl. a.a.O. S. 53]. Die Itemkataloge wurden für die Dissertation ergänzt um Fragestellungen, die das IQ Hessen im Rahmen seiner Schulinspektionen entwickelt hatte<sup>55</sup>. Insgesamt umfasste der Fragebogen somit 56 geschlossene Fragen.

Im Hinblick auf das Feedback zur Erstbefragung und der dort geäußerten Klage über die durch die Evaluation anfallende Mehrbelastung<sup>56</sup> der Lehrenden wurden die Fragebögen für die Erhebungen in den Jahren 2006 und 2007 möglichst kurz gehalten. Um Zusatzbelastungen und Akzeptanzprobleme zu vermeiden, wurden die für die Dissertation relevanten Fragestellungen in die Projektfragebögen integriert. Auch wurde hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten verstärkt auf Verständlichkeit und Zeitökonomie geachtet. Angemessen schien der Einsatz einer fünffache Likert-Skala mit den Antwortvorgaben *„trifft genau zu“*, *„trifft eher zu“*, *„teils- teils“*, *„trifft eher nicht zu“*, *„trifft nicht zu“*. Die für die Dissertation relevanten Fragen waren bezogen auf die Aspekte Schulentwicklung und Schulkultur<sup>57</sup>. Die Fragestellungen wurden auf Basis der Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung entwickelt und griffen die in den Interaktionen wahrgenommenen Problemstellungen auf.

---

<sup>55</sup> Laut mündlicher Auskunft des IQ Hessen war und ist eine testtheoretische Validierung dieser Items nicht vorgesehen.

<sup>56</sup> Die wesentlich aufwändigeren Interviews, die freilich nur einen kleinen Personenkreis einbezogen, aber einigen organisatorischen Aufwand bedeuteten, stießen nicht auf Widerwillen.

<sup>57</sup> Sie waren in *Schule interaktiv* der Kategorie Organisationsentwicklung zugeordnet.



Die Fragestellungen lauteten:

- Das Kollegium unserer Schule hat gemeinsame Vorstellungen bezüglich allgemeiner pädagogischer Ziele und Ideale;
  
- Hemmnisse bei der Zusammenarbeit sind...
  - Meinungsverschiedenheiten unter den Kolleg/Innen
  - Furcht vor Einschränkungen der individuellen pädagogischen Freiheit;
  
- An unserer Schule gibt es eine enge Kooperation zwischen den Kollegen;
  
- An unserer Schule gibt es öfter eine Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen von außerhalb der Schule;
  
- Schüler/innen und Eltern unserer Schule machen öfter Vorschläge zur Gestaltung des Schullebens;
  
- Meine derzeitige Unterrichtsverpflichtung beträgt ..... Stunden;
  
- Meine Präsenzzeit an der Schule (im Rahmen von Regel- und Wahlpflichtunterricht, Projekten, Arbeitskreisen, Konferenzen, Personalrat sowie internen Fortbildungen) pro Woche beträgt ..... Stunden;
  
- Das Verhältnis zwischen Unterrichtsverpflichtung und tatsächlicher Präsenzzeit finde ich angemessen.

Die Auswertung der Daten erfolgte zunächst deskriptiv<sup>58</sup>, anschließend wurden auffällige Ergebnisse bzw. Verschiebungen zwischen den Befragungszeitpunkten zusätzlich inferenzstatistisch geprüft. Da Ergebnisqualität in der Begleitforschung allerdings nicht per se durch Validität oder auch Signifikanz der Ergebnisse erreicht werden kann, sondern maßgeblich von deren Impulsfunktion für die Beforschten bestimmt wird, wurde der kommunikativen Validierung durch die beteiligten Lehrenden ein generell höherer Stellenwert beigemessen. Das Ergebnis-

---

<sup>58</sup> Unter Zuhilfenahme der Auswertungssoftware SPSS bzw. der Tabellenkalkulation in Excel.

Feedback wurde im Rahmen unterschiedlicher Settings<sup>59</sup> im laufenden Prozess gestaltet. Da die Auswertung parallel zur teilnehmenden Beobachtung getätigt wurde, konnten die Befragungsergebnisse auch in diesem Rahmen thematisiert und diskutiert werden.

#### 4.2.6 Leitfadengestützte Interviews

Des Weiteren wurden teilstrukturierte Interviews durchgeführt<sup>60</sup>, deren Ziel es war, tiefere Einblicke in (möglicherweise unbewusste) organisationspezifische Traditionen, Eigenheiten, Besonderheiten und Routinen zu gewinnen, sowie Aufschluss über die Gestaltung von Abläufen und Prozessen zu erhalten. Ferner sollten die Interviews verdeutlichen, inwiefern die Befragten Bezüge zwischen Schulentwicklungsarbeit und Unterrichtsalltag herstellen und worin sie selbst die spezifische Qualität ihrer Schule sehen. In den 2006 durchgeführten Interviews wurden den Akteuren Fragen zu folgenden Themenbereichen gestellt<sup>61</sup>:

- Schulentwicklung – Qualitätsentwicklung:
  - Begriffsverständnis Schulqualität,
  - Stärken der eigenen Schule,
  - Verbesserungsansätze und eigenes Engagement,
  - Stellenwert und Nutzung des Schulprogramms,
  - Stellenwert und Umsetzung von Evaluation;
- Organisationsprozesse:
  - Abläufe: Transparenz, Formalisierungsgrad, Strukturierung,
  - Initiierung von Veränderungsprozessen,
  - Verantwortlichkeiten, Hierarchien;
- Bedeutung/Bewusstsein der Schulkultur:
  - Charakteristika,

---

<sup>59</sup> In schriftlicher Form, als Präsentation auf der Gesamtkonferenz bzw. vor interessierten Lehrerinnen und Lehrern sowie als Diskussionsimpuls in der Kleingruppe.

<sup>60</sup> Hierfür wurden die für *Schule interaktiv* vereinbarten Interviewzeitpunkte genutzt.

<sup>61</sup> Kompletter Leitfaden siehe Anhang.

- Unausgesprochene Regeln und Verhaltenskodizes,
- Verständigungsprozesse: Relevanz gemeinsamer pädagogischer Zielsetzungen.

Ein Teil der Leitfragen wurden in Anlehnung an die Befragungsvorlagen des Instituts für Qualitätsentwicklung Hessen generiert. Alle für die Dissertation leitenden Fragen wurden im Rahmen eines Pretests<sup>62</sup> von der Forscherin selbst auf Ergiebigkeit und Klarheit der Formulierung geprüft<sup>63</sup>.

Für die Zweitbefragung im Jahr 2007 wurde ein besonderer Modus gewählt. Zwar kamen die gleichen Kategorien wie im Vorjahr zum Ansatz, jedoch wurden den Befragten ausgewählte Ergebnisse der Interviews aus dem Jahr 2006<sup>64</sup> sowie aus den Fragebogenerhebungen gespiegelt. Auf diese Weise wurde auch die Erhebungssituation zu einem Forum, in dem bisher gewonnene Ergebnisse rückgespiegelt und von den Beforschten interpretiert werden konnten<sup>65</sup>. Die zusätzliche integrierte Ergebnisspiegelung ermöglichte die Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse durch die Beforschten selbst, sodass in einer Perspektiventriangulation die von der Forscherin getroffenen Einschätzungen ergänzt, bestätigt oder auch widerlegt werden konnten. Sich hier ergebende Diskrepanzen wurden nicht in die wissenschaftliche Sicht ‚eingebnet‘, sondern als solche in die abschließende Rückspiegelung des Prozesses aufgenommen und mit einem größeren Kreis von Akteuren diskutiert. Damit wurden auch die Interviews als adaptives Instrument in der Fallstudie eingesetzt.

Ergänzend wurden für die Fallrekonstruktion Items aus den im Rahmen des Projekts *Schule interaktiv* durchgeführten Interviews herangezogen. Dies waren aus den Erstbefragungen im Jahr 2006 folgende Items:

---

<sup>62</sup> Im Probeinterview erwies sich der entwickelte Leitfaden als intern valide, d.h. die Intention der gestellten Fragen wurde von der befragten Person jeweils erkannt und entsprechend interpretiert.

<sup>63</sup> Die Fragestellungen erwiesen sich im Test als verständlich; die Antworten zeigten sich aufschlussreich, so dass keine weiteren Modifikationen vorgenommen werden mussten.

<sup>64</sup> Die Rückmeldung der Ergebnisse war bis zum Zeitpunkt des Interviews sowohl schriftlich als auch in kommunikativer Form erfolgt, wobei jeweils unterschiedliche Akteure involviert waren.

<sup>65</sup> Erweiterte Interviewleitfragen siehe Anhang.

- Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten schuleigenen Ziele im Projekt Schule interaktiv?
- Was hat sich seit dem Projektbeginn Ihrer Wahrnehmung nach in Ihrer Schule verändert?
- Was hat sich z.B. verändert bezüglich der/des ...?
  - Unterrichtsorganisation,
  - Kooperation im Kollegium,
  - Schulklima.

Im zweiten Projektjahr (2007) wurden folgende Fragestellungen einbezogen:

- Haben sich Ihrer Wahrnehmung nach die schuleigenen Ziele im Verlauf des Projektes verändert? Wenn ja, inwiefern?
- Was hat sich im vergangenen Projektjahr Ihrer Wahrnehmung nach in Ihrer Schule verändert?  
(Das meint direkt oder indirekt durch das Projekt verursachte Auswirkungen, die bisher nicht angesprochen wurden, auch Kleinigkeiten, positiv oder negativ)
- Was hat sich z.B. verändert bezüglich der/des ...?
  - Unterrichtsorganisation,
  - Kooperation im Kollegium,
  - Schulklima.

Die Interviewpassagen wurden in Anlehnung an das Verfahren der objektiven Hermeneutik [Oevermann 2002] interpretiert. Durch sequentiell angelegte Erschließung des Inneren eines Falls ermöglicht die objektive Hermeneutik das Offenlegen der „objektiven“ Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die in Handlungen, Handlungsanweisungen, Absprachen und anderen (verschriftlichten) Ausdrucksgestalten prägend wirken. So können die Ebene der „menschlichen Pra-

xis“ [a.a.O., S. 2] und die ihr zugrunde liegenden („latenten“) Bedeutungsstrukturen zunächst differenziert und schließlich aufeinander bezogen werden<sup>66</sup>.

In der Dissertation fand dieses In-Bezug-Setzen durch die Kontextualisierung der in teilnehmender Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse statt. Aus dieser wurden kulturelle Phänomene herausgearbeitet, sukzessive aufeinander bezogen und als Gesamtzusammenhang entwickelt. In Relation gesetzt mit Befunden weiterer empirischer Untersuchungen und eingebettet in den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit sowie in vorhandene und eigene Erklärungsansätze wurde eine Differenzierung zwischen einzelfallspezifischen und verallgemeinerbaren Phänomenen möglich. Die auf diesem Hintergrund basierende Deutung wurde in die Prozessreflexion mit einbezogen und den Beforschten im Prozess zurückgespiegelt. Sie fand auch Eingang in die Reflexion durch das wissenschaftliche Begleitteam von *Schule interaktiv* und konnte somit forschungsperspektivisch trianguliert werden [vgl. Flick 2004, S. 53], d.h. es wurden unterschiedliche Sichtweisen diskutiert und mitberücksichtigt, wodurch die Spiegelung stellenweise weiter ausdifferenziert werden konnte.

#### 4.2.7 Qualitätssicherung durch Reflexion und Rückkopplung

Wie bereits mehrfach ausgeführt, hatte die kontinuierliche Reflexion des Prozesses einen besonderen Stellenwert für die Studie. Realisiert wurde Reflexion z.B. mittels regelmäßiger schriftlicher Aufzeichnungen der Forscherin. Im Forschungstagebuch wurden die subjektive Wahrnehmung der Ereignisse wie auch alternative Deutungen (gewonnen im Rahmen der Reflexion mit dem wissenschaftlichen Begleitteam von *Schule interaktiv*) aufgezeichnet, Überlegungen zu wahrgenommenen Phänomenen in formellen und informellen Interaktionen getätigt und mögliche ursächliche Zusammenhänge sowie die eigene Rolle im Prozess in schriftlicher Form systematisch reflektiert. Weiterhin fanden hier methodologische Überlegungen Eingang. Sowohl der Vorgang des Verschriftlichens selbst als auch die Lektüre erwies sich für den Auswertungsprozess als wertvoll. Ersterer nötigte zur Artikulation von Wahrnehmungen, die somit auch dann, wenn sie

---

<sup>66</sup> Die Aufbereitung und interpretative Analyse der übrigen Antworten orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

zunächst subtil und diffus schienen, les- und greifbar gemacht werden konnten. Die spätere Lektüre führte oft vor Augen, dass sich der Stellenwert bestimmter Aspekte im gedanklichen Rückblick verändert, dass sich also die Erinnerung situativer Wahrnehmungen anders darstellt als in den unmittelbar nach der beobachteten Situation niedergeschriebenen Notizen.

Insofern rückte das Forschungstagebuch die durch die Erinnerung ‚verzerrten‘ Eindrücke ‚zurecht‘; es hatte damit auch eine qualitätssichernde Funktion. Zur Ergebnisqualität trug ferner der Abgleich der (Forschungs-)Perspektiven innerhalb des Teams der wissenschaftlichen Begleitung von *Schule interaktiv* bei. Wie oben bereits beschrieben wurden dafür die Teamsitzungen<sup>67</sup> der wissenschaftlichen Projektbegleitung genutzt. Die gemeinsame Reflexion der Kommunikationshandlungen im Begleitprozess, der daraus gezogenen Schlüsse der Forscherin sowie der aus den Erhebungen gewonnenen Ergebnisse innerhalb des wissenschaftlichen Begleitteams des Projekts *Schule interaktiv* erfolgte im Sinne einer „Forscher-Triangulation“ [Flick 2004b, S. 54]. Hierbei dienten die an den übrigen Projektschulen getätigten Erfahrungen als weiterer Bezugsrahmen. So konnten zunächst für sich stehende organisatorische Charakteristika besser eingeordnet und subjektive Einschätzungen kritisch hinterfragt werden. Hieraus entstanden wertvolle Reflexionsimpulse. Ferner verhinderte das reziproke ‚Hinterleuchten‘ des Materials und dessen Einschätzung aus unterschiedlichen Perspektiven, dass Deutungen vorschnell stattgegeben wurde. Dieses Vorgehen nötigte die Forscherin zu dezidierter argumentativer Begründung ihrer Interpretationen wie auch der gewählten Auswertungsverfahren, es unterstützte die systematische Reflexion der eigenen Rolle im Prozess und trug so im Sinne eines „Peer debriefing“ [Lincoln & Guba 1985, S. 308] zur Sicherung der Ergebnisqualität im Forschungsprozess bei.

Ein weiterer Aspekt der Qualitätssicherung war die methodische Triangulation, durch sie konnten die Unschärfen der jeweiligen Erhebungsmethoden weitestge-

---

<sup>67</sup> Die Sitzungen fanden in der Regel 14tägig statt.

hend aufgelöst werden<sup>68</sup>. Ferner orientierte sich der Begleitforschungsprozess an den vom Joint Committee for Educational Evaluation [Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2008] bzw. der Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGeVal) formulierten Standards für Evaluation wie „Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Genauigkeit und Fairness“ [Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2002]. Wie auch Flick betont, kann die Qualität qualitativer Forschung durch eine bestimmte Haltung (des Forschenden) gesteigert werden [vgl. Flick 2004b, S. 62]. Diese drückt sich für pädagogische Forschung u.a. in der Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte aus. So muss die Belastbarkeit der (beforschten) Akteure hinsichtlich Arbeitsaufwand, aber auch auf emotionaler Ebene Berücksichtigung finden. Des Weiteren gilt, dass die Interpretation der Ergebnisse auch für die Beteiligten (hier auch die Beforschten) legitim sein muss. Auch dieser Anforderung wird durch die Implikationen des Ansatzes der pädagogischen Begleitforschung Rechnung getragen. Ist ein engagiertes Mitgehen im Prozess der Entwicklung intendiert, sind es die Beforschten, die von der Genauigkeit, Korrektheit und Transparenz der Vorgehensweise profitieren, sie sind es, die Interpretationen aufgreifen und nachvollziehen können sollen, ihnen sollen die Deutungen als Reflexions- und/oder Handlungsimpulse dienen. Lincoln und Guba sprechen von einem Anspruch der Beforschten auf „credibility, transferability, dependability and confirmability“ [Lincoln & Guba 1985, S. 327] der Ergebnisse. In der Untersuchung wird dieser Anspruch dadurch eingelöst, dass die handelnden Personen in der Einzelschule der dezidierte Bezugspunkt des Prozesses sind.

Aus welchen Teilstudien sich die vorliegende Untersuchung zusammensetzt, veranschaulicht Tabelle 1.

---

<sup>68</sup> Lamnek zufolge ermöglicht Triangulation dies immerhin mit einer „relative[n] Gewähr“ (Lamnek 1995, S. 5). In Anlehnung an Flick ist hierzu anzumerken, dass Triangulation in der qualitativen Forschung weniger der Ergebnissicherung dienen denn zum tieferen Verstehen beitragen soll [vgl. Flick 2002, S. 332]. Diese Funktion hat sie auch in dieser Studie.

Teilstudien	Design	Instrument	Stichprobe	Erhebungszeitpunkt
Teilnehmende Beobachtung	offen	Gesprächs- und Sitzungsprotokolle		April 2005 bis Juli 2007
Qualitative Befragung Lehrerinnen, Lehrer und Schulleiter	Vorbefragung	Leitfadengestützte Interviews	9 Lehrende	unterschiedliche Zeitpunkte 2006
	Wiederholungsbefragung	Leitfadengestützte Interviews	9 Lehrende	unterschiedliche Zeitpunkte 2007
Qualitative Befragung Schülerinnen und Schüler	Einmalbefragung	Leitfadengestützte Interviews	2 Schüler	Juni 2006
Fragebogenuntersuchung Lehrerinnen und Lehrer	Explorative Vorbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	Vollerhebung	Mai 2005
	Vorbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	Vollerhebung	Nach einem Jahr Projektlaufzeit (Mai 2006)
	Wiederholungsbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	Vollerhebung	Nach zwei Jahren Projektlaufzeit (Mai 2007)
Fragebogenuntersuchung Schülerinnen und Schüler	Vorbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	>50 Schülerinnen und Schüler	Nach einem Jahr Projektlaufzeit (Mai 2006)
	Wiederholungsbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	>50 Schülerinnen und Schüler	Nach zwei Jahren Projektlaufzeit (Mai 2007)
Fragebogenuntersuchung Eltern	Einmalbefragung	Fragebogen, teilstandardisiert	>20 Eltern	Nach einem Jahr Projektlaufzeit (September 2006)

Tabelle 1: Übersicht der Erhebungsinstrumente



## 5 Die Ausgangsbasis der Untersuchung. Schule, Schulentwicklung und Medienarbeit in Schulprogramm und Medienkonzept

### 5.1 Schwerpunktsetzungen

Im Schuljahr 2004/2005 wird das Gymnasium im Frankfurter Stadtteil Eschersheim von 1280 Schülerinnen und Schülern<sup>69</sup> besucht. An der Schule unterrichten 88 Lehrende<sup>70</sup>. Umrahmt von Grün – der schuleigenen Streuobstwiese vor dem Haus, dem Schulteich und dem Garten auf dem Gelände – wirkt das schlichte Schulgebäude<sup>71</sup> freundlich und belebt, ein Eindruck, den die Ausstellung von Schülerarbeiten aus dem Leistungskurs Kunst im Flur und das Miteinander von Lehrenden und Lernenden beim Stundenwechsel in den Fluren und in den Pausen verstärkt. Auch in den Kontaktsituationen im Rahmen des Projekts *Schule interaktiv* ist die Atmosphäre gelöst, die Vertreter der Schule zeigen sich gegenüber den künftigen Projektpartnern DTS und TU Darmstadt äußerst interessiert und engagiert. Darüber hinaus belegen die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, Projektaktivitäten und Arbeitskreise der Schule das Engagement der Schulgemeinde für ein möglichst vielfältiges Schulleben.

Die Schwerpunktsetzungen der Schule sind laut Schulprogramm [vgl. Wöhlerschule Frankfurt 2004]:

- Naturwissenschaftliche Bildung
- Sprachen und interkulturelle Verständigung
- Künstlerische und musikalische Bildung sowie
- Neue Informations- und Kommunikationstechnologien.

---

<sup>69</sup> 686 davon männliche, 594 weibliche Lernende. Wenn nicht anderweitig referenziert, beziehen sich die in diesem Kapitel getätigten Angaben auf eine von der Forscherin erbetene schriftliche Selbstauskunft der Schule sowie auf ergänzende Angaben des Projektkoordinators und des Schulleiters.

<sup>70</sup> hierunter 14 Referendare bzw. Lehrende im Vorbereitungsdienst.

<sup>71</sup> das sich seit Mai 1957 am Dornbusch, Mierendorffstraße 5, befindet. Gegründet wurde die Schule 1870 von der Polytechnischen Gesellschaft Frankfurt.

Ferner sind die Lehrerinnen und Lehrer (sowie Schülerinnen und Schüler, teils auch Eltern) in folgenden Arbeitskreisen (AK) aktiv:

- Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung (IKG),
- Schulklima,
- G8<sup>72</sup>,
- Unesco,
- Schulprogramm,
- Schulfest,
- Mensabau,
- Ganztagschule,
- Unterrichtsausfall,
- Lernen lernen
- Sprachen,
- Übergang Grundschule.

Zwecks eines intensiveren Austauschs mit den Eltern der Lernenden wurde Anfang des Jahres 2006 zusätzlich eine so genannte *Zukunftswerkstatt* gegründet<sup>73</sup>. Darüber hinaus kooperieren Lehrende und Lernende im Rahmen folgender Aktivitäten:

- Softwareentwicklungen (durch Schüler: Bibliotheksverwaltung, Web CMS, Kursarbeitenkalender),
- besondere Sammlungen (Recycling, organisiert von Schülern),
- Mediation: Schüler-Arbeitskreis unter Leitung einer Lehrkraft,
- Mentoren (Schüler helfen Schülern),
- Hausaufgabenbetreuung (Schülergruppe),
- Nachhilfe,
- Wöhlerwildnis (Teich, Streuobstwiese, „Wöhlerbienen“, „Wöhlermeisen“),
- Ökostation,
- Spurensuche (Erinnerung an die ehemaligen jüdischen Schüler),
- Suchtprävention,

---

<sup>72</sup> Die Schulzeitverkürzung im gymnasialen Bildungsgang wurde in Hessen zum Schuljahr 2005/2006 verbindlich eingeführt. Auf eigenen Wunsch konnten Schulen bereits zum Schuljahr 2004/2005 die verkürzte Gymnasialstufe einführen. Die Wöhlerschule hatte sich zu diesem Schritt entschieden.

<sup>73</sup> Angaben der untersuchten Schule.

- Wochenplanarbeit.

Des Weiteren engagierten sich Lehrende für Schüleraustausche sowie in den Projekten

- Modellvorhaben *Top10 Medienschule*,
- *Comenius* (EU-Austauschprojekt),
- *Lingua* (Sprachen-)Projekt,
- Sonne online.

Betont wird im Schulprogramm die positive Außenwirkung der Schule:

Die Außenwirkung der Schule ist gut. Indikatoren für die Akzeptanz der Schule sind die hohen Anmeldezahlen und positive Berichte in der Presse. Ein weiterer Indikator ist das Interesse anderer Schulen an pädagogischen Konzepten, die an der Wöhlerschule entwickelt wurden („Lernen lernen“ und „Arbeitskreis Übergang“). Nach Meinung befragter Eltern sind Ursachen der Akzeptanz das Klima an der Schule, die pädagogische Arbeit, die ökologische Ausrichtung und die Leistungsbereitschaft von SchülerInnen und LehrerInnen. [a.a.O., S. 7]

In Bezug auf Medienarbeit heißt es:

Die Einbeziehung neuer Medien und des Internets in den Unterricht besitzt an der Wöhlerschule eine besondere Bedeutung. Die Infrastruktur wurde hierfür sukzessive aufgebaut. Geld- und Sachspenden (z.B. PCs) durch Eltern und Sponsoren helfen dabei. Es stehen fünf gut ausgestattete Multimedia-PC-Räume mit verschiedenen Schwerpunkten (Sprachen, digitale Bild- und Tonverarbeitung, Informatik, Lese- und Rechtschreibförderung) zur Verfügung. [a.a.O., S. 11]

Hinsichtlich einer Einbindung neuer Medien in den Schulalltag wird auf regelmäßig in der Schule stattfindende „Fortbildungsveranstaltungen zum Unterrichtseinsatz“ [a.a.O., S. 12] verwiesen. Ferner seien Lehrende der Schule als Fortbildner im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik und im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Frankfurt aktiv. Im Rahmen freiwilliger Arbeitsgemeinschaften könnten Schülerinnen und Schüler auch außerhalb des Unterrichts an neue Medien herangeführt werden. Die Basis für die Umsetzung der in den Hessischen Lehrplänen verankerten Mediennutzung im Fachunterricht werde gelegt, indem alle Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse in die Mediennutzung eingeführt werden. Ferner trügen dazu Projekttag bei [a.a.O.].

Darüber hinaus werde Informatik als Wahlpflichtfach in den Klassen 9 und 10 angeboten, in den Grundkursen der Oberstufe auch in speziellen Kursen, die Mädchen vorbehalten sind. Bezüglich einer Integration in die Fächer wird auf die

Bereiche Sprachen, Kunst und Musik sowie Naturwissenschaften hingewiesen, in denen „Lernprogramme, digitale Text- und Bildverarbeitung und die Dienste des Internets“ [a.a.O.] genutzt werden.

Im Medienkonzept wird darauf verwiesen, dass *Neue Informations- und Kommunikationstechnologien*

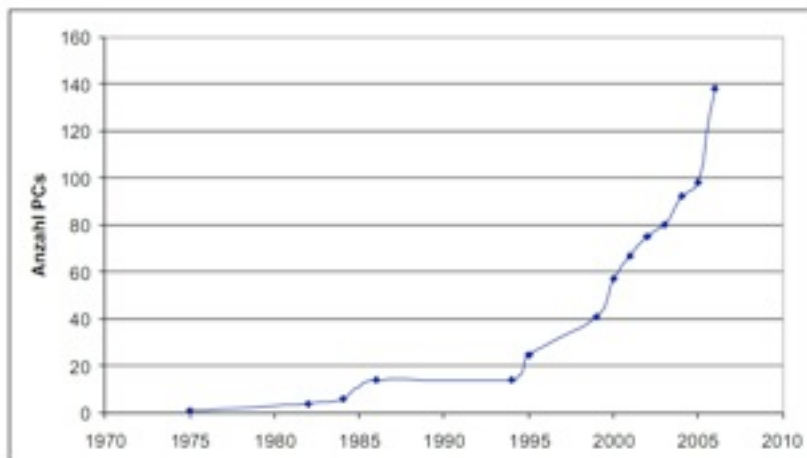
mit dem ersten Entwurf des Schulprogramms im Oktober 2000 [...] gleichberechtigt neben den Arbeitsschwerpunkten Naturwissenschaftliche und Ökologische Bildung, Sprachen und interkulturelle Verständigung, künstlerische und musikalische Bildung. [Wöhlerschule Frankfurt 2005, S. 3]

als Arbeitsschwerpunkt der Schule aufgenommen worden sei. Dies resultiere aus der gestiegenen gesellschaftliche Relevanz neuer Medien und der dadurch angestoßenen Notwendigkeit von Medienkompetenzentwicklung. Eine detaillierte Chronologie weist den „mit großen finanziellen Eigenleistungen und Eigenarbeiten“ [a.a.O., S. 5] erreichten sukzessiven Auf- und Ausbau der informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur aus. Dieser bildet aus Sicht der Schule die „Voraussetzung für die Integration neuer Medien in den Unterricht“ [a.a.O.] Bezogen auf stationäre Rechner beträgt die Schüler-Computer-Relation des Gymnasiums im Schuljahr 2004/2005 13:1<sup>74</sup>. Die Schule liegt damit im von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft für 2004 angestrebten Zielkorridor von 5-15 Lernenden pro Computer [vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 8], jedoch unter dem Durchschnitt, den das BMBF im Jahr 2005 für bundesdeutsche Schulen ermittelt hat (11:1) [vgl. BMBF 2005, S. 9].<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Stand Januar 2005, also vor der Teilnahme der Schule am Projekt *Schule interaktiv*.

<sup>75</sup> siehe auch Kapitel 7.1.1



Jahr	1975	1982	1984	1986	1994	1995	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Anzahl PCs	1	4	6	14	14	25	41	57	67	75	80	92	98	138
Jahr	1975	1982	1984	1986	1994	1995	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Anzahl PC-Räume	0	0	0	1	1	2	3	4	5	5	5	5	5	

Abbildung 6: Auszug aus dem Medienkonzept [Wöhlerschule Frankfurt 2005, S. 6]

Betont werden im Medienkonzept die Kooperation im Rahmen des Schulverbands Frankfurt und die bereits bestehende Einbindung in Projekte wie *Schulen ans Netz*, *InfoSCHUL*<sup>76</sup> und *Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung*<sup>77</sup>.

Besonders hervorgehoben werden die Fortbildungsaktivitäten, darunter insbesondere selbstorganisierte Fortbildungsarbeit und die Anbindung an die regional bestehende Fortbildungsinfrastruktur:

<sup>76</sup> Mit der Aktion „Schulen ans Netz e.V.“ sollte gemäß Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Beitrag zur intensiveren Nutzung von Medientechnologie in Schulen geleistet werden. Gemeinsam mit der Deutsche Telekom AG wurden Investitionen in die technische Ausstattung von Schulen getätigt. Bestandteile waren beispielsweise die Bereitstellung eines kostenlosen Internetzugangs und Anschubfinanzierungen. Um eine solche Anschubfinanzierung handelt es sich bei dem Projekt InfoSCHUL: Die Sonderfördermaßnahme des BMBF hatte zum Ziel, die Einbindung medialer Informationsquellen in die Unterrichtsarbeit zu unterstützen [vgl. BMBF 2001].

<sup>77</sup> Bei „Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung“ handelte es sich um ein Modellvorhaben des Landes Hessen in Zusammenarbeit mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Förderung der Medienkompetenz in den Studienseminaren [vgl. Röhner, Weiß & Nestmann 2002].

Konsequent haben die Kolleginnen und Kollegen der Wöhlerschule die verschiedenen Fortbildungsangebote im Bereich Medien genutzt: Angebote des HeLP, des PI-Frankfurt<sup>78</sup>, des Arbeitskreises Wirtschaft und Schule, von Schulen ans Netz, von InfoSCHUL, des BLK-Modellprojektes „Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerausbildung“, der Lehrerqualifizierungsmaßnahme „Intel lehren für die Zukunft“, von SINUS<sup>79</sup> und der Medienverbände Frankfurt, Hochtaunus und Friedberg und vor allem durch selbst organisierte Fortbildungen durch Lehrerinnen und Lehrer der Wöhlerschule, die u.a. auch in der Fortbildung im HeLP<sup>80</sup> und im Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt tätig sind. [a.a.O.]<sup>81</sup>

Frühzeitig (1996) habe sich eine Arbeitsgruppe im Rahmen eines pädagogischen Tages mit dem Thema neue Medien auseinander gesetzt. Auf Grundlage eines weiteren pädagogischen Tages (im Jahr 2000) habe die Schule Veränderungen hinsichtlich der Infrastruktur für Medienarbeit beschlossen:

Für die unterschiedlichen Anforderungen der Fächer wurden spezielle Räume geschaffen: Für die Künstler und Musiker ein PC-Raum zur digitalen Bild- und Tonverarbeitung. Keyboards sind an allen Arbeitsstationen vorhanden. Die Software auf allen Rechnern ist speziell angepasst: Photoshop, Capella, Tonica. Für die Sprachen wurde ein weiterer PC-Raum entsprechend ausgestattet: Lernsoftware, CD-Rom- und DVD-Sammlungen. Zwei weitere PC-Räume stehen allen Fächern zur Verfügung. Speziell für die Homepagegestaltung wurden für diese Räume von Macromedia das Softwarepaket „Studio MX“ erworben. Für die Lese- und Rechtschreibförderung existiert ebenfalls ein eigener PC-Raum mit zahlreicher spezieller Software. Eine Lehrerin der Schule ist an der Entwicklung und Erprobung dieser Software beteiligt, die auf dem Hessischen Bildungsserver zur Verfügung gestellt werden. [a.a.O., S. 4]

In Bezug auf die künftige Arbeit der Schule mit neuen Medien heißt es im Medienkonzept:

In den nächsten Jahren wird der beschrittene Weg der Integration neuer Medien konsequent weiter gegangen. Das Ziel ist es, die Vorgaben der Lehrpläne über verbindliche schulinterne Curricula fächer- und jahrgangsübergreifend abzustimmen und auf die Vorgaben des verkürzten gymnasialen Bildungsganges G8 abzustimmen. Auch auf dem Weg zur Ganztagschule werden in der nächsten Zeit Konzepte für das Nachmittagsangebot im Bereich Neuer Medien erarbeitet. Ebenso soll ein Präsentations-Curriculum entwickelt werden, das Schülerinnen und Schüler be-

---

<sup>78</sup> Das Akronym HeLP steht für das inzwischen aufgelöste *Hessische Landesinstitut für Pädagogik*. Die Abkürzung „PI Frankfurt“ bezeichnete das *Pädagogische Institut Frankfurt*. Beide Institutionen waren vor dem Amt für Lehrerbildung für die Lehreraus- und -fortbildung zuständig.

<sup>79</sup> Das Programm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) wurde ebenfalls von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aufgelegt. Zielsetzung war es, langfristig zur Qualitätsverbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und damit zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung beizutragen [vgl. BLK 1997].

<sup>80</sup> Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) wurde zu Beginn des Jahres 2005 aufgelöst. Seine Aufgaben wurden teilweise dem Amt für Lehrerbildung Hessen, den Staatlichen Schulämtern und dem ebenfalls 2005 neu gegründeten Institut für Qualitätsentwicklung übertragen.

<sup>81</sup> Lehrende sind per Dienstordnung zur Teilnahme an Fortbildungen berechtigt und verpflichtet. Die wahrgenommenen Fort- und Weiterbildungsangebote werden in einem Fortbildungsportfolio dokumentiert, das auf Anfrage der Schulleitung vorgelegt werden kann [vgl. Hessisches Kultusministerium 2009]. Bis zum Schuljahr 2009/2010 waren die Lehrenden gehalten, eine bestimmte Anzahl von Fortbildungsteilnahmen pro Schuljahr nachzuweisen; diese Rechenschaftspflicht wurde von der seit 2009 amtierenden Kultusministerin wieder abgeschafft.

reits ab der Jahrgangsstufe 5 stetig in die Präsentationstechnik einführt. Ein Arbeitskreis „Lernen lernen“ beschäftigt sich hiermit. [a.a.O.]

## 5.2 Schulprogramm und Medienkonzept – Bezugnahmen auf Schulalltag und Unterricht

Laut Schulprogramm und Medienkonzept ist es der Schule auf unterschiedlichen Wegen gelungen, ihre vielfältigen Projekt- und außerschulischen Aktivitäten in den Schul- und Unterrichtsalltag einzubeziehen. Als exemplarisch dafür wurde bei der Schulführung für die Partner im Projekt *Schule interaktiv* u.a. der Bau des schuleigenen Ökohauses angeführt, dessen Historie im Schulprogramm wie folgt beschrieben ist: Inspiriert durch die Idee einer Arbeitsgruppe, die mit dem Plan eines Nullenergie-Gewächshauses den 3. Platz beim Jugend und Technik-Wettbewerb in Hessen erreicht hatte, sei auf dem Schulgelände ein Niedrigenergiehaus entstanden. Im Rahmen freiwilliger Arbeitsgemeinschaften und in Unterrichtsprojekten sei die Idee von Lernenden und Lehrenden gemeinsam weiter vorangetrieben worden, des Weiteren hätten Schulleitung, Kollegium, Eltern und der Förderverein der Schule (GFFW<sup>82</sup>) die Realisierung des Projekts maßgeblich unterstützt. Für die finanzielle Förderung seien der Magistrat der Stadt Frankfurt und die Deutsche Bundesstiftung Umwelt gewonnen worden, sodass der Bau zum Jahr 1999 fertig gestellt werden konnte. Der damit verfügbare Raum stehe nun für die Schulgemeinde bereit.<sup>83</sup> Die dort vorhandenen Materialien würden z.B. im Rahmen experimenteller und handlungsorientierter Unterrichtseinheiten sowie für Projektunterricht zum Thema Ökologie genutzt und ergänzten das Angebot in diesem Schulschwerpunkt<sup>84</sup>, zu dem auch die seit 20 Jahren existierende

---

<sup>82</sup> Die Gesellschaft der Freunde und Förderer der Wöhlerschule (GffW) zählt 2005 über 400 Mitglieder. Ihre Spenden und Mitgliedsbeiträge werden u.a. zur Anschaffung von Unterrichtsmaterialien und zur Unterstützung von Projektarbeit genutzt [vgl. Wöhlerschule Jahrbuch 2005].

<sup>83</sup> Darüber hinaus steht das Ökohaus der interessierten Öffentlichkeit als Informationszentrum über energiesparendes Bauen zur Verfügung.

<sup>84</sup> Lt. Schulprogramm ist die Wöhlerschule eine von 12 Schulen, die das Hessische Kultusministerium von 1996-1999 im Rahmen des Programms „Ökologisch orientierte Schulen Hessens“ unterstützt hat. Nach Ablauf der Förderung seien die Aktivitäten im Kontext des BLK-Modellversuchs „Programm 21 – Lernen für eine nachhaltige Zukunft“ weitergeführt worden. 1999 sei das Engagement der Schule von Kultusministerin Wolf mit dem Titel einer „Ökologisch orientierte Schule in Hessen“ honoriert worden [vgl. Wöhlerschule 2005, S. 7].

so genannte „Wöhlerwildnis“, bestehend aus einem Teich, mehreren Bienenvölkern, einer Streuobstwiese und Gartenbeeten zählte.

Die Schulschwerpunkte sind im Schulprogramm und laut diesem auch im Unterrichtsalltag wie folgt verankert:

- Naturwissenschaftliche Bildung:

Der Schwerpunkt Naturwissenschaften werde maßgeblich von den Aktivitäten der Lernenden und der Einbindung in Projektarbeit getragen. Durch eine veränderte Unterrichtsorganisation könne die Schule den Lernenden in der Jahrgangsstufe 8 eine weitere Stunde Chemie und Physikunterricht anbieten. In der gewonnenen Zeit sei interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, selbstorganisiert Experimente durchzuführen [vgl. Wöhlerschule Frankfurt 2004, S. 10].

- Sprachen und interkulturelle Verständigung:

Zu den sprachlichen und interkulturellen Angeboten der Schule gehört laut Schulprogramm die Wahl zwischen Französisch und Latein als zweiter Fremdsprache<sup>85</sup> in Klasse 6 sowie die Gelegenheit, mit dem Wahlunterricht ab Klasse 8 weitere Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben. Möglich seien hier Latein und Russisch, in Kooperation mit einer benachbarten Schule ab Klasse 10 auch Spanisch. Im Rahmen von Schulfahrten und im Schüleraustausch mit Frankreich, Großbritannien, Portugal und Litauen werde das Sprach- und Kulturverständnis in einen weiteren lebensweltlichen Kontext gesetzt [vgl. a.a.O.].

- Künstlerische und musikalische Bildung:

Dem Schulprogramm zufolge könne sich die Schule seit dem Schuljahr 2001/2002 als „Schule mit musikalischem Schwerpunkt“<sup>86</sup> bezeichnen. Schülerinnen und Schüler, die mit Eintritt in die 5. Klasse bereits ein Musikinstrument beherr-

---

<sup>85</sup> erste Fremdsprache in Klasse 5: Englisch

<sup>86</sup> „Schulen mit Schwerpunkt Musik“ sollen Inhalte, Strukturen und Organisation des Unterrichts an der Idee orientieren, als „sichtbar und hörbar gestalteter kreativer Raum, der sich in vielen Kontakten auch nach außen hin öffnet, zu fungieren. Schulen, die dieses Profil nachweisen können, werden vom Hessischen Kultusministerium gefördert, u.a. durch Zuweisung von bis zu 12 Deputatsstunden. Hessenweit stellen z. Zt. 61 Schulen ein entsprechendes Unterrichtsangebot bereit [vgl. Euler 2009].



schen, würden an der Schule in einer eigenen Musikklasse unterrichtet, könnten sich in Schulchor, –orchester sowie Jazz-AG einbringen<sup>87</sup> und hätten darüber hinaus die Möglichkeit, eigene Musicalproduktionen zu erarbeiten [vgl. a.a.O.].

- Neue Informations- und Kommunikationstechnologien:

Dass der Einsatz neuer Medien fester Bestandteil der schulischen Arbeit geworden ist, geht dem Schulprogramm zufolge zunächst auf die Verankerung der Medienarbeit in den Hessischen Lehrplänen zurück, die diese seit dem Schuljahr 2002/2003 für die Sekundarstufen I und II in allen Fächern verbindlich machen.<sup>88</sup> Zum anderen habe dazu die gemeinsame Initiative von Schulgemeinde, Schul-Förderverein und Land Hessen beigetragen, welche die Schule bereits in den 80er Jahren initiiert habe. Die materiellen Leistungen des Schulträgers<sup>89</sup> und der Eltern hätten die kontinuierliche Weiterentwicklung der IT-Infrastruktur ermöglicht. Für weitere Anschaffungen sei es gelungen, Sponsoren zu finden. Wie sowohl in Medienkonzept als auch im Schulprogramm erwähnt wird, trug zum Aufbau einer modernen Technikausstattung besonders der persönliche Einsatz einiger Lehrkräfte bei. Darauf sei auch zurückzuführen, dass Medien in vielseitige Projekt- und Unterrichtsaktivitäten eingebunden werden und schon bei der Entwicklung des ersten Schulprogramms im Jahr 2000 zu einem der Arbeitsschwerpunkte des Gymnasiums avancierten.

Ferner wird im Medienkonzept ausgeführt, dass die Schule ihre Erfahrungen im Bereich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien dank intensiver Fortbildungs-, Projekt- und Vernetzungsaktivitäten habe erweitern und vertiefen können. So seien einige Lehrende als Fortbildner u.a. im Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien tätig. Weiterhin fungiere die Schule als Stützpunkt der landesweiten Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projekts „Lehren für die Zukunft“ [vgl. Wöhlerschule Frankfurt 2005, S. 11].

---

<sup>87</sup> hier untermauert die Schule ihr Engagement zusätzlich mit Zahlenangaben [vgl. Wöhlerschule Frankfurt 2004, S. 9].

<sup>88</sup> siehe auch die Hessischen Lehrpläne [Hessische Lehrpläne, Ausgabe 2005].

<sup>89</sup> der Stadt Frankfurt a.M.

Bezüglich der Einbindung in den Unterricht wird im Schulprogramm auf die selbstorganisiert arbeitende Internet-AG, die Integration neuer Medien im Fach Kunst<sup>90</sup>, den projektförmig organisierten IKG-Unterricht<sup>91</sup> und die Arbeit der Schülerarbeitsgruppe hingewiesen, die ihre Kompetenzen im Umgang mit multimedialen Technologien im Rahmen von Workshops auch an Eltern und Lehrer weitergebe [vgl. Wöhlerschule Frankfurt 2004]. Im Medienkonzept wird unter der Rubrik *Unterricht* dargestellt, dass „der Einsatz neuer Medien an der Schule in vielen Fächern im Unterricht erprobt [wird]“ [a.a.O., S. 9].

Ferner werden Bezugnahmen zwischen Medienarbeit und dem Schwerpunkt *musikalische Bildung*, den Fächern Kunst und IKG sowie zu verschiedenen Projekt- und außerunterrichtlichen Aktivitäten dargestellt, wobei die Integration digitaler Medien im Rahmen von Projekten geschehe. Eine Bezugnahme der Medienarbeit zum Regelunterricht wird nicht explizit beschrieben; die Zuordnung der Medienbildung zu einzelnen Jahrgangsstufen und ihre Einbindung in die übrigen Unterrichtsfächer und ihr Anknüpfen an die weiteren Schulschwerpunkte sind nicht Bestandteil des Medienkonzepts.

### **5.3 Die Schulprogrammarbeit in der Wöhlerschule. Nutzung eines Steuerungsinstruments für eigenverantwortliche Entwicklung**

Im Hessischen Schulgesetz (HSChG) ist Schulprogrammarbeit seit 1997 als Steuerungsinstrument für die Schulentwicklungsarbeit verankert [vgl. Schnell 2006, S. 24]; die Erarbeitung eines Schulprogramms war damit ab diesem Zeitpunkt verpflichtend. Die Schulprogramme waren dem Schulamt vorzulegen, Vorgaben für ihre Erarbeitung waren nicht existent. Die Entscheidung über die Form der

---

<sup>90</sup> Dies ist vor allem vor dem Hintergrund erwähnenswert, dass regelmäßiger Computereinsatz im Unterricht in den Fächern Kunst, Musik, Religion, Ethik sowie im Sachunterricht gemäß den Erhebungen des BMBF eher die Ausnahme darstellt [vgl. BMBF 2005, S. 54].

<sup>91</sup> Die Abkürzung IKG steht für Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung. Diese ist Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags [vgl. Hessisches Schulgesetz [HSChG] 2005; Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2009] und soll an hessischen Schulen im Rahmen des Fachunterrichts vermittelt werden [vgl. Rauch 2006a]. Gemäß der Hessischen Lehrpläne ist die Verankerung der Medienarbeit in den Sekundarstufen I und II für alle Fächer verbindlich zu machen [vgl. Hessische Lehrpläne, Ausgabe 2005].

Schulprogrammarbeit, das damit verbundene Engagement und letztlich auch die Inhalte des Schulprogramms lag damit bei der Schule.<sup>92</sup>

Als Entwicklungsmaßnahme ist die Schulprogrammarbeit nach Einschätzung des Kultusministeriums jedoch bislang ohne „den eigentlich erhofften Erfolg“ [Hessisches Kultusministerium 2008b] geblieben. Mit der Integration in das Konzept der Bildungsadministrative zur Entwicklung von Schulqualität soll sich dies offenbar ändern: Laut der übergeordneten<sup>93</sup> Rahmung der Qualitätsverbesserung, dem Hessischen Referenzrahmen *Schulqualität*, gilt das Schulprogramm nun als „Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite“.<sup>94</sup> Es soll die Realisierungsgrundlage für das „schuleigene Qualitätsmanagement“ bilden und wird mit Bezugnahme auf das Hessische Schulgesetz zu einer Pflichtaufgabe der Schulen erklärt:

Die Schulen sind somit aufgerufen und zugleich verpflichtet, selbst Verantwortung für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu übernehmen und dabei ein schuleigenes Qualitätsmanagement in Form von Schulprogrammarbeit, schulinterner Evaluation und Zielvereinbarungen zu realisieren. [IQ Hessen 2008a, S. 14]

Die Wöhlerschule stand einer solchen „Pflicht“ zwar sehr kritisch gegenüber, hatte zu Beginn der Schulprogrammarbeit vor Jahren aber schließlich entschieden, die extern gesetzte Anforderung für interne Zwecke zu nutzen, wie die Leiterin der Schulprogrammgruppe im Interview erläuterte:

---

<sup>92</sup> Schulprogramme bedürfen gemäß Hessischem Schulgesetz der Überprüfung und Zulassung des Staatlichen Schulamts [vgl. HSchG 2005 §127b, Abs. 4]. Henning-Eberlein verweist auf eine systematische Prüfung durch die Schulämter, die seit 2002 stattfindet [vgl. Henning-Eberlein 2006, S. 50]. Auch die untersuchte Schule legte dem Schulamt ihr Schulprogramm seinerzeit vor, eine Rückmeldung dazu sei laut Aussage des Schulleiters nicht gegeben worden.

<sup>93</sup> Auf die verpflichtende Schulprogrammarbeit wird in der zweiten, weiterentwickelten Fassung des Hessischen Referenzrahmens *Schulqualität* vom Jahr 2008 ausführlich Bezug genommen. Die Arbeit am Medienkonzept ist in Hessen verbindlich [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2006, S. 296], allerdings nicht explizit an die Schulprogrammarbeit oder den Referenzrahmen geknüpft. Dementsprechend sind dort detaillierte Vorgaben zu seiner Ausgestaltung nicht zu finden. Auch auf den Webseiten von Schule@Zukunft heißt es vergleichsweise vage, das Medienkonzept solle „sowohl die gegenwärtige Nutzung der Neuen Medien beschreiben, als auch einen Ausblick auf die zukünftigen Nutzungsvorstellungen geben“ [Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2009].

<sup>94</sup> Mit Verweis auf den Erlass vom 10.07.99, ABI 8/99, S. 694 [siehe IQ Hessen 2008a, S. 15].

Ja, also, das begann mit der Pflicht, dass die Schulen Schulprogramme erstellen müssen.[..] Das muss schon gute zehn Jahre her sein. [..] Und davor gab's überhaupt nix.[..] Und dieser Pflicht hat man sich zunächst sehr widerwillig gegenüber gestellt und dann war das aber so,[..], dass wir gesagt haben, o.k., wenn das schon sein muss, dann nutzen wir das so für uns selber. [..] Machen 'n Schulprogramm jetzt nicht für irgendwelche Behörden, sondern für uns<sup>95</sup>. Und damit begann sozusagen diese Entwicklung. Und die wurde sehr stark gefördert vom damaligen Direktor und jetzt unter dem aktuellen Schulleiter sowieso, weil der ja von Anfang an zu diesem Team gehörte. Jetzt hat sie [die Schulprogrammarbeit, C.Z.], so wie ich das mitbekomme, sogar mit den größten Stellenwert an Frankfurter Schulen. Also was ich so von anderen Schulen mitkrieg', dort spielt das nicht so 'ne große Rolle. [D-8-2007]

So war die Entscheidung der Schule – respektive einer Gruppe von Lehrenden – Schulprogrammarbeit „nicht für irgendwelche Behörden“, sondern im Interesse der Schule selbst zu betreiben, ein Versuch, die Schule eigenverantwortlich zu gestalten. Diese Intention entwickelte sich, obwohl „man“ der „Pflicht“, ein Schulprogramm zu erarbeiten, zunächst „sehr widerwillig gegenüber gestellt“ war; d.h. dieser Anforderung wurde innerhalb des Kollegiums mit Ablehnung begegnet. Schließlich entschied eine Gruppe von Lehrenden, der auch die Befragte angehörte („wir“), die Pflichtaufgabe für die eigene Intention, Schule zu gestalten, zu „nutzen“, was vom damaligen Schulleiter „sehr stark gefördert“ wurde und vom gegenwärtigen Leiter „sowieso“ unterstützt wird. Dies scheint aus Sicht der Befragten eine Selbstverständlichkeit darzustellen, die möglicherweise darauf zurückgeführt werden kann, dass der jetzige Schulleiter, damals noch als Lehrer an der Schule tätig, „von Anfang an“ zum „Team“ gehört hat. „Jetzt“, im Jahr 2007, das heißt nach etwa zehn Jahren aktiver Schulprogrammarbeit, habe diese „mit den größten Stellenwert an Frankfurter Schulen“.

Die Entwicklungsgeschichte der Schulprogrammarbeit an der beforschten Schule ist demnach ein Prozess, der sich aus dem Widerstand gegen eine Anforderung der Bildungsadministration entwickelt hat, d.h. hier ist es den Akteuren gelungen, die kritische Einschätzung der Impulse von außen in eine interne Entwicklungsarbeit münden zu lassen. Vorerfahrung mit der Gestaltung von Schulprogrammarbeit hatte die Schule bis zum Zeitpunkt der Erarbeitung des ersten Schulprogrammes nicht („davor gab's überhaupt nix“). An der untersuchten Schule hatte damit ‚aus dem Nichts‘ eine Form des Zusammenwirkens von Top-

---

<sup>95</sup> Die Unterstrichungen in Interviewziten kennzeichnen von den Befragten durch Betonung hervorgehobene Worte.

down und Bottom-up Entwicklungsansätzen stattgefunden, wie sie in der Schulentwicklungsliteratur als gewinnbringend für Qualitätsentwicklung beschrieben wird [vgl. Rolff 2004, S. 123]. Auf das Potenzial einer solchen Vermittlung zwischen administrativen Vorgaben und schulinterner Entwicklungsarbeit setzen auch Qualitätsentwicklungsansätze der Länder wie beispielsweise der Hessische Referenzrahmen Schulqualität, der sich auf eine Neujustierung des Verhältnisses „zwischen eigenverantwortlicher Schule und staatlicher Verantwortung“ [IQ Hessen 2008a, S. 2] bezieht.

Die Akteure an der Wöhlerschule haben dabei die Vorgabe nicht unkritisch übernommen, sondern entschieden, die zu leistende Aufgabe *orientiert an den eigenen Bedürfnissen* nach konzeptioneller Arbeit, Diskurs und Reflexion über die pädagogischen Grundorientierungen der Schule zu nutzen. Indem eine Gruppe von Akteuren den *Mehrwert* der Schulprogrammarbeit *für die eigene Arbeit* erkannt hatte, konnte die externe Handlungsaufforderung konstruktiv für die Entwicklungsarbeit der Schule im Rahmen des Diskurses in der Schulprogrammgruppe gewendet werden. Nach intensiver Vorarbeit im „Team“ lag das auf dieser Grundlage ausgearbeitete erste Schulprogramm der Wöhlerschule im Jahr 2000 vor.

Das an der untersuchten Schule bislang dem internen Diskurs über pädagogische Orientierungen vorbehaltene Schulprogramm ist nun dem aktuellen Maßnahmenkatalog „zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung“ [Kultusministerkonferenz 2004] subsumiert, der aus den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 entwickelten national gültigen Bildungsstandards<sup>96</sup>, deren Kontrolle im Rahmen von Leistungstests und intensivierter interner und externer Evaluation, der Einführung von Qualitätsentwicklungskonzepten und -managementsystemen [vgl. Zöllner 2007, S. 3]<sup>97</sup> und neuen Steuerungs-

---

<sup>96</sup> Sie liegen für Hauptschulen bislang für die Fächer Deutsch, Mathematik und Moderne Fremdsprachen vor, für den mittleren Bildungsgang (bis Klasse 10) für Deutsch, Mathematik, Moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften vor. Die Entwicklung von Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe und für weitere Fächer ist geplant bzw. im Gange [vgl. IQ Hessen 2010]. Zu Bildungsstandards siehe auch Kapitel 7.2.1.

<sup>97</sup> In einigen Bundesländern wird aktuell versucht, Qualitätsmanagement in Schulen zu stärken. Siehe z.B. das Konzept des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung München für Schulen in Bayern.

modellen besteht. Letztere werden mit dem Begriff der schrittweise erweiterten Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schulen eingeführt:

Die einzelne Schule erhält mehr Selbstständigkeit bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, bei der Erziehung, bei der Planung und Organisation, Durchführung und Auswertung der Schulgestaltung und des Schullebens sowie bei der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten [IQ Hessen 2008a, S. 2].<sup>98</sup>

Diese Eigenverantwortung betrifft auch die Schulprogramm- und die Schulentwicklungsarbeit, die von der untersuchten Schule gemäß den externen Anforderungen im Sinne eines schuleigenen Qualitätsmanagements [vgl. a.a.O., S. 14] gestaltet werden sollen.

## **5.4 Weiterentwicklung von Medienkonzept und Schulprogramm. Notwendigkeiten**

Aus Sicht der Kultusadministration soll auf Basis pädagogischer Medienkonzepte die Erstellung von „Medienentwicklungsplänen“ erfolgen, die als Planungsinstrument der Schulträger fungieren [vgl. Medienbildungsinitiative Hessen Schule@Zukunft 2009]. Nach Einschätzung der Medieninitiative Hessen können Medienbildungskonzepte als „Qualitätsmerkmal einer Schule“ [Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2008, S. 10] aufgefasst werden. Offenbar erwachsen daraus noch keine wirksamen Impulse für Medienkonzeptentwicklung, denn nach informellen Angaben des Amts für Lehrerbildung in Frankfurt liegt die Anzahl der Schulen in Hessen, die mit einem Medienkonzept arbeiten, noch immer deutlich unter den Erwartungen.<sup>99</sup> An der Wöhlerschule jedoch kommt der Entwicklung der Medienkompetenz nach der Verlautbarung des Schulprogramms eine „besondere Bedeutung“ [Wöhlerschule Frankfurt 2004, S. 11] zu. Die seitens der Schule auf verschiedenen Ebenen realisierte aktive Einbindung von Lernenden und die innerschulische Vernetzung der medienbezogenen Aktivitäten, die bisherige Schulprogramm- und Medienkonzeptarbeit und nicht zuletzt die von der Schulleitung<sup>100</sup> unterstützte Entscheidung der Schule für die Teilnahme

---

<sup>98</sup> Zur veränderten Steuerungskonzeption siehe auch Kapitel 7.2.2.

<sup>99</sup> Diese Information basiert auf den Erfahrungen eines Fortbildners.

<sup>100</sup> Die untersuchte Schule arbeitet mit einer so genannten „erweiterten Schulleitung“, der neben dem Schulleiter und dessen Stellvertreter auch der Oberstufenleiter und die Fachbereichsleitungen angehören.

an *Schule interaktiv* deuten darauf hin, dass die Integration neuer Medien in die Unterrichtsarbeit ein Anliegen der Akteure ist und intern weiter vorangetrieben werden soll.

Formal war die Nutzung neuer Medien im Unterricht in den verschiedenen Jahrgangsstufen durch die Einführung der neuen Lehrpläne im Jahr 2005 verbindlich gemacht worden, was aus Sicht des Oberstufenleiters der Schule eine der administrativen Vorgaben darstellt, von der positive Impulse für die Mediennutzung in der Schule ausgehen:

Positiv find' ich die äußeren Veränderungen, jetzt was die Lehrpläne anbelangt, dass jetzt in [den Klassen, C.Z.] fünf und sechs zum Beispiel neue Medien eingesetzt werden müssen. Also da müssen wir's einfüh'r'n und jetzt sieben, acht, neun muss es eingesetzt werden. [D-5-2006]

Die von außen gesetzten Veränderungen ziehen aus Sicht eines Lehrenden in einer Leitungsposition also intern Handlungsdruck nach sich. Diese Verpflichtung wird vom Befragten positiv eingeschätzt; die Schule – mit der eine Identifikation zu bestehen scheint, wenn sie als „wir“ bezeichnet wird, *muss* seiner Auffassung nach den Einsatz neuer Medien in den Klassen 5 und 6 einführen und dies in den folgenden Jahrgangsstufen fortsetzen. Der befragte Lehrende unterrichtet im Fach Informatik, ist maßgeblich an der Ausweitung der schulischen Medien- und Medienkonzeptarbeit beteiligt und gleichzeitig der Koordinator der Schule für das Projekt *Schule interaktiv*. Insofern kann eine hohe Affinität zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien angenommen werden, die nicht zwingend die generelle Haltung des Kollegiums repräsentiert.

Diese Einschätzung könnte auch auf die Perspektive auf den veränderten Lehrplan zutreffen, von dem aus Sicht des Befragten eine Impulsfunktion für verstärkten Medieneinsatz im Unterricht ausgeht. Durch die Teilnahme an *Schule interaktiv* wird dieser Impuls aufgegriffen und verstärkt, indem materielle und personelle Unterstützung bereit gestellt und ein Anknüpfen an die individuellen schulischen Voraussetzungen intendiert ist:

Nicht von außen an sie herangetragene Ideen sollen umgesetzt, sondern die in den Schulen längst vorhandenen Lehr- und Lernkulturen sollen hinsichtlich ihrer darin wirksamen Vorstellungen und didaktischen Konzepte von „gutem“ und gelingendem Unterricht reflektiert, gestärkt und weiterentwickelt werden, indem der Bedarf an technischer Infrastruktur, förderlichen Mitteln

(Medien und Medientechnik), Methoden- und Konzeptberatung sowie Fortbildungsmaßnahmen identifiziert und nach Möglichkeit gedeckt wird. [Sesink et al 2005, S. 2]

Die Vorstellungen in Bezug auf die Unterrichtsarbeit und die Konzeption zur Einbindung neuer Medien finden sich an der untersuchten Schule in Schulprogramm und Medienkonzept dargestellt. Inwiefern und in welcher Form diese im Unterrichtsalltag berücksichtigt wurden, blieb zunächst offen. Fraglich war aus Perspektive der wissenschaftlichen Projektbegleitung, wie an den vorhandenen schulischen Kulturen angeknüpft werden kann, zumal diese durch die ‚Verweigerung‘, das gesamte Kollegium in die projektbezogene Zielklärung einzubeziehen und die allgemeine Belastungssituation auf der einen und das offensichtliche Interesse und Engagement der Akteure im Projekt auf der anderen Seite widersprüchlich wirkten.

Ein solches ambivalentes Bild teilte der Schulleiter nicht. Nach seinen Vorstellungen war ohnehin eine Veränderung der internen Prozesse angezeigt. Für diese sollte das Schulprogramm, respektive die von einer Gruppe von Lehrenden vorangetriebene Schulprogrammarbeit, eine richtungsweisende Rolle übernehmen:

Die Gruppe, die das macht, muss eine Steuergruppe sein, und zwar auf einer Metaebene zwischen Schulleitung und Kollegium. Das heißt, da müssen die ganz wichtigen Weichen vorbereitet werden, gestellt werden [...]. Aber wir können nicht in der Gesamtkonferenz mit hundert Leuten diese Diskussion führ'n und diese Weichen stellen, die man braucht. Das funktioniert nicht, und diese Funktion muss das Schulprogramm übernehmen. [D-3-2006]

Der ehemalige Arbeitskreis Schulprogramm soll sich nach der Vorstellung des Schulleiters als „Steuergruppe“ auf einer „Metaebene zwischen Schulleitung und Kollegium“ positionieren, denn da „müssen die ganz wichtigen Weichen vorbereitet werden“. In Bezug auf Schulprogrammarbeit verspricht sich der Schulleiter Impulse aus der im Rahmen der Qualitätsentwicklung an die Schule gestellten Aufgabe, das Schulprogramm weiter zu entwickeln. Hinsichtlich der Medienkonzeptentwicklung und der gezielten Einbindung der Medienarbeit in den Unterricht stehen durch die Lehrplanvorgaben und die Teilnahme am Projekt *Schule interaktiv* Anforderungen im Raum, derer sich ein Team engagierter Lehrender bereits angenommen hat. Die Voraussetzungen für die Gestaltung eines entsprechenden internen Veränderungsprozesses für Schulprogramm- und



Medienarbeit sind, objektiv betrachtet, optimal: Die bildungspolitischen Vorgaben und die Zielsetzungen des Projekt *Schule interaktiv* ergänzen einander sinnvoll; durch die im Projekt bereit gestellte materielle und personelle Unterstützung rückt die Möglichkeit, Qualitätsmanagement und eine systematische Integration neuer Medien zu realisieren, in greifbare Nähe.

Für die Schule barg die Teilnahme am Projekt *Schule interaktiv* damit auch eine katalytische Funktion, zumal sein Anspruch einer Verknüpfung der Medienintegration mit Schulentwicklungsprozessen die Gelegenheit bot, für die ohnehin geforderten Weiterentwicklungsarbeiten an Schulprogramm und Medienkonzept auf materielle und personelle Unterstützung zurückzugreifen. Einen geeigneten Einstieg in diesen Prozess hätte der in der Anfangsphase des Projekts anberaumte pädagogische Tag leisten können. Diese Möglichkeit wurde mit Verweis auf die tradierten Handlungsmechanismen der Schule und einen potenziellen kontraproduktiven Effekt von der Schule nicht genutzt. Seitens des Projekts *Schule interaktiv* konnte dadurch trotz der intensiven partnerschaftlichen Kontakte zunächst nur begrenzt an die schulischen Voraussetzungen angeknüpft werden, insbesondere die Einbindung der Projektaktivitäten in eine systematische Schulentwicklungsarbeit stand noch aus. Ein Grund dafür schien in der spezifischen Kultur der Schule gegeben; ferner hatten sich im Projekt Anzeichen für von der Ebene der Technologieentwicklung ausgehende, widersprüchliche Impulse ergeben. Damit waren zentrale Fragestellungen in Bezug auf die nachhaltige Integration neuer Medien und die Gestaltung systematischer Schul- und Qualitätsentwicklungsprozesse aufgeworfen: Welche Rolle spielt die Schulkultur vor dem Hintergrund der aktuell von Schulen geforderten Gestaltung von Veränderungsprozessen? Worin manifestieren sich kulturelle Phänomene und in welcher Form wirken sie prägend auf Aushandlungen und Interaktionen? Inwiefern entstehen durch die intensive Auseinandersetzung mit Technologien in Schulen Handlungsdynamiken? (Inwiefern) werden die von Technik ausgehenden, widersprüchlichen Impulse im Prozess Einfluss nehmen? Diese Fragestellungen versuchen die folgenden Abschnitte zu beantworten.

## 6. Der Umgang der Schule mit Zielen

### 6.1. Eigene Qualitätskriterien als Handlungsorientierung in Entwicklungsprozessen

#### 6.1.1 Entwicklung als kooperativ gestaltetes Bottom-up-Geschehen

Nachdem nicht allein die Anforderung einer internen Zielverständigung, sondern auch der Begriff *Ziele* selbst laut den Aussagen einiger Vertreter der Schule ambivalent schien – Ziele weckten beispielsweise die Erinnerung an (negative) Erfahrungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung; dort sei zwar der zielorientierte Ablauf von Unterrichtseinheiten überprüft, die lernerorientierte Gestaltung aber als weniger wichtig erachtet worden –, stellte sich für die vorliegende Dissertation zunächst die Frage nach den bisherigen Erfahrungen der Schule im Umgang mit Zielen sowie der Rolle, die Zielformulierungen, wie sie z.B. im Schulprogramm zu finden sind, für das Unterrichtshandeln der Akteure einnehmen. In diesem Kontext stellte sich auch die Frage nach der Initiierung von Prozessen, der Gestaltung von Abläufen und der Delegation von Zuständigkeiten: Wie wurden Zielklärungen in der Vergangenheit gestaltet? Nach welchen ‚Regeln‘ wurde dabei vorgegangen? Lassen sich hieraus tradierte Handlungsmuster, Werte und Normen der Schulkultur erkennen, die für Schul- und Qualitätsentwicklungsprozesse mit (und ohne) neue Medien relevant werden? Hierzu wurden die Lehrenden in Leitfadeninterviews<sup>101</sup> befragt:

I: Wie werden an Ihrer Schule Ziele entwickelt?<sup>102</sup>

P: Oh, das ist ganz unterschiedlich, ja. Das kann aus 'ner pädagogischen Fragestellung entstehen [...]. Also sozusagen aus den Problemfällen heraus. Das ist das eine. Das andere ist, dass man [...], jetzt greif' ich das auf mit Arbeitskreisen, dass da halt auch Ideen und Ziele entwickelt werden. Aber auch in der Gesamtkonferenz. Dass da was angesprochen wird, dort 'ne Arbeitsgruppe sich 'raus entwickelt und daran weiterarbeitet. [D-5-2006]

---

<sup>101</sup> geführt im Juli 2006. Zur Entwicklung und Auswertung der Interviews siehe Kapitel 4, Leitfragen siehe Anhang.

<sup>102</sup> Wo aus Verständnisgründen sinnvoll, wird in den angeführten Interviewzitate die Fragestellung mitdargestellt.

Demnach werden Ziele oft nicht bewusst entwickelt; sie „entstehen“ auf „unterschiedliche“ Weise aus aktuellen „pädagogischen Fragestellungen“ und „Problemfällen“, sie ergeben sich also aus der schulischen Praxis.

Alternative Varianten dazu scheinen die Entwicklung von „Ideen und Zielen“ im Rahmen von Arbeitskreisen und der Gesamtkonferenz darzustellen, wobei auch in letzterer drängende Fragen des Schulalltags („was“) angesprochen werden, die schließlich in daraufhin gebildeten Arbeitsgruppen weiter bearbeitet werden. Insofern scheint Arbeitskreisen bzw. -gruppen eine zentrale Bedeutung für den Umgang mit Zielen zuzukommen.

Die [Ziele] wurden in der Regel entwickelt, weil sich 'ne Gruppe gebildet hat oder 'ne Gruppe gefunden hat, die Initiative ergriffen hat, die gesagt hat: Wir machen da was, oder: können wir nicht? Und [...] dann haben sich andere bereit gefunden, das mitzutragen, mitzumachen. Also [...], die meisten dieser Dinge sind so entstanden, aus meiner Sicht. [D-6-2006]

Zielentwicklungsprozesse gehen demnach „in der Regel“ auf die Initiative von Lehrenden zurück, die sich zu Arbeitskreisen und/oder -gruppen zusammenschließen und ihre Ideen und Visionen dort gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen realisieren und weiterentwickeln, die bereit sind, „Dinge“ – Ziele – „mitzutragen“ und dafür entsprechende Handlungsaktivitäten zu ergreifen. Hat sich erst eine Gruppe von Akteuren zusammengefunden, finden sich offenbar unkompliziert weitere Unterstützende, die bereit sind „mitzumachen“.

Insofern geht Zielentwicklung an der untersuchten Schule traditionell nicht auf einen kollektiven Verständigungsprozess zurück, sondern ist von den Impulsen einiger Akteure aus dem Kollegium abhängig, die ihr Engagement auf der Ebene von Arbeitsgruppen einbringen, die also „Dinge“ umsetzen und damit handelnd aktiv werden. Dieses auf Eigeninitiative der Subjekte basierende Engagement wird seitens der Schulleitung ausdrücklich begrüßt:

Es gibt natürlich den einen Weg von der Schulleitung, aber das ist, Gott sei Dank [...], nicht der traditionelle, sondern [...] es ist wirklich bei uns in der Tradition, dass das eher von unten nach oben geht, dass es in der Regel eine Lehrergruppe gibt, die die Idee anstößt oder auch einzelne Leute, die das dann rein bringen. Bereich neue Medien, <Nennung des Projektleiters> und so weiter [...] oder von Gremien, also Schulprogramm oder so was. [D-3-2006]<sup>103</sup>

Bei auf den Anstößen aus den eigenen Reihen, auf den Ideen einer Gruppe bzw. einzelner Personen fußenden Entwicklungsprozessen handelt es sich um „von

---

<sup>103</sup> Bei diesem Zitat handelt es sich um die Aussage des Schulleiters.

unten“ angestoßene bzw. Bottom-up-Entwicklungen, auf deren Grundlage bereits die Schulprogrammarbeit erfolgreich gestaltet werden konnte. Explizit weist der Schulleiter darauf hin, dass sich die Schule durch diese Tradition von anderen abhebt. Mit aktiver Unterstützung des Schulleiters agiert die Schule auf Basis der Ideen und Anstöße von Lehrenden, respektive der handelnden Akteure, die in Form von Zusammenschlüssen (wie Arbeitsgruppen) miteinander kooperieren und so als Motor für Entwicklungen fungieren.

Die Schule kann somit als ein Handlungszusammenhang aufgefasst werden, in dem die Subjekte in kooperativen Interaktionen ihr Gestaltungspotenzial realisieren. In diesem Handlungszusammenhang haben die Subjekte selbst und ihr Engagement einen hervorgehobenen Stellenwert für die Organisation, diese profitiert vom subjektiven Gestaltungspotenzial der Lehrenden. Der Schulleiter begrüßt den vom Kollegium ausgehenden Impuls ausdrücklich („Gott sei Dank“) und sieht die Offenheit der Lehrenden, das gute Klima der Schule und das daraus gespeiste Engagement der Lehrenden als begünstigend für die „relative Innovationsfreude“. Diese Charakteristika fasst der Schulleiter als Potenzial der Schule und als ihre spezifischen Qualitätsmerkmale auf:

Es ist ein relativ innovationsfreudiges Kollegium da, ein sehr offenes Kollegium, und das erwähnte Schulklima ist gut, kann man auch so sagen. Das hat eine Untersuchung vom DIPF<sup>104</sup> vor sieben, acht Jahren mal ergeben, weit über dem Durchschnitt. Dann haben wir in der Vergangenheit den Boden gelegt für das, was wir jetzt vorhaben. Durch ein Schulprogramm, das von einer großen, breiten Gruppe erarbeitet wurde. Dass es jetzt schon veraltet ist, keine Frage, aber zunächst mal, dass das Qualität von Schule ist, dass man das zusammen macht. Ja, viele Kollegen, die gut und hochqualifiziert sind in bestimmten Bereichen, neue Medien, Sprachenportfolio und so weiter. Die selbst auch sich<sup>105</sup> und andere fortbilden. Ja, das ist, ich glaub' so das Wesentliche. [D-3-2006]

Als weitere Qualitäten „seiner“ Schule begreift der Schulleiter das „zusammen Machen“ z.B. im Hinblick auf das von einer „großen, breiten Gruppe“ entwickelte erste Schulprogramm und die „vielen hochqualifizierten“, sich eigenverantwortlich weiterbildenden Kollegen, die ihre Kenntnisse an andere Lehrende weitervermitteln.

---

<sup>104</sup> Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt <http://www.dipf.de/> Zugriff am 11.04.2009

<sup>105</sup> Die unterstrichenen Begriffe in den zitierten Passagen kennzeichnen die Worte, die vom Befragten besonders betont wurden.

Solche fruchtbaren, in ein für die Schule greifbares Resultat mündenden Interaktionen der Lehrenden scheinen auch das Schulklima maßgeblich zu prägen, dessen „Güte“ in einer – wenn auch bereits etwa 8 Jahre zurückliegenden – wissenschaftlichen Untersuchung bestätigt wurde. Die aus dem Kollegium entstehenden Dynamiken und die daraus erwachsenen Ergebnisse, somit das produktiv gewordene Potenzial der Subjekte, sind aus Perspektive des Schulleiters ein Qualitätsfaktor. Dieser Faktor bilde die Basis für den gegenwärtigen Erfolg der Schule; eine Basis, die in der Vergangenheit gelegt wurde und die sich nach Wahrnehmung des Schulleiters nachweislich im Schulklima manifestiert.

Der Leiter der Schule zeigt damit nicht nur eine Haltung, die vom Glauben an die subjektive Gestaltungskraft der Individuen geprägt ist, er zeichnet auch das Bild einer Schule, in der sich die Akteure nicht als ohnmächtige Empfänger von Weisungen, Vorgaben und Gesetzen verstehen, sondern Probleme und Konflikte eigenverantwortlich aufgreifen und die dafür nötigen Veränderungsmaßnahmen selbstbestimmt einleiten. Er stützt die engagierten und innovativen Kräfte in der Schule, deren Handeln nach innen wie außen prägenden Einfluss für die Schule hat: Nach innen kann das Engagement Einzelner, die produktive Zusammenarbeit im Kollegium und die Weitervermittlung von Fortbildungsinhalten eine Anreiz- und Motivationsfunktion für andere Lehrende bieten. Nach außen wird das Innovationspotenzial wirksam, indem die Schule eine Vielfalt von Schwerpunktsetzungen und Aktivitäten ausweisen und somit die Attraktivität des schulischen Angebots steigern kann. Indessen ist die Offenheit des Kollegiums gegenüber Neuem, die Bereitschaft, sich zu engagieren und das positive Klima nicht nur eine Wahrnehmung des Schulleiters; sie wird auch seitens der Lehrenden bestätigt:

I: Worin sehen Sie die Qualität Ihrer Schule?

P: Oh <lachen>, da hab' ich ja nun eben schon 'n bisschen was zu gesagt. <räuspern> Also, sowohl ausstattungsmäßig als auch natürlich eben klimamäßig, und, ich seh' da noch 'ne weitere Qualität an dieser Schule und deswegen bin ich hier auch hängen geblieben, dass eben in dem Kollegium große Bestrebungen, unabhängig vom Alter sind, immer wieder was Neues zu pro-bier'n, etwas anzugehen, wenigstens zu gucken, ob es denn funktioniert und nich' von vorne herein zu sagen, ach nee, das geht sowieso nicht. Da seh' ich also wirklich die großen Qualitäten drin. [D-2-2006]

Die befragte Lehrperson betont, dass die „großen Bestrebungen, [...] immer wieder was Neues zu probieren“, also die generelle Aufgeschlossenheit, Motivation und Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, das Potenzial von Neuerungen auszuloten, für sie ein wichtiger Qualitätsaspekt ist. Diese Offenheit ist an der untersuchten Schule keine Frage des Alters. Dass Ideen nicht „von vornherein“ abgeschmettert werden, lässt für die Ideengeber Handlungsspielraum entstehen, ein Spielraum, von dem möglicherweise die befragte Lehrperson selbst schon profitiert hat und den – respektive das Kollegium, das diesen verfügbar macht – sie daher zu schätzen weiß. Als zusätzliche Qualität benennt sie die Ausstattung der Schule, wobei allerdings nicht differenziert werden kann, ob sich die Aussage auf die technische Infrastruktur bezieht oder z.B. auch Materialien für den naturwissenschaftlichen oder den Kunstunterricht mit einschließt.

Dafür, dass es sich im Hinblick auf Offenheit nicht allein um die Einschätzung weniger besonders innovationsinteressierter Personen handelt, sondern vielmehr ein Großteil des Kollegiums an Innovationen, neuen Ideen und Impulsen interessiert ist und dieses Interesse die Erwartungshaltungen, Vorstellungen und den Sprachgebrauch – somit insgesamt die Kultur der Schule – prägt, sprechen die Ergebnisse der im Rahmen von *Schule interaktiv* durchgeführten Vorerhebung: An allen vier beteiligten Projektschulen wurden die Lehrenden nach den Hoffnungen befragt, die sie mit der Projektteilnahme verbinden (*Was erhoffe ich mir - im für mich optimalen Fall – von dem Projekt Schule interaktiv für meine Schule?*). An der untersuchten Schule gaben mit 38,7% eine wesentlich höhere Zahl der befragten Lehrenden an, sich von der Projektteilnahme *Innovationen, neue Impulse, Ideen und Möglichkeiten* zu erhoffen. An den anderen Projektschulen wurden diese Begriffe lediglich von 12,7%, 10,3% bzw. 3,1% der Befragten genannt<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Deskriptive Auswertung der offenen Angaben mit QDA-Software, wobei Codes wie ‚Innovationen, neue Impulse, Ideen und Möglichkeiten‘ aus dem Material entwickelt wurden. Zur Kodierung siehe auch Kapitel 4; Codes in Max QDA und deren deskriptive Auswertung siehe Anhang.

### 6.1.2 Innovation durch Handlungsspielräume. Reproduktion und Transformation von Kultur am Beispiel des Ineinandergreifens von Führungs- und Selbstverständnis

Dass es sich bei den Prinzipien Zusammenarbeit und Innovationsfreude um etablierte Interaktionsmuster handelt, an denen sich das Selbstverständnis der Akteure in der untersuchten Schule widerspiegelt, und dass diese Interaktionsmuster die Organisationskultur nachhaltig prägen, zeigt sich auch daran, wie die im Interview befragten Lehrenden die innerschulischen Arbeitsabläufe sowie die Delegation von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten beschreiben:

I: Können Sie die Arbeitsabläufe in Ihrer Schule mit einigen Stichworten beschreiben?

P: Also, dass als erstes Einzelne ein Problem erkennen, dann wird das Problem in der Gesamtkonferenz in's – nein, sagen wir's mal noch einen Schritt davor – innerhalb der Pausen im Lehrerzimmer diskutiert und dann kommen sie auf eine Gesamtkonferenz. Und aus der Gesamtkonferenz entwickeln sich Arbeitskreise oder Ideen für'n pädagogischen Tag, und dann tagen die Arbeitskreise oder der pädagogische Tag findet statt, dann werden daraus Ergebnisse formuliert, die Ergebnisse kommen wieder auf die Gesamtkonferenz und die Gesamtkonferenz muss dann gegebenenfalls Beschlüsse fassen, und die werden von der Schulprogrammgruppe dann gebündelt. [D-4-2006]

I: Und wie werden die Aufgaben verteilt, Zeithorizonte vereinbart, Zuständigkeiten geklärt?

P: Glücklicherweise immer ziemlich ohne Einfluss der Schulleitung. Das heißt, der Arbeitskreis konstituiert sich, der Arbeitskreis setzt sich zusammen und sagt, wer von uns macht was. Also schon immer in 'ner gemeinsamen Lösung. Denn ich kenn' das auch durchaus von anderen Schulen, wo das immer sehr stark von der Schulleitung gesteuert wird.

I: Und das gilt auch für die Zeithorizonte?

P: Mh. Wobei die nicht immer so gut klappen <lachen >. [D-4-2006]

Dass einzelne Lehrende „ein Problem erkennen“, also auf Konfliktpotenzial aufmerksam werden und dies thematisieren, löst damit weitere Prozesse aus. Dies geschieht zunächst im informellen Rahmen – in den Pausen, also der eigentlich unterrichtsfreien Zeit –, anschließend wird die Thematik im (formalen) Rahmen der Gesamtkonferenz behandelt und von dort aus an Arbeitskreise delegiert. Alternativ zum Diskurs auf der Gesamtkonferenz wird ein pädagogischer Tag zum entsprechenden Thema gestaltet, dessen Ergebnisse in die Gesamtkonferenz zurückgespiegelt und schließlich durch die Schulprogrammgruppe „gebündelt“ werden. Wann solche Alternativen zum Tragen kommen, bleibt offen. Die so dargestellten Verfahrensprinzipien scheinen der befragten Lehrperson, die wie der Schulleiter seit fast 30 Jahren an der untersuchten Schule unterrichtet, bestens vertraut. Ebenso die Procedere der Delegation von Aufgaben und der Klärung von Zuständigkeiten, die „glücklicherweise immer ziemlich“ ohne steu-

ernden Eingriff des Schulleiters erfolgen. Wie die genannte Anmerkung verdeutlicht, schätzt die Lehrperson, dass der Schulleiter in diese Abläufe nicht steuernd eingreift, sondern den Lehrenden Spielraum für das selbstverantwortliche Gestalten der Prozesse einräumt. Positiv bewertet wird auch die Möglichkeit, über die personelle Zusammensetzung von Arbeitsgruppen und „wer was macht“, selbstständig entscheiden zu können. Innerhalb der Diskussionen sind ihrer Einschätzung zufolge die Beteiligten „schon immer“<sup>107</sup> an einer „gemeinsamen Lösung“ orientiert; sie versuchen also, sich *nach Möglichkeit*, aber *nicht* in jedem Fall konsensuell zu einigen, was wie die zuvor beschriebenen Abläufe ohne regulierende Intervention der Schulleitung erfolgt.

Auch diesbezüglich kann ein Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Schule vermutet werden. Prozesse werden nicht zentral gesteuert, vielmehr stehen den Akteuren Spielräume für ihre Ausgestaltung zur Verfügung. Die Interaktionen innerhalb dieser Prozesse sind zumeist an der Prämisse der Konsensorientierung ausgerichtet, die allerdings offenbar mit Einschränkungen Anwendung findet. Mit diesen Akzentuierungen sind die innerschulischen Aushandlungsprozesse an basisdemokratischen Handlungsprinzipien orientiert. Der Einschätzung der befragten Lehrperson zufolge unterscheidet sich die Schule damit von anderen ihr bekannten Schulen, in denen die Schulleitung wesentlich stärker steuernden Einfluss auf die internen Prozesse nehme. Die von ihr getätigten Aussagen bestätigen die vom Schulleiter beschriebene Bottom-up-Tradition der Schule. Ferner spiegeln sie implizit das durch die Handlungstradition bestärkte und auf sie zurückwirkende Selbstverständnis eines eigenverantwortlich agierenden, an Entscheidungen beteiligten bzw. Entscheidungen auch aktiv mit vorantreibenden Kollegiums wider, das auf Basis konsensorientierter Kommunikationshandlungen kooperativ – das heißt auch in Zusammenwirken mit der Schulleitung, die ja Entscheidungen auf Gesamt- und Schulkonferenzen mittragen muss, damit sie umgesetzt werden können – Handlungsmaßnahmen auf den Weg bringt.

---

<sup>107</sup> An dieser Stelle wurde die Audiodatei für die Interpretation herangezogen, da die Betonung der Sequenz „schon immer“ relevant schien: Die Betonung auf „immer“ hätte darauf hingewiesen, dass es sich um ein seit langem etabliertes Prinzip handelt, während die Betonung des einschränkenden Adjektivs „schon“ darauf hindeutet, dass die Beteiligten *in der Regel* oder *meistens* an basisdemokratischem Handeln orientiert sind.



Voraussetzung und gleichzeitig Garant für ein solches Kulturphänomen ist im untersuchten Fall das Einräumen von Gestaltungsmöglichkeiten durch den Schulleiter, somit eine partizipative Führungskultur, in der die aus dem Kollegium erwachsenden Dynamiken wertgeschätzt und gezielt ermöglicht werden. In dieser Kultur wird auf die formal bzw. qua Hierarchie mögliche machtbasierte Steuerung zugunsten der Ermöglichung gleichberechtigter Kommunikations-handlungen verzichtet; eine Haltung, die der Schulleiter offen vertritt, die von den Lehrenden bewusst wahrgenommen wird und die das Miteinander der Schule maßgeblich bestimmt. Die den Lehrenden damit eröffneten Partizipationsangebote motivieren diese zur Realisierung unterschiedlicher Ideen, Initiativen und Projekte und treiben damit die selbstbestimmte professionelle Weiterentwicklung voran. Die Möglichkeit, sich kreativ einzubringen, bietet den Subjekten (hier: den Lehrenden und den Lernenden<sup>108</sup>) zum einen Raum für Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, zum anderen resultieren aus der engagierten Nutzung dieses Handlungsspielraums die Vielfalt thematischer Schwerpunktsetzungen sowie die Motivation, Problemlösungen zu diskutieren. Von maßgeblicher Bedeutung für das Raum-geben ist die vom Schulleiter praktizierte Führungskultur, in der in bestimmten Bereichen bewusst auf Steuerung und Kontrolle verzichtet wird und es somit Raum für Gestaltung gibt. Den Erkenntnissen der Organisationsforschung zufolge ist es ein solches Führungsverständnis, das in Bildungseinrichtungen eine (innovationsfreundliche) Kultur des Wandels fördert und den Einfluss des Leiters nicht etwa schmälert, sondern vielmehr erhöht:

Leaders in a culture of change deliberately establish innovative conditions and processes in the first place, and they guide them after that. Leaders are actually more influential on the ground in this scenario than they are with traditional, more (seemingly) control-based strategies. [Fullan 2001, S. 115]

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Innovationsfreude des Schulleiters in Verbindung mit dem wertschätzenden Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern und den eingeräumten Partizipationsmöglichkeiten einen wichtigen Faktor für das vielfältige Angebot der Schule und das familiäre, offene Klima der Schule darstellt. Diese Offenheit basiert ferner auf einem impliziten sozialen Konsens im

---

<sup>108</sup> Die Schülerinnen und Schüler der untersuchten Schule sind nicht nur im Rahmen der Schülervvertretung aktiv. Sie wirken als Mediatoren und Mentoren mit, pflegen als Internet-AG den Webaufttritt der Schule und sind in vielen Gremien und Arbeitskreisen engagiert, so auch in den Arbeitskreisen Schulprogramm und Interaktive Schule.

Kollegium, der das Nebeneinander „unterschiedlicher Meinungen“ und Haltungen erlaubt und der im weitesten Sinne als gemeinsame Vorstellung empfunden wird. Seine strukturelle Umsetzung findet der Konsens in der themenspezifischen Arbeitsteilung in Form von Arbeitskreisen, in denen die Handlungen der Akteure den sozialen Konsens gleichzeitig bestätigen und reproduzieren. Sie sichern so seine Wirkung als soziale Norm. Dieses Handlungsprinzip ist durch seine relative Unbewusstheit besonders stabil – die befragten Lehrenden sprechen von der großen Anzahl von Kolleginnen und Kollegen, mit denen „man gut zusammenarbeiten kann“, gleichzeitig aber auch von „Reibungsverlusten“, die nach Möglichkeit vermieden werden sollen. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass die Koexistenz „unterschiedlicher Meinungen“ nicht spannungsfrei ist, und dass potenziell daraus hervorgehende, belastende Konflikte nach Möglichkeit umgangen werden –; ein Handlungsmuster, dessen sich die Akteure nicht bewusst sind, das aber Interaktionen prägt.

Dalin et al sprechen für die Schulentwicklung diesbezüglich von einem Wert auf subrationaler Ebene, dem die Akteure sich häufig moralisch verpflichtet fühlen und der dadurch besonders stabil sei [vgl. Dalin, Rolff & Buchen 1998, S. 28]. Für Organisationskulturforscher Schein handelt es sich um eine Grundannahme der Kultur auf einer „tieferen Ebene“ [Schein 2006, S. 34], die Veränderungsprozessen häufig nicht zugänglich ist.

### **6.1.3 Produktives Chaos und Belastung: Organische Abläufe in zellulären Strukturen**

Als Möglichkeit für Abstimmung und Austausch werden offenbar häufig informelle Kommunikationsanlässe wie die Pausenzeiten genutzt. Das hohe Maß an Selbstbestimmung und die gewährten Handlungsspielräume fördern im untersuchten Fall nicht nur hohes persönliches Engagement und Angebotsvielfalt, sie scheinen auch „chaotische“ Abläufe, Intransparenz und ineffektive Kommunikationsprozesse zu produzieren:

Es ist chaotisch, zum Teil, zwangsläufig. [...] Es passiert so viel parallel [...]. Wir haben auch Elternarbeitskreise, es gab eine ziemlich heftige Sitzung im Schulelternbeirat, bei der [...] entschieden wurde, die Transparenz ist nicht mehr gewährleistet, es muss bessere Kommunikationsstränge geben. Es gab zum Teil richtigen Streit. Wenn zum Beispiel ein Arbeitskreis 'n halbes Jahr lang

vor sich hin tagt und tagt und wunderbare Ergebnisse hat und wirft die dann im Schulelternbeirat in der Sitzung ein und sagt, so und so machen wir das. Und dann kommen die kritischen Fragen, dann sind die beleidigt, weil sie das so toll ausgearbeitet haben. Und das gleiche haben wir auch hier bei anderen Ausschüssen, weil zwischendurch die Kommunikation gefehlt hat. Woher sollen die das wissen, die nicht da drin waren? Die kennen jetzt nur die Ergebnisse, aber nicht den Prozess und nicht alles, was damit zusammen hängt. Also, das muss bei uns deutlich verbessert werden. Deswegen chaotisch in Führungszeichen, also es kommt immer noch viel raus, aber da müssen die Strukturen verbessert werden. [D-3-2006]

Aus dieser Einschätzung geht hervor, dass es hinsichtlich der Arbeitsabläufe an der Schule Probleme gibt, die in erster Linie auf den nicht gegebenen Austausch zwischen Arbeitskreisen und anderen Gremien zurückgeführt werden können. Da keine Rückkopplung von Arbeitsständen stattfindet, sondern die Endergebnisse der arbeitskreisinternen Auseinandersetzung präsentiert werden, können Einwände und andere Sichtweisen erst zu diesem Zeitpunkt vorgebracht werden und lösen dann nicht nur weitere Iterationen, sondern gerade nach zeitintensiven Prozessen auch Unmut aus. Die oben angeführte Interviewpassage belegt, inwiefern die „fehlende Kommunikation“ und das isolierte Arbeiten auf der einen sowie das Nicht-Informiert-Sein auf der anderen Seite in einen „richtigen Streit“ resultiert. Aus Sicht des Schulleiters belegt diese Situation beispielhaft die Notwendigkeit zur Verbesserung der „Strukturen“, also der internen Abläufe und der sie flankierenden Kommunikationsprozesse.

Den Schilderungen der Lehrenden zufolge besteht der Verbesserungsbedarf auch hinsichtlich weiterer interner Prozesse. Beispielsweise scheinen Beschlussfassungen auf unterschiedlichen, teils verschlungenen und ineffizienten Wegen zustande zu kommen, so dass kaum allen Lehrenden im Kollegium – wahrscheinlich vor allem nicht neu hinzugekommenen Kolleginnen und Kollegen – transparent sein dürfte, welche „Dinge“ von welchem Gremium bearbeitet werden, wie inner-schulische Abläufe grundsätzlich geregelt sind und wie Informationen an die „letztlich zuständigen Gremien“ herangetragen werden. Wenn sich Prozesse „fortpflanzen“, und sich „jemand findet“, „der da was macht“, spricht dies für ein organisches, zufälliges Geschehen, das sich offenbar teilweise über längere Zeiträume erstreckt:

Es wurden aber auch oft Dinge verabschiedet oder beschlossen, die erst mal in die Gremien gegangen sind, also Fachkonferenzen. Da ist es jetzt so, [...] da ist die Schule ein träger Laden, sag' ich mal, ja? Bis das in in in die Gremien dann reingeht und von da sich dann weiter fortpflanzt, das dauert alles, ja? Das sind lange, lange Wege. Wenn wir Fachbereiche jetzt noch nehmen, die [...] wollen was anstoßen und dann geht 's noch mal an die Fachkonferenzen, die sollen dann was

übernehmen. Gut, da findet sich dann wieder jemand, der jetzt vielleicht da aus der Arbeit in den pädagogischen Tagen da drin war und dann wieder was macht und was nimmt. Manchmal sind es ja auch Dinge, die beschlossen werden, die die Fachkonferenz insgesamt verabschiedet und trägt. Also über die Gremien letztlich, die zuständig sind. Und manches wurde auch erst natürlich über die Gesamtkonferenz noch mal in's Kollegium getragen, weit reingetragen. Je nachdem, ob das halt notwendig ist für so 'n großen Kreis oder nicht, oder ob das nur für'n Teil des Kollegiums interessant ist oder nicht. Dann halt auch auf diesem Weg. [D-6-2006]

Trotz der selbstkritischen Einschätzungen und einer gewissen Urwüchsigkeit der Abläufe scheinen das kreative Potenzial der Subjekte und Innovations- und Entwicklungsprozesse an der untersuchten Schule produktiv ineinanderzugreifen.

Aus Sicht der Schulforschung sind für die auch an der untersuchten Schule zu konstatierende Intransparenz die unverbundenen Strukturen [vgl. Lortie 1975] ursächlich. Wie Lortie weiter ausführte, könne innerhalb dieser letztlich nur der einzelne Lehrende für sich durch eigenes Engagement mehr Durchschaubarkeit herstellen [vgl. Lortie 1975, S. 193f]. An der untersuchten Schule zeigen die Akteure ein hohes Maß an Engagement, das in Form kooperativen Zusammenwirkens realisiert wird, hier konnten also die ursprünglich kooperationsfeindlichen Strukturen überwunden werden. Gelingen ist dies durch das Zusammenspiel von Engagement, Offenheit für Innovation, eingeräumten Partizipationsangeboten und basisdemokratisch akzentuierten Prozessen. Die sich daraus entwickelnde Kultur des gelingenden Miteinanders wirkt sich positiv auf das Klima an der Schule aus, sie resultiert in eine förderliche Lernatmosphäre und begünstigt die Identifikation der Beteiligten mit der Schule.

Gerade diese Überwindungsstrategie scheint für die als „chaotisch“ beschriebenen Abläufe mitverantwortlich: Ihr Bezugspunkt – und somit auch der aller Projekt-, Arbeitskreis- und Arbeitsgruppenaktivitäten – ist in erster Linie der Unterricht und (dazu) der Erhalt des lernförderlichen, familialen Klimas. Bezogen auf dieses Kerngeschäft finden auch die notwendigen Kommunikations- und Organisationshandlungen statt, diese werden nicht an den Prämissen einer übergeordneten Organisationslogik ausgerichtet, sie werden in hohem Maße ‚unorganisiert‘, spontan und informell gestaltet. Da sich in der jahrelangen Zusammenarbeit vieler Lehrender relativ enge, teils freundschaftliche Kooperationsbeziehungen entwickelt haben, war das Funktionieren dieser informellen Kommunikationswege

sichergestellt; es sprach nichts gegen die Übertragung dieses erfolgreichen Prinzips auf die Gremienarbeit und die Kommunikation zwischen Arbeitskreisen, teils auch die Kommunikation zwischen Gremien und der Schulleitung. Durch dieses Engagement hat sich die Durchschaubarkeit der Strukturen für die Gruppe von Akteuren, die sie aktiv mitgestaltet hat und in ihnen interagiert, sicherlich erhöht, dafür spricht auch, dass die Mehrzahl der bisher herangezogenen Interviewpassagen das beschriebene „Chaos“ zwar ausmacht, dieses allerdings nicht als problematisch erachtet.

Die vom Schulleiter geschilderte Problemstellung jedoch zeigt, dass die tradierte Kommunikationsstrategie mit der zunehmenden Menge zu bearbeitender Themen, der wachsenden Zahl von Gremien und Arbeitskreisen und aufgrund des wachsenden Kollegiums an ihre Grenzen stößt. Diese sind auch dadurch beschrieben, dass das Engagement einzelner Lehrender nicht mehr ausreicht, um einen Überblick über die innerschulischen Prozesse zu gewinnen:

Also ich glaub', Unterstützung bräuchte man, sag' ich mal jetzt, als normaler Lehrer [...] darin, überhaupt einen Überblick zu bekommen über die ganze Struktur. Also über das Funktionieren der Schule und welche Zahnräder sozusagen ineinander greifen. Da hat man einfach, glaub' ich, nicht den Überblick. [D-9-2006]

Das „Funktionieren“ der Schule und das Ineinandergreifen der Zahnräder scheinen an der Wöhlerschule maßgeblich von den etablierten Kooperationsbeziehungen getragen, die sich innerhalb des Kollegiums zwischen den teils seit Jahrzehnten zusammen arbeitenden Lehrenden und dem Schulleiter entwickelt haben. Ihre organische Entwicklung korreliert mit dem Bedürfnis der Akteure nach Handlungsspielräumen, Selbstbestimmung und der Präferenz eines familialen Klimas. Diese Handlungsprinzipien wirken positiv auf das soziale Klima und die Innovativität der Schule, die aus ihrer Urwüchsigkeit entstehende Intransparenz führt jedoch zu ineffizienten Prozessen, die für einen Teil der Lehrenden auch eine Belastung darstellen.

#### 6.1.4 Das familiale Klima als Rückhalt im Umgang mit Spannungsfeldern

Auf das Prinzip des Gewährs und Nutzens von Handlungsspielräumen führen die befragten Lehrenden die offene, zwanglose Atmosphäre an der Schule zurück, die sich auf Lehrende wie Lernende positiv auswirkt:

I: Worin sehen Sie die Qualität Ihrer Schule?

P: Die Qualität unserer Schule sehe ich erst mal zunächst für mich als Mitarbeiterin dieses Institutes <lachen> darin, dass wir eine sehr offene Atmosphäre haben, dass sehr viele Kollegen da sind, die gut und gerne miteinander arbeiten können, und dadurch auch eine Form von Innovation möglich ist, und auch meine Sicherheit und mein ganz persönliches Gefühl für das was ich tue, gestärkt ist. Hinzu kommt, dass sich das auswirkt auf die Schüler. Ich halte die Schülerschaft hier für eine im groben, [...] also im großen gesehen, sehr freundliche, sehr offene Schülerschaft, die auch mit uns Lehrern sehr frei und sehr offen umgeht, ohne uns irgendwie immer ständig in irgendwelche Zugzwänge zu bringen, was ich sehr angenehm finde. Das finde ich wieder 'ne Qualität. [D-4-2006]

Die Betonung der Perspektive als Mitarbeiterin „dieses Instituts“ deutet darauf hin, dass die befragte Person die Schule aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Hierbei handelt es sich offenbar um die Sicht der Schule als institutionellen Akteurs auf der einen und als sozialer Organisation auf der anderen Seite. Während der Blick auf die Schule als Institution mit ihrer gesellschaftlichen Funktion in der Sicherstellung des Bildungsauftrags, ihrer Vernetzung im Bildungssystem, ihren komplexen Abhängigkeiten, Regeln und Rechtsgrundlagen und ihren formalisierten, bürokratisch organisierten Prozessen zu sehen ist, bezieht sich die Mitarbeiterperspektive auf den sozialen Aspekt von Schule. In dessen Fokus rückt der Bildungsprozess als soziale Interaktion, welche die Subjekte ganzheitlich einbezieht, sich an deren individuellen Bedürfnissen orientiert und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Mündigkeit fördert.

Hierin zeichnet sich der charakteristische Widerspruch von Schule als Organisation ab, die zwischen Gewährleistung des Bildungsauftrags durch gesetzlich geregelte Verfahren und Abläufe und Orientierung an individuellen Bedürfnissen der Lernenden und deren nicht-steuerbarem Lernprozess, zwischen Selektion und Förderung, zwischen fremdbestimmtem Auftragshandeln und eigenverantwortlich initiierten Prozessen die Ermöglichung von Selbstbestimmung und Mündigkeit der Subjekte sicherstellen soll. Die befragte Person scheint sich dieses Spannungsfeldes bewusst. Ihrer Ansicht nach ist es eine Qualität der Schule, in diesem Spannungsfeld eine „sehr offene Atmosphäre“ zu ermöglichen, in der Lehrende

„gut und gerne miteinander arbeiten“ und innovativ sein können. Sie schätzt diese Voraussetzungen als einen wichtigen persönlichen und professionellen Rückhalt, wenn sie zum Ausdruck bringt, dass dadurch das „ganz persönliche Gefühl für das, was ich tue“ bestärkt wird. Davon profitiere auch die Schülerschaft, die u.a. deshalb als angenehm empfunden wird, weil sie die Lehrenden nicht unter „Zugzwänge“ setze. Die Offenheit sowie die kooperativ geprägte und konsensorientierte Atmosphäre „strahlen“ der Einschätzung der Lehrenden nach auf die Subjekte selbst und ihre Interaktionen im Unterricht und darüber hinaus aus; die Einschätzung, dass das familial geprägte Miteinander und die kooperativen Beziehungen in der Lehrerschaft letztlich auf den Unterricht gerichtet sind, bestätigt sich. Eine weitere befragte Lehrperson spricht in Bezugnahme auf die Frage nach der Qualität der Schule von einem „gewissen liberalen Klima“:

Da denke ich auch, dass eine Qualität dieser Schule ist, dass ein Klima existiert, das auch auf die Schüler ausstrahlt, was ein gewisses liberales Klima ist, das auch, wo die Schüler wissen, dass sie sich da auch wohl fühlen können, und ein Punkt der Qualität, der noch aus meiner Sicht zu beachten ist, ist doch ein doch gewisses reichhaltiges Angebot, das wir bieten inzwischen. Also 'ne gewisse Spannbreite an interessanten Angeboten für die Schüler. Ich würd' mal sagen, jetzt ich nenn' nicht alles, aber mal den Spannungsbogen angefangen von der Musik, was da läuft, bis, was weiß ich, zur EDV und den anderen Aktivitäten. [D-6-2006]

Auch diese Lehrperson spricht von einem auf die Schüler „ausstrahlenden“ Klima. Als weitere Qualität wird hier die „gewisse Spannbreite an interessanten Angeboten“ aufgefasst, welche die Schule für die Lernenden bereithält. Auch aus Perspektive der Lernenden werden die Angebotsvielfalt und das liberale, familiale Klima der Schule als qualitativ geschätzt (wenn auch nicht in Zusammenhang miteinander gebracht):

I: Warum hast Du Dich für die Wöhlerschule entschieden?

P: Das war hauptsächlich wegen dem musikalischen Schwerpunkt, weil ich spiel' Geige und wollte halt gern' in so 'ne Musikklasse gehen, und [...] auch dieser ökologische Schwerpunkt, den fand' ich halt auch gut, mit Strom sparen und so.

I: Mh. Und gibt es noch was, was dir an der Schule gefällt?

P: Also ich find', dass das Klima einfach so ganz nett ist, ich hab' nie das Gefühl, dass die, oder sagen wir, sehr selten das Gefühl, dass die Schüler oder die Lehrer irgendwie gegeneinander arbeiten, sondern dass es immer mehr wie so 'ne sehr große Familie so 'n bisschen ist, und das eigentlich alles so ganz relativ locker auch angegangen wird, und auch bei den Lehrern und beim Schulleiter eigentlich immer 'n offenes Ohr ist, wenn jemand 'mal was braucht, sich beschwert oder so. [D-11-2006]

Die Lernende hält es für wesentlich, dass Lehrende und Lernende sowie die Lehrenden untereinander an der Schule „nicht gegeneinander arbeiten“, sondern

„alles so ganz relativ locker auch angegangen wird“. Da die Lehrenden zusätzlich immer ein „offenes Ohr“ für die Probleme der Lernenden haben, wird die untersuchte Schule auch als eine „sehr große Familie“ wahrgenommen. Dieses Bild korrespondiert mit dem seitens einer der Lehrenden beschriebenen Empfinden von persönlicher und professioneller Sicherheit, das sich durch Kooperationen im Kollegium, das Klima der Schule und das gelingende Miteinander als Qualitätsfaktor einstellt. Es kann daher angenommen werden, dass das Bild der Schule als Familie im Kollegium und in der Schülerschaft eine identitätsstiftende Funktion innehat, die im Miteinander im Schulalltag von hoher Relevanz für die Beteiligten ist.

Die von Organisationsforschern als nicht miteinander verbunden [vgl. Lortie 1975; Weick 1995] bezeichneten interpersonalen Beziehungsmuster in Schulen bestätigen sich an der untersuchten Schule auch aus Schülersicht nicht. Lehrern und Schülern zufolge hat sich durch das offene, demokratische und zugleich familiäre Miteinander vielmehr ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt, von dem auch die Kooperationshandlungen profitieren. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann auch darauf zurückgeführt werden, dass ein Teil der Mitglieder des Kollegiums über einen langen Zeitraum hinweg zusammengearbeitet hat und gemeinsame Erfahrungen teilt. Dazu gehören auch Erfahrungen aus der Zeit der Studentenbewegung.

## 6.2 Handlungstraditionen und Handlungsspielräume

### 6.2.1 Zwischen Tradition und Erneuerung. Die sozialkritische Haltung als Selbstverständnis

[...] Weil es ist so, dass die [...] Schule ja sozusagen ihren Ruf bekommen hat, sagen wir mal, das muss'n bisschen so die sechziger, siebziger Jahre gewesen sein, ne. Das war ja 'ne sehr, also in der Studentenbewegung, eine von diesen linken Kampfschulen da, ne. Und dann gab's im Nachhinein, als so diese ganze Grünenbewegung kam, war halt dieses ganze Wähler-Bildnis und das ist auch sehr stark personell besetzt, ja. Und das ist sozusagen der Ruf, der heute noch an der Schule klebt kann man sagen [...]. Und diesen Ruf, sozusagen als Powerschule, diesen Ruf versucht sie ja zu verteidigen, zu halten, ja. [D-8-2006]

So scheint das Schul“bildnis“ – die befragte Person scheint sich hier auf eine Außenperspektive auf die Schule zu beziehen, wenn sie den Begriff „Ruf“ benutzt –



geprägt von dem Personenkreis, der die Schule in den „sechziger, siebziger Jahren“ als „eine von diesen linken Kampfschulen“ bekannt gemacht hat, die sich aktiv gegen die empfundene obrigkeitsstaatliche Verfügung des Lehr-Lernprozesses in den Zeiten der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren zur Wehr setzte. Möglich scheint, dass der gemeinsame Widerstand nicht nur auf einer geteilten kritischen Überzeugung basiert, die nach außen auch vertreten wird, sondern dass diese Haltung auch weitere Prozesse beeinflusst. Dafür sprechen das offene Artikulieren kritischer Einschätzungen beispielsweise auch im Rahmen der Projektpartnerschaft, der Stellenwert des selbstbestimmten Handelns ohne Steuerung „von oben“, der Mitgestaltungsanspruch der Akteure und der partizipative Führungsstil.

Vor diesem Hintergrund kann das Selbstverständnis eines Teils der Akteure im kritischen Widerstand gegen zentral gesteuerte und verwaltete Lehr-Lernprozesse, gegen interventionistische Reformmaßnahmen ohne Bezugnahme auf die individuellen Bedingungen der Einzelschule [vgl. Markstahler & Steffens 1997, S. 218f] verortet werden. Hierbei handelt es sich um eine politisch motivierte Kritik an staatlichen Steuerungsinteressen, an einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Schulpraxis und den Versuchen, Lehr-Lernprozesse mit Hilfe bestimmter Unterrichtstechniken zu effektivieren, während das Individuum als Fokus und Akteur in den Hintergrund rückt<sup>109</sup>. Die zeitgeschichtliche Bezugnahme könnte eine weitere soziale Norm bzw. geteilte Annahme auf der „tieferen Ebene der Kultur“ [Schein 2006, S. 34] bilden, in innerschulischen Interaktionsprozessen wirksam werden und die Aushandlungen im Kollegium sowie die Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern prägen. Dafür spricht, dass der beschriebene „Ruf“ nach Einschätzung der Befragten noch an der Schule „klebt“, was darauf zurückgeführt werden kann, dass Akteure diesen Ruf aktiv reproduzieren, etwa indem sie in internen wie öffentlichen Diskursen selbstbewusst kritische Haltungen artikulieren und daraus resultierende Kontroversen nicht scheuen, ferner indem sie das Vertreten einer kritischen Perspektive und den skeptischen Widerstand als zu ihrem Selbstverständnis gehörend betrachten.

---

<sup>109</sup> So die Kritik an einer bildungsplanerischen Reformpraxis und einer bürokratisch verfassten, „verwalteten Schule“ [H. Becker 1956] in der die pädagogische Qualität aus dem Fokus gerate [zusammenfassend dazu vgl. u.a. Posch & Altrichter 1997, S. 216ff].

Gegenüber den Partnern im Projekt *Schule interaktiv* war dieses Selbstverständnis beispielsweise anlässlich der Projektvorstellung erstmals aufgeschieden, es schlug sich ferner im Umgang der Schule mit der vereinbarten Zielklärung nieder, und es drückte sich in kontroversen Diskussionen zum Thema *Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur* aus. Auch jüngere Lehrende, die die Handlungserfahrungen der „linken Kampfschule“ nicht teilen, zeigten sich von dieser Haltung geprägt. Sie explizierten beispielsweise ihre Kritik an den aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen anlässlich der Präsentation der an ihrer Schule gestalteten Prozesse auf Projekttreffen. In diesem Phänomen spiegelt sich die Annahme des Kulturforschers Schein wieder, der die auf der „tieferen“ Wahrnehmungsebene verankerten Denkmuster der Akteure als die „wichtigen Bestandteile“ [Schein 2006, S. 36] der gelebten Kultur auffasst und sie als „gemeinsames mentales Modell“ [a.a.O.] beschreibt, das sich in selbstverständlich gewordenen Handlungsorientierungen ausdrückt. Die tradierte Umsetzung einer solchen Orientierung werde jedoch gebrochen, wenn sich Handlungsorientierungen veränderten. Eine solche Brechung der sozialkritischen Haltung wird von einer der Befragten durch den im Schuljahr 2005/2006 begonnenen Generationenwechsel an der Schule vermutet:

I: Ist das jetzt noch so, also, sind diese Personen, mit denen das [die kritische Haltung, C.Z.] verknüpft ist, noch immer da?

P: Ja, das ja, wenn wir jetzt über die Personen reden, die sind noch immer da. [...] Von von dieser Gruppe von Leuten gingen eigentlich in der Vergangenheit die Veränderungen auch immer aus. Wir werden aber immer älter. Das Kollegium verjüngt sich, es kommen viele neue Kollegen, aber ich kann nicht unbedingt sehen, dass diese jungen Leute die gleiche Art von Engagement zeigen. Das wird nicht mehr die gleiche Schule sein. Ich weiß nicht, wie die jungen Leute sich positionier'n. Ich weiß auch nicht, wie politisch die sind. [D-8-2006]

So steht der Schule mit dem Generationswechsel in der „sehr großen Familie“ im wörtlichen Sinne ein weiterer Wandel ins Haus – ein Wandel, der unmittelbar in die Aushandlungsprozesse hineinreicht, denn gemäß der tradierten Vorgehensweise der Schule müssen auch die ‚neuen‘ Lehrenden in Kooperationsbeziehungen und Partizipationsprozesse eingebunden werden. Diese Integration wird gerade dann relevant, wenn es gilt, den „Ruf der Powerschule zu verteidigen“ und die offene, innovationsförderliche Atmosphäre aufrecht zu erhalten. Wenn die jüngere Generation hinsichtlich ihres Engagements und/oder ihrer politischen

Orientierung jedoch nicht zu den an der Schule etablierten Wertvorstellungen ‚passt‘, könnte daraus eine weitere Infragestellung der gelebten Grundannahmen entstehen.

### 6.2.2 Handlungsmotivation durch eine spezifische Binnenstruktur und freiwilliges Engagement

Der Blick auf Klärung von Verantwortlichkeiten zeigt, dass auch diese bislang eher eigeninitiativ übernommen oder zugeschrieben werden, also keinen festen Regeln folgen:

I: Wie wurden denn bisher die Verantwortungsbereiche auf die Kollegen übertragen?

P: Ja. <lachen> Es ist sehr, sehr vielfältig, ja? Also es ist, ich nehm' jetzt mal <räuspeln> den einen Fall, den ich mal getroffen hab'. Also ich, also damals ging's jetzt um's Schulprogramm. Ich war in diesem Arbeitskreis, der sich mit der Organisation beschäftigt hat, also an diesem pädagogischen Tag. Daraus ist dann erwachsen 'n bisschen, dass ich mich verstärkt auch drum gekümmert hab' und bin darüber in die Schulprogrammgruppe eigentlich rein [...] gegangen, um diesen Part da'n bisschen zu übernehmen und das, das war jetzt letztlich der Anstoß, warum ich zum Beispiel jetzt in diese Schulprogrammgruppe gegangen bin. Also, so könnte das laufen. Ansonsten, ja. Sie merken, ich muss jetzt einfach mal nachdenken: Ein Projekt. Das ist sehr abhängig von den Projekten und oder Ergebnissen, die da aus den Arbeitsgruppen heraus gekommen sind. [...] Es war meistens jemand aus der Gruppe schon dabei, der was angeregt hat, [...] wo dann im Laufe oder am Ende dieses pädagogischen Tages stand: Aha, da ist jetzt jemand, der das erst mal annimmt [D-6-2006].

Der ‚Fall‘, den die befragte Lehrperson beschreibt, erweist sich als einerseits aus der Situation „erwachsene“, als andererseits freiwillig angenommene Aufgabe, sodass keine *Verantwortungsdelegation*, sondern eine vom Subjekt ausgehende *Verantwortungsübernahme* vorliegt. Den „Anstoß“ für die Übernahmeentscheidung scheint für die befragte Person die Auseinandersetzung mit „der Organisation“ – hierbei bezieht sich der oder die Lehrende auf eine am pädagogischen Tag<sup>110</sup> behandelte Problemstellung – gegeben zu haben.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Person hier eine Handlungsnotwendigkeit erkannt und daraufhin die Initiative, sich zu engagieren, ergriffen hat. Über andere Varianten, Zuständigkeitsbereiche zu verteilen, muss die befragte Lehrperson „erst nachdenken“, was darauf hindeutet, dass die geschilderte Vorgehensweise aus ihrer Sicht die vorrangig praktizierte ist. Erwähnt wird indessen, dass in der untersuchten Schule „sehr, sehr vielfältige“ Wege zur Über-

---

<sup>110</sup> Gemeint ist hier ein von der Schule selbst initiiertes pädagogisches Tag im März 2006.

tragung von Verantwortungen existieren; auch diese werden nicht mit einer steuernden Delegation von Zuständigkeiten assoziiert, sondern sind von „Projekten“ oder in Arbeitsgruppen entwickelten „Ergebnissen“ abhängig, deren Weiterentwicklung sich „jemand, der da ist, erst mal annimmt“. Auch dies unterstreicht, dass die intrinsisch motivierte Übernahme von Aufgaben das bekannteste Prozedere in der innerschulischen Verantwortungsdelegation darstellt. Auch die Arbeitskreise, in denen „jemand aus der Gruppe schon was angeregt hat“, und der Diskurs an pädagogischen Tagen scheinen auf die Delegations- bzw. Übernahmeformen Einfluss zu nehmen.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Aufmerksamkeit für interne Handlungsnotwendigkeiten und das Handlungsinitial der Akteure mit dem ihnen eingeräumten Handlungsspielraum in Zusammenhang steht; dass es also dadurch gelingt, Lehrende zur freiwilligen, über das Stundendeputat hinausgehenden Auseinandersetzung mit Herausforderungen des Schulalltags zu motivieren. Wie die im Interview getroffene Aussage belegt, „erwachsen“ die Handlungsimpulse zur Bearbeitung dieser Herausforderungen im Rahmen schulinterner Aushandlungsprozesse, hier am pädagogischen Tag, der zur gemeinsamen Klärung der künftigen Schwerpunktsetzungen von der Schule anberaumt worden war. Im untersuchten Fall wurde damit eine Kommunikations- und Informationsgelegenheit geschaffen, auf deren Grundlage für die befragte Lehrperson Handlungsanreize resultierten; die Person bringt sich aufgrund der in den kommunikativen Aushandlungen gewonnenen Erkenntnisse freiwillig in einen der schulinternen Arbeitskreise ein. So sind interne Kommunikationsprozesse für die Handlungsmotivation der Akteure an der Schule relevant. Sie bereiten die Basis für das Engagement Einzelner in Schulentwicklungsprozessen. Weitergeführt werden die Kommunikationsprozesse an der untersuchten Schule im Rahmen von Kooperation der Lehrenden in Arbeitskreisen, sodass auch Kooperationsprozesse und deren (begünstigende) strukturelle Bedingungen als Einflussfaktor auf Handlungsmotivation und Handlungsorientierung infrage kommen.

Organisiert in Form eigenverantwortlicher, themenspezifischer Arbeitskreise liegt an der untersuchten Schule eine Binnenstruktur vor, die offenbar besonders ge-

eignet ist, das Ineinandergreifen von Handlungsspielraum und Handlungsmotivation, Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen und die gleichzeitig zur Reproduktion dieser Kulturphänomene beiträgt. An diesem Zusammenwirken lässt sich die Reziprozität von kulturellen und strukturellen Phänomenen innerhalb einer Organisation [vgl. Holtappels 1995, S. 21] erkennen. Die themenspezifische Differenzierung der Arbeitskreise kann darüber hinaus als eine Form der Spezialisierung aufgefasst werden, die analog zum Abteilungsprinzip profitorientierter Unternehmungen gestaltet ist und (dort) dazu beiträgt, Abläufe zu ordnen und zu effektivieren und so Innovation, Weiterentwicklung und Gewinnmaximierung zu begünstigen.

Auch in der beforschten Schule sind Innovation und gemeinsames Engagement für Weiterentwicklung wichtige Handlungsmaximen. Diese sind dort in die Tradition der sozialkritisch orientierten, familial geprägten Basisdemokratie eingebettet. Mit den Arbeitskreisen steht den Akteuren ein Organisationsprinzip zu Verfügung, das ihren professionellen, individuellen und sozialen Bedürfnissen sowie der Kultur der Schule Rechnung trägt. Die darin möglichen Interaktionen erlauben eine Überwindung unverbundener („zellulärer“) Strukturen, ohne die Autonomie des Einzelnen zu beschneiden, der sich an den Aushandlungen ja nicht beteiligen muss, sondern dies freiwillig tun kann. So bietet die im Rahmen der Arbeitskreise stattfindende kollegiale Kooperation gleichzeitig Rückhalt, schafft Arbeitszufriedenheit und unterstützt das Vorantreiben innovativer Entwicklungen. Diesem auf kollegialem Miteinander basierenden Organisationsprinzip und der daraus gespeisten Handlungskultur kommt an der Schule offenbar eine stärkere Orientierungsfunktion zu als formalisierten, festgelegten und damit die Kreativität und Selbstbestimmung des Individuums potenziell restriktierenden Handlungsabläufen und allgemein gehaltenen Zielsetzungen.

### **6.2.3 Abstrakte Zielsetzungen. Handlungsspielräume für Mit- und Nebeneinander**

Der Auszug aus dem Schulprogramm belegt, dass die dort aufgeführten Bildungsziele programmatisch formuliert und für vielfältige Bezugnahmen offen sind:

# Grundlagen

## Bildungsziele und Arbeitsschwerpunkte

### Als Bildungsziele sollen gelten:

- die Förderung von gegenseitiger Akzeptanz, Toleranz und Offenheit im Umgang mit anderen und die Anregung zu kritischer und konstruktiver Beteiligung an der Lösung gesellschaftlicher Fragen;
- die Vermittlung von verlässlicher Bildung, um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu fördern und um moderne zivilisatorische, ökologische und technische Entwicklungen in der immer mehr zusammenwachsenden Welt zu verstehen, zu reflektieren und mitzugestalten;
- die Vermittlung von Arbeitsformen und Methoden, um sich in einer komplexen Wirklichkeit verständigen und orientieren zu können;
- die Anregung und Förderung von Kreativität, um gestalterische Kräfte zu stärken und einen wichtigen Teil der Identitätsbildung zu unterstützen.

Zur Erreichung der gesteckten Ziele ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Neugier und Interesse mitbringen und bereit sind, auch über den Unterricht hinaus für ihre Bildung Zeit und Kraft zu investieren. Zur Erreichung dieser Ziele gehören ebenso das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und die Reflexion von pädagogischer und methodischer Arbeit in einem Klima von Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz. Auch die aktive Mitarbeit der Eltern ist dafür unverzichtbar.

### Arbeitsschwerpunkte sind:

- Naturwissenschaftliche Bildung
- Ökologische Bildung
- Sprachen und interkulturelle Verständigung
- Künstlerische und musikalische Bildung
- Historisch-politische Bildung
- Neue Informations- und Kommunikationstechnologien

Abbildung 7: Auszug aus dem Schulprogramm [Wöhlerschule Frankfurt 2004, S. 2]

Sie bieten eine Rahmung für die verschiedenen (Arbeits-)Schwerpunkte, Themenfelder und Interessenbereiche, die in der Schule behandelt werden, und geben Spielraum für die Integration weiterer Aktivitäten. Indessen scheinen sie keine unmittelbare Handlungsrelevanz zu haben, sondern wie das Schulprogramm als solches teilweise eher als abstrakte Programmatik zu fungieren:

I: Auf welche Weise nutzen Sie das Schulprogramm für Ihre konkrete Arbeit?

P1: Also, wenn ich ganz ehrlich bin, gar nicht <lachen>. [D-4-2006]

I: Wie schätzen Sie den Stellenwert des Schulprogramms ein?

P2: Also unter Kollegen eher, naja, eher gering.

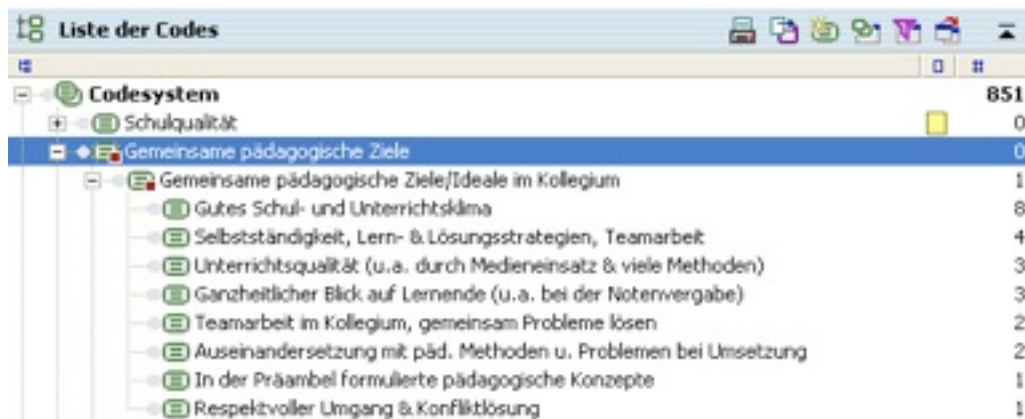
I: Mh. Was ist dafür ein Indiz Ihrer Meinung nach?

P2: Dass die meisten nicht wirklich wissen, was drin steht und sozusagen die Dinge die drin stehen, die entwickelt werden sollen und die zum Teil so irgendwie nicht weiter verfolgt werden. [D-9-2006]

I: Welche Rolle spielen denn die Schwerpunkte im Schulprogramm in Bezug auf Ihre Zielsetzungen?

P3: Gut, wir haben natürlich unsere Schwerpunkte, aber das würd' ich jetzt nicht unbedingt als so ein übergeordnetes pädagogisches Ziel definieren. [D-2-2006]

Als gemeinsame pädagogische Ziele bezeichnen die Befragten gemäß den in 2006 geführten Interviews folgende:



Code	Anzahl
Codesystem	851
Schulqualität	0
Gemeinsame pädagogische Ziele	0
Gemeinsame pädagogische Ziele/Ideale im Kollegium	1
Gutes Schul- und Unterrichtsklima	8
Selbstständigkeit, Lern- & Lösungsstrategien, Teamarbeit	4
Unterrichtsqualität (u.a. durch Medieneinsatz & viele Methoden)	3
Ganzheitlicher Blick auf Lernende (u.a. bei der Notenvergabe)	3
Teamarbeit im Kollegium, gemeinsam Probleme lösen	2
Auseinandersetzung mit päd. Methoden u. Problemen bei Umsetzung	2
In der Präambel formulierte pädagogische Konzepte	1
Respektvoller Umgang & Konfliktlösung	1

Abbildung 8: Genannte Begriffe zur Frage nach gemeinsamen pädagogischen Zielen in den Interviews 2006, N= 8

Die quantitative Auswertung der Nennungen ergibt eine gehäufte Nennung des *guten Schul- und Unterrichtsklimas*<sup>111</sup>, sodass sich in Bezug auf die *wahrgenommenen* Zielsetzungen der Schule die bereits mehrfach betonte Relevanz dieses Aspekts bestätigt. In welcher Hinsicht das Klima bzw. die Atmosphäre als gemeinsame Orientierung eingeschätzt werden, geht aus weiteren Aussagen hervor:

[...], dass die Arbeitsatmosphäre, die Lernatmosphäre stimmen muss. Ich denke, da sind wir uns auch einig. Dass es also [...] nicht nur, weil's laut Gesetz oder nur auf dem Papier nun mal 'ne Fünf ist, dann auch 'ne Fünf werden muss, sondern dass man darüber auch nachdenken kann, gemeinsam, ob das für den Schüler sinnvoll ist. Dass man den Schüler als Ganzes versucht zu betrachten. Ich denke, das ist bei den meisten so. [D-4-2006]

Die Orientierung am Lernenden „als Ganzes“, welche die befragte Lehrperson hier beschreibt, verweist auf einen Blick auf den Lehr-Lernprozess, in dem nicht allein der Erfolg des Vermittlungsakts, sondern die individuelle Berücksichtigung

<sup>111</sup> Alle acht Befragten fassten das gute Klima in Schule und Unterricht als ein gemeinsames pädagogisches Ziel auf.

der Schülerinnen und Schüler, respektive ein ganzheitlicher Blick auf das Subjekt im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Dies entspricht dem Bild der Schule als einer „großen Familie“. Nach Einschätzung der befragten Lehrperson wird diese Haltung von den Kolleginnen und Kollegen weitgehend geteilt. Damit reichen die Prämissen Handlungsspielraum und Kooperation in die Unterrichtspraxis hinein und beziehen sich auf den Umgang mit den Lernenden, wenn nicht nur die „laut Gesetz“ und „auf dem Papier“ festgelegte Note zählt, sondern „gemeinsam“, also zusammen mit anderen Lehrenden – und damit kooperativ – über das für den Einzelnen sinnvolle Vorgehen beraten wird. Diese Annahme wird dadurch untermauert, dass andere Befragte von Schülerorientierung als gemeinsamem Ziel ausgehen:

Also ich denk', was man insgesamt sagen kann, es ist schon 'n gemeinsames Ziel, so relativ schülerorientiert zu arbeiten. Also, das soll heißen, eben für die Schüler auch so ein, ja, ein relativ angenehmes und vor allen Dingen auch interessantes Arbeiten möglich zu machen. [D-9-2006]

Weitere Lehrende stufen die Qualität des Unterrichts und den Einsatz neuer, offener Unterrichtsmethoden sowie neuer Medien als gemeinsame Ziele ein, wobei allerdings Einschränkungen gemacht werden:

Ich denke ein gemeinsames Ziel ist auch Unterrichtsqualität, dass wir guten Unterricht machen, viele verschiedene Unterrichtsmethoden anwenden. Ein weiteres Qualitätskriterium, ich denke, was akzeptiert ist, wo es aber auch, sag ich mal, Kollegen gibt, die sich dem entziehen, ist, dass wir in Teams arbeiten. [D-5-2006]

Es gibt sicherlich nicht einen totalen Konsens, wenn man jetzt das, was ich selbst auch 'n bisschen vertrete, [...] nicht nur neue Medien, sondern ein bisschen mehr neue Methoden, andere Methoden im Unterricht einbringen will. Da gibt es vielleicht nicht so 'ne ganz einheitliche Richtung. Also ich denke schon, dass 'ne Mehrheit dafür ist, das seh' ich an den Gruppen, die sich bilden. [...] Dass aber hier auch, was jetzt die [...] etwas neueren Methoden, den Einsatz neuer Methoden, offenerer Methoden vielleicht im Unterricht angeht, dass da nicht immer 'n Konsens da ist. Also da gibt 's durchaus unterschiedliche Meinungen.[D-6-2006]

Festzustellen ist, dass die Befragten durchaus unterschiedliche Ziele formulieren, aber von der Existenz „gemeinsamer“ Zielsetzungen im Kollegium oder zumindest einer Mehrheit von Kolleginnen und Kollegen, die diese Ziele vertreten, ausgehen. Gleichzeitig wird in Betracht gezogen, dass „es vielleicht nicht so eine ganz einheitliche Richtung“ gibt und die Meinungen im Kollegium stellenweise auseinandergehen. Auffallend ist, dass die genannten Ziele zwar den Formulierungen im Schulprogramm nicht widersprechen, aber auf einer anderen Ebene zu verorten sind: Im Gegensatz zu den im Schulprogramm beschriebenen Bildungszielen weisen die gemäß den Interviewaussagen als gemeinsam erachteten Ziel-



setzungen konkreten Unterrichtsbezug auf. Sie manifestieren sich beispielsweise in Form didaktisch-methodischer Aspekte und im ganzheitlichen Umgang mit den Lernenden, und sie werden als gute Arbeitsatmosphäre wahrnehmbar.

Auch in diesem Zusammenhang wird auf Kooperationsbeziehungen wie „Gruppen“ und „Teams“ hingewiesen. Eine der befragten Personen erachtet Team-Teaching als „Qualitätskriterium“ und ergänzt, dass dieses kein für alle Kolleginnen und Kollegen verbindlicher Maßstab sei, zumal es „Kollegen gibt, die sich dem entziehen“ können. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass nach den Handlungsmaximen der Schule nicht nur Handlungsspielraum für individuelles Engagement und die Umsetzung von Ideen, sondern explizit auch Spielraum für „unterschiedliche Meinungen“ gegeben wird. Diese werden offenbar von einer Minderheit vertreten, zumal nach Wahrnehmung eines Befragten „eine Mehrheit dafür ist“.

Allen Akteuren werden so Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt, ihre Nutzung wird aber nicht eingefordert. Dieses Handlungsprinzip erweist sich als eine weitere Säule der guten Arbeitsatmosphäre. Die Herstellung eines „totalen“ Konsenses in Bezug auf Ziele wie Unterrichtsqualität sowie Medien- und Methodeneinsatz wird damit überflüssig; es ist ausreichend, sich auf den Konsens in punkto Erhalt des guten Klimas/der guten Atmosphäre zu beziehen, für den, wie sich nun abzeichnet, nicht nur das gelingende *Miteinander*, sondern auch das zwanglose *Nebeneinander* konstitutiv ist.

## 6.3 Handlungsprinzipien und Handlungsstrukturen

### 6.3.1 Prinzipien sozialen Miteinanders anstelle von Verbindlichkeiten. Gemeinsame Vorstellungen, unterschiedliche Meinungen

Diese Meinungsunterschiede sind laut den Interviewpassagen im Hinblick auf Medieneinsatz und innovative Unterrichtsmethoden gegeben. Sie beziehen sich ferner auf das Sich-Entziehen-Können von Kollegen. Trotz dieser Differenzierung ergibt sich aus der quantitativen Befragung, dass die Lehrenden gemeinsame Vorstellungen bezüglich allgemeiner pädagogischer Ziele und Ideale als gegeben sehen:



Abbildung 9: Antworten Lehrerfragebogen 2006, Angaben in %, N= 69, fehlend: 0<sup>112</sup>

Die Antwortoptionen „teils, teils“ und „trifft eher zu“ bezeichnen hierbei jeweils eine teilweise oder relative Zustimmung, sodass die Antworten die in einigen Aspekten differierenden Haltungen im Kollegium abbilden. Dies schließt nicht aus, dass gemeinsame pädagogische Ziele auf abstrakter Ebene angenommen werden, so z.B. der Erhalt der guten Arbeitsatmosphäre und die Offenheit im Kollegium, möglicherweise auch die im Schulprogramm beschriebenen Bildungsziele. Da letztere ohne Bezugnahme auf Umsetzung im Unterricht formuliert sind, schränken sie weder die eigenverantwortlich arbeitenden Arbeitskreise noch die Lehrenden ein, die sich dort nicht engagieren möchten. Die Zielsetzungen bilden

<sup>112</sup> In der Kontrollbefragung im Jahr 2007 ergaben sich kaum abweichende Werte.

damit eine übergeordnete Rahmung auf abstrakter Ebene, sie spiegeln zugleich den Stellenwert der Phänomene Offenheit und die Vielfalt an der Schule wider. Von diesen Phänomenen, nicht von den Zielformulierungen als solchen, geht eine handlungsorientierende Wirkung aus.

Damit korrespondiert die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrenden an der Wöhlerschule nur zum Teil ‚als an einem Strang ziehend‘ wahrgenommen werden<sup>113</sup>:

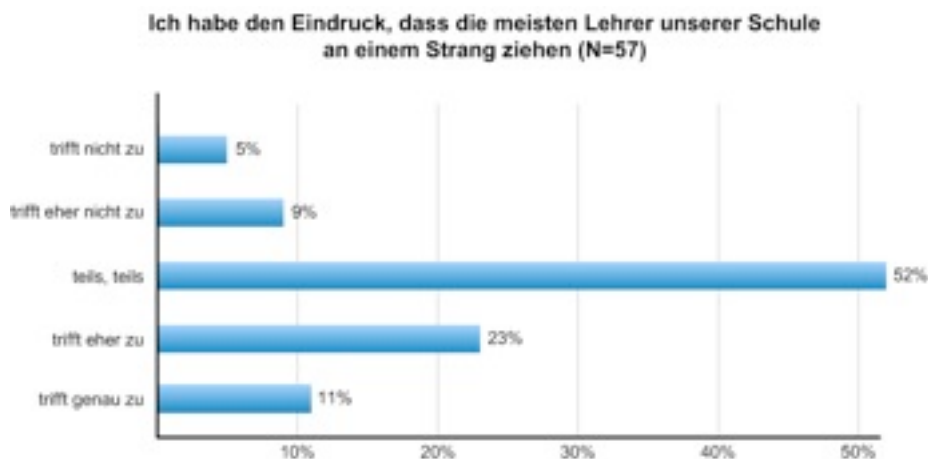


Abbildung 10: Antworten Schülerfragebogen 2006, fehlende Angaben: 6

Die Schülerbefragung im Jahr 2006 ergab lediglich 11% eindeutige Zustimmung zur Aussage *Ich habe den Eindruck, dass die meisten Lehrer/innen unserer Schule an einem Strang ziehen*. Dass diese „eher“ zutrifft, befanden 23%, während 52% der Lernenden angaben, sie treffe „teils, teils“ zu. Dass die Lehrerinnen und Lehrer „eher nicht“ an einem Strang ziehen, ist für 9% der Lernenden der Fall, für 5% trifft die Aussage „nicht zu“.

Auch die Sichtweise der Eltern ist geteilt: Von ihnen stimmten 4% der Aussage, dass die Lehrenden der Schule an einem Strang ziehen, „genau“ zu, für 33% war

---

<sup>113</sup> Aufgrund der niedrigen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern können die Ergebnisse nicht als repräsentativ betrachtet werden.

dies „eher“ gegeben, für 33% zumindest „teils, teils“. 13% der befragten Eltern stimmten „eher nicht“ zu, aus Perspektive von 17% der Befragten trifft die Aussage „nicht“ zu.

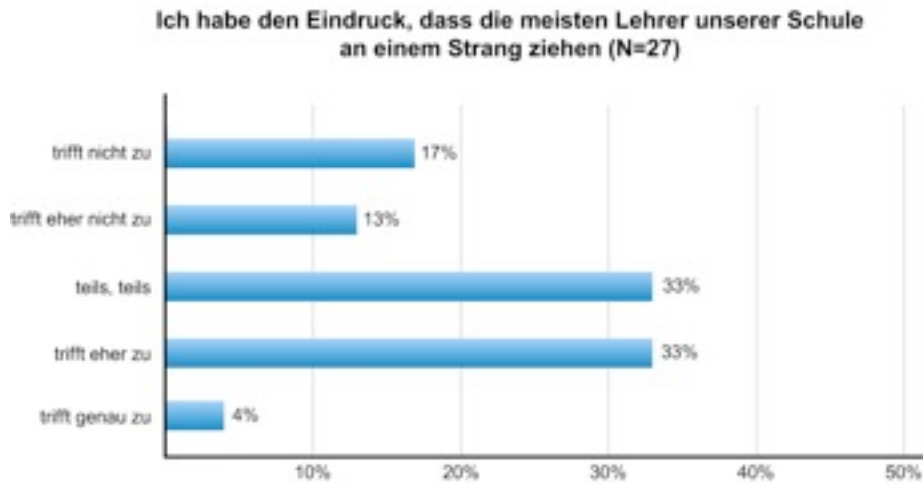


Abbildung 11: Antworten Elternfragebogen 2006, fehlende Angaben: 0

Die aus Schülersicht an der Schule verfolgten Entwicklungsziele waren vor allem auf die Schulschwerpunkte *Ökologie* und *Musik* bezogen, diese scheinen in der Wahrnehmung der Befragten besonders präsent zu sein. Ferner zeigte sich die Perspektive der Lernenden geprägt von aktuellen Themen, darunter auch G8, *Unterrichtsgarantie Plus* und *Interaktive Schule*. Weitere Entwicklungsziele sind nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler das gute Klima an der Schule, die Lernförderung und ein erfolgreicher Schulabschluss.

<b>Unsere Schule verfolgt bestimmte Entwicklungsziele, diese lauten:</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Umweltschutz/Energie sparen/Ökoschule	12
Orchester/Musikschwerpunkt	8
Mensabau	4
Ganztagsschule	4
G8/Nachmittagsunterricht/Unterrichtsgarantie Plus	4
Einen guten Schulabschluss für die Lernenden	4
Interaktive Schule	4
Gutes Klima/gute Zusammenarbeit zwischen den Schülern	4
Lernen lernen/Lernförderung	3
soziales Bewusstsein/Verhalten	2
Selbstständigkeit	2

Tabelle 2: offene Angaben von Schülerinnen und Schülern im Fragebogen 2006 (N=37), Mehrfachnennungen möglich

Für die Einschätzung des Umgangs mit Zielen kann deduziert werden, dass dieser von den beschriebenen Phänomenen der Schulkultur beeinflusst stattfindet. Ziele werden an der untersuchten Schule bisher aus offenkundig werdenden Problemlagen und im Rahmen von interessegeleiteten Aushandlungen entwickelt und fungieren als Handlungsorientierung für die Akteure, die an diesen Aushandlungen partizipieren und diese als sinnvoll akzeptieren. Ein Überstülpen auf das Gesamtkollegium widerspricht den Grundannahmen der Schulkultur und wird deshalb nicht angestrebt, denn dadurch würden die intern entwickelten Ziele die Wirkung einschränkender normativer Setzungen entfalten, die mit der Beschneidung der für die Schule charakteristischen Handlungsspielräume einhergehen. Dieses Prinzip neu zu verhandeln, käme einer Irritation auf tieferer Ebene der Kultur gleich: Gemäß der demokratischen Tradition müssten die Vertreter einer kritischen Haltung ebenso zu Wort kommen wie diejenigen Lehrenden, die sich entziehen.

Damit birgt die Verständigung auf verbindliche Zielsetzungen eine potenzielle Bedrohung für das harmonische Klima. So bleiben die schwerpunktbezogenen Konkretisierungen, die im Schulprogramm vorgenommen wurden, ebenfalls unverbindlich. Für den Schwerpunkt „Neue Informations- und Kommunikationstechnologien“ lauten diese:

Der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken wird in der Wöhlerschule in vielen Fächern im Unterricht erprobt. Diese Erprobung soll weiterhin sachlich und inhaltlich unterstützt werden. Die dabei gesammelten Erfahrungen sollen möglichst in Verbindung mit einer Materialsammlung dokumentiert und evaluiert werden, um sie in einem Medienkonzept für die Wöhlerschule einzubringen. Stets ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler einen kritischen bewussten und kompetenten Umgang mit Neuen Medien und dem Internet erwerben. [Wöhlerschule 2004, S. 33]

Auch in dieser Darstellung spiegelt sich Offenheit für individuelle Auslegung wider. Welche Nutzungsintensität bzw. -häufigkeit mit einer Erprobung neuer Medien im Unterricht verbunden ist, lässt der Text unbeantwortet; dass diese „in vielen“ und damit nicht in allen Fächern stattfindet, ermöglicht auch, dass in einigen – eventuell ebenfalls vielen – Fächern *keine* Erprobung stattfindet. So gibt auch die auf Medienarbeit bezogene Zielformulierung den Lehrenden die Möglichkeit, auszuweichen und „ihre Sache so zu machen, wie sie’s für richtig halten“, was im Kollegium bewusst akzeptiert wird:

I: Werden denn diese Ziele, die Sie genannt haben, [...] werden die von allen Kollegen vertreten?  
P: Ja. Das ist dann so ein bisschen, wie ich’s vielleicht vorhin schon mal angedeutet hatte. Versuch’ ich noch mal ’n bisschen genauer zu sagen. Es gibt schon meistens eher ’ne Hauptströmung, die sich engagiert. Es gibt aber auch immer Kolleginnen und Kollegen, die dem skeptisch gegenüber steh’n oder die sich jetzt vielleicht auch ’n bisschen zurück zieh’n. Nicht, einfach nicht, ja so, ich sag’ mal, dem’n bisschen ausweichen und die ihre Sache dann vielleicht machen, wie sie’s für richtig halten. Jetzt nicht so, dass eine Konfrontation aufgemacht wird. Also die gibt es hier, hab ich bisher nicht so wahrgenommen, sag’ ich mal zumindest. Also sondern, dass jetzt ’ne Konfrontation über die Methoden gibt und einen heftigen Streit, dass man den austrägt, kräftig austrägt und sagt: Nein, das andere ist es. Sondern es ist vielleicht eher so, dass die einen das machen, die aktiv sind in diese Richtung der neueren Methoden und dass die anderen dem eher ausweichen. Also es ist nicht eine, also in dem Sinne Streitkultur, man trägt das aus, bis jetzt beide irgendwie sich auf was einigen oder so was, ja? Sondern dann gibt’s dann halt eher so die Haltung: Na ja, ihr macht das, und ich mach dann das. [D-6-2006]

So ist es, wie bereits angenommen, die Mehrheit bzw. die „Hauptströmung“ im Kollegium, „die sich engagiert“, während sich skeptische Kolleginnen und Kollegen „zurückziehen“. Diese kontrastierenden Handlungen führen nicht zu Diskursen, die „man kräftig austrägt“, sondern zu einem „ihr macht das und ich mach dann das“. Im Kollegium wird offenbar nicht versucht, eine Orientierung durchzusetzen, die Kultur der Schule ist vielmehr gekennzeichnet vom Auswei-

chen-Können. Trotz der offenbar diskrepanten Einstellungen wird auf eine Vermittlung im Sinne einer konsensuellen Einigung verzichtet.

Damit bestätigt sich: Verbindlichkeiten, Maßstäbe und Zielsetzungen, an denen sich alle Lehrenden orientieren sollen, haben an der untersuchten Schule einen nachrangigen Stellenwert, denn diese sind mit der „Konfrontation“ unterschiedlicher Haltungen, mit der Beschneidung von Handlungsspielräumen und der Festschreibung von Handlungsabläufen verbunden. Sie stehen so im Widerspruch zu kulturellen Grundannahmen<sup>114</sup> und werden daher auch als Gefahr für das positive Schulklima empfunden. Diese Problematik spiegelt sich in den offenen Zielformulierungen in Medienkonzept und Schulprogramm wider; ihnen wird nur wenig Relevanz beigemessen. So haben die im Schulprogramm beschriebenen Bildungsziele und Schwerpunkte die Funktion einer abstrakten Rahmung für die schulischen Aktivitäten, die sich nach außen hin als Gemeinsamkeit kommunizieren lässt. Eine interne Handlungsorientierung geht von diesen Formulierungen nicht aus; diesbezüglich wirken vielmehr die kulturellen Phänomene und Handlungstraditionen. Die daraus hervorgehende Orientierung wird im Schulprogramm ausdrücklich erwähnt, es handelt sich hierbei um das

Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und die Reflexion von pädagogischer und methodischer Arbeit in einem Klima von Toleranz und gegenseitiger Akzeptanz. [Wöhlerschule 2004, S. 2]

### **6.3.2 Reibungsverluste minimieren. Strategien zur Schaffung und zum Erhalt einer positiven Arbeitsatmosphäre**

Indessen ist eine aus den inhaltlichen Zielsetzungen abgeleitete Handlungsorientierung allein angesichts des an der Schule vertretenen Themenspektrums eine Herausforderung. Dieses Spektrum stellt einen wichtigen Bestandteil der Schulkultur dar und hat sich durch das fruchtbare Zusammenspiel der „von oben“ (der Schulleitung) eingeräumten Spielräume und ihrer Nutzung „von unten“ durch freiwilliges Engagement der Lehrenden herausgebildet. Die inhaltlichen Freiräume bieten unabhängig von curricularen Vorgaben, administrativen Wei-

---

<sup>114</sup> Kulturelle Grundannahmen werden in der Untersuchung als Werte auf einer imaginären Ebene betrachtet, kulturelle Phänomene, Handlungstraditionen und kulturelle Praktiken als eine ihrer Ausdrucksformen auf symbolischer Ebene, wobei eine Grundannahme sich auch direkt als Handlungsphänomen manifestieren kann und umgekehrt. siehe dazu auch Kapitel 10.

sungen und anderen formalen Restriktionen Gestaltungsspielräume für die Subjekte; sie ermöglichen eigenverantwortliches Handeln und die Realisierung eigener Ideen und sind daher ein wertvoller Entwicklungsmotor für die Schule. Mit der Idee<sup>115</sup> einer Bündelung der Aktivitäten und ihrer Steuerung durch die Schulprogramm- und -entwicklungsarbeit scheint die Absicht verbunden, die durch die Handlungsspielräume hervorgebrachte Vielfalt die Arbeitskreise übergreifend zu koordinieren. Hier deutet sich ein struktureller Wandel und damit auch ein Wandel der Schulkultur an. Dieser steht im Einklang mit aktuellen Steuerungs- und Qualitätsentwicklungskonzepten, welche die Schule als eine „lernende und selbstverantwortliche Organisation“ [IQ Hessen 2008a, S. 17] betrachten und damit eine Vereinbarkeit zwischen schulischer Handlungstradition und bildungspolitischen Vorgaben propagieren. Indessen ist ein reibungslos verlaufender Prozess auch deshalb nicht zu erwarten, da er mit der Neuverhandlung der kulturellen Grundannahmen verbunden ist.

Inwiefern mit einer solchen Neuorientierung schulische Handlungsphänomene gleichzeitig hinterfragt und bestärkt werden, zeigt sich am Beispiel der Koexistenz der „unterschiedlichen Meinungen und Richtungen“, der differierenden Schwerpunktsetzungen und der verschiedenen Beteiligungsgrade und der Rolle des Klimas an der untersuchten Schule. Für den Erhalt dieser individuellen Freiräume wird auf Harmonie gesetzt:

Also ich denke, dass es 'ne ganze Reihe von Entschlüssen und Beschlüsse gibt, die wir tragen, wo Einzelne sagen, klar, wir wollen euch damit nicht bremsen, macht, wenn ihr das machen wollt, es ist o.k., aber verlangt nicht von mir, dass ich's auch genau so mache. Solang wir uns in Ruhe lassen funktioniert's. Also es ist schon immer so'n bisschen so'n Harmoniebedürfnis. Also es ist auch nicht so 'ne sehr hohe Streitkultur denk' ich mal. [D-4-2006]

Dass im Kollegium keine „sehr hohe Streitkultur“ herrscht, dass das Engagement Einzelner nicht ausgebremst wird und dafür andere – quasi im Gegenzug – „in Ruhe gelassen“ werden, ist offensichtlich dem „Harmoniebedürfnis“ im Kollegium geschuldet. Dieses scheint auch der Grund dafür zu sein, dass unterschiedliche Aktivitätsgrade und Haltungen wie auch die verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen zwar organisatorisch koordiniert, aber nicht in einer argumentativen Verständigung vermittelt werden. Zugleich deutet sich in der Verwendung des

---

<sup>115</sup> des Schulleiters



Begriffes „bremsen“ an, dass hinter der „ganzen Reihe von Entschlüssen“ – auch hier die Bezugnahme auf ein von den Subjekten ausgehendes, selbstbestimmtes Handeln – eine dynamische Kraft, wahrscheinlich gespeist durch die Mehrheit der Lehrenden, steht, der sich offenbar „Einzelne“ entgegen stellen. Dieser Widerstand wird akzeptiert, weil er dem Wunsch entgegenkommt, im Schulalltag unnötige „Reibungsverluste“ zu vermeiden:

Also ich mag es nicht, wenn meine Kraft dafür drauf geht, dass ich jetzt mich mit Kollegen auseinander setzen muss im negativen Sinne, um irgendwelche Sachen durchzusetzen, wobei ich für mich dann denke, mein Gott, das ist doch eigentlich offensichtlich, dass das 'n Vorteil ist. Und das heißt nicht, dass ich jetzt keine inhaltlichen Diskussionen führen möchte, aber da gibt es so viele Reibungsverluste dann innerhalb des Kollegiums oder zwischen den Lehrenden. So das Andere was ich gesagt hab', Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, ist für mich wichtig, weil das Lernen einfach damit was zu tun hat, dass man nicht gegeneinander arbeitet, sondern miteinander arbeitet auch auf der Basis. [D-2-2006]

Die befragte Lehrperson betont, dass Auseinandersetzungen aus ihrer Sicht oft „im negativen Sinne“ verlaufen. Dies scheint gerade auf inhaltlicher Ebene häufig der Fall zu sein, wenn Kraft dafür aufgebracht werden muss, „irgendwelche Sachen durchzusetzen“, nämlich uneinsichtige Kolleginnen und Kollegen von nach eigener Einschätzung offensichtlichen Vorteilen zu überzeugen. Zwar besteht seitens des Befragten durchaus der Wunsch, Inhalte zu diskutieren, dies produziert jedoch Kontroversen. Anschließend nimmt auch diese Lehrperson Bezug auf die Bedeutung des „Verhältnisses“ der Lehrenden untereinander, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieses Verhältnis, das „miteinander arbeiten“, bildet aus Sicht der Befragten die Basis für gelingende Lernprozesse; ein „Gegeneinander“ wird eher als kontraproduktiv eingeschätzt. Solche Einschätzungen könnten dazu beitragen, dass inhaltliche Auseinandersetzungen zugunsten des Erhalts der guten Atmosphäre und der Kooperationsbeziehungen zurückgestellt werden.

### **6.3.3 Kooperationsbeziehungen in arbeitsteiligen Strukturen. Konstitutives Element mit Integrations- und Segregationswirkung**

Besonders dann, wenn Meinungsverschiedenheiten als Kooperationshemmnis eingeschätzt werden, kann eine Vermeidungsstrategie als notwendig erachtet werden. Bezüglich der Einschätzung, ob Meinungsverschiedenheiten Kooperati-

onsprozesse verhindern, liegen im Kollegium offenbar unterschiedliche Wahrnehmungen vor:

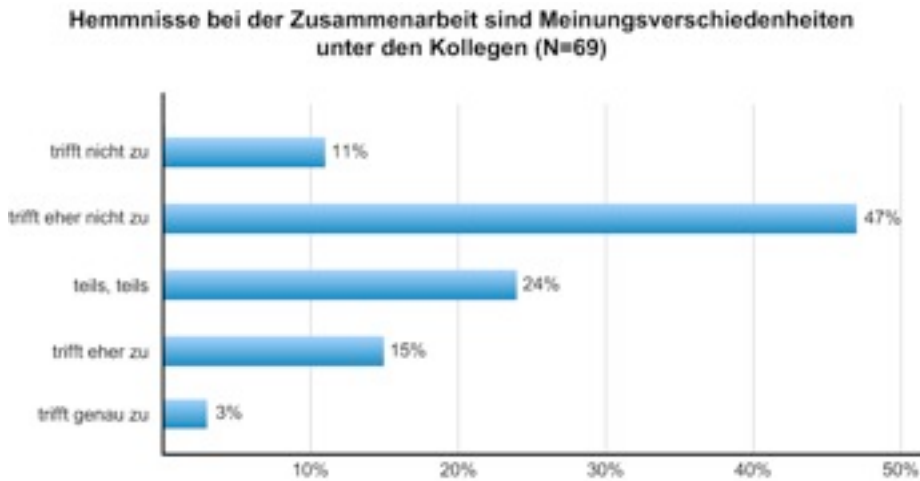


Abbildung 12: Antworten Lehrerfragebogen 2006, fehlende Angaben: 7

Wiederum ergibt das Resultat der deskriptiven Auswertung ein ambivalentes Bild. Während die Mehrheit der Befragten (58%) Meinungsverschiedenheiten „nicht“ bzw. „eher nicht“ als Kooperationshemmnis einschätzt, sehen dies 24% zumindest teilweise so, 15% der Befragten stimmen „eher“ zu, aus der Perspektive von 3% trifft dies „genau zu“. Tendenziell lassen die Daten die Interpretation zu, dass im Jahr 2006 Meinungsverschiedenheiten *eher nicht* als Hemmnis für Kooperation im Kollegium betrachtet werden. In der ein Jahr später stattfindenden Befragung zeichnet sich eine Veränderung ab:

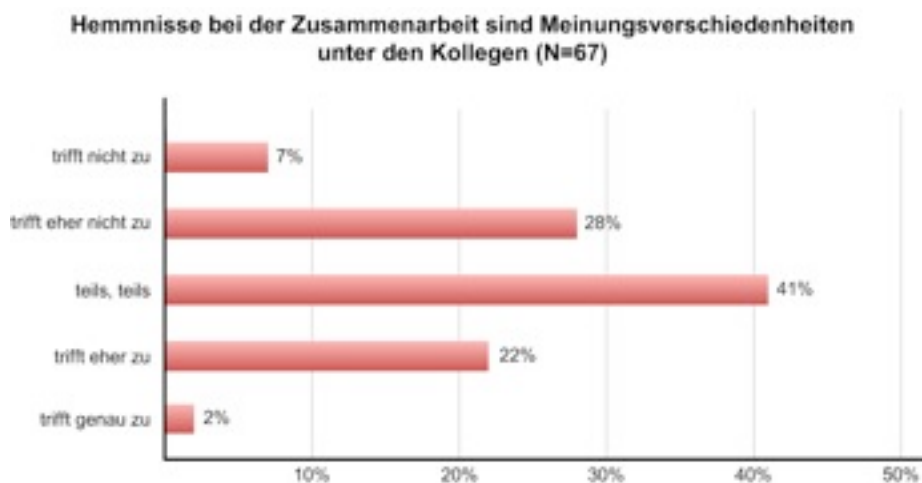


Abbildung 13: Antworten Lehrerfragebogen 2007, fehlende Angaben: 9

Was sich bei der Heranziehung der Daten aller Teilnehmenden als klare Verschiebung in Richtung einer (relativen!) Zustimmung deuten ließe, erweist sich im Vergleich der Angaben der Lehrenden, die an *beiden* Befragungen teilgenommen hat, erneut als widersprüchlich:

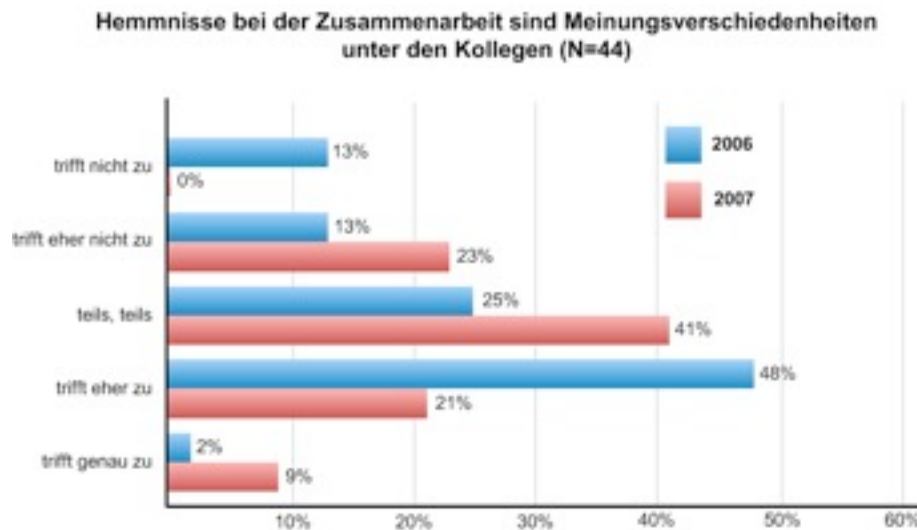


Abbildung 14: Antworten Lehrerfragebogen 2006 und 2007 im Vergleich

Zunächst fällt in den Vergleichsdaten ein abnehmender Wert der Antwortoption „trifft eher zu“ ins Auge, sodass die Verschiebung zu einer Zustimmung zur Fragestellung, die sich aus den Daten des Jahres 2007 ableiten lässt, relativiert werden muss. Gleichzeitig haben mehr Befragte den Optionen „teils, teils“ und „trifft eher nicht zu“ zugestimmt. Zu konstatieren ist damit, dass die Daten der quantitativ-deskriptiven Evaluation kein eindeutiges Bild in Bezug auf die Auswirkungen von Meinungsunterschieden ergeben.

Die qualitativen Daten legen indessen nahe, dass durch die engen Kooperationsbeziehungen und die Methode der Spezialisierung auf bestimmte Themen in Arbeitskreisen eine Form gefunden wurde, die gleichzeitig Mit- und Nebeneinander im Kollegium zulässt. Sie erlaubt nicht nur, dass im Kollegium verschiedene thematische Interessen fokussiert und im Schulalltag parallel vorangetrieben werden, sondern schafft auch die Gelegenheiten, mit gleichgesinnten Kolleginnen und Kollegen im kleineren Kreis enger zusammenzuarbeiten. Sind die Hand-

lungsmotive ohnehin ähnlich und entwickelt sich das Kooperationsverhältnis auf Basis von Freiwilligkeit und Sympathie, verlaufen diskursive Verständigung und Handlungskoordination eher reibungsfrei. Gleichzeitig können die Interaktionspartner innerhalb der Arbeitskreise persönliche Beziehungen untereinander entwickeln und somit die für wichtig befundene Basis für das gelingende „Miteinander“ schaffen. Die gemeinsamen Kooperationserfahrungen in Arbeitskreisen stellen so einen wesentlichen Einflussfaktor für die als harmonisch eingeschätzte, konsensorientierte Atmosphäre dar und produzieren diese sogleich. In Erwägung ist zu ziehen, dass die Beteiligten das konsensorientierte, und, wie die dadurch entstandene Angebotsvielfalt der Schule belegt, auch erfolgreiche Miteinander in den Arbeitskreisen nicht nur als Bestätigung für die eigene Arbeit erfahren, sondern dass diese Bestätigung auch einen Rückhalt bietet. Dieser erleichtert den Umgang mit Konfliktsituationen im Schul- bzw. Unterrichtsalltag und trägt zum Aushalten von Konflikten bei, die im Unterrichtsalltag nicht vermieden werden können.

Für die mehrheitlich harmonisch verlaufenden Kooperationen innerhalb der Arbeitskreise bilden Differenzen mit Kollegen von außerhalb kein Kooperationshemmnis. Außerhalb dieser Beziehungen wirkt die strukturbedingte Unverbundenheit durchaus; im zwischenzeitlich auf über 100 Lehrende angewachsenen Kollegium haben die Lehrenden aufgrund des oft zeitlich versetzten Unterrichtsalltags teils nur wenige Berührungspunkte. Durch diese Gegebenheit ist das einander „in Ruhe lassen“ nicht nur möglich, es erspart auch die befürchteten „Reibungsverluste“. Auch auf die inhaltliche Vermittlung, also die systematische Rückkopplung der arbeitskreisinternen Aktivitäten an das Gesamtkollegium und die Verständigung auf gemeinsame, arbeitskreisübergreifende Ziele kann die Binnenstruktur Einfluss nehmen. Die Fokussierung auf den Aktivitätsradius Arbeitskreis begünstigt intensives fach- und themenspezifisches Engagement, wodurch das Geschehen außerhalb und damit auch die Belange des Gesamtkollegiums aus dem Blick geraten – insbesondere, wenn sie ohnehin nur punktuell stattfinden und sich dann möglicherweise noch konflikthaft gestalten. Vermittlungs- und Rückkopplungsaktivitäten unterbleiben dann, weil nicht die Schule

als organisatorisches Ganzes, sondern vorrangig das eigene Arbeitsfeld im Interesse steht.

Somit ist in Betracht zu ziehen, dass vom Prinzip der Spezialisierung an der Wöhlerschule gleichzeitig ein Integrations-, ein Segregations- und ein Reproduktionseffekt ausgeht. Durch die Kooperation in Arbeitskreisen werden aus lose gekoppelten stellenweise familiale Interaktionsbeziehungen, welche die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure erweitern, die zu freiwilligem Engagement bereit sind. Dieser Personenkreis profitiert sowohl von den Sozialbeziehungen als auch von den Partizipationsmöglichkeiten. Die Kollegen und Kolleginnen, die „nicht viel machen“, haben diese Möglichkeiten nicht, sie bleiben von den Aktivitäten insbesondere dann ausgeschlossen, wenn diese nicht kommunikativ an das Gesamtkollegium vermittelt werden. Damit trägt auch die thematische Spezialisierung in Arbeitskreisen dazu bei, die für Schulen konstatierten schwachen Bindungen in Kollegien weitgehend zu kompensieren. Diese Form der Kompensation führt jedoch auch zu einer Segregation der Personen, die außerhalb der Arbeitskreise stehen. Dazu, dass diese Lehrenden Außenstehende bleiben, trägt bei, dass die kommunikative Vermittlung der Aktivitäten vornehmlich auf informeller Ebene stattfindet und keine zusätzliche systematische Verknüpfung schafft.

Das arbeitsteilige Vorgehen und die engen Kooperationen sind damit wie die Schulkultur von Widersprüchen gekennzeichnet. Sie tragen so zu dem Phänomen bei, das Terhart als einen Normalzustand von Schule bezeichnet: Sie erhöhen die „objektive Intransparenz“ [Terhart 1987, S. 444] innerschulischer Abläufe, die nach Terhart auf dem Zusammenwirken der Charakteristika des Lehrberufs mit dem institutionellen Charakter der Schule basiert und dazu führt, dass objektiv-versachlichtete Routinen in Schulen generell einen untergeordneten Stellenwert innehaben [vgl. a.a.O.]. Die Handlungsorientierungen an der untersuchten Schule bestätigen diese Einschätzung. Dort gehört es ferner zu den Handlungserfahrungen der Akteure, dass nicht die unhinterfragte Übernahme, sondern der kreative Umgang mit Vorgaben, Regeln und Strukturen im Hinblick auf eine Anpassung an die schulspezifischen Bedürfnisse zum gewünschten Erfolg führt. Als ein solcher gilt die Orientierung am Menschen, nicht an Zielen.

## 6.4 Ziele, Entwicklungsanforderungen und Schulkultur. Theoretisch-reflexive Einordnung

Die durch *Schule interaktiv* an die Projektschule herangetragene Forderung, im Rahmen eines kollektiven Zielverständigungsprozesses das gesamte Kollegium orientierend einzubinden, erschien den Akteuren der untersuchten Schule als eine den etablierten Handlungsnormen und Grundannahmen diametral entgegenlaufende Anforderung. Durch diese wären die Prinzipien der Freiwilligkeit und Eigeninitiative, der arbeitsteiligen Behandlung von Themen sowie des Nebeneinanders einer Themenvielfalt infrage gestellt worden. Der in *Schule interaktiv* durchaus auch als Irritation von eingeschliffenen schulischen Traditionen angedachte Klärungsprozess hätte gleich mehrere Spannungsfelder berührt und aus Sicht der Akteure die befürchteten „Reibungsverluste“ produziert. Damit wären auch die Prinzipien, die wesentlich zur Harmonisierung von Widerständen und Konfliktbereichen und zur Kompensation unverbundener Strukturen beitragen, das familiäre Miteinander und das Bemühen um ein harmonisches Klima im Kollegium, torpediert worden.

Ohnehin war die Situation in der Schule durch veränderte bildungspolitische Rahmenbedingungen und die daraus resultierenden zeitlichen Belastungen und zusätzlichen Abstimmungsbedarfe zum Zeitpunkt des Projektstarts angespannt: Zum Schuljahr 2005/2006 standen den Schulen in Hessen durch die Orientierung an Bildungsstandards und ihre Überprüfung im Rahmen von landesweiten Tests, die Einführung des Zentralabiturs, die im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität formulierten Anforderungen und das Konzept zur Vermeidung von Unterrichtsausfall (Unterrichtsgarantie Plus) umfangreiche Neuerungen ins Haus. Eine weitere Herausforderung war im untersuchten Fall mit dem Fokus auf *Integration neuer Medien in den Unterricht durch einen nachhaltigen Schulentwicklungsprozess* gegeben. Eine Zielklärung unter diesem Leitmotiv wäre mit einer stärkeren Gewichtung und einem gehobenen Stellenwert des Schulschwerpunkts *Neue Informations- und Kommunikationstechnologien* einhergegangen; eine Verschiebung, die nicht allein aufgrund intern identifizierter Problemstellungen oder Notwendigkeiten, sondern durch die Übernahme einer extern gesetzten Anforderung angestoßen worden wäre. Ein Teil des Kollegiums stand

diesem Impuls ohnehin kritisch gegenüber, zumal die Deutsche Telekom Stiftung von einigen Lehrenden als Förderin aus dem profitwirtschaftlichen Umfeld aufgefasst wurde, die mit der Unterstützung der Schule Unternehmensinteressen verband<sup>116</sup>.

Zusätzlich war das Projekt mit der Entwicklung von Maßnahmen, Ablaufregeln und Verbindlichkeiten verknüpft; es schaffte damit Strukturen, die eine Neuverhandlung der internen Handlungsspielräume notwendig machten. Eine inner-schulische Priorisierung war seitens des Projekts durchaus intendiert, es richtete sich an die Schule als organisatorische Gesamtheit, wobei die Gewichtung nicht oktroyiert, sondern von *der Schule selbst* ausgehen sollte. Im übertragenen Sinn setzte *Schule interaktiv* darauf, dass der Entwicklungsansatz des Projekts nahtlos an den Entwicklungsbedarf und -willen der Schule anknüpfte. Dies sollte durch die Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Schule, einen partnerschaftlich gestalteten Entwicklungsprozess und die Verbindung von Medienintegration mit den Ebenen Personalentwicklung, Technologieentwicklung, Kooperationsentwicklung und Organisationsentwicklung gewährleistet werden. Mit dieser Intention passten sich die Zielsetzungen von *Schule interaktiv* optimal in die aktuellen bildungspolitischen Kontextbedingungen ein: Auch im Rahmen von Qualitätsentwicklungsansätzen sollen externe Impulse interne Entwicklungen in Schulen anstoßen; auch die Bildungspolitik hat die Intention, die Dynamik von Bottom-up Prozessen für Veränderungsprozesse zu nutzen.

#### **6.4.1 Ziele in Schulen. Inhärente Widersprüche**

Die Idee einer Verwertung dieses Potenzials für die Steigerung von Qualität in Schulen geht auf Erfahrungen aus dem privatwirtschaftlichen Sektor zurück [vgl. Terhart 2003, S. 201], die von der Schule als eine besondere Organisation nicht reibungsfrei adaptiert werden können [vgl. Gruschka & Heinrich 2002]. Das liegt beispielsweise daran, dass der Begriff *Ziele* in Schulen anders konnotiert ist als in profitorientierten Unternehmungen. Während dort Ziele wie Profitmaxi-

---

<sup>116</sup> Erfahrungen mit der Unterstützung durch ein privatwirtschaftliches Unternehmen lagen in der Schule aus der Zusammenarbeit mit der Deutsche Telekom AG im Rahmen der Teilnahme an BLK-Modellprogrammen vor.

mierung klar benannt und (relativ) unumstritten verfolgt, und die daraus folgenden Maßnahmen leicht auf ihren lang-, mittel- oder kurzfristigen Beitrag zum Oberziel hin überprüft werden können, sind Ziele in Schulen widersprüchlich und reflexiv: In Schulen sollen Lernende durch institutionalisierte Prozesse – also fremdbestimmt – zu Selbstbestimmung und Mündigkeit erzogen werden. Da sich Mündigkeit und Selbstbestimmung des Subjekts nicht durch dessen regelgeleitete Zurichtung ‚herstellen‘ lassen, sondern sich vielmehr aus dem wechselseitigen Zusammenwirken von transitiv-fremdbestimmten und intransitiv-‚eigenwilligen‘ Dimensionen der Bildung entwickeln [vgl. Sesink 2006, S. 20], handelt es sich hierbei um einen paradoxen Anspruch und um ein unauflösbares Spannungsfeld. Von einem solchen ist Schule qua ihrer Funktion als Bildungseinrichtung grundsätzlich geprägt, wenn sie dazu beitragen soll,

- den Lernenden kulturelle Praktiken zu vermitteln und kulturelle Sinnsysteme (z.B. Sprache und Schrift) zu reproduzieren (Enkulturationsfunktion)
- dass die Lernenden über Kompetenzen und Fertigkeiten verfügen, die sie zur Bewältigung des Lebens- und Berufsalltags und zu gesellschaftlicher Teilhabe und Mitgestaltung befähigen und die im kapitalistischen Produktionssystem verwertet werden können (Qualifikations- und Innovationsfunktion)
- eine Verteilung der Lernenden auf unterschiedliche Berufslaufbahnen vorzunehmen (Allokations- bzw. Selektionsfunktion<sup>117</sup>)
- gesellschaftliche Wertsysteme und Normen zu reproduzieren und politische Orientierungen sowie die dahinter liegenden Herrschaftsstrukturen zu legitimieren (Integrations-, Reproduktions- und Legitimationsfunktion<sup>118</sup>)
- die zu bildenden Subjekte auf ihre gestaltende Rolle (Integrations-, Reproduktions- und Legitimationsfunktion) [vgl. Fend 2006, S. 50f].

---

<sup>117</sup> Fend ist der Auffassung, Selektion im Sinne von Ausschluss könne nicht als erwünschte Aufgabe der Schule betrachtet werden; er bevorzugt daher den Begriff Allokation [vgl. Fend 2006, S. 50]. Da das gegliederte Schulsystem aber faktisch auf einer Selektion der Lernenden basiert, die Durchlässigkeit der Bildungszweige nicht umfänglich gegeben ist und eine Systemänderung politisch nicht durchsetzungsfähig scheint, wird hier der Begriff der Selektion mitgenannt.

<sup>118</sup> Fend spricht hier allgemeiner von einer Integrationsfunktion, welche die o. g. Selektion nicht miteinschließt. Da das gegliederte System die Individuen in gesellschaftliche, soziale und politische Normen integriert und damit zur „Stabilisierung der politischen Verhältnisse“ und zur „Zustimmung zum politischen Regelsystem“ [a.a.O.] beiträgt, wird hier auch von einer Reproduktions- und Legitimationsfunktion ausgegangen.



Da sich diese Funktionen zum Teil konterkarieren, kann die Schule sie nicht widerspruchsfrei erfüllen; daher ist schulisches Handeln per se in einen übergeordneten Widerspruch eingebettet. Dies verdeutlichen auch die allgemeinen Bildungsziele, auf die sich die KMK (u.a. bei der Formulierung der Bildungsstandards) bezieht. Demnach soll Schule

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (im Sinne von Kompetenzen) vermitteln,
- zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren. [Klieme et al 2003, S. 7].

Dabei soll die individuelle Förderung ebenso gelingen wie die Auslese nach Leistung, soll innerhalb eines selektiven Systems Chancengleichheit realisiert werden, soll kulturelle Praxis einerseits reproduziert, andererseits auch weiterentwickelt und erneuert werden. Schule als Handlungsfeld kann damit als gekennzeichnet von „pädagogischen Antinomien“ [Schlömerkemper 1996] betrachtet werden. Innerhalb diesen Spannungsfeldes Ziele von Schulen zu konkretisieren, heißt für Kollegien, sich in der Orientierung der schulischen Arbeit in mehrfacher Hinsicht festzulegen. Es bedeutet, die gegebene Widersprüchlichkeit zu einer Seite hin aufzulösen und bewusst Prioritäten zu setzen. Diese Prioritätensetzung bezieht sich nicht nur auf bestimmte Inhalte (wie z.B. Herstellung von Chancengleichheit, individuelle Förderung schwächerer und/oder besserer Lernender) oder Schwerpunkte (wie z.B. Medien), sie ist als Aufforderung zum Austragen der Zielkonflikte zu sehen. Damit werden die Widersprüche indessen nicht aufgelöst.

## 6.4.2 Fremdbestimmte Selbstbestimmung

Die Schule als selbstverantwortliche Handlungseinheit [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 2] ist aktuell dennoch gefordert, sich innerhalb diesen Spannungsfeldes zu positionieren und zu profilieren<sup>119</sup>. Der Anforderung sollen regelgeleitete interne Maßnahmen folgen, deren Bezugnahme auf die gesetzten Ziele ist Gegenstand externer Kontrolle. Auch damit ist die Forderung, einen Zielkonsens herzustellen und dessen Konsequenzen nachzuweisen, paradox: Sie steht im Kontrast zum ebenfalls von der Kultusadministration propagierten Bild der eigenverantwortlichen pädagogischen Organisation. Gestützt wird der Widerspruch durch das im Hessischen Schulgesetz verankerte Prinzip der „pädagogischen Freiheit“, die als notwendig für die Ausübung der Unterrichtsarbeit gilt:

Die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Lehrerin oder des Lehrers erforderliche pädagogische Freiheit darf durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften und Konferenzbeschlüsse nicht unnötig oder unzumutbar eingeengt werden. [Hessisches Schulgesetz (HSchG) 2005, Siebter Teil, §86 (2)]

Insofern wird Lehrenden qua Gesetz ein Auslegungsspielraum eröffnet, der eine human orientierte Anwendung gesetzlicher Richtlinien und administrativer Vorgaben (wie Lehrplänen, Weisungen und Verordnungen) ermöglichen soll, die im Hinblick auf eine am Lernenden orientierte Lehrtätigkeit sinnvoll und notwendig ist. Gleichzeitig sind Lehrende in hohem Maße weisungsabhängig, sie stehen als Beamte in der Pflicht, die Erlasse des Kultusministeriums umzusetzen. Strukturell liegt auch mit dieser Prämisse ein Widerspruch vor, in den Schule eingelassen ist, ohne ihn auflösen zu können.

Die Handlungstradition der Wöhlerschule beruft sich nun explizit auf Freiräume, das Eröffnen und Gestalten von Handlungsspielräumen, auf die Vielfalt von Themen, Haltungen und Meinungen und auf fruchtbare Kooperationsprozesse im Kontext eines angenehmen Schulklimas. Letzteres basiert wesentlich auf den Prinzipien *Ermöglichung und Nutzung von Gestaltungsspielraum* und des *Las-sen-Könnens*: Die Lehrenden an der Schule haben die Möglichkeit, nach individuellem Interesse (schulbezogene) Themen zu verfolgen. Dieses Engagement wird

---

<sup>119</sup> Im Rahmen der Schulprogrammarbeit ist jede Schule auch aufgefordert, ein eigenes Profil zu entwickeln, das ihr als Alleinstellungsmerkmal dient und sie für ihre Anspruchsgruppen- hier explizit die Eltern - attraktiv macht: „Teilweise befinden sich Schulen auch in Konkurrenz zu einander und müssen deshalb nach Wegen suchen, wie sie durch spezifische Bildungsangebote oder besondere pädagogische Maßnahmen für Eltern attraktiver werden können“ [IQ Hessen 2008a, S. 10].

in verschiedenen Arbeitskreisen ‚kanalisiert‘, denen sich weitere Kolleginnen und Kollegen freiwillig anschließen können. Aus diesem Möglichkeitsrahmen und dessen engagierter Erschließung durch die Akteure entstehen für die Schule wichtige Synergieeffekte. Aus dem freiwilligen und selbstorganisierten Engagement der Lehrenden speist sich ein maßgeblicher Teil des Themenangebots (Musikalischer Schwerpunkt, Ökologische Bildung, Neue Informations- und Kommunikationstechnologien). Dies impliziert nicht, dass von allen an der Schule tätigen Lehrenden ein Mitwirken erwartet wird; vielmehr spielt im familialen Klima die Akzeptanz unterschiedlicher Ausgestaltung der zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume eine zentrale Rolle. So wird die pädagogische Freiheit an der Wöhlerschule als über die Unterrichtssituation hinausgehender Gestaltungsspielraum gelebt. Den Lehrenden wird mit den Prinzipien *Ermöglichung* und *Lassen-Können* ein erweiterter Handlungsspielraum und gleichzeitig ein Schutzraum vor „unnötigen oder unzumutbaren“ Restriktionen angeboten, den sie – auf Wunsch – aktiv erschließen können. In diesem Raum sind diverse Formen des Umgangs mit im bürokratischen Vorgaben, Weisungen und administrativ gesetzten Regularien möglich; das Spektrum reicht hier von der einfachen Umsetzung bis hin zur kreativen Auslegung objektiver Anforderungen, wobei differierende Haltungen (und „unterschiedliche Meinungen“) Akzeptanz finden.

Somit steht den Akteuren an der untersuchten Schule ein „potentieller Raum“ [vgl. Winnicott 1971] zur Verfügung, der vorzugsweise kooperativ genutzt wird, um administrative ‚Einengungen‘ auszuweiten. Wie umfänglich sich diese Ausweitungen darstellen, ist unterschiedlich. Relevant ist, dass die Akteure in der Möglichkeit der Mitwirkung und des ‚Zuschneidens‘ von Vorgaben auf die Bedürfnisse der Schule ihr subjektives Gestaltungspotenzial realisieren können, d.h. sie erleben sich nicht als Untergebene, die Weisungen umzusetzen haben, sondern als aktiv an Prozessen partizipierende Subjekte. Diese Wahrnehmung wird durch das zwanglose Miteinander bestärkt; nicht zuletzt daher genießt Kooperation und das „gute Klima“ an der Schule einen hohen Stellenwert. Das zur Geltung kommen subjektiven Gestaltungspotenzials erweist sich damit in mehrfacher Hinsicht als Qualitätsfaktor der Schule. Das Nutzen von Partizipationsmöglichkeiten vermittelt den handelnden Subjekten Wertschätzung, denn hier – an

der Schule z.B. innerhalb der Arbeitskreise – wird eine Entfaltung der kreativen Anteile des Subjekts möglich. In Bezugnahme auf Winnicott kann dies als eine schöpferische Erfahrung betrachtet werden [vgl. Winnicott 1983, S. 43ff], mit der ein wichtiger Gegenpol zum weitgehend als fremdbestimmt erlebten Lehrberuf geschaffen wird.

### **6.4.3 Entwicklung in Schulen. Eigendynamiken und ihre ‚Passung‘ zu Entwicklungsmodellen**

In der Organisationsforschung wird der ‚Aktivierung‘ subjektiver Potenziale eine intrinsische Motivation zugeschrieben:

Energies internal to human beings that are activated because getting the job done is intrinsically rewarding [Argyris 2000, S. 40].

Die aus dem eigenen erfolgreichen Engagement erwachsene Wertschätzung stärkt die Akteure in ihrer Professionalität. Diese Stärkung motiviert weiteres Engagement, die von ihr ausgehende sich selbst bestärkende Dynamik bringt Innovationen hervor und bildet so auch einen Gewinn für die Schule als organisatorisches Ganzes. Dieses Handlungsprinzip wird von der Schulleitung und den Lehrenden gleichermaßen getragen und gelebt und hat sich als eine weitere stabile Grundannahme in der Kultur der Schule etabliert. Die Interaktionen der handelnden Subjekte im Schulalltag gestalten sich gewissermaßen im Gegensatz zu der stabilen Grundannahme dynamisch, denn es gilt, spontan entstehende Konfliktsituationen und Problemstellung zu bearbeiten.

In Anlehnung an Oevermann können solche Prozesse als Normalzustand zwischenmenschlicher Interaktionen in Schulen aufgefasst werden. Die Gestaltung solcher Aushandlungen bringe immer wieder Neues hervor und sei prinzipiell als entwicklungs offen zu verstehen [vgl. Oevermann 2002, S. 12f]. An der untersuchten Schule wird die Dynamik durch eine Vielzahl innovationsfreudiger Lehrender zusätzlich gesteigert. Indem die verfügbar gemachten Handlungsspielräume engagiert genutzt werden, entsteht ein Spektrum von Aktivitäten und Themenschwerpunkten, das seinerseits nur in Form der arbeitsteiligen Vorgehensweise bewältigt werden kann. Durch den weitgehenden Verzicht auf Steuerung und Kontrolle sind die Handlungsspielräume kaum restriktiviert, was krea-

tive Herangehensweisen und die individuelle Entfaltung der Akteure unterstützt, andererseits aber eine systematische Koordination der Aktivitäten erschwert. Die Produktivität dieses Handlungsprinzips stößt weitere Aktivitäten an; die erfolgreiche Umsetzung von Projekten etwa ist häufig öffentlichkeitswirksam. Dieser Effekt steigert die Attraktivität der Schule für Eltern und Lernende sowie als Partner in weiteren Projektzusammenhängen, woraus sich neue Handlungs- und damit Austausch-, Abstimmungs- und Kommunikationsbedarfe ergeben. Je erfolgreicher eine Schule also agiert, desto notwendiger wird es für sie, Prozesse effektiv zu gestalten. Dies wird zur Herausforderung, wenn durch die Einführung von Effektivierungsmaßnahmen die Grundlagen des gemeinsamen Handelns hinterfragt werden, und wenn gleichzeitig an lieb gewonnenen Traditionen und Handlungsrouinen festgehalten werden und Spannungsfelder unberührt bleiben sollen.

Eine solche Hinterfragung war mit der Zielklärung im Rahmen von *Schule interaktiv* gefordert. Gleichzeitig brachte die Projektteilnahme neue, eigene Widerspruchsfelder mit sich. Im Optimalfall, so die Intention, sollte auf Basis des Verständigungsprozesses ein nachhaltiger Entwicklungsprozess angestoßen werden, der in eine umfassende und nachhaltige Einbindung neuer Medien mündet. Im Kontext der Phänomene der Schulkultur betrachtet, wird die begrenzte Herstellbarkeit einer solchen Förderlichkeit deutlich. Die Machbarkeit, die Entwicklungs-, Ablauf- und Prozessmodelle [vgl. u.a. Dalin et al 1998; Kempfert & Rolff 2005] nahelegen, wird durch spezifische kulturelle Phänomene in Schulen gebrochen. Um, wie in *Schule interaktiv* intendiert, an den individuellen Voraussetzungen der Einzelschule anknüpfen zu können, müssen diese Phänomene mitreflektiert werden. Dazu reicht die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen nicht aus. Damit Veränderungsprozesse nachhaltig gestaltet werden können, ist ein Sich-Einlassen auf und ein Auseinandersetzen mit Widerständen notwendig. Erst auf dieser Grundlage wird erkennbar, wann, in welcher Form und in welchen Bereichen Entwicklungsanreize von außen intern auf fruchtbaren Boden fallen können, wann also, in den Termini der Schulentwicklungsforschung ausgedrückt, eine „Passung zwischen Schule und Innovation“ [Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 22] vorliegt.

## 7. Schule interaktiv, Schulkultur und schulische Rahmenbedingungen für Medienintegration

### 7.1 Veränderte Bedingungen. Die Schule nach 8 Monaten im Projekt

*Schule interaktiv* kann als ein Einflussfaktor betrachtet werden, durch den sich die Bedingungen für Medienintegration an den beteiligten Schulen auf mehreren Ebenen gleichzeitig veränderten. Aus der Projektpartnerschaft erwuchsen Handlungsanforderungen, die mit den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen korrespondierten. Die Projektziele *Medienkompetenzentwicklung, Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur und Lernförderung* standen im Einklang mit der in den Lehrplänen der beteiligten Bundesländer empfohlenen Mediennutzung, durch die bedarfsorientierten Fortbildungsangebote, die Aufstockung der medialen Grundausrüstung und die begleitenden Beratungs- und Reflexionsangebote waren die Realisierungsbedingungen für die Schulen deutlich verbessert. Andererseits war durch die ‚Passung‘ zwischen administrativen Vorgaben und Projektintention auch eine Widerspruchsrelation aktiviert, zumal *Schule interaktiv* als ein Katalysator für die Umsetzung extern gesetzter Vorgaben eingeschätzt wurde.

#### 7.1.1 Erweiterte Grundausrüstung

Wie bereits beschrieben, wurde zunächst die technische Grundausrüstung der Schulen aktualisiert und erweitert. Auf Basis einer Bestandsaufnahme wurde in den Projektschulen

- veraltete Hardware ersetzt,
- die Netzwerktechnik auf WLAN umgerüstet,
- die vorhandene Ausstattung um Scanner, Smartboards, zusätzliche Drucker,
- Beamer und zusätzliche Computer erweitert,
- weitgehend mobile Technik (Laptops, Laptopwagen, tragbare Beamer usw.) angeschafft,

um die Konzentration von Computertechnik auf bestimmte Orte bzw. Fachräume aufzuheben und einen möglichst unkomplizierten Zugang zu Technik einzu-

räumen<sup>120</sup>. Die untersuchte Schule erhielt als zusätzliche Grundausstattung 40 Laptops, verteilt auf 2 Laptopwagen, ferner 5 Desktop-Computer, 3 Smartboards und 4 Beamer.<sup>121</sup> Durch diese Investitionen sank die Schüler-Computer-Relation<sup>122</sup> zum Schuljahr 2005/2006 auf 9:1<sup>123</sup>. Damit lag die Schule im von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft für 2004 angestrebten Zielkorridor von 5-15 Lernenden pro Computer [vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 8]; sie reichte jedoch auch mit der erweiterten Ausstattung nicht an die Relation heran, die gemäß der internationalen Vergleichsstudie „IT in Schulregionen“ einen „Qualitätssprung bei der Nutzung neuer Medien-“<sup>124</sup> [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 40] erwarten ließe. Da ein solcher „Qualitätssprung“ nicht allein durch verfügbare Ausstattung erreicht werden kann, ging *Schule interaktiv* in Rekurs auf den aktuellen Forschungsstand von der Relevanz eines vernetzten Zusammenhangs zwischen Technologie-, Kooperations-, Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung aus. Auf ein Zusammenwirken der Ebenen zielte auch die Planung, Realisierung und Reflexion der Unterrichtsvorhaben.

---

<sup>120</sup> Auch die Beschränkung des Zugangs zu Computern durch Einrichtung spezifischer Fachräume wird in der Forschungsliteratur als ein Hemmnis für Computernutzung gesehen [vgl. Sesink et al 2005 sowie zusammenfassend Eickelmann 2010, S. 62].

<sup>121</sup> Die Ausstattung mit Laptopwagen und Smartboards war an allen teilnehmenden Schulen gleich. Je nach Ergebnis der Bestandsaufnahme wurden zusätzlich Festplatzrechner und Beamer finanziert.

<sup>122</sup> Diese Relation gilt als „wichtige Kenngröße im Zusammenhang mit der Ausstattungssituation“ [Herzig & Grafe 2006, S. 35]. Sie wird u.a. auch von der OECD als Vergleichsgröße genutzt. Laut diversen Studien ist die Anzahl von Computern an Schulen in den letzten Jahren international wie auch in Deutschland deutlich angestiegen. So betrug lt. Schulz-Zander et al das Verhältnis von Schülern und Computern in Deutschland im Jahr 1998 noch 36:1 [vgl. Schulz-Zander et. al. 2000, S. 15]. Laut OECD konnte die Relation zum Jahr 2000 mehr als halbiert (16,7:1) und bis zum Jahr 2003 (12,5:1) weiter verbessert werden [vgl. OECD 2006]. Dem BMBF zufolge liegt das Verhältnis von Lernenden pro Computer in Deutschland im Jahr 2005 bei 11:1 [vgl. BMBF 2005, S. 9]. Nach Grafe und Herzig liegt Deutschland im OECD-Vergleich damit auf einem der hinteren Ränge, nämlich auf Platz 24 von 28 [vgl. Herzig & Grafe 2006, S. 115]. An den Schulen Hessens lag die Schüler-Computer-Relation gemäß einer vom Hessischen Kultusministerium initiierten Untersuchung im Jahr 2008 bei 9,7:1 [vgl. Hessisches Kultusministerium 2008d].

<sup>123</sup> Lt. Jahrbuch der Wöhlerschule 2005/2006 belief sich die Schülerzahl in diesem Schuljahr auf 1350. Mit den Laptops standen den Lernenden 138 Rechner zur Nutzung bereit.

<sup>124</sup> Ein solcher könne ab einer Relation von 6:1 erwartet werden [vgl. Wiggenborn & Vorndran 2002, S. 40].

### 7.1.2 Unterrichtsvorhaben als Vernetzungsimpuls

Auf Basis einer pädagogischen Begründung für Medieneinsatz wurden für Unterrichtseinheiten oder auch langfristig angelegte Projekte weitere Medientechnik und Fortbildungen finanziert sowie individuelle Beratung bereitgestellt. Dieses Prinzip war ein zentraler Aspekt im Projekt *Schule interaktiv*. Mit diesem Vorgehen sollte eine langfristige Anschaffungs- bzw. Technologieentwicklungsplanung eingeleitet werden, in der die bestehende Medienausstattung, Software und Infrastruktur genutzt und ihre Weiterentwicklung nach technisch notwendigen und pädagogisch sinnvollen Kriterien vorangetrieben wird. Lehrende (oder auch Lernende) hatten in Form der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben die Möglichkeit, eigene Ideen medial gestützten Unterrichts zu realisieren. Von der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden sie darin pädagogisch beraten, die materielle bzw. finanzielle Unterstützung bot die DT Stiftung als Projektförderin.

Auf diese Weise konnte Techniknutzung im Kontext von (medien-)pädagogischen, fachdidaktischen und organisatorischen Fragestellungen diskutiert und reflektiert werden; geklärt wurden der zusätzliche Ausstattungsbedarf, die nötigen Fortbildungen und organisatorischen Umstrukturierungen sowie mögliche Kooperationen mit Lehrenden an der eigenen Schule oder externen Partnern. Hier fand im Diskurs mit der Steuergruppe und den Projektpartnern ein In-Bezug-Setzen von Unterrichtsgestaltung mit den Ebenen Organisation, Personalentwicklung, Technologie- und Kooperationsentwicklung statt. Gleichzeitig war keine bestimmte Umsetzungsform vorgeschrieben, sondern ein wertschätzendes Aufgreifen der eigenen kreativen und professionellen Vorstellungen der Lehrenden intendiert. Mit der Anregung, den Erfolg des Vorhabens durch Verfahren der Selbstevaluation zu überprüfen, wurde in *Schule interaktiv* ein weiterer Aspekt der Unterrichtsentwicklung einbezogen, der am Ziel der Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur und einer aktiveren Rolle der Lernenden als Mitgestalter ihrer eigenen Lernprozesse orientiert war. Die wissenschaftliche Begleitung bot



bezüglich möglicher Formen der Evaluation Beratungsgespräche und Fortbildungsworkshops an<sup>125</sup>.

Nicht zuletzt sollten die Erfahrungen, die mit der Gestaltung des Vorhaben getätigt worden waren, dokumentiert werden. Ziel der Beschreibung war zum einen die Reflexion der Vorgehensweise, zum anderen war beabsichtigt, die Erläuterungen in einer Datenbank zu sammeln und als Beispiele für andere Schulen zur Verfügung zu stellen.<sup>126</sup> (Als Beispiel eines Unterrichtsvorhabens siehe Abbildung 15.)

---

<sup>125</sup> Je nach Bedarf der Schule wurden darin Selbstevaluationsmöglichkeiten vorgestellt und erprobt. Dies umfasste vor allem Formen der Unterrichtsevaluation mit Lernenden wie etwa reziproke Methoden und Schülerfeedbacks [vgl. Kempfert & Rolff 2005, S. 151ff]. Sie basieren auf der Annahme, dass die Lernenden die Autoren ihres Lernprozesses sind, diesen eigenverantwortlich steuern und hierbei auch von ‚Außerunterrichtlichem‘ – z.B. von Emotionen wie Ängsten – beeinflusst werden. Werden gegenseitige Evaluationsverfahren von allen Beteiligten akzeptiert, können sie zur Entwicklung einer ganzheitlichen Feedback-Kultur beitragen [vgl. a.a.O.].

<sup>126</sup> Die Datenbank umfasste nach Projektende über 160 Unterrichtsvorhaben. Diese sind inzwischen nach Fachgebieten und Themenbereichen geordnet auf der Internetseite des Projekts verfügbar [siehe <http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/index.php>].

Vorhaben:	"Hast du's nicht gesehen? – verborgene biologische Phänomene sichtbar machen!"
Fächer:	Biologie
Jahrgangsstufe:	6
Schule:	Wöhlerschule Frankfurt a.M.
Erfolgskriterien:	Das Vorhaben kann als geglückt angesehen werden, wenn die fachlichen Lernziele (s. 2) sowie die Lernziele bez. der Mediennutzung (s. 2) erreicht worden sind. Bezüglich der Lernziele zur Mediennutzung kann folgendes genauer festgehalten werden, dass die Medienauswahl und –nutzung der Schülerinnen und Schüler geglückt und begründet sein soll, was meint: die hergestellten Forschungsmedien (z. B. Zeitraffer-Fotos oder Filmsequenzen) für das Forschungsvorhaben sollen sinnvoll gewählt und eingesetzt sein die hergestellten/ausgewählten Lehrmedien für die Vermittlung der Forschungsergebnisse soll sinnvoll gewählt, "designed" und eingesetzt sein die Verwaltung der hergestellten Daten soll sinnvoll sein.
Arbeitsformen/Methoden:	Die "Phänomenwahl" soll frei oder aus einem Themenpool erfolgen; für die "technische" Durchführung der Projekte gibt es aufgrund der Vergleichbarkeit der Projekte, der entstehenden Produkte sowie der technischen Ausstattung Vorgaben. Der Unetrich soll innerhalb von Projektgruppen (ca. 4 Schülerinnen und Schüler) stattfinden. Zu den Projektthemen sollen die Projektgruppen zum Ende der stattfindenden Beobachtungen ihren Klassenkameradinnen jeweils unterrichten (mithilfe von hergestellten Lehrmedien, vorbereitenden Unterrichtsstunden, etc.) – statt Präsentationen soll also "Unterricht" von Schülerinnen und Schüler für Schülerinnen und Schüler erfolgen.
Einsatz Neuer Medien / Medientechnik:	Die verwendeten Neuen Medien sollen zur Speicherung von selbst herzustellenden Medien (z. B. Filme, Fotos), zur Recherche (Internet, CD-ROMs)) und zur Herstellung von Lehrmedien (z. B. Arbeitsblätter, Folien) genutzt werden. Da die Daten (z. B. Filme, Zeitraffer-Aufnahmen) im Rahmen vieler Wochen bzw. Monate entstehen sollen sowie auch dann, wenn keine Schülerinnen und Schüler anwesend sind (z. B. gesteuert von Bewegungsmeldern), ist es zwingend notwendig für das Projekt, dass den Projektgruppen fest stehende PCs zur Verfügung stehen (das Zurückgreifen auf die Laptopinseln zu diesem Zweck kann nicht stattfinden – sonst wären für einen langen Zeitraum mind. 6 Lanptops gebunden). Benötigt werden: 2 Webcams, Laptops, MS Office 2 Digitalkameras "IXUS 50" 3 Webkameras "Logitech Pro 4000" 2 Mikrofone "Logitech Desktop Mikrofon" Dunkelbild/Infarot-Kamera für Fledermauskasten Geräte zur Recherche sowie zur Speicherung der hergestellten Medien Software zur Verwaltung und Bearbeitung der hergestellten Medien und zur Herstellung von Lehrmedien (Photoshop, Programm zum Filmschneiden
Wesentliche Aspekte:	... des Unterrichts ergeben sich aus 2. und 3. - auf jeden Fall wichtig: die Eigenaktivität der SuS nicht durch zuviel Material, Ideen und eigenen Vorstellungen zu ersticken...
Hinweise für Lehrkräfte:	
Evaluationsmethoden:	Lernzielkontrolle, Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, Auswertung der Schülerprodukte, die auch im Sinne eines Prozessportfolios den Verlauf des Arbeitens/Lernens zeigen sollen ggf. Befragung der SuS
Ergebnisse der Evaluation: (Erfahrungen mit dem Medieneinsatz)	Das Vorhaben konnte nicht wie geplant durchgeführt werden. Der Lehrende hat (aufgrund von Planungsmängeln) nicht zu gegebener Zeit die Technik/Materialien zur Verfügung gestellt, die nötig gewesen wären, um mehrere verschiedene biol. Phänomene zu beobachten (Infarotkamera, etc.). Entsprechend wurde lediglich erneut die Beobachtung der "Wöhlermeisen" durchgeführt. Evaluiert wurden die Schülerprodukte, außerdem fertigte der Lehrende Mitschriften zum Unterricht an. Statt einer thematischen Aufspaltung der Schüler in einzelne "Beobachtungsgruppen für versch. Phänomene" wurden die SuS in Neigungsgruppen bez. bestimmter Entwicklungsschritte der Meisen eingeteilt. Hierzu hatten die SuS Beobachtungsaufträge und hielten die SuS eine kurze Unterrichtssequenz.
Auswirkungen des Medieneinsatzes:	Die Medien dienten der Beobachtung sowie dem Speichern der Filmchen (s. Beschreibung). Da die Medien auf eine Homepage gestellt wurden, konnten die SuS selbst bestimmt beobachten und sich jeweils Filme für ihre Aufgabe selber auswählen und runterladen. Diese Darbietungsform der Filmchen führte zur Eigenständigkeit der Beobachtung.
Schülermeinungen: (Falls in der Evaluation erhoben)	

Abbildung 15: Beispiel eines Unterrichtsvorhabens in *Schule interaktiv*

Langfristig war im Rahmen der (in den Partnerschulen teils erst noch zu entwickelnden) Medienkonzepte anknüpfend an die Lehrpläne die Darstellung der Integration der vorhandenen Medientechnik in die Unterrichtsfächer sowie eine Ausstattungsplanung vorgesehen (langfristige Kopplung von Technologie- und Unterrichtsentwicklung). Auf der Ebene der Organisations- und Personalentwicklung war die Ausarbeitung von Fortbildungskonzepten intendiert, die in Hessen Bestandteil des Schulprogramms sind.

### **7.1.3 Eine Handlungs- und Organisationsnötigung: Technologieentwicklung**

Zur Entlastung von technisch-administrativen Problemstellungen und um mehr Raum für die pädagogische Einbeziehung der Technik in den Unterricht zu gewinnen, sollte in *Schule interaktiv* die Installation eines Lernmanagementsystems beitragen. Wie beschrieben, war den Schulen durch das unausgereifte System anstelle der erhofften Entlastung eine Belastung entstanden. An der untersuchten Schule wurde das problematische LMS nicht installiert; die Rechner dort waren (und sind) in das Netzwerk des Schulträgers integriert, der einen Zugriff von außen ablehnt(e) und die Nutzung eines durch Fernwartung unterstützten Systems damit ausschloss. In diesem Fall hatte die Einbindung in eine verordnete Regelung eine Schutzfunktion, wenn auch in anderer Form als beabsichtigt. Die Absicht, das Eindringen von Virenprogrammen zu verhindern, verhinderte auch das Vordringen technischer Problemstellungen. Die demotivierenden Erfahrungen, die andere Projektschulen mit dem LMS getätigt hatten, blieben der Wöhlerschule damit erspart. Dennoch ergaben sich durch die Integration von Medientechnik für die Schule Mehrbelastungen, die nicht nur mit den Technologien und ihren Funktionsweisen in Zusammenhang standen, sondern auch mit der Planung und Organisation ihrer Nutzung.

(Auch) Dafür wurde den Schulen im Projekt in Form von naturwissenschaftlich-technischen Assistenten weitere Unterstützung bereitgestellt. Diese Personen, meist Studierende an nahegelegenen Hochschulen, standen 10-12 Stunden pro Woche zur Verfügung. Ihre Aufgabe war es, Lehrende etwa durch Vorbereitung zeitaufwändiger Versuchsaufbauten, Fachraumpflege und organisatorische Un-

terstützung zu entlasten, um die Durchführung von Experimenten und die Mediennutzung im Unterricht zu fördern. Der IT-Koordinator an der untersuchten Schule wurde ferner durch eine aus IT-Landesmitteln finanzierte technische Hilfskraft in der Administration und Wartung der Technik unterstützt.<sup>127</sup> Der technische Assistent stand stundenweise zur Verfügung und bot vor Ort Hilfe bei Computerpannen, sorgte für die Bereitstellung von Medien und übernahm die Konfiguration von Rechnern. Insbesondere die technische Unterstützung erwies sich bereits zu Beginn des Projekts als unabdingbar, denn mit der durch *Schule interaktiv* weiter gestiegenen Zahl an Computern bzw. von flexibel einsetzbaren Notebooks erhöhte sich für die Schule der administrative und organisatorische Aufwand deutlich. Arbeiten wie das Einrichten und Warten der gesamten technischen Ausstattung konnten nicht von einer Lehrkraft nebenbei erledigt werden, ebenso wenig die Organisation der Geräteausleihe. Diese beschrieb der Projektkoordinator der Schule im Jahr 2006 als spezifisches Problem der Schule:

Problematisch zeigt sich, dass noch kein richtiges Ausleihsystem existiert. [D-5-2006]

Die Entwicklung einer Systematik für die Medienausleihe hatte sich an den im Projekt beteiligten Schulen bereits nach kurzer Zeit als notwendig erwiesen, um die Planung mediengestützten Unterrichts zu unterstützen. Für die Entwicklung konnten etwa die naturwissenschaftlich-technischen Assistenten herangezogen werden. An der untersuchten Schule war trotz der bekannten und auch nach außen hin kommunizierten Problematik (so etwa regelmäßig bei der Anfrage nach der Dokumentation der Mediennutzung durch die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Projektzwischenberichte) erst Ende 2007 ein Ausleihsystem verfügbar.<sup>128</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt war schulintern kaum nachvollziehbar, wo sich welche Geräte aktuell befanden, was die Planbarkeit von Unterricht mit Medien erheblich erschwerte.

---

<sup>127</sup> Darüber hinaus können Frankfurter Schulen den IT-Supportservice ‚fraLine‘ in Anspruch nehmen. ‚fraLine‘ ist ein Kooperationsprojekt der Stadt Frankfurt am Main mit dem Stadtschulamt und der Fachhochschule Frankfurt. Für technische und medienpädagogische Fragen können die Schulen Support durch studentische Mitarbeiter anfordern.

<sup>128</sup> Dieses arbeitet auf Basis von RFID-Chips, die an den Laptops, Kameras und anderen mobilen Medien angebracht sind. Die Geräte werden über RFID-Lesegeräte ein- und ausgebucht.

Darüber hinaus waren ohne Aufzeichnung durch ein Ausleihsystem oder Einträge in eine Ausleihliste die für Projektberichte angefragten Nutzungsdokumentationen der bereitgestellten Geräte nicht verfügbar. So konnte die Wöhlerschule im Unterschied zu den übrigen Projektschulen in der Projektlaufzeit nur pauschale Aussagen zur Mediennutzung tätigen:

Die Laptops werden stark durch die Biologie, Mathematik und Physik genutzt. [D-5-2006]

Als Zwischenbilanz für die Berichterstattung und zur Dokumentation für den Projektträger wurde eine Übersicht über die bislang durchgeführten und geplanten Unterrichtsvorhaben erstellt (siehe Abbildung 16)<sup>129</sup>:

---

<sup>129</sup> Quantitative Vergleiche zwischen den teilnehmenden Schulen wurden im Projekt *Schule interaktiv* grundsätzlich als wenig relevant eingeschätzt, zumal die Schulen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen aufwiesen. Der Vergleich, auf den hier verwiesen wird, war Bestandteil eines Projektzwischenberichtes, in dem für die DT-Stiftung als Projektförderer auch quantitativ eine Zwischenbilanz gezogen wurde.

			EB	SEM	WHS	WSF	
<b>Mathematik/Naturwissenschaften/Technik</b>							
	Naturwissenschaften/ Mathematik		10	2	4	3	19
		davon geplant	5	2	2	1	10
	Informatik/Technik/ Hauswirtschaftslehre		2	2	0	2	6
		davon geplant	1	0	0	0	1
<b>Gesamt</b>			12	4	4	5	25
		davon geplant	6	2	2	1	11
<b>Geistes-/Sozialwissenschaften</b>							
	Erkunde		5	2	1	0	8
		davon geplant	5	2	1	0	8
	Geschichte/ Gemeinschaftskunde		1	0	2	0	3
		davon geplant	1	0	0	0	1
	Ethik/Religion		0	0	0	1	1
		davon geplant	0	0	0	0	0
	Deutsch		4	3	0	0	7
		davon geplant	3	1	0	0	4
	Sprechen		0	1	2	2	5
		davon geplant	0	1	2	2	5
<b>Gesamt</b>			10	6	5	3	24
		davon geplant	9	4	3	2	18
<b>Musischer Bereich: Kunst/Musik/Tanz</b>			4	0	1	1	6
		davon geplant	0	0	1	0	1
<b>Fachunabhängig/Fachübergreifend</b>			4	1	1	0	6
		davon geplant	1	1	0	0	2
<b>Alle Vorhaben</b>			30	11	11	9	61
		davon geplant	16	7	6	3	32

Abbildung 16: Übersicht der Unterrichtsvorhaben an den Projektschulen (die untersuchte Schule ist hier als ‚WSF‘ bezeichnet) [Auszug aus dem 2. Zwischenbericht, Februar 2006, S. 24].

Aus dieser ging hervor, dass an der Wöhlerschule bis Ende Dezember 2005 mit 6 der zu Beginn der Projektlaufzeit geplanten 9 Unterrichtsvorhaben begonnen worden war; der Start der verbleibenden 3 Vorhaben stand noch aus.

Über eine Planung weiterer Unterrichtsvorhaben wurde zu diesem Zeitpunkt nicht berichtet. Aus Sicht der Projektpartner war dies erstaunlich, zumal in der Schule eine vergleichsweise umfassende Erfahrung mit Medienarbeit vorlag, einige Lehrende als Fortbildner im städtischen Medienverbund aktiv waren (und sind) und die Schule als einzige der Projektschulen bereits vor Projektstart ein Medienkonzept ausgearbeitet hatte.

Andererseits gingen von der Wöhlerschule wichtige Impulse für den weiteren Projektverlauf aus. Auf Anregung der Lehrenden der Schule hatte die Deutsche Telekom Stiftung im Januar 2006 Kontakt zum Support-Center des Amtes für Lehrerbildung (AfL) in Hessen aufgenommen, um die im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums entwickelte Administrationssoftware LANiS<sup>130</sup> für den Einsatz im Projekt zu prüfen.<sup>131</sup> Die anlässlich eines gemeinsamen Projekttreffens im März 2006 vorgestellte internetbasierte Lernplattform Moodle wurde von der Schule umgehend für den eigenen Bedarf adaptiert und eingesetzt. Bereits kurz nach der Vorstellung und somit fast 10 Monate vor der Bereitstellung durch die DTS für alle Projektschulen nahm der Projektleiter der Schule einen eigenen Moodle-Server in Betrieb, den insbesondere die im Projekt aktiven Lehrenden für den internen Austausch und zur Dokumentation von Aktivitäten nutzten<sup>132</sup>.

#### **7.1.4 Technologieentwicklung, Kontextfaktoren und administrative Rahmenbedingungen. Komplikationen und Wechselwirkungen**

Im ersten Quartal des Schuljahres 2005/2006 war die Schule von einer Diebstahlserie<sup>133</sup> betroffen, durch die sich insbesondere der Bestand an Festplatzrechnern erheblich vermindert hatte<sup>134</sup>. Der Diebstahl der Computer aus dem Lehrerzimmer blockierte dort die LANis- und Internetnutzung über längere Zeit. Der Beginn eines von einer Schülerin initiierten Unterrichtsvorhabens musste auf unbestimmte Zeit verschoben werden, denn das dafür angeschaffte Mischpult

---

<sup>130</sup> Das Akronym LANiS steht für *Leichte Administration von Netzwerken in Schulen*.

<sup>131</sup> Wie bereits beschrieben, war von der Nutzung des ursprünglich zum Einsatz vorgesehenen Learning Management Systems aufgrund einiger Mängel nach der Erprobungsphase abgesehen worden. Dieses hätte auch ein Administrationsmodul umfasst, wie es mit LANiS bereit steht. Für LANiS sprach beispielsweise, dass sich das System im Einsatz an mehr als 300 Schulen in Hessen bereits praktisch bewährt hatte und dass es von Lehrenden entwickelt, geschult und betreut wurde. Die Wöhlerschule pflegte und pflegt u.a. aufgrund ihrer Fortbildungsaktivitäten und ihres Engagements im Medienverbund Frankfurt gute Kontakte zum AfL, was den Einsatz der Administrationssoftware im Projekt sicherlich beförderte. Im Februar 2006 wurde das System den Administratoren der Projektschulen vorgestellt, nach einer vierwöchigen Testphase fällten diese eine Entscheidung pro LANiS, das bereits im April 2006 eingesetzt wurde.

<sup>132</sup> Ein extern gehosteter (und von der DTS finanzierte) Moodle-Server stand den Schulen im Projekt ab Dezember 2006 zur Nutzung als schul- sowie projektinterne Austauschplattform und als Lernplattform für die Online-Unterstützung von Unterricht zur Verfügung.

<sup>133</sup> Gestohlen wurden nach Angabe der Schule 44 der stationären Computer, 2 Laptops, 5 Beamer, 1 Festplattenrecorder, 2 Scanner und 1 Verstärker.

<sup>134</sup> Die im Rahmen von *Schule interaktiv* bereit gestellten 40 Laptops waren hiervon nicht betroffen.

wurde ebenfalls entwendet und vom Schulträger mit dem Verweis auf versicherungsrechtliche Gründe nicht kurzfristig ersetzt. Eine Belastung für das Schulbudget stellten die Gebäudeschäden dar, die anders als der Ersatz der gestohlenen Geräte nicht vom Schulträger getragen wurden. Dennoch schien diesem die Installation einer Alarmanlage, die erneute Einbrüche verhindert und die vorhandene Ausstattung sichert, zunächst nicht sinnvoll. Erst nach Intervention der Deutsche Telekom Stiftung erklärte sich die Stadt Frankfurt bereit, den Einbau einer Alarmanlage an der Wöhlerschule zu finanzieren. Realisiert werden sollte dieser erst 4 Monate später. Dadurch verzögerten die sich die Projektaktivitäten:

Durch die Diebstähle besteht im Moment auch Vorsicht bei der weiteren Anschaffung uns zugesicherter Grundausstattung. Auch die Ersatzbeschaffung der gestohlenen Rechner, die eigentlich dringend erforderlich ist, wird derzeit nicht in Angriff genommen. Wir wollen so lange warten, bis eine Alarmanlage die Räume sichert. Um die Kosten für die Errichtung der Alarmanlage mussten wir zunächst mit der Stadt Frankfurt verhandeln. Nun wurde uns die Kostenübernahme zugesichert. Der Einbau wird aber nicht vor den Osterferien erfolgen. Einige Kollegen haben sich nach dem zweiten großen Einbruch geweigert, weiterhin neue Medien im Unterricht einzusetzen, wenn nicht eine Alarmanlage angeschafft wird. [D-5-2006]

Auch litt nach Aussage des Projektleiters die Motivation der Lehrenden:

Die Motivation gerade bei den Lehrern sprachlicher Fächer, das Smartboard zu nutzen, konnte nicht umgesetzt werden, da der Beamer dazu schon in den Herbstferien gestohlen wurde. Die weitere Nutzung neuer Medien in diesem Raum war spätestens mit dem Diebstahl des PCs ab 08.12.2005 nicht mehr möglich. Aufgrund der Angst vor Diebstahl vermeiden wir es im Moment, dass Schüler mitbekommen, wo die Laptops in der Schule stehen. Auch das erschwert einen flexiblen und schnellen Zugang. [D-5-2006]

Wie diese Aussagen belegen, konnte die Durchführung von Unterricht oder Unterrichtsvorhaben mit neuen Medien nicht ‚nach Plan‘ erfolgen. Im untersuchten Fall fehlte mit der nicht mehr vorhandenen Ausstattung die Grundlage für die Umsetzung mediengestützten Unterrichts. Wie schnell deren Ersatzbeschaffung erfolgen konnte, war aufgrund der bürokratischen Entscheidungsprozesse unklar, damit auch, inwiefern für die Schule eine weitere Planung sinnvoll war. Zusätzliche Hemmnisse ergaben sich aus der Information (des Schulträgers), dass eine Sicherung des Medientechnikbestandes durch eine fest installierte Alarmanlage erst nach 4 weiteren Monaten erfolgen würde.

Dies führte dazu, dass bezüglich des Standorts der im Projektrahmen angeschafften Medien eine Verschleierungstaktik ratsam schien, deren Ziel es offensichtlich war, weitere Diebstähle zu vermeiden. Diese hatte aber auch zur Folge, dass sich



Zugang zu Medien verkomplizierte und ihre Einbindung in den Unterricht zunächst verhindert wurde.

Dieser Befund untermauert die Bedeutung eines niedrigschwelligen Zugangs zu Medien als eines Bedingungsfaktors für Mediennutzung [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 5]. Deutlich wird daraus ferner, dass der Abbau von Hemmschwellen für Technikeinsatz nicht nur Gegenstand der innerschulischen Organisation, sondern auch ein Thema des Schulträgers ist. An der Wöhlerschule erwiesen sich die Kontextbedingungen, die zunächst als äußerst günstig für den im Projekt intendierten Entwicklungsprozess erschienen, bei eingehender Betrachtung als wenig förderlich. Die zeitintensiven Aushandlungen mit dem Schulträger konterkarierten die Bemühungen der Kultusadministration, Medienbildung in hessischen Schulen zu befördern.

Zugleich schienen im ersten Projektjahr weitere vom Kultusministerium initiierte Maßnahmen im Unterrichtsalltag eine Belastung darzustellen:

Es ist ein bisschen angespannter geworden durch die Rahmenbedingungen, also G8, Ganztagschule, U-Plus, mehr Vertretungen, mehr Aufsichten, mehr Konferenzen, mehr Absprachen. Da hab ich das Gefühl, dass die Lage 'n bisschen angespannter ist und dass die Leute auch nicht mehr ganz so belastbar sind. [D-3-2006]

Also es gibt weniger Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und so. Weil es wird es schwieriger, die durchzuführen. Aber das hat eigentlich einfach nur mit den Rahmenbedingungen zu tun. Also da ist 'ne Mehrarbeit da, definitiv. Also ich kann schon sagen, dass in den vier Jahren, wo ich hier bin, sich die Arbeit gesteigert hat, durch 'ne Stunde mehr, die man unterrichten muss, durch Verwaltungsvorgänge, die man erfüllen muss, durch mehr Vertretungsstunden auch, definitiv, die man halten muss. [D-10-2006]

Na ja, die von außen gesetzten Punkte. Also G8 hätten wir wahrscheinlich nicht eingeführt, wenn wir das nicht von außen aufgedrückt bekommen hätten<sup>135</sup>. Also ich denk' in der letzten Zeit ist das so der treibende Motor in der Schule, Veränderungen von außen. Also was die Ziele angeht, in der letzten Zeit würde ich persönlich sagen, sie sind weniger selbst gesteckt, also dass wir sie von außen gesteckt bekamen. [D-5-2006]

Die von den Befragten angesprochenen Aspekte können im Wesentlichen auf die Einführung des Konzepts Qualitätsentwicklung in Hessen zurückgeführt werden. Inwiefern sich dadurch die Rahmenbedingungen verändert haben und

---

<sup>135</sup> Die Schule hatte auf eigenen Wunsch bereits ein Jahr vor der ‚offiziellen‘ Einführung von G8 mit dem Unterricht in der verkürzten Gymnasialstufe begonnen.

welche Implikationen daraus für die untersuchte Schule erwachsen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## 7.2 Die Rahmenbedingungen und Maßgaben für Qualitätsentwicklung und Medienbildung am Beispiel Hessens.

### Theoretisch-reflexive Einordnung

Als erstes der im Projekt *Schule interaktiv* beteiligten Bundesländer hatte Hessen im Jahr 2005 Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen öffentlich gemacht. Zu den damit verfolgten Zielen gehörte für die damals amtierende Kultusministerin, Hessen zum „Bildungsland Nr. 1 in Deutschland zu machen“ [Wolff 2006, S. 1]. Der sich in dieser Intention abzeichnende politische Handlungsdruck kann maßgeblich auf den öffentlichen Diskurs der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien wie PISA<sup>136</sup> zurückgeführt werden, der zumeist als Diskurs über die Qualität und Leistungsfähigkeit von Schulsystem und Schulen geführt wurde. Während die übergeordnete Frage nach einer Veränderung des mehrgliedrigen Schulsystems (dadurch) in den Hintergrund gerückt ist<sup>137</sup>, sind in allen Bundesländern die Bestrebungen, Qualitätsverbesserungen zu etablieren, intensiviert worden. Diese Maßnahmen sind gerahmt von einem deutlichen bildungspolitischen Paradigmenwechsel: Nach der Steuerung via Inputs, die aus Sicht der KMK „nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt[e]“ [Kultusministerkonferenz 2004, S. 9]<sup>138</sup> sollen jetzt „outcome-Orientierung“ Rechenschaftslegung und Systemmonitoring“ [a.a.O., S. 6] Steuerungs-

---

<sup>136</sup> Programme for International Student Assessment. Im Jahr 2000 wurde die erste der im dreijährigen Rhythmus erfolgenden Leistungserhebungen in über 40 Mitglieds und Partnerländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. Untersucht wurden die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler/innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei der Fokus im Jahr 2000 auf der Lesekompetenz lag [OECD 2001a]. Die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgte im Dezember 2001. Weitere internationale Leistungsvergleichsstudien liegen z.B. mit der (PISA vorausgegangenen) Third International Mathematics and Science Study [TIMSS] vor, siehe auch [<http://www.timss.mpg.de>, 14.01.2008].

<sup>137</sup> Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland steht seit dem Diskurs um die Einführung der Gesamtschule in den 70er Jahren immer wieder im Zentrum der Kritik. Unter anderem die PISA-Studie verdeutlichte, dass in keinem anderen Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg so ausgeprägt und der Erfolg von Förderung und Integration so gering sei wie in Deutschland, was auf das gegliederte Schulsystem zurückzuführen sei [vgl. OECD 2007, S. 4].

<sup>138</sup> Dies hätten die Ergebnisse der Leistungsvergleichsstudien ergeben [vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 9].

funktionen übernehmen. Zu den in diesem Zuge eingesetzten Instrumentarien zählen national gültige, kompetenzbasierte Bildungsstandards und darauf abgestimmte Lehrplanwerke, die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an nationalen wie internationalen Leistungs- und Vergleichstests sowie schulinterne und -externe Evaluation und die Idee stärker eigenverantwortlich handelnder Schulen, die in veränderten Steuerungskonzepten mehr Gestaltungsspielräume in Anspruch nehmen sollen. Für die Schulen in Hessen wird diese Strategie im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität konkretisiert und ergänzend ausdifferenziert.

### **7.2.1 Bildungsstandards und Leistungstests – Outputorientierung als neue Maßgabe**

Die Einführung der von der Kultusministerkonferenz 2003 entwickelten nationalen Bildungsstandards geht laut KMK zurück auf den so genannten „Konstanzer Beschluss“, mit dem das Gremium 1997 die Beteiligung deutscher Schulen an internationalen und nationalen Leistungsstudien entschieden hatte [vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 5]. Aus Sicht der KMK leisten Bildungsstandards folgendes:

- [sie] greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus,
- [sie] werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht. [Kultusministerkonferenz 2004, S. 6]

Die Standards wurden bezogen auf die Abschlüsse in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien konzipiert und liegen bislang für die Fächer Mathematik,

Deutsch und Englisch, Französisch, Physik, Chemie und Biologie vor<sup>139</sup>. Mit ihrer Hilfe könne laut KMK

die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab in Form von Regelstandards verortet werden. [a.a.O.]

Durch regelmäßige Teilnahme an Schulleistungsstudien<sup>140</sup>, im Rahmen der zentralen Abschlussprüfungen der unterschiedlichen Schulstufen und von Schulevaluationen würde der Orientierung am Output Rechnung getragen. Eine solche „systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse“ [a.a.O., S. 9] habe in anderen Ländern zu „insgesamt höhere[n] Leistungen“ [a.a.O.] des Bildungssystems beigetragen.

Insofern verstehen sich Bildungsstandards gemäß der KMK als ein Beitrag zur Verbesserung der und zum Vergleich von Schulqualität im Rahmen eines Wettbewerbs, der als „wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung“ [Kultusministerkonferenz 2006c] gesehen wird. Es handelt sich hierbei um eine Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen sowie zwischen den Bildungssystemen der Bundesländer, die zu verbesserten Leistungen motivieren soll. Darüber hinaus ist mit der Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichen ein „im Kern [...] internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen“ [Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008] angestoßen. Wie daraus hervorgeht, ist der mit Bildungsstandards und Leistungstests beschrittene Weg der Qualitätsentwicklung in Schulen als Entwicklung im Kontext der globalisierten Konkurrenz zu verstehen. Die systematische Überprüfung soll es hierbei ermöglichen, die Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungssysteme – und damit

---

<sup>139</sup> Das schulformspezifische Ausformulieren von Bildungsstandards mittels curricularer Vorgaben und Kompetenzbeschreibungen leisten in Deutschland die Kultusministerien der Bundesländer; auch das von den Schülern zu erreichende Regelniveau wird in den jeweiligen Landesministerien festgelegt [vgl. Rolff 2004, S. 113f]. In Hessen erfolgt zur Zeit die Weiterentwicklung der Bildungsstandards für alle Schulstufen und Fächer und ihre Einarbeitung in die bestehenden Vorgaben des Landes durch eine Arbeitsgruppe von Lehrenden unter der Leitung des IQ [vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009a].

<sup>140</sup> Wie PISA und TIMSS. Diese Studien werden vom ebenfalls von der KMK im Jahre 2004 am an der Freien Universität Berlin installierten Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zentral koordiniert.

auch die künftige Leistungsfähigkeit der Ökonomien – einem internationalen Vergleich zuzuführen<sup>141</sup>.

Ferner beziehe sich die Funktion von Bildungsstandards auf die Unterrichtsarbeit; für diese seien Standards als Ziele in Form „erwünschte[r] Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ [KMK 2004, S. 10] formuliert. Diese bildeten für den Unterricht eine normative Orientierung, ohne dessen Prozesse zu standardisieren, zumal in Bezug auf die Wege und Möglichkeiten der Standarderreichung – u.a. die dazu notwendigen Organisations- und Unterstützungsstrukturen sowie die Formulierung von Lehrplänen – in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liege [vgl. a.a.O., S. 11]. Mit dieser Aufgabenteilung wird der Kulturhoheit der Länder im föderalen System Rechnung getragen: Die Landesregierungen legen mit den Investitionen in Unterstützungsstrukturen, der Ausgestaltung der Lehreraus- und fortbildung, den Fachlehrplänen und Qualitätsentwicklungskonzepten die weiteren Umsetzungsbedingungen fest.

Die Bezugsgrößen der Standards bilden Kompetenzen, über die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsprozess verfügen sollen. Als abgrenzbare und fachbezogene „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“ [a.a.O., S. 16] konkretisieren und ergänzen diese aus Sicht der KMK die bisher in Bildungszielen gefassten Erwartungshaltungen an schulische Bildungsprozesse, ohne dem allgemeiner gefassten Bildungsbegriff zu widersprechen. Darüber hinaus erlaubten Kompetenzen, die beobachtbar sind, die Bestimmung des vom Lernenden erreichten Leistungsniveaus<sup>142</sup>. Aus der Kompetenzorientierung resultiere auch für den Unterricht eine klare Ergebnisorientierung; ferner werde dadurch erreicht, dass der Unterricht weniger „am Aufbau zunächst ungenutzten Wissens“ [a.a.O.] und stattdessen an „der Bewältigung von Anforderungen“ [a.a.O.] ausgerichtet werde. Auch darüber, inwiefern – bzw. auf welchem Niveau – die Schülerinnen und Schüler die formulierten Anforderungen bewältigen, sol-

---

<sup>141</sup> Die Bewertung und der Vergleich von Bildungssystemen über Kennzahlen wird auch als „Bildungsberichterstattung, System- oder Bildungsmonitoring“ bezeichnet. [vgl. Klieme et al. 2003, S. 10ff].

<sup>142</sup> Die Leistungsstufen können in Kompetenzmodellen zusammengefasst werden, diese und die ihnen entsprechenden Aufgabenstellungen sind nach Auffassung von Klieme et al von den einzelnen Fachdidaktiken zu entwickeln [vgl. Klieme et al 2003, S. 22].

len Leistungsvergleichsstudien Aufschluss geben. Klieme et al weisen darauf hin, dass die mit Standards und Tests messbar gestalteten Outputs in Form durchschnittlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwar den „Kern der Qualitätsdebatte“ [Klieme et al. 2003, S. 13] darstellten, sie könnten allerdings nicht als allein gültiger Beleg für die Qualität eines Bildungssystems herangezogen werden. Für eine solche Beurteilung müssten weitere Ziele des Bildungssystems wie etwa die Ermöglichung von Chancengleichheit, die Durchlässigkeit der Bildungsgänge, die Integration von Migrantinnen und Migranten und die Benachteiligtenförderung mitberücksichtigt werden [vgl. a.a.O.].

### **Exkurs: Kritik am neuen Paradigma**

Inwiefern das von der KMK gewählte Konzept geeignet ist, Verbesserungen im Schulwesen einzuleiten, wird kritisch beurteilt, wobei sich die Kritik auf unterschiedliche Ebenen bezieht. Als problematisch wird zum einen die mit Bildungsstandards und Tests verbundene Orientierung am Outcome bzw. Output von Bildungsprozessen gesehen. Schluß merkt hierzu beispielsweise an, dass die Begriffe Output und Outcome nicht einfach miteinander gleichgesetzt werden könnten, da sich der Begriff Output auf das Resultat eines Produktionsprozesses aus Produzentensicht beziehe, während Outcome auf eine Wirkung beim „Klienten“ [Schluß 2006, S. 43] schließen lasse, dessen Leistung allerdings kaum eindeutig auf den Einfluss der Schule zurückgeführt werden könne. Des Weiteren wird skeptisch beurteilt, dass die Orientierung und Kontrolle von Outputs mit einem normativen, ökonomisch determinierten Qualitätsbegriff in Zusammenhang zu stehen scheint.

Zum anderen ist es die Formulierung als Regelstandards und die Bezugnahme auf beobachtbare Kompetenzen, die als reduktionistische Manifestation des Bildungsbegriffes gesehen werden und deren Auswirkungen insbesondere im Kontext des mehrgliedrigen Schulsystems in Deutschland kritisch beurteilt wird: So wird kritisiert, dass die Standards auf fachliche Inhalte beschränkt blieben und entgegen der Empfehlung von Klieme et al nicht als Mindeststandards definiert worden sind, mit denen die Schulen dazu genötigt seien, *alle* Lernenden so zu

fördern, dass sie ein Mindest-Kompetenzniveau erreichen [vgl. u.a. Hentig 2003, S. V 2]<sup>143</sup>. Klieme et al hatten in ihrem Gutachten verdeutlicht, dass Mindeststandards „für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von zentraler Bedeutung“ [Klieme et al. 2003, S. 27] seien, zumal sie einen Ansatz zum Abbau der Selektivität des Schulsystems böten: Sie formulierten einen Schwellenwert, den alle Lernenden erreichen müssten – dem in Deutschland kritisierten häufig stattfindenden Zurückbleiben weniger leistungsfähigerer Schüler/innen könne damit wirksam begegnet werden. Die KMK hat sich dennoch gegen Mindeststandards entschieden, da sie es für ausreichend hält, dass das Gros der Ergebnisse innerhalb eines „im Durchschnitt erwarteten Niveaus“ [vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 9] liegt.

Vor dem Hintergrund der Selektivität des deutschen Bildungssystems ist Rolff zufolge die Fokussierung auf Outcomes bzw. die erreichte Leistung der Lernenden zur Qualitätsverbesserung generell kritisch zu bewerten, denn diese bringe gerade im Verein mit Tests und Wettbewerbsmechanismen das Risiko einer paradoxen Wirkung: Leistungskonkurrenz durch zentralisierte Wirksamkeitskontrollen könne Druck auf die Lehrenden produzieren, in den Tests gut abzuschneiden und daher selektive Mechanismen im Unterricht begünstigen, während die – seitens der KMK ebenfalls intendierte – Förderung weniger leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund rücke. Auch eine Veränderung der Lehr-Lernkultur und den Einsatz alternativer Unterrichtskonzepte sieht Rolff durch das „Teststandard-Modell“ [Rolff 2004, S. 113] gefährdet. Rein auf die fachlichen Inhalte bezogene Kompetenzbeschreibungen können der Kritik zufolge das komplexe Geschehen in Bildungsprozessen nicht adäquat widerspiegeln. Sie werden vielfach als unzureichende Verkürzung des komplexen Geschehens im Bildungsprozess eingeschätzt; ebenso die Idee einer hierarchischen Einstufung der in Tests nachgewiesenen Kompetenzen der Lernenden.

G. Steffens hält es für problematisch, dass die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzstufen z.B. in Hessen hinter den bereits weiter ausdiffe-

---

<sup>143</sup> Aus dieser Implikation würde sich möglicherweise die Notwendigkeit extensiver Fördermaßnahmen ergeben, zumal die Schulen dann gewährleisten müssten, dass bestimmte Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern ausgebildet sein müssen.

renzierten Lernzielformulierungen der bestehenden Rahmenlehrpläne zurückblieben. Damit stellten Kompetenzniveaus keine curriculare Weiterentwicklung dar, sondern vielmehr die bisherige kritische Auseinandersetzung mit Lehrplankonzeptionen infrage. Da in diesen Prozess viele Lehrende involviert gewesen seien, sind seiner Meinung nach Akzeptanzprobleme innerhalb der Lehrerschaft vorprogrammiert [vgl. G. Steffens 2003, S. 4]. Ferner fänden in auf fachliche Inhalte konzentrierten Kompetenzstufen Dimensionen wie Emotionen, Soziales Miteinander oder auch nicht explizierbare Wissensbestände keinen Ort: u.a. im Rekurs auf Polanyi [1985] weist Bockrath darauf hin, dass implizites, körperliches und negatives Wissen und damit Irritationen, negative Erfahrungen und das unbestimmte Wissen eines Subjekts in den „positiven Bestimmungsversuchen erwarteter Lern- und Leistungsanforderungen“ [Bockrath 2008, S. 27] außen vor bleiben<sup>144</sup>. Auch Gruschka sieht in Kompetenzniveaus „abweichende subjektive Bewegungen“ [Gruschka 2006, S. 13], die im Bildungsbegriff als eigene Entwicklungsdynamik des Subjekts Raum gefunden hätten, in den aktuellen Beschreibungen jedoch automatisch ausgeschlossen blieben, da sie – weil nicht nachweisbar – als nicht vorhandene Kompetenz klassifiziert würden. Als Operationalisierung von Bildungsprozessen ermögliche eine Abstufung zwar Überprüfbarkeit, sie lasse allerdings keinerlei Rückschlüsse auf das Zustandekommen der Fähigkeiten zu. Da keine Relation zwischen dem in Kompetenzstufen ausgedrückten erwünschten Schülerhandeln und deren Entwicklung im Lehr-Lernprozess hergestellt werde, sei eine Fokussierung auf die (erwünschten) Ergebnisse unausweichlich. Damit fasse der Kompetenzbegriff den Bildungsprozess als am beobachtbaren Lernerhandeln nachweisbaren, mechanisch steigerbaren Wissenserwerb. Insofern könne nicht die Rede davon sein, dass der Bildungsbegriff im Kompetenzbegriff aufgehe:

Die Bildung des Subjekts bleibt wie gehabt im spekulativ Verborgenen und übrig bleibt eine Testierung unterschiedlicher Fähigkeiten, die man ggf. hierarchisch ordnet [...]. [a.a.O.]

(Auch) damit verweist der von der KMK beschriebene Paradigmenwechsel im Bildungswesen Gruschka zufolge auf einen Trend, die philosophisch orientierte, nicht in messbaren Outputs operierende Bildungstheorie durch politisch besser

---

<sup>144</sup> Indem die KMK die Entwicklung anwendungsbezogene Kompetenzen gegenüber zunächst ungenutztem Wissen favorisiert [vgl. KMK 2004, S. 16], ist implizit eine Kategorisierung getroffen: Ungenutztes Wissen wird hinsichtlich Anwendbarkeit zu unbrauchbarem, anwendbares Wissen zu brauchbarem Wissen.



verwertbare und international akzeptierte empirische Bildungsforschung abzulösen [vgl. a.a.O., S. 6].<sup>145</sup><sup>146</sup>

Generell kann die Implementierung von Bildungsstandards und Tests zur Entwicklung von Schulqualität als eine Entscheidung im Kontext der Internationalisierung und Globalisierung gesehen werden, mit der in Deutschland versucht wird, dem Interesse „einflussreicher ökonomischer und technologischer Argumente [...] [für die] Qualität von Bildung“ [OECD 1991, S. 27] innerhalb der OECD zu entsprechen. In diesem Zuge werden in den OECD-Mitgliedsländern seit den 90er Jahren verstärkt bildungsökonomische Analysen und Forschungen durchgeführt [vgl. Weiß 2000, S. 15]<sup>147</sup>. Damit wird deutlich, dass durch den Begriff der Qualität und die zu ihrer Verbesserung implementierten Instrumente verstärkt ökonomische Maßstäbe im Bildungswesen wirksam werden:

Auch im Bildungswesen wird Qualität eben nicht mehr allein an guten Absichten, sondern an den erzielten Wirkungen sowie schließlich am Verhältnis von Aufwand und Ertrag bemessen [Terhart 2003, S. 201].

Zur Bestimmung dieser Relation von Aufwand und Ertrag wird ein System implementiert, in dem überprüfbare Ziele (Standards) vorgegeben sind, deren Erreichen mit Tests systematisch kontrolliert werden soll. Aufgrund der Komplexität des Bildungsprozesses und der Verwobenheit des Bildungswesens mit Staat, Wirtschaft und Gesellschaft kann damit zwar keine Aussage über die Qualität von Bildung oder Schule schlechthin getätigt werden; darauf hatten auch Klieme et al in ihrer Expertise hingewiesen. Möglich ist es jedoch, die Qualitätssorge des Staates<sup>148</sup> zu demonstrieren, der nach innen und außen hin sichtbar mit der Setzung von Standards und ihrer Kontrolle seiner im Grundgesetz verankerten Aufsichtspflicht nachkommt. Auch daher könnten die nationalen Standards im Kon-

---

<sup>145</sup> Dafür spricht u.a. die an vielen Hochschulen in den letzten Jahren stattfindende Umwidmung von Lehrstühlen der Allgemeinen und historischen Pädagogik zu empirischen Forschungsinstituten [vgl. Gruschka 2006, S. 6].

<sup>146</sup> Zu einem „Weiterdenken“ des Kompetenzbegriffes siehe auch König & Sesink [2010].

<sup>147</sup> Von diesen Akzenten hat Weiß zufolge besonders die empirische bildungsökonomische Forschung profitiert [vgl. Weiß 2000, S. 15].

<sup>148</sup> Der Staat versteht sich als die letztlich verantwortliche Instanz für Bildung. Siehe Artikel 7 des Grundgesetzes, Abs. 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ [Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 1949/2006].

zept der Entwicklung von Schulqualität und Evaluation „von besonderer Bedeutung“ [KMK 2004, S. 5] sein.

Inwiefern die Bildungsstandards und Leistungstests in der aktuellen Ausformung als „eine pragmatische Lösung“ [Klieme et al 2003, S. 16] auch dazu beitragen, dass sich die Bedingungen für Lernprozesse in Schule und Unterricht verbessern, bleibt fraglich. Da eine solche Verbesserung kaum durch ökonomisch verwertbare Kennziffern zu erwarten ist, sondern vielmehr in der Hand der in Schule handelnden Akteure liegt, wird eine Ausweitung des Fokus‘ sinnvoll. In Bezug auf die Frage nach Qualität ist eine Perspektive nötig, die erfasst, was tatsächlich in Schulen geschieht; die Beispiele gibt, wie Unterricht, Schulleben und Schulkultur gestaltet und weiterentwickelt werden können und die nicht unterschlägt, welches enorme Engagement der Lehrenden notwendig ist, um über die Unterrichtsarbeit hinaus tätig zu werden. Die Orientierung am Output kann dies nicht leisten. Im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität wird sie daher beispielsweise um Prozessaspekte ergänzt. Eine weitere zentrale Voraussetzung für Qualität – sowohl im Sinne des Outputs als auch der Prozesse – sind die gegebenen strukturellen Voraussetzungen, also die materiellen und personellen Ressourcen, die Unterstützungsstrukturen und Kooperationsbeziehungen, auf die Schulen zurückgreifen können. Auch ihre Eignung kritisch zu prüfen, wäre ein Schritt für die Akzeptanz politisch gesteuerter Qualitätsverbesserung innerhalb der Schulen.

### **7.2.2 Neue Steuerung und die Rolle der Einzelschule als Gestaltungseinheit**

Indessen ist die mit der Ergebnisorientierung eingeführte „empirische Wende in der Bildungspolitik“ [Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009b] nur *ein* Aspekt eines umfassenden Konzepts zur Qualitätsentwicklung, das eine intensivierte externe Evaluation von Schulen und mehr Eigenverantwortung für diese umfasst und von einer steuerungspolitischen Reform des Schul- und Verwaltungswesens gerahmt wird. Im Fokus steht laut IQ Hessen auch hierbei, dass auf Basis der durch empirische Bestimmung gewonnenen Erkenntnisse „die Qualität des bildungsplanerischen Handelns gesteigert werden soll“ [a.a.O.]. Dies soll durch Umstellung auf „Kontextsteuerung, Steuerung auf Distanz oder [...] Go-

vernance“ [Koch & Gräsel 2004, S. 9]<sup>149 150</sup> geschehen. Diese Modelle basieren Koch und Gräsel zufolge darauf, dass der Staat als die für das Bildungssystem verantwortliche Instanz durch das Setzen von Rahmenbedingungen und die Intensivierung von Beziehungen zu Einfluss nehmenden Einheiten innerhalb des Systems (z.B. zur Schulverwaltung) steuernd tätig wird, während das Initiieren und Gestalten von Prozessen „weitgehend kleineren Einheiten des Schulsystems“ [a.a.O.] – mithin auch den Schulen – überantwortet wird. Dies impliziert, dass die Schule auch aus steuerungspolitischer Perspektive nicht länger als nachgeordnete Institution in einem bürokratischen Apparat gilt, der Veränderungsprozesse ‚von oben‘ dekretiert werden können, sondern – wie im Ansatz der von der Schule ausgehenden ‚inneren‘ Schulentwicklung – als „pädagogische Gestaltungseinheit“ aufgefasst wird [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 2]. Dieser werden nun erweiterte Selbstverantwortung und „größere Gestaltungsspielräume“ [Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009b] zugestanden, die gemäß IQ „bei der Umsetzung der Zielvorgaben“ [a.a.O.] genutzt werden sollen.

Mit der neuen Steuerungskonzeption steht gleichzeitig ein Umbau des im 19. Jahrhundert wurzelnden Bürokratiemodells der Verwaltungssteuerung<sup>151</sup> an, das nach Koch und Gräsel zwar Verlässlichkeit, Objektivität und Berechenbarkeit repräsentiere, dessen Strukturen allerdings als träge und unflexibel gälten. Im Unterschied zu dessen auf einer „legalistischen Tradition“ [Koch & Gräsel 2004, S. 13] basierenden Handlungsprinzipien folgten andere OECD-Staaten einer „managerialistischen Verwaltungstradition“ [a.a.O], die als effizienter und öko-

---

<sup>149</sup> Auf diesen Steuerungsprinzipien basieren u.a. das britische, das niederländische und das Schulsystem der USA und Neuseelands [vgl. Koch & Gräsel 2004, S. 9]. Das neue Steuerungskonzept wird auch unter dem Begriff des „New-Public-Management“ (NPM) [vgl. Clement & Martin 2006, S. 34] zusammengefasst.

<sup>150</sup> Der Begriff Governance sei hierbei nicht nur auf die Perspektive der Administration bezogen, er umfasse alle Formen gemeinschaftlichen Handelns „ von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ [Mayntz 2004, S. 66]. Bezogen auf das Bildungswesen wird zumeist der Terminus Educational Governance benutzt [vgl. u.a. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007; Fuchs 2008].

<sup>151</sup> Vgl. dazu das Modell der bürokratischen Organisation Webers [Weber 1980], das im 20. Jahrhundert enorm ausdifferenziert wurde, nicht zuletzt auch im Zuge der Steuerungserfahrungen seit der Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren [vgl. Fuchs 2004, S. 210].

nomischer bewertet werde.<sup>152</sup> Bestandteil dieser Modernisierung ist es, Schulen Raum für die Gestaltung von Prozessen zu geben, gleichzeitig ist festgelegt, wie und wofür der ‚Frei‘raum genutzt werden soll. Mit solchen Impulsen werden im Bildungswesen Akzente gesetzt, wie sie auch in Wirtschaftsunternehmen leitend sind:

Die angestrebte Modernisierung manifestiert sich in vier Zielen: Kundenorientierung, Leistungs- und Wirkungsorientierung, Qualitätsorientierung und Wettbewerbsorientierung. [a.a.O.]

Orientiert an diesen Begrifflichkeiten erfolgt der Abbau hierarchischer und bürokratischer Strukturen, die Zusammenlegung vormals getrennt operierender Verwaltungsebenen und die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf niedrigere Ebenen; Ziel ist eine effizientere dezentrale Steuerung. Aus dieser Verwaltungsmodernisierung resultiert eine Neubestimmung der Rolle der Schulaufsichtsbehörden, die nicht länger nur kontrollierende, sondern auch unterstützende Funktion wahrnehmen sollen<sup>153</sup>. Ferner folgt daraus eine veränderte Rolle der Einzelschule.

Entsprechende Umstrukturierungen in der Bildungsverwaltung wurden in Hessen zum 01. Januar 2005 realisiert, indem das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) aufgelöst und seine Aufgaben zum Teil dem Amt für Lehrerbildung Hessen sowie dem Staatlichen Schulamt überantwortet wurden. Gleichzeitig wurde mit dem Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) eine neue Einrichtung mit einem umfassenden Verantwortungsbereich installiert. So verstehe sich das IQ

als eine Evaluationseinrichtung, die landesweit und auf allen Ebenen die Qualitätsentwicklung im hessischen Bildungswesen fördert. Es [das IQ, CZ] definiert und überprüft Qualitätskriterien und Ziele schulischer Arbeit und entwickelt Grundlagen der neuen Steuerung auf der Basis umfangreicher Datenerhebungen. Die langfristigen Ziele seiner Arbeit sind die Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen und der Aufbau entsprechender Strukturen im Bildungssystem. [Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009b]

---

<sup>152</sup> Wissinger weist auf den Kostenaufwand hin, der mit einem solchen Systemumbau verbunden sei. Die Effizienz marktorientierter Steuerungssysteme konnte ihm zufolge bislang nicht empirisch nachgewiesen werden [vgl. Wissinger 2007, S. 107].

<sup>153</sup> Und z.B. damit an die Empfehlung des Arbeitskreises „Qualität von Schule“ anknüpfen, die Schulaufsicht weiterzuentwickeln [vgl. Steffens & Bargel 1993, S. 134]. Kempfert & Rolff zufolge wurden Schulaufsichtsbehörden mit Ausnahme Österreichs in allen OECD-Mitgliedsländern bereits in den vergangenen Jahren reformiert [vgl. Kempfert & Rolff 2005, S. 30].

Zu den vom IQ koordinierten Bereichen zählt nach eigenen Angaben weiterhin, die Qualität der Lehrerfortbildung zu sichern<sup>154</sup>, Instrumente für die Selbstevaluation bereitzustellen sowie schulinterne und -externe Evaluation auf Basis des (ebenfalls vom IQ entwickelten) Hessischen Referenzrahmens durchzuführen. Darüber hinaus sei es seine Aufgabe, dem Kultusministerium auf Basis empirischer Wirkungsanalysen Daten für die Bildungssteuerung zur Verfügung zu stellen [vgl. a.a.O.]<sup>155</sup>. Zusätzlich habe das IQ eine unterstützende Funktion für die Schulen,

indem es die bestmöglichen Bedingungen für ihre Entwicklung zu schaffen sucht und zugleich Instrumente der internen wie externen Qualitätssicherung ausarbeitet [a.a.O].

Das IQ Hessen bündelt somit empirische Kontrolle und Unterstützung, wobei gemäß der Webpräsenz des Instituts sein Fokus der Unterstützung auf der Entwicklung und dem Einsatz von Evaluationsinstrumenten sowie der Bereitstellung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens zu liegen scheint. Als zentrale Orientierung im Qualitätsentwicklungskonzept kann der Hessische Referenzrahmen Schulqualität gesehen werden. Er stützt sich nach eigener Aussage unter anderem auf Referenzen anderer Bundesländer, auf Gutachten und Anregungen von Wissenschaftlern, ferner seien Standards reformpädagogischer Schulen einbezogen worden. Auch die im „*Arbeitskreis Qualität von Schule*“ gewonnenen Erkenntnisse seien in seine Konzeption eingeflossen. Die Funktion des Referenzrahmens sei es,

Schulqualität zu definieren und sich darauf zu verständigen, was unter „guter Schulqualität“ zu verstehen ist. [IQ Hessen 2008a, S. 3]

Hierbei wird auf die in anderen Ländern erprobten Modelle der Schulqualität und auf die Schulqualitätsforschung verwiesen, auf welche die Dimensionen und

---

<sup>154</sup> Das IQ prüft, akkreditiert und katalogisiert Fortbildungsangebote für Lehrende und stellt auf seinen Webseiten eine Übersicht verschiedener Angebote zur Verfügung. Zur Abstimmung der Personalentwicklung auf die jeweiligen schulischen Schwerpunktsetzungen sind Schulen im Rahmen der Schulprogrammarbeit gehalten, einen Fortbildungsplan zu erarbeiten. Die Koordination von Fortbildungsbesuchen und schulischem Fortbildungsplan obliegt den Schulleitungen. Diese sind auch für das Führen von Mitarbeitergesprächen als weiterem neuen Baustein der Qualitätsentwicklung verantwortlich [vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2007].

<sup>155</sup> Das IQ betreut gemäß seiner Internetpräsenz ferner Modellprojekte, wirkt bei der Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards mit und koordiniert Leistungsuntersuchungen [vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009b].

Kriterien für die Bestimmung von Qualität im HRS zurückgingen. Diese Dimensionen beschrieben auch die

Gestaltungsmöglichkeiten der Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ [a.a.O., S. 2].

An diesen Erfahrungen sowie an Erkenntnissen der empirischen Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung knüpft gemäß HRS auch die neue Steuerung an. Auch die Forschung habe auf die gewichtige Rolle der Einzelschule, ihrer individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sowie deren Kultur für Schulentwicklung verwiesen [vgl. a.a.O., S. 2]<sup>156</sup>. Das Konzept einer stärker eigenverantwortlich agierenden Einzelschule wird z.B. in Hessen seit 2005 mit dem Modellversuch *Selbstverantwortung plus* erprobt und evaluiert.<sup>157</sup> Durch die Delegation von Entscheidungen bezüglich Ressourcenverwendung, Personal sowie inhaltlichen und strukturellen Fragen<sup>158</sup> an die Schule und das Schaffen der dazu nötigen Entscheidungsfreiräume soll es gelingen,

Kräfte freizusetzen, die Freiräume für Effizienz und kreative Verbesserung der Arbeit schaffen [Clement & Martin 2006, S. 34].

Auf dieser Grundlage sollen die Akteure eine „zielgerichtete und effektive Schulentwicklung“ [IQ Hessen 2008a, S. 3] gestalten, ihre Schulprogrammarbeit auf „sachgerecht durchgeführte interne Evaluationen“ [a.a.O.] stützen und „zugleich mehr Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit“ [a.a.O.] übernehmen können. Die selbstverantwortliche Gestaltungseinheit Schule sieht sich somit den Anforderungen der Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit, der Etablierung interner Evaluation sowie der eigenverantwortlichen Initiierung von Qualitätsverbesserungen gegenüber, für die es Unterstützung in Form von Evaluationsin-

---

<sup>156</sup> Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität bezieht sich hier nur vage auf die Schulqualitätsforschung der letzten zwei Jahrzehnte, benennt aber explizit die im „Arbeitskreis Qualität von Schule“ gewonnenen Erkenntnisse als Referenz [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 2]. Diese wiederum beziehen sich auf Studien, die im Kontext der „Effective School“-Forschung entstanden sind. Steffens & Bargel weisen darauf hin, dass die Ergebnisse durchaus aufschlussreich seien, jedoch „die Gefahr einer verkürzten Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen und schulischen Öffentlichkeit unverkennbar“ [Steffens & Bargel 1993, S. 41] sei. Zum Problem der Reduktion auf Effektivität in der amerikanischen Forschungsdiskussion siehe u.a. Brophy & Good [1986].

<sup>157</sup> In der Mehrzahl der Bundesländer gibt es derzeit Bestrebungen, die Eigenverantwortung der Schulen zu stärken [vgl. Rürup & Heinrich 2007, S. 158] bzw. wurden und werden ähnliche Modellversuche durchgeführt. Siehe z.B. das Projekt Selbstverantwortliche Schule in Nordrhein-Westfalen [vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009] oder Eigenverantwortliche Schule in Niedersachsen [vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2007].

<sup>158</sup> Der HRS nennt hier als Beispiel die Stundenorganisation [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 3].

strumentarien und Orientierungen gibt. Wie erfolgreich sie darin ist, sich auf diese Orientierungen einzustellen, wird anhand extern gesetzter Kriterien geprüft. Eine Schlüsselstellung hat hierbei gemäß HRS die Schulleitung inne, sie trägt die „Gesamtverantwortung“ [IQ Hessen 2008a, S. 18] für die Implementierung der Vorgaben. Dies soll gestützt von mehr Befugnissen und auf Grundlage einer gestärkten Führungsrolle geschehen; dazu werden der Schulleitung Dienstaufsichts-<sup>159</sup> und Managementaufgaben übertragen.

Mit dem Bild der Einzelschule als eigenverantwortlicher Gestaltungseinheit, in der die Schulleitung Schul- und Qualitätsentwicklungsprozesse umsetzen und für ihr Gelingen verantwortlich zeichnen soll, verändert sich das innerschulische Beziehungsgefüge. Aus dem vormals kollegial-professionellen Arbeitszusammenhang wird eine stärker hierarchische Beziehung, was sich möglicherweise auf die (Führungs-)Kultur in Schulen auswirkt. Strukturelle Änderungen ergeben sich durch die veränderte bildungspolitische Konstellation beispielsweise im Hinblick auf Schulprogramm- und -entwicklungsarbeit. Diese muss seitens des Schulleiters jetzt aktiv eingefordert werden. Indem das Schulprogramm als Instrument der internen Entwicklung diese Prozesse dokumentiert und sie der Rechenschaftslegung zuführt – seine Inhalte sind im Qualitätsentwicklungsansatz Gegenstand der externen Evaluation<sup>160</sup> –, sind die im HRS in Aussicht gestellten Gestaltungsspielräume kontrollierte Räume. In ihnen müssen Handlungen nach bestimmten Kriterien stattfinden – oder zumindest nach außen hin erkennbar dokumentiert werden. Das Schulprogramm wird damit zu einem Instrument, durch das die Integration von Top-down und Bottom-up-Ansätzen [vgl. Rolff 2004] stattfinden und in die Schulen hineingetragen werden soll.

---

<sup>159</sup> Dies betrifft mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Personalentscheidungen und in der Personalführung, sowie die Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrenden, auf die im Hessischen Referenzrahmen explizit hingewiesen wird [vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2008a, S. 18].

<sup>160</sup> In Hessen waren die Schulen Ende der 90er Jahren zu Schulprogrammarbeit aufgefordert; die Programme waren den Schulämtern bis zum Jahr 2002 „zur kritischen Durchsicht“ [Henning-Eberlein 2006, S. 50] zu übermitteln. Ein systematisches Feedback zur Schulprogrammarbeit war bislang offenbar nicht oder nur in tatsächlich „kritischen“ Fällen vorgesehen. Im HRS ist das Schulprogramm hingegen Nachweis des „Arbeitsprogramms“ der Schule [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 15].

### 7.2.3 Medienintegration. Programme und Positionen, aber keine Koordination

Wie oben bereits dargestellt, ist für eine nachhaltige Medienintegration eine integrierte Entwicklungsstrategie nötig, in die mediale Ausstattung und Infrastruktur, Lehreraus- und -fortbildung, die Bereitstellung digitaler Unterrichtsmaterialien und adäquate technische Unterstützung miteinbezogen sind. Aufgrund der in Deutschland tradierten Verantwortungsteilung hinsichtlich Lehrerfortbildung (diese fällt in den Zuständigkeitsbereich der inneren Schulverwaltung und damit der Kultusministerien)<sup>161</sup> und Ausstattungsfragen (die in der Verantwortung der Städte und Kommunen bzw. der äußeren Schulverwaltung liegen) baut eine solche integrierte Entwicklungsstrategie auf der Koordination der Maßnahmen auf administrativer Ebene und der Handlungen auf Ebene der Schulträger auf. Der Koordinierungsbedarf ist angestiegen, seit sich im Zuge der verstärkten Kontextsteuerung die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Behörden verschoben haben. Fortbildungsveranstaltungen können seither sowohl beim Amt für Lehrerbildung als auch bei externen Fortbildungseinrichtungen nachgefragt werden. Für die Akkreditierung letzterer wurde mit dem Institut für Qualitätsentwicklung eine weitere Einrichtung in den Bereich der Lehrerfortbildung involviert. Infolge der Neuausrichtung der Aufgaben des Staatlichen Schulamts sind nun auch dort Fortbildungsangebote wie im Bereich IT/Medienbildung abrufbar. Die Ausleihe von Medien wiederum ist einem Medienzentrum überantwortet, das in Frankfurt in Form eines eingetragenen Vereins arbeitet und damit eine eigene Organisation neben Schulamt, Amt für Lehrerbildung und IQ bildet.

Das Aussage des Kultusministeriums, die Entwicklung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler in Hessen bilde ein gemeinsames Ziel für „Schulen, Schulträger und alle Verantwortlichen im Bildungswesen“ [Hessisches Kultusministerium 2008c, S. 4], baut auf der erfolgreichen Abstimmung der Angebote bzw. der Organe untereinander. Einen weiteren Beitrag dazu, dass das Bundesland Hessen hinsichtlich Medienbildung bundesweit eine „Vorreiterrolle“

---

<sup>161</sup> In Hessen ist dafür das Amt für Lehrerbildung verantwortlich. Die Akkreditierung der von externen Anbietern offerierten Fortbildungen liegt in der Verantwortung des IQ Hessen.



[Hessisches Kultusministerium 2008, S. 9] einnimmt, soll in Hessen eine Programminitiative leisten:

Um den Schulen auf dem Weg in die Wissensgesellschaft zu helfen, haben sich die Sachaufwandsträger und das Land – ungeachtet gesetzlicher Zuständigkeiten – zu gemeinsamem Handeln entschlossen und im Jahr 2001 dieses Programm [die Medieninitiative Schule@Zukunft, C.Z.] aufgelegt. In dem langfristig angelegten Entwicklungsprogramm wurden in den Regionen (und landesweit) gemeinsame Steuerungsgremien eingerichtet. Im Kern geht es bei dieser gemeinsamen Steuerung um die Verbesserung von Unterricht durch eine Professionalisierung der Lehrkräfte und durch die Optimierung der IT-Bildungsinfrastruktur [a.a.O.].

Ziel der Initiative schien die unbürokratische gemeinsame Steuerung von Qualifikations- und Weiterbildungsaktivitäten der Lehrenden und der Ausbau der nicht näher beschriebenen „IT-Bildungsinfrastruktur“. Bestandteil des Programmes sei lt. Kultusministerium auch, dass hessische Schulen inzwischen

mit einer modernen Hard- und Software ausgestattet [wurden], die technische Unterstützung und Vernetzung verbessert [wurde, und] der Umgang mit diesen Technologien [..] Bestandteil der Module in der zweiten Phase der Lehrerbildung<sup>162</sup> [ist] [a.a.O., S. 4].

Indessen konstatierten Mitwirkende der Medieninitiative Schule@Zukunft<sup>163</sup> anlässlich einer Fachtagung im November 2008

einen Widerspruch zwischen der in Hessen erreichten Schulpraxis und dem öffentlich vorgetragenen Konsens zur Bedeutung der Medienkompetenz für eine zukunftsfähige Bildung. [Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2008, S.7]

Während die Ziele für das Land Hessen lauteten:

Alle hessischen Schülerinnen und Schüler erwerben eine Medienbildung;

Alle hessischen Lehrkräfte haben Medienkompetenz als Teil Ihrer Professionalität und setzen sie schülerorientiert und sachgerecht im Unterricht ein;

Alle hessischen Schulen setzen den Bildungsauftrag zukunftsgerecht um und sind so gestärkt, dass sie die sich wandelnden Herausforderungen der Wissens- und Mediengesellschaft bewältigen können [a.a.O., S. 6];

sei für alle Schulformen und –stufen folgendes festzuhalten:

---

<sup>162</sup> Im Ausbildungsmodul „Medien und Methoden einsetzen“. Inwiefern hier „neue“ Medien eingesetzt werden, kann nicht beurteilt werden. Die Möglichkeit einer Integration neuer Medien in die erste Phase der Lehrerbildung, wie sie etwa im Projekt „IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz (ICuM)“ an der TU Darmstadt entwickelt und bis 2009 erfolgreich umgesetzt wurde, ist seitens des Hessischen Kultusministeriums nicht genutzt worden.

<sup>163</sup> Das Entwicklungsprogramm Schule@Zukunft wurde 2001 von Schulträgern (Städtetag und Landkreistag) und Land Hessen aufgelegt. Ferner unterstützt die Vereinigung Hessischer Unternehmensverbände die Initiative. Im Rahmen von Schule@Zukunft unterstützen IT-Berater die Arbeit der Schulämter, ferner wurden regionale Medienzentren eingerichtet, in denen Medien ausgeliehen werden können [vgl. Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2010].

Die Schulen sind unterschiedlich weit, diese Forderungen zu erfüllen. Diese Unterschiede sind nicht akzeptabel;

Schülerinnen und Schüler haben je nach Schule und Lehrkraft sehr unterschiedlichen oder sogar keinen Medienunterricht;

Ein Großteil der Lehrkräfte hält noch immer Distanz zur Mediennutzung in ihrem eigenen Unterricht [a.a.O., S. 7].

Insgesamt müssten Schule@Zukunft zufolge die „Bedingungen für den Einsatz der neuen Medien [...] verbessert werden“ [a.a.O., S. 31]. Dazu sei eine stärkere Vernetzung zwischen Schulamt und Schulträger sowie die systematische Integration der Medienbildung in die universitäre Lehrerbildung und die Arbeit der Studienseminare notwendig. Ferner müsse eine „ortsnahe“ medienspezifische Fachberatung installiert werden. Die Ausstattung der Schulen entspreche „nicht immer“ den Konzepten, ebenso variere die Qualität der Unterstützungsstrukturen in den Regionen. Teils seien Widerstände der Schulträger gegen einen weiteren Ausbau der medialen Infrastruktur festzustellen. All diese Faktoren hemmten die systematische Integration neuer Medien in Schulen derzeit [vgl. Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft 2008, S. 9ff].

Während eine gezielte Koordination der administrativen Vorgaben mit den Handlungsorientierungen der Schulträger offensichtlich nicht gegeben ist, wird von den Schulen eine verlässliche und nachvollziehbare Planung eingefordert:

In den Schulen soll die vorhandene IT-Ausstattung und der Einsatz Neuer Medien im Unterricht für alle Beteiligten transparent und verlässlich geplant werden. [a.a.O., S. 26]

Hierfür bräuchten Schulen nach den Verantwortlichen von Schule@Zukunft „Ideen und Unterstützung, teilweise auch Klärungen und Vorgaben“ [a.a.O., S. 11].

#### **7.2.4 Schaffung adäquater Entwicklungsvoraussetzungen. Handlungsbedarf auf übergeordneten Ebenen**

Beispiele und Ideen für Schulentwicklung mit neuen Medien wurden auf der Fachtagung vorgestellt; ferner liegen durch Projekte wie *Schule interaktiv* und das Nachfolgeprojekt *Schule interaktiv Transfer* Erfahrungsansätze für nachhaltige Prozessgestaltung vor. Die Entwicklung eindeutiger Vorgaben – etwa im

Sinne von Medienbildungsstandards, wie im Medienpädagogischen Manifest gefordert [vgl. Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien‘ 2009] –, können sie allerdings nicht ersetzen; dies bleibt eine noch ausstehende Aufgabe der Bildungspolitik. Ebenso steht die Klärung von Zuständigkeiten der unterschiedlichen Unterstützungsorgane und die Formulierung eines in allen Regionen verbindlichen Leistungsspektrums sowie einer darauf abgestimmten Lehreraus- und Fortbildung aus. Dazu müssen die Aktivitäten von äußerer und innerer Schulverwaltung koordiniert stattfinden. Auch hier wäre ein politischer Impuls dringend angezeigt.

Der von Herzig und Grafe im Jahr 2006 konstatierte Handlungsbedarf hinsichtlich verbesserter Ausstattung und Ausbau der Unterstützungsstrukturen für Schulen scheint auch in Hessen noch gegeben zu sein; die Erfolge des Programms Schule@Zukunft reichen offensichtlich noch nicht aus. Die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Unterstützungssysteme überschneiden sich teilweise und sind damit nicht transparent, darüber hinaus sind die Angebote in einigen Regionen Hessens offenbar unzulänglich. Problematisch scheint ferner die Einbindung der Schulträger, die gemäß Hessischem Schulgesetz für die Bereitstellung, Organisation und Sicherstellung einer funktionierenden technischen Infrastruktur zu sorgen haben<sup>164</sup>. Gelingt diese nicht, obliegt die Gestaltung der Technologieentwicklung den Schulen alleine. Die daraus resultierende Arbeitsbelastung wirkt hemmend auf die Ebenen Organisations-, Personal - und Unterrichtsentwicklung zurück, indem sie ein Ungleichgewicht schafft: Die zeitlichen und personellen Ressourcen, die durch Planung, Beschaffung und Organisation der technischen Infrastruktur gebunden werden, fehlen in anderen Bereichen.

Dieser Effekt bestätigt die mit der Implementierung neuer Medien in Schulen häufig assoziierten Befürchtungen einer Techniklastigkeit [vgl. Eickelmann 2010, S. 60]. Er untermauert ferner die eingangs des Projekts beobachtete Tendenz der Technik, sich durch ihren pädagogischen Regelungsbedarf in den Vordergrund

---

<sup>164</sup> Die Schulträger haben die erforderlichen Schulgebäude und Schulanlagen zu errichten, mit den notwendigen Lehrmitteln, Büchereien, Einrichtungen und technischen Hilfsmitteln einschließlich der audiovisuellen Hilfsmittel, soweit diese Bestandteil der Schuleinrichtung sind, auszustatten und ordnungsgemäß zu unterhalten, zu verwalten und zu bewirtschaften.“ [HSchG 2005, §158 Abs.1].

zu drängen. Diese Dynamik wird durch die ungünstigen Kontextbedingungen noch verstärkt.

Darüber hinaus diskreditiert die Unzulänglichkeit von Unterstützungsstrukturen das neue Steuerungsmodell. Haben Lehrende fehlende Investitionen und unzureichend koordinierte Verwaltungsstrukturen zu kompensieren, wandelt sich die in Aussicht gestellte Eigenverantwortung der Schulen zu einer Überantwortung von Aufgaben. Vor diesem Hintergrund erscheint die Betonung der Gestaltungsspielräume auch hinsichtlich Medienintegration in einem anderen Licht. Gelingt es den Schulen nicht, diese („Spiel“-)Räume zu gestalten, kann das ‚gemeinsame‘ Ziel der Medienkompetenzentwicklung kaum realisiert werden. Dies kann nicht darüber hinweg täuschen, dass ein wesentlicher Anteil des Handlungsbedarfs nicht bei ihnen, sondern auf der Ebene des Kultusministeriums und der Unterstützungs- und Finanzierungsstrukturen liegt.

Bleiben die politischen, administrativen und strukturellen Aktivitäten aus, zementiert sich die Wahrnehmung von Integration neuer Medien als Zusatzaufwand, der diese unattraktiv macht. Insofern kann der Effekt einer wechselseitigen Verstärkung zwischen den als Hemmnis für Medienintegration identifizierten Faktoren nicht funktionierende Technik, komplizierter Zugang zu Mediennutzung und fehlende Unterstützung des Medieneinsatzes [vgl. Eickelmann 2010, S. 62] angenommen werden.

Konstatiert werden kann, dass die Komplexität der schulinternen Prozesse aufgrund der unzulänglichen Verklammerung zwischen den durch die Kultusadministration initiierten Maßnahmen und den Aktivitäten auf Schulträgererebene weiter zunimmt. Durch das offensichtliche Koordinierungsdefizit können Finanzierungs- und Unterstützungsstrukturen nicht im erforderlichen Maße ineinandergreifen. Dazu trägt ferner bei, dass die Einrichtungen teilweise (noch?) in schwerfälligen, bürokratischen Verfahrensweisen verhaftet und ihre Zuständigkeitsbereiche nicht eindeutig nachvollziehbar geregelt ist. Diese Diffusion bildet sich auch in der Rolle der Medienbildung in Relation zu den Bildungsstandards im tradierten Fächerkanon ab. Sie gilt als eine Querschnittsaufgabe, die in die Fach-

lehrpläne integriert behandelt werden kann und für die es offenbar keiner eigenen Standards bedarf.

### **7.3 *Schule interaktiv* und die Aktivierung von Ängsten, Befürchtungen und sozialkritischer Grundhaltung**

Gemäß der bisher gewonnenen Erkenntnisse können kulturelle Phänomene in Schulen als einflussreiche Hintergrundfolie für Medienintegration als Entwicklungsprozess gesehen werden. Eine der befragten Lehrenden beschreibt, dass durch die Projektteilnahme der kritische Diskurs über Mediennutzung im Unterricht wiederbelebt worden sei. Darüber hinaus spiegelt sich in ihren Ausführungen wider, dass sich aufgrund der kritisch-skeptischen Haltung einiger Kolleginnen und Kollegen Widerstände gegen das Projekt – respektive gegen eine Einflussnahme durch ein Wirtschaftsunternehmen – manifestierten:

Also, angestoßen worden ist durch das Projekt sicherlich wieder 'ne Diskussion eben über die Frage „Nutzen neue Medien dem Unterricht oder nutzen sie nicht?“ und „An welcher Stelle nutzen sie uns, beziehungsweise den Schülern?“. Diese Diskussion war eingeschlafen, die gab's ganz zu Anfang mal, als überhaupt Computer auftauchten und die Computerräume ins Leben gerufen worden sind, und [Computernutzung] dann erst mal so 'n Privatvergnügen einiger Mathematiker und Informatiker war. Das Projekt hat diese Diskussion wieder angeregt, angestoßen. Das finde ich 'ne positive Seite. Eine Seite, die sehr auch kritisch gesehen wird, ist die, dass es auch 'ne breite Diskussion darüber gegeben hat, [...] auch wenn diese Stiftung natürlich keine wirtschaftliche Seite hat eigentlich, aber sie heißt eben Telekom Stiftung, das heißt: Macht sich Schule abhängig von der Wirtschaft? Das war auch 'ne ganz breite Diskussion und hat dazu geführt, dass einige Kollegen das immer noch massiv ablehnen und es gab drei Kolleginnen, die mich gefragt haben: „Diese Laptopenführung, hat die was mit der Telekom Stiftung zu tun?“ Und dann hab' ich gesagt, „Ja klar, das sind die Laptopwagen von der Telekom Stiftung“, dann sagten die, „Dann geh' ich da nicht hin“. Obwohl sie's inhaltlich interessiert hat. Weil sie nicht die Verknüpfung zwischen Schule und Wirtschaft haben wollen. Also das ist schon 'ne ziemlich heftige Diskussion auch gewesen. Und deswegen hatten wir auch sogar den Eindruck damals, als die Telekom Stiftung hier ihre Vorstellung gemacht hat, dass wir's als Projekt nicht durch kriegen werden. [D-4-2006]

Die Lehrperson bezieht sich hierbei auf die Projektvorstellung an der Schule im April 2005, anlässlich derer die Deutsche Telekom Stiftung und die wissenschaftliche Begleitung der TU Darmstadt der Schulgemeinde das Projekt *Schule interaktiv* und die Idee der Projektpartnerschaft, der Entwicklungsoffenheit und des Unterstützungsangebots orientiert an Bedürfnissen der Schule präsentierten. Im Anschluss an die Präsentation hatte die Schulgemeinde über eine Teilnahme abgestimmt; die Entscheidung war nach Aussage der Schule deutlich zugunsten einer Projektteilnahme gefallen. Nachvollziehbar wird jetzt, dass einige Lehrende

mit *Schule interaktiv* eine grundsätzlich skeptische Haltung assoziierten; eine Haltung, die offenbar nicht prinzipiell mit dem Einsatz von Medien, dem Projektansatz oder seiner Zielsetzung verbunden war, sondern aus einer Ablehnung gegenüber der Einflussnahme eines Wirtschaftsunternehmens auf die Schule resultierte.

Dieser Widerstand verweist erkennbar auf die sozialkritische Tradition der Schule, aus der heraus eine Vereinnahmung der Schule für ökonomische Zwecke „massiv“ abgelehnt wird. Möglicherweise speist sich diese Ablehnung aus Erfahrungen mit früheren Partnerschaften zwischen Schule und Wirtschaft, wie sie im Rahmen des Projekts „Schulen ans Netz e.V.“ gerade mit der Deutsche Telekom AG, der Kapitalgeberin der DT Stiftung, bestanden hatte.<sup>165</sup> Die Verbindung zwischen Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Telekom AG, möglicherweise auch der in Kapitel 1.5 beschriebene anfängliche Fokus auf Aufstockung der technischen Ausstattung sowie die eher intransparenten Förderkriterien könnten die kritische Einschätzung bestätigt haben. In jedem Fall war die Skepsis so grundlegend, dass dafür das inhaltliche Interesse an einer Fortbildung zurückgestellt und auf den Besuch der Veranstaltung verzichtet wurde. So haben die befürchtete „Verknüpfung zwischen Schule und Wirtschaft“ und die berechtigten Zweifel an den potenziell mit einer Finanzierung durch einen Telekommunikationskonzern verbundenen Absichten an der Wöhlerschule Personalentwicklung verhindert. „Das“, die befürchtete Kooperation mit einem Partner aus der Wirtschaft, hat nach Aussagen der Befragten „ziemlich heftige Diskussionen“ ausgelöst. Dies spricht dafür, dass der kritische Widerstand als Bestandteil des Selbstverständnisses eines Teils der Akteure mit der Teilnahme an *Schule interaktiv* aktiviert worden ist. Es wird auch deutlich, dass diese Haltung an der Schule nicht als unbegründete Verweigerung gilt, sondern ernst genommen wird: Für die befragte Lehrperson schien es überraschend, dass einer Projektteilnahme entgegen der Kritik zugestimmt worden war.

---

<sup>165</sup> Das Unternehmen hatte nach Ablauf des Förderzeitraums von den Schulen Gebühren für die Nutzung des von ihm bereitgestellten Internetzugangs erhoben. Nach Auslaufen der Anschubfinanzierung waren aus den Projektpartnern also Kunden geworden.

Die an der Schule zum Ausdruck kommende Skepsis kann indessen nicht nur auf die Furcht einer ökonomischen Vereinnahmung zurückgeführt werden. Weitere Kritiklinien deuten sich in der Furcht vor einer Spaltung des Kollegiums und vor steigender Arbeitsbelastung an.

### 7.3.1 Spaltungsängste und Furcht vor Mehrbelastung. Zuspitzungen

I: Wenn sie das so beschreiben, heißt das es war 'ne Veränderung im Sinne von 'ner Spaltung da, durch das Projekt?

P: Ja.

I: Im Kollegium?

P: Ja, ganz eindeutig. Das ist auch immer noch so, dass einige sagen „Und durch Euer Telekomprojekt seid ihr so oft auch weg“, zum Beispiel diese Treffen, da sind dann ja immer mehrere Leute weg, „Ihr macht Fortbildungen ohne Ende und wir dürfen für euch den Unterricht vertreten“. Da gibt 's schon heftige Kritik. Und die hat zugenommen und ist heftiger geworden. Ich find's' aber auch ganz gut so, weil das ich hab' ja schon mal vorher angeschnitten gehabt, dass so die Streitkultur zum Teil so bei uns etwas niedrig ist. Man hat sich immer so in Ruhe gelassen und jetzt ist das dadurch auch mal so aufgebrochen, sich mal sich wirklich drüber auseinander zu setzen. [D-4-2006]

Die „heftiger“ werdende Kritik ist in Kontroversen gemündet, die als solche mit dem Konsens des *Lassen-Könnens*, der Freiwilligkeit und des Harmonieerhalts im Kollegium kollidierten. Die beschriebenen Vorwürfe lassen ferner erkennen, dass das Projekt im Laufe der Zeit als eine Aktivität eines bestimmten Personenkreises gesehen wurde („Euer Telekomprojekt“), durch dessen Weiterqualifizierung anderen Lehrenden Mehrarbeit (in Form von Vertretungsstunden) entsteht. Diese Situation hat sich durch das Konzept des Kultusministeriums zur Verhinderung von Unterrichtsausfall (*Unterrichtsgarantie Plus*) noch zugespitzt. Da in der Sekundarstufe I zwischen 8.00 Uhr und 13.15 Uhr kein Unterricht mehr ausfallen sollte, musste jede Lehrkraft zusätzliche Vertretungsstunden übernehmen und in diesen nicht nur Lernende beaufsichtigen, sondern Unterricht im ausfallenden Fach durchführen. Somit entstand durch die Fortbildungstätigkeit, die an der Schule einen sehr hohen Stellenwert genießt und deren Umfang im Rahmen von *Schule interaktiv* noch gestiegen war, eine Mehrbelastung.

In der Folge stieg der Legitimationsdruck für eine Fortbildungsteilnahme, dies galt auch für Weiterbildungen innerhalb des eigenen Kollegiums, mit denen medienerfahrene Lehrende ihre Kenntnisse im Multiplikatorenprinzip weitervermit-

telten. Indem Fortbildungen einiger Personen durch Mehrbelastung anderer kompensiert werden mussten, wurde darüber hinaus die arbeitsteilige Vorgehensweise der Schule ausgehebelt. Die Konzentration des Engagements auf den Arbeitskreis *Interaktive Schule* verhinderte nicht, dass andere Kollegen ebenfalls belastet wurden – *Schule interaktiv* wurde so auch zum Projekt der Lehrenden, die sich nicht freiwillig für das Mitwirken im Arbeitskreis entschieden hatten. Es kann angenommen werden, dass sich dadurch die Gruppe der Akteure bestätigt sah, die dem Projekt bereits im Vorfeld ablehnend gegenüberstanden. Die Annahme, seine Implikationen mündeten in zusätzliche Arbeitsbelastungen, war eingetroffen.

Damit stieß die Motivation eines Teils der Akteure im Diskurs über *Schule interaktiv* auf die Front der Lehrenden, deren skeptische Ablehnung sich durch die aktuellen Handlungserfahrungen bestärkt hatte. Dass die Konfrontation dadurch an Heftigkeit zunahm, ist nachvollziehbar. Indem sie die befürchteten „Reibungsverluste“ produzierte, bestätigte sie überdies die Befürchtungen vor einer Spaltung des Kollegiums. Die beobachteten Auswirkungen untermauern die Einschätzung, dass von der Ebene der Technologieentwicklung ausgehend Handlungsdruck auf weiteren Schulentwicklungsebenen (hier den Ebenen Personal- und Organisationsentwicklung) erwächst. Es deutet sich des Weiteren ein Zusammenwirken der von der Technik ausgehenden Dynamik mit den Effekten administrativer Anforderungen an.

### **7.3.2 „Außer Medien nichts gewesen“. Skepsis aufgrund erfahrungsgestützter Befürchtungen**

Dass eine Teilnahme an *Schule interaktiv* nicht nur auf positive Erwartungen stößt, war auch in der Vorbefragung zum Ausdruck gekommen. An der untersuchten Schule befürchteten 15% der Teilnehmenden entstehenden zeitlichen Mehraufwand durch das Projekt als solches. Eine stärkere zeitliche Belastung erwarteten die Befragten offensichtlich insbesondere *durch die Interaktionen mit den Projektpartnern*, dies äußerten 57% der Teilnehmenden. Ferner wurde die Befürchtung artikuliert, dass sich trotz des Mehraufwandes *Keine nachhaltigen*



*Verbesserungen* einstellen: 37% der Lehrenden an der Wöhlerschule tätigten Aussagen, die in diesem Cluster zusammengefasst werden konnten.

Diese Befunde unterstreichen zunächst die Furcht vor zusätzlicher Arbeitsbelastung; eine Einschätzung, die in Bezug auf die im Projekt geforderte systematische Einbindung neuer Medien in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse keineswegs unrealistisch schien und hinsichtlich der die untersuchte Schule mit den an den anderen Projektschulen vertretenen Haltungen konform geht. Im Hinblick auf diese Einschätzung und angesichts der durch die bildungspolitisch gesetzten Veränderungen ausgelösten Belastungssituation stellt sich auch die Frage, inwiefern ein Medienintegrations- und Entwicklungsprozess durch die gegebenen Arbeitsbedingungen in Schulen erschwert wird. Für die Beantwortung dieser Fragestellung können die Bedingungen an der untersuchten Schule in dem Sinne als exemplarisch betrachtet werden, als dass sie wie alle Schulen in Deutschland derzeit im Fokus umfassender bildungspolitischer Veränderungsprozesse steht.

Der differenziertere Blick auf die Ergebnisse der explorativen Vorbefragung erhellt, welche Befürchtungen solche Veränderungen in Kollegien hervorrufen. Die Beantwortung der Frage nach den Befürchtungen ergab die Cluster *Mehrbelastung durch das Projekt* und *Mehrbelastung durch Interaktionen mit den Projektpartnern* sowie *Keine nachhaltigen Verbesserungen*. In den beiden erst genannten Clustern wurden im untersuchten Fall wie *in allen teilnehmenden Schulen* z.B. die Problematik einer fehlenden Kompensation für die erwarteten Mehrbelastungen angesprochen, ferner bestanden offensichtlich Befürchtungen, dass die Ausarbeitung von medial gestützten Unterrichtsvorhaben zeitlich nicht mit der „*Abarbeitung des Lehrplans*“ [D-2005] zu vereinbaren sei. Einige Lehrende verweisen diesbezüglich auf das in Hessen im Schuljahr 2005 eingeführte Zentralabitur, von dem die „*Pflicht bei der Erfüllung des Curriculums (Landesabitur)*“ [D-2005] erwartet wird. Dieser Befund deckt sich zunächst mit den Ergebnissen von Studien zur Wirkung zentral gestellter Prüfungen [vgl. u.a. Häuptle & Reinmann 2006]. Er bestätigt darüber hinaus die Kritik an der Qualitätsentwicklung über Tests und Standards.

Ferner belegen die Ergebnisse den Einfluss der mit dem Projekt *Schule interaktiv* verbundenen Erwartungen. Dazu gehörte für einen Teil der im Projekt aktiven Lehrenden in allen Projektschulen eine resignative Einschätzung, die sich in den Vermutungen ausdrückte, die Mehrarbeit im Projekt *Schule interaktiv* werde nicht in nachhaltige Ergebnisse münden, und dass am Ende „außer Medien nichts gewesen“ sei. Zu dieser Befürchtung wurden in der untersuchten Schule folgende Ausführungen getätigt:

Cluster *Keine nachhaltigen Verbesserungen (untersuchte Schule)*:

- Viel Lärm um Nichts
- Geringe Nachhaltigkeit
- Zeitlicher Aufwand höher als erzielter Nutzen
- Keine Veränderungen im Alltagsgeschäft Schule
- Viel Rauch um Nichts
- Nutzung für Werbezwecke ?
- Es bleibt ergebnislos - und ich habe (wie schon so oft unter den momentanen Bedingungen) für den Papierkorb gearbeitet
- Keine Folgen
- Eine allgemeine Aufbruchstimmung, die sich nicht in der Realität zeigt, also viele Ideen, aber kaum oder keine Umsetzung
- Außer Spesen nichts gewesen
- Außer Medien nichts gewesen
- Dass es im Sande verläuft aufgrund mangelnden Einsatzes des Kollegiums
- Zeitverschwendung
- Dass es für Schüler/den Unterricht nichts bringt
- Die Investition von viel Zeit und Arbeit und die anschließende Feststellung, dass der Einsatz zu keiner oder nur minimaler Verbesserung der Unterrichtssituation führte
- Dass alles so bleibt, wie es ist
- Zeitverschwendung
- Überflüssige Reaktivierung ohne praktischen Nutzen
- Eine weitere potemkinsche Fassade
- Alles bleibt so, wie ist
- Noch mehr Zeitstress
- Wenig positive Effekte auf den Unterrichtsalltag bei erheblichem Zusatzaufwand
- „Halbe Sachen“ (wie oft in der „Schule“)

[D-2005, anonyme Aussagen, N=62, Mehrfachaussagen möglich]

Spezifisch für die untersuchte Schule scheint vor allem der Verdacht, dass mit der Projektteilnahme „Werbzwecke“ verbunden sein könnten; dies entspricht der befürchteten Vereinnahmung der Schule durch ein Wirtschaftsunternehmen. Dass die Teilnahme an *Schule interaktiv* in einem übertragenen Sinne tatsächlich Werbezwecke erfüllt, wurde in anderen Projektschulen hingegen als eine der positiven Erwartungen an die Projektteilnahme bezeichnet: Die Schulen, in deren Einzugsbereich es aufgrund demografischer Veränderungen zu Schulschließungen kam, versprachen sich durch die verbesserte technische Ausstattung, die Fortbil-

dungs- und Unterstützungsangebote einen Werbeeffect – freilich bezogen auf eine gesteigerte Attraktivität der eigenen Schule für Schüler und Eltern und somit die Sicherung des Schulstandorts. Solche Erwartungen waren an der Wöhlerschule auch deshalb kein Thema, da die Anmeldezahlen ohnehin seit Jahren die Aufnahmekapazität überstiegen<sup>166</sup>.

Anhand dieser Differenzierungen wird deutlich, dass sich die Frankfurter Schule im Vergleich zu anderen Projektschulen in einer privilegierten Position befand. In Bezug auf die Befürchtungen, dass sich trotz hohen zeitlichen Engagements keine Verbesserungen einstellen und die Mehrarbeit „wie schon so oft unter den momentanen Bedingungen für den Papierkorb“ sein könnte, deckten sich die Aussagen von Lehrenden an der Wöhlerschule mit denen anderer Projektschulen. Es kann angenommen werden, dass sich in ihnen eine resignative Haltung bezüglich der Veränderbarkeit innerschulischer Abläufe ausdrückt – die sich offenbar aus der Erfahrung speist, dass bei allen Anstrengungen letzten Endes „Alles so bleibt, wie es ist“, zumal projektbezogenes Engagement der Lehrerschaft häufig nicht für Veränderungen im institutionalisierten Schulalltag genutzt werden kann.

### **7.3.3 Bestehende Spannungsfelder, die Projektteilnahme und veränderte bildungspolitische Rahmenbedingungen. Wechselseitige Verstärkung von Dynamiken**

Diese Einschätzungen stehen an der untersuchten Schule im Widerspruch zu der „Innovationsfreude“ und dem überdurchschnittlichen Engagement für Veränderungen, die der Schulleiter vielen Lehrenden bescheinigt. Gleichzeitig sind sie ein Beleg der im Kollegium bestehenden „unterschiedlichen Meinungen und Haltungen“. Es deutet sich an, dass die von den Aktivitäten der innovationsfreudigen Lehrenden ausgehende Dynamik nicht von allen Kolleginnen und Kollegen begrüßt wird. Dies verweist auf ein im Innovationspotenzial der Schule gründendes Konfliktfeld. Auch auf diesem könnte beispielsweise die Furcht vor einer Spaltung des Kollegiums basieren, die 18% der Lehrenden an der untersuchten Schule ausdrückten und dabei auf eine potenziell entstehende Kluft zwischen

---

<sup>166</sup> Im Schuljahr 2007/2008 war die Wöhlerschule das Gymnasium im Raum Frankfurt mit der höchsten Zahl der Neuanmeldungen (265 Schülerinnen und Schüler).

denjenigen Lehrenden, die neue Medien einsetzen und den ‚Nichtnutzern‘ rekurrierten. Wie der Blick auf die Aussagen im Cluster *Das Projekt könnte zu einer Spaltung des Kollegiums führen* zeigt, bezieht sich das Gros der Aussagen explizit auf mögliches ‚Spaltungspotenzial‘, das in den Augen der Befragten in einer „Zweiteilung“ zwischen „guten“ und „schlechten“ oder „Aktiven und Passiven“ Ausdruck finden könnte. Ein Beitrag zu einer solchen Differenzierung wird der Mediennutzung zugeschrieben. Es wird befürchtet, dass Medieneinsatz zu einer Besser- oder Schlechterstellung von Kollegen und Kolleginnen führt. Darauf, dass eine solche Differenzierung implizit bereits besteht, deutet die Vermutung hin, durch Mediennutzung könne eine „noch größere“ Schere im Kollegium entstehen. Gleichzeitig wird ein Zusammenhang mit der bereits empfundenen hohen Arbeitsbelastung („da viele Kollegen bereits jetzt mit dem Rücken zur Wand stehen“) verdeutlicht:

Cluster: *Das Projekt könnte zu einer Spaltung des Kollegiums führen*

- Kollegen setzen in meinen Augen falsche Schwerpunkte, führt zur Spaltung
- Pädagogische (viel wichtigere!) Zusammenarbeit erschwert
- Noch größere Spaltung des Kollegiums in Aktive und Passive
- Es könnte zu einer Zweiteilung des Kollegiums kommen (die, die Neue Medien einnehmen, und die, die sie nicht einnehmen; die einen sind dann die "guten" Lehrer, die anderen „die schlechten“)
- Ein zerstrittenes Kollegium, da nicht alle Interessen und Befürchtungen aufgegriffen werden können
- Isolation der teilnehmenden Kollegen
- Streit über Ausstattung
- „Zwei-Klassen-Kollegium“
- Eine Spaltung im Kollegium
- Schule wird gespalten, da viele Kollegen mit dem Rücken zur Wand stehen
- Das gute Klima im Kollegium könnte stark leiden; die Aufspaltung in gute Lehrer (=machen mit) und schlechte Lehrer (=machen nicht mit) wäre fatal

[D-2005, anonyme Aussagen N=62, Mehrfachausagen möglich]

In diesen Aussagen spiegelt sich das komplexe Bedingungsverhältnis wider, auf dem das gute Miteinander beruht: Das harmonische Klima basiert maßgeblich darauf, dass die überdurchschnittlich Aktiven und ihre normal oder weniger aktiven Kollegen einander „Lassen können“. Wie bereits dargestellt, gelingt dies auch aufgrund des arbeitsteiligen Vorgehens der Schule in Form der Bearbeitung von Themen in Arbeitskreisen. Über diese Struktur hinaus bedarf das Prinzip des *Lassen-Könnens* eines Ausbalancierens seitens der Schulleitung, die im Hinblick auf Schulentwicklungsarbeit innovative Kräfte grundsätzlich unterstützt, aber „die Kollegen, die da nicht viel machen“ nicht zurücklassen möchte:

[...] was wichtig ist, dass man jetzt verhindert, dass zwischen denen und den andern ein Graben entsteht, dass dann auf einmal das Bewusstsein im Kollegium [...] so ankommt, als ob es jetzt Lehrer erster und zweiter Klasse gäbe. Das heißt also da, das ist dann auch 'ne Aufgabe der Schulleitung, obwohl es einem manchmal schwer fällt, weil man ja selber weiter geh'n will und die Kollegen, die da nicht viel machen, noch stärken will. Da muss man manchmal bremsen und die andern versuchen, mit in's Boot zu holen. Das ist schwierig, aber ich denk', es gelingt uns einigermaßen. [D-3-2006]

Dieses Zitat untermauert eine wahrnehmbare Differenz zwischen „denen“ und den „andern“ Lehrenden, die vom Schulleiter als mögliches Konfliktfeld wahrgenommen wird, dessen spaltendes Potenzial zu beobachten ist und dessen Zuspitzung es zu verhindern gilt. Der Schulleiter deutet hier seine vermittelnde Rolle an, die er entgegen des eigenen Wunsches, „weiter gehen“ zu wollen, wahrnimmt, um die normal oder weniger Engagierten „ins Boot zu holen“ und einen „Graben“ zwischen Lehrerinnen und Lehrern „erster und zweiter Klasse“ zu vermeiden. Auch seitens der Lehrenden wurden Befürchtungen hinsichtlich einer Öffnung der „Schere“ im Kollegium geäußert, sodass angenommen werden kann, dass die Wahrnehmung einer bestehenden Differenz vom Kollegium geteilt wird.

Auf einer Metaebene lässt sich diese Differenzen als ein mehrdimensionales Spannungsfeld zwischen progressiven Lehrenden, die Innovationen aktiv vorantreiben, und Lehrenden, die eher traditionell orientiert sind, identifizieren; ein Spannungsfeld, in dem implizit zwischen sehr engagierten und ‚normal‘ engagierten Kolleginnen und Kollegen differenziert wird. Durch die Projektteilnahme kommt es zur Konfrontation differenter Haltungen: Aufeinander prallen die Furcht vor entstehendem Zusatzaufwand, der vor dem Hintergrund der konstatierten Belastungssituation kaum bewältigbar scheint, unterschiedliches Belastungsempfinden, unterschiedliche Bereitschaft, Motivation, den erwarteten Aufwand in Kauf zu nehmen, und die an der Schule bereits gegebene Differenz zwischen innovativen und traditionell orientierten Lehrenden. Die Beteiligten fürchten, dass sich durch die Nutzung bzw. Nichtnutzung neuer Medien eine weitere Differenz in das kollegiale Miteinander einschreibt. Zugleich scheint eine reziproke Wechselbeziehung zwischen der erfahrungsbasierten Skepsis eines Teils des Kollegiums gegenüber externen Impulsen, dem aus den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen resultierenden Handlungsdruck und der

Furcht vor den negativen Auswirkungen des Technikeinsatzes vorzuliegen. *Schule interaktiv*, respektive die damit verbundene Intensivierung des Technikeinsatzes, hatte insofern einen katalytischen Effekt. Im Kontext administrativ gesetzter Veränderungen an die Schule herangetragen, haben sich durch die Projektteilnahme die mit Technik konnotierten Befürchtungen intensiviert. Die von externen Reformmaßnahmen sowie Technik gleichermaßen ausgehenden Rationalisierungs- und Effektivisierungsdynamiken wirkten dabei im Sinne einer Verstärkung von Differenzen, Widersprüchen und der kritisch-skeptischen (Abwehr-)Haltung im Kollegium.

Der Effekt einer reziproken Verstärkung ist vor dem Hintergrund von Untersuchungen interessant, dass unter deutschen Lehrenden überdurchschnittlich oft eine medienskeptische Haltung vertreten werde, die Prozesse der Medienintegration hemme. Eine Studie der Europäischen Kommission etwa kam 2006 zu dem Ergebnis, dass deutsche Lehrende dem Nutzen des Einsatzes neuer Medien im europäischen Vergleich sehr viel häufiger skeptisch gegenüberstehen als Lehrende aus anderen EU-Ländern [vgl. Europäische Kommission 2006, S. 46].<sup>167</sup> Für generelle Zweifel am Nutzen neuer Medien für die Unterrichtsarbeit fanden sich an der untersuchten Schule keine weiteren Anhaltspunkte: In den Anfang 2006 durchgeführten schriftlichen Befragungen gaben beispielsweise 73% der Lehrenden an, dass sie den Einsatz neuer Medien als förderlich für die Motivation der Schülerinnen und Schüler erachten, weiterhin waren 46% der Meinung, dass Medieneinsatz im Unterricht zu zusätzlichem Lerngewinn führe<sup>168</sup>. Auch der Zusammenhang mit der höheren Anzahl von Berufsjahren, der in der EU-Studie hergestellt wird<sup>169</sup>, bestätigt sich an der untersuchten Schule nicht: Dort waren im Jahr 2005 59% der Lehrenden nach eigenen Angaben seit über 16 Jahren im Be-

---

<sup>167</sup> Diese Zahl bezieht sich gemäß der Studie auf die Lehrenden, die bisher keine Medien einsetzen: „German teachers not using ICT in class seem to be by far the most sceptical with respect to the benefits which can be achieved by using ICT in class, at 48% this is three times higher than the European average.“ [Europäische Kommission 2006, S. 46]

<sup>168</sup> Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung im Rahmen von *Schule interaktiv* vom Mai 2006, siehe Anlage.

<sup>169</sup> “There exists a correlation between this scepticism and a lack of motivation to use ICT in class with the age/amount of teaching experience of teachers: the older the teachers the more likely they will lack motivation to use ICT in class because they do not see benefits in its use for pupils.“ [Europäische Kommission 2006, S. 46]

ruf, 10% übten diesen seit mindestens 11 Jahren aus, 5% waren mehr 6 Jahre tätig, und 18% arbeiteten seit weniger als 5 Jahren als Lehrerin oder Lehrer.<sup>170</sup> Die Skepsis, mit der ein Teil der Akteure in der Wöhlerschule *Schule interaktiv* und der Integration neuer Medien begegnet, kann im Gegensatz dazu nicht auf eine *generelle* Medienskepsis zurückgeführt werden. Sie lässt sich vielmehr auf das komplexe Zusammenspiel von Rationalisierungsdynamiken beziehen. Hierbei wirkt das von Technik ausgehende Formalisierungspotenzial an der Schule in einem Doppelsinne und damit besonders intensiv. Die Anforderung, Medieneinsatz auszuweiten, akzentuiert die mit dem aktuellen Paradigmenwechsel eingeführten Veränderungen schärfer und weckt Erinnerungen an Effektivierungsmaßnahmen der Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren. Die Dynamiken, die durch die Einbindung von Technologien angestoßen sind, wirken dabei mit gemeinsam getätigten Handlungserfahrungen zusammen, wodurch sich innewohnende Widersprüche reziprok verstärken.

---

<sup>170</sup> Ergebnis der Vorbefragung im Rahmen von *Schule interaktiv* vom Mai 2005, (N=62; die Teilnehmerzahl entsprach zum damaligen Zeitpunkt 85% des Gesamtkollegiums).

## 8 Schulentwicklung nach eigenen Qualitätskriterien

Wie bereits beschrieben war in der Wöhlerschule ein pädagogischer Tag mit dem Gesamtkollegium im Zeichen von *Schule interaktiv* als eher kontraproduktiv eingeschätzt worden. Anfang 2006 wurde aus Sicht der Schule indessen die Gestaltung eines solchen als notwendig erachtet. Allerdings sollte dieser unter einem anderen Leitmotiv stehen: Sinnvoll schien eine generelle Bestandsaufnahme und Standortbestimmung, die als Basis für die weitere Entwicklung der Schule genutzt werden sollte. Aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung war mit einem solchen intern angestoßenen, allgemeinen Diskurs über den weiteren Weg der Schule auch die Möglichkeit gegeben, den im Arbeitskreis *Interaktive Schule*<sup>171</sup> begonnenen und bislang nicht an das Gesamtkollegium zurück gekoppelten Zieldiskurs aufzugreifen und diesen im Sinne einer Zielklärung fortzusetzen, so dass die in der ersten Projektphase initiierten Aktivitäten in Schulprogramm-, Medienkonzept- und Schulentwicklungsarbeit sinnvoll integriert werden könnten. Ein solches Ergebnis zogen auch die Vertreter der Schule in Betracht. Sie wiesen allerdings darauf hin, dass die basisdemokratisch gestaltete Selbstvergewisserung auch Streichung von Schwerpunktsetzungen und Projektaktivitäten bedeuten könne. Daraus könne letztlich resultieren, dass Medienarbeit an der Schule nicht wie in *Schule interaktiv* intendiert ausgeweitet und intensiviert werde.

Ein solcher Klärungsprozess gilt in der Schulentwicklungsliteratur als ein „Bindeglied zwischen Diagnose und Aktion“ [Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 2000, S. 110], und somit als ein zentraler Bestandteil eines nachhaltigen Entwicklungsprozesses. Nach dem in Qualitätsentwicklungskonzepten vertretenen Verständnis handelt es sich darüber hinaus um einen Prozess, in dem die Schule ihr Potenzial als „lernende und selbstverantwortliche Organisation“ [IQ Hessen 2008a, S. 17] und die Schulleitung ihr „Managementwissen“ [a.a.O., S. 16] unter Beweis stellt.

---

<sup>171</sup> Die Bezeichnung der schulinternen Arbeitsgruppe weicht vom Projektnamen ab, dies habe sich lt. Auskunft des Projektleiters der Schule aus einer Unachtsamkeit zufällig ergeben.



## 8.1 Selbstorganisierte Standortbestimmung

Der Ablauf des pädagogischen Tages wurde von Lehrenden geplant, die sich zu einem Vorbereitungsteam zusammengeschlossen hatten. Vorgesehen war, am Vormittag anhand von Leitfragen eine „ergebnisorientierte Gruppenarbeit“ zu gestalten. Diese fand innerhalb von 8 Arbeitsgruppen statt, in denen Lehrende den Austausch und die Diskussion der Teilnehmenden moderierten. Die Ergebnisse aus dieser Diskussion wurden am Nachmittag mit den Resultaten zweier weiterer Gruppen zusammengeführt, auch dieser Teil wurde von Lehrenden moderiert. Zur Diskussion standen neben den im Schulprogramm ausgewiesenen Arbeitsschwerpunkten *Naturwissenschaftliche Bildung, künstlerische und musikalische Bildung* sowie *Fremdsprachen und interkulturelle Verständigung* die Themen *Ganztagsschule, soziales Lernen, Methoden lernen/Lernen lernen*. Die Arbeitsschwerpunkte *Ökologische Bildung und Historisch-politische Bildung* waren in einer Arbeitsgruppe zusammengefasst. Der ebenfalls im Schulprogramm ausgewiesene Arbeitsschwerpunkt *Neue Informations- und Kommunikationstechnologien* war als solcher nicht vertreten. An seiner Stelle war im Programmflyer der Begriff *interaktive Schule* aufgeführt. Als Ziel der Diskussion wurde dort die „Schwerpunktbildung“ angegeben, die an nachfolgenden Gesamtkonferenzen weiter beraten und zur Beschlussfassung geführt werden sollte. Ferner sollten die Beschlüsse im Rahmen der Schulprogrammarbeit aufgegriffen, festgehalten und durch sie „auf den Weg gebracht“ werden. (siehe Abbildung 17)<sup>172 173</sup>

---

<sup>172</sup> Im Programmflyer wurden teils andere Bezeichnungen für die Arbeitsschwerpunkte benutzt als im Schulprogramm.

<sup>173</sup> Auf Anfrage wurde einigen Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung die Möglichkeit eingeräumt, den Diskurs der Gruppe Interaktive Schule teilnehmend zu beobachten.

PÄDAGOGISCHER TAG, 14.03.2006		
wohin geht die Wählerschule?		
<u>TAGESABLAUF</u>		
8.30	Begrüßung und „warm up“ in der Aula → 500er- und 600er-Räume	
→ bis 12.00	Gruppenarbeit (s. Kasten II)	
13.00 – 15.30	Großgruppen (s. Kasten III)	
15.30 – 16.00	„cool down“ im 500-er-Bau bei Kaffee und Kuchen	
<u>LEITFRAGEN FÜR DIE ERGEBNISORIENTIERTE GRUPPENARBEIT AM VORMITTAG</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was läuft gut und wie zeigt es sich? Was läuft nicht?</li> <li>• Warum soll dieser Bereich besondere Konturen entwickeln? Welche Ergebnisse sollen dabei erreicht werden?</li> <li>• Wie wird dieser Bereich organisiert?</li> </ul>		
Was kostet dieser Bereich? (= Umgang mit unseren Ressourcen: Lehrerstunden, Stundenplanwünsche, Wünsche für Gruppengrößen, Budget, Räume, ... → Fortbildungsbedarf)		
<u>Ziele</u>		
→ Auf den kommenden Gesamtkonferenzen wird über die Schwerpunktbildung beraten, es werden gegebenenfalls Beschlüsse zur Umsetzung gefasst.		
→ Das Beschlossene wird im Schulprogramm aufgenommen und so fixiert oder auf den Weg gebracht.		
<u>13.00 – 15.30 GROßGRUPPEN:</u>		
3 Gruppen stellen sich nacheinander ihre Ergebnisse vor, pro Gruppe 45 min Zeit:		
kennen lernen:	erste Gruppe stellt zunächst ihre Ergebnisse vor (15 min)	
→ besprechen:	Nachfragen, Einwände, Ergänzungen (20 min)	
→ sichern:	Ergänzungen verschriftlichen (10 min)	
→ nächste Gruppe		
1. Ganztagschule (Al, Ps)	(R 501)	ab 13.00 = <u>Gruppe A</u>
3. musikalischer Schwerpunkt (Mk)	(R 502)	
7. naturwissenschaftlicher Schwerpunkt (Ad)	(R 503)	R 503
5. Fremdsprachen und interkulturelle Verständigung (Ne)	(R 504)	ab 13.00 = <u>Gruppe B</u>
6. Ökologie und politische Bildung (Bk, Dh, Hh)	(R 505)	R 505
2. soziales Lernen (Ca)	(R 506)	ab 13.00 = <u>Gruppe C</u>
4. interaktive Schule (St)	(R 507)	
8. Methoden lernen / Lernen lernen (Oz, We)	(R 508)	R 508
Vorbereitungsteam: Dh, Ge, Nr, Sn, Tw, Vo, Wa, Wd		

Abbildung 17: Programm pädagogischer Tag

Zu Beginn des pädagogischen Tages verdeutlichte der Schulleiter in seiner Begrüßung in Form einer Anmoderation des Tagesgeschehens, dass die Idee einer Diskussion über den weiteren Weg der Schule durch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen angestoßen worden sei. Stichpunktartig verwies er auf folgende anstehende bzw. bereits wirksame Neuerungen:

- die Schulen Hessens erhalten mehr Eigenverantwortung, ab 2007 auch das Budget betreffend
- sukzessive wird sich auch das Einstellungsverfahren ändern, es werden dann die Lehrkräfte eingestellt werden, die zum Schulprofil passen
- die verstärkte Output-Kontrolle der Bildungspolitik im Rahmen von Vergleichsarbeiten und Zentralabitur lösen die Inputsteuerung (über Budget- und Personalpolitik) ab<sup>174</sup>

Es gehe nun nicht darum, Sinn oder Unsinn veränderter Vorgaben zu diskutieren, vielmehr sollten die Lehrenden die Möglichkeiten der Schule ausloten, in diesem Rahmen Schule zu gestalten. Wenn intern über den künftigen Weg der Wöhlerschule entschieden werde, solle nicht die Eignung der Bedingungen infrage gestellt werden. Vielmehr sei es notwendig, sich auf das eigene Handlungspotenzial zu besinnen. Dies schien ein Appell an die Teilnehmenden zu sein, den administrativ gesetzten Anforderungen konstruktiv zu begegnen<sup>175</sup>. Implizit unterstreicht diese Erinnerung die im Kollegium bestehende kritische Haltung gegenüber externen Reformimpulsen, die in schulbezogenen Aushandlungen zum Ausdruck kommt. Angedeutet ist auch, dass diese Haltung bei der Gestaltung von Wandelprozessen ‚stört‘.

### 8.1.1 Widerspruchslinien. Impulse für das Festhalten am Bewährten und für Veränderung

Nach dem anschließenden, teils auch auf ablehnende Reaktionen stoßenden spielerischen „Warm up“ (Anordnung der Teilnehmenden in Kleingruppen, Aufstellen im Kreis, gegenseitiges Bälle zuwerfen und Begrüßen) ordnen sich die Lehrenden den angebotenen Gruppen nach Interesse zu. In der beobachteten Arbeitsgruppe *Interaktive Schule* stellen Beteiligte die im Projekt *Schule interaktiv* eingebunden sind, den Anwesenden zunächst einige laufende Unterrichtsvorhaben vor. Das Projekt selbst, seine Zielsetzungen und sein auf Schulentwicklung zielender Anspruch werden nicht thematisiert. Der Informationsbedarf der Anwesenden (teils Lehrende, die in der Zwischenzeit neu an die Schule gekommen sind, teils Lehrende, die bisher nicht in die Arbeitszusammenhänge involviert waren) zum Projekt erweist sich als groß, denn obwohl die Mehrheit der in der

---

<sup>174</sup> Die kursiv gesetzten und nicht mit einem eigenen Literaturverweis gekennzeichneten Aussagen beziehen sich auf wörtliche Aussagen der Akteure, die in die Feldnotizen der Forscherin während der teilnehmenden Beobachtung eingegangen sind.

<sup>175</sup> Die Ansprache des Schulleiters wurde im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung von der Forscherin stichpunktartig mitprotokolliert.

Teilnehmenden dem Arbeitskreis *Interaktive Schule* angehört, sind die vorgestellten Unterrichtsvorhaben nicht allen bekannt. Es wird das Bedürfnis nach mehr und effektiverem Informationsfluss geäußert. Das Moderatorenteam nimmt dieses Bedürfnis auf und räumt der Beantwortung von Fragen zum Projekt viel Zeit ein. Ferner wird das bestehende Informationsdefizit zum Anlass genommen, für die künftige Arbeit einen effektiveren Informationsfluss zwischen dem Arbeitskreis und dem übrigen Kollegium zu fordern. Besprochen werden die Erfahrungen der Lehrenden, die im Projektkontext Unterrichtsvorhaben durchführen, nicht nur bezogen auf den Medieneinsatz, sondern auch hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung. Es wird hervorgehoben, dass durch *Schule interaktiv* auch offene, projektförmig organisierte und die Aktivität der Lernenden stärker einbeziehende Unterrichtsformen gefördert werden sollen. Einige der Lehrenden berichten darauf hin, dass offene Unterrichtsgestaltung ihrer Erfahrung nach nicht dem Bedürfnis aller Schülerinnen und Schüler gerecht werde. Schwächere Schüler hätten aufgrund des Fehlens der gewohnten Vorgaben des Lehrenden anfangs häufig Orientierungsprobleme, während stärkere Schüler in der Regel von mehr Offenheit profitierten. Unterricht zu verändern und sich dabei vom Curriculum wegzubewegen bzw. entgegen den Lehrplanvorgaben zu handeln, beschreiben einige Lehrende als ein „Wagnis“, das angesichts der anstehenden zentral gestellten Vergleichstests nicht ohne Weiteres eingegangen werden könne. Es werden Bedenken geäußert, dass die Schülerinnen und Schüler in projektorientiertem Unterricht nicht die Inhalte lernen, deren Kenntnis in den nunmehr zentral gestellten Abschlussarbeiten nachgewiesen werden müssen. Insofern sei projektorientierter Unterricht mit tradierten Lernzielkontrollen schwer zu vereinbaren. In diesem Diskurs waren damit ähnliche Haltungen gegenüber reformpädagogisch orientiertem Unterricht zu beobachten wie zuvor in projektbezogenen Aushandlungen zum Thema *Entwicklung einer Neuen Lehr-Lernkultur*.

Die Triangulation dieser Beobachtung mit den Interviewdaten zeigt, dass andererseits Lehrende an der Wöhlerschule teils seit Jahren mit offenen Unterrichtsmethoden wie Wochenplanarbeit und Stationenlernen arbeiten:

I: Wenn Sie da von offenen Methoden reden, [...] haben Sie da Präferenzen, welche Sie da einsetzen oder mit welchen Sie da liebäugeln?

P: Ja. Es ist ja vieles in der Diskussion, also wir haben vor vielen Jahren ja hier schon angefangen mit, Wochenplänen hieß es damals, [zu] arbeiten. Ich nenn's inzwischen nicht Wochenplan, nenn's Arbeitsplan, weil es sich immer nur auf ein Fach bezieht und die Schüler dann damit arbeiten. Stationenlernen ist ein weiterer Begriff, den wir ja hier inzwischen etabliert haben, zumindest jetzt in meinem Fach, aber auch in andern Fächern. [...] Es gibt weiter Lernzirkel. Ein [...] sehr langfristiges Stationenlernen, um in der Oberstufe ein ganzes Unterrichtsgebiet über sechs Wochen hinweg abzudecken, und das war schon jetzt 'n bisschen mutig einerseits, aber die Ergebnisse sind jetzt zumindest nicht entmutigend. [D-6-2006]

Diese Methoden scheinen nicht nur in einem Fach zur Anwendung zu kommen, sie werden von weiteren Lehrenden offensichtlich ungeachtet der veränderten Prüfungsform weitergeführt, zumal ihre Ergebnisse – gemeint ist hier sicherlich der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler – „nicht entmutigend“ sind.

Die Einschätzung, dass Stationenlernen über einen Zeitraum von 6 Wochen in der Oberstufe durchaus „schon jetzt ein bisschen mutig“ ist, kann als eine Bezugnahme auf die „jetzt“ neu eingeführten zentralen Abiturprüfungen gewertet werden, auch wenn dieser Zusammenhang nicht explizit artikuliert wird. Auch die befragte Lehrperson schätzt offenen Unterricht in der gegenwärtigen Situation als ein gewagtes Unterfangen ein, nutzt Lernzirkel und Stationenlernen aber aufgrund ihres lernförderlichen Effekts. Zum Ausdruck kommt dadurch, dass alternative Lehr-Lernformen an der Schule durchaus etabliert sind. Da aktuell „vieles in der Diskussion ist“, scheint ihre Umsetzung jedoch verstärkt internem Legitimationsdruck ausgesetzt. Im Kontext veränderter bildungspolitischer Rahmenbedingungen, darunter neben dem Zentralabitur auch die Schulzeitverkürzung im Rahmen von G8, haben sich reformpädagogisch gestaltete Unterrichtsszenarien offenbar neu zu bewähren. Diese ‚Bewährung‘ zeigt sich von den Realisierungsbedingungen geprägt. Unter Zeitdruck und angesichts der Orientierung am feststellbaren Output rücken die unmittelbar lernförderlichen Aspekte, mit anderen Worten: die ‚Wirksamkeit‘ schülerzentrierten Unterrichtens in den Vordergrund. Der Beitrag der Unterrichtsgestaltung zu einer Lehr-Lernkultur, die Lernprozesse als ganzheitliche Subjektentwicklung begreift und Raum für die nicht messbaren Wissensanteile gibt, scheint hingegen weniger relevant. An der Wöhlerschule wirkt die Einführung zentraler Prüfungen und Leistungstests zwar nicht *direkt* hemmend auf die Gestaltung alternativer Unterrichtsformen, wie

dies in kritischen Einschätzungen vermutet wird [vgl. u.a. Rolff 2004]. Durch ihren Fokus auf die Lernleistung schaffen zentral gestellte Prüfungen und Tests jedoch keinerlei Anreize für eine Veränderung der Lehr-Lernkultur. Indem offener Unterricht selbst für die Lehrenden zu einem Risiko wird, die damit bereits positive Erfahrungen getätigt haben, befördern zentrale Tests das Festhalten an den bewährten Unterrichtsformen. Die von den veränderten Rahmenbedingungen ausgehenden Impulse stehen damit im Widerspruch zur im Projekt intendierten Unterrichtsentwicklung, orientiert an der *Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur*.

### **8.1.2 *Schule interaktiv* im ersten Projektjahr. Die Perspektive der internen Bestandsaufnahme**

Neben diesem inhaltlichen Diskurs spielt am von der Schule selbst initiierten pädagogischen Tag die Erörterung organisatorischer Fragen zu Förderung von Unterrichtsvorhaben im Rahmen von *Schule interaktiv* eine große Rolle. Hier stehen die Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt im Vordergrund. Als Impuls für die weitere Arbeit mit neuen Medien an der Schule bringen zwei Lehrende aus dem Arbeitskreis *Interaktive Schule* das Konzept einer „Bewussten Mediennutzung“ ein, das nach der Vorstellung des Arbeitskreises das Profil der Schule prägen könnte. Denkbar sei die Entwicklung eines eigenen Mediencurriculums, das Aufbrechen des tradierten Stundenrhythmus' und die Einführung fächerübergreifenden Unterrichts, wobei die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, „*Fachstunden abzugeben*“, eine grundlegende Voraussetzung sei. Zur Umsetzung des Konzepts wird die Bildung einer Arbeitsgruppe angeregt, die eine schulinterne Bestandsaufnahme vornimmt und medienpädagogische Überlegungen mit den jeweiligen Fachlehrplaninhalten abstimmt. Als Problemstellung wird im Rahmen des Austausches benannt, dass an der Schule keine Systematik zu Medienausleihe existiert und dadurch die Organisation der Medienentnahme erheblich erschwert werde. Artikuliert wird ferner, dass mangelnde Praxis der Lehrenden im Umgang mit Medien eine Hemmschwelle für Mediennutzung im Unterricht darstellt, und dass an der Schule keine Lehrerarbeitsplätze verfügbar sind, die eine Unterrichtsvor- und -nachbereitung vor Ort ermöglichen. Da der Austausch insgesamt sehr angeregt verläuft, erfolgt die Dokumen-

tation der Ergebnisse durch das Moderatorenteam am Ende unter Zeitdruck. Nicht alle der diskutierten und oben angeführten Themen spiegeln sich darin wider.

Unter der Rubrik „Was läuft gut?“ wurden folgende Punkte benannt<sup>176</sup>:

- *Viele Projekte sind angelaufen*
- *Unterstützung durch „Deutsche Telekom Stiftung“ läuft gut; Projekte werden finanziell unterstützt*
- *TU Darmstadt (Evaluationsberatung, u.a.)*
- *Computereinsatz im LRS-Unterricht*
- *Schüler profitieren von diesen Projekten*
- *Projekte tragen zur Selbstverständlichkeit der Mediennutzung bei*<sup>177</sup>

Unter dem Punkt „Was läuft nicht“ wurden die angesprochenen problematischen Aspekte aufgeführt und um Begründungen ergänzt. Einer der Moderatoren hat diesen Abschnitt mit dem Vermerk „*nicht politisch!*“ versehen. Dies kann als Hinweis ‚in eigener Sache‘ erachtet werden: es könnte sich hierbei um eine Erinnerung daran handeln, die Aushandlungen ergebnisorientiert zu gestalten, indem auf eine kritische Diskussion der Rahmenbedingungen verzichtet wird. Festgehalten wurden folgende Problemstellungen:

- *Information über die Projekte ist unzureichend*
- *Es gibt keinen Rahmen für den Informationsaustausch*
- *Zu wenig Infos über die Möglichkeiten des Projekts*
- *Nutzung der Geräte läuft schlecht*

Als Gründe hierfür wurden fixiert:

- *Zeitlicher Rahmen für den persönlichen Austausch fehlt*
- *Forum Interaktive Schule<sup>178</sup> wird noch zu wenig genutzt*
- *Es gibt zwecks Übersicht keine gebündelten Informationen*
- *Ausleihsystem fehlt*
- *Einweisung in die Gerätenutzung fehlt ( Fortbildung)*

Als Argumente dafür, dass der Bereich besondere Konturen entwickeln soll, wurden gesammelt:

---

<sup>176</sup> Wiedergabe der schriftlichen Dokumentation des Moderators, siehe Anhang.

<sup>177</sup> Bei den in diesem Abschnitt als Zitate gekennzeichneten Passagen handelt es sich um die vom Moderator zur Verfügung gestellten und digitalisierten Aufzeichnungen.

<sup>178</sup> Hierbei handelt es sich um ein schulinternes Forum auf der internetbasierten Open Source Plattform Moodle, das der Projektkoordinator bereits vor der Bereitstellung eines Servers im Rahmen von Schule interaktiv eingerichtet hatte.

- *Neue Lernkulturen entwickeln*
- *Schule öffnet sich*
- *Bündelung der vielfältigen bisher schon bestehenden Projekte/Unterrichtsvorhaben unter einer gemeinsamen Zielsetzung*
- *Außendarstellung der Schule verbessern durch fächerbezogene Inhalte auf der Homepage*
- *Entwicklung eines Konzepts „Bewusste Mediennutzung“*
- *„Bewusste Mediennutzung“ als Selbstverständlichkeit an der Wählerschule*

Zur Frage „Wie wird dieser Bereich organisiert?“ wurde notiert:

- Es gibt AK „Interaktive Schule“, dessen Besetzung variabel ist
- Aus diesem AK halten 5 Mitglieder Kontakt zur TU DA und zur Deutsche Telekom Stiftung
- Entscheidungen werden im AK gefällt

Die für die Fortführung notwendigen Ressourcen waren unter der Rubrik „Was kostet dieser Bereich? (Umgang mit unseren Ressourcen: Lehrerstunden, Stundenplanwünsche, Wünsche für Gruppengrößen, Budget, Räume, Fortbildungsbedarf ..)“ zu benennen:

- Einführung in die Gerätenutzung der Laptops (Fortbildungen)
- Entwicklung eines Ausleihsystems
- Technischer Verantwortlicher dafür [für das System] (Budget)
- Medienkonzept muss verbindlich für alle sein (curriculare Einbindung, Fachkonferenzen)
- Dokumentation der Medienbildung ( Portfolio)
- Eher mehr Computerräume als mehr Laptopwagen
- Bei Computernutzung sind oft Doppelstunden notwendig (sowohl bei Laptops als auch bei Computerräumen Stundenplan)
- Lehrerstunden für Entwicklung der Medienkompetenz (Deputat)
- Gruppenteilung (halbe Klassen) in machen Unterrichtsphasen
- Integration einer „Bewussten Mediennutzung“ in die Fächer (Fachkonferenzen)
- Notwendige Schritte:
- AK IAS
- Bestandsaufnahme (Fachkonferenzen)
- Planung und Durchführung medienpädagogischer Unterrichtseinheiten/Projekte
- Ausgestaltung des Konzepts bezügl. Schulprogramm
- Einbindung in Unterricht
- Ergänzungen:
- Fortbildung in die Gerätenutzung
- Wartungsbedarf technische Unterstützung
- Großer Frust
- Mehrere technische Assistenten Budget
- Lehrerstunden für die Unterstützung der Nutzung
- Plan: Wo steht welches Gerät?
- Ausgabe und Wartung
- Wie überwindet man die Hemmschwelle zur Nutzung?
- Gruppenteilungen einplanen
- Doppelstunden
- Eigene Lehrerräume (langfristige Planung)
- Andere Zeitstruktur (langfristige Planung)



Aus Sicht der teilnehmenden Beobachtung ließ sich zunächst konstatieren, dass *Schule interaktiv* im Diskurs am pädagogischen Tag in erster Linie als Medienprojekt wahrgenommen wird, in dem es *auch* um die Gestaltung offener Unterrichtsformen geht. Der ebenfalls intendierte Schulentwicklungsanspruch wurde in der ersten Phase des pädagogischen Tages nicht eigens thematisiert. Faktisch wurden jedoch Bezüge zur Schulentwicklung hergestellt, wenn eine gemeinsame Zielsetzung, ein Anknüpfen an das Schulprogramm, die Bündelung von Informationen zur besseren Übersicht, organisatorische Veränderungen wie Doppelstunden, mehr Fortbildungstätigkeit und die Notwendigkeit eines Ausleihsystems konstatiert wird. Im vorgestellten Konzept einer „Bewussten Mediennutzung“ wird darüber hinaus ein fächerübergreifendes Zusammenwirken und die Entwicklung eines schuleigenen Mediencurriculums in Aussicht gestellt, das sich am Schulprogramm orientiert und in ein weiterentwickeltes Medienkonzept mündet. Diese konzeptionellen Überlegungen, für die unter der Rubrik „Notwendige Schritte“ bereits konkrete Ablaufprozesse ausgearbeitet wurden, belegen die Perspektive auf Medienintegration im Kontext von Schulentwicklungs- und Schulprogrammarbeit. Ein mangelndes Bewusstsein für systematische Planung und Gestaltung, das Lehrenden teilweise zugeschrieben wird [vgl. Steffens & Bargel 1993], liegt an der untersuchten Schule damit nicht vor. Vielmehr deuten die Beobachtungen darauf hin, dass die Erfahrungen der Beteiligten mit der neu hinzugekommenen technischen Ausstattung die Notwendigkeit ihrer Organisation und Planung gezeigt haben. An der Wöhlerschule werden solche Aktivitäten erst dann gestaltet, wenn diese pädagogisch begründet sind.

### **8.1.3 Pädagogische Regelungsnötigung. Technikeinsatz als Infragestellung bewährter Handlungsstrategien und -muster**

Artikulierte wird ferner der Bedarf an technischer Unterstützung, sei es durch einen Assistenten oder, falls dies Lehrende leisten sollen, in Form von Deputatsstunden und der Wunsch, anstelle mobilen Technikeinsatzes auf „mehr Computerräume“ zu setzen. Begründet wird dies mit den baulichen Gegebenheiten der

Schule, denn die Unterrichtsräume befinden sich in verschiedenen Gebäudetrakten, in denen teils kein Aufzug vorhanden ist und die teilweise über den Pausenhof miteinander verbunden sind. Die Nutzung des für den Transport der im Projekt angeschafften Notebooks vorgesehenen Laptopwagens habe sich für diese Voraussetzungen nicht bewährt. Bezüglich der Techniknutzung wird insgesamt ein „großer Frust“ geäußert. Die Beteiligten selbst verweisen dazu auf die bereits angesprochene Diebstahlserie und die verzögerte Wiederbeschaffung der gestohlenen Geräte. Darüber hinaus werden Probleme bei der Nutzung der vorhandenen Medien angegeben:

Der große [Laptop-]Wagen ist viel zu schwer, um transportiert zu werden. Auch das Aufladen der Laptops und das Entnehmen der Laptops aus dem Wagen beansprucht zu viel Zeit. Für das Unterrichtsvorhaben ‚Videoclips über WPU-Angebote‘ hat es sich als Nachteil erwiesen, dass die Laptops keinen Firewire-Anschluss besitzen. [D-5-2006]

Es kann damit angenommen werden, dass der mit der Mediennutzung verbundene Unmut aus Sicht der Akteure zunächst auf die beschriebenen praktisch-organisatorischen Schwierigkeiten zurückgeführt wird. Die Auseinandersetzung mit den ambivalenten Signalen hinsichtlich einer pädagogisch begründeten Techniknutzung zu Projektbeginn, die skeptische Abwehr eines Teils der Kollegen und eine kritische Einschätzung des pädagogischen Potenzials neuer Medien werden nicht thematisiert. Selbstkritisch wird die Organisation der Ausleihe betrachtet:

Die Laptopwagen standen in zwei Räumen und jeder, der wollte, konnte sich die Laptops nehmen. Reservierungen erfolgten per Zettel auf dem Wagen. Wenn Laptops fehlten, wusste man nicht, wer diese entliehen hatte. Die digitalen Kameras lieh man sich über die Kunstlehrer oder über unseren technischen Assistenten [...] aus. Eine Übersicht über alle auszuleihenden Geräte gab es nicht. Nirgendwo wurde notiert, wer sich was geliehen hatte. [D-5-2006]

Die intuitiv gestaltete Aufbewahrungs- und Ausleihstrategie führte offensichtlich dazu, dass die Standorte und die Verfügbarkeit von Medien eher verschleiert als transparent gemacht wurden, was weitere Diebstähle, aber auch die schulinterne Mediennutzung verhinderte. Mit dem Einsatz von Medien war zu diesem Zeitpunkt ein erheblicher zeitlicher Aufwand verbunden. Wer beispielsweise mediengestützte Unterrichtsvorhaben realisieren wollte, musste über die didaktische Planung und Besprechung mit den Projektpartnern hinaus schulinternen Organisationsaufwand in Kauf nehmen. Es mussten die relevanten Informationen bezüglich des Medienstandorts beschafft und sichergestellt werden, dass der Unter-

richt in einem Gebäudetrakt stattfindet, der mit dem Laptopwagen erreicht werden kann. Darüber hinaus war zu prüfen, inwiefern die einzusetzenden Medien die Voraussetzungen erfüllen, die für das entsprechende Vorhaben wichtig sind (z.B. ob die Notebooks über einen Firewire-Anschluss zur Übertragung von Videomaterial verfügen). Dieser Zusatzaufwand kann im Wesentlichen darauf zurückgeführt werden, dass in Bezug auf Medienausleihe zunächst kein Organisationsbedarf gesehen, sondern, wie kulturell tradiert, auf das Engagement der Akteure und damit bewährte Handlungsmuster gesetzt wurde.

Der pädagogische Anspruch der Akteure, durch „bewussten“ Einsatz neuer Medien im Unterricht zu einer umfassenden, emanzipatorisch orientierten Medienbildung der Schülerinnen und Schüler beizutragen, brachte indessen Regelungsbedarf hervor, der über die Organisation der Aufbewahrung und Ausleihe hinausreichte: Für die geplante Umsetzung einer „Bewussten Mediennutzung“ waren ein Konsens im Kollegium und das Einleiten konzertierter Aktionen auf der Ebene der Fachbereiche und der Schulprogrammarbeit sowie hinsichtlich Fortbildungsaktivitäten und der Sicherstellung von Unterstützung notwendig – all dies setzte voraus, dass überzeugende Argumente für eine Ausweitung der Medienarbeit gefunden wurden, die die Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen mittragen können. Der „Frust“ der im Projekt mitwirkenden Akteure war insofern auch darauf bezogen, dass die Realisierung des Anspruchs, einen systemischen, pädagogisch-sinnvollen und kritisch reflektierten Medieneinsatz an der Schule einzuleiten, mit der Teilnahme an *Schule interaktiv* zwar in greifbare Nähe gerückt war, die Umsetzung aber nicht in Form des an der Schule üblichen intuitiven Umgangs zu bewältigen war. Zwar hatten die Akteure eine Anpassung der Projektanforderungen an die schulischen Handlungstraditionen erreicht, eine Adaption der internen Ablaufprozesse an die von der Integration neuer Medien ausgehenden Regelungsbedarfe war jedoch ohne eine interne Legitimation der Techniknutzung nicht möglich.

Das Potenzial mobilen Computereinsatzes, auf das sich auch der Ausstattungsansatz im Projekt *Schule interaktiv* berief [vgl. Sesink et al 2008, S. 109f], konnte aufgrund der baulichen Voraussetzungen an der Wöhlerschule nur einge-

schränkt zur Entfaltung kommen. Eine bewahrpädagogische Haltung, ein Beharren auf dem Fachraumprinzip oder die Aufrechterhaltung bestehender Zugangsregeln waren an der Schule kein Thema, die Akteure zeigten sich gegenüber einer flexiblen Medientechnik zu Projektbeginn sogar sehr aufgeschlossen. Eine Technik, die als „*im Wortsinn pädagogisch „tragbare“ Technik*“ [Sesink et al 2008, S. 110 (Hervorhebungen im Original, C.Z.)] zu Lehrenden und Lernenden kommt, deckte sich mit dem Anspruch, subjektorientierte Lernprozesse zu unterstützen und entsprach der Offenheit der Akteure für Innovationen. Die historisch gewachsene Raumsituation<sup>179</sup> erschwerte indessen einen unkomplizierten Technikeinsatz. Die mobile Technik war an der Wöhlerschule quasi pädagogisch gerade *nicht ‚tragbar‘*, weil sie zusätzlichen Organisations- und Zeitaufwand bedeutete.

Rückblickend wird daher nachvollziehbar, weshalb die Schule die Entwicklung eines Ausleihsystems nicht mit Nachdruck zu beschleunigen versuchte: Dies war nur *einer* der Aspekte, die mit einer „Bewussten Mediennutzung“ verbunden waren; sie bezog sich auf dafür geeignete organisatorische Voraussetzungen. Ein wesentlich höherer Stellenwert wird an der Schule jedoch der pädagogischen Fundierung des Medieneinsatzes im Sinne eines kritisch-reflexiven Zugangs zum Thema beigemessen. Denn: die Entwicklung von Medienkompetenz soll den Lernenden über instrumentelle Kenntnisse und pragmatisches Technikwissen hinaus einen sozial verantwortlichen Umgang mit Medien ermöglichen. Darauf beziehen sich die Akteure im Ansatz einer „Bewussten“ Medienarbeit mit Nachdruck. Diese Perspektive weist Bezüge zum kritischen Diskurs in der Medienpädagogik auf, der Medienkompetenzentwicklung als Beitrag zur Mündigkeit und Selbstbestimmung des Subjekts, zu seiner Sensibilisierung für die manipulative, affirmative Wirkung medialer Technologien und für ihre sozialen und gesellschaftlichen Implikationen begreift [vgl. u.a. Aufenanger 1997; Tulodziecki 1998; Mikos 1999; Sesink 2007]. Die Sichtweise der Schule rekurriert indessen nicht auf der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, sie lässt sich vielmehr ebenfalls im oben beschriebenen, kritisch-skeptischen und erfahrungsbasierten Blick auf den Einsatz von Technologien in der Schule verorten.

---

<sup>179</sup> Im Zuge steigender Schülerzahlen wurden die umliegenden Gebäude der Schule ‚zugeschlagen‘.

#### 8.1.4 Der Faktor Arbeitsbelastung als Entwicklungshemmnis

Als problematisch hatten die Lehrenden am pädagogischen Tag sowie in anderen Beobachtungssituationen die hohe Arbeitsbelastung beschrieben. Davon schienen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung besonders stark die technisch erfahrenen Lehrenden betroffen. Da die von der Bildungsadministration inzwischen bereit gestellten technischen Assistenten nur stundenweise an der Schule verfügbar waren, oblag es den Projektaktiven, jene notwendigen internen Administrations-, Organisations- und Unterstützungsaufgaben zu übernehmen, die Unterricht mit neuen Medien voraussetzt. Bei der Auswahl und Beschaffung, der Betreuung und Instandhaltung der Medianausstattung<sup>180</sup>, der Bereitstellung der W-LAN-Verbindung (hier auch Verhandlungen mit dem Schulträger), der Einführung und Nutzung einer Administrationssoftware, dem Entwickeln, Organisieren und Durchführen von Lehrveranstaltungen mit moderner Informations- und Kommunikationstechnologie, dem Arbeiten mit Administrationssoftware (der vom AfL in Frankfurt für den pädagogischen Einsatz entwickelten Software LANiS) sowie auf Lernplattformen (z.B. Gestalten von Kursen auf der Lernplattform Moodle) wurden die auch im Projekt aktiven Lehrenden zwar von der DT Stiftung und der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt, es war aber zusätzlich ein hohes Engagement notwendig.

Im untersuchten Fall führten sie neben den Verpflichtungen im Rahmen der Unterrichtsarbeit eigene Unterrichtsvorhaben durch, besuchten Fortbildungen und Besprechungen im Projektkontext, vermittelten als Multiplikatoren ihre Kenntnisse anderen Kollegen weiter, waren mit der Beschaffung, Organisation und Einrichtung der Medientechnik beschäftigt, hatten ihren Einsatz teils mit dem Schulträger zu verhandeln (dies betraf die weitere Nutzung von WLAN-Access-Points) und fungierten fallweise als Ansprechpartner für andere Lehrende. Zu dieser Situation hatten neben den bildungspolitischen Rahmenbedingungen auch

---

<sup>180</sup> Im Rahmen von *Schule interaktiv* wurden als Unterstützung der Schulen zunächst naturwissenschaftliche Assistenten finanziert. Deren Unterstützung war vor allem auf den naturwissenschaftlichen Unterricht bezogen und sollte experimentorientierte Lehr-Lernszenarien befördern. Aufgrund des immer wieder thematisierten Mangels an technischer Unterstützung wurde der Zuständigkeitsbereich der ursprünglich rein naturwissenschaftlichen Assistenten im Projekt erweitert: Diese wurden zu naturwissenschaftlich-technischen Assistenten erklärt. An der Wöhlerschule waren die Assistenten für die Bereitstellung und Instandhaltung der medialen Ausstattung zuständig.

die durch das Projekt bedingten Aushandlungs- und Organisationsprozesse beigetragen. Der Einsatz neuer Medien wurde durch die Zeitproblematik zu einem exklusiven Projekt der Lehrenden, die ‚Zeit hatten‘ – Befürchtungen, durch die Projektteilnahme könnte sich die Kluft im Kollegium vertiefen, könnten sich dadurch bestätigt haben.

Das den pädagogischen Tag organisierende Planungsteam hatte festgelegt, dass sich in der zweiten Phase des Tages die Gruppen *Interaktive Schule*, *soziales Lernen* und *Lernen lernen* über ihre Arbeitsergebnisse austauschen. Im Rahmen dieses Austauschs wurde nach der Skizzierung der jeweiligen Erkenntnisse durchgängig die Problematik unzureichenden Informationsaustauschs thematisiert, wobei unter den Beteiligten unterschiedliche Auffassungen darüber bestanden, wie diese Problematik gelöst werden kann. Während eine Fraktion die Lösung in engerer Kooperation und Kommunikation sah, wiesen andere Lehrende auf den damit verbundenen Zeitaufwand hin. Durch intensivere Kommunikation und Kooperation würden die ohnehin knappen Zeitressourcen noch weiter limitiert. Es wurde darauf verwiesen, dass einige Kollegen „*schon jetzt am Limit*“ seien und ihre Einbindung in zusätzliche Aktivitäten vor diesem Hintergrund eine weitere „*Zeitverschwendung*“ bedeuten. Diese Argumente wurden in einem spürbar gereizten, ungehaltenen Ton vorgetragen; die Diskussion schien sich aus Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung zunehmend emotional aufzuladen. In diesem Klima stießen Vorschläge der ‚Gegenfraktion‘ bezüglich einer stärkeren Institutionalisierung der Kommunikation, so z.B. in Form wöchentlich stattfindender Gesamtkonferenzen, auf eine Art ‚agitierten‘ Widerstandes: Diese Ideen wurden mit fast empörtem Ton abgelehnt und als „*Zumutung, Bevormundung, und Eingriff in die persönliche Zeiteinteilung*“ bezeichnet. Obwohl implizit deutlich schien, dass eine solche organisierte Verstetigung langfristig den Informationsfluss sichern, also das auch in anderen Gruppen ausgemachte Informationsdefizit beheben könnte und die Akteure ferner z.B. von aufwändigen Terminfindungsverhandlungen entlasten würde, fanden fest eingeplante Kommunikationszeiten in der Großgruppe keine Mehrheit. Auch der Vorschlag, diese probeweise einzuführen, stieß rundheraus auf Ablehnung.

Atmosphärisch war die beobachtete Kontroverse von einer für die wissenschaftliche Begleitung ungewohnten Heftigkeit. Besonders in der zweiten Hälfte des pädagogischen Tages waren einige der Akteure aufgebracht, hoben in der Auseinandersetzung mehrfach die Stimme und gestikulierten erregt; das ‚Abkühlen‘ der Emotionen und die Rückführung der Diskussion auf eine rationale Ebene gelang dem leitenden Moderationsteam nur mit Mühe. Der Diskurs wurde an dieser Stelle beendet, das Ziel des pädagogischen Tages schien erreicht. Aus der Außenperspektive hatte wie intendiert ein Informations- und Meinungs austausch stattgefunden. Darüber hinaus waren Widerspruchsrelationen und Problemstellungen offenbar geworden. Eine diskursive Klärung blieb an diesem Tag aus; möglicherweise, um die Atmosphäre im Kollegium nicht weiter zu verschlechtern.

#### **8.1.5 Belastungs- und Angemessenheitsempfinden. Wahrnehmungsunterschiede**

Wie Nachfragen der Forscherin ergaben, lagen der Auseinandersetzung zum Thema Arbeitsbelastung bzw. knappe Zeitressourcen auch die unterschiedliche zeitliche Ausgestaltung der Arbeitsverträge zugrunde. So hätten sich einige der Lehrenden an der Schule freiwillig für Teilzeitarbeit entschieden, um mehr Spielraum für das persönliche Engagement in Arbeitskreisen, Projektarbeit etc. zu haben. Die Motivation für diesen Einkommensverzicht sei aus Sicht anderer Lehrender nur schwer nachzuvollziehen. Diese Hintergrundinformation bot einen weiterführenden Erklärungsansatz für die aufgeladene Stimmung. Während ein Teil der Lehrenden bereit ist, sich überdurchschnittlich für die Schule zu engagieren und dafür erhebliche zeitliche Mehrbelastungen in Kauf nimmt, die teils durch Reduktion der vertraglichen Arbeitszeit kompensiert werden und faktisch eine Einkommenseinbuße darstellen, sehen sich andere Lehrende an das reguläre Einkommen gebunden. Für sie besteht die Option, das bestehende Stundendeputat zu reduzieren, nicht; sie sehen die freiwillige, unbezahlte Mehrarbeit als unnötige „Zeitverschwendung“. Aus einer solchen Perspektive könnte jedes weitere Engagement, das nicht direkt in Zusammenhang mit dem Unterricht gesehen wird, somit auch Aktivitäten wie Jours fixes, Projekt- und Austauschtreffen im Rahmen von *Schule interaktiv*, aber auch die Mitwirkung in der Schulentwick-

lungs-, Schulprogramm- und Medienkonzeptarbeit als unzumutbare Zusatzbelastung aufgefasst werden – gerade, wenn die Arbeitsbelastung ohnehin als hoch empfunden wird. Dass die Belastungen im ersten Projektjahr deutlich angestiegen sind, kommunizierten die Akteure aus der untersuchten Schule offen. Bei der Präsentation des Entwicklungsstandes der Schule anlässlich eines Projekttreffens im März 2006 umschrieb ein Lehrender die aktuelle Situation mit den Worten:

*Derzeit geht's bei uns dermaßen drunter und drüber, dass wir nicht wissen, was wir bis wann leisten können. [D-10-2006]*

Auch aus diesem Grund war die Hinterfragung der bestehenden Schwerpunktsetzungen am pädagogischen Tag angestoßen worden. In seinem Vorfeld war betont worden, dass es nötig sei, Abläufe effizienter zu gestalten, um Entlastung zu schaffen, denn:

*Auch engagierte Kollegen sind jetzt an ihrer Grenze, wir laufen Gefahr, dass die sich völlig zurückziehen. [D-10-2006]*

Nachdem die Belastungssituation auch am pädagogischen Tag als Problem deutlich wurde, schien aus Sicht der Forscherin eine eingehendere Analyse aufschlussreich. Es konnte angenommen werden, dass die Kultur der Schule mit den Phänomenen *Einräumen und Nutzen von Handlungsspielräumen* und *Lassen Können* eine Motivation für überdurchschnittliches Engagement der Lehrenden bietet, gleichzeitig ist es dieses überdurchschnittliche Engagement, das die Vielfalt der schulischen Angebote trägt. Eine als zu hoch empfundene Arbeitsbelastung könnte das Zusammenspiel zwischen Angebot und Nutzung von Handlungsspielräumen gefährden und langfristig die Innovationsfreude und die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit hemmen. Um die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung darstellen zu können und ihren Einfluss auf den Prozess näher zu beleuchten, wurden die Lehrenden in den im Rahmen von *Schule interaktiv* durchgeführten schriftlichen Befragungen<sup>181</sup> gebeten, Angaben zu ihrer vertraglich festgelegten wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung und zu ihrer wahrgenommenen Präsenzzeit an der Schule (der Unterrichtsverpflichtung plus die für Arbeitskreise, Beratung, Gremienarbeit etc. aufgewandten Stunden) zu tätigen. Darüber hinaus sollten die Befragten angeben, inwieweit sie das Verhältnis zwischen Unterrichtsverpflichtung und tatsächlich an der Schule verbrachter Zeit als

---

<sup>181</sup> Die jeweils im Mai 2006 und 2007 durchgeführt wurden.



angemessen empfinden. Ziel dieser Analyse war, ein tieferes Verständnis der Problematik der Arbeitsbelastung an der untersuchten Schule zu entwickeln. Anschließend sollte herausgearbeitet werden, wie die Akteure bei der Entscheidung über den weiteren Entwicklungsweg der Schule mit diesem potenziellen Hemmnis umgehen. Aufgrund der unterschiedlichen Stundendeputate<sup>182</sup> ergab sich aus den Daten ein relativ heterogenes Bild. Da die Stundenwerte zunächst keinen Aufschluss darüber gaben, inwiefern die Angaben als hohe, niedrige oder durchschnittliche Belastung einzuschätzen sind, wurde gemeinsam mit dem Schulleiter ein durchschnittlicher Vergleichswert festgelegt. Angenommen wurde eine überschlägige Anzahl von Stunden, die von den Lehrenden an der untersuchten Schule über die Unterrichtszeit hinaus im Durchschnitt an der Schule verbracht wird (angenommene Anwesenheit, diese wurde mit  $\leq 10$  Zeitstunden veranschlagt). Diese drei Werte wurden in einem Diagramm (siehe Abbildung 18) zusammengeführt, um die Diskrepanz zwischen vertraglich festgeschriebener und empfundener Arbeitszeit deutlich zu machen:

---

<sup>182</sup> Einige Lehrende arbeiten Teilzeit, andere haben Funktionsstellen inne und dadurch eine reduzierte vertragliche Unterrichtsverpflichtung. Ferner ist die Unterrichtspflicht abhängig vom Lebensalter der Lehrperson und von ihrer Lehramtsbefähigung (ferner variieren die Pflichtstunden je nach Bundesland und nach Schulform). Aus Gründen der Anonymität und Akzeptanz der Evaluation wurde im Rahmen des Projekts Schule interaktiv keine Altersangabe erfragt. Insofern eignen sich die vorliegenden Daten nicht für die Berechnung von Durchschnittswochenarbeitszeiten, mit denen z.B. die Studie von Schaarschmidt und Kieschke arbeitet. Auch die in dieser berücksichtigten Angaben beruhen auf Selbstauskünften der Lehrenden; demnach verbringen Lehrkräfte in Vollzeitbeschäftigung pro Woche im Schnitt 33,6 Stunden, Teilzeitbeschäftigte 25,4 Stunden an der Schule. Mit den Arbeiten, die zu Hause für die Schule getätigt werden, sei von durchschnittlich 52,9 (Vollzeit) bzw. 43,8 (Teilzeit) Wochenarbeitsstunden auszugehen – ohne Fortbildungsteilnahme, Prüfungsvorbereitungen und Begleitung von Klassenfahrten. Pro Jahr ergebe sich für Lehrende im Vergleich zu anderen Landesbediensteten daraus eine deutlich höhere Zahl von Arbeitsstunden [vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 67].

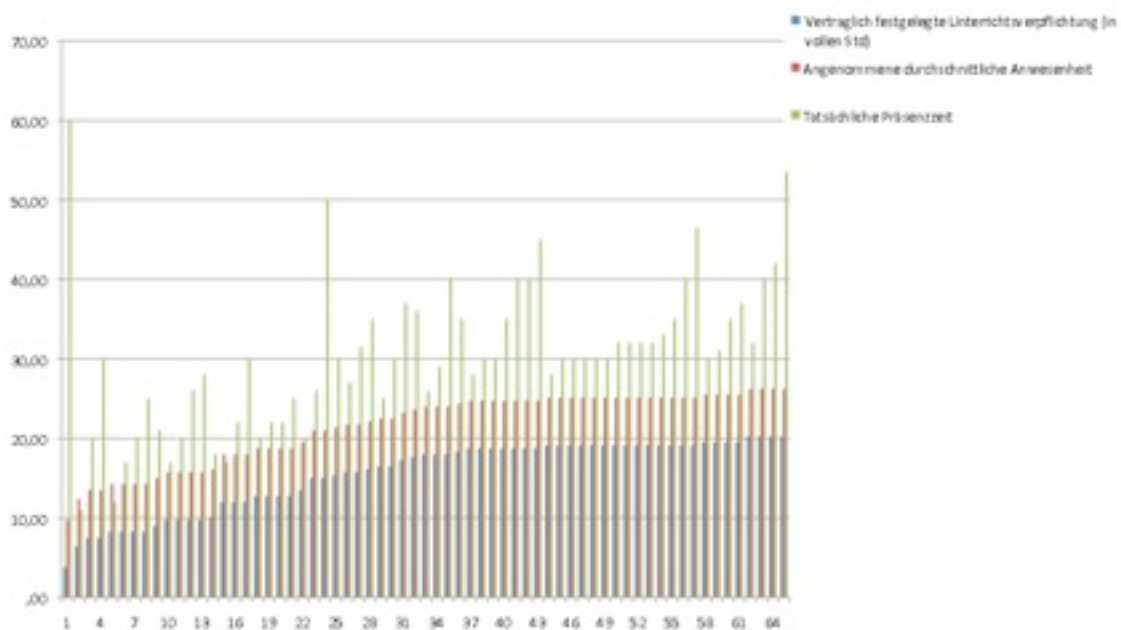


Abbildung 18: Präsenzstunden der Lehrenden im Vergleich zu Unterrichtsverpflichtung und zu durchschnittlicher Anwesenheitszeit

Wie die Grafik zeigt, gab die Mehrheit der Lehrenden an, teils deutlich mehr Zeit an der Schule zu verbringen als durchschnittlich angenommen. Dies mag auf den ersten Blick wenig aussagekräftig scheinen, nicht zuletzt, da die Angaben auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Akteure beruhen und die an der Schule verbrachte Arbeitszeit nur einen Teil des Arbeitspensums im Lehrerberuf ausmacht. Gerade die subjektive Einschätzung aber drückt andererseits aus, *wie die Lehrenden* die Präsenzzeiten *wahrnehmen*; m.a.W. wird daraus ersichtlich, ob die Akteure die aktuelle Arbeitssituation als eine potenzielle Belastung empfinden, die langfristig Engagement auf ‚außerunterrichtlichen‘ Ebenen hemmt. Auf Basis des angenommenen Durchschnittswertes wurde nun zwischen überdurchschnittlich hohen und im bzw. unter dem Durchschnitt liegenden Stundenangaben differenziert<sup>183</sup>.

Auf dieser Grundlage wurde die Hypothese entwickelt, dass das Angemessenheitsempfinden der angegebenen Stundenbelastung zwischen den Personen, die

<sup>183</sup> Mit dieser Unterscheidung sollte keine Differenzierung zwischen engagierten und weniger engagierten Lehrenden getroffen werden, sondern lediglich die von beiden ‚Gruppen‘ als hoch beschriebene Arbeitsbelastung und ihre Wahrnehmung als Belastungssituation offengelegt werden.

überdurchschnittlich hohe Präsenzzeiten angegeben haben und den Lehrenden, deren Angaben im oder unter dem Durchschnittsbereich liegen, erkennbar differiert. Die inferenzstatistische Überprüfung bestätigte dies. Rechnerisch ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Stundenangabe und Angemessenheitsempfinden.<sup>184</sup> Daraus war abzuleiten, dass der in der Kreuztabelle deskriptiv feststellbare Unterschied im Angemessenheitsempfinden der Befragten (siehe Tabelle 3) nicht auf einem Zufall beruht:

	Das Verhältnis zwischen Unterrichtsverpflichtung und tatsächlicher Präsenzzeit an der Schule finde ich angemessen				
	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Gesamt
überdurchschnittliche Stundenangabe	0	8	5	8	21
durchschnittliche Stundenangabe und darunter	5	21	14	3	43
Gesamt	5	29	19	11	64

Tabelle 3: Angemessenheitsempfinden der Präsenzzeit

Auf dieser Basis war es legitim anzunehmen, dass die Personen, die überdurchschnittlich hohe Präsenzzeiten angegeben haben, auch diejenigen sind, die diese Präsenzzeit als unangemessen oder eher unangemessen empfinden, während der Personenkreis, der im Rahmen des Durchschnittsbereichs oder darunter liegt, die an der Schule verbrachte Zeit als angemessen bzw. eher angemessen empfindet. Dass diese Hypothese zutrifft, untermauert die (hoch) signifikante Korrelation der Werte ( $p = .495$ ) – zumindest rechnerisch.

Zunächst handelt es sich hierbei allerdings lediglich um Zahlen und Annahmen, die auf Einschätzungen (der Lehrenden selbst) beruhen. Inwiefern sie die Realität widerspiegeln, ist zu hinterfragen – z.B. in Anbetracht dessen, dass die Einschätzung der Präsenzzeit nicht gezielt über einen längeren Zeitraum erhoben wur-

<sup>184</sup> Die Hypothese zeigte sich auf einem Niveau von  $p=0.1$  signifikant.

de<sup>185</sup> und ausschließlich auf subjektiven Wahrnehmungen basiert.<sup>186</sup> Validere Rückschlüsse lassen sich erst durch eine Triangulation mit weiteren Daten bzw. ihrer Interpretation vor dem Hintergrund der in der teilnehmenden Beobachtung konstatierten Spannungen und dem Kontext der herausgearbeiteten Phänomene der Schulkultur ziehen. Wie der deskriptive Vergleich zeigt, gehören zu dem Kreis der Personen, die das Verhältnis als unangemessen oder eher unangemessen einschätzen, keineswegs nur die Lehrenden, die eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von Präsenzstunden angegeben hatten; auch Akteure, deren Zeitangaben in den angenommenen Durchschnittskorridor fielen, schätzen die Relation als unangemessen oder eher unangemessen ein. Insgesamt waren dies 30 Personen, während 34 Akteure die Angabe machten, das Verhältnis sei angemessen oder eher angemessen – unter ihnen auch Lehrende, die eine überdurchschnittlich hohe Stundenangabe getätigt hatten. Daher müssen trotz der rechnerisch signifikanten Zusammenhänge zwischen hoher/durchschnittlicher Stundenangabe und Angemessenheitsempfinden *individuelle, subjektiv begründete Wahrnehmungsunterschiede* in Betracht gezogen werden, die in Zusammenhang mit ihrer Haltung zum Beruf stehen könnten.

### **8.1.6 Zwischen Leistungspflicht und Selbstwirksamkeitsanspruch. Die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs als Belastungsfaktor**

Einen Erklärungsansatz bietet diesbezüglich etwa das von der Sozialisation, u.a. in Form der eigenen schulischen und professionellen Bildung, den jeweiligen Lebensumständen sowie der Integration und Stellung der Subjekte im Kollegium abhängige Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung: Schaarschmidt zufolge beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Einschätzung der Fähigkeit, Aufgaben in Berufs- und Privatleben erfolgreich meistern zu können. Von diesem Konstrukt hänge u.a. das individuelle „Beanspruchungserleben“ [Schaarschmidt 2005, S. 20] ab; also, inwieweit berufliche Belastung als positiv oder negativ eingeschätzt werde [vgl. a.a.O.]. Die individuelle Selbstwirksamkeitserwar-

---

<sup>185</sup> Zumal die Erhebungen in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgten, die im Entwicklungsprozess auftretenden Phänomene zu berücksichtigen und zu beleuchten und daher nicht geplant werden konnten.

<sup>186</sup> Eine solche Quantifizierung kann nur überschlägig getroffen werden, da die an der Schule verbrachte Zeit je nach anfallenden Elterngesprächen, organisatorischen und Verwaltungsarbeiten, Konferenzen und Mitwirkung in Gremien oder Arbeitskreisen variiert.

tung scheint damit in Zusammenhang mit Selbstvertrauen, Identifikation mit dem Beruf und dem Empfinden von Arbeitszufriedenheit zu stehen<sup>187</sup>. Über die sich daraus entwickelnden Haltungen und Einstellungen der Akteure zum Beruf und zur Belastungswahrnehmung geben die Zahlen aus der quantitativen Auswertung keinen Aufschluss, vielmehr werfen sie weitere Fragen auf. Wenn deskriptiv festgehalten werden kann, dass sich mit 21 überdurchschnittlich hoch belasteten Personen etwa 25% des Kollegiums zeitlich besonders engagieren,<sup>188</sup> und wenn ferner die Mehrheit dieser Akteure, wie in der informellen Aussage beschrieben, „am Limit“ ist und auch die nach eigenen Angaben zeitlich ‚nur‘ durchschnittlich belasteten Lehrenden diese Belastung teils als nicht angemessen empfinden, lässt dies zunächst weder auf vorhandene Ressourcen noch auf Motivation für Zusatzengagement schließen.

Im Kontext des an der untersuchten Schule spürbaren und erfolgreichen Engagements kann dies nicht als Frage der Arbeitsmoral, einer negativen Einstellung zum Beruf oder des *Nicht-Wollens* aufgefasst werden, vielmehr ist die Bereitschaft zu Mehrarbeit auch eine Frage des *Könnens* – besonders, wenn aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen Mehrbelastungen entstehen, die in Frustration und Demotivation münden. Als eine weitere Problemstellung der Rahmenbedingungen ist das Lehrberuf per se gegebene Überlastungsrisiko zu betrachten, auf das etwa Schönwälder hinweist. Da lediglich die Unterrichtsverpflichtung, nicht aber die übrigen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer in den Dienstverträgen quantitativ festgelegt seien und auf eine eigenverantwortliche Umsetzung der Anforderungen gesetzt werde, sei ihr Arbeitsfeld nicht klar eingegrenzt. Der pädagogische Auftrag sei daher tendenziell offen für überdurchschnittliches Engagement und somit auch für die Überantwortung weiterer Aufgaben durch den Dienstherrn – und somit für potenzielle Überlastung. Aus Sicht Schönwälders wirken dabei die „ethisch begründete hohe Leistungspflicht“ [Schönwälder 2003, S. 7] der Lehrenden und ein unbegrenzter Verwertungsanspruch des Staa-

---

<sup>187</sup> Auf das komplexe Zusammenwirken und den Einfluss solcher individuellen psycho-sozialen Faktoren sei hingewiesen, dieses wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht ausführlicher erläutert, da weniger die Lehrenden als Einzelpersonen denn das Phänomen der Schulkultur im Fokus steht.

<sup>188</sup> Dies entspricht in etwa der Anzahl der Personen, die im ersten Projektjahr im Arbeitskreis Interaktive Schule mitwirkten. Aufgrund der Anonymität der Befragung kann daraus allerdings nicht abgeleitet werden, dass es sich um den gleichen Personenkreis handelt.

tes als Dienstherrn zusammen.<sup>189</sup> Dies bestätigten nahezu alle der von ihm gesichteten empirischen Untersuchungen, in diesen lägen die mittleren Arbeitsbelastungen von Lehrenden deutlich über dem Mittel anderer abhängig Beschäftigter.<sup>190</sup> Weiteren von ihm herangezogenen Befragungen zufolge könne die Mehrarbeit auf die Zunahme objektiver Sachzwänge wie z.B. Verwaltungstätigkeiten und Konferenzteilnahmen zurückgeführt werden. Ein weiterer Grund für das Überlastungsrisiko im Lehrberuf sei im spezifischen professionellen Selbstverständnis Lehrender zu sehen, das sich häufig in einem hohen Anspruch an die eigene pädagogische Arbeit ausdrücke. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, fühlten sich viele Lehrende ethisch verpflichtet, überdurchschnittlich viel Zeit in die Berufsarbeit zu investieren. Teilweise reiche der Anspruch bis hin zu einer freiwilligen Reduktion des belastenden Stundendeputats, was die oft bestehende Tendenz zur Übererfüllung noch zuspitze:

Je höher die freiwillige Pflichtstundenminderung, desto höher die Übererfüllung der Pflichtarbeitszeit [Schönwälder 2003, S. 9].

Bezogen auf die Mehrbelastungsproblematik an der untersuchten Schule bestätigt sich das von Schönwälder beschriebene komplexe Bedingungsgefüge, das sich zunächst aus dem pädagogischen Auftrag, dem daraus resultierenden nicht eingegrenzten (und aufgrund der Komplexität nicht eingrenzbaren) Aufgabenspektrum und der Erfüllung der Selbstwirksamkeitserwartung ergibt. Auch diese Zusammenhänge wirken sich im Umgang mit den vielschichtigen Dynamiken im Entwicklungsprozess mit neuen Medien aus.

---

<sup>189</sup> Allerdings ist die Offenheit ‚nach oben‘ und der Spielraum für eigenverantwortliche Ausgestaltung auch eine Voraussetzung für die erfüllende Ausübung des Lehrberufs, wie im vorangegangenen Kapitel bereits dargestellt wurde.

<sup>190</sup> Schönwälder bezieht sich hierbei auf einen Vergleich der Ergebnisse aus 19 Untersuchungen zur Lehrerarbeitszeit von Mummert & Partner [siehe Schönwälder 2003, S. 6]. Neben der aus Pflichten oder Pflichtgefühl resultierenden Arbeitsbelastung Lehrender ist auf die grundsätzlich komplexe Anforderungsstruktur des Lehrberufs hinzuweisen, aus der auch eine besondere psychische Belastung entstehen kann [vgl. Schaarschmidt 2005].

### 8.1.7 Beruflicher Ethos als Beispiel für die Reproduktion und Transformation kultureller Praktiken

Die Erwartung an die eigene Arbeit reicht bei vielen Akteuren an der untersuchten Schule weit über die Ableistung des Stundendeputats hinaus, sie zeigt sich geprägt von einer dem familiären Klima der Schule entsprechenden Orientierung:

P1: [...] Naja, es klingt dann alles immer so nach so 'n bisschen nach nach Selbstbeweihräucherung, aber dass man auf die Probleme mehr der Schülerinnen und Schüler versucht mehr einzugehen, auch die persönlichen. Dass man sie einfach so zur Kenntnis nimmt und nicht in die Klasse geht und sagt „Ich bin jetzt Euer Mathematiklehrer, wir machen jetzt Mathematik“, dann geht man wieder raus und damit ist die Sache für einen erledigt. Ja, das ist also, dass man immer noch den Kontakt hat, auch wenn man nicht Klassenlehrer ist, dass man trotzdem sich mal um ein Problem kümmert, ja. Wenn man sieht, da sitzt jemand mit so einem Gesicht oder weint gar oder so, dass man dann einfach mal drauf zu geht und sagt, „Hör mal“, ja. Ich halt‘ das immer für selbstverständlich, ich habe gehört, das sei es nicht. Ich kann es nur so berichten, ja ich kenn's nicht anders und ich [...] fände es schrecklich, wenn's eben nicht selbstverständlich eigentlich wäre, aber ich habe gehört, es sei nicht selbstverständlich. [D-2-2007]

P2: Hab' ich mir persönlich noch nie so Gedanken drum gemacht. Ich denk' ein Punkt ist, wie man das aufgreift, was problematisch ist, so zum Beispiel Konflikte die es gibt, da gut zuhört, schaut ob irgendwas im Argen ist. [...] Zum Beispiel wenn die Schüler Wünsche äußern, sie möchten die Kurse wechseln. Da ist irgendwo was im Argen. Da gibt's Kurse, [...] da ist die schlechteste Arbeit so gut, wie die beste Arbeit im ander'n Kurs. [...] Und da denk' ich, muss irgendwas geändert werden. Und das sind so Punkte, also man muss hellhörig sein, wo läuft was nicht ganz in Ordnung, muss dann schauen, dass man auch behutsam da eingreift, also zum Beispiel sich die Fachkonferenz jetzt mal beschäftigt damit, woran das liegt, dass [...] die Unterschiede so groß sind. [...] Und das andere ist, dass man einfach Ideen hat, was gibt's an Veränderungen, dass man die aufgreift und die auch umsetzt. [D-5-2006]

„Hellhörig sein“ für die Wünsche von Schülerinnen und Schülern, Konflikte aufgreifen und dafür gemeinsam mit den anderen Lehrenden nach Lösungen suchen, sich „selbstverständlich“ auch der persönlichen Probleme der Lernenden annehmen – die Aussagen der beiden Lehrenden belegen bildhaft die ganzheitliche Orientierung am Lernenden und damit die Prägung des Miteinanders durch die familiäre Kultur der Schule. Die Selbstwirksamkeitserwartung vieler Akteure bleibt hier ganz selbstverständlich nicht nur auf den Unterrichtserfolg bezogen, sie umfasst auch das individuelle Eingehen auf die Lernenden. Dies findet statt, ohne sich „selbst beweihräuchern“ zu wollen, und ohne „sich Gedanken darum“ zu machen. Für die Lehrenden ist eine andere Handlungsorientierung schwer vorstellbar. Es kann angenommen werden, dass diese praktizierte Subjektorientierung im Einzelfall erhebliche zeitliche Mehrbelastungen mit sich bringt, die aufgrund des Stellenwerts der Subjekte an der Schule nicht als genuine Belastungen, sondern als zum Selbstverständnis gehörig betrachtet werden.

Wie ausgeführt, haben einige Akteure an der untersuchten Schule freiwillig ihre Unterrichtsstunden reduziert. Für die Kultur der Schule charakteristisch ist die gute Atmosphäre, das familiäre Klima und das gelingende Miteinander von Lehrenden, Lernenden und Schulleitung, das in Wechselwirkung mit erweiterten Handlungsspielräumen steht. Im harmonischen Klima erweist sich das Zusammenspiel von Bereitstellung und Nutzung von Gestaltungsspielraum als besonders produktiv, es wirkt förderlich für die Übernahme von Verantwortung und Mehrarbeit und begründet damit das Innovationspotenzial und das vielfältige Angebot der Schule. Letztlich wird aus Sicht der Akteure die Qualität der Schule maßgeblich durch das gute Klima gespeist. Rekurrierend auf den Angaben der Lehrenden, wie sie in der Kreuztabelle zusammengefasst sind (siehe Tabelle 3), könnte davon ausgegangen werden, dass lediglich eine kleinere Gruppe von Lehrenden besonders aktiv ist, dass also die Innovativität letztlich von den Personen getragen wird, die hohe Präsenzzeiten angegeben hatten (und diese auch als zu hoch einschätzen). Im Hinblick auf die von Schönwälder vertretene These, dass Lehrende zur Übererfüllung neigten, ist indessen in Erwägung zu ziehen, dass die Selbsteinschätzungen einiger Lehrender unrealistisch niedrig ausgefallen sein könnten.

Zu niedrig scheint auch die gemeinsam mit dem Schulleiter veranschlagte Durchschnittspräsenzzeit, zumal die Angaben der großen Mehrheit der Lehrenden deutlich darüber liegen. Wie aus den Interviews hervorgeht und in der teilnehmenden Beobachtung bestätigt wurde, ist es nicht nur ein kleiner Personenkreis im Kollegium, der sich für Entwicklungen besonders engagiert. Vielmehr sind die Lehrenden in der Überzahl, die in einem der vielen Arbeitskreise aktiv sind, die sich für individuelle Förderung, für Mentorenarbeit und Mediation, für Schüleraustausch und Projektwochen einsetzen und etwa im Rahmen pädagogischer Gesprächskreise den Austausch mit Eltern suchen, um nur einige Beispiele zu nennen. Insofern ist davon auszugehen, dass an der untersuchten Schule überdurchschnittlich viele Lehrerinnen und Lehrer einen sehr hohen Eigenanspruch an die pädagogische Arbeit und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben, die in der offenen Kultur der Schule ‚gelebt‘ werden können und dadurch zu einem Berufs- bzw. Arbeitsethos führen, das mit überdurchschnittlich hohem



Engagement bzw. mit „Übererfüllung“ verbunden ist. Dieses Ethos wird im selbstbestimmten Nutzen von Gestaltungsspielräumen und den daraus hervorgehenden Innovationserfolgen immer wieder positiv bestätigt und so kontinuierlich reproduziert. Es wirkt als kulturell manifeste Handlungsorientierung und ist so konstitutiv für überdurchschnittliches Engagement, aber auch für eine Differenz zwischen sehr Aktiven und normal aktiven Lehrenden. Dieses Spannungsfeld ist auf imaginärer Ebene in der Kultur der Schule – gewissermaßen in ihrem Unterbewusstsein – präsent, es prägt die kulturellen Praktiken, wird im alltäglichen Handeln gleichzeitig aktiviert und transformiert und steht damit in einer Wechselbeziehung zum professionellen Selbstverständnis der Akteure. In diese Systematik muss sich der Umgang mit neuen Medien noch integrieren.

### **8.1.8 Aktivierung gegebener Spannungsfelder durch steigende Anforderungen und enger werdende Handlungsspielräume**

In der Regel kann die Differenz zwischen unterschiedlichem Engagement durch die Prinzipien des *familialen Miteinanders*, der *Handlungsspielräume* und des *Lassen-Könnens* geglättet werden. Durch die Überantwortung weiterer Aufgaben und die daraus entstehende unfreiwillige Mehrbelastung gerät die sensible Balance jedoch aus dem Gleichgewicht: Die Verwirklichung des Selbstanspruchs und die Einlösung der Selbstwirksamkeitserwartung wird erschwert, wenn die Handlungsspielräume durch zusätzliche Aufgaben enger werden. Das sich daraus entwickelnde Konfliktpotenzial erhöht sich noch, wenn der Nutzen der Zusatzbelastungen für den Unterrichtsalltag angezweifelt wird. Dann vermag auch eine harmonische Atmosphäre im Kollegium keinen Rückhalt mehr zu bieten. Vielmehr ist diese bedroht, wenn das unterbewusste Spannungsfeld aufbricht und in emotional aufgeladene Kontroversen mündet.

Daraus lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns im institutionell strukturierten und fremdbestimmten Rahmen Schule kann im untersuchten Fall durch einen erweiterten Handlungsspielraum und ein familiales Miteinander teilweise aufgefangen werden. In diesem potenziellen Raum gelingt den Akteuren die konstruktive Wendung der Widersprüche durch die Realisierung des eigenen Gestaltungsanspruchs in der päd-

agogischen Arbeit. Werden personelle und zeitliche Ressourcen durch mehr Pflichtarbeit gebunden, entfällt die für die Schaffung eines potenziellen Raums basale Zurückhaltung der ‚Außenwelt‘, in der Folge sind die realen, mit dem ‚Schule halten‘ verbundenen Antinomien in ihrer paradoxen Wirkung unmittelbar zu spüren. Sie treffen im untersuchten Fall zudem auf ein sozialkritisch geprägtes Kollegium, das den bildungspolitisch gesetzten Bedingungen traditionell eher skeptisch gegenübersteht, ihre Implikationen aber dennoch aktiv mittragen muss. Das Zusammenspiel der Kontextfaktoren mit den kulturellen Phänomenen war bereits vor der Teilnahme an *Schule interaktiv* konflikthaft. Im untersuchten Fall wurden durch erhöhte Arbeitsbelastung die Spannungsfelder zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, zwischen Freiwilligkeit und Weisungshandeln, zwischen kritischem Widerstand gegenüber gesteuerten Veränderungen und von der Schule ausgehenden Entwicklungen berührt. Durch die Anforderungen im Kontext von *Schule interaktiv* – insbesondere durch den von der Technologieebene ausgehenden Handlungsdruck – hat sich die Situation weiter zugespitzt. Die Projektteilnahme und die Ansprüche der Projektpartner wurden stellenweise zu einer Projektionsfläche für die unauflösbaren Widersprüche und bislang un- ausgetragene Kontroversen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Zusammenspiel die Motivation der Akteure für weiteres Engagement im Projekt eingedämmt hat, denn die Energien der Akteure waren stark durch die Bewältigung des Unterrichts- und Schulalltags und die Aufrechterhaltung ihrer Gestaltungspotenziale unter den neuen bildungspolitischen Vorzeichen gebunden:

Es sind einerseits durchaus größere Differenzen aufgetreten und 'ne breitere Diskussion [ist] wieder in Gang gekommen, die allerdings auch immer wieder, muss man schon ehrlich sagen, gestoppt wird. Diese Diskussion hätte viel produktiver und viel umfassender sein können, wenn wir nicht gleichzeitig durch die Kultusministerin zu so vielen anderen Veränderungen [...] immer wieder in Diskussionen geraten würden, die uns stärker auf den Nägeln brennen, weil sie alle massiv betrifft, wie jetzt diese Unterrichtsgarantie Plus oder ähnliche Dinge. Und diese Veränderungen haben doch so weitreichende Auswirkungen, weil Schulen damit nicht so, wie's die Ministerin positiv ausdrückt, mehr Selbstverantwortung kriegen, sondern eher umgekehrt [...]. Wenn aus Elternsicht die einzelne Schule jetzt für bestimmte Dinge verantwortlich ist, für die die einzelne Schule aber nichts kann. Und sich dagegen zu wehren und da die Eltern mit ins Boot zu nehmen, das kostet unheimlich viel Energie. Und das [...] nimmt uns leider die Möglichkeiten, die durch das Projekt aufgebrochen sind, es wird schwierig, die noch richtig zu Ende zu führen. So also ist meine Einschätzung. [D-4-2006]

Die in der Schule selbstverständlichen Praktiken der Partizipation, Diskussion und der Kooperation, mithin die kulturellen Phänomene, die erheblich zum Erfolg der Schule beigetragen haben, müssen ein Jahr nach Projektstart mit „unheimlich viel Energie“ verteidigt werden. Das Ausbalancieren der bestehenden Differenzen und der Diskurs um künftige Ziele, die Gestaltung eines Bottom-up-Entwicklungsprozesses aus eigener Kraft also, die von der selbstverantwortlich agierenden Schule im Zuge von Qualitätsentwicklung eigentlich doch erwartet wird, sind durch die Rahmenbedingungen untergraben. Diese haben somit in einem hemmenden Sinne „weitreichende Auswirkungen“.

## 8.2 Nach der Bestandsaufnahme. Einleitung weiterer Prozesse

Aus Sicht der Forscherin war am Ende des pädagogischen Tages zunächst unklar, wie mit den am pädagogischen Tag erzielten Ergebnissen weiterverfahren werden soll. Auf Nachfrage erläuterte ein Mitglied des Planungsteams, dass eine Nachbesprechung im größeren Kollegenkreis geplant sei; es wurde angeboten, diese teilnehmend zu beobachten. Die Zusammenkunft fand in den Abendstunden an der Schule statt. Da die Anwesenheit einer ‚Externen‘ nicht angekündigt worden war, wurde dies zunächst mit Erstaunen und spürbarem Misstrauen quittiert. Generell war eine leicht gereizte Stimmung zu spüren. Die Veranstaltung wurde von den beiden Mitgliedern des Planungsteams als *Zusammenführung der Ergebnisse* eingeleitet, anschließend wurde auf Moderation verzichtet. Das Wort hatten die Lehrenden, die auch die Arbeitsgruppen geleitet hatten. Die Vorstellung der Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten wurde teils sehr ausführlich und mit Liebe zum Detail gestaltet; die Identifikation einzelner Lehrender mit den bearbeiteten Themen wurde für die Beobachterin sehr greifbar. Nach etwa einer Stunde verließ eine Lehrerin das Treffen vorzeitig. Sie begründete dies damit, nunmehr 11 Stunden an der Schule gewesen zu sein und sich einfach nicht mehr auf ein Gespräch konzentrieren zu können. Die übrigen Teilnehmer zeigten dafür Verständnis. Die Zusammenkunft wurde anschließend für weitere 1,5 Stunden fortgesetzt. Als übergreifende Erkenntnisse wurden festgehalten:

- Die Kommunikationsstruktur ist zu verbessern;
- Ein fächerübergreifender Ansatz soll angestrebt werden;
- *Lernen lernen* soll als interne Fortbildung in alle Fächer integriert werden.

Bei der Umsetzung sollte Mehrarbeit für die Kolleginnen und Kollegen unbedingt vermieden werden. Um für Mitwirkung für die Realisierung der genannten Aspekte zu werben, verständigten die Anwesenden darauf, Listen auszuhängen, in die sich interessierte Lehrerinnen und Lehrer eintragen können. Die schriftliche Dokumentation der Arbeitsergebnisse des pädagogischen Tages wurden der ebenfalls anwesenden Leiterin des Arbeitskreises Schulprogramm übergeben. Dort sollte über den weiteren Umgang mit den Ergebnissen beraten werden. Gleichzeitig sollten diese in die notwendige Weiterentwicklung des Schulprogramms einfließen. Auf Vermittlung der Schulleitung hin wurde mit der Leiterin des Arbeitskreises Schulprogramm die mögliche pädagogische Begleitung des weiteren Prozesses abgewogen. Das Angebot stieß auf großes Interesse, Furcht oder ablehnende Skepsis gegenüber einer solchen Öffnung war nicht wahrzunehmen.

Um die Akteure im Arbeitskreis Schulprogramm auf die geplante Begleitung vorzubereiten, fand die erste Besprechung nach dem pädagogischen Tag (am 05.04.2006) ohne die Forscherin statt. Als Einstieg in den Begleitprozess des Arbeitskreises Schulprogramm (am 17.05.2006) wünschten sich Arbeitskreisleiterin und Schulleiter eine kurze Präsentation von Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung aus wissenschaftlicher Perspektive. Diese ‚Einstiegsaufgabe‘, so schien es, sollte auch aus legitimatorischen Gründen erfolgen: Nach Wahrnehmung der Forscherin wollten die Beteiligten einen ersten Eindruck über Erfahrungen im Feld und die Expertise der Forscherin, aber auch über ihre Haltung gewinnen. Besprochen wurde ferner die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Prozess als unterstützend und beratend, aber auch in objektiv-analytischer Funktion. Der Zusammenarbeit zwischen Forscherin und der Schulprogrammgruppe zeitlich vorgelagert waren die Diskussion der Ergebnisse des pädagogischen Tages auf den Fachbereichskonferenzen (04.05.2006) und im Rahmen einer Gesamtkonferenz (10.05.2006). Auch diese Zusammenkünfte wurden nach Rücksprache mit den Fachbereichsleitern bzw. der Schulleitung teilnehmend beobachtet, ebenso die Aushandlungen im Arbeitskreis Schulprogramm vom 17.05.2006 bis 10.04.2007 sowie die Gesamtkonferenzen bis zum

Zeitpunkt der Abstimmung der Schwerpunktsetzungen im fortgeschriebenen Schulprogramm am 14.12.2006.

### **8.2.1 Antinomien und andere Irritationen**

Die Rekonstruktion des Einflusses der bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf die Kultur der Schule hatte gezeigt, dass die Ausgangsbedingungen für einen nachhaltigen Schulentwicklungsprozess mit neuen Medien an der untersuchten Schule nur bedingt als optimal bezeichnet werden können. Dennoch gelang es den Akteuren, die Teilnahme an *Schule interaktiv* fortzusetzen und die darin gegebenen Möglichkeiten für eine Integration von Unterrichtsentwicklung mit neuen Medien und Schulentwicklungsarbeit zu nutzen. Sowohl der ‚eigene‘ pädagogische Tag als auch die durch die Projektteilnahme angestoßenen Diskurse bereiteten dafür die Basis, auch, indem darin bestehende Widersprüche offen gelegt wurden. Auch in den weiteren Aushandlungsprozessen mussten die Akteure mit aufbrechenden Spannungsfeldern umgehen und Kontroversen austragen, schließlich bestand die Herausforderung diesmal in der Vermittlung der arbeitsteiligen Aktivitäten und der basisdemokratisch gestalteten Einigung auf einen Weg, den das Kollegium gemeinsam beschreitet und für den das Schulprogramm eine verbindliche Orientierung bietet. Gleichzeitig sollten die Kommunikationsprozesse verbessert und die Abläufe effizienter gestaltet werden. Dazu wurden die Ergebnisse des pädagogischen Tages von der Schulprogrammgruppe aufgegriffen und in Zusammenarbeit mit Fachbereichskonferenzen und den Verantwortlichen der jeweiligen Schulschwerpunkte weiter ausgearbeitet. In der Hand des Arbeitskreises Schulprogramm, der sich aus Fachbereichsleitern, Vertretern aus der Schülerschaft, Eltern und Personalrat, den für die Schwerpunkte verantwortlichen Lehrenden sowie der Schulleitung zusammensetzte, lag die weitere Koordination des Prozesses. Das auf der Grundlage dieser Zusammenarbeit entstandene weiterentwickelte Schulprogramm und die neu formierten Schwerpunkte der Schule wurden im Dezember 2006 der Gesamtkonferenz zur Abstimmung vorgestellt und von dieser bestätigt.

Im ‚neuen‘ Schulprogramm wird zwischen thematischen und methodischen Arbeitsschwerpunkten unterschieden. Zu den thematischen Schwerpunktsetzungen gehören nun:

- Musik,
- Naturwissenschaften,
- Umwelt und Nachhaltigkeit;

als methodische Schwerpunkte werden

- Lernen lernen [und]
- Medienkompetenz – Schule interaktiv [Wöhlerschule 2007, S. 2]

ausgewiesen. Damit wurden die Bereiche *Sprachen und interkulturelle Verständigung* sowie *Historisch-politische Bildung* aus den Schwerpunktsetzungen gestrichen, der Bereich *Ökologische Bildung* wurde umbenannt (in *Umwelt und Nachhaltigkeit*), der Schwerpunkt *künstlerische und musikalische Bildung* wurde auf das Fach *Musik* reduziert. Neu aufgenommen in die Rubrik der Schwerpunkte wurden mit *Lernen lernen* die fächerübergreifende Vermittlung von Lernmethoden und mit *Medienkompetenz-Schule interaktiv* ehemalige Arbeitskreisaktivitäten.

Für alle aufgeführten Bereiche wurden Aktionspläne ausgearbeitet, in denen geplante Maßnahmen, dafür vorgesehene Zeitfenster und Verantwortliche benannt sind. Darüber hinaus wurden Erfolgskriterien als Maßstäbe für die interne Evaluation definiert (siehe Abbildung 19):

## Medienkompetenz-Schule interaktiv

Anspruchspartner im Schuljahr 07/08: Nr

Medienkompetenz ist für Schülerinnen und Schüler eine neue Schlüsselqualifikation, die gleichberechtigt neben den klassischen von der Schule vermittelten Bildungsinhalten steht. Computer und das Internet sind multifunktionale Werkzeuge, die die bisher an der Schule genutzten Medien ergänzen und erweitern. Das Lernen mit neuen Medien soll den Unterricht bereichern, die Qualität von Unterricht sichern und neue Lehr- und Lernformen ermöglichen. Der Umgang mit den neuen Medien ist seit über einem Jahrzehnt fester Bestandteil des Unterrichts vieler Fächer an unserer Schule.

Im Zeitraum Januar 2005 bis Januar 2008 wird die Wöhlerschule im Bereich der Medienbildung im Projekt „Schule interaktiv“ zusammen mit drei weiteren Schule gefördert. „Schule interaktiv“ beschäftigt sich mit Ideen, neue Medien sinnvoll zur Unterstützung des Unterrichts einzusetzen und eine neue Lernkultur zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln Unterrichtssequenzen (von 2 Stunden bis hin zu 2 Jahren Dauer) und können sie ausprobieren. Eine begleitende Evaluation erfolgt durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der TU-Darmstadt. Weitere Informationen zu diesem Projekt können unter <http://www.schule-interaktiv.de> und <http://www.six.woehlerschule.de> abgerufen werden.

### Aktionsplan

Was	Wann	Wer
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsvorhaben im Projekt „Schule interaktiv“ in Zusammenarbeit mit der Deutschen Telekomstiftung und dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der TU-Darmstadt.</li> </ul>	Bis Januar 2008	Alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer, AK „Schule Interaktiv“ und Kontaktgruppe
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sichtung der Ergebnisse der Fachkonferenzen vom 26.02.2007 und Erstellen eines neuen IKG-Konzeptes für die Schule sowie Erstellen eines Mediencurriculums.</li> <li>Diskussion der Ergebnisse in den Gremien der Schule und Beschlussfassung. Beschluss eines neuen Medienkonzeptes</li> </ul>	Bis Sommerferien 2007  2. Schulhalbjahr 2006/07 und 1. Schulhalbjahr 2007/08	AK „IKG“ und AK „Schule interaktiv“  Evtl. erforderliche Überarbeitungen gehen an die Fachkonferenzen.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Transferphase des Projektes „Schule interaktiv“ zusammen mit zwei Tandemschulen im Raum Frankfurt. Weitere Förderung im Bereich Medienbildung durch die Deutsche Telekomstiftung.</li> </ul>	August 2008 – August 2010	Alle interessierten Lehrerinnen und Lehrer, AK Schule Interaktiv und Kontaktgruppe
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklung eines elektronischen Ausleihsystems für Geräte zur Mediennutzung</li> </ul>	Bis August 2007	Studentische Hilfskraft

### Erfolgskriterien

- Es werden in allen Fachbereichen Unterrichtsvorhaben durchgeführt und evaluiert. Mindestens 5 neue Unterrichtsvorhaben werden bis Oktober 2007 neu beantragt, durchgeführt und in Moodle publiziert.
- Das IKG-Konzept und das Medienkonzept werden durch die Lehrerinnen und Lehrer angenommen, d.h. die dort geplanten Unterrichtsvorhaben werden in fast allen Jahrgangsstufen und Klassen durchgeführt.
- Es gibt weniger Probleme bei der Ausleihe von Medientechnik. Dies zeigt sich dadurch, dass die gesamte Ausleihe elektronischer Geräte nur noch über das Ausleihsystem erfolgt und jederzeit verfolgt werden kann, welche Geräte es gibt und welche davon bis wann ausgeliehen sind.

Abbildung 19: Auszug weiterentwickelten Schulprogramm  
[Wöhlerschule Frankfurt 2007, S. 10f]

Die (Weiter-)Entwicklung des Medienkonzepts wurde 2008, also nach Ablauf des Projekts *Schule interaktiv* (vorerst) abgeschlossen<sup>191</sup>. Der wissenschaftlich begleitete Prozess der Weiterverarbeitung der Ergebnisse des pädagogischen Tages unter Mitwirkung unterschiedlicher Gremien und Gruppen folgte den an der Schule üblichen Prozessverläufen, die der Schulleiter als „Ping-Pong“ zwischen Verantwortlichen, zuständigen Gremien und interessierten Personen bezeichnet:

Ein Stichwort ist ein, so ein wenig ‚Ping-Pong‘ könnt' man dazu sagen. Ja, es ist ein hin und her zwischen den einzelnen Verantwortlichen, denen, die Interesse haben mitzuarbeiten, ja und [..] denen, die den Wunsch haben. So ein Hin und Her. Es wird dort, dann geht's mal wieder woanders hin und so, bis sich, sagen wir mal, die Endform entwickelt hat, ja. [D-3-2007]

Neben der Klärung des weiteren Wegs der Schule und seiner Kopplung an die Schulprogramm- und -entwicklungsarbeit war es die Intention der Akteure, die internen Informations- und Kommunikationsprozesse zu verbessern, um intransparente und ineffiziente Prozesse und damit auch weitere Belastungen für das gute Miteinander und das Klima im Kollegium zu vermeiden. Auf dem Weg zur Entwicklung der „Endform“ war eine Vielzahl von Iterationen zwischen den unterschiedlichen Gremien und Arbeitsgruppen notwendig, zusätzlich traten immer wieder Lehrende an die Schulprogrammgruppe heran, die das „Interesse“ und den „Wunsch“ hatten, sich persönlich für den Erhalt eines Schwerpunkts einzusetzen und eigene Konzepte vorschlugen. In der Folge kam es auch innerhalb der Schulprogrammgruppe immer wieder zu kontroversen Diskussionen über die Sinnhaftigkeit einer Beschneidung der Vielfalt.

Der Verlauf der Weiterentwicklung des Schulprogramms lässt sich grafisch wie folgt darstellen:

---

<sup>191</sup> Diese Prozesse fanden nach dem vereinbarten Begleitzeitraum statt, sie konnten daher in dieser Arbeit nicht mit einbezogen werden.





Abbildung 20: Weiterverarbeitung der Ergebnisse des pädagogischen Tages

Aus Sicht der Akteure sei das Schulprogramm und seine Funktion durch den Aushandlungs- und Verständigungsprozess „präziser“ geworden, gleichwohl differiere im Kollegium auch weiterhin das Verständnis über seine Bedeutung und die „Zufriedenheit“ mit der neuen Fassung:

Das ist sicherlich, hat eine andere Dimension gekriegt, dadurch, dass wir erstens mal diesen ganzen pädagogischen Tag hatten mit den Themen für das Schulprogramm. Eine gesamte Konferenz dazu, die sich nur um diese Themen [...] gedreht hat. Ich denke, es ist viel präziser für die Leute, was das Schulprogramm ausdrückt und was das Schulprogramm bedeutet. Es führte zwar auch dann dazu, dass dann wieder jeder versucht hat, er muss unbedingt im Schulprogramm drin steh'n, damit er irgendwie auch mal erwähnt ist. Also jedes Fach. [...] Da haben es einige immer noch nicht verstanden, was das Schulprogramm bedeutet. Aber ich glaube, wir haben sehr viel daran gearbeitet, unsere Konzentration auf bestimmte Schwerpunkte mal auszusprechen, zu besprechen, es sind nicht alle damit zufrieden, aber es ist viel präziser als früher. [D-4-2007]

Die Einschätzung der Befragten spiegelt eine kritisch-realistische Perspektive wider. Sie belegt, dass das Schulprogramm im Kollegium auch als Instrument zur Außendarstellung der Schule aufgefasst wird, in dem das fachliche Angebotspektrum der Schule zur Geltung kommt. Gleichzeitig ist in der hier zitierten Aussage die Fokussierung einiger Akteure auf das eigene Unterrichtsfach angedeutet. Auch diese Konzentration ist Gegenstand des Diskurses um Schwerpunktsetzungen im Schulprogramm, auch durch sie können Differenzen und Spannungsfelder erwachsen.

Letztere sind auf die Einbindung des Schulprogramms in die Qualitätsentwicklungskonzeption zurückzuführen, durch die dieses von einem Instrument der Inputsteuerung zu einem Instrument der Rechenschaftslegung umgewidmet wird. In diesem Kontext werden Bezugnahmen zwischen Schwerpunktsetzungen und Unterrichtsarbeit notwendig, die im Rahmen der externen Evaluation zumindest punktuell extern überprüft werden; evaluiert wird auch die interne Überprüfung der Umsetzung. Ferner bilden die im Schulprogramm getätigten Angaben die Basis für Zielvereinbarungen mit dem Staatlichen Schulamt [vgl. HSchG 2005, §127b]. Für die Schule resultierte daraus, dass Schwerpunktsetzungen nicht nur aufgeführt, sondern die Maßnahmen ihrer Umsetzung im Unterricht beschrieben und evaluiert werden müssen; insofern entstand im untersuchten Fall durch die Vielfalt an Schwerpunkten auch hinsichtlich der Fortschreibung des Schulprogramms Arbeitsaufwand. Dieser konnte nicht nach dem üblichen arbeitsteiligen Prinzip bewältigt werden, zumal im ‚neuen‘ Schulprogramm die Handlungsrelevanz der Schulprogramminhalte obligatorisch geworden war. Dies bedurfte der Akzeptanz und der produktiven Einbindung der Akteure, die Schwerpunktthemen verantwortlich umsetzen.

Mit dem Bewusstmachen des Schulprogramms im Kollegium war insofern auch die Erwartung verbunden, die Zusammenarbeit zwischen Schulprogrammgruppe und allen anderen schulischen Gremien, Kreisen und Gruppen zu intensivieren und so das „gute Miteinander“ innerhalb der Arbeitsgruppen in koordinierte Austauschprozesse zwischen den Gremien zu übertragen. Somit hatte sich nicht nur formal, sondern auch in instrumenteller Hinsicht die Rolle des Schulpro-

gramms verändert: Es wurde vom Thema einiger engagierter Akteure zu einer Thematik, die alle Lehrenden betrifft. Insofern ist der bildungspolitisch gesetzte Veränderungsanreiz für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen durch Schulprogrammarbeit in der von den Akteuren als veränderungswürdig eingeschätzten Situation aufgenommen worden.

Inwiefern die Schule damit bereits die in der Schulentwicklungsliteratur beschrieben, für einen gelingenden Innovations- oder Wandelprozess optimalen internen Bedingungen geschaffen hat [vgl. [Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 22; Fullan 2001, S. 15], ist fraglich. Fullan weist darauf hin, dass sich erst im Umgang mit den im Prozess auftretenden Widersprüchen zeige, inwiefern Veränderungsprozesse nachhaltig wirkten [vgl. Fullan 2001, S. 15f]. An der Wöhlerschule war es die Neuerung selbst, die widersprüchlich aufgenommen wurde, da sie eine veränderte Schulprogrammarbeit erforderte. Gleichzeitig wurde *davon unabhängig* die Gestaltung effizienterer Prozesse, ausgehend von einer Fokussierung der Schulschwerpunkte diskutiert. Dieser Diskurs zielte einerseits auf Entlastung, er hinterfragte aber andererseits Charakteristika der Schulkultur. Er bewegte sich damit seinerseits in einem Widerspruchsverhältnis und löste in unterschiedlichen Gremien kontroverse Diskussionen aus. Die Passung zwischen externer Anforderung und internem Entwicklungsbedarf ist somit nicht mit einem herstellbaren Ineinandergreifen von Top-down und Bottom-up Impulsen zu verwechseln, es handelt sich dabei vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel paradoxer Anforderungen in einem von Antinomien gekennzeichneten Feld. Exemplarisch hierfür waren die Diskurse im Rahmen der Gesamtkonferenz und die im weiteren Prozess im Arbeitskreis Schulprogramm kontrovers diskutierten Themenfelder.

### **8.2.2 Der weitere Umgang mit den Ergebnissen. Unklarheiten**

Nach dem pädagogischen Tag und den Fachbereichskonferenzen wurden die dort erörterten Konzepte auf der Gesamtkonferenz eingebracht und weiterdiskutiert. Vorgestellt wurde eine mögliche Ausarbeitung eines Naturwissenschaftlichen Curriculums. Während einige der Teilnehmenden dies als bereits beschlos-

sen auffassten, widersprachen andere Lehrende dieser Einschätzung vehement. Sie wiesen auf die Relevanz spezifischen Fachunterrichts hin und beharrten auf der Trennung naturwissenschaftlicher Fächer. Einer Integration ihrer Fachunterrichtsstunden in ein naturwissenschaftliches Gesamtkonzept stimmten sie mit dem Hinweis auf unterschiedliche – und damit unvereinbare – Fachkulturen nicht zu. Der Diskurs wurde schließlich mit dem Verweis auf die notwendige Beratung der Ergebnisse des pädagogischen Tages abgebrochen: Diese dürften nicht „versickern“. Vorgeschlagen wurde daher u.a. ein Zeitplan, nach dem Arbeitskreise und -gruppen Konzepte und Lösungsvorschläge – etwa für ein naturwissenschaftliches Curriculum – erarbeiten, diese in Zusammenarbeit mit den Fachbereichskonferenzen und dem AK Schulprogramm systematisieren und das Ergebnis anschließend der Gesamtkonferenz zur Abstimmung präsentieren. Dieser Prozess könne beispielsweise von den Organisatoren des pädagogischen Tages koordiniert werden. Als mögliches Zeitfenster für das Vorgehen wurden 5 Monate veranschlagt.

Indessen wies der aus 2 Personen bestehende Arbeitskreis pädagogischer Tag darauf hin, er sei für die Vorbereitung des Austauschs tätig geworden, verstehe sich aber keineswegs als „Nachbereitungsausschuss“. Es folgte eine kontroverse Diskussion über die Weiterführung von Frühfranzösisch und die Einführung einer weiteren Musikklasse. Letztere wurde von Teilen des Kollegiums mit der Begründung abgelehnt, sie „ziehe die guten Schüler ab“ und Sorge für eine Elitebildung im doppelten Sinne, die grundsätzlich abzulehnen sei. Der Schulleiter verwies auf die starke Nachfrage der Schüler nach einer Aufnahme in den musikalischen Schwerpunkt, auf die die Schule ungeachtet der Skepsis reagieren müsse. Er kündigte diesbezüglich einen Top-down-Beschluss an. Dies führte zur Kritik an einem „neuen Führungsstil“, der Diskussion durch Beschlussverkündung zu ersetzen versuche. Einige der anwesenden Lehrenden forderten angesichts der kontroversen Haltungen eine intensivere interne Diskussion der Themen, diese sollte jedoch nicht auf der Gesamtkonferenz stattfinden, die aufgrund der Anzahl der Teilnehmenden ohnehin als Diskussionsforum ungeeignet erachtet wurde. Die Leiterin des *Arbeitskreises Schulprogramm* erinnerte an dieser Stelle daran, dass die künftige Schwerpunktsetzung in jedem Fall im Gesamtkollegium abges-

timmt werden müsse. Die geforderte Vorarbeit im Sinne einer Bündelung könne der *Arbeitskreis Schulprogramm* nur auf Grundlage einer intensiven inhaltlichen Unterstützung des Kollegiums leisten. Eine vom Schulalltag abgelöste Weiterverarbeitung der Ergebnisse des pädagogischen Tages sei nicht sinnvoll. Daran entzündete sich eine Diskussion über die weitere Vorgehensweise. Strittig war, ob und in welcher Form der *Arbeitskreis Schulprogramm* koordinierend tätig werden soll, in welchem Rahmen die von einigen Akteuren für notwendig erachtete vertiefte Diskussion realisiert und inwiefern die dokumentierten Ergebnisse bereits als Beschlüsse aufgefasst werden könnten. Es schien damit unter den Lehrenden großteils Unklarheit über die Zielsetzung des pädagogischen Tages, den Umgang mit den Ergebnissen, die Rolle der Arbeitskreise und das Procedere der Beschlussfassung zu bestehen. Nach dem Einwand eines Lehrenden, dass die für die Gesamtkonferenz anberaumte Zeit inzwischen überschritten sei – es war 17.20 Uhr, die Sitzung hatte von 14.15 Uhr - 17.15 Uhr angesetzt –, wurde die Konferenz aufgelöst. Von 14 Tagesordnungspunkten waren 9 behandelt worden, die verbleibenden wurden auf die nächste Gesamtkonferenz vertagt.

### 8.2.3 Effektivierung nach Maßgabe der Schulkultur. Charakteristische Handlungsstrukturen erhalten, Beschränkungen vermeiden

Ich würde sagen, das [der pädagogische Tag, C.Z.] war so ein Teil, der dazu beigetragen hat, so 'n Überblick zu gewinnen. [...] Ich glaub' aber, dass vielen Kollegen an der Schule nicht so ganz klar war oder es auch bis heute nicht unbedingt ist, was damit erreicht werden sollte. Da hätte ich mir so im Nachhinein gewünscht, dass das vorher noch weiter abgeklärt wird, worauf das Ganze zulaufen soll. Das wurde zwar zum Teil versucht, aber es dauert halt, [...] oft, bis das so wirklich durchdringt zu jedem. [D-9-2006]

Dass die Intention des pädagogischen Tages im Kollegium nicht „so ganz klar“ geworden ist, kann unter anderem auf die konstatierten Informations- und Kommunikationsprobleme zurückgeführt werden. Als eine weitere Ursache dafür sind offensichtlich auch unzureichende Kommunikationsstrukturen zu sehen, wenn es nicht gelingt sicherzustellen, dass Informationen „wirklich zu jedem durchdringen“. Obwohl bezüglich der Notwendigkeit einer Verbesserung dieser Defizite ein Konsens besteht, fand sich für die Bearbeitung der Problemstellung in einem neu zu gründenden Arbeitskreis kein Lehrender bereit – die für Interessenten ausgelegte Liste blieb leer. In Bezug auf die Zeit-, Informations- und

Kommunikationsthematik stießen im Kollegium ebenfalls unterschiedliche Perspektiven aufeinander. Auch in diesem Bereich zeigte sich die komplexe Verworkenheit des Bedarfs nach mehr Effektivität auf der einen und ausführlicherer Information auf der anderen Seite mit den tradierten Handlungsmustern an der Schule:

Da möchte ich gleich mal so'n Beispiel von gestern erzählen. Also wir hatten gestern Fachbereichskonferenz [...]. So, und da ging es darum, eben mal darzustellen, was in dem Fachbereich läuft, was alles gemacht wird und unter anderem wurde das Comeniusprojekt vorgestellt. Sehr ausführlich mit 'ner PowerPoint Präsentation. Fand' ich jetzt 'ne sehr interessante und wichtige Sache. Jetzt weiß ich auch, wie ich zum Beispiel dieses Projekt unterstützen könnte. Vorher wusst' ich's nicht, hat er ja vorher auch nie dargestellt. Hat aber dazu geführt, dass das endete, diese ganze Konferenz, mit 'nem richtigen Knall. Weil einige Leute wirklich wütend aufgesprungen sind und gesagt haben: Ich will das nicht wissen, das interessiert mich nicht! Wenn einzelne das machen, ist es für sie okay, aber ich will darüber nicht informiert werden und ich will damit auch nichts zu tun haben, weil das kostet meine Arbeitszeit. Es wäre schön, ab und zu mal mehr Informationen zu haben, aber wo und wann macht man das? Wo und wann haben wir die Zeit, die Muße, die Ruhe dazu, uns das anzuhören, was andere machen? [D-10-2007]

Aufgrund der ohnehin bestehenden zeitlichen Mehrbelastung löst die ausführliche Rückkopplung der Aktivitäten bei einigen Akteuren erheblichen Unmut aus, während andere die Informationen über die Aktivitäten an der Schule als wertvoll und relevant einschätzen. Offenbar differieren an der untersuchten Schule die Erwartungen der Lehrenden bezüglich der Funktion der Fachbereichskonferenz. Während diese für einen Teil der Lehrenden der Abstimmung in Bezug auf die Unterrichtsarbeit dient, wird sie von anderen Lehrenden auch als ein Informations- und Austauschforum aufgefasst.

Da die Räume für solche Prozesse durch den gegebenen Zeitdruck ohnehin eingeschränkt sind, scheint die Nutzung der Fachbereichskonferenz für die Vorstellung von fachübergreifenden Inhalten einerseits legitim, andererseits wirkt sie sich bei einigen Beteiligten gleichzeitig restriktiv auf das Interesse an solchen aus. Erkennbar wurde damit auch, dass die zur Entlastung installierte Delegation von Themen und Projektarbeit wie auch die Auseinandersetzung mit Inhalten in Arbeitskreisen im Kontext eines strukturell nicht geregelten Informationsaustauschs sukzessive ihre Entlastungsfunktion einbüßte. Für die (Re-)Integration und Verknüpfung dieser Aktivitäten mit dem Kerngeschäft ‚Unterricht‘ und damit auch das etwa in *Schule interaktiv* und der Schulprogrammarbeit intendierte In-die-Breite-Tragen sowie die Motivation weiterer Lehrender zur Mitwirkung war im

Kontext der abnehmenden Zeitressourcen durch die Nicht-Organisation ein Hemmnis geschaffen.

Hinterfragt wurde in den Aushandlungen der Lehrenden ferner, inwiefern ein Schulprogramm, das gegenüber der Bildungsadministration eine legitimatorische Funktion erfüllt, gleichzeitig Akzeptanz als Orientierung im Unterrichts- und Schulalltag findet und darüber hinaus die charakteristische Vielfalt und den pädagogischen Anspruch der Schule für Eltern und Lernende lebendig darzustellen vermag. Nachdem die im Schulprogramm ausgewiesenen Schwerpunkte nun handlungsrelevant werden sollten, schien es nach eingehender Diskussion aus Sicht der Mehrheit des Arbeitskreises sinnvoll, das Schulprogramm in erster Linie als „praktische Handreichung“ für die Lehrerinnen und Lehrer zu gestalten:

I: Die Mehrheit der Befragten gab im letzten Jahr an, das Schulprogramm nicht für ihre konkrete Arbeit zu nutzen. Inzwischen hat sich in Sachen Schulprogrammentwicklung einiges getan. Wie schätzen Sie den Bezug des neu formulierten Schulprogramms zur konkreten Arbeit ein?

P: Sehr viel praktischer. Weil das erstens, wir haben ja gesagt, es soll 'ne Handreichung sein für uns in der Schulprogrammarbeit, und nicht mehr 'n Blatt für alle. Also als Außenwerbung, wie wir's vielleicht bisher hatten und auch nicht mehr diese sechzig Seiten, sondern nur noch, was weiß ich, zehn Seiten und die liest man, dann ist es viel handhabbarer geworden. [D-5-2006]

I: Woran liegt das? Also, wie kam das zustande, diese Entscheidung, dass es nicht mehr die Broschüre nach außen ist, sondern jetzt für die Lehrenden als Handreichung auch dienen soll?

P: Das war ja nicht so ganz unumstritten, also, Sie wissen ja. Also, sagen wir mal so, eine Entscheidung hier im Kreis [der Schulprogrammgruppe, C.Z.], würd' ich sagen, aber letztendlich aus der Erfahrung heraus, dass das alte Schulprogramm im Prinzip niemand kannte, ja? Und wie wir ja auch festgestellt haben, wenn da stand, bis wann und wir irgendwann gemerkt haben, oh, da stand ja mal was, ja? Weil es einfach zu viel war und man 's gar nicht im Blick behalten konnte. Und es ist auch eine Frage dessen, wie wir uns belasten. [D-5-2006]

Aus einem der Außendarstellung dienenden „Blatt für alle“ sollte das Schulprogramm zu einer übersichtlichen, „praktischen“ und „handhabbaren“ Orientierung für die Lehrenden werden, die mit dessen Inhalten vertraut sind und diese in der Unterrichtsarbeit umsetzen können. Da sich auch die Frage danach stellte, wie sich die Lehrenden weiter belasten, sollten die im Schulprogramm formulierten Maßnahmen „im Blick behalten werden“ können. Dies wurde auch im Hinblick auf seine Überprüfung durch die Schulinspektion zu einem relevanten Aspekt. Die im Schulprogramm ausgewiesenen Inhalte sollten in der Unterrichtsarbeit erkennbar werden, für die Schwerpunkte sollten jeweils Umsetzungspläne ausgearbeitet und Erfolgskriterien formuliert sein, anhand derer die Schule selbst die Ergebnisse überprüft.

Darüber hinaus war eine auf die Schwerpunkte abgestimmte Fortbildungsplanung vorzulegen. Daraus resultierte die Notwendigkeit einer Reduktion der bisherigen Schulprogramminhalte, was im Rahmen des *Arbeitskreises Schulprogramm*, aber auch in anderen Gremien intensiv und wiederholt diskutiert wurde, zumal damit formal eine Beschränkung des vielfältigen Angebots und eine Beschneidung der für die Schule charakteristischen Offenheit vorgenommen wurde:

P1: Also ich bin ja immer noch ein Verfechter, das muss offen sein für alles, auch wenn's mal nicht in der Konferenz abgestimmt wurde. Weil sonst die Motivation derjenigen, die irgend'nen Bereich betreuen, wegkippt, ja? Also man muss es noch'n bisschen offener halten, als wir's im Moment halt haben. Das müssen wir nochmal diskutieren. [D-2-2006]

P2: Einige sind trotzdem nicht zufrieden, weil sie meinen, dass wir immer noch zu viele Schwerpunkte haben. Sie hätten gerne mehr rausgeschmissen und gesagt, wir machen nur noch Musik oder Biologie oder so was. Nur noch zwei Sachen und alles andere schmeißen wir raus. Und diese Vielfältigkeit, denke ich aber, passt trotzdem zu so einer Schule wie unsrer, weil sie eben vielfältig ist. Und weil wir auch eine große Schule sind. [...] Eine Schule mit 500 Schülern kann sich nicht so viele Schwerpunkte leisten. Aber es sind 1300 Schüler und 100 Lehrer. Ich finde, wir können's uns leisten und dann sollten wir's auch tun. [D-4-2007]

P3: [...] Als weiteren Punkt würd' ich als Verbesserung bei der Schulentwicklung eben wirklich sehen, sich eigentlich auf weniger Sachen zu konzentrieren, um halt an denen richtig zu arbeiten. Aber da gibt's nicht so viele, sag' ich mal, die da meine Meinung teilen. [D-9-2006]

I: Was sind denn Ihrer Meinung nach die Hemmnisse für solche Entwicklungen?

P3: Also, ich glaub' ein großes Hemmnis ist an der Schule, dass sozusagen keiner einen anderen irgendwie beschneiden möchte. Also, ich finde halt zum Beispiel, dass es nötig ist, wenn man jetzt sagt, wir haben 'ne Schule mit einem naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, dann folgt daraus ganz automatisch, dass die Sprachen in irgend'ner Art und Weise beschnitten werden. Weil man halt nicht alles machen kann. [D-9-2006]

Die Diskussion um eine Konzentration auf weniger Schwerpunkte und ihre Bündelung in der Schulprogrammarbeit war damit nicht nur auf eine Effektivierung von Prozessen und auf transparentere Darstellung im formalen Sinne gerichtet, die im Schulprogramm beschriebenen Inhalte sollten an der Schule im Einklang mit der Schulkultur gelebt werden. Was einerseits zur Reduktion von Arbeitsbelastungen und Aushandlungsprozessen genutzt werden sollte, stand andererseits im Widerspruch zu tradierten Handlungsphänomenen und produzierte daher Widerstand: Aufgrund der Relevanz der Angebotsvielfalt, der Offenheit und der mit dem Prinzip des Einräumens und Nutzens von Gestaltungsspielräumen verbundenen Anreize für Motivation und Engagement war eine Konzentration der Schulschwerpunkte für viele Akteure mit einer Beschränkung assoziiert. Daher stand die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer an der untersuchten Schule un-



geachtet der hohen Arbeitsbelastung einer solchen Restriktion ablehnend gegenüber. Der potenziell von einer Konzentration ausgehende Entlastungseffekt war für die Akteure scheinbar von geringerer Bedeutung als der Erhalt der charakteristischen Handlungsstrukturen, die mit der Beibehaltung von individuellen Freiräumen und der Möglichkeit, dem eigenen Anspruch an die Lehrtätigkeit möglichst umfangreich gerecht zu werden, verbunden waren.

#### **8.2.4 Steuerung und Koordination „ohne Druck“. Der Umgang mit Hierarchie und Gleichheit**

Im Umgang mit der Arbeitsbelastung könnte nach Einschätzung einiger der befragten Lehrpersonen auch eine veränderte Führungskultur im Sinne einer stärkeren Steuerung und Koordination innerschulischer Abläufe durch die Schulleitung hilfreich sein:

Ich finde, dass es auch die Aufgabe der Schulleitung ist, wirklich mal so'n bisschen zu gucken, wie wird denn die Arbeit verteilt, oder wer macht was. [...] so dieses andere Leute auch zu aktivieren find' ich, das müsste die Schulleitung machen. Und es muss ja jetzt nicht dadurch passier'n, dass man da irgendwie Druck ausübt. Sondern man kann die Leute auch irgendwie versuchen zu motivieren und da hab' ich so'n bisschen das Gefühl, da ist dann so eine, also das passiert nicht, weil es dann quasi unangenehm ist, ja. Und das ist so der eine Punkt, [...] da muss halt die Schulleitung was tun. Der andere Punkt ist, da ist halt unter den Kollegen untereinander auch 'ne sehr große Scheu sich auf so was anzusprechen. [D-9-2006]

Aus Perspektive der Lehrperson ist für eine gerechtere interne Arbeitsverteilung die ordnende Hand der Schulleitung notwendig, deren Aufgabe es ist, „wirklich mal so'n bisschen zu gucken [...] wer macht was“. Durch hierarchische Prozesse soll, ohne Druck auszuüben, die „sehr große Scheu“ im Kollegium überwunden werden, andere Lehrende zur Mitarbeit zu „aktivieren“. Auffallend ist hier eine ambivalente Haltung in Bezug auf Hierarchie, die zwischen dem Für und Wider einer Delegation von Aufgaben durch die Schulleitung changiert: Bewusst ist der Befragten die entlastende Funktion einer stärkeren Steuerung, bewusst ist ihr jedoch auch, dass diese im Widerspruch zu den an der Schule praktizierten Routinen steht. Es zeichnet sich ab, dass das Phänomen einer selbstbestimmten und freiwilligen Übernahme von Aufgaben nicht zu gleichmäßigen Arbeitsbelastungen im Kollegium führt und dass eine Veränderung dieses Ungleichgewichts nicht durch Freiwilligkeit erreicht werden kann. Ein Hinderungsgrund dafür

scheint im Unbehagen zu bestehen, Kolleginnen und Kollegen zur Mitwirkung zu „aktivieren“.

Dies kann auf den Versuch des Festhaltens an der formal gegebenen hierarchischen Gleichstellung Lehrender in der Schule zurückgeführt werden. Die Rolle des Schulleiters hingegen wird klar als übergeordnete wahrgenommen. Indem ihm die Zuständigkeit für die Motivationsarbeit zugeschrieben wird, bestätigt sich, dass aus Sicht der Befragten ein bestehendes hierarchisches Gefälle die Aktivierung von Kolleginnen legitimieren würde. Hierin klingt die machtbasierte Durchsetzung von Handlungen nach dem Muster der hierarchisch gegliederten Organisation des Bildungswesens als hoheitsstaatliches System an, gleichzeitig deutet sich an, dass der Eindruck eines solchen Gefälles innerhalb des Kollegiums vermieden werden soll. Auf andere Lehrende Druck auszuüben, wird als „unangenehm“ empfunden, daraus resultiert auch die „Scheu“ andere „auf so was“ – nämlich Mitarbeit – anzusprechen. Dies legt die Annahme nahe, dass das Phänomen des *Lassen-Könnens* nicht nur auf den Stellenwert von Selbstbestimmung und Freiwilligkeit zurückgeht, sondern auf dem Wunsch beruht, die Gleichrangigkeit nicht infrage zu stellen.

Im Hinblick auf die herausgearbeitete Differenz zwischen überdurchschnittlich und normal engagierten, zwischen traditionell orientierten und innovativen sowie durch die Projektteilnahme potenziell auch zwischen medienaffinen und medienkeptischen Lehrenden und den damit verbundenen Konfliktpotenzialen kann das demonstrative Berufen auf Gleichrangigkeit auch als eine weitere Harmonisierungsstrategie eingeschätzt werden, die das familiäre Klima sichert. Krainz-Dürr hat in ihren Fallstudien ähnliche Handlungsmuster ausgemacht und spricht in diesem Zusammenhang von der Aufrechterhaltung eines „Gleichheitsmythos“ [Krainz-Dürr 2006, S. 12], die zu den Schule generell kennzeichnenden Praktiken gehöre.

Allerdings muss angesichts der Bedeutung des familialen Miteinanders, kooperativer professioneller Beziehungen und der ganzheitlichen Perspektive auf das

Subjekt auch in Erwägung gezogen werden, dass das Prinzip des *Lassen-Könnens* auf Akzeptanz und einer humanen Orientierung beruht:

I: Also bei ihnen hab ich ja immer den Eindruck, sie sind so im Vierundzwanzig-Stunden-Dienst, das ist ja immer, denk' ich, was macht denn der Herr [...] noch alles? Ist das dann für Sie nicht problematisch, dass sich andere Personen nicht einbringen?

P: Hm, nee. Also damit hab' ich kein Problem. Also, man kennt ja die Gründe gar nicht. Also ich hab damit kein Problem, weil man kann ja auch in die Menschen nicht reinschauen, ja? Also, weiß ja nicht, also hat der kranke Eltern zu pflegen oder mit den Kindern Probleme, ja? [...]. Es gibt auch mal Zeiten, wo man mal auch nicht kann, ja? Wo man, was weiß ich, andere Probleme hat. Die Kollegen kriegt man schon irgendwie, [...] also es gibt 'n Zeitpunkt, wo sie wieder einsteigen. Also ich kenn' auch Kollegen, die haben jahrelang nichts gemacht, irgendwann sind sie eingestiegen, weil sie dann das gefunden hatten, was ihnen Spaß macht. Also das, also da hab ich bei uns gar kein Problem, ja? [D-5-2007]

Die hier von der Forscherin gestellte Frage bezog sich auf die Beobachtung, dass die befragte Person (wie einige andere Lehrende) in vielen der beobachteten Gremien präsent und aktiv war, sodass der Eindruck entstand, überdurchschnittliches Engagement sei an der Schule auf einen sehr kleinen Personenkreis beschränkt, der dadurch besonders belastet ist, und werde aus Gründen der Harmonie von diesem auch weitgehend klaglos getragen. Wie das obige Zitat zeigt, wird das unterschiedlich hohe Engagement der Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen, die persönliche Belastungssituation ist aber „kein Problem“, zumal die (Hinderungs-)Gründe anderer Lehrender nicht bekannt sind und ihnen „Zeiten“ zugestanden werden, „wo man auch mal nicht kann“.

Dies deutet auf eine hohe Sensibilität für die individuelle Lebenssituation anderer Lehrender hin, gleichzeitig scheint hier eine gewisse Aufopferungsbereitschaft vorzuliegen, die möglicherweise mit der von Schönwälder beschriebenen Tendenz zur Übererfüllung [vgl. Schönwälder 2003] in Zusammenhang steht. Im Zitat angeführt werden mögliche persönliche Gründe für weniger intensives Engagement und die Option, dass auch diejenigen die „jahrelang nichts gemacht haben“, „irgendwie“ – genauer: wenn sie ein Thema gefunden haben, das ihnen „Spaß macht“ – „wieder einsteigen“.

Diese Einstellung kann als subjektive Perspektive eines Befragten aufgefasst werden („da hab *ich* bei uns gar kein Problem“), die von anderen Lehrenden der Schule nicht unbedingt geteilt wird. Andererseits kann auch ihr eine Harmonisierungsabsicht und das kulturelle Phänomen des *Lassen-Könnens* zugrunde liegen.

Das oben bereits beschriebene Unbehagen, aktiv auf andere Lehrende zuzugehen und sie um Mitarbeit zu bitten, könnte als unberechtigter Eingriff in den als ‚privat‘ empfundenen Autonomiebereich der Kolleginnen und Kollegen empfunden werden. Eine solche Intervention ist unter den formal gleichgestellten Lehrenden nicht gewünscht, zumal sie eine ‚Ermächtigung‘, eine Höherstellung der Person impliziert, welche die Handlungsanforderung ausspricht. Eine solche Profilierung widerspricht möglicherweise nicht dem Selbstverständnis aller Lehrenden, sie konterkariert jedoch die tradierte freiwillige Handlungsübernahme, steht im Widerspruch den Handlungsspielräumen und stört letztlich das Beziehungsgefüge an der Schule.

### **8.2.5 Basisdemokratisches Miteinander und Subjektorientierung in bürokratisch verhafteten Strukturen. Eigene Qualitätsmaßstäbe als Potenzial**

Im Hinblick auf die teils langjährige, freundschaftliche und überaus erfolgreiche Zusammenarbeit vieler Lehrender, den Stellenwert von Kooperationen und gelingendem Miteinander als Qualitätskriterien kann indessen von einer grundsätzlichen Orientierung für die kulturellen Praktiken im Kollegium ausgegangen werden. Es handelt sich hierbei um die ganzheitliche Orientierung am Subjekt, die Lehr-Lernszenarien und die darüber hinausgehenden Interaktionen der Lehrenden prägt. Diese Orientierung steht in einem Spannungsverhältnis zu verbindlich festgelegten, institutionalisierten und gesteuerten Prozessen. Auf dieses deutet auch die widersprüchliche Perspektive auf Steuerung hin:

Und da denk' ich da bräuchte man einfach ein paar Leute, die so wirklich mit so einer, ich weiß nicht, wie man das nennen soll, Prozessführung oder so, können. Ja. Das das kommt aber glaub' ich nicht, weil [...] von den Kollegen selbst würde glaub' ich keiner sagen ich mach' das jetzt, weil, das wär' so'n bisschen mehr ich presch' jetzt vor. Und das macht man dann eher nicht so bei uns, ja. Ich mein' das ist ja schon 'n bisschen an der Schule so der Tenor, [...] so dieses basisdemokratische, wir wollen's ja ganz gerne so behalten und niemand auf 'n Schlips treten und ich glaub' dass dann schon viele das Gefühl hatten, also wenn ich jetzt sage ich mach' das und bilde mich so in die Richtung fort, dann werd' ich so derjenige, der das auch bestimmen kann und lass' damit die andern so 'n bisschen außen vor. Also von daher fänd' ich das auch nicht schlecht, wenn da die Schulleitung dann auch wieder mal so'n bisschen, die müssten das mehr initiieren, find' ich. [D-9-2006]

So wird die Initiierung einer Fortbildung durch die Schulleitung gewünscht, denn die befragte Lehrperson zieht in Erwägung, bei der Koordinierung von Schulentwicklungsprozessen selbst eine Leitungsrolle einzunehmen, möchte allerdings

den Eindruck vermeiden, sie „presche vor“ und wolle „bestimmen“, was für sie mit einer Exklusion verbunden ist, wenn sie befürchtet, damit andere „außen vor“ zu lassen. Die selbstbestimmte Übernahme einer Führungsposition, so scheint es, steht anders als selbstbestimmte Entscheidungen für die Übernahme von Aufgaben im Widerspruch zur basisdemokratischen Schulkultur. Dies resultiert aus der Prämisse, „niemandem auf den Schlipps zu treten“ zu wollen, denn Leitungsaufgaben sind nicht nur mit der Koordination und Delegation von Aufgaben und, falls ihre Erledigung ausbleibt, mit ihrer Einforderung verbunden, eine Leitungsposition wird auch damit assoziiert, über Kolleginnen und Kollegen „bestimmen“, also Entscheidungen treffen zu können, weil dadurch Prozesse effizienter gestaltet werden könnten. Einerseits verspricht eine koordinierte Führung also mehr Effizienz, andererseits konterkariert eine solche Steuerung das demokratische Handlungsprinzip der Schule, wie die Haltung der Befragten auch zum Ausdruck bringt. Daran zeigt sich die Reziprozität zwischen kulturellen Phänomenen und den Einstellungen der Lehrenden; ferner wird deutlich, dass sowohl die Besetzung von Leitungspositionen als auch die Bildung von Steuergruppen in der untersuchten Schule nicht widerspruchsfrei ist.

Wie bereits beschrieben, hatten sich die im Projekt *Schule interaktiv* beteiligten Lehrenden an der untersuchten Schule nicht unter der Bezeichnung *Steuergruppe* zusammengeschlossen, sondern zogen den an der Schule üblichen Begriff des *Arbeitskreises* vor – der Eindruck einer formalen Vormachtstellung des Projekts sollte so vermieden werden. Für die Schulprogrammarbeit wird nun eine solche Steuerungsrolle als notwendig erachtet, sie bleibt, auch wenn sie von den Beteiligten als ein Beitrag zur Verbesserung interner Prozesse eingeschätzt wird, widersprüchlich besetzt. An der Wöhlerschule scheint das aktive Ansprechen und um Mitarbeit bitten im Kollegium mit Unbehagen verbunden. Krainz-Dürr fand in ihren Studien zusätzlich Hinweise für eine „reflexartige Scheu“ [Krainz-Dürr 2006, S. 13] unter Lehrenden vor der Übernahme von Leitungsverantwortung. Diese sei die Ursache für paradoxe Handlungen. Sie Sorge dafür, dass selbst Lehrende in Leitungspositionen häufig davor zurückschreckten, eigene Entscheidungen zu treffen, dass sie getroffene Entscheidungen infrage stellen und/oder diese hartnäckig ignorieren. In der Folge unterbleibe oft auch das Einfordern von

Verbindlichkeiten von Kolleginnen und Kollegen [vgl. a.a.O.]. Im Fallbeispiel werden diese Phänomene in den kulturellen Praktiken reproduziert, und vom basisdemokratischen Selbstverständnis getragen, sodass von einer gegenseitigen Verstärkung von Hierarchieabwehrhandlungen und spezifischen Harmonisierungsbemühungen ausgegangen werden kann. Indessen ist das Einfordern von Verbindlichkeit im Lehrberuf durch das Beamtenrecht generell problematisch, zumal das Nicht-Einhalten verbindlicher Absprachen mit pädagogischen Notwendigkeiten oder der gesetzlich verankerten „pädagogischen Freiheit“ begründet werden und selbst vom Schulleiter nur in Ansätzen sanktioniert werden kann<sup>192</sup>.

In Bezug auf die Gestaltung innerschulischer Organisationsprozesse werden antinomische Faktoren wirksam, die ihren Ursprung in den Widersprüchen auf den Ebenen des Unterrichtshandelns, der Profession, der Organisation und der administrativen Verfasstheit des Schulsystems haben und mit widersprüchlichen kulturellen Phänomenen ein Wechselverhältnis bilden. Hinsichtlich des Zusammenwirkens von Organisation und Profession gibt beispielsweise Mintzbergs Modell der „Professional Bureaucracy“ [Mintzberg 1983] Aufschlüsse: Professionell geprägte Bürokratien sieht Mintzberg in den Organisationen gegeben, in denen das qualifizierte Handeln, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Mittelpunkt stehen. Aufgrund dessen seien die Akteure als professioneller Kern („professional core“, [a.a.O., S. 190]) der Organisation zu betrachten. Seiner Perspektive zufolge greifen in schulischen Aushandlungsprozessen die professionelle Erfahrung der Handelnden im Lehrberuf und die auf Stabilität ausgerichtete organisationale Struktur der Schule ineinander. Lehrende seien kraft ihrer fachspezifischen Ausbildung jeweils Experten in ihrer

---

<sup>192</sup> Schulleiter nehmen lt. Hessischem Schulgesetz „Aufgaben des oder der Vorgesetzten nach Maßgabe dieses Gesetzes und der Dienstordnung [...] wahr [HSchG 2005, Siebter Teil, § 87, Abs. 1]. Seine Pflichten und Rechte ergeben sich nach der Dienstordnung aus dem Schulgesetz [vgl. Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 8. Juli 1993, geändert durch VO am 22. Juli 1998, § 1]. Zu seinen Befugnissen gegenüber Lehrkräften gehören gemäß der Dienstordnung die Herausgabe und Entgegennahme von Anträgen und Genehmigungen im Rahmen des amtlichen Schriftverkehrs, die Erstellung von dienstlichen Zeugnissen und Beurteilungen. Letztere sollen als Grundlage für beamtenrechtliche Entscheidungen des Kultusministeriums dienen.[vgl. § 16] Als Sanktionsmöglichkeiten stehen dem Schulleiter „mündliche oder schriftliche mißbilligende Äußerungen (Zurechtweisungen, Ermahnungen, Rügen und dergleichen) [zur Verfügung], die nicht ausdrücklich als Verweis bezeichnet werden [...] und die Entscheidung über Dienstaufsichtsbeschwerden über Lehrkräfte.“ [§ 16 a]

Disziplin, damit untereinander gleichberechtigt und voneinander unabhängig. In der Folge könnten, müssten Lehrende aber ihr Tun nicht miteinander koordinieren, sie seien also bezüglich des Eingehens von Kooperationen grundsätzlich ebenso autonom wie in Bezug auf ihre professionelle Weiterentwicklung und (Selbst-)Kontrolle. Professionelle Bürokratien sind nach Mintzberg stets demokratisch geprägt und kollegial organisiert und in hohem Maße abhängig vom Engagement, Wissen und Können der handelnden Akteure. In diesem Wissen böten professionelle Bürokratien ihren Mitgliedern „the best of both worlds“ [1983, S. 205]; einen aufgrund der bürokratischen Grundstruktur sicheren und durch die Autonomie der Akteure gleichzeitig flexiblen Schutz-, Arbeits- und Handlungsraum. Als zentrale Problemstellungen dieser Organisationen erachtet Mintzberg fehlende Verbindlichkeit sowie das auf individueller Autonomie basierende professionelle Selbstverständnis, das notwendige Kooperationen verhindere. Auch seien professionelle Bürokratien in der Regel häufig wenig innovativ. [vgl. a.a.O.]

Die beschriebenen Handlungsphänomene decken sich teils mit den an der untersuchten Schule identifizierten Widerspruchslinien, allerdings bestätigen sich die beiden letztgenannten Aspekte nicht. Die Kooperation der Lehrenden untereinander gilt an der Schule als ein etabliertes Qualitätskriterium, sie wird in vielfältiger Weise umgesetzt. Gelingende Kooperationsprozesse werden zwischen Kolleginnen und Kollegen, zwischen Lehrenden und Schulleitung, mit externen Partnern sowie mit Eltern und Lernenden gestaltet. Auf Basis dieses Zusammenwirkens ist es an der Schule auch gelungen, ein hohes Innovationspotenzial freizusetzen. Dies spricht für den Einfluss spezifischer kultureller Phänomene und kann als Beleg dafür gesehen werden, dass es den Beteiligten an der Wöhlerschule gelingt, sich die Widerspruchsverhältnisse zu Nutze zu machen. Die aus dem Umgang mit vielschichtigen Spannungsfeldern resultierenden Dynamiken müssen zwar zwecks Vermeidung von Konflikten kontinuierlich ausbalanciert werden, aus ihnen erwachsen jedoch auch Impulse für erfolgreiche Entwicklungsprozesse.

## 9 Schulkultur - zwischen Tradition und Innovation

### 9.1 Kooperation und Innovation ermöglichen. Das Zurückhalten administrativ gesetzter Einengungen

Wie bereits beleuchtet, wurden im beobachteten Entwicklungsprozess Kolleginnen und Kollegen partizipativ eingebunden, Konflikte ausgetragen und Widerstände ernst genommen. Darüber hinaus ist es gelungen, bewährte kulturelle Werte und Praktiken gegen die aus administrativen Setzungen resultierenden „Einengungen“ zu verteidigen. Dies betraf die kritisch-skeptische Haltung, die Orientierung am Subjekt, die Kooperationen und das Innovationspotenzial der Schule, denen durch das Prinzip des *Einräumens und Nutzens von Handlungsspielräumen* Realisierungsoptionen eröffnet werden. Hierbei hat die kritische Grundhaltung nicht nur die Funktion des Widerstands, sie nötigt auch zur argumentativen Begründung von Handlungsentscheidungen in Bezug auf ihre Orientierung am Subjekt. Dadurch wird sie zu einer treibenden Kraft für das an der Schule erfolgreich praktizierte konstruktive Wenden von Vorgaben und bestärkt ihre Innovativität, denn ihr Einfluss hinterfragt Veränderungen und Verbesserungen auf ihre pädagogische Sinnhaftigkeit. Gleichzeitig trägt der Diskurs darüber intern zur pädagogischen Legitimation der auf dieser Grundlage gestalteten Prozesse bei. Zu den Ausdrucksformen der Subjektorientierung gehören an der Wöhlerschule die vielfältigen Kooperationsbeziehungen. Sie gelten intern als ein Qualitätsmerkmal. In der Schulentwicklungsliteratur, in Qualitätsentwicklungskonzepten wie dem Hessischen Referenzrahmen Schulqualität wird Kooperation übereinstimmend als maßgeblicher Faktor für erfolgreiche Entwicklungsprozesse dargestellt.

#### 9.1.1 Restriktion statt Förderung. Bildungspolitisch gesetzte Rahmenbedingungen als Hemmnis für Kooperationsbeziehungen

An der untersuchten Schule haben sich im Verlauf des Entwicklungsprozesses die Bedingungen für Kooperation verändert. Dies war in nahezu allen Beobachtungssituationen deutlich geworden, auch artikulierten die Lehrenden diese



Problematik offen. Auch in der vergleichenden Auswertung der schriftlichen Befragungen in den Jahren 2006 und 2007<sup>193</sup> schlug sich dies nieder, wobei die Zahlen weit weniger eindeutig waren als die Einschätzungen der Lehrenden. Der Vergleich ergab, dass Kooperationen im Jahr 2007 nicht mehr im zuvor an der Schule üblichen Maße stattfanden: Zwar schätzten mit 11% mehr Lehrende als im Vorjahr (5%) das Antwortitem *An unserer Schule gibt es eine enge Kooperation zwischen den Kollegen* als „genau“ zutreffend ein, allerdings gaben mit 46% (im Vorjahr 59%) 13% weniger Lehrerinnen und Lehrer an, die Aussage würde „eher“ zutreffen. Ferner waren im Jahr 2007 41% der Befragten der Meinung, es gebe nur noch „teils, teils“ enge Kooperationen zwischen den Lehrenden (2006: 29%). 2% (7%) sahen Kooperationen als nicht gegeben (siehe Abbildung 21).

**An unserer Schule gibt es eine enge Kooperation zwischen den Kollegen (N=44)**

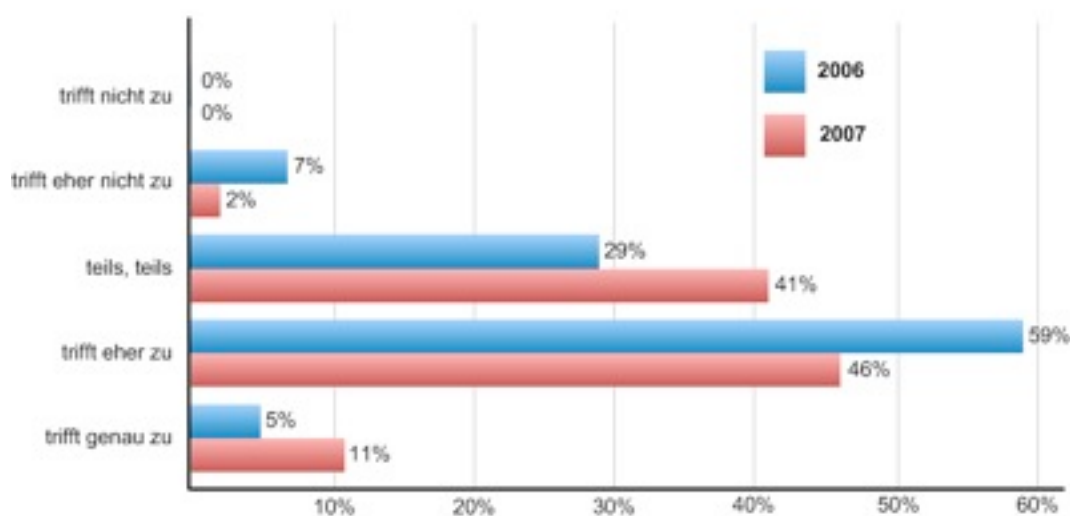


Abbildung 21: Schriftliche Befragung 2006 und 2007 im Vergleich, N=44

Die deskriptiv auszumachenden Veränderungen waren inferenzstatistisch nicht signifikant. Inwiefern sich z.B. die Verschiebung zur Antwortoption „teils, teils“ und die abnehmende Zustimmung zufällig ergeben hatte, konnte aufgrund der quantitativen Daten nicht schlüssig beantwortet werden. Sie schienen vielmehr nahezuzeigen, dass die Kooperationsbeziehungen zwischen den Lehrenden an der

<sup>193</sup> Verglichen werden hier die in den Jahren 2006 und 2007 durchgeführten Befragungen, die im Rahmen des Projekts *Schule interaktiv* stattgefunden haben.

Schule teilweise zurückgegangen sind, aber teilweise auch weiter fortbestehen. Erneut wurden durch die Triangulation mit den in qualitativen Erhebungsszenarien gewonnenen Erkenntnissen die Grenzen der quantitativen Evaluation deutlich. Um zu detaillierteren Einsichten zu gelangen, wurden die Lehrenden im Interview um eine Interpretation der Ergebnisse aus der quantitativen Evaluation gebeten<sup>194</sup>:

I: Was hat sich nach Ihrer Wahrnehmung verändert bezüglich der Kooperation im Kollegium?

P: Ja, da leiden wir alle, glaube ich, im Augenblick darunter, dass eben durch diese zusätzlichen auch nachmittäglichen Unterrichtsbelastungen der Zeitraum für Absprachen geringer wird. [...] Dem sollte ja dieser Konferenznachmittag eigentlich entgegen wirken. Aber wenn man mal überlegt, ich denke jetzt mal an Kolleginnen und Kollegen, die nur zwei Stundenfächer haben, in wie vielen Lerngruppen die eingesetzt sind. Das sind zehn, zwölf Lerngruppen oder so. Wenn die jetzt in jeder Dienstbesprechung anwesend sein sollten für jede Klasse, dann kommen die überhaupt nicht mehr nach, ja? Das zeigt einfach, wo sich's beißt. Das heißt, da bleibt dann auch nicht mehr der Spielraum zum Beispiel für die Reflexion von bestimmten Sachen [...]. Von Möglichkeiten der Unterrichtsbeeinflussung, dem Unterrichtseinsatz von Medien oder ähnlichem. Und das macht uns unzufrieden im Augenblick auch, weil das ist wieder von außen aufgezwängt eigentlich, und wir suchen nach einer Struktur, uns diesen Freiraum zu schaffen und das eben zu ermöglichen. [D-2-2007]

Der Befragte nimmt Veränderungen wahr, die seiner Meinung nach durch die stärkere Arbeitsbelastung entstanden sind. Dazu trägt auch bei, dass der Unterricht stärker zergliedert ist und teils bis in den Spätnachmittag reicht. Diese Entwicklung resultiert aus der verkürzten Gymnasialzeit G8. Dadurch ist die ohnehin knapp bemessene Zeit für Absprachen und Austausch der Lehrenden untereinander zusätzlich restriktiviert. Die am pädagogischen Tag vorgeschlagene Einführung eines Konferenznachmittags, an dem Dienstbesprechungen gebündelt stattfinden, würde, wie aus den Ausführungen des Befragten hervorgeht, insbesondere die Lehrenden weiter belasten, die in mehreren Klassen und Lerngruppen eingesetzt sind. Insofern wird nun auch die brüske Ablehnung dieses Vorstoßes in der Diskussion am pädagogischen Tag nachvollziehbar. Dass, wie der Befragte beschreibt, alle Kolleginnen und Kollegen unter dieser Situation „leiden“, dass große Unzufriedenheit und Unmut über die „aufgezwängten“ Belastungen im Kollegium herrscht, erklärt sich zum einen aus der Belastungssituation als solche, zum anderen wird hierbei auch der im professionellen Selbstverständnis vieler Lehrenden verankerte Anspruch an die eigene Arbeit wirksam. Das gewohnt hohe Engagement und die kollegiale Zusammenarbeit können nur noch

---

<sup>194</sup> Zur Erläuterung dieser Methode siehe Kapitel 4.

begrenzt realisiert werden, wenn für Organisation und Koordination von Kooperationen weniger Zeit verfügbar ist.

Die ohnehin kritisch beurteilten administrativ verordneten Veränderungen sind für die Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen im Schulalltag damit kontraproduktiv. Dies führt dazu, dass die Schule nach einer „Struktur“ sucht, mit deren Hilfe innerhalb dieser veränderten Bedingungen die nötigen „Freiräume“ für Gestaltung geschaffen werden können.

Im Gegensatz zu der Diskrepanz zwischen qualitativen und quantitativen Daten bezüglich der schulinternen Kooperation wiesen die Ergebnisse der quantitativen Evaluation in Bezug auf Kooperationen der Schule mit *externen* Partnern eine deutlicheren Trend aus: Im Jahr 2006 hatten insgesamt 59% der Befragten der Aussage zugestimmt bzw. „eher“ zugestimmt, dass es an der Schule öfter eine Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen von außen gebe, im Jahr 2007 betrug die Zustimmungquote nur noch 36%:

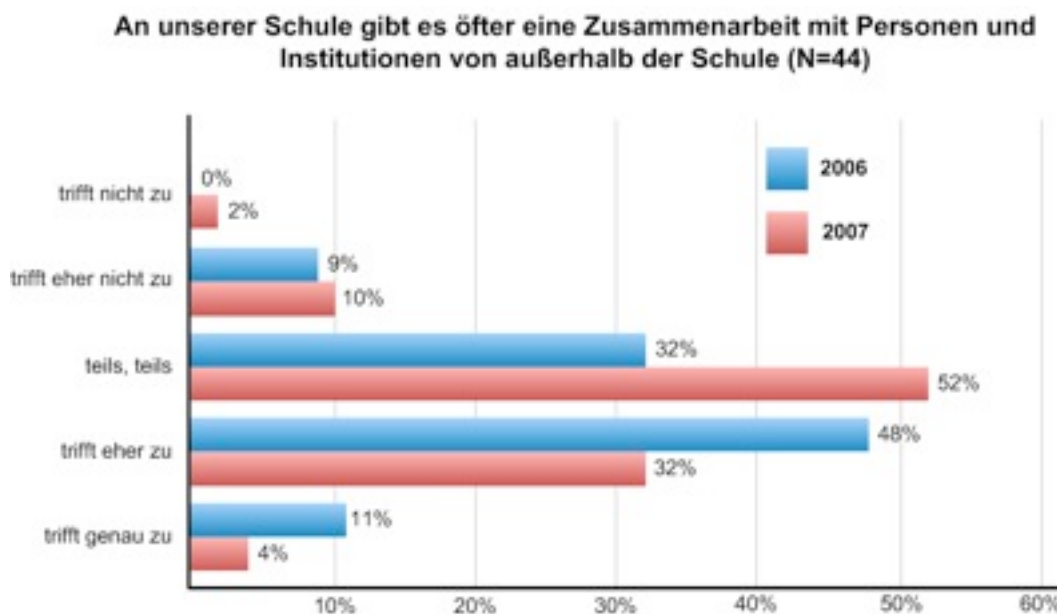


Abbildung 22: Schriftliche Befragung 2006 und 2007 im Vergleich, N=44

Auch dazu wurden die Beteiligten in den Interviews um eine Interpretation gebeten:

Dass die Kollegen einfach weniger Zeit haben, weniger Kapazitäten haben, sich zum Beispiel mit Außerschulischen in Verbindung zu setzen, das kostet ja immer 'n bisschen Zeitaufwand, Absprachen und so weiter. Ich glaube, das ist der Hauptgrund. [D-3-2007]

Erneut bestätigt sich: Der aus den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen erwachsende Zeitdruck bildet ein Hemmnis für Kooperation und steht damit einem zentralen Aspekt der Schulkultur und einer Dimension der Schul- und Qualitätsentwicklung entgegen. Da Kooperationsbeziehungen im Kollegium und Kooperationen der Schule mit externen Partnern längst als Qualitätsmerkmal in der Kultur der Schule etabliert sind, wissen die Akteure im untersuchten Fall um ihre Relevanz. Sie können diesbezüglich auf getätigte Erfahrungen zurückgreifen und erkennen, dass gemeinsam nach „Strukturen“ gesucht werden muss, die Kooperationsbeziehungen auch weiterhin ermöglichen. Der Diskurs um den weiteren Weg der Wöhlerschule, um Systematisierung und effizientere, besser nachvollziehbare Prozesse und seine Bündelung im Rahmen der Schulprogrammarbeit kann dafür als ein Instrument gesehen werden. Die Weiterentwicklung des Schulprogramms wird dadurch nicht nur ‚abgeleistet‘, sie wird konstruktiv für das Bedürfnis nach dem ‚Zurückhalten‘ von Belastungsfaktoren genutzt. Maßgeblichen Einfluss auf die Realisierung dieser Wendung hat das Zusammenspiel zwischen Schulleitung, Lehrenden und Schulprogrammgruppe, das unter den veränderten Voraussetzungen ebenfalls neu ausbalanciert werden musste.

### **9.1.2 Partizipatives Führungsverständnis. Weichenstellungen für das ‚Unplanbare‘**

Der Veränderungsprozess wurde im Einklang mit den Phänomenen der Schulkultur gestaltet, die von den Akteuren übereinstimmend als qualitativ voll wahrgenommen worden sind. Es handelte sich hierbei um die Orientierung am Subjekt, die Kooperationsbeziehungen, das Prinzip der Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die Offenheit der Schule für Neues, die diskussionsorientierte, kritisch-skeptische Haltung, die Vielfalt und das familiäre Miteinander. Auf dieser Grundlage konnten bislang isoliert stattfindende Diskurse im Arbeitskreis Schulprogramm systematisch an alle Kolleginnen und Kollegen zurückgekoppelt und die Inhalte in Schulprogramm und Medienkonzept konkret auf den Schul- und

Unterrichtsalltag bezogen dargestellt werden. Die Veränderungen waren verbunden mit einer veränderten Rolle des Arbeitskreises Schulprogramm. Mit der Bestätigung der künftigen Schwerpunktsetzungen gab die Gesamtkonferenz im Dezember 2006 dem Antrag der Schulleitung statt, den Arbeitskreis in eine Steuergruppe umzubenennen. In dieser Intention fanden Effektivierungsüberlegungen, gespeist aus „äußeren Zwängen“, und die kulturellen Eigenheiten der Schule zusammen.

P: Also, wobei die äußeren Anstöße fast noch stärker waren, die waren einfach Zwänge.[...] Es kam so viel von außen [...]. Also erst mal war dieser pädagogische Tag nötig, weil das alte Schulprogramm nicht mehr, also ‚gestimmt hat‘ ist das falsche Wort, aber wieder neu in sich justiert werden musste. Also da ist einfach so viel Entwicklung gelaufen, auf die dann nicht mehr reagiert werden konnte, dass also 'ne neue Bestandsaufnahme nötig war, was ja dem Prozesscharakter entspricht. [D-8-2006]

Deutlich wird aus Perspektive dieser Lehrperson die Wahrnehmung, dass von den „äußeren Anstößen“ ein hoher Handlungsdruck ausging. Dieser resultierte unter anderem aus der veränderten Funktion des Schulprogramms im Hessischen Qualitätsentwicklungskonzept. Da „so viel von außen kam“ – nicht durch nur ein fortzuschreibendes Schulprogramm, sondern generell durch den bildungspolitischen Paradigmenwechsel –, entstand die Notwendigkeit, das alte Schulprogramm „in sich neu zu justieren“, denn die zwischenzeitlich an der Schule getätigten und zu tätigen Entwicklungsprozesse wurden darin nicht abgebildet. Auf die Vielzahl der Entwicklungen, die an der Schule „gelaufen“ sind, konnte nach Einschätzung der Befragten seitens der Schulprogrammgruppe nicht mehr „reagiert“ werden, sodass eine „neue“ Bestandsaufnahme notwendig wurde; eine Erneuerung des Schulprogramms, was für die Befragte ohnehin seinem „Prozesscharakter“ entspricht. Diese Einschätzung weist auf ein Verständnis von Schulprogrammarbeit als Zusammenschau des Geschehens in der Schule und als ein Diskussionsforum hin, in dem das Geschehene *nachträglich* diskutiert und reflektiert werden kann. Dieser Prozess fand bislang weitgehend ohne Rückkopplung an das Kollegium statt. Aufgrund der arbeitsteiligen Vorgehensweise waren die Diskurse auf die Teilnahme an der Schulprogrammgruppe beschränkt. Damit blieb auch das Schulprogramm als das Ergebnis dieser Diskurse weitgehend isoliert. Durch seine Weiterentwicklung, mit der gleichzeitig auf internen Handlungsbedarf und auf externe Handlungsanforderungen reagiert wurde, war die Chance gegeben, nicht nur die Inhalte des Schulprogramms neu zu formulie-

ren, sondern seine Rolle für die schulische Entwicklungsarbeit neu zu justieren. In diesem Zug konnte auch die Rolle der Schulprogrammgruppe neu definiert werden.

Die Weichen dafür wurden an der untersuchten Schule von der Schulleitung gestellt, deren Führungsprinzip bereits als eine maßgebliche Einflussgröße für die Kultur und die Entwicklungsprozesse der Schule identifiziert werden konnte. Aus Sicht des Schulleiters soll die Schulprogrammarbeit dazu beitragen, die Gestaltungsspielräume der handelnden Akteure, nicht nur die der Lehrenden, sondern auch die der Schulleitung, offen zu halten.

Das andere ist natürlich, dass es nach wie vor von Personen abhängig sein wird und Schulleitung muss auch, insofern ist es nicht ganz zufällig, dass es viele gibt, die Schulleitung muss ja auch den Raum dafür geben. Und wenn Kollegen kommen und haben Ideen für ein interessantes Vorhaben, [...] dann geb' ich in der Regel den Raum und das, wenn man das jetzt sieht, dann sieht man lauter einzelne Punkte. Wenn man's aber insgesamt sieht, als Gesamtbild, dann heißt das doch, an der Schule ist viel Leben, an der Schule passiert viel. Was vielleicht fehlt, ist die Übersicht. Also ich würd's jetzt nicht rigide steuern wollen als Schulleiter, also sagen, nur das und das darf passieren und man muss es formalisieren oder bürokratisieren, dass dann immer erst das und das passieren muss, sondern den Freiraum will ich mir nach wie vor lassen, dass, wenn jemand zu mir kommt und ich so'n Vorhaben gut finde, dann sage, mach's. Die Frage ist dann, wie's eingebunden wird insgesamt und da muss es noch mehr als bisher über's Schulprogramm einfach laufen.[D-3-2007]

Zusätzlich soll durch Schulprogrammarbeit eine „Übersicht“ über die vielfältigen Aktivitäten möglich werden. Der Schulleiter selbst möchte auf eine „rigide“ Steuerung verzichten. Diese führt seiner Auffassung nach zu einer Formalisierung und Bürokratisierung von Prozessen, die sich restriktiv auf das „Leben“ an der Schule auswirken könnte, indem sie den Spielraum für individuelle, fallspezifische Entscheidungen einschränkt und dadurch nicht mehr so viel „passiert“. Hierin drückt sich ein Bewusstsein für die im Schulalltag charakteristische begrenzte Planbarkeit und ein Führungshandeln aus, das sich bewusst auf dieses Faktum einstellt und diesem in der Orientierung am Subjekt entsprechend Raum gibt. Das Prinzip des *Gewährens und Nutzens von Handlungsspielräumen* stellt „nicht ganz zufällig“ eine der zentralen Orientierungen der Schulkultur dar, ebenso wenig zufällig speist sich daraus das überdurchschnittliche Engagement vieler Akteure. Auch diesen ist die Rolle der Handlungsspielräume und der am Menschen orientierten, förderlichen Schulleitung bewusst. Das Führungsprinzip

wird von den Lehrenden hoch geschätzt und widerspricht auch aus Perspektive der Lehrenden einer stärkeren Strukturierung und Steuerung von Prozessen:

Also ich glaub', man kann nicht alles haben. Wir haben 'n Schulleiter, der ist extrem begeisterungsfähig, der lässt uns ganz viel machen und und gibt uns viele Möglichkeiten und und fördert auch [...]. Also der denkt nicht nur an seine Schule zuerst, [...] sondern der denkt so an die Menschen und ist begeisterungsfähig für jeden einzelnen. Dieses begeisterungsfähige Schweben verhindert halt, glaub ich, dass da dann strukturiert und in 'ner engen Führung die Sachen gut funktionieren. Ich glaub, das hängt daran. [D-10-2007]

Der ‚Preis‘ dieser Handlungsmaxime, die sich aus dem Erfolg der kulturellen Praxis sukzessive ergebende wachsende Unübersichtlichkeit, wird sowohl von der Schulleitung als auch den Lehrenden akzeptiert, denn die in Schule interagierenden Subjekte, die Handlungsspielräume und die fruchtbaren Kooperationsbeziehungen haben aus Sicht der Beteiligten einen höheren Stellenwert als potenzielle Effekte eines stärker strukturierten Vorgehens.

Indessen ist eine stärkere Strukturierung und Steuerung von Entwicklungsprozessen durch den Schulleiter im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität und im Schulgesetz vorgesehen [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 17 und HSchG § 88 Abs. 2]. Mit Blick auf die Arbeitsbedingungen im Schulalltag wirkt eine solche Anforderung allerdings wenig realistisch. Das Kerngeschäft des Schulleiters ist offenbar gerade nicht davon gekennzeichnet, Abläufe für eine systematische Schulentwicklung in die Wege zu leiten und Maßnahmen wie geplant realisieren zu können:

Der Schulalltag im Moment, das kommt dazu, dass man sich noch so viele schlaue gute Pläne machen kann, also die To-Do-Listen mit Eisenhower-Prinzip [...], das kann man eigentlich fast alles vergessen, weil in so 'nem Betrieb wie hier, ich würd' mal sagen, siebzig, achtzig Prozent der Zeit Unvorhergesehenes passiert, wo man drauf reagieren muss. So, und am Ende des Tages steh ich mit meiner schlaun Liste da, was ich alles machen wollte, [...] und es hat nicht funktioniert. Und dieser Alltag, ich weiß von den andern Schulleitern zumindest in Frankfurt, denen geht's haargenau so. Ein anderer Schulleiter hat das mal schön beschrieben, der hat gesagt, ich bin ja wie der Kapitän von einem großen Schiff, eigentlich müsst' ich auf der Brücke stehen und nur anordnen, aber wo bin ich? Ich bin im Maschinenraum, weil da der Maschinist ausgefallen ist oder ich bin bei den Passagieren, weil da es Chaos ausgebrochen ist oder ich bin in der Küche, weil der Küchenchef Ärger mit der Spülfrau hat und so weiter, ne? Ich bin eigentlich kaum auf der Brücke und mach das, was ich eigentlich machen sollte. [D-3-2007]

Die Rolle des „Kapitäns“, der die innerschulischen Abläufe und Entwicklungsprozesse zu jeder Zeit überschaut und lenkt, kann angesichts der im Regelalltag anfallenden Routinearbeiten und durch die Bearbeitung von „Unvorhergesehenem“ nur zu einem Bruchteil ausgefüllt werden. Aus der Perspektive des Leiters

der untersuchten Schule fehlt dadurch auch die Zeit für „Wichtigeres“, etwa die Zeit, um konzeptionell zu arbeiten und Schulentwicklungsprozesse systematisch voranzutreiben. Da eine solche Entwicklungsarbeit notwendig, unter den gegebenen Rahmenbedingungen aber kaum realisierbar ist, muss eine Veränderung der Rahmenbedingungen erreicht werden. Um diesen Bedarf zu artikulieren, hat der Leiter der Wöhlerschule gemeinsam mit anderen Schulleitern einen Arbeitskreis gegründet, also nach bewährter Tradition der Schule auf Kooperationsbeziehungen gesetzt, um seiner Forderung Nachdruck zu verleihen:

Deswegen hab ich ja jetzt einen Arbeitskreis ins Leben gerufen, von Frankfurter Schulleitern, [...] die der Frage nachgehen, wie können wir's erreichen, dass wir konzeptionell arbeiten, was blockiert uns, wo könnten wir uns Freiräume schaffen und wo müssen wir einfach auch uns verweigern. Also zum Beispiel bei der Ausfüllung von Statistiken, deren Sinn mir kein Mensch erklärt hat, die Zeit kosten, tja, müssen wir sagen, machen wir nicht. Wir haben Wichtigeres vor. Wir haben jetzt zum Beispiel 'ne Umfrage bei den hessischen Schulen [...] gestartet, und das Ergebnis wird sein, [...] das wird keine Überraschung, dass man achtzig neunzig Prozent mit Tätigkeiten verbringt, die mit Schulentwicklung nix zu tun haben und dann zwischen fünf und zehn Prozent, wenn überhaupt, dafür Zeit hat. Und eigentlich bräuchte man fünfzig Prozent dafür. [D-3-2007]

Der aus Schulleitern zusammengesetzte Arbeitskreis hat zum Ziel, die Widersprüchlichkeit zwischen erhöhten Anforderungen der Bildungspolitik und den gegebenen Arbeitsbedingungen deutlich zu machen, um so eine Veränderung der politischen Rahmenbedingungen erreichen zu können. Damit trägt der Schulleiter nicht nur die problematische Situation seiner eigenen Position nach außen, er macht auch die Belastung, der die Lehrenden ausgesetzt sind, und das generelle Ressourcenproblem gegenüber der Bildungsadministration öffentlich.

Wenn uns dann von der Kultusministerin zum Beispiel vorgehalten wurde, vorgehalten ist übertrieben, eher in vielen Farben geschildert, wie toll das in Schottland ist mit der Evaluation und allem, dann hab ich gefragt, und wie sieht's 'n bei denen mit der Schulleitung aus? Da wird man schon etwas kleinlauter und dann erfährt man, dass es dort zwei Schulleiter gibt. Einen pädagogischen und einen für die Verwaltung. Wobei der pädagogische natürlich der Leiter sein muss, weil das muss nach wie vor sein. Aber der hat einen, der ihn entlastet von dem ganzen Kram, [...] und dann kann er pädagogisch leiten und Schule entwickeln. Dann haben die nicht zwei Sekretärinnen, sondern vier, bei einer vergleichbaren Größe und so weiter. Also [...] die Lehrer machen ja auch 'n Haufen Aufgaben, für die sie hoffnungslos überbezahlt sind und die sie davon abhalten, ihren Unterricht zu entwickeln. Kommt ja auch dazu. Und das in Klassen mit dreiunddreißig Schülern, also ich komm' immer wieder auf die Rahmenbedingungen, die das wirklich also blockieren. [D-3-2007]

Der in der Kultur der Schule tradierte kritische Widerstand wird auch vom Schulleiter vertreten, der sich mit den in ‚seiner‘ Schule handelnden Akteuren in Lehrkörper und auf der Verwaltungsebene und somit mit der Schule identifiziert und von den gemeinsam etablierten kulturellen Werten und Handlungstraditio-



nen und dem daraus erwachsenden Entwicklungspotenzial überzeugt ist. Eine Effektivierung von Prozessen durch stärker von der Schulleitung bestimmte, „zentral“ gefällte Entscheidungen, die möglicherweise in der aktuellen Belastungssituation Entlastung schaffen würden, aber weder der Kultur der Schule noch dem eigenen partizipativen Führungsverständnis entsprechen, wird nicht in Erwägung gezogen, zumal dadurch die Belastungssituation nicht aufgehoben werden kann. Zudem erscheint eine solche Veränderung gemäß den Qualitätskriterien der Schule als schlicht nicht sinnvoll.

Als notwendig befindet der Schulleiter jedoch die Herstellung von mehr Transparenz – eine der Aufgaben, für die der Schulleitung angesichts der knappen Ressourcen keine Kapazitäten mehr zur Verfügung stehen. Diese kann der Bottom-up-Tradition der Schule zufolge auch nicht durch die Schulleitung hergestellt werden, dies müssen die Akteure leisten, die in Interaktionsprozesse involviert sind und diese gestalten. Gerade wenn die Akzeptanz in einer „möglichst großen Breite“ erreicht werden soll, ist eine „gute Vorbereitung“ indessen unverzichtbar. Dafür soll die Schulprogrammarbeit genutzt werden.

Ich hab' das Verständnis von Schulleitung, dass Beschlüsse nicht im stillen Kämmerlein gefasst werden und auch nicht autokratisch, sondern dass, so weit wie's geht, manche müssen da zentral fallen, zack, aber dass die wichtigen Entscheidungen, wo geht die Schule hin, gut vorbereitet, transparent und in 'ner möglichst großen Breite gefasst werden. Und da ist die Arbeit des Schulprogramms unverzichtbar [D-3-2007]

### **9.1.3 Neues Schulprogramm – tradierte Konfliktlinien. Die Aktivierung von Spannungsfeldern durch administrativ verordnete und kontrollierte Entwicklung**

Die Schulprogrammarbeit soll damit an der untersuchten Schule einen Beitrag zur basisdemokratischen Fundierung von Entscheidungen und zur Partizipation von Akteuren leisten; sie soll helfen, Entscheidungsprozesse vorzubereiten und Abläufe „transparent zu machen“. Ihr kommt an der untersuchten Schule somit keine im originären Sinne steuernde, wohl aber eine orientierende und koordinierende Rolle zu. Dies umfasst nach Ansicht von Lehrenden auch die Delegation von Aufgaben, also das aktive Ansprechen von Kolleginnen und Kollegen, um

Mitwirkung zu erreichen. Die „Neuformulierung“ der Aufgaben des ehemaligen Arbeitskreises sei dafür als ein erster Schritt zu betrachten:

Also ich, würd' ich sagen, da ist jetzt die Neuformulierung der Aufgaben des Arbeitskreises, - nein, der Steuergruppe Schulprogramm ein erster Ansatz. Also dass wir das etwas transparenter machen und über die Steuergruppe dann delegieren. Aber insgesamt ist die Arbeit der Arbeitskreise immer noch nicht so ganz transparent. Ich denk' zum Beispiel, ‚Was macht jetzt der Arbeitskreis Lernen lernen?‘ Das weiß man entweder, weil man da mitarbeitet, weil man mal gefragt hat, die [verantwortliche Lehrende] gut kennt und ansonsten weiß man es nicht [...]. Also die Transparenz ist noch nicht optimal. Delegation, da denk' ich, sind wir am-, dabei. [D-5-2007]

Die Arbeit der Schulprogrammgruppe soll damit auf mehreren Ebenen eine Vermittlungsfunktion einnehmen: Vermittelt werden soll zwischen Schulleitung und Kollegium, wobei sie nach Auffassung des Schulleiters einerseits die laufenden Entwicklungen in den Arbeitskreisen und -gruppen, die Diskurse auf Fach- und Fachbereichskonferenzen sowie die daraus entstehenden Konzepte systematisch in das Schulprogramm einbinden und für ein mit den gesetzlichen Vorgaben konformes Schulprogramm sorgen soll. Andererseits soll das neue Schulprogramm den Spielraum des Schulleiters für unbürokratische Entscheidungen offen halten. „Über die Steuergruppe“ soll ferner die Aufgabe an die Arbeitskreise delegiert werden, ihre Diskurse transparent zu machen und Zuarbeiten in Form von Konzepten zu leisten. Damit sollen von der Schulprogrammgruppe – respektive vom Schulprogramm – ausgehend Information und Orientierung über die Prozesse der Schule gewonnen werden können und eine Veränderung von Handlungsrouninen angestoßen werden.

Durch diesen Erwartungshorizont und die veränderte Funktion des Schulprogramms als Instrument der Qualitätssicherung erweiterten sich die Aufgaben der Schulprogrammgruppe deutlich. Hatte sich der Arbeitskreis bislang vorrangig als von den Akteuren initiiertes Diskussions- und Reflexionsforum begriffen, das Raum für die Selbstvergewisserung der pädagogischen Arbeit bot, die gewissermaßen ungestört vom schulischen Regelalltag stattfinden konnte, mündeten im Prozess der Weiterentwicklung des Schulprogramms interne Verbesserungsansprüche und von außen gesetzte Anforderungen mit dem Schutz und der Transformation kultureller Phänomene in ein komplexes Anforderungsprofil. Das Schulprogramm wurde neben dem Nachweis für Schulentwicklung nach außen

auch zu einem Instrument zur stärkeren Strukturierung und Effektivierung der internen Abläufe. Damit sollte es langfristig zur Verbesserung des Informationsflusses und zu mehr Verbindlichkeit beitragen. Diese Ausweitung war eine Herausforderung für die in der Schulprogrammgruppe Aktiven. Der an der untersuchten Schule aus Eltern- und Schülervertretern, Schulleitung und Vertretern aus Fach- und Fachbereichskonferenzen, Schwerpunktverantwortlichen, Personalratsmitgliedern und Interessierten zusammengesetzte Personenkreis wollte weiterhin die Möglichkeit zur Reflexion, zum pädagogischen Austausch und zur kritischen Diskussion konzeptueller Überlegungen bieten. In die neuen Funktionszuschreibungen eingegangen waren die antinomischen Beziehungen zwischen Offenheit und Verbindlichkeit, intuitiv gestalteten Abläufen und Organisation, pädagogischer Vision und pragmatischer Zweckmäßigkeit. Diese Spannungsfelder waren in der Schulprogrammarbeit als administrativ kontrolliertes Entwicklungsinstrument unter der gegebenen Belastungssituation schärfer konturiert als bisher, was zu kontroversen Diskursen innerhalb der Schulprogrammgruppe führte. Kritisch diskutiert wurde ein „Primat der Pragmatik“ und ein „Werteverfall“, wenn Schwerpunkte nicht mehr aufgrund ihres Beitrags zur Entwicklung einer selbstbestimmten, mündigen Teilhabe der Lernenden an gesellschaftlichen Prozessen und nach ihrem „Bildungswert“, sondern nach ihrem Ressourcenbedarf bewertet werden und es in der Folge aus Gründen der politisch vorgeschriebenen Wirtschaftlichkeit zu einer Einschränkung des vielfältigen Angebots komme.

Die schulinterne Diskussion bildete hier die Kritik an einer bildungsökonomisch getriebenen Rationalisierung im Bildungswesen ab, wie sie auch in der Kritik an den durch den Qualitätsbegriff im Bildungswesen gesetzten Akzentuierungen artikuliert wird. Mit dem Schulprogramm, so scheint es, wird diese Kontroverse in das Innerste der Schulen eingelassen. Das frühere Ermöglichungsinstrument für die von der Schule ausgehende Entwicklung wird zu einem funktionalen Beitrag in der administrativ gesteuerten Qualitätsentwicklung, damit werden für die untersuchte Schule die Handlungsspielräume für *selbstbestimmte* Reflexion und Weiterentwicklungsprozesse eingeschränkt und gleichzeitig Widerstände aktiviert.

Unschlüssigkeit herrschte unter den Beteiligten ferner über die Erstellung eines Organigramms zur bildhaften Darstellung der an der Schule arbeitenden Gremien und ihrer Funktion zwecks Verbesserung der Transparenz. Diesem von Elternvertretern und der wissenschaftlichen Begleitung eingebrachten Vorschlag wurde entgegnet, dass für eine Orientierung bereits ein Geschäftsverteilungsplan verfügbar sei, aus dem die für die einzelnen Arbeitskreise, Fachbereiche und Arbeitsgruppen verantwortlichen Ansprechpartner hervorgingen. Eine der Lehrenden ergänzte darauf hin, dass sich ein Organigramm auch deshalb erübrige, da die Schule keine hierarchische Organisation sei. Andere Lehrende konnten sich ein Organigramm als hilfreiche Übersicht gerade für neue Kolleginnen und Kollegen vorstellen, es fand sich aber niemand bereit, ein solches zu erstellen. Diese Beobachtung kann als ein weiteres Symptom des Beharrens auf kollegialer Gleichrangigkeit interpretiert werden. Daraus resultiert an der Schule beispielsweise, dass die Lehrenden in der Schulprogrammgruppe die verbindliche Durchführung von Schwerpunktinhalten für problematisch halten, zumal „die Kollegen letztlich nicht gezwungen werden können“, das Beschlossene umzusetzen. Damit wurde die Bedeutung und die Reichweite von Beschlussfassungen an der Schule fraglich. Weitere Beobachtungen unterstrichen diese Einschätzung: Bei der Beschlussfassung über die neuen Schwerpunktsetzungen der Schule auf der Gesamtkonferenz stimmten die Lehrenden zwar allen Konzepten mehrheitlich zu, auffallend hoch war aber die Anzahl der Stimmenthaltungen. Deren Bedeutung erschloss sich auch einem der anwesenden Lehrenden nicht. Seine Nachfrage an das Kollegium wurde aus den Reihen der Teilnehmenden mit der Antwort beschieden, dass Enthaltungen in demokratischen Abstimmungsverfahren doch „bekanntermaßen legitim“ seien und dementsprechend auch in schulischen Beschlussfassungen akzeptiert werden müssten. Welche Rolle sie für die Verbindlichkeit der abgestimmten Inhalte spielen, wurde nicht thematisiert. Die von der antinomischen Relation zwischen Verpflichtung und charakteristischer Offenheit des Lehrerhandelns ausgehende Irritation war zwar greifbar, eine Kontroverse wurde indessen vermieden.

Es darf vor dem beschriebenen Hintergrund der Schulkultur angenommen werden, dass die Beschlüsse nicht von allen Lehrenden der Schule als Handlungsori-

entierung angenommen werden, und dass die Realisierung von Aktionsplänen in Einzelfällen kontroverse Diskussionen und engagierte Überzeugungsarbeit erfordert. Die Umsetzung von Beschlüssen bleibt an der untersuchten Schule damit an die Akteure gebunden, die von ihrer Sinnhaftigkeit überzeugt und dazu bereit sind, an diesen trotz hoher Arbeitsbelastung festzuhalten und potenziell zu erwartende „Reibungsverluste“ auf sich zu nehmen.

#### **9.1.4 Organisationsbewusstsein und Entwicklungsengagement durch subjektiven Gestaltungsanspruch**

Die Zusammenarbeit zwischen Arbeitskreisen, Fach- und Fachbereichskonferenzen gestaltete sich in einigen Fällen schwierig. Teils stellten die Akteure das vereinbarte Procedere – die Sammlung der Konzepte aus den Fachkonferenzen und Arbeitskreisen durch die Schulprogrammgruppe – als solches infrage. Dies schien auch daraus zu resultieren, dass der pädagogische Tag bereits längere Zeit zurücklag und in unterschiedlichen Gruppen mit offenbar unterschiedlichem Ergebnis besprochen worden war und dass verabredete Abläufe in Vergessenheit geraten waren. Teils war es den Leitern der Gremien nicht gelungen, die Konzepte, die unter ihrer Verantwortung von den Lehrenden ausgearbeitet und an die Schulprogrammgruppe weitergegeben werden sollten, zum vereinbarten Zeitpunkt vorzulegen. Teilweise war aufgrund der bestehenden Arbeitsbelastung die Terminfindung für Konzeptarbeit schwierig. Darüber hinaus verzögerten sich die Prozesse durch Ferienzeiten, Prüfungsvorbereitungen oder Notenkonferenzen etc. – also durch die im Schulalltag üblichen Gegebenheiten.

Diese Beobachtungen untermauern die für die besondere Organisation Schule beschriebenen Hemmnisse auf dem Weg zu einer sich systematisch selbst entwickelnden Organisation: Da festgelegte Abläufe und Strukturen für Kooperation und Kommunikationsprozesse fehlen und zwischen Teilen des Kollegiums ohnehin enge Kooperationsbeziehungen bestehen, findet Kommunikation und Information vorwiegend informell statt. Durch das Beharren auf Gleichheit und ein ablehnendes Verhältnis zu Steuerung können Prozesse, die in unterschiedlichen Gremien stattfinden, nur schwer ‚geregelt‘ vermittelt werden.

Mangelndes Interesse im Kollegium an der Gestaltung von Entwicklungsprozessen [vgl. Krainz-Dürr 1999, S. 345] und fehlendes Bewusstsein für Organisation [vgl. Steffens & Bargel 1993] bestätigt sich mit Perspektive auf die Aushandlungen an der untersuchten Schule wiederum nicht. Hier lag nicht nur ein Entwicklungsinteresse, sondern ein intern identifizierter Entwicklungsbedarf vor, der von den äußeren Bedingungen – den veränderten Rahmenbedingungen sowie den Impulsen aus der Projektarbeit – noch vorangetrieben wurde. Zudem bestand ein Bewusstsein für die Abhängigkeit der Organisation von ihren kulturellen Praktiken und dem Erhalt ihrer Grundannahmen. Der hohe Stellenwert der Subjekte und ihres situationsadäquaten Miteinanders bedingte im untersuchten Fall, dass Vermittlungs- und Organisationsprozesse als eine illegitime Verregelung des ‚Alltagsgeschäfts‘ Unterricht aufgefasst wurden. Die interne Bestandsaufnahme am pädagogischen Tag hatte deutlich gemacht, dass eine effizientere Koordination nötig wurde. Dass eine solche Analyse stattfindet und daraus Prozesse und Strukturveränderungen abgeleitet werden, drückt kein fehlendes Organisationsbewusstsein aus, sondern zeigt, dass ein Organisationsbewusstsein im Sinne eines systematischen Gestaltens, Steuerns und ‚Managens‘ von Prozessen in einem Widerspruchsverhältnis zur der in Schule dominanten Interaktionsform, der zwischenmenschlichen Aushandlung steht, in der die Subjekte sich nicht ausschließlich geregelt verhalten. Nach Helsper liegt hier eine „Organisationsantinomie“ [Helsper 2002, S. 85] vor, in die Lehrende gleichzeitig verstrickt sind und die sie produktiv auflösen sollen. Während der organisatorische Aspekt durch die Anforderung, Schule (qualitätsvoll) zu entwickeln, eine deutliche Aufwertung erfährt, bleibt eine solche Wertschätzung den Lehrenden vorenthalten: Die für die Prozessgestaltung nötigen Kompetenzen und das „Bewusstsein“ werden in Schule offenbar vorausgesetzt bzw. können dem nicht fest definierten Berufsbild des Lehrenden leicht zugeschlagen werden; ein beruflicher Aufstieg ist mit diesem zusätzlichen Aufgabengebiet jedoch nicht verbunden.

An der Wöhlerschule war es der aus dem kritischen Widerstand und dem gemeinschaftlichen Engagement von Lehrenden und Schulleitung gespeiste Gestaltungsanspruch, der zur Entwicklung von Kompetenzen im Prozessmanagement

beigetragen hat. Wie bereits beschrieben, hat sich mit diesem Anspruch auch der Stellenwert von Engagement für die Kultur der Schule herausgebildet. Solche Entwicklungen sind als schulspezifisch zu betrachten. Sie konnten sich an der Wöhlerschule im Zusammenspiel der handelnden Akteure, ihrer politischen Haltungen und professionellen Einstellungen und der Schulkultur transformieren. Sollen auch weniger privilegierte Schulen verantwortungsvoll Qualitätsentwicklung betreiben, müssen solche Kompetenzen zu einem Bestandteil der Lehrerbildung werden. Inwiefern von ihnen eine eigene Entwicklungsdynamik und ein Anspruch an die Gestaltung von Prozessen ausgeht, verdeutlicht die selbstkritische Einschätzung der Leiterin der Schulprogrammgruppe in der ersten Phase<sup>195</sup>, die den Ablauf rückblickend als „schwerfällig“ betrachtet:

Diese Bestandsaufnahme war fand' ich auch sehr interessant, dann ist es aber so [...] versickert. Das heißt es ist bearbeitet worden von der Arbeitsgruppe Schulprogramm [...]. Vielleicht 'n bisschen zu langwierig, 'n bisschen zu schwerfällig. Also zunächst einmal, also wir haben da dran gearbeitet, wie auch immer, aber für das Kollegium ging dann irgendwie die Arbeit weiter. Als wir uns dann dachten, naja gut, das wird jetzt in der Gesamtkonferenz beschlossen, wusste kein Mensch mehr worum es eigentlich geht. Und dann musste das wieder in Gang gebracht werden. Für die nächste Etappe müsste es schneller gehen und müsste von Anfang an mehr verankert bleiben. Man müsste also gucken, dass das Kollegium immer mitgenommen wird. [D-8-2007]

Eine solche stärkere Verankerung der Arbeit der Schulprogrammgruppe im Kollegium hat sich durch die Verzahnung des Entwicklungsprozesses mit dem Unterrichtsgeschehen und dem in Arbeitskreisen fortgesetzten Diskurs in der „nächsten Etappe“ sukzessive etabliert. Dieser Prozess wurde davon unterstützt, dass die Schulprogrammgruppe trotz der anfänglichen Probleme ihre koordinierende Funktion an- und wahrgenommen hat und die Ergebnisse regelmäßig an das Kollegium zurückkoppelte.

Durch die Verstetigung des Informationsflusses rückte auch die Kontinuität der Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit stärker ins Bewusstsein. Das „Mitnehmen“ der Kolleginnen und Kollegen im Sinne von mehr Verbindlichkeit war damit freilich nur in Ansätzen geleistet. Ohnehin lässt sich dieses weder durch Information herstellen noch dekretieren. Auch die Funktion von Beschlüssen leistet dazu nur einen begrenzten Beitrag. Die Bereitschaft zur Umsetzung

---

<sup>195</sup> Die Lehrerin verließ die Schule zum 01.01.2007. Im Januar 2007 wurden vom Schulleiter potenzielle Nachfolger ‚akquiriert‘.

von Aktionsplänen und Beschlüssen muss in der Kultur der Schule vielmehr als sich schrittweise vollziehender Entwicklungsprozess stattfinden, auf einer Auseinandersetzung mit diskrepanten Meinungen und Haltungen sowie spezifischen Fachkulturen gründen und mit Blick auf die bereits gegebene Arbeitsbelastung und die einengenden Rahmenbedingungen mit dem Erhalt der für Entwicklung nötigen Handlungsspielräume verbunden werden.

Dazu kann auch das Erkennen und Ausschöpfen von Unterstützungsangeboten beitragen. Als eine solche Option wurde zunächst das Projekt *Schule interaktiv* aufgefasst:

So diese Konzentration da drauf, bringt uns das was, wie können wir andere dazu einbinden, wie können wir neue Medien sinnvoll einsetzen, war nicht von Anfang an das Ziel. Ich glaube, das erste Ziel, als wir uns dafür beworben haben, war schon so ein bisschen, ein ganz pragmatisches, sag' ich jetzt mal ganz ehrlich. Einfach an Gelder zu kommen für Sachen, die wir nicht von der Stadt bekommen oder vom Land bekommen. Also einfach nur, danach ausgerichtet, es muss 'ne bessere Ausstattung her, sonst kann man überhaupt nicht mit neuen Medien arbeiten und das war 'ne Chance. Und wir haben uns inhaltlich keine Gedanken dazu gemacht, am Anfang. [D-4-2007]

Wenn auch die Investition in Technik zu Projektstart einen anderen Eindruck bestärkt haben mochte, verstand sich *Schule interaktiv*, wie oben dargestellt, ausdrücklich nicht als Technik- oder Ausstattungsinitiative. Der Wöhlerschule kam diese Fokussierung zunächst nicht ungelegen, die Aktualisierung und Ausweitung des Technikbestands entsprach ihren Vorstellungen. Erst nach einigen Monaten im Projekt wurden den Beteiligten dort deutlich, dass ihr „pragmatisches“ Ziel, die selektive Nutzung des Angebots, in der engen Projektpartnerschaft keine Option war. Verantwortlich für diese Erfahrung waren weniger der Anspruch von *Schule interaktiv* und die enge Projektpartnerschaft als die von der Ebene der Technologieentwicklung ausgehenden Dynamiken. Da sich die Belastungssituation der Schule im ersten Projektjahr deutlich verschärft hatte und die Technik auf allen Entwicklungsebenen Handlungsbedarf produzierte, wurden die Projektaktivitäten auch für Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit genutzt. Auch die Kopplung der Medienarbeit an die Schulentwicklung war zunächst ein pragmatischer Schritt. Dafür, dass dieser Schritt Ergebnisse im Sinne verbindlicher Verankerungen zeitigte, wurde mit der veränderten Schulprogrammarbeit eine strukturelle Basis geschaffen. Dass daraus eine für alle Lehren-



den verbindliche Handlungsorientierung werden kann, muss als langfristiger Entwicklungsprozess gesehen werden, der sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Haltung, dem professionellen Selbstverständnis und dem fachlichen Interesse der Akteure, ihrer Einbindung in Kooperationshandlungen und ihrem Engagement vollzieht.

Darüber hinaus spiegelt die zitierte Aussage ein an der Schule etabliertes Handlungsprinzip wider. Die Nutzung der im Projekt gebotenen Möglichkeiten für schuleigene Zwecke entspricht dem Umgang mit administrativ gesetzten Vorgaben wie der Schulprogrammarbeit, die für die Lösung der *von der Schule selbst* identifizierten Unübersichtlichkeit der internen Prozesse genutzt wurde. Auch in Bezug auf die Integration neuer Medien war der Befragten zufolge eine solche instrumentelle Perspektive leitend. *Schule interaktiv* bot die „Gelder“ und aus Sicht der Schule damit die „Chance“, die Nutzung neuer Medien in der gewohnten Weise fortzusetzen. Einer pädagogischen Begründung (und Zielklärung) bedurfte die Ausstattungsaufstockung daher nicht; sie war zwecks Weiterführung der bestehenden Aktivitäten im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien nur konsequent, ohne dass eine Finanzierung durch die eigentlich zuständigen Träger in Aussicht stand. Diese „pragmatischen“ Gründe für die Projektteilnahme dürften intern dazu beigetragen haben, auch die dem Projekt skeptisch gegenüber stehenden Lehrenden zu überzeugen. Es bestand aus ihrer Sicht keine ‚Gefahr‘, sich ebenfalls mit Technik auseinandersetzen oder diese gar in den eigenen Unterricht integrieren zu müssen, denn sie konnte in der bewährten Weise als Thema der interessierten Akteure behandelt werden.

Nachdem auch der Anspruch einer Verständigung auf Ziele im Gesamtkollegium erfolgreich abgewendet worden war, schien einer Einbindung der Technik in die schulischen Routinen nichts mehr im Wege zu stehen. Dies allerdings erwies sich als problematisch, denn aus dem Umgang mit neuen Medien erwuchs auch ohne eine vorausgegangene Zielverständigung Legitimationsdruck. Die Technik widersetzte sich damit einer pragmatischen Unterordnung und der gewohnten Instrumentalisierung, ihr Einsatz erforderte nicht nur neue interne Absprachen und neue Organisationsvorgänge, er nötigte letztlich auch zu einer neuen inhaltlichen

Auseinandersetzung im Sinne einer pädagogische Legitimation. Diese hat an der Schule unter dem Aspekt einer „Bewussten Mediennutzung“ stattgefunden.

### **9.1.5 Der neue Schwerpunkt *Medienkompetenzentwicklung - Schule interaktiv*. Pädagogische Legitimation als Klammer**

In Bezug auf die im Projekt *Schule interaktiv* intendierte Ausweitung der Medienarbeit auf die Schule als Ganzes lässt sich konstatieren, dass mit dem pädagogisch begleiteten Schulentwicklungsprozess auf Basis eines Bottom-up Prozesses die strukturellen Voraussetzungen geschaffen und Bewusstwerdungsprozesse angeregt werden konnten, die für eine nachhaltige Medienkompetenzentwicklung basal sind:

Also, ich denke, dass es überhaupt eine bewusste Form von Auseinandersetzung über Medien wieder gibt. [...] Als ich als Lehrer angefangen habe, da war gerade so total ‚in‘, über Fernsehen und Sendungen und so weiter was im Deutschunterricht was zu machen. Und dann gab's eine ganz ganz lange Zeit, ich würd' mal sagen mindestens zehn Jahre, in denen man also das überhaupt nicht sich dafür interessiert hat und [...] es einem zum Hals raus hing, sich mit Medien zu beschäftigen. Und dass das jetzt aber wieder dem Umkehrschluss gekriegt hat, und man sich damit doch wieder auseinandersetzt und noch mal neuer auseinandersetzt und breiter auseinandersetzt, find' ich 'ne sehr gute Sache. Und ich finde, da hat sich durch das Projekt auch wieder etwas angestoßen, verändert. Auch, dass wir über 'ne kritische Mediennutzung nachdenken, die ist auch so ein bisschen aus dem Blick gegangen. Es gab' diese zehn Jahre gar nix, und dann gab's die Zeit, wo's nur noch um die Technik ging und jetzt ist's mal wieder zusammengekommen. Ist zwar nicht 'ne Kleinigkeit, das find' ich schon 'ne Großigkeit, aber egal. [D-4-2007].

Die Lehrende bezieht sich auf die unterschiedlichen Phasen, in denen sich schulische Medienarbeit administrativen Vorgaben gemäß in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Medien waren dabei zunächst Gegenstand des Fachs Informatik, später wurden sie in bestimmten Fächern und Jahrgangsstufen zu einem verpflichtenden Inhalt, anschließend unterstützten vor allem projekt- und programmformige Initiativen ihre Bearbeitung [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2006].

Auch an der Wöhlerschule fand die Auseinandersetzung mit neuen Medien zunächst fachbezogen und projektförmig statt, wobei technische Perspektive und die kritisch-reflektierte Nutzung offenbar unverbunden blieben. Wie dem Medienkonzept und dem Schulprogramm zu entnehmen ist, konnten Medieninteressierte Lehrende durch viel Eigeninitiative und dank der Teilnahme an Förderprogrammen auf eine vergleichsweise gute mediale Ausstattung zurückgreifen. Die für Medienarbeit notwendigen Kompetenzen waren bei den Fachlehrern teils ge-

geben, weiterentwickelt wurden sie – ebenfalls eigenverantwortlich – im Rahmen des Engagements im Medienverbund Frankfurt. Angestoßen durch die Projektarbeit sind diese Aktivitäten der Einschätzung der Befragten zufolge „jetzt mal wieder zusammengekommen“. Dazu musste die tradierte fachgebundene Behandlung von Medienthemen, wie etwa die kritische Auseinandersetzung mit Medien im Deutschunterricht auf der einen und die Auseinandersetzung mit medientechnischen Aspekten in Fächern wie Informatik, Physik oder auch Mathematik auf der anderen Seite, überwunden werden. Überwunden werden musste auch, dass man sich über einen langen Zeitraum hinweg „überhaupt nicht dafür interessiert hat“ – der Auseinandersetzung mit Medien wurde in der Schule damit zumindest zeitweise keine pädagogische Relevanz beigemessen.

Diese Sichtweise schließt an der sozialkritisch geprägten Haltung vieler Lehrender an, die Medien als solche nicht als ein Qualitätskriterium des Unterrichts, sondern als ein Instrument in den Händen der Lehrperson erachten:

Unterricht hat immer auch was natürlich mit der Person des oder der Lehrenden zu tun. Und auch mit dem, wie man es macht. Das heißt, ich kann nicht automatisch sagen, weil ich jetzt in den Computerraum gehe, verstehen meine Schülerinnen und Schüler die Konkurrenzsätze in Mathematik in Klasse Sieben besser. Ich kann das mit dem Computer genauso verhunzen, wie ich das auch im normalen Unterricht verhunzen kann. [D-2-2007]

Medien werden in dieser Haltung nicht als Unterrichtsinhalt, sondern als Unterrichtstechnik betrachtet, wobei letztlich nicht ihr Einsatz, sondern „wie man es macht“, wie also die Lehrperson den Unterricht gestaltet, zum Gelingen des Unterrichts entscheidend beiträgt. Wie bereits ausgeführt, ist diese Einstellung nicht mit einer generellen Skepsis gegenüber Medieneinsatz zu verwechseln, sie gründet vielmehr auf dem Anspruch der Akteure an der Wöhlerschule, Technik pädagogisch sinnvoll einzubinden. Diese Haltung haben die Lehrenden im Prozess ihrer Sozialisation im Bezugsrahmen Schule entwickelt und durch schulintern und extern realisiertes Fortbildungsengagement ausdifferenziert. Die spezifischen kulturellen Grundannahmen und Wertvorstellungen bildeten dafür den Bezugs- und Handlungsrahmen.

Durch den Diskurs im Rahmen von *Schule interaktiv* kam es zu einem „Umkehrschluss“. An der Schule konnten die im Laufe der letzten Jahrzehnte getätigten Erfahrungen mit und Haltungen gegenüber Medienarbeit miteinander vermittelt

werden, denn es war eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Medien‘ erforderlich. Dazu hat an der Wöhlerschule die von der Technik selbst ausgehende Dynamik beigetragen. Im Kontext der bestehenden Belastungssituation entstand durch sie Handlungs- und Legitimationsdruck, durch sie wurden kulturelle Routinen und etablierte Handlungsmuster infrage gestellt, sie – bzw. diese Handlungserfahrungen – führten letztlich zu einem Bruch mit der pragmatischen Perspektive auf Technik. Die Medien ordneten sich nicht den bewährten Handlungsmustern unter; die Effekte ihrer Einbindung konnten weder ignoriert noch instrumentalisiert werden. Die Technik selbst hat damit ihre Behandlung auf inhaltlicher Ebene bzw. ihren pädagogischen Regelungsbedarf eingefordert. Durch diese Erfahrung konnte sich Technologieentwicklung in der Wöhlerschule als Ebene des Schulentwicklungsprozesses etablieren. Ferner hat sie entscheidend dazu beigetragen, dass eine von den Akteuren selbst initiierte pädagogische Fundierung der Mediennutzung eingeleitet wurde. Die durch die Projektpartner herangetragene Forderung einer vorausgehenden pädagogischen Legitimation des Schulentwicklungsprozesses mit neuen Medien war nicht als sinnvoll eingeschätzt worden, erst die *eigenen Erfahrungen* im Umgang mit den von der Technik ausgehenden Dynamiken zeigten dessen Notwendigkeit. Insofern kommt erfahrungsbasiertem Handeln an der Schule auch weiterhin ein höherer Stellenwert zu als extern gesetzten Impulsen. Der oben angesprochene „Umkehrschluss“ geht daher indirekt auch auf die Teilnahme an *Schule interaktiv zurück*; den eigentlichen Anstoß bildete aber das reziproke Zusammenwirken der von der Technikeinbindung ausgehenden Impulse und ihrer Kollision mit den schuleigenen, kulturell tradierten und teils antinomischen Handlungsorientierungen und Handlungsmustern.

Die nachhaltige Integration neuer Medien in Schulen bricht insofern auch den sozialisationsspezifischen medialen Habitus der Akteure [vgl. Kommer 2009], der in neueren Untersuchungen diskutiert wird. Sie nötigt zu seiner Neubestimmung, die in Abhängigkeit von den kulturellen Phänomenen stattfindet und daher als ein Langzeitprojekt verstanden werden muss. Der oben beschriebene Umkehrschluss bildet hierfür eine erste, wichtige Weichenstellung. An der Wöhlerschule wird diese weitere Entwicklungsprozesse anstoßen, die unter dem

Leitmotiv einer „Bewussten Mediennutzung“ gestaltet werden. Für diese steht nicht die quantitative, sondern die qualitative Ausweitung der Medienarbeit mit dem Ziel eines reflektierten, sozial verantwortlichen Umgangs mit Medien im Vordergrund. Auch die weitere Entwicklung wird den Umgang mit Paradoxien und das Austragen von Konflikten erforderlich machen, zumal es sich um die Einbindung eines neuen kulturellen Phänomens in ein komplexes Widerspruchsverhältnis handelt.

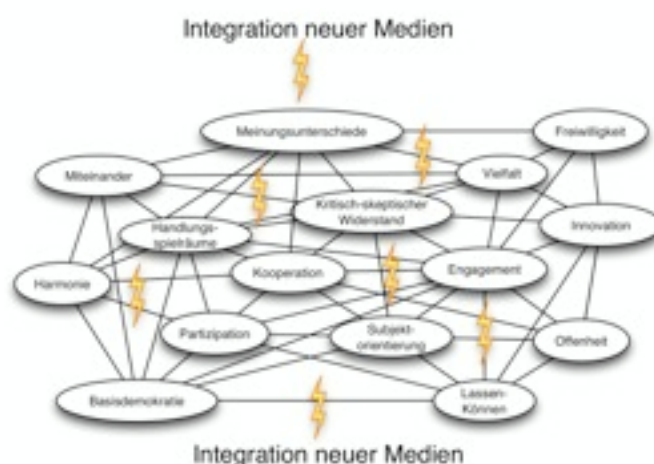


Abbildung 23: Dynamiken der Integration neuer Medien und ihre Wirkung auf kulturelle Phänomene und Grundannahmen<sup>196</sup>

Der Umgang der Akteure mit den Spannungsfeldern, somit das aktive Handeln im schulischen Alltag, gestaltet, reproduziert und transformiert Schulkultur. Von diesen Gestaltungsprozessen ist abhängig, ob Kultur als Angebot für Identifikation akzeptiert wird und den Akteuren eine kohärente Orientierung bieten kann. Inwiefern die Integration neuer Medien zur Ausdifferenzierung neuer kultureller Phänomene genutzt werden kann, wird durch den Umgang mit den von der Technik ausgehenden Handlungsnotigungen präformiert. Lassen sich die Akteure auf eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Konflikten ein, stellen sie sich also einem Kulturbruch, wird eine pädagogisch fundierte Medienarbeit möglich. Erst auf dieser Basis kann eine systematische Miteinbeziehung der

<sup>196</sup> Das komplexe Zusammenspiel kultureller Phänomene und der von der Integration neuer Medien ausgehenden Dynamiken kann in Form einer zweidimensionalen Visualisierung nicht umfänglich abgebildet werden. Alle Phänomene sind miteinander vernetzt zu sehen; ihre Stellung im Gesamtzusammenhang wird kontinuierlich reproduziert und zugleich transformiert.

Technologieebene auf allen anderen schulischen Handlungsebenen gestaltet werden.

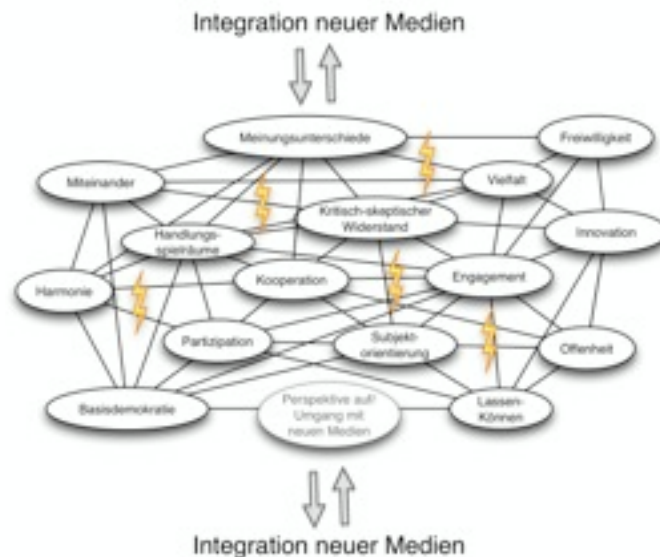


Abbildung 24: Ausdifferenzierung neuer kultureller Phänomene auf Grundlage einer veränderten Perspektive auf Medien

## 9.2 Veränderungen. Neues Schulprogramm, vertraute Handlungsprinzipien

Auf gelingender Zusammenarbeit gründet das gute Klima der Schule, gleichzeitig tragen erfolgreich gestaltete Kooperationshandlungen maßgeblich zur Vielfalt des schulischen Angebots, zu Innovationen und zum positiven Schulklima und der Kultur der Schule bei. So scheint die These zulässig, dass die Wöhlerschule aufgrund ihrer spezifischen Schulkultur zu einem konstruktiven Umgang mit den Widersprüchen der professionellen Bürokratie und den auf den auf weiteren Bezugsebenen produzierten schulischen Antinomien gefunden hat, ohne diese freilich auflösen zu können. Ein wesentlicher Faktor dafür liegt in der Wertschätzung des Subjekts begründet, die Prozesse des Miteinanders der Akteure und den Stellenwert der familialen Atmosphäre bestimmt. Durch den Einfluss diesen kulturellen Grundwertes ist es gelungen, die Effekte von partizipativen, demokratischen Entscheidungsprozessen hinsichtlich der Identifikation der Akteure mit der Schule zu nutzen und die für Schule als charakteristisch geltenden losen Kopp-

lungen weitgehend zu überwinden. Diese Handlungstraditionen finden in Arbeitskreisen einen strukturellen Niederschlag; sie manifestieren sich auch im weitgehenden Verzicht auf festgelegte Abläufe und Verbindlichkeiten. An ihre Stelle treten spontane, informelle Kommunikationshandlungen, die im auf das Kerngeschäft Unterricht fokussierten Alltag und im Kontext hoher Arbeitsbelastung nicht noch zusätzliche zeitliche Ressourcen beanspruchen. Am pädagogischen Tag und in den darauf folgenden Aushandlungen war deutlich geworden, dass hinsichtlich der Transparenz der Kommunikations- und Interaktionsprozesse Verbesserungen notwendig sind. Um diesem Bedarf Rechnung zu tragen, wurden im Zuge der ohnehin zu leistenden Schulprogrammarbeit strukturelle Veränderungen initiiert und umgesetzt. Diese war damit aus den ambivalenten Intentionen gespeist, auch weiterhin ausreichend Raum für die Entfaltung der charakteristischen Qualitätsmerkmale der Schule zu geben, ihre Prozesse aber gleichzeitig auch effektiver zu gestalten und mehr Verbindlichkeit zu erreichen. Darüber hinaus sollte das weiterentwickelte Schulprogramm den im Hessischen Schulgesetz und dem Referenzrahmen Schulqualität festgelegten Kriterien entsprechen. Die Neufassung des Schulprogramms ist indessen nur eines der Resultate des von der Schule selbst gestalteten Entwicklungsprozesses. Es rückt im Vergleich zu seiner vorherigen Version von dem Anspruch ab, die Vielfalt der Schule darzustellen:

Das Schulprogramm ist als Leitlinie für schulisches Handeln zu sehen und dient Lehrerinnen und Lehrern als Arbeitsgrundlage, spiegelt aber nicht die Vielfalt der Aktivitäten an der Schule wieder, die in einem Faltblatt und auf der Homepage veröffentlicht werden. [Wöhlerschule, Schulprogramm 2007, S. 1].

Das fortgeschriebene Schulprogramm ist auf die administrativ vorgegebenen Inhalte fokussiert und erfüllt die Anforderungen, wie die Prüfung der Schulinspektion im Jahr 2008 bestätigt:

Die Arbeitsschwerpunkte sind im Schulprogramm vorbildlich mit Zielen, Aktionsplänen und Erfolgskriterien sowie Ansprechpartnern festgeschrieben. [...] Die Schulprogrammarbeit ist vorbildlich dokumentiert und im Sinne von Projektmanagement organisiert. [...] Das Schulprogramm und andere schulinterne Vereinbarungen entsprechen den verbindlichen Vorgaben. [IQ Hessen 2008b, S.19f].

Aufgeführt werden dementsprechend die pädagogischen Grundsätze der Schule, die von der Gesamtkonferenz bestätigten Schwerpunktsetzungen mit Bezugnahmen zur Unterrichtsarbeit und Kriterien für die interne Überprüfung sowie eine

auf die Schwerpunkte bezogene Personalentwicklungsplanung. Damit wurde der Umfang des Schulprogramms von 57 auf 16 Seiten reduziert. Herausgenommen und zu einem Bestandteil der Schulhomepage gemacht bzw. in einem separaten Faltblatt dargestellt finden sich jetzt die Textpassagen, die das Selbstverständnis der Schule, ihre Grundwerte und Handlungstraditionen umfänglicher umschreiben. Für diese war aus Sicht der Schulprogrammgruppe im neu formierten Schulprogramm kein Raum gegeben.

Indessen war es das Anliegen der Schule, Qualität nicht durch das Erreichen gesetzter Anforderungen nachzuweisen, sondern einen den eigenen Ansprüchen genügenden Entwicklungsprozess zu gestalten. Diesen Prozess bildet das Schulprogramm nicht ab. Den Freiraum für seine Gestaltung bereit zu stellen und engagiert zu nutzen, liegt in der (Eigen-)Verantwortung der Schule. Dies unterstreicht, dass die im Kontext von Qualitätsentwicklung in Hessen propagierten Freiräume keineswegs gegeben sind, sondern von den Akteuren erst geschaffen werden müssen. An der Wöhlerschule stellte dies keine neue Herausforderung dar. Durch das Phänomen der Handlungsspielräume und das Prinzip des Nutzens von Vorgaben für eigene Bedürfnisse war ohnehin vorgesehen, dass die im Schulprogramm ausgewiesenen Formulierungen von Veränderungen auf unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen getragen werden.

### **9.2.1 Pädagogisch legitimierter Medieneinsatz als Leitmotiv**

Ein Ergebnis des pädagogischen Tages war die Erkenntnis, dass es zwischen den in den Arbeitskreisen *IKG* und *Interaktive Schule* bisher separat behandelten Themenfeldern inhaltliche Überschneidungen gibt, die Potenzial für eine Systematisierung und Effektivierung interner Abläufe bieten. Während die Aufnahme der Medienkompetenz als methodischem Schwerpunkt im Schulprogramm und dessen Bestätigung durch die Gesamtkonferenz lediglich einen formalen, legitimatorischen Akt darstellte, wurde durch die Konzentration der medienbezogenen Aktivitäten eine Kopplung im doppelten Sinne möglich. Die im Projekt entwickelten Unterrichtsvorhaben und Fortbildungen waren nicht länger als Zusatzbelastung konnotiert, die einem kleineren Kreis von Akteuren Raum für die



Realisierung ihrer (medien-)pädagogischen Ansprüche bot. Darüber hinaus wurde mit der Zusammenlegung der Arbeitskreise unter dem Dach einer „Bewussten Mediennutzung“ die Bezugnahme der Projektaktivitäten und -ausstattung auf den Regelunterricht und die schulischen Grundannahmen verdeutlicht. Damit war auch das Anknüpfen der Medienarbeit an die Prozesse der Schulentwicklung und über diese an den Unterricht als sinnvoll legitimiert. Nachdem die Technik sich unerwartet zeitaufwändig und regelungsbedürftig zeigte, war ihre Behandlung auf inhaltlicher Ebene unvermeidlich. Auf dieser Grundlage wurde die Integration neuer Medien in den Fachunterricht in Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen in die Wege geleitet. Ein erstes Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse wurde im Schulprogramm dargestellt<sup>197</sup>. Dieses wurde nach dem Bottom-up Prinzip in Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen unter Bezugnahme auf die Lehrplaninhalte erarbeitet. Die rahmende Orientierung dafür bot das am pädagogischen Tag vorgestellte Konzept einer „Bewussten Mediennutzung“. Auf dieser Grundlage war es möglich, Mediennutzung zu einem verbindlichen Bestandteil des Unterrichts zu etablieren. Eine der Verbindlichkeiten bildet die Einführung in die Medienarbeit für die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassen, die von Lehrenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen inzwischen im Rahmen des Wahlunterrichts<sup>198</sup> gemeinsam geleistet wird.

Die zuvor in erster Linie projektförmige Vermittlung medienbezogener Kompetenzen und die Konzentration instrumentell-technischer Kenntnisse auf den Informatikunterricht wurden so miteinander vereinbart und auf ein breiteres Fächerspektrum verteilt. Dieses reicht von den naturwissenschaftlichen Fächern über Mathematik, Deutsch, Kunst, Politik und Wirtschaft sowie Religion und Ethik. Darüber hinaus haben sich die Lehrerinnen und Lehrer der Schule auf eine verbindliche Vertiefung der dort entwickelten Kompetenzen in den weiteren Jahrgangsstufen verständigt.

---

<sup>197</sup> Die ausgeweitete Verankerung in den verschiedenen Fächern erfolgte der Schulprogrammarbeit nachgelagert und ist umfassend im Medienkonzept beschrieben.

<sup>198</sup> Der bisherige Wahlpflichtunterricht wurde zum Schuljahr 2008/2009 in Hessen in den so genannten Wahlunterricht überführt. Dieser kann von G8 Schulen in den Jahrgangsstufen 5-9 flexibel eingesetzt und nach den spezifischen Schwerpunktsetzungen gestaltet werden [vgl. Hessisches Kultusministerium 2010]. An der Wöhlerschule wird dieser Rahmen ausschließlich für die Entwicklung von Medienkompetenz genutzt.

## IKG-Inhalte

### Verbindliche Einführung

Insbesondere in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sollen die Schülerinnen und Schüler an den bewussten und reflektierten Umgang mit neuen Medien herangeführt werden. Dazu haben die Fachkonferenzen beschlossen, die IKG-Inhalte (die Inhalte der Informations- und Kommunikationstechnischen Grundbildung) im Unterricht im fachlichen Kontext zu entwickeln - die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Internet, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentation. Die Tabellen geben die Vermittlung der Inhalte einmal sortiert nach Fächern und einmal sortiert in der zeitlichen Abfolge wieder.

Die Abkürzungen bedeuten: Bildbearb (Bildbearbeitung) Präs (Präsentation), Rech (Recherche), Tab (Tabellekalkulation), TG (Textgestaltung), TV (Textverarbeitung)

#### Alphabetisch nach Fächern sortiert

Fach	Jahrgangsstufe	Thema	IKG	Zeitaufwand
Biologie	6/II	Steckbrieferstellung zu Tieren	Rech, Präs (Vertiefung)	4 Std. (Einführung), 4 bis 6 Std. für die Präs.
Deutsch	5/II	z.B. Märchen	TV, TG	Einführung + 2 Dstd.
Kunst	6/I	Selbstdarstellung	Präs	3 Dstd.
	8/I	Verändern und Entwerfen von Plakaten	Bildbearb.	3 Dstd.
Mathematik	5/II	Diagramme, einf. Berechnungen	Tab	4-6 Std.

#### Zeitlich nach Jahrgängen sortiert

Fach	Jahrgangsstufe	Thema	IKG	Zeitaufwand
Deutsch	5/II	z.B. Märchen	TV, TG	Einführung + 2 Dstd.
Mathematik	5/II	Diagramme, einf. Berechnungen	Tab	4-6 Std.
Kunst	6/I	Selbstdarstellung	Präs	3 Dstd.
Biologie	6/II	Steckbrieferstellung zu Tieren	Rech, Präs (Vertiefung)	4 Std. (Einführung), 4 bis 6 Std. für die Präs.
Kunst	8/I	Verändern und Entwerfen von Plakaten	Bildbearb.	3 Dstd.

### Verbindliche Vertiefungen

Die Medienkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Jahren erwerben und erworben haben, werden in allen Jahrgangsstufen im Unterricht genutzt und entsprechend des Alters der Schülerinnen und Schüler weiter entwickelt. Um dies zu gewährleisten wurden die folgenden verbindliche Inhalte für alle Fächer koordiniert vereinbart:

Alphabetisch nach Fächern sortiert

Fach	Jahrgangsstufe	Thema	IKG	Zeitaufwand
Biologie	5/II 6/I	Baumbuch	TV, TG, Rech	Ab Ostern incl. 6/I
Chemie	7/I	Gefahrensymbole aus Kennbuchstaben	Rech	1 Dstd
Deutsch	6/I	z.B. Gedichte/Fabeln	TG	2 Dstd
	7/II	z.B. Balladen	TG	2 Dstd
	8/I	Lebenslauf, Bewerbung	TV, TG	2 Dstd
	8/II	Sachthema oder Literaten- biographie	Rech	4 Dstd
	9/I	Printmedien, Zeitung	Rech	2 Dstd
Erdkunde	6/I	Länderprofile Europas	Präs	4-6 Std.
	8/II	Raumprägung durch Wirt- schaft, Politik und Gesell- schaft	Rech, Präs	6-8 Std.
Ethik	6/II	Recht und Gerechtigkeit I (Workshop 3.Welt)	Rech	4 Std.
Kunst	6/II	Fotogeschichte „Inszenierung und Drama- turgie“	Präs	Anf. 2. Hj., 3 Dstd
	7/II	Das bewegte Bild	Präs	4-6 Dstd
	8/II	Verfremdungen und Mon- tagen	Bildbearb.	4 Dstd.
Mathematik	5/II	Rechnen mit Zeiteinheiten	Tab	1 Std.
	6/II	Prozentrechnung, Kreis- diagramme	Tab	2-4 Std.
	7/II	Zinsrechnung	Tab	2-4 Std
	8/II	Intervallhalbierung, Heron	Tab	2 Std
Physik	7/I	Temperaturskalen	Rech	2 Std
PoWi	8/II	Ökonomische Bildung	Tab	2 Std.
Religion	6/I	Religiöse Symbole (rk) Alttestamentarische Ge- schichten (ev)	TG, Präs	4 Std.

Abbildung 25: Auszug aus dem Medienkonzept, Stand 2008<sup>199</sup>

[Wöhlerschule 2008, S. 5f]

In Bezug auf die Entwicklung eines Moduls im Zertifikat „Internetkompetenz“ setzte die Wöhlerschule auf Synergieeffekte. Die gemeinschaftliche Konzeption eines Zertifikats war von einer der im Projekt beteiligten Schulen angeregt worden und basiert auf der Idee, dass Schülerinnen und Schüler durch die Bearbei-

<sup>199</sup> Wie das Schulprogramm wird das Medienkonzept jetzt kontinuierlich weiterentwickelt.

tung von vier Lernmodulen Grundkompetenzen in einer qualifizierten und verantwortungsvollen Internetnutzung entwickeln können. Diese sollten deutlich über die im so genannten Europäischen Computerführerschein (European Computer Driving Licence, ECDL) zu erwerbenden instrumentellen Kenntnisse im Umgang mit dem Computer hinausgehen. Analog zum ECDL hatten die Lernenden mit der erfolgreichen Bearbeitung der Module die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben<sup>200</sup>. Jede der Partnerschulen hatte die Entwicklung eines Moduls übernommen und entsprechende Arbeits- und Lernmaterialien dafür entwickelt. Das *Schule interaktiv* Internetzertifikat beinhaltet (interaktive) Materialien zu den Aspekten *Grundkompetenzen der Internetveröffentlichung*, *Sicherheit im Internet*, *Internetrecherche* und *Bewusste Internetnutzung*. Auch die Entwicklung eines fächerübergreifenden Mediencurriculums an der Wöhlerschule und die Weiterentwicklung des Medienkonzepts erfolgte unter dem Leitmotiv der „Bewussten Internetnutzung“. Die dazu nötigen Entwicklungsschritte und ihre Implikationen waren bereits am pädagogischen Tag vorgestellt worden. Diese konzeptionelle Vorarbeit diente damit gleichzeitig als Grundlage der gezielten Verankerung der Mediennutzung in den Unterricht und als Beitrag der Schule im Internetzertifikat.

### **9.2.2 Entlastung durch mehr Transparenz, durchschaubare Regelungen und effizientere Organisation**

Dem ebenfalls am pädagogischen Tag artikulierten Wunsch der Lehrenden, beim Einsatz neuer Medien im Unterricht möglichst viele Doppelstunden einzuplanen, standen zunächst unterschiedliche Auffassungen zur Stundenplangestaltung entgegen. Insbesondere die Lehrenden, deren Fachunterricht lediglich an 1, 2 oder 3 Stunden pro Woche stattfindet, hatten Bedenken geäußert, nicht in ausreichender Regelmäßigkeit unterrichten zu können. Gemäß der tradierten Vorgehensweise wurde dieser Problematik durch individuelle Absprachen der Lehrenden begegnet, auf die Durchsetzung einer allgemein verbindlichen Regelung wurde vorerst verzichtet. Im Jahr 2007 entschied die Schule indessen, generell mehr Doppel-

---

<sup>200</sup> Das Zertifikat „Internetkompetenz“ steht auf der Webseite des Projekts *Schule interaktiv* zum Download bereit: [siehe [http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/zertifikate-internetkompetenz/index.php?World\\_Session=bb8230eb256c48d3a7f1fff10fdb0985](http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/zertifikate-internetkompetenz/index.php?World_Session=bb8230eb256c48d3a7f1fff10fdb0985), Zugriff am 28.09.2010]

stunden einzuplanen. Dies ging auf die Intention zurück, den durch G8 stark zergliederten und bis in den Spätnachmittag reichenden Unterrichtstag für Lernende und Lehrende so zu bündeln, dass Freistunden und eine Mittagspause möglich waren und der Unterricht an einigen Tagen auch am frühen Nachmittag beendet war, d.h. hier war vor allem der konstatierte Bedarf nach Entlastung der Akteure ein Anreiz für Veränderung.

Abhilfe bezüglich der im März 2006 intern als Problem identifizierten Intransparenz der Medienstandorte stand erst zu Beginn des Schuljahrs 2007/2008 zur Verfügung. Die Realisierung des geplanten mit RFID-Chips arbeitenden Ausleihsystems stagnierte, nachdem der zuständige naturwissenschaftlich-technische Assistent die Schule kurzfristig verlassen hatte. Anschließend wurde das Projekt einem ehemaligen Schüler und Informatikstudierenden anvertraut. Als potenzielle Zwischenlösung wurde das Beispiel einer der Partnerschulen in Erwägung gezogen: Jedes Gerät sollte mit so genannten Begleitkarten versehen werden, in denen die Lehrenden jede Nutzung eintragen. Diese Option ließ sich an der Wöhlerschule für die Smartboards, also für feststehende Geräte realisieren, die Nutzungsfrequenz der mobilen Medientechnik, also auch der Laptops, wurde bis zur Fertigstellung des Ausleihsystems nicht dokumentiert, Aufzeichnungen standen daher im Projektzeitraum nicht zur Verfügung.

Auf der am 14.12.2006 durchgeführten Gesamtkonferenz wurde neben den künftigen Schwerpunkten der Schule auch eine formale Veränderung in der Schulprogrammarbeit beschlossen. Die Schulprogrammgruppe ist seither nicht mehr als Arbeitskreis, sondern als Steuergruppe legitimiert. Um mehr Transparenz über die von ihr koordinierten Prozesse herzustellen, spiegelt die Leiterin der Gruppe in jeder Gesamtkonferenz den gegenwärtigen Stand der Arbeit an das Kollegium zurück, dies geschieht im Rahmen des obligatorischen Tagesordnungspunktes „Aus dem Schulprogramm“. Gesamtkonferenzen finden inzwischen im Rhythmus von zwei Monaten statt und verstehen sich als Veranstaltungen zur Information und Beschlussfassung. Für die Diskussion, Konzeption und Reflexion von die Inhalten stehen die Arbeitskreise und Fachkonferenzen bereit.

Nach der Finanzierungszusage des Schulträgers und der intensiven Vorarbeit einiger Lehrender stand an der Schule zum Jahr 2007 ein Lehrerarbeitsraum zur Verfügung, den seither ca. 30-40 Lehrende regelmäßig für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nutzen. Dafür stehen im Arbeitsraum 5 Computerarbeitsplätze mit Internetanschluss bereit, auf 6 weitere Rechner kann im Lehrerzimmer zugegriffen werden.

Zu den wesentlichen Maßnahmen [vgl. HSChG 2005, § 127b (2)], die zur Erreichung der pädagogischen Ziele in Schulen beitragen, gehört die Fortbildung der Lehrenden. An der Wöhlerschule haben Fortbildungsaktivitäten seit je her einen hohen Stellenwert. Durch die Teilnahme an *Schule interaktiv* hatten die Fortbildungsaktivitäten seit 2005 zugenommen, was – ebenfalls bedingt durch die Rahmenbedingungen – problematisch wurde: Das Konzept *Unterrichtsgarantie Plus* machte es zur Voraussetzung, dass Kolleginnen und Kollegen die ausfallenden Fachunterrichtsstunden übernahmen, durch die allgemein bestehende hohe Arbeitsbelastung wurde Fortbildungsaktivität zu einer Zusatzbelastung, die nicht nur die fortbildungswilligen Lehrenden betraf und daher intern legitimiert werden musste. Das Problem verschärfte durch das an der Schule praktizierte Multiplikatorenprinzip weiter, durch die interne Vermittlung von Kenntnissen an die Kolleginnen und Kollegen multiplizierte sich auch die Arbeitsbelastung. Im Umgang mit diesem Spannungsfeld mussten vermehrt Konflikte ausgetragen und kontroverse Diskussionen geführt werden, es entstanden erhebliche „Reibungsverluste“.

Entsprechend der im neu formierten Schwerpunkt *Medien – Schule interaktiv* ausgearbeiteten Aktionspläne für Medienarbeit wurden die medienbezogenen Fortbildungsaktivitäten der Schule trotz dieser Problematik durchgeführt<sup>201</sup>. Für die Fortbildungen und Beratungsleistungen, die Lehrende der Wöhlerschule im Kontext von *Schule interaktiv Transfer* für andere Schulen bereitstellten, wurden

---

<sup>201</sup> Im weiterentwickelten Schulprogramm wurde gemäß der damaligen gesetzlichen Bestimmungen auch ein Fortbildungskonzept entwickelt, das die Bezugnahme der geplanten Fortbildungen zu den Schulschwerpunkten ausweist. Seit der Gesetzesänderung im Juli 2009 ist ein Fortbildungsplan oder-konzept nicht mehr Bestandteil des Schulprogramms.

vom Kultusministerium Deputatsstunden eingeräumt (insgesamt 25 Stunden für 3 Coaches). Die Entlastung wurde für die Weiterführung des Transferansatzes zwar auf 20 Stunden reduziert, aber grundsätzlich beibehalten<sup>202</sup>.

### **9.2.3 Erfahrungsgestützte Veränderung tradierter Abläufe. Die Etablierung medienbasierter Austauschprozesse und neuer Integrationsformen**

Für die Auseinandersetzung mit der Verbesserung des Informationsaustauschs und der Kommunikation hatte sich zunächst keiner der Lehrenden motivieren können, die für entsprechende Interessensbekundungen ausgehängte Liste blieb leer. Der Schulleiter entschied daher, Lehrende im Vorbereitungsdienst (Referendare) mit dieser Aufgabe zu betrauen. Diese Möglichkeit bestand im Rahmen des vom Schulleiter verantworteten Ausbildungsmoduls *Schule mitgestalten und entwickeln*. Von den Referendaren konzipiert und umgesetzt wurde eine Befragung der Lehrenden zur Kommunikationssituation an der Schule. Auf Basis der Ergebnisse gelang es, das *gesamte* Kollegium von der Sinnhaftigkeit der Nutzung eines E-Mail-Accounts für unkomplizierten Informationsaustausch zu überzeugen. Mittels fachspezifischer Mailinglisten wurde schließlich eine gezielte Informationsverteilung in die Wege geleitet. Auch eines der bislang zentralen Informationsforen, das im Lehrerzimmer befindliche ‚Schwarze Brett‘ wurde in diesem Zuge reorganisiert. Es wurde zunächst übersichtlicher gestaltet. Seine zentrale Rolle wurde im Zuge der erfolgreichen Nutzung von Mailinglisten und der Plattform Moodle vom effizienteren, medienbasierten Austausch abgelöst.

Generell wurde die Einarbeitung neuer Lehrerinnen und Lehrer einer Neuorganisation unterzogen, die auch die gezielte Einbindung der Lehrenden im Vorbereitungsdienst in Medienarbeit umfasste. Die jungen Kollegen wurden systematisch an die Arbeit mit der Austausch- und Lernplattform Moodle herangeführt. Neben einer generellen Sensibilisierung und Motivation für die Arbeit mit neuen Medien war dabei ein Ziel, die Funktionalität von Moodle als Materialpool für den Austausch von Unterrichtsmaterialien und als Plattform für Kooperations-

---

<sup>202</sup> Zusätzlich wurden finanzielle Ressourcen zugesagt, siehe Abschlussbericht Schule interaktiv Transfer [Sesink et al 2010].

prozesse zwischen den Lehrenden zu nutzen, somit Austausch und Kooperationsprozesse strukturell zu unterstützen, sie zu fördern und zu effektivieren. Durch die Unterstützung der Referendarinnen und Referendare konnten die rechtlichen Grundlagen eines internetbasierten Materialpools geklärt und die Vorzüge von Moodle gegenüber anderen Plattformen herausgearbeitet werden. Ferner wurden auf dieser Basis ein Nutzerhandbuch entwickelt und ein internes Unterstützungssystem etabliert: Die neu an die Schule gekommenen Lehrenden unterstützten ihre Kollegen bei der Dokumentation ihrer mediengestützten Unterrichtseinheiten. Sie wirkten auch bei der Weiterentwicklung des Medienkonzepts mit, indem sie eine Bestandsaufnahme zum Einsatz und zur Nutzung neuer Medien in den Fächergruppen durchführten.

Seit Beginn des Schuljahres 2006/07 ist auf allen Festplatzrechnern der Wöhlerschule die Administrationssoftware LANIS installiert. Auf eine Installation von LANis auf den Laptops wurde jedoch zunächst verzichtet, da diese nicht immer im Schulnetz betrieben werden konnten: Im vom Schulträger finanzierten Stadtschulnetz müssen aufgrund der Einbindung von Feuerwehr- und Polizeirechnern hohe Sicherheitsstandards eingehalten werden, was häufig Probleme bei der Installation von frei zugänglichen Programmen mit sich bringt, beispielsweise ist die Installation und Nutzung von Open Source Software nicht möglich. Eine Hürde für die Ausweitung der mobilen Computernutzung war an der Schule zunächst noch die Ablehnung der Neuinstallation von WLAN-Access Points durch das Stadtschulamt. Begründet wurde dies mit der erhöhten elektromagnetischen Strahlung, der die Schülerinnen und Schüler durch die Access Points ausgesetzt seien. Daher konnten die Laptops bis kurz vor Ende der Projektlaufzeit nur in der Reichweite der bisher angeschafften zwei Access Points betrieben werden.

Auch da die Medienarbeit an der Wöhlerschule in Hessen inzwischen als Erfolgsmodell und Vorbild für andere Schulen gilt – Lehrende der Schule haben ihre Erfahrungen im Rahmen von *Schule interaktiv Transfer* als Peer Coaches erfolgreich an 5 weitere hessische Schulen vermittelt und sind nach der Überführung des Transferkonzepts in die Verantwortlichkeit des Kultusministeriums für weitere Schulen als Coaches tätig –, und die Schule damit besonders im öffentli-



chen Fokus steht, hat das Stadtschulamt zwischenzeitlich den Einbau weiterer Access Points zugelassen. Ein Grund dafür war auch die intensivierete Nutzung der Austauschplattform Moodle für interne Information und Kommunikation.

Durch die Mitwirkung der Lehrenden im Vorbereitungsdienst hat die Moodle-Nutzung einen deutlichen Anstieg erfahren, dazu hat auch die zwischenzeitlich erfolgte Anbindung von Moodle an LANiS beigetragen. Als förderlich haben sich bei der Ausweitung der Moodlenutzung die bereits im Vorfeld bestehenden Erfahrungen vieler Lehrender mit internetbasierten Plattformen wie lo-net oder dem Bildungsserver Hessen erwiesen. Diese Kompetenzen und die positiven Erfahrungen mit der Plattformnutzung beförderten die veränderte Perspektive auf den Umgang mit neuen Medien. Sie bereiteten den Weg dafür, dass sich der mediale gestützte Austausch an der Schule sukzessive durchgesetzt hat. Die Ausweitung der Nutzung im Unterricht könnte einen nächsten Schritt bilden.

Nach der Prüfung durch die Schulinspektion wird im Bericht des IQ die Einschätzung vertreten, dass das Schulprogramm der Wöhlerschule wie in den Kriterien des HRS vorgegeben als Handlungsorientierung im Unterricht fungiert:

Die befragten Lehrkräfte nehmen die Nutzung des Schulprogramms als Arbeitsgrundlage wahr. [IQ Hessen 2008b, S. 20]

Als eine der Stärken der Schule beschreibt der Inspektionsbericht das gelingende Miteinander und die positive Atmosphäre:

Das überaus freundliche und wertschätzende Miteinander zeigt sich auf allen Ebenen des Schulalltags und spiegelt sich wider in einer sehr positiven Lernatmosphäre und einer ausgeprägten Identifikation der Schulgemeinde mit der Schule. [a.a.O., S. 13]

Einen Schwachpunkt bilden aus Perspektive der Schulinspektoren die nicht vollständig geregelten Prozesse:

Kooperation und verbindliche Absprachen im Kollegium sind nicht durchgängig systematisiert. [a.a.O., S. 13]

Diese Einschätzung steht zunächst im Widerspruch zum von den Beteiligten selbst immer wieder betonten Stellenwert interner Kooperationsbeziehungen und den im Prozess beobachteten Kooperationshandlungen. Sie bestätigt die nach wie vor gegebenen Handlungsspielräume in Bezug auf ‚verbindliche‘ Absprachen, und die auch nach der Effektivierung von Kommunikations- und Austauschpro-

zessen weiterbestehende Offenheit für die nicht regelbaren, sich einer Systematisierung entziehenden Anteile im Schulalltag.

Wie die in der Entwicklungsbegleitung gewonnenen Erkenntnisse belegen, handelt es sich bei der Vorstellung, Prozesse „durchgängig“ zu systematisieren, um eine weitere paradoxe Anforderung. Die strikte Regelung von Abläufen ist in der Wöhlerschule aufgrund der Relevanz des ganzheitlichen Miteinanders weder möglich noch gewünscht. Weder den der Anforderung selbst inhärenten Widerspruch noch den Widerstand der Schule gegenüber einer solchen Einengung thematisiert die externe Qualitätsinspektion. Sie stützt ihr Qualitätsurteil auf das eindeutig Feststellbare (die nachvollziehbar gemachten Prozesse und den Output) und lässt damit notwendigerweise einen Qualitätsaspekt aus. Weder die im Schulprogramm festgehaltenen Formulierungen noch die feststellbaren Veränderungen und neu installierten Maßnahmen spiegeln den umfassenden Anspruch wider, den die Akteure mit dem Entwicklungsprozess verbunden und realisiert haben. Hier liegt im Hinblick auf den prägenden Einfluss von Widersprüchen und kulturellen Phänomenen und das komplexe Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Handlungsebenen in Schule ein zu enger Blick auf die Qualität schulischer Entwicklungsprozesse vor. Als qualitativ ist aus pädagogischer Perspektive die im Entwicklungsprozess vollzogene Leistung der Akteure zu sehen, den von vielschichtigen Widerspruchsverhältnissen und Spannungsfeldern beeinflussten Prozess zu gestalten. Dieses Engagement wäre als spezifisches Qualitätskriterium der Schule in die Inspektion mit einzubeziehen.

### **9.3 Schulkultur, Schul- und Schulqualitätsentwicklung.**

#### **Theoretisch-reflexive Einordnung**

Der folgende Abschnitt dient dazu, die beschriebenen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen in Bezug zu den in der Schulentwicklungsliteratur und in Qualitätsentwicklungsansätzen vertretenen Perspektiven auf Schulkultur zu setzen. Dazu werden beispielhaft die Rolle, die schulischer Kultur als Qualitätsbereich im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität zugeschrieben wird, und die Zugänge zum Begriff ‚Kultur‘ erläutert, auf die im schulpädagogischen Kontext häufig re-

kurriert wird. Wie aus dieser Darstellung hervorgeht, basieren diese auf einem normativen Verständnis von Schulkultur, das mit den in der Entwicklungsbegleitung gewonnen Erkenntnissen über ihre Einflussnahmen in schulischen Prozessen nicht vereinbar ist.

### **9.3.1 Schulkultur – Ein widersprüchlicher organisationsspezifischer Handlungskomplex**

Die im Rahmen von *Schule interaktiv* und den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen angestoßene Notwendigkeit, Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit sowie das Medienkonzept weiterzuentwickeln, fiel aus Sicht der Schule mit dem Bedarf nach besser aufeinander abgestimmten, effizienteren Abläufen und Kommunikationsprozessen zusammen. In der Gestaltung des internen Entwicklungsprozesses sollte auch der Anspruch eingelöst werden, die bestehenden Schwerpunktsetzungen zu hinterfragen. Es galt, diese auf ihren ‚Ressourcenverbrauch‘ sowie auf ihre pädagogische Legitimation hin zu prüfen. Eine weitere Dimension erwuchs aus dem Anspruch, weiter ausreichend Raum für die spezifischen Qualitätsmerkmale der Schule zu geben: Es sollte ein Weg gefunden werden, die Gestaltungsfreiräume, das Innovationspotenzial und die vielfältigen erfolgreichen Kooperationsbeziehungen zu erhalten, die für die Einlösung des aus der Subjektorientierung resultierenden Anspruchs an das professionelle Handeln notwendig sind. So war ein umfassender Neuorientierungsprozess intendiert, der innerhalb eines Systems widersprüchlicher Kontextbedingungen und eingebettet in einander teils gegenläufige, einander teils reziprok verstärkende kulturelle Phänomene zu gestalten war. Während einige der im Prozess relevant gewordenen Handlungstraditionen und Antinomien als schulspezifische Charakteristika aufzufassen sind, können andere Aspekte als konstitutive Widerspruchsverhältnisse in Schulen gesehen werden. Zusammengefasst lässt sich dieser Gestaltungszusammenhang als Schulkultur beschreiben.

Das Beispiel der Wöhlerschule zeigt, welche Herausforderung die Gestaltung eines ganzheitlichen Entwicklungsprozesses zur Erreichung der Kriterien von Qualität und zur systematischen Integration von Medienarbeit darstellt. Deutlich wird, dass dieser in Abhängigkeit von den kulturell verankerten Grundannah-

men, Phänomenen und Handlungspraktiken der Schule geschieht, die als komplexes Bedingungsverhältnis die Paradoxien, Brüche und Widersprüche in sich tragen, die institutionell verfasste Bildungs- und Erziehungsprozesse kennzeichnen. In diesem komplexen Bedingungsfeld werden kulturelle Phänomene immer wieder neu gewichtet, sie bilden damit einerseits die Orientierung für die Interaktionen in der Schule, andererseits verändert sich diese Orientierung durch das Handeln der Akteure. Die Phänomene werden im Schulalltag damit gleichzeitig aktiviert und aktualisiert. Dieser Zusammenhang schafft Identifikationsangebote und bietet einen Zusammenhalt, dennoch ist er kein in sich geschlossenes System. Auf ihn wirken extern herangetragene Veränderungsanforderungen ein, durch die sich das Zusammenspiel kultureller Phänomene teils nur punktuell verschiebt, teils werden Handlungstraditionen durch sie stabilisiert, teils stören sie die interne Balance der Spannungsfelder zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, Weisungsgebundenheit und Gestaltungsspielraum, Tradition und Innovation, Emotion und Rationalität – um nur einige zu nennen – massiv. Der Umgang mit den daraus entstehenden Irritationen und die bewusste Auseinandersetzung mit diesen kann je nach Perspektive als Hemmnis oder als basaler Bestandteil von Veränderungsprozessen in Schulen gesehen oder aber ignoriert werden.

### **9.3.2 Schulkultur aus Perspektive der Kultusadministration**

Im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität stellt Schulkultur einen der Qualitätsbereiche in der Kategorie *Prozess* dar und ist Gegenstand der Rechenschaftslegung im Ansatz zur Verbesserung der Schulqualität:

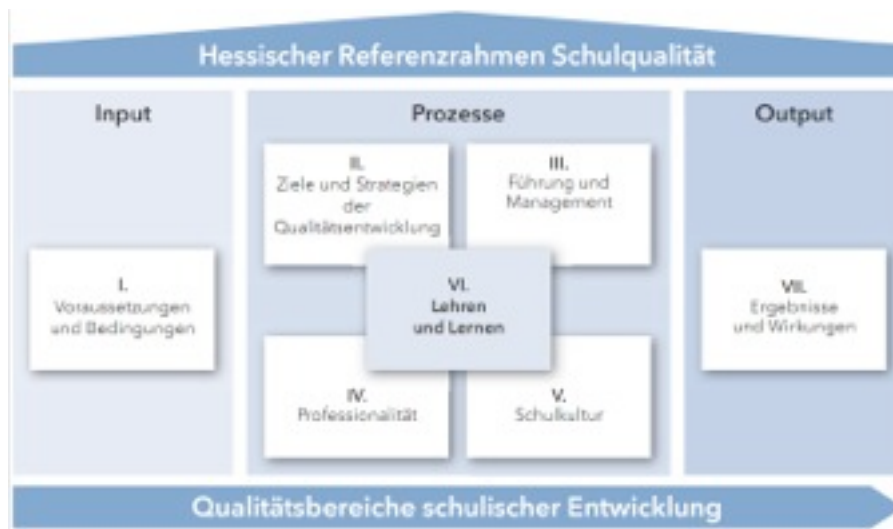


Abbildung 26: Quelle: IQ Hessen 2008a, S. 21

Schulkultur wird darin beschrieben als bezogen auf

ein vielfältiges Schulleben [...], die planmäßige Einbeziehung gesellschaftlicher Kooperationspartner, [...], gemeinsame pädagogische Grundüberzeugungen [...] [sowie] auf die Gestaltung der Schule als „Lebensraum“, auf die Gestaltung der Beziehungen der Lehrenden und Lernenden untereinander wie miteinander und auf die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern. [IQ Hessen 2008a, S. 21]

Inwiefern die Schulkultur und die anderen Qualitätsbereiche zur Entwicklung der Qualität der Schule beitragen, soll im Rahmen der Schulinspektion anhand eines Kriterienkatalogs überprüft werden. Die Kriterien sind so formuliert, dass sie empirisch überprüft werden können; sie sind den jeweils übergreifenden Qualitätsdimensionen „Pädagogische Grundhaltung“, „Schulleben“ und „Kooperation und Kommunikation nach außen“ zugeordnet [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 21f]. Die Prüfung erfolgt mittels Befragungen von Lernenden, Lehrenden und Eltern, deren Antworten aggregiert und in einer Skala eingeordnet werden. In die Bewertung gehen auch weitere, nicht in den Kriterienkatalogen des HRS aufgeführte Aspekte ein<sup>203</sup>. Mit einer solchen Beurteilung wird laut IQ kein vereinfachender Soll-Ist-Vergleich angestrebt. Vorrangig sei vielmehr die „Klärung von Schulqualität“, die „möglichst präzise erfasst und abgebildet werden“ [IQ Hessen 2008a, S. 5] soll.

<sup>203</sup> Dem IQ zufolge werden die ausgewerteten Ergebnisse den Schulen (in Form eines Inspektionsberichts und in einem Auswertungsgespräch) zurückgespiegelt; die aggregierten Daten aus der Schulinspektion veröffentlicht das IQ in einem Jahresbericht [vgl. Institut für Qualitätsentwicklung Hessen 2009b].

Inwiefern Schulkultur als eine für Qualitätsmessung verfügbare Größe geeignet ist, scheint vor dem Hintergrund der beschriebenen komplexen und widersprüchlichen Zusammenhänge fraglich. Als Faktor für Entwicklungsprozesse wurde Schulkultur durch die Verschiebung des Fokus' von der Makroebene auf die einzelne Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ [Fend 1986], die Entwicklungsprozesse selbstorganisiert gestaltet, verstärkt in den Blick genommen. Nach dem Scheitern der Vision einer Bildungsgesamtplanung und einer zentralen Steuerung des Bildungssystems zur Regulierung konjunktureller Schwankungen in den 60er und 70er Jahren war mit dieser Verschiebung zu Beginn der 90er Jahre ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens beschrieben. Hierbei handelt es sich auf der Ebene des Schulsystems um den Wandel von einer deterministischen, zentral administrierten Steuerung und Planung des Gesamtsystems hin zu von der Schule selbst gesteuerten Schulentwicklungsansätzen. Auf der Ebene des Lehrens ließen sich eine Abkehr von Vorstellungen eines durch wissenschaftliche Fundierung herstellbaren ‚guten‘ Unterrichts und eine Öffnung für Aspekte wie *Berufsethos* und *Lehren als Berufung* konstatieren<sup>204</sup>, während auf Unterrichtsebene verstärkt subjektzentrierte, ganzheitlich orientierte Lehr-Lernszenarien in den Fokus rückten [vgl. Terhart 1994, S, 687]. Mit der Relevanz der einzelnen Schule und der Subjekte, die Bildungsprozesse gestalten und auf die sie bezogen sind, wurde auch der Einfluss von Aspekten wie *Schulklima*, *Schulethos* und *Schulkultur* als relevant betrachtet.

Unter anderem die Längsschnittstudien Fends<sup>205</sup> und Rutters hatten belegt, dass nicht nur mess- und quantifizierbare Faktoren (wie Lernleistungen, Absolventenzahlen etc.) sondern auch diese ‚weichen‘ Einflussgrößen die Qualität von Schule mitbestimmen [vgl. u.a. von Hentig im Vorwort zu Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston 1980, S. 22ff ; Rolff 1993, S. 110]. Der paradigmatische Wandel zeigt

---

<sup>204</sup> Terhart weist darauf hin, dass diese Perspektiven durchaus als problematisch betrachtet werden können: sie verdeckten häufig, dass pädagogisches Handeln als Agieren unter „prinzipieller Unsicherheit“ [Terhart 1994, S. 688] aufzufassen sei und das Gelingen des Lehr-Lernprozesses nicht allein von der Haltung der Lehrperson abhängig sei.

<sup>205</sup> wie etwa die so genannten „Konstanzer Untersuchungen“, die 1977 in knapp 60 Schulen durchgeführt wurden; zusammengefasst in Fend, Helmut [2001]: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.

sich insofern vorangetrieben von Einsichten, die sich auf empirische Untersuchungen stützen.

Er ist ferner gespeist von einer Hinwendung zu einer humaneren Gestaltung von Schule<sup>206</sup> sowie ihrer Betrachtung als organisatorisches Ganzes<sup>207</sup>, der inhaltlichen Qualität von Bildungsprozessen und der Idee selbstbestimmt mitgestaltender Akteure, deren beruflicher Ethos auf bestimmten pädagogischen Wertvorstellungen basiert. Als Orientierung innerschulischer Entwicklungsarbeit wurden aus dem privatwirtschaftlichen Bereich stammende Organisationsentwicklungskonzepte herangezogen, in denen dem Aspekt (Organisations-)Kultur ebenfalls große Bedeutung zugeschrieben wurde. Diese Orientierung sei allerdings ohne eine Reflexion der im profitorientierten Bereich grundlegend anderen Perspektive geschehen [vgl. Terhart 2003, S. 209].<sup>208</sup> Terhart weist des Weiteren darauf hin, dass die Berufung auf Kultur und Werte häufig mit einer „Wiedergewinnung des Pädagogischen“ [a.a.O., 689] verbunden worden sei, die zu einer Abwertung von Initiativen seitens der Makroebene geführt hätte. Diese seien durch die Konzentration auf das Potenzial der Einzelschule als scheinbar antipädagogisch deklariert worden.

Nach Einschätzung Terharts liegt in dieser Sichtweise eine Rückkehr zu geisteswissenschaftlich geprägten Idealvorstellungen von ‚guter Bildung‘ vor. Diese sei Ausdruck verkürzter Ursache-Wirkungszuschreibungen und basiere auf einem verklärten Blick auf das Bildungswesen vor der Reformzeit [vgl. a.a.O.]. Für eine solche Verklärung ist auch der Begriff der *Kultur* anfällig, gilt Kultur doch gemeinhin positiv konnotierter Konsensbegriff und als synthetisierende und integrierende Formel [vgl. Fauser 1989, S. 8], der grundsätzlich zugestimmt werden

---

<sup>206</sup> Dazu u.a. auch von Hentig [1987]

<sup>207</sup> Auch dass in der Schule unterschiedliche Ebenen zusammenwirken und eine komplexe Gesamtheit bilden, zeigten zuerst amerikanische und britische Studien auf [vgl. Purkey & Smith 1983, S. 429; Rutter 1983, S. 25]. Diese Perspektive war auch im Projekt Schule interaktiv leitend.

<sup>208</sup> Inzwischen werden die Implikationen dieser Perspektive ausführlich diskutiert und kritisch beleuchtet, siehe dazu u.a. Böttcher [2002], Giesecke [2005], Gruschka [2006] und Wagner [2006]. Hierbei wird allerdings nur zum Teil auf den Diskurs der politischen Ökonomie der Bildung Bezug genommen, in dem die Rolle des Bildungswesens im kapitalistischen Wirtschaftssystem umfassend und kritisch reflektiert worden ist, siehe dazu u.a. Koneffke [1969], Gamm [1983] und Sesink [1995].

kann. Als abstraktes Positivum verschleiert der Kulturbegriff indessen die im untersuchten Fall aufscheinende Widersprüchlichkeit; die Konflikthaftigkeit und die Paradoxien, die mit ‚der‘ Schulkultur und mit Veränderungsprozessen zur Entwicklung von Schule und Schulqualität und zur Integration neuer Medien verbunden sind, geraten aus dem Blick. Vor diesem Hintergrund sind auch die mit der Schule als „Handlungseinheit“ und als pädagogischem „Ganzen“ verbundenen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Auch ihre Implikationen sind in der schulischen Handlungspraxis nicht widerspruchsfrei, wie das Beispiel der Wöhlerschule zeigt.

Um dem Bedeutungshorizont des Begriffs Schulkultur und weiteren in diesem Zuge verwendeten Begrifflichkeiten auf die Spur zu kommen, werden nun Perspektiven und Begriffsverständnisse beleuchtet, auf die in der Schul- und Qualitätsentwicklungsliteratur Bezug genommen wird. Zur Klärung des Begriffs *Schulkultur* können theoretisch orientierte wie auch handlungsbezogene Ansätze in der Schulpädagogik herangezogen werden. Zu den ersteren zählen die Konzepte Dunckers und Fausers, auf die auch Terharts kritische Zusammenschau zum Schulkulturbegriff rekurriert. An der Handlungspraxis in Schulen setzen das Ebenenmodell Scheins sowie die Ausführungen von Holtappels und Dalin et al an. Letztere Konzepte sind auch in den Diskurs der Schulentwicklung eingegangen [vgl. Schulz-Zander 2001; Kempfert & Rolff 2005; Krainz-Dürr 2006; Schulz-Zander & Eickelmann 2008; Eickelmann 2010]. Die Ansätze Dunckers und Fausers sind wie die Sichtweise Terharts vor allem im pädagogischen Diskurs zu verorten und werden daher zuerst vorgestellt.

### **9.3.3. Theoretische Zugänge zum Begriff. Kultur als Kompensation und eigenes Spannungsfeld**

Duncker fasst Schulkultur als maßgeblichen Bezugs- und Bedeutungsrahmen auf, an dem individuelles und gemeinsames Handeln der Subjekte orientiert ist. Prägenden Einfluss haben seiner Auffassung nach hierin Traditionen, Ideen, Werte und historische Kontexte; im Fokus stehe der „*Eigenwert [...] der Gestaltung von Schule*“ [Duncker 1992, S. 31 (Kursivierung im Original, C.Z.)]. Dieses geisteswissenschaftlich-philosophisch fundierte Kulturverständnis basiert auf der Vor-



stellung einer relativen Unabhängigkeit schulischer Kultur und versteht diese im Sinne einer „kulturelle[n] Selbstbesinnung und Ausgestaltung der Schule“ [a.a.O.] Schule wird hierbei als eigene Lebenswelt verstanden, wobei auf reformpädagogische Perspektiven verwiesen wird. Im Ansatz Dunckers wird durchgängig auf einen positiv besetzten Kulturbegriff rekurriert, eine widersprüchliche, ‚sperrige‘ schulische Kultur, wie sie auch am Fallbeispiel herausgearbeitet wurde, wird nicht in Rechnung gestellt. Dies resultiert möglicherweise auch aus dem Rekurs auf die „Eigenständigkeit der Pädagogik“ und die Idee der Schule als eigenen Kulturbereich [vgl. Klafki 1998]. In Dunckers Ansatz bleiben (dadurch) die System- und Kontextbedingungen sowie Strukturen, in die Schule und Schulkultur eingebettet sind und auf die sich kulturelle Praxis immer auch bezieht, ausgeblendet. Diese Konzeption der Schulkultur ist damit als verkürzt und aufgrund der Bezugnahme auf einen normativen Kulturbegriff als eine der von Terhart kritisierten rückwärts gewandten Auffassungen von Kultur zu beschreiben [vgl. Terhart 1994, S. 691].

Fauser beruft sich auf Kultur und Struktur in Schulen als einen Gesamtzusammenhang, den er als *pädagogische* Kultur bezeichnet [vgl. Fauser 1989, S. 5]. Die Schule als Bildungspraxis lässt sich seiner Auffassung nach nicht allein als anthropologische Kategorie beschreiben, sondern müsse stets den institutionellen Handlungskontext, in dem schulische Lehr-Lernprozesse stattfinden, mitbetrachten. In Rekurs auf die kritische Theorie verbindet seine Betrachtungsweise der Schulkultur einen Aufklärungsanspruch – Bildung als Ermöglichung von Selbstbestimmung und Mündigkeit – mit den Implikationen institutionalisierter Bildungsprozesse, sodass Kultur der Schule als Handeln der Akteure im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung beschrieben werden könne: Das Handeln der Akteure in der Schule vermag Fauser zufolge in einer konstitutiven Beziehung zu den institutionellen Gegebenheiten stehen oder diese zu reproduzieren. Insofern könnten Handlungsprozesse und Entscheidungen auf die Institution Schule als (Bildungs-)Werkzeug bezogen stattfinden oder sich selbst als Werkzeug der Institution betrachten [vgl. a.a.O., S. 11].

Pädagogische Kultur kann somit die Mechanismen institutioneller Bildungsprozesse widerspruchsfrei tragen oder, wie in der Wöhlerschule, fremdbestimmtem

Auftragshandeln skeptisch gegenüberstehen, wodurch die Gegensätzlichkeit der in schulischen Bildungsprozessen nicht auflösbaren Spannung zwischen fremd- und selbstbestimmtem Handeln in die innerschulische Handlungs- und Kommunikationspraxis hineinreicht. Fauser geht so von einer Schulkultur aus, deren Eigendynamik sich wesentlich aus dem der Organisation von Bildungsprozessen zugrunde liegenden Spannungsverhältnis speist. Diese widersprüchliche Spannung ist von mündig handelnden Subjekten in Schulen per se ‚auszuhalten‘; sie kann wie an der untersuchten Schule durch strukturell ermöglichte erweiterte Handlungsspielräume und ein familiales Miteinander zwar kompensiert, nicht aber aufgehoben werden. Schulkultur zeigt sich damit als von Haltungen und Überzeugungen der Akteure und den von diesen geprägten Organisationsstrukturen bestimmt; sie wird zu einer potenziell widerständigen, ‚eigensinnigen‘ Kategorie, die einer externen Steuerung nicht zugänglich ist.

Terhart weist darauf hin, dass ein engeres, aber im Bildungswesen oft mit Schulkultur evoziertes Verständnis des Begriffs die Kultur einer Schule vor allem auf der nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Ebene der Schulgestaltung und der Rolle der einzelnen Schule und ihres näheren Umfelds verorte. Während die Konzentration auf die von Schule ausgehenden oder mit ihr in Zusammenhang stehenden Aktivitäten, die nicht unmittelbaren Unterrichtsbezug aufweisen<sup>209</sup>, vernachlässige, dass auch der Unterricht als solcher kulturgeprägt ist und eine Kultur prägende Funktion innehat, gerate der Perspektive auf die Einzelschule und ihr unmittelbares Umfeld die Einflussnahme des Systems und der Strukturen aus dem Blickfeld. Auf solche Begriffsbilder wird nach Einschätzung Terharts häufig in Zusammenhang mit dem Terminus *Schulgestaltung* in der schulpädagogischen Literatur verwiesen, die damit einer „doppelte[n] Einengung“ [Terhart 1994, S. 690] anheim fielen. Ferner werde mit der Perspektive auf die nicht direkt bildungsbezogenen, „weichen“ Bereiche schulischer Handlungszusammenhänge oft ein Kompensationsgedanke verbunden, der eine ‚gute‘ Schulkultur als ausgleichendes Beiwerk des Kerngeschäfts Unterricht verstehe [vgl. a.a.O.].

---

<sup>209</sup> Terhart führt hierzu z.B. die sozio-kulturellen und politischen Aktivitäten von Lehrenden, Eltern und Lernenden sowie außerunterrichtliche Angebote und Veranstaltungen auf, die von der Schule bzw. ihren Akteuren initiiert werden [vgl. Terhart 1994, S. 690].

### 9.3.4 Handlungsbezogene Zugänge I. Kultur als wertbasierter, gestaltbarer Zusammenhang

Auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung kultureller Ausprägungen einer Organisation setzt die Kultur-Typologie Scheins an, wobei zwischen drei Wahrnehmungsebenen differenziert wird. Bewusst wahrgenommen werden Schein zufolge Artefakte wie u.a. die Architektur und die Innengestaltung von Gebäuden, schriftlich fixierte Materialien wie Arbeitsanweisungen, Regeln und Prozessbeschreibungen, aber auch nicht-materielle Komponenten wie praktizierte Handlungsrouninen, der Ablauf und die Organisation von Entscheidungsprozessen und der Umgang mit Konflikten. Die Werte und Zielsetzungen, die solche Artefakte transportierten, seien meist nur indirekt spürbar; darüber hinaus sei ihre Wirksamkeit an bestimmte Bedingungen geknüpft. Handlungsorientierende Wirkung entfalte eine Kultur beispielsweise, wenn sich ihre Werte und Grundannahmen in den „tieferen Wissensschichten“ [Schein 1995, S. 24] der Gruppenmitglieder verankern, dann könnten Werte zu geteilten Grundannahmen werden: Was anfangs als Lösungsmöglichkeit in Betracht gezogen worden sei, gestützt von einer Ahnung oder einem Wert, [...] wird mit der Zeit als Tatsache behandelt [a.a.O., S. 33]

und erlange somit die Selbstverständlichkeit einer gemeinsamen Grundprämisse. Zuständig für die Formulierung und Vermittlung von Werten ist Schein zufolge die Organisationsleitung, die um das ‚Wie‘ des Zustandekommens gemeinsamer Grundprämissen wissen müsse, um angestrebte Ziele in die Handlungspraxis der Organisationsmitglieder einlassen zu können. Generell sei die Veränderung von Handlungsorientierungen als ein gemeinschaftlicher Lernprozess aufzufassen, der bewusst gestaltet werden müsse [vgl. a.a.O., S. 34].

Scheins Ansatz bezieht damit die subtile Wirksamkeit unbewusster Werte und Visionen mit ein, die sich durch die Alltagspraxis der Akteure bestätigen und so eine reziproke Wirkung entfalten. Kultur ist in Scheins Modell veränderbar, wenn der Wandelprozess bestimmten Prämissen Rechnung trägt – so z.B. von der Führungsebene initiiert und bewusst als gemeinsamer Lernprozess der Akteure gestaltet wird. Unter diesem Blickwinkel wird Kultur zu einer Einflussgröße für die Entwicklung der „lernenden Organisation“ [Argyris & Schön 1999], die in der Schulentwicklungsliteratur als lernende und Problemstellungen selbstor-

ganisiert bewältigende Schule [vgl. Rolff 1993] repräsentiert ist. Die lernende Organisation beschreibt Senge als

Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, daß sie ihre Realität selbst erschaffen [Senge 2006, S. 22].

Zu ihren „Komponenten“ gehören für Senge die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, die Fähigkeit der Akteure zu Systemdenken, die kontinuierliche Persönlichkeits- und Professionsentwicklung, die Auseinandersetzung mit mentalen Modellen der handelnden Akteure und das Teamlernen [vgl. a.a.O., S. 14ff]. Hierbei wird die Rolle des Systemdenkens besonders hervorgehoben, das die übrigen „Disziplinen“ miteinander verbinde und sie integriere. Die Grundlage für die Gestaltung der lernenden Organisation stellt für Senge ein „fundamentales Umdenken“ [a.a.O., S. 22] der Akteure dar, damit sich diese auf ihre „Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozeß teilzunehmen“ [a.a.O., S. 24] besinnen. Hierbei beruht die hinter dem Konzept der lernenden Organisation stehende Vorstellung auf aus der Biologie stammenden konstruktivistischen Ansätzen<sup>210</sup>, die eine Organisation mit einem sich immer wieder selbst erschaffenden Organismus vergleichen [vgl. Argyris & Schön 1999, S. 31; Senge 2000, S. 19]. In Bezugnahme auf Schule kollidiert dieses Bild zunächst mit den real gegebenen Strukturvorgaben und Rahmenbedingungen<sup>211</sup>; mit diesen Einflussfaktoren müssen sich die Akteure auseinandersetzen, sie können diese nicht ‚erschaffen‘, wenn auch den Umgang mit ihnen gemäß der eigenen Schulkultur gestalten.

Insofern ist das Erschaffen der eigenen Realität – hier der Entwicklung eines kontinuierlichen Organisationslernprozesses – auf die internen Prozesse zu beziehen: Organisationslernen wird nach den Konzepten von Senge und Argyris/Schön möglich, indem Akteure Problemstellungen der Organisation analysieren und aus den Ergebnissen dieser Analyse Maßnahmen ableiten, die in Handlungs- und Orientierungsänderungen resultieren:

Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozeß von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis or-

---

<sup>210</sup> konkret beruft sich Senge auf den Ansatz von Maturana und Varela [1991].

<sup>211</sup> Wie beispielsweise Gesetzen, Vorschriften und Weisungen

ganisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen [Argyris & Schön 1999, S. 31].

Kultur wird im Zuge dieses Begriffsbildes zu einer durch geeignete Maßnahmen veränderbaren Kategorie, die von den Akteuren in einem mehrstufigen Lernprozess zur Kultur der lernenden Organisation umgebaut werden kann. Unterstellt wird hier ferner eine gegebene Notwendigkeit zur Veränderung bzw. zum Lernen der Organisation, deren bzw. dessen Ziel offenbar in der Übereinstimmung von Erwartungen und Ergebnissen besteht.

Diese Perspektive ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: Zunächst impliziert sie, dass die Kultur einer Schule auf bestimmten Mechanismen beruht, die zunächst nicht in Zusammenhang mit den Kontextbedingungen der Organisation stehen. Ferner kann Kultur mittels eines geeigneten Instrumentariums – beispielsweise durch die ‚Herstellung‘ eines pädagogischen Konsenses – gezielt optimiert und so an einen Wunschzustand angepasst werden. Solche Vorstellungen widersprechen dem in der Untersuchung herausgearbeiteten Verständnis als von in Abhängigkeit von externen und internen Bedingungen der Schule gewachsenen, lebendigen und spannungsreichen Kategorie, die sich aufgrund ihres komplexen Zusammenspiels nicht einfach durch gezielte Interventionen verändern lässt. Insofern arbeiten die hier herangezogenen Modelle der Schul- und Qualitätsentwicklung mit normativen Setzungen; sie rekurrieren auf Kultur als Werkzeug der Schule auf dem Weg zur Erfüllung von Vorgaben. Zum anderen ist der Wandel zur lernenden Organisation auf eine normative Hintergrundfolie bezogen, wenn die selbstorganisiert lernende Schule das Oberziel der Entwicklung darstellt; mit diesem Ideal wird eine wertende Abstufung in lernende – gleich gute – und nicht lernende – gleich schlechtere – Schulen möglich. Als Kultur der lernenden Organisation wird Schulkultur von einem komplexen, widersprüchlichen Handlungszusammenhang zu einer *strategisch zu gestaltenden* Herausforderung an die handelnden Akteure.

### 9.3.5 Handlungsbezogene Zugänge II. Kultur als Instrument auf dem Weg zur lernenden Organisation

Auf einem Begriff von Kultur als Gestaltungsaufgabe bezieht sich auch das Konzept von Dalin et al, in dem die

Sich-selbst-erneuernde Schule, bei der alle fünf Dimensionen und deren Verhältnisse untereinander „stimmen“ [...] das höchste Stadium des Schulentwicklungsprozesses verkörpert. [Dalin, Rolff & Buchen 1996, S. 37]

Zu den Dimensionen, die aufeinander bezogen, aber nicht notwendigerweise voneinander abhängig seien, zählen für Dalin et al

Umfeld, Ziele, Werte, Struktur, (zwischenmenschliche) Beziehungen und Strategien/Methoden [a.a.O., S. 33].

Auch Dalin et al beziehen sich auf eine Kultur, die als ein Ebenenmodell wirkt.

Zu differenzieren sei darin zwischen transrationaler, rationaler und subrationaler Ebene. Auf transrationaler Ebene der Schulkultur könnten Werte und Prinzipien verortet werden. Diese seien den in Schule handelnden Akteuren in der Regel nicht zugänglich, sie fänden aber auf rationaler Ebene Ausdruck, indem Zielformulierungen getroffen, Erwartungen geprägt und nach sozialen Normen gehandelt werde. Artikuliert werden Ziele, Normen und Erwartungen Dalin et al zufolge in Schulen eher vage und offen,

weil die Schule nicht gewöhnt ist, sich auf der rationalen Ebene deutlich zu artikulieren und weil die einzelne Lehrkraft soviel Macht besitzt (infolge des hohen Grads an Autonomie) [Dalin et al. 1996, S. 28].

Dalin et al zufolge seien aufgrund der Autonomie der Einzelpersonen in Schulen individuelle Interessen und persönliche Werte besonders relevant. Diese seien „vom Charakter her fundamental, gefühlsbetont und behavioristisch“ [a.a.O.] und würden auf subrationaler Ebene wirksam. Demzufolge sei es von Bedeutung,

die Schulkultur auf der Ebene des einzelnen und der Gruppe beeinflussen zu können, wenn man diese Schulkultur verändern will [a.a.O., S. 29].

Auch in diesem Ansatz wird die Veränderungsnotwendigkeit der Schulkultur vorausgesetzt, wobei nicht auf einen mechanistischen Umbau, sondern einen an der Schule als soziale Organisation orientierten Prozess der Erneuerung Bezug genommen wird, der als „institutioneller Schulentwicklungsprozess“ bezeichnet wird. Dessen Ziel sei die Erweiterung der

Fähigkeit der Schule, internen oder von außen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken [a.a.O., S. 40].

In den beschriebenen Ansätzen fällt der Rekurs auf die Schule als Gemeinschaft von Akteuren mit übereinstimmenden Handlungsabsichten auf, was z.B. auch der von Fendt geprägte Begriff der „pädagogischen Handlungseinheit“ suggeriert. Fauser weist darauf hin, dass die mit dem Begriff der Handlungseinheit verbundene Gestaltbarkeit der Schule durch die Akteure aufgrund der gegebenen Sachzwänge und Abhängigkeitsverhältnisse, in denen Schule stehe, eher illusorischen Charakter habe [vgl. Fauser 1989, S. 10]. Problematisch scheint ferner die dem Begriff „pädagogische Handlungseinheit“ inhärente Bezugnahme auf eine *Einheit* im Sinne einer Kultur, die eine solche darstellt, begünstigt oder zu stiften vermag und in der alle Widersprüche aufgelöst werden können. Diesem Modell liegt ein normativer Kulturbegriff zugrunde, der Ambivalenzen, Antinomien und Brüche in der Kultur einer Schule als nahezu pathologische Ausformung erscheinen lässt, indem das einheitliche, gemeinsame Handeln zum Maßstab erhoben wird, der, falls in der Schule nicht erreicht, durch Prozesse wie eine kollektive Klärung und Verständigung von Zielen wie auch in *Schule interaktiv*, hergestellt werden kann. Handlungseinigkeit in diesem Sinne ist jedoch weder einfach ‚machbar‘ noch realistisch, noch ist sie in jedem Fall wünschenswert, wie das Beispiel der Wöhlerschule zeigte. In der Schulentwicklungsliteratur wird die Bedeutung einer Zielverständigung indessen betont. Diese gilt dort als wichtiges „Bindeglied zwischen Diagnose und Aktion“ [Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 2000, S. 110], dessen Wirkung etwa durch eine „künstlerisch-kreative Herangehensweise“ [Schratz 2003, S. 55] potenziert werden könne. Wie am analysierten Fall deutlich gemacht werden konnte, handelt es sich hierbei um eine im mehrfachen Sinne paradoxe Anforderung: Sie impliziert, dass erfolgreiches Agieren in der Schule ohne eine vorgelagerte interne Zielklärung nicht möglich sei. Dabei wird übersehen, dass die Klärung der *eigenen* Ziele in Schule nicht zu den Selbstverständlichkeiten gehört, schließlich sind Lehrende auch ohne eine solche Abstimmung in der Lage, das ‚Kerngeschäft‘ Unterricht vereinbar mit dem übergeordneten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu gestalten. Sie setzt ferner gegebene Motivation und Ressourcen der Lehrenden voraus, und sie bezieht sich da-

rauf, dass sich der Klärungsprozess in eine konsensuelle Maßnahmenplanung überführen lässt. Dabei wird der Einfluss kooperationshemmender struktureller Voraussetzungen ebenso vernachlässigt wie Widerstände gegenüber regelhaften, institutionalisierten Abläufen in Schulen. Auf solche Widersprüche wird erst in der neueren Schulentwicklungsliteratur verwiesen, etwa von Krainz-Dürr, die aufzeigt, inwiefern gezielte Schulentwicklungsprozesse von den Lehrenden sogar als „Kulturbruch“ [Krainz-Dürr 2006, S. 13] wahrgenommen werden.

Holtappels beschreibt Schulkultur als mehrdimensionales Gefüge, bestehend aus den Dimensionen Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur. Zentral sei in Schulen die Lernkultur, also die Lehr-Lernszenarien, die didaktischen und curricularen Akzentuierungen sowie die Organisation, Ermöglichung und Weiterentwicklung von Lernprozessen. Das soziale Miteinander in der Schule, Handlungsnormen, Formen und Gestaltung der Interaktionsprozesse sowie soziale Beziehungen und ihren Stellenwert zählt Holtappels zur Erziehungskultur. Diese Ebene werde von subjektiven Haltungen, Werten und Normen geprägt, sei auf Identitätsbildungsprozesse des Subjekts bezogen und werde von den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, Schulleitung, Elternschaft und dem Schulumfeld getragen. Als Manifestation der Erziehungskultur auf der Wahrnehmungsebene könne das Schulklima betrachtet werden. Der Organisationskultur zugehörig sind aus seiner Sicht die organisatorischen Abläufe, die schulischen Entwicklungsprozesse sowie das Organisationsklima. Letzteres wird nach Holtappels durch die Haltung der Lehrenden zum Beruf, ihre Bereitschaft zu Kooperation und Partizipation, ihre Problemlösefähigkeit und Offenheit bestimmt. Die Entwicklung der Schulkultur sei als Zusammenwirken interner und externer Faktoren zu denken. Dies erfolge in Abhängigkeit von den strukturellen Gegebenheiten des Schulumfelds wie Schuleinzugsgebiet, Schulstandort, und den vorhandenen Kontroll- und Unterstützungsstrukturen, wobei die Schule als „relativ autonomes System“ [Holtappels 2003, S. 30]<sup>212</sup> selbst über den Umgang mit den Kontextbedingungen entscheide:

Je nachdem, welche förderlichen und nicht förderlichen Konstellationen definiert und welche Lösungsmuster entwickelt werden, entsteht ein jeweils spezifisches – mehr oder weniger differen-

---

<sup>212</sup> vgl. die von Markstahler, Steffens und Bargel als „faktisch“ bezeichnete Autonomie [vgl. Markstahler, Steffens & Bargel 1999, S. 5].



ziertes – System pädagogischer Konzepte, das als die „Schulkultur“ oder „Lernkultur“ einer Schule bezeichnet werden kann. [a.a.O.]

Holtappels' Bild der Kultur als System, das sich in Abhängigkeit von den eigenen Bedingungen mit Umfeldeinflüssen auseinandersetzt und dabei auf struktureller Ebene auch von Steuerungskonzepten, administrativ gegebenen Ressourcen und Faktoren wie Lehreraus- und -fortbildung bestimmt wird, entwirft Schulkultur als komplexes, schulspezifisches Konzept, das Schule in „relativer Autonomie“ gestaltet. Auch sein Ansatz ist auf eine bewertende Hintergrundfolie bezogen, indem die Frage nach der für die pädagogische Qualität der Schule ‚wünschenswerten‘ Kultur gestellt wird. Auch hier wird auf die Schule als Handlungseinheit rekurriert – mit den oben beschriebenen problematischen Implikationen. Auch in Holtappels' Modell der Schulkultur haben Widersprüche und Brüche scheinbar keinen Ort; auch er geht implizit von der problemlosen ‚Machbarkeit‘ ‚guter‘ Schulkultur als einer konsensuellen Formel aus, die auch zur Entwicklung von Schulqualität beiträgt:

Immer wieder wird der Schlüssel zur Verbesserung der Schulqualität im wesentlichen in der Herstellung des pädagogischen Konsenses innerhalb der Schulleitung und Lehrerschaft einer Schule gesehen und zwar über Ziele, Mittel und Wege der eigenen pädagogischen Schulkultur [Holtappels 1995, S. 22].

Da Ziele, Mittel und Wege wie die Herstellung eines „pädagogischen Konsenses“ sich auch unter der Perspektive einer diffusen ‚relativen‘ Autonomie nicht in Unabhängigkeit vom bildungspolitischen Rahmen wie den im Bildungsprozess eingelassenen Widersprüchen verhandeln lassen, erscheint das Kulturmodell Holtappels' als eine idealistische Vorstellung, die sich zwar gut in Qualitätsmanagementkonzepte einfügt, allerdings kaum die real gegebenen Spannungsfelder schulischen Handelns widerspiegelt. Im Hinblick auf die Relevanz der Widerspruchsbeziehungen für die Akteure und mit Perspektive auf die von Qualitätsentwicklung und der Integration neuer Medien ausgehenden Entwicklungsnötigungen wäre alternativ für ein ganzheitliches Konzept der Schulkultur zu plädieren. Dieses könnte sich als eine Form verstehen, das der Komplexität Raum gibt und das Abweichen von normativen Vorstellungen nicht als defizitär auffasst.

### 9.3.6 Schulkultur als Beitrag zur Schulqualität. Die Funktionalisierung von Handlungsspielraum

Über empirische Kontrolle wird Schulkultur in Hessen einer Bewertung unterzogen, wobei diese auch nicht vorab fixierte, schulspezifische Aspekte erfasst, die als (positiver) Beitrag zum umschriebenen Kulturbegriff – und übergreifend zur intendierten Qualitätsentwicklung – eingeschätzt werden<sup>213</sup>. In diesem Qualitätskonzept gilt Schulkultur als funktionaler Beitrag zur Qualitätsverbesserung; Kultur als Begriff wird hier positiv besetzt und als nach externen Maßgaben optimierbar aufgefasst, wobei eine Optimierung dann vorliegt, wenn die Gestaltungsprozesse den – ebenfalls extern gesetzten – als qualitativ voll erklärten Kriterien genügen. Dass der Beitrag, den Schulkultur leisten soll, überhaupt empirisch erfasst werden kann, setzt eine Operationalisierung des Konzepts Schulkultur in handhabbare Kriterien voraus, welche freilich die Komplexität und die widersprüchliche Spannung, die für Schulkultur und schulische Lernprozesse charakteristisch ist, nicht widerspiegeln können. Denn: Brüche, Widersprüche und Paradoxien lassen sich mit einem Qualitätsverständnis, das den Schwerpunkt auf Kriterien- bzw. Standarderreichung und Vergleichbarkeit setzt, offenbar kaum vereinbaren. So erfährt Schulkultur wie der Bildungsbegriff in der evaluationsbasiert gesteuerten und marktorientiert gestalteten Qualitätsentwicklung (notwendigerweise?) eine pragmatische Verkürzung. Wenn diese Akzentuierung auf einen gesamtgesellschaftlichen Perspektivenwandel zurückzuführen ist, und, wie von Helmke et al vor einiger Zeit konstatiert, die

traditionellen begrifflichen Eckpunkte des Bildungs- und Sozialbereichs – Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft durch die Begriffe Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abgelöst worden [sind] [Helmke, Hornstein & Terhart 2000, S. 9],

ist infrage zu stellen, ob die mit diesen Perspektiven verbundenen und noch andauernden ‚Umbauten‘ des Bildungssystems sowie das stärkere Hineinreichen der Administration in die innerschulischen Prozesse über Rechenschaftslegung lediglich dazu dient, empirische Belege für eine aktive „Qualitätssorge“ zu produzieren oder ob aus den getroffenen Maßnahmen auch faktische Qualitätsverbesserungen für die schulische Arbeit vor Ort resultieren. In der Untersuchung ließ sich eine eindeutige Wirkungszuschreibung nicht treffen. Diese wäre auf-

---

<sup>213</sup> Insofern kann die Bewertung als individuell betrachtet werden.

grund des Zusammentreffens unterschiedlicher Impulse und ihres komplexen Zusammenspiels mit den kulturellen Phänomenen der Schule ohnehin nicht möglich. Zu fragen ist damit weiterhin, ob und in welcher Form Standards und Kriterien dazu beitragen, Unterricht und Schule zu verbessern. Zu reflektieren – und empirisch festzuhalten – wären dann konsequenterweise auch ihre Grenzen und die Bereiche, in denen sie einen hemmenden Einfluss auf Unterrichts- und Schulentwicklung haben. Dass aus zentral administrierten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen Einschränkungen resultieren, die mit guten Gründen als Qualitätseinbußen charakterisiert werden können, wird am Beispiel Gestaltungsspielraum deutlich. So sind die im Zuge von gestärkter Eigenverantwortung proklamierten erweiterten Gestaltungsspielräume faktisch weniger mit einer *Handlungsmöglichkeit* denn mit einer *Handlungsanforderung* verbunden, deren Umsetzung zudem durch intensivierte Kontrollmechanismen überprüft wird. Heinrich spricht daher auch von einer „evaluationsbasierten“ [Heinrich 2006, S. 68] oder einer „funktionale[n] Autonomie“ [Rürup & Heinrich 2007, S. 174]. Indessen ist Autonomie in Schulen als der staatlichen Aufsicht unterliegenden Organisationen schon immer relational [vgl. Holtappels 2003, S. 53] und funktional<sup>214</sup> – auch die Erfolge der von der Schule als Gestaltungsebene ausgehenden Schulentwicklung haben dazu beigetragen.

Wie die Analyse von Rürup zeigt, ist das Ermöglichen von Gestaltungsspielräumen in Schulen keineswegs eine erst im Zuge neuer Steuerungsmodelle entdeckte Idee. Vielmehr seien in den alten Bundesländern bereits ab 1990 entsprechende Ansätze schulrechtlich verankert und umgesetzt worden [vgl. Rürup 2007, S. 185] – so beispielsweise auch Ende der 90er Jahre in Hessen. Mit der Aufforderung zur Schulprogrammarbeit sei der zunächst vorrangig auf die Unterrichtsorganisation und den einzelnen Lehrenden bezogene Gestaltungsspielraum Ende der 90er Jahre auf Schulentwicklung und somit auf die Organisationsebene ausgedehnt worden, hierbei sei der Aspekt der Ermöglichung leitend gewesen. Durch die mit intensiverer Rechenschaftslegung eingebrachte staatliche Kontrolle handele es sich bei den aktuell mit Schulautonomie verbundenen Vorstellungen

---

<sup>214</sup> So z.B. auch die „pädagogische Freiheit“ des Lehrenden, die qua HSChG für die Unterrichtsarbeit notwendig ist [vgl. HSCHG 2005, Siebter Teil, §86 (2)].

um ein von Schulen gefordertes Bewährungshandeln, das der Einzelschule Spielräume zum Zweck der Verbesserung der Qualität des Gesamtsystems offeriere [vgl. Rürup & Heinrich 2007, S. 177f]<sup>215</sup>.

So sind die den Schulen – nicht mehr den einzelnen Akteuren – zugestanden Räume zweckgebundene und kontrollierte Räume. Dass es Schule gelingen kann, diese zu gestalten und den handelnden Subjekten innerhalb rational verfasster Strukturen, Weisungsabhängigkeiten und intensiverer Rechenschaftslegung ‚echte‘ Gestaltungsräume zu schaffen, konnte am Fallbeispiel belegt werden. Das Phänomen des Einräumens und Nutzens von Handlungsspielräumen basiert hier auf einem spezifischen Zusammenspiel kultureller Phänomene, die sich in den etablierten Handlungsmustern und Sozialbeziehungen reproduziert und weiterentwickelt und vom partizipativ orientierten, wertschätzenden Führungsstil der Schulleitung sowie durch ein mit dieser teils familial verbundenes und äußerst engagiertes Kollegium befördert wird. Der aus dieser Konstellation erwachsende potenzielle Raum im Winnicott’schen Sinne ermöglicht den Akteuren trotz existenter Sachzwänge und stärkeren Hineinreichens der staatlichen Kontrolle in die schulischen Prozesse, ihr subjektives Gestaltungspotenzial zu realisieren. So wird ein individuelles Ausbalancieren der spannungsreichen Widerspruchsverhältnisse im Schulalltag möglich. Solche Voraussetzungen sind in Schule jedoch ebenso wenig selbstverständlich wie die Umsetzung der Prinzipien *Ermöglichung* und *Lassen-Können* in schulischen Prozessen und ihre strukturelle Manifestation in Form eigenverantwortlich agierender Arbeitskreise; wenig selbstverständlich ist damit auch der sich durch die Interaktionsprozesse reproduzierende Stellenwert dieser Handlungsprinzipien – und wenig selbstverständlich ist demzufolge auch das Erkennen und Wahrnehmen des Gestaltungspotenzials durch die Akteure<sup>216</sup>: Am Beispiel der Wöhlerschule wurde nachvollziehbar, das sich Gestaltungsbe-

---

<sup>215</sup> Diese Verwertung des schulischen Gestaltungspotenzials wird z.B. im Hessischen Ansatz zur Qualitätsentwicklung auch deutlich gemacht, wenn statt Autonomie der Begriff Selbstverantwortung der Schule benutzt wird. Auch in anderen Bundesländern wird Rürup zufolge auf die explizite Bezugnahme auf Autonomie verzichtet [vgl. Rürup 2007, S. 183f].

<sup>216</sup> Steffens weist darauf hin, dass schulische Gestaltungsprozesse ohne ein Bewusstsein der Akteure „verbunden mit der Einsicht in die Organisierbarkeit innerschulischer Veränderungen“ [a.a.O., S. 40] nicht zustande kommen. Möglicherweise dient die Proklamation erweiterter Gestaltungsspielräume dazu, ein solches Bewusstsein zu wecken.

wusstsein aus der getätigten Gestaltungserfahrung der Beteiligten ergibt, die im ihnen zugestandenen potentiellen Raum ermöglicht wurde:

Potentieller Raum entsteht [...] durch eine doppelte Zurückhaltung: Zurückhaltung der Objektwelt mit ihren überwältigenden Forderungen [...]. Aber auch die Person oder die Personen, die das leisten, haben sich selbst zurückzuhalten in ihren Forderungen oder Erwartungen [...]. So entsteht ein beschützter Raum, der frei gehalten wird. Frei, nicht aber leer. Die Objektwelt ist dort präsent, aber sie ist es in einer anderen, eben zurückhaltenden Weise. [Sesink 2001, S. 172]

Sesink beschreibt die Gestaltungserfahrung in Bezugnahme auf Winnicott auch als „Potenzerfahrung“ [Sesink 2001, S. 172]. Für einen großen Teil des Kollegiums an der Wöhlerschule ist diese Erfahrung mit einer kritischen Perspektive auf ‚von oben‘ gesetzte Vorgaben verbunden; für sie liegt eine Form der Potenzerfahrung in der Fähigkeit, solche Vorgaben konstruktiv für die eigenen Zwecke zu nutzen. Die Einlösung subjektiven Gestaltungspotenzials spiegelt die Ambivalenz kultureller Phänomene in ihrer Verfasstheit im generellen Widerspruchsverhältnis wider, in dem Schule agiert: Es handelt sich hierbei um selbstbestimmtes Agieren innerhalb eines fremdbestimmten Rahmens. In Qualitätsentwicklungskonzepten wird die Bereitstellung eines Möglichkeitsraumes für Selbstbestimmung zwar propagiert, dieser ist faktisch aber eingeschränkt, wenn seine gezielte, systematische oder auch planvolle Gestaltung gefordert und kontrolliert wird. Dies umschreibt die Rahmung der „Qualitätssorge zwischen „Freiheit und Verantwortung““ [IQ Hessen 2008a, S. 2], die auf Grundlage einer ausgemachten „Unzufriedenheit mit der Leistungsfähigkeit des Schulwesens“ und der „Diskussion um die Qualität und Effektivität der Schule“ [a.a.O.] stattfindet. Damit ist die Sorge um Leistung, Qualität und Effektivität angesichts der angespannten Lage öffentlicher Kassen [vgl. Terhart 2003, S. 200] auch die Sorge um einen wirtschaftlichen Mitteleinsatz. So wird die „gegenseitige Verwobenheit von äußerer *und* innerer Schulreform“ [U. Steffens & Bargel 1993, S. 61 (Kursivierung im Original, C.Z.)] bzw. eine mögliche „Synthese“ [Kempfert & Rolff 2005, S. 30] der von der Schule ausgehenden Entwicklung als dezentrales Moment und des Teststandard-Modells als zentral gesteuerten Qualitätsmanagements vor allem aus ökonomischer Perspektive sinnvoll. Wie Erfahrungen aus der Entwicklung der Bildungssysteme anderer Ländern gezeigt hätten<sup>217</sup>, sei es möglich und

---

<sup>217</sup> und darauf, dass solche Konzepte beispielsweise in Kanada, Schottland oder den Niederlanden erfolgreich umgesetzt würden [vgl. Kempfert & Rolff 2005, S. 30].

nötig, „Druck und Zug“ [Rolff 2004, S. 123] konstruktiv miteinander zu vereinbaren. Rolff versteht die Komponente ‚Zug‘ dabei als einen von Unterstützungssystemen für die Einzelschule ausgehenden Impuls. Fehle diese Unterstützung, sei der Erfolg von Qualitätsentwicklungsansätzen von vornherein infrage gestellt, denn dann würden die empirischen Tests zum dominanten – und in dieser Sonderstellung auch fragwürdigen – Element des Paradigmenwechsels [vgl. Rolff 2004, S. 122f; Kempfert & Rolff 2005, S. 30f].

Am Beispiel der untersuchten Schule wird deutlich, in welcher Form Schulen mit Anforderungen wie Qualitätsentwicklung und Medienintegration unter ‚Druck und Zug‘ stehen. Hierbei muss die von Rolff vorgeschlagene Auffassung von Zug jedoch uminterpretiert werden: Druck – nämlich Handlungsdruck – entsteht für die Schulen einerseits durch paradoxe Anforderungen. Sie sollen Entwicklungsprozesse systematisch gestalten und Medien nachhaltig in die Unterrichtsarbeit einbinden, ihre Kultur an diese Veränderungen anpassen und dabei Gestaltungsspielräume und nutzen, die faktisch enger geworden sind. Die Schulentwicklungsliteratur schlägt für die Bewältigung dieser Aufgaben verschiedene Modelle und Abläufe vor, die sogar eine Veränderung der Schulkultur entsprechend dem Ideal der lernenden Schule möglich scheinen lassen. Zug – im Sinne von Zugzwang – ergibt sich zunächst daraus, dass die Schulen nun Rechenschaft über ihre Entwicklung abzulegen haben. In Prozessen der Integration neuer Medien erwächst Zug ferner aus den von der Technik ausgehenden Dynamiken, die mit bewährten Handlungsrouninen brechen und neue Spannungs- und Aufgabefelder generieren. Im Widerspruch zu den Vorstellungen, wie sich diese Prozesse vollziehen, stehen gleich mehrere Aspekte, nämlich: Dass sich die Schule bzw. ihre Kultur auch weiterhin der modellhaften Gestaltung von Veränderungsprozessen entzieht, dass sie in Widersprüche, Paradoxien und Brüche eingelassen ist und diese im Schulalltag reproduziert, dass die propagierten Handlungsspielräume eingeschränkt und die Unterstützungssysteme nicht ausreichend entwickelt sind, und dass in Bezug auf die qualitätsvolle Einbindung neuer Medien eine systematische Koordination der Aktivitäten zwar schulintern gefordert wird, zwischen administrativer Ebene und Ebene der Schulträger indessen noch nicht realisiert worden ist.

## 10 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick. Schulkulturentwicklung mit neuen Medien als eine alternative Perspektive

Vor dem Hintergrund der im Prozess gewonnenen Erkenntnisse kann in Rekurs auf Helsper ein alternatives Konzept von Schulkultur entworfen werden. Helsper schlägt vor, Kultur in Schulen als eine „symbolische Ordnung“ [Helsper et al 1998] zu begreifen. Diese umfasse eine reale, eine symbolische sowie eine imaginäre Ebene; insofern wird auch hier der Bezug zu einem Ebenenmodell geknüpft. Als real könnten Helsper et al zufolge die rahmengebenden gesellschaftlich vorstrukturierten Funktionszusammenhänge der Schule und die daraus erwachsenden Widersprüche – so beispielsweise auch das Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung – bezeichnet werden, die für das Handeln der schulischen Akteure konstitutiv sind. Zur symbolischen Ebene zählten die durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse entstehenden und in diesen reproduzierten sozialen Normen und Handlungsmuster – oder im Sinne Oevermanns: Die handlungsorientierenden latenten Sinnstrukturen und ihre Ausdrucksgestalten sowie die „Fallstrukturgesetzmäßigkeiten“ [Oevermann 2002, S. 12]<sup>218</sup> der Schule. Die imaginäre Ebene umfasst Helsper et al zufolge die Selbstverständnisse, -bilder und -darstellungen der Schule sowie ihre Mythen, die im Sinne eines „übergreifenden institutionellen-pädagogischen Sinns für alle Beteiligten“ [Helsper et al 1998, S. 46] wirkten. Als eine solche Ordnung beschreibt Schulkultur ein schwer einzugrenzendes, an die handelnden Akteure und ihre individuellen Haltungen, ihr professionelles Selbstverständnis, ihre Einschätzungen und Aushandlungsprozesse sowie an die strukturellen Bedingungen von Schule gekoppeltes Konstrukt, das sich im Kontext der Geschichte und Tradition der Organisation entwickelt und sich mit den Interaktionen der handelnden Subjekte auf der einen Seite verändert, den Interaktionsprozessen auf der anderen Seite aber auch eine relativ stabile Orientierung bietet. In einem solchen Modell verstehen sich Konflikte, Brüche und Widersprüche nicht als

---

<sup>218</sup> Die Fallstrukturgesetzmäßigkeit ist nach Oevermann eine „objektive Struktur [...] die scharf von dem bewußtseinsfähigen Selbstbild einer Handlungsinstanz unterschieden werden muß, mit dem sie faktisch niemals, auch nicht im Idealfalle, zur Deckung gelangt“ [Oevermann 2002, S. 12]. Dieses Selbstbild wird im hier beschriebenen Kulturmodell als Bestandteil des Imaginären gefasst.

Pathologie, sondern als aus der komplexen Dynamik resultierender ‚Normalzustand‘. Insofern ist Schule permanent in Bewegung, dies ist die Hintergrundfolie, die die eigentlich ‚stabile Orientierung‘ der Akteure bietet. Vor diesem Hintergrund erweist sich bereits die Anforderung, einen Wandel zu gestalten als paradox, dies gilt umso mehr, wenn die Orientierung dieses Wandels die antinomischen Beziehungen zwischen den in Schule wirkenden kulturellen Phänomenen ignoriert.

Wie gezeigt werden konnte, sind Aushandlungsprozesse in Bezug auf Schulentwicklung in ein spannungsreiches Widerspruchsverhältnis eingebettet, mit dem sie in einer reziproken Beziehung stehen. Die Gesamtheit der kulturellen Phänomene einer Schule bildet ein widersprüchliches und doch in sich schlüssiges, aber kein abgeschlossenes System. Durch die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Gesellschaft, Wirtschaft und Politik nehmen Transformationsprozesse auf diesen Ebenen auch Einfluss auf die Schulkultur. Diese Einflussnahmen werden auf unterschiedliche Weise an die Schule herangetragen und ziehen in unterschiedlicher Form dort Transformationsprozesse nach sich. Die Phänomene der Schulkultur haben einen sozialisatorischen Effekt auf die in der Schule handelnden Akteure, der in den Interaktionsprozessen wirkt und über diese individuell ausgeformt und an die Kultur zurückgekoppelt wird. Indem Kultur gelebt wird, indem in ihrem Kontext entschieden und unter Einfluss ihrer Implikationen gehandelt wird – kurz: in den alltäglichen Interaktionen – wird sie zugleich erhalten und erneuert. Die Kultur von Schulen ist trotz ihrer widersprüchlichen Verfasstheit ein kohärentes Konzept, gruppen- und situations- und subjektspezifisch ausdifferenzierte Subkulturen können einander innerhalb einer Schule ergänzen oder miteinander im Widerstreit stehen, als komplexes Bedingungsfeld formen sie letztlich doch gemeinsam ‚die Schulkultur‘. Dieses Feld, seine Phänomene und seine Charakteristika zu erfassen, ist seinerseits eine komplexe Herausforderung, für die eine Erweiterung bestehender Kriterienkataloge um die für Schule charakteristischen spannungsreichen Widerspruchsbeziehungen notwendig wird. Exemplarisch – und vereinfachend – seien diesbezüglich folgende als Deutungshorizont herangezogen Begriffsrelationen vorgeschlagen:



Selbstbestimmung	–	Fremdbestimmung
Weisungsgebundenheit	–	Autonomie
Nähe	–	Distanz
Hierarchie	–	Egalitarismus
Bürokratie	–	Markt
Emotion	–	Rationalität
Tradition	–	Innovation
institutionalisierte Regelungen	–	soziale Interaktionen
Lehrplan	–	Lebenswelt
Standardisierung	–	Individualisierung
Autorität	–	Partizipation
Mündigkeit	–	Herrschaft
Verbindlichkeit	–	pädagogische Freiheit
Steuerung und Kontrolle	–	Selbstverantwortung
Kooperation	–	Einzelkämpfertum
Kreativität	–	Pragmatismus
Flexibilität	–	Stabilität
Effizienz	–	Reflexivität
Theoretisches Wissen	–	Handlungserfahrung
Planung	–	Unsicherheit
Subjekt	–	System
Vernunft	–	Intuition
Norm	–	Funktion
Gleichberechtigung	–	Selektion
Integration	–	Subversion

...

Diese Paarungen zeigen sich ihrerseits widersprüchlich und generieren ein eigenes Spannungsfeld, das auf den dem Bildungsbegriff inhärenten Widerspruch zwischen selbstbestimmter Entwicklung und fremdbestimmter Leitung, zwischen intransitiv-kreativem Entwickeln-Wollen und transitiv-geleitetem Entwickeln-Sollen [vgl. Sesink 2006, S. 16ff] und seinem spezifischen Widerspruchsverhältnis zum Begriff Erziehung als der „Ermöglichung von Bildung“ [a.a.O., S. 21] rekurriert. Die Schule als besondere soziale Organisation und gleichzeitig (unverändert) nachgeordnete Institution in einem bürokratischen Apparat, die durch Entwicklung von Kompetenzen und Bildungsprozesse Subjekte gemäß den Anforderungen des Arbeitsmarktes zurichtet, agiert auf Grundlage dieser Widersprüche und fügt ihnen weitere unauflösbare Spannungsfelder hinzu, deren Dynamiken sich in Entwicklungsprozessen mit neuen Medien noch verstärken. Mit

ihren kulturellen Werten, Grundannahmen und Phänomenen positioniert sich die Schule innerhalb dieses Widerspruchsspektrums und schafft für die in ihr handelnden Akteure somit Identifikationsangebote, die je nach Passung zwischen Selbst und Schulkultur einen „professionellen pädagogischen Habitus“ [Helsper 2002, S. 94] prägen. Auch in diesen geht das spannungsreiche Verhältnis ein, auch die Akteure selbst sind gefordert, in ihm Position zu beziehen und diese im Rahmen ihrer professionellen Praxis immer wieder kritisch zu hinterfragen und reflexiv zu vermitteln – dies geschieht in Auseinandersetzung mit anderen Lehrenden, in Kommunikations- Entscheidungs- und Legitimationsprozessen und im Kontext von Kooperationsbeziehungen, die für eine solche Reflexion Raum geben. So ist es der individuelle Umgang einer Schule und ihrer Akteure mit den konstitutiven Antinomien und strukturellen Widersprüchen, der eine Einschätzung von Schulkulturen überhaupt möglich macht [vgl. a.a.O., S. 76]. Dieser Umgang drückt sich in den kulturellen Praktiken aus, die Helsper et al auf einer symbolischen Ebene verorten – die dort stattfindenden Prozesse symbolisieren die Orientierungen, Werte, Mythen und Grundannahmen auf der imaginären Ebene einer Schulkultur, sie sind ferner durch Faktoren auf der realen Ebene bestimmt. [vgl. Helsper et al 1998]. In das Widerspruchsverhältnis Schulkultur gehen demnach folgende Aspekte ein:

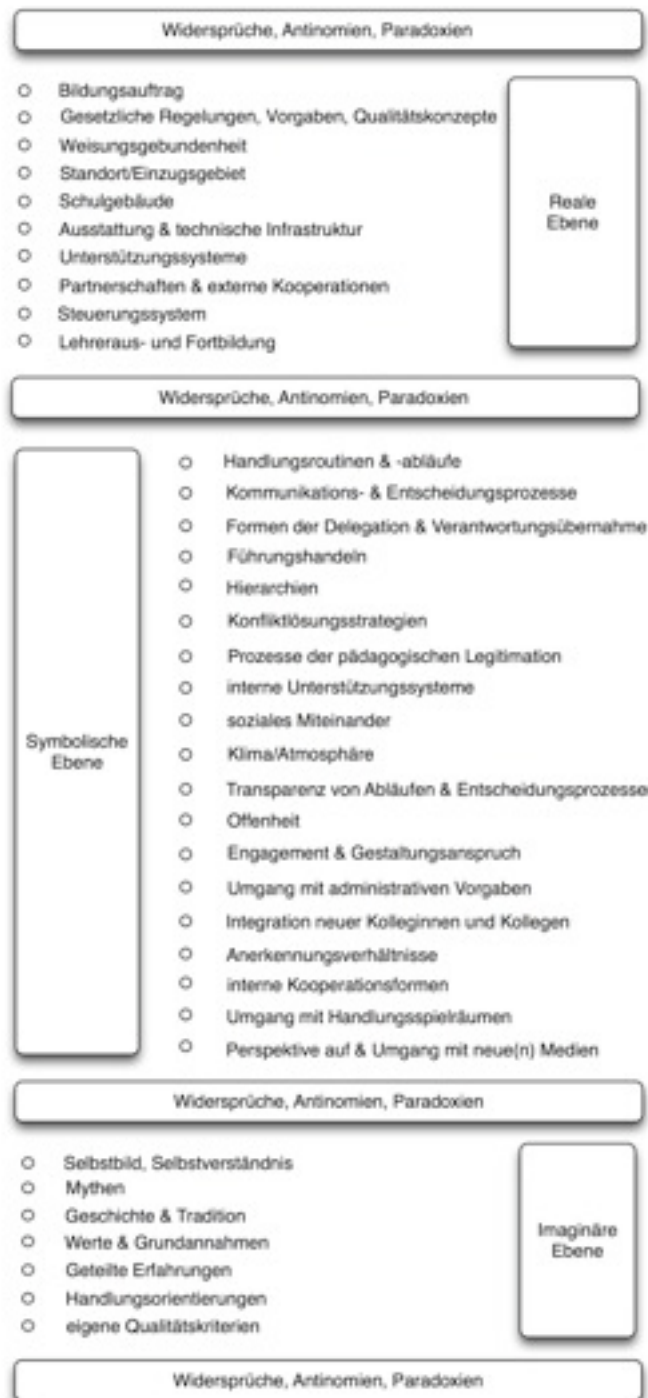


Abbildung 27: Perspektive auf Schulkultur [eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper et al 1998]

Angesichts der beschriebenen Widerspruchslinien auf und zwischen den unterschiedlichen Ebenen scheint es notwendig, das Auftreten von Widerständen, die Auseinandersetzung mit Antinomien und das Aushandeln von Konflikten als zur Realität von Schule gehörend aufzufassen. Die daraus entstehenden Dynamiken nehmen zu, wenn sich auf einer der Ebenen Veränderungen ergeben, dies ist mit neuen Steuerungsparadigmen und den durch Qualität und Outputorientierung gesetzten Akzentuierungen auf der realen Ebene der Fall. Gekoppelt mit der Anforderung der *erfolgreichen* Gestaltung interner Entwicklungsarbeit nach dem Beispiel der ‚lernenden Organisation‘ wirken die Veränderungen in Bezug auf Entwicklungsprozesse auch auf der symbolischen Ebene. Sie tragen dazu bei, dass sich interne Routinen verändern, können aufgrund ihres Widerspruchs zu schuleigenen Werten und Grundannahmen jedoch nicht auf der imaginären Ebene verankert werden. Die durch die Integration neuer Medien hinzukommenden Dynamiken hingegen wirken ebenenübergreifend und bilden im Verein mit den Paradoxien, in die sie eingebettet sind und die sie selbst produzieren, eine grundlegende Irritation des kulturellen Zusammenhalts. Der Ausbau der medialen Ausstattung verändert beispielsweise die Voraussetzungen auf realer Ebene, hinterfragt die Prozesse auf symbolischer Ebene und erfordert deren Umgestaltung. Dieser Traditionsbruch nötigt zu einer Neubestimmung von Handlungsorientierungen, die wiederum auf die symbolische Ebene zurückwirkt.

Die Einbindung neuer Medien in den Kontext schulischer Entwicklungsprozesse kann somit als eine ‚neue‘, umfassende Gestaltungsanforderung aufgefasst werden: Es handelt sich dabei um einen Prozess des Kulturwandels. Schulentwicklungsprozesse mit neuen Medien sind daher als Schul*kulturentwicklungsprozesse* mit neuen Medien zu beschreiben, in denen die Auseinandersetzung mit ‚dem Neuen‘ sowie mit Antinomien und Widerspruchsfeldern zu einer kontinuierlichen Bedingung werden.

## 10.1 Integration neuer Medien. Kulturbruch und Potenzial für Erneuerung

Anstöße für die intensivere Einbindung neuer Medien in schulische Bildungsprozesse ergeben sich durch die zwischenzeitlich in den Lehrplänen der Bundesländer verankerten und in aktuellen Positionspapieren<sup>219</sup> geforderte Entwicklung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler als einer Schlüsselqualifikation. Gestaltet werden soll eine den Bedingungen zur Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt in der „digital geprägten Kultur“ [Schelhowe et al 2009] entsprechende Veränderung von Lehr-Lernszenarien. Seitens der Kultusadministration in Hessen soll dazu ferner ein Anreiz- und Unterstützungssystem beitragen. In das System der Outputkontrolle ist Medienbildungsarbeit nicht eingebunden. Medienkompetenzentwicklung war auch eines der Projektziele von *Schule interaktiv*. Dieses sollte in den teilnehmenden Schulen durch ein Anknüpfen der Medienintegration an den Schulentwicklungsprozess in nachhaltiger Form ermöglicht werden. Aus Sicht der Wöhlerschule bot die Teilnahme am Projekt die Chance, die in diesem Rahmen verfügbar gemachten Ausstattungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für die Fortführung der bereits bestehenden Aktivitäten im Schwerpunkt *Informations- und Kommunikationstechnologien* zu nutzen. Diese Ausweitung sollte nach Maßgabe der eigenen Handlungstraditionen erfolgen, die projektbezogenen Vereinbarungen wie auch die intendierte Medienintegration sollte sich diesen unterordnen. Eine Akteursgruppe in der Schule stand einer stärkeren Einbindung neuer Medien in den Unterricht indessen skeptisch gegenüber. Diese Lehrenden befürchteten negative Auswirkungen durch technikzentrierte Prozesse, das Vordringen von Effizienzmaßstäben nach dem Vorbild der Wirtschaft und das Entstehen neuer Belastungen und Konfliktfelder. Tatsächlich waren die Aushandlungen nach der Entscheidung für die Projektteilnahme von erheblichen Mehrbelastungen und einer Zuspitzung von Problemstellungen geprägt, denn die neu hinzugekommene Ausstattung widersetzte sich einer Unterordnung nach den tradierten Handlungsmustern. Ihre Integration war nicht, wie beabsichtigt, durch bewährte interne Routinen, hier: in arbeitsteiliger

---

<sup>219</sup> Neben dem Medienpädagogischen Manifest der Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien‘ [2009] ist diesbezüglich noch auf das Papier ‚Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur - Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit‘ [Schelhowe et al 2009] zu verweisen.

Form, bewältigbar. Die Gestaltung dieses Prozesses erhöhte den internen Organisations- und Koordinationsaufwand bereits zu Beginn der Projektlaufzeit erheblich. Auch im weiteren Entwicklungsverlauf erwiesen sich die von der Technik ausgehenden Dynamiken als kaum eingrenzbar. Technologie wurde zu einem Thema, das sich in alle schulischen Bereiche ‚einmischte‘ und so auch die Lehrenden konfrontierte, die sich einer Auseinandersetzung zu entziehen versuchten. Offenbar wurde überdies, dass diese Einmischung kein zeitlich begrenztes, sondern ein Dauerprojekt darstellt: Um die Nutzung der Technik angemessen zu koordinieren, war die Entwicklung eines intelligenten Ausleihsystems nötig; allein dieses Vorhaben erwies sich als planungsintensiv. Die eingesetzten Plattformen mussten nicht nur ausgewählt und installiert, sondern kontinuierlich administriert werden, die vorhandene Hardware erforderte systematische Instandhaltung und eine zuverlässig organisierte Wartung, die genutzten Programme mussten an die jeweils aktuellen Systemanforderungen angepasst und ggfs. erneuert werden. Aufgrund der kurzen Innovationszeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien ergaben sich ferner ständig neue Möglichkeiten für ihren Unterrichtseinsatz, deren Sinnhaftigkeit es vor dem Hintergrund der bestehenden Infrastruktur auf der einen und der Aktualität des Unterrichts auf der anderen Seite abzuwägen galt. Die Nutzung medialer Technik stieß zudem umfangreiche Fortbildungsaktivitäten an; darunter nicht nur die Teilnahme an Workshops und Schulungen, sondern auch die interne Weitergabe der gewonnenen Erkenntnisse. Diese Notwendigkeiten banden zeitliche Ressourcen, die auch von den Lehrenden aufgefangen werden mussten, die das Projekt und die intensivierte Auseinandersetzung mit neuen Medien nicht befürworteten.<sup>220</sup> Aus der Projektteilnahme resultierte damit eine stärkere Arbeitsbelastung für das *gesamte* Kollegium. Im Kontext der gegebenen Belastungssituation wurden die widersprüchlichen Realisierungsbedingungen und die an der Schule bestehenden Spannungsverhältnisse durch die Auseinandersetzung mit neuen Medien schärfer akzentuiert. Es wurde *aus Sicht der Akteure* eine Selbstvergewisserung notwendig, die nicht nur der pädagogischen Legitimation der Medienarbeit diene, sondern eine

---

<sup>220</sup> Diese Problematik spitzte sich, wie oben beschrieben, durch das Konzept der Kultusadministration zur Vermeidung von Unterrichtsausfall zu.

legitimatorische Hinterfragung *aller* Schulschwerpunkte bedeutete und die *alle* Lehrenden miteinbezog.

An der Wöhlerschule wurde auf dieser Grundlage eine Einbindung der Technologieebene in Schulentwicklungsprozesse möglich. Voraussetzung dafür war ein Bruch mit der bislang an der Schule vertretenen Perspektive auf Technologien, der durch die Dynamiken der Technik selbst herbeigeführt wurde. Es handelte sich um den Bruch mit der Haltung, Technik füge sich den jeweiligen Vorstellungen, sie könne unter Beibehaltung des Bewährten als Instrument herangezogen oder – ebenfalls unter Beibehaltung des Bewährten – aus dem eigenen Unterricht herausgehalten werden. Gebrochen wurde so mit der Unterschätzung der Technik, die von einem Teil der Akteure als Mittel zum pädagogischen Zweck, von anderen Lehrenden hingegen als Störung ‚des Pädagogischen‘ aufgefasst wurde. Trotz der differenten Auffassungen war beiden Haltungen eine Perspektive auf mediale Technik gemeinsam: Technik wurde an der Schule auf inhaltlicher Ebene als weniger relevant betrachtet. Informations- und Kommunikationstechnologien bildeten einen von vielen Schwerpunkten, der durch die Teilnahme an Förderprogrammen, durch Fortbildungsaktivitäten und viel Eigenengagement der interessierten Akteure zur Umsetzung von Lehrplanvorgaben beitrug.

Durch die Auseinandersetzung mit Medien im Kontext von *Schule interaktiv* hat an der Schule eine sukzessive Dekontextualisierung der vornehmlich unter methodischen Aspekten betriebenen schulischen Medienarbeit stattgefunden. Indem die Technikeinbindung effizientere Prozesse erforderlich machte, stieß sie die Transformation bestehender kultureller Praktiken an, sodass Medienarbeit aus den bekannten Sinnbezügen und tradierten Routinen gelöst und als „Bewusste Mediennutzung“ auf inhaltlicher Ebene neu eingeführt werden konnte. Dieser Prozess ist als ein Kulturbruch einzuschätzen. Mit Sesink kann diesbezüglich von einer durch Technik herbeigeführten Destruktion gesprochen werden, die für die Konstruktion von Neuem – neuen Sinnzusammenhängen, neuen kulturellen Phänomenen, neuen Perspektiven und für eine breitere Verankerung von Medien(bildungs)arbeit – notwendig ist [vgl. Sesink 2004, S. 107]. Dieses ‚Neue‘ besteht für Schulen in der Herausforderung, sich kontinuierlich und auf allen

ihrer Entwicklungsebenen mit Technik auseinanderzusetzen. Dies impliziert, immer wieder neu den pädagogischen Nutzen technischer Innovationen abzuwägen und Kompetenzen für den Umgang mit ihnen kontinuierlich (weiter-) zu entwickeln. Durch die von der Ebene der Technologieentwicklung ausgehenden Dynamiken wird darüber hinaus eine engere Vernetzung der Ebenen Unterrichts-, Organisations-, Personal- und Kooperationsentwicklung unverzichtbar. So wirken ihre Dynamiken ‚beschleunigend‘ auf Schulentwicklungsprozesse, sie steigern den Druck, diese erfolgreich und im Einklang mit der spezifischen schulischen Kultur zu gestalten.

Es kann angenommen werden, dass von der Erfahrung des beschriebenen Traditionsbruchs durch Medienintegration eine andere, ‚neue‘ Form der Handlungsnötigung ausgeht als von administrativ verordneten Entwicklungssystematiken. Diese Nötigung erwächst aus dem Umgang der Akteure mit Technik als materiellem Faktor, der in der pädagogischen Auseinandersetzung sowohl materiell greifbare als auch immaterielle Dynamiken freisetzt und dadurch einen an unmittelbare Handlungserfahrungen und subjektive Wahrnehmungen gebundenen, inneren Entwicklungsimpuls bildet. An der Wöhlerschule haben solche Entwicklungsanstöße per se einen höheren Stellenwert als von außen herangetragene Anforderungen. Dort gelang es, durch das individuell gestaltete, an den schuleigenen Werten orientierte Aufgreifen von Entwicklungsvorgaben, Impulse aus Top-down und Bottom-up-Ansätzen produktiv miteinander zu vermitteln; das ‚Neue‘ der Integration neuer Medien hat hier einen Wandelprozess mitinitiiert, der in nachhaltige Medienarbeit mündete.

## **10.2. Entwicklungsbedürftig: Administrative Rahmung, Finanzierungs- und Unterstützungsstrukturen**

Am Beispiel der untersuchten Schule konnte aufgezeigt werden, dass in Bezug auf die Gestaltung von Entwicklungsprozessen eine hohe Abhängigkeit von den Bedingungen auf realer Ebene der Schulkultur besteht. Dazu gehören Steuerungs- und Unterstützungsstrukturen, die Verfügbarkeit und die Reichweite des Angebots letzterer, Finanzierungssysteme, Evaluations- und Aufsichtsinstitutionen,



aber auch Lehreraus- und Fortbildungssystem. Die Bedeutung einer adäquaten Ausstattung und Unterstützung wurde bereits in einer Vielzahl von Untersuchungen zur Medienintegration in Schulen hervorgehoben [vgl. u.a. Jansen, Reinen & Pomp 1993; Weinreich & Schulz-Zander 2000; Schaumburg 2002; Wiggenborn & Vorndran 2003; Hunneshagen 2005, Häuptle & Reinmann 2006; Herzig und Grafe 2006; Schulz-Zander und Eickelmann 2008] und bestätigt sich in der vorliegenden Untersuchung. Beschrieben wurden in der Dissertation auch Aushandlungen mit dem Schulträger bezüglich Finanzierungszusagen sowie in Bezug auf Entscheidungen, die Konsequenzen für Medienintegration haben, wie z.B. hinsichtlich der Installation von Access Points, einer Alarmanlage sowie der Einrichtung von Lehrerarbeitsplätzen. Insofern liegt auch eine Verzahnung zwischen Technologieentwicklung und den baulichen Voraussetzungen einer Schule vor. Schulbauten können für technische Ausstattung und Infrastruktur einen adäquaten Rahmen geben, wenn ihnen eine auf pädagogisch sinnvolle Mediennutzung abgestimmte Entwicklungsplanung vorausgeht, d.h. wenn architektonische und medienpädagogische Perspektiven, Unterstützungssysteme und Ausstattungspläne entsprechend aufeinander bezogen sind.<sup>221</sup> Hierbei bilden kurze Innovationszeiten digitaler Technologien eine Herausforderung für alle Akteure, zumal auf diese Entwicklungen auch in der Schule reagiert werden muss. Auch diesbezüglich wäre eine medienpädagogisch unterstützte, vorausschauende Planung sinnvoll. Eine zentrale Herausforderung liegt in der Etablierung koordinierter Prozesse zwischen innerer und äußerer Verwaltungsebene, um Ausstattung, Infrastruktur und Unterstützungssysteme aufeinander abgestimmt verfügbar zu machen. Eine solche Verklammerung ist bisher nicht in zufriedenstellendem Maße gegeben. Medienbezogene Fortbildung und Unterstützung ist unabhängig von der Ausstattungsfinanzierung organisiert, Kultusadministration und Schulträger agieren nebeneinander, aber nicht gemeinsam. Auf der Ebene der realen Bedingungen von Schulkultur ist der Impuls ‚des Neuen‘ für eine intensivere Vernetzung medienbezogener Aktivitäten bislang noch nicht wirksam geworden.

---

<sup>221</sup> Wie dies im interdisziplinären Ansatz der Gestaltung der ComputerStudienWerkstatt an der TU Darmstadt realisiert wurde [siehe <http://www.computerstudienwerkstatt.de>].

Dies lässt auf eine Unterschätzung der Implikationen nachhaltiger Medienarbeit in Schulen auf bildungspolitischer, administrativer und Verwaltungsebene schließen. Für eine nachhaltige Etablierung von Technologieentwicklung in Schulen muss auch auf diesen Ebenen ein Kulturwandel stattfinden, der idealerweise eine Erneuerung im Sinne gemeinamer Handlungskoordination, entbürokratisierter Abläufe und einer Entlastung von Schulen bedeutet.

Da ein solches Kooperationshandeln auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schule zugeschnitten stattfinden muss, scheint es sinnvoll, auch in Schulen dafür eine Stelle zu schaffen. Eickelmann schlägt dazu ein IT-Management vor, das der Schulleitung überantwortet wird [vgl. Eickelmann 2010, S. 275]. Dieser komme aufgrund ihrer gestärkten Verantwortung im Rahmen der veränderten Steuerungskonzepte ohnehin eine für Medienintegration förderliche Macht- und Promotorenrolle zu [vgl. a.a.O.]. Auch wenn die Unterstützung der Schulleitung ein bedeutsamer Faktor für intensivierete Medienarbeit darstellt, scheint dies im Hinblick auf die organisatorisch ohnehin überfrachtete Schulleitungstätigkeit und die Rolle demokratisch und pädagogisch legitimer Integrationsprozesse wenig zielführend. Sinnvoller scheint die Etablierung einer *zusätzlichen* Position, die eng an die Schulleitung gekoppelt ist und in deren Verantwortung die interne IT-Koordination, Organisation und Administration liegt. Solange die oben angesprochene Verklammerung zwischen Institutionen der inneren und äußeren Schulverwaltung fehlt, könnten von dieser Stelle aus auch Verhandlungen mit dem Schulträger geführt sowie Medienbeschaffung und andere Unterstützungsleistungen systematisch geplant werden. Im Kontext der in der Untersuchung dargestellten, von den Akteuren im Schulalltag ohnehin zu bewältigenden Belastungen ist eine Kompensation unzulänglicher Abstimmung zwischen innerer und äußerer Verwaltungsebene äußerst problematisch, denn damit erhöht sich auch die Arbeitsbelastung stark engagierter Lehrender signifikant. Dies führt langfristig zu Arbeitsüberlastung, was unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit nicht zielführend ist. Zudem muss, wenn von nachhaltigen Entwicklungsprozessen die Rede ist, auch ein nachhaltiger Umgang mit den zentralen Ressourcen – den Akteuren – realisiert werden.

### 10.3 Medienkompetenzentwicklung. Anforderung mit unklarem bildungspolitischen Stellenwert

Zu den administrativ gesteuerten Rahmenbedingungen für Schulen gehört neben den für Fortbildung zuständigen Einrichtungen auch die Lehrerausbildung. In dieser könnten medienpädagogische Kompetenzen [vgl. Blömeke 2000], informationspädagogische Kompetenzen und damit sach- und prozessbezogene Medienkenntnisse sowie unterschiedliche Zugänge zum Einsatz neuer Medien in Unterrichtsszenarien entwickelt werden [vgl. Sesink 2005]. Auf einer solchen Grundlage würde es möglich, Potenziale und Herausforderungen schulischer Medienarbeit im professionellen Selbstverständnis der Lehrenden zu verankern. Die Arbeit mit Medien würde dann nicht als Additiv, sondern als regulärer Unterrichtsbestandteil begreifbar. Auch hinsichtlich der notwendigen pädagogischen Begründung von Medieneinsatz ist von einer besonderen Rolle der Lehrerausbildung auszugehen. Medien- bzw. informationspädagogische Kompetenzen in ihrer Bezugnahme auf Schulentwicklung müssten daher in allen Phasen der Lehrerausbildung entwickelt werden. Darauf aufbauend könnte in Schulen eine gezielte „Einsozialisation“ [Helsper 2002, S. 93] neuer Lehrerinnen und Lehrer in die schulische Medienpraxis erfolgen, aus der in Wechselwirkung mit den kulturellen Praktiken Impulse für die Weiterentwicklung der Medienkompetenzentwicklung entstehen könnten. Indessen fehlen bezüglich des Stellenwerts von Medienkompetenzentwicklung bislang klare bildungspolitische Weichenstellungen, sodass die Entwicklung der Kompetenzen angehender Lehrender für die Integration neuer Medien im Bereich des Möglichen verbleibt. Medienpädagogische Kompetenz gerät dadurch zu einer Zusatz- oder Spezialqualifikation, die in den Zuständigkeitsbereich der professionellen Weiterentwicklung fällt.

Vor diesem Hintergrund kommt Förderprogrammen und Projekten, welche die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Anforderungen und strukturellen Kontextbedingungen überbrücken, wie dies mit *Schule interaktiv* versucht wurde, eine besondere Bedeutung zu. Auch sie können allerdings nur dann nachhaltig wirken, wenn ihre Erkenntnisse langfristig Eingang in die bildungspolitischen Regelstrukturen finden. Eine solche Verstetigung wurde etwa mit dem Anschlussprojekt *Schule interaktiv Transfer* eingeleitet. Auch die Integration von

Projekterfahrungen setzt eine eindeutige Positionierung der Bildungspolitik und eine gezielte Verzahnung von Medienbildung weiteren administrativ gesetzten Entwicklungsansätzen voraus.

Im Medienpädagogischen Manifest fordern Wissenschaftler etwa die Formulierung nationaler Medienbildungsstandards und deren Kontrolle durch systematische Evaluation, die Sicherstellung geeigneter Fortbildungs- und Unterstützungsangebote und den generellen Anschluss des Mediendiskurses an aktuelle Reformen im Bildungswesen [vgl. Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien‘ 2009]. (Auch) In Hessen würde dies eine weiterreichende Integration der Medienarbeit und eine signifikante Erhöhung des Stellenwerts von Medienkompetenzentwicklung bzw. Medienbildung bedeuten. Aktuell findet sich die Förderung der Medienkompetenz beispielsweise im Glossar des Hessischen Kultusministeriums<sup>222</sup> erwähnt und wird dort als „wichtige Aufgabe von Schule“ [HKM 2010a] umschrieben. Diesem Anspruch wird in Form von Initiativen wie Schule@Zukunft und Medienkompetenz Hessen<sup>223</sup> durch Handreichungen, Hinweise auf Netzwerkpartner, Informations- und Fortbildungsveranstaltungen und dem Angebot des Bildungsservers Hessen<sup>224</sup> Rechnung getragen. Ferner verweist das Glossar auf die Fort- und Weiterbildungsangebote des Amtes für Lehrerbildung und die im Hessischen Lehrerbildungsgesetz seit 2005 verankerte Medienbildung [vgl. HKM 2010a]. Der letztgenannte Hinweis bezieht sich augenscheinlich auf folgenden Passus, denn nur in diesem Abschnitt findet der Begriff *Medien* Erwähnung:

Die Lehrerbildung vermittelt allen Lehrkräften erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen. Neben die pädagogische Professionalisierung tritt die zielgerichtete Qualifizierung für solche Aufgaben oder Teilaufgaben der Lehrertätigkeit, die Angelegenheiten der Schulverwaltung und des Schulrechts sowie Aspekte der Haushaltsführung im Schulbereich und den Einsatz von Medientechnologie und Gesundheitsaspekte betreffen [Hessisches Lehrerbildungsgesetz 2005, §1, Abs.2].

---

<sup>222</sup> Dies ergibt eine Begriffssuche auf der Internetpräsenz des Hessischen Kultusministeriums.

<sup>223</sup> Die Webseite „[www.medienkompetenz-hessen.de](http://www.medienkompetenz-hessen.de)“ verweist auf die Initiative ‚Medienkompetenz-hessen.de für Eltern, Lehrer, Polizei und sozialpädagogische Fachkräfte‘ und wird von der Geschäftsstelle Netzwerk gegen Gewalt im Hessischen Ministerium des Innern und für Sport verantwortet. Auf der Seite sind u.a. eine Definition des Begriffes Medienkompetenz sowie Handreichungen und Informationen über Fachveranstaltungen verfügbar.

<sup>224</sup> Siehe <http://dms.bildung.hessen.de>.

Der betonten Wichtigkeit der Aufgabe Medienkompetenzentwicklung in Schulen entspricht die eher untergeordnete Rolle der Medien in der Lehrerbildung im Bundesland Hessen nicht.

Im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität kommt den Begriffen Medienbildung und Medienkompetenz keine prominente Rolle zu. Aktuell ist die Entwicklung von Medienkompetenz dort der *Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen* als letzter Aspekt subsumiert [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 71], ohne dass daraus Kriterien abgeleitet worden sind, an denen sich Schulen (und ihre Unterstützungssysteme) orientieren könnten. Da, wie das Beispiel der untersuchten Schule zeigt, die Wirkung solcher Top-down gesetzten Ziele in Schulen allein nicht handlungsorientierend wirkt, wird die Sicherstellung adäquater Unterstützungssysteme, eine zeitgemäße Ausstattung *in allen Regionen* und ihr koordiniertes Zusammenwirken orientiert an den schulischen Voraussetzungen umso notwendiger. Der Output des dafür notwendigen administrativen und finanziellen Aufwands müsste im bestehenden Qualitätsentwicklungskonzept konsequenterweise durch systematische Kontrollen überprüft werden. Wenn auch eine Ausweitung des bestehenden Standard- und Testierungs-Konzepts auf Medienbildung im Hinblick auf die kritischen Aspekte dieses Ansatzes und unter den gegebenen strukturellen Defiziten skeptisch zu beurteilen ist, kann angenommen werden, dass allein der dadurch angestoßene kritische Diskurs über Medienkompetenzentwicklung bewusstseinsbildend wirken würde: Die defizitären Voraussetzungen würden so im Sinne einer realistischen Bestandsaufnahme offengelegt und der Fokus von Qualitätsentwicklung auf die Inputebene und *deren Effizienz* ausgeweitet.

Wünschenswert wäre, dass dies konzertierte Maßnahmen nach sich zieht. Die Formulierung nationaler Medienbildungsstandards sowie, daraus abgeleitet, die Entwicklung von Standards für mediale Ausstattung und Unterstützungssysteme und für die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen in der Lehrer-

aus<sup>225</sup>- und Fortbildung, die als *Mindeststandards*<sup>226</sup> in allen Bundesländern verbindlich verankert werden müsste, wäre dafür ein möglicher Ansatz. Damit könnte auf breiter Basis ein Bewusstsein für die Relevanz der Einbindung neuer Medien auf allen Ebenen des Bildungssystems geschärft werden. Gleichzeitig wäre somit ein deutliches Zeichen für Investitionen in die Verbesserung der dafür notwendigen strukturellen Voraussetzungen in allen Bundesländern gesetzt.

Bislang bleibt die nachhaltige Integration neuer Medien in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen jedoch weiterhin ein Projekt engagierter Akteure in Schulen, die erfolgreich externe Förderungspartnerschaften akquirieren und/oder von aufgeschlossenen und zahlungsbereiten Schulträgern und ausgebauten Unterstützungsstrukturen flankiert sind. Dies könnte Medienbildung zu einem Privileg derer werden lassen, die Zugang zu diesen Schulen haben, und einen ‚Digital Divide‘ fördern. Eine nachhaltige Medienbildung, wie sie in einer digital geprägten Kultur für gleichberechtigte Teilhabe nötig ist, kann so nicht gewährleistet werden.

#### **10.4 Neue Medien, neue Entwicklungsdynamiken. Kooperation und Vernetzung als Bewältigungsstrategien für gesteigerte Komplexität**

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung zeigte sich an der untersuchten Schule, dass vor allem aus den veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen Impulse für Veränderungen erwachsen sind. Die Einführung von Blockunterricht in Form von Doppelstunden und eine veränderte Rhythmisierung von Unterrichts- und Pausenzeiten waren nicht durch intensivierte Medieneinsatz, sondern durch das Hineinreichen der Unterrichtsstunden in den Nachmittag durch G8 angestoßen worden. Diese Verschiebung wurde flankiert von der Entwicklung eines Ganztagschulkonzepts, den intern vorangetriebenen Planungen für einen Mensabau und den Bemühungen von Lehrenden für die Einrichtung von Lehrerarbeitsplätzen. Die Implementierung eines effizienteren Informations-

---

<sup>225</sup> Beispielsweise nach dem Modell, das an der TU Darmstadt im Rahmen des Projekts IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen (ICuM, <http://www.icum-tud.de>) entwickelt wurde.

<sup>226</sup> Nicht, wie die fach- und abschlusspezifischen Bildungsstandards als Regelstandards

und Materialaustauschs durch eine medial basierte Plattform war eine Reaktion auf den stark angewachsenen internen Abstimmungs- und Organisationsaufwand, die daraus entstehende Unübersichtlichkeit und die allgemein beklagte Belastungssituation. Die Lehrenden und die Schulleitung hatten in der im Rahmen von *Schule interaktiv* ermöglichten Installation einer Lern- und Austauschplattform eine Entlastungsmöglichkeit erkannt, deren Nutzung entsprechend unterstützt und diese durch die Einbindung neuer Kolleginnen und Kollegen weiter vorangetrieben. Damit wurden die Integration bzw. Enkulturation neuer Lehrender, die Verankerung von Medienkompetenzentwicklung als Schulschwerpunkt und die Etablierung effizienterer Austauschstrukturen synergetisch zusammengefasst. Auf diese Weise konnten die Dynamiken ‚des Neuen‘ auf unterschiedlichen Ebenen konstruktiv zusammenwirken. Wie bereits in der Zusammenführung der Arbeitskreise *Interaktive Schule* und *IKG* und der Erarbeitung des Konzepts einer „Bewussten Mediennutzung“ als interne Orientierung und gleichzeitig Modul im Internetzertifikat des Projekts haben die Akteure Synergien erkannt und zur Effektivierung interner Prozesse genutzt. Neue Medien boten hierbei zunächst die inhaltliche Verbindung; auf dieser Basis wurden sie gezielt als Instrument zur Strukturierung von Informationsprozessen genutzt. Dies kann als Beleg für die veränderte Perspektive der Akteure auf das Potenzial neuer Medien aufgefasst werden. Sie verstehen sich nicht länger als Additiv, sondern werden als Unterrichtsinhalt *und* Medium thematisiert und eingesetzt.

Die im Projekt *Schule interaktiv* vorgeschlagene Installation einer Steuergruppe für die Koordination und das In-die-Breite-Tragen der Mediennutzung fand an der Wöhlerschule in der Projektlaufzeit wenig Anklang. Auch die aus den eigenen Reihen initiierte Etablierung der Steuergruppe Schulprogramm rief dort ambivalente Reaktionen hervor – vor allem im Hinblick auf die Durchsetzung von Verbindlichkeiten. Dies kann auf Symmetrie- und Machtantinomien [vgl. Helsper 2002, S. 81] sowie ein widersprüchliches Verhältnis der Lehrenden zu Steuerung und Organisation und daraus entstehende Abwehrreflexe [vgl. Krainz-Dürr 2006, S. 13] zurückgehen. Hiermit liegt in Schulen ein in sich paradoxes Bedingungsgefüge vor, zumal auf der Organisationsebene vermieden wird, was auf der Ebene des Unterrichts „ein „unaufhebbarer Bestandteil der pädagogi-

schen Interaktion“ [Helsper 2002, S. 82] ist: eine asymmetrische Beziehungskonstellation. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen breit angelegter empirischer Studien wider. Diese deuten etwa darauf hin, dass Gruppen ohne dezidierte Steuerungsfunktion in Schulen förderlicher für die Etablierung der Mediennutzung sind [vgl. Lowther, Inan, Strahl & Ross 2008, Law & Chow 2008; Eickelmann 2010]. Als vielversprechend hinsichtlich pädagogisch sinnvoller Medienintegration werden beispielsweise *Communities of Practice* eingeschätzt, in denen besonders innovative Lehrende auf kooperativer Basis Unterrichtserfahrungen mit neuen Medien im Kontext bestehender kultureller Traditionen und struktureller Voraussetzungen entwickeln, deren Mehrwert an die Kolleginnen und Kollegen zurückkoppeln und so Handlungsanreize schaffen [vgl. Law & Chow 2008, S. 203]. Von erfolgreichen Handlungserfahrungen und -beispielen, die in die eigenen kulturellen Praktiken eingebettet sind, scheint damit ein stärkerer Impuls für die Etablierung der Medienarbeit auf breiter Basis auszugehen als von der internen Steuerung durch eine zusätzliche Hierarchieebene. Auch an der untersuchten Schule ist der nach *Schule interaktiv* und *Schule interaktiv Transfer* für Medienbildung verantwortliche Arbeitskreis weiterhin nicht als Steuergruppe legitimiert. Auch dort stützt sich die systematische Einbindung neuer Medien auf eine Gruppe besonders innovativer Lehrender, deren Erfolge die Kolleginnen und Kollegen schließlich ‚infizieren‘. Flankiert wird dieser Anreiz von veränderten Integrationsstrategien und effizienterem, mediengestütztem Informationsaustausch; seine Orientierung bildet die Verständigung auf eine „Bewusste Mediennutzung“. So wird Mediennutzung in Schulen über die Transformation kultureller Praktiken und Handlungsorientierungen systematisiert. Steuernde Eingriffe, die ohne diese Kopplung installiert werden, haben keinen nachhaltigen Effekt. Dieser Befund bestätigt die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, in der die Gestaltung der Integration neuer Medien als Bottom-up-Prozess empfohlen wird [vgl. etwa Schulz-Zander & Eickelmann 2008].

Die entlastende Funktion der medialen Kommunikations- und Austauschinfrastruktur wird an der Wöhlerschule aufrecht erhalten, indem ein geregelter Organisationsprozess installiert wurde. Hierfür hat sich eine Gruppe von Lehrenden formiert, die, unterstützt von Schüler- und Elternvertretern, als Ansprechpartner



für medienbezogene Organisationsprozesse (Beschaffung und Wartung von Medientechnik, Instandhaltung und Nachrüstung von Geräten etc.) fungiert und im Falle von Problemen unbürokratisch und zuverlässig für Lösungen sorgt. Durch solche erfolgreichen Organisationserfahrungen kann sich die Positionierung geregelter Abläufe zwischen Offenheit und Restriktion neu verankern. Davon profitiert auch die Einschätzung des Potenzials neuer Medien, die im organisatorischen Bereich nicht in erster Linie eine ungewünschte Technisierung und Zusatzbelastung darstellen, sondern zur intendierten Effektivierung und Entlastung beitragen. Insofern zeigt sich, dass Entwicklungsprozesse auf der Organisationsebene vor allem vom Wechselspiel zwischen Handlungsbedarf, Handlungserfahrung und Handlungskompetenz angeregt werden und in Bezugnahme auf dieses Zusammenwirken Handlungsroutrinen transformiert werden. Prozesse der Initiierung, Implementierung, Routinisierung und Integration neuer Medien finden im Entwicklungsverlauf aufeinander bezogen und miteinander verzahnt statt; auch die rahmenden Kontextbedingungen nehmen darauf Einfluss. Die in Modellen beschriebenen Phasenverläufe der Medienintegration in Schulen [vgl. Eickelmann 2010; Schulz-Zander & Eickelmann 2008; Fullan 2007; Kubicek & Breiter 1998; Schnoor 1998] können vor dem Hintergrund dieser Wechselbeziehungen nicht als trennscharf betrachtet werden.

Aufgrund der komplex zusammenwirkenden Akteure, Ebenen, Paradoxien und Irritationen sind Entwicklungsprozesse mit neuen Medien vielmehr als vielschichtige Vernetzungsprozesse aufzufassen. Diese folgen einer ‚Logik‘, die Schulprogramme oder Medienkonzepte nicht adäquat abzubilden vermögen. Sie sind in hohem Maße vom Potenzial der eingebundenen Akteure abhängig, innerhalb widersprüchlicher Relationen integrative, identitätsfördernde und tragfähige Handlungsformen zu entwickeln. Entwicklungsprozesse sind in diesen lebensweltlichen Bezug eingebettet. Ihre Systematisierung nach dem Vorbild der ‚lernenden Organisation‘ [vgl. HRS 2005, S.11], die Modellierung ihrer Abläufe als regelbasierte, kontinuierlich zu durchlaufende Prozessschleifen (wie dies im Begriff des *Schulprogramms* implizit auch angedeutet ist), wird dem vernetzten Entwicklungskomplex nicht gerecht. Sollen solche normativ geprägten Instrumente für nachhaltige Entwicklungsarbeit nutzbar gemacht werden, ist in Schu-

len eine kritisch-widerständige, emanzipative Haltung nötig. Es braucht Mut, formale Vorgaben aufzubrechen und selbstbewusst nach eigenen Qualitätsmaximen zu agieren. Voraussetzung ist darüber hinaus ein hohes Maß an Organisationsbewusstsein, um Bezüge zur eigenen Kultur und Lebenswelt gezielt herstellen zu können. An der Wöhlerschule ist ein solches Bewusstsein Teil der kulturellen Identität; an weniger erfahrungsfähigen Schulen muss dieses (Selbst-)Bewusstsein erst entwickelt werden.

In Verbindung mit Phasenmodellen der Integration neuer Medien werden seitens der Schulentwicklungsforschung Perspektiven auf die *Dauer* einer nachhaltigen Einbindung entwickelt. Während in einigen Ansätzen von einem mehr als 10 Jahre dauernden Prozess ausgegangen wird [vgl. Kubicek & Breiter 1998, S. 128], hat sich vor dem Hintergrund der gegebenen Voraussetzungen offenbar eine Ernüchterung eingestellt. Für deutsche Schulen halten Schulz-Zander und Eickelmann inzwischen eine Dauer von bis zu 20 Jahren für die Institutionalisierung neuer Medien für wahrscheinlich [vgl. Schulz-Zander & Eickelmann 2008, S. 3]. Im Hinblick auf das komplexe Vernetzungsgeschehen, vor allem aber auf die Impulse der noch ausstehenden bildungspolitischen Weichenstellungen und der Etablierung koordinierter Aktivitäten zwischen Kultusadministration und Schulträgerebene scheint diese Einschätzung realistisch.

### **10.5 Eine schuleigene, kulturell fundierte Perspektive auf Medienkompetenz als Handlungsorientierung**

In Bezug auf Entwicklungen auf der Unterrichtsebene lässt sich eine Wechselwirkung zwischen den Kompetenzen, dem professionellen Selbstverständnis und dem Gestaltungsanspruch der Lehrenden, den kulturellen Phänomenen und nachhaltigen Veränderungsprozessen konstatieren. In der vorliegenden Untersuchung wurde die zentrale Rolle einer internen, pädagogisch begründeten Legitimation für Medienintegration in den Unterricht herausgearbeitet, die an Grundannahmen und Werten der Schulkultur anknüpft und diese den kulturellen Praktiken entsprechend transformiert. Hierbei wurde an der Wöhlerschule mit der Vision einer „Bewussten Mediennutzung“ eine intern ‚tragbare‘ Orientierung

und eine eigene Positionierung im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation entwickelt. Durch die inhaltliche Bezugnahme auf einen kritisch-reflexiven, handlungsorientierten Zugang zu Medienkompetenz konnte die Skepsis gegenüber einer technologiegetriebenen Rationalisierung des Unterrichts konstruktiv aufgefangen werden. Diese erfahrungsbasierte und kulturell fundierte Begründung führte innerschulisch zu einer neuen Verortung mediengestützten Unterrichts. Sie ebnete den Weg für ein Anknüpfen an Schulentwicklung und die verbindliche, zwischen den Fächern abgestimmte Integration neuer Medien in den Unterricht. Inwiefern diese Wendung auch die dem Begriff der Medienkompetenz innewohnenden Aspekte von Anpassung an (Arbeits-)Marktbedingungen, Messung (von Kompetenzstufen- oder -ausprägungen) und Verwertung subjektiven Potenzials [vgl. etwa Gapksi 1998] entkräftet hat, wurde an der Wöhlerschule nicht deutlich. Seine Bezugnahme auf den Kompetenzbegriff, der im Rahmen der Qualitätsverbesserung durch Bildungsstandards relevant geworden ist und aufgrund seiner Konzentration auf fachliche Inhalte, seiner Manifestation als messbare Performanz und seines verkürzten Rekurses auf den Bildungsbegriff kritisch beurteilt wird [vgl. u.a. Gruschka 2006], löste dort keine Irritationen aus. Auch die Bezeichnung von Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation [vgl. IQ Hessen 2008a, S. 71] die an Schulen „erworben“, objektiv nachgewiesen und schließlich als Fertigkeit zertifiziert werden kann [vgl. a.a.O.], war kein kontroverser Aspekt.

Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass im kulturellen Bewusstsein der untersuchten Schule die mit ‚den Medien‘ getätigten (negativen und positiven) Handlungserfahrungen dominierten, die durch das Leitmotiv einer „Bewussten Mediennutzung“ in einen eigenen, die Erfahrungen und Einschätzungen zusammenfassenden und kritisch konnotierten Medienkompetenzbegriff überführt werden konnten. Eickelmann bezeichnet einen solchen Prozess als eine Entmystifizierung der Technik in Bezugnahme auf die internen pädagogischen Ziele [vgl. Eickelmann 2010, S. 285]. An der untersuchten Schule waren es nicht Ziele als solche, von denen eine Handlungsorientierung ausging; hier kollidierten die mit dem Zielbegriff assoziierten Bedeutungsrelationen mit der Orientierung am Subjekt. Prägenden Einfluss auf die Re-Interpretation des Medienbegriffs hat-

ten vielmehr die kulturellen Werte, Handlungstraditionen und -erfahrungen, die in Wechselwirkung mit den von der Technik ausgehenden Dynamiken und dem durch *Schule interaktiv* geschaffenen Ermöglichungsrahmen transformiert wurden. Aus schulkultureller Perspektive gesprochen, wurden neue Medien dadurch aus dem Kontext des Technokratie- und Spaltungsverdachts gelöst, um auf unterschiedlichen Ebenen wieder ‚neu‘ in die kulturellen Praktiken eingeführt (bzw. re-kontextualisiert) zu werden. Dies könnte auch als Form einer Re-Mystifizierung im Sinne einer Anpassungsleistung der ‚medienkompetenten Schule‘ an die veränderten Anforderungen einer digital geprägten Arbeitswelt [vgl. Schelhowe et al 2009] gedeutet werden. An der Wöhlerschule war es nach den anfangs erheblichen Mehrbelastungen und Frustrationen schließlich möglich geworden, neue Medien durch Entlastungserfahrungen (z.B. in ihrer Nutzung für Kommunikations-, Informations- und Kooperationsprozesse) und eine pädagogische Legitimation im gemeinsamen Verständnis der Akteure neu zu besetzen. Dazu, dass diese Neubesetzung nicht als eine unkritische, affirmative Anpassung an externe Vorgaben gestaltet wurde, trug das an der sozialkritischen Grundhaltung anknüpfende Medienverständnis, das skeptische Hinterfragen externer Anforderungen und ihre gelingende Ausgestaltung nach eigenen Wertorientierungen bei. Neben den kulturell verankerten Werten der Schule waren dafür die medienpädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen eines beträchtlichen Teils der Akteure Voraussetzung; sie bildeten gemeinsam den Bezugsrahmen für Prozesse der Re-Interpretation und Neuverortung der Perspektive auf Medien. Es ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit Medienkompetenzentwicklung bzw. Medienbildung in anderen Schulkulturen entlang anderer, *eigener* kultureller Phänomene und auf Grundlage der dort bestehenden medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrenden stattfindet.

Je nach ihrer individuellen Orientierung können im Wechselverhältnis mit kulturellen Grundannahmen und Handlungsmustern in Bezug auf Medienkompetenzentwicklung beispielsweise (auch) die Spannungsfelder in den Begriffen (Schlüssel-)Qualifikation und Kompetenz zu Konfrontationslinien werden. Der Umgang mit diesen Antinomien dürfte im Hinblick auf die für das Schuljahr 2011/2012

in Hessen geplante Einführung eines kompetenz- und standardorientierten Unterrichts stärker in den Fokus rücken.

## **10.6. Handlungsspielräume, Handlungserfahrungen und Handlungsorientierungen als Katalysatoren für Entwicklung**

In Bezug auf die Unterstützung von Kooperation und Vernetzung in Schulen kann zunächst auf die Handlungsspielräume hingewiesen werden, die durch die Nutzung (funktionierender) medial gestützter Austauschmöglichkeiten entstehen. An der untersuchten Schule hat der Einsatz von Moodle und Mailinglisten Akzeptanz gefunden, nachdem der Zugang zur Technik gegeben war (u.a. im Lehrerzimmer standen vernetzte Computerarbeitsplätze bereit) und ohne größeren zeitlichen Aufwand zu einer gezielten Informationsvermittlung, zu mehr Transparenz und zu einer zeitlichen Entlastung führte. Die Unterstützung durch eine solche Infrastruktur wird umso unverzichtbarer, je produktiver und erfolgreicher die Kooperationen sind, und je intensiver Personen und Abläufe miteinander vernetzt sind. Für die Akzeptanz des technisch vermittelten Austauschs ist der pädagogische Nutzen – hier: die Effektivierung des Informationsaustauschs – für die Akteure relevant. Dieser kann sich nur durch Mitwirkung des Schulträgers und mit Hilfe verlässlicher Unterstützungsstrukturen einstellen. Planvoll koordinierte Investitionen eine geeignete Plattform, die Bereitstellung von Beratung, Qualifizierungsangeboten und Administration kann beispielsweise die reale Grundlage für eine Selbstverständlichung neuer Medien als Kommunikationswerkzeug in Schulen schaffen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Erfahrung im Umgang mit technischen Werkzeugen sozialisatorischen Charakter hat und auf den medialen Habitus sowie den professionellen Zugang der Akteure zu neuen Medien zurückwirkt.

Eine Problemstellung waren im beschriebenen Einzelfall die zeitlichen Belastungen durch die administrativ gesetzten Veränderungen. Diese produzierten nicht nur erhöhten Zeitdruck, sie waren auch mit einer Abwertung des Gestaltungspotenzials der Akteure konnotiert. Zwar waren die Ausstattung modernisiert und Fortbildungsmöglichkeiten sowie Beratungsangebote gegeben, die fehlende tech-

nische vor-Ort-Unterstützung und die Belastungssituation konnten dadurch jedoch nicht kompensiert werden. Diese Gegebenheit war aus Sicht der Schule ebenso unveränderbar wie die bauliche Situation, die eine mobile Mediennutzung erschwerte. Das Insistieren der wissenschaftlichen Begleitung auf den vereinbarten ‚Leistungen‘, auf einer Zielverständigung, einer besseren Organisation der Ausleihe und einem In-die-Breite-Tragen der Projektinitiative, hat in dieser Gemengelage im ersten Projektjahr wenig zur Entlastung der Akteure beigetragen. Es war atmosphärisch das eingetreten, was Schulz-Zander aus einigen ihrer Untersuchungserfahrungen konstatiert hatte: „Anfang schlecht, alles schlecht“ [Schulz-Zander 2001, S. 71]. Für die untersuchte Schule war auch diese Erfahrung neu: Sie brach mit zentralen kulturellen Grundannahmen, indem sie das Selbstverständnis als „Powerschule“, die Probleme souverän zu meistern versteht, infrage stellte. Die Schule erlebte sich als fremdbestimmte Einheit, die über die Erfüllung der Anforderungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung rechenschaftspflichtig ist und deren Prozesse zur Integration neuer Medien im Fokus wissenschaftlicher Beobachtung stehen. Die Akteure der Wöhlerschule vermochten diese Dynamik zu wenden, indem sie die Konfliktsituation als Anlass für eine Selbstvergewisserung und eine Zielverständigung nutzten. Dies war ihnen aufgrund ihres Selbstverständnisses und der Erfahrungen der Akteure mit der Gestaltung von Bottom-up-Prozessen möglich. Für weniger erfahrene Schulen dürfte sich die Bewältigung einer solchen Problemsituation ungleich schwieriger gestalten. Wenn in administrativ gesetzten Entwicklungsinstrumenten zudem von normativ vorbestimmten Verläufen ausgegangen wird und kein Raum für Widersprüche, Brüche und Konfliktfelder gegeben ist, bleibt die Konfrontation mit Widerständen und Problemstellungen negativ besetzt; das Potenzial einer reflexiven Auseinandersetzung mit solchen Spannungsfeldern kann dann nicht für Entwicklung wirksam werden. Da die intendierte Verschränkung von schulinterner und extern gesteuerter Entwicklung auf einer Verwertung der selbstbestimmten Gestaltung von Prozessen in managerialistisch orientierten Steuerungskonzepten basiert und nicht ohne Mehrbelastung der Akteure realisierbar ist, kann ein solcher Prozess kaum konfliktfrei gestaltet werden.

Als eine Form, die beschriebenen Herausforderungen zu bewältigen und das Gestaltungspotenzial der Lehrenden zu fördern, wurde an der untersuchten Schule das Prinzip des Einräumens und Nutzens von Handlungsspielräumen wirksam. In diesem Möglichkeitsrahmen war Engagement nicht verordnet, sondern konnte ‚ausprobiert‘ werden; in diesem Kontext war es möglich, kollegialen Rückhalt zu erfahren, sich auszutauschen und gemeinsam Prozesse zu reflektieren. Auf diese Weise konnten positive Resonanzerfahrungen getätigt werden. So entwickelten sich erfolgreiche Kooperationsbeziehungen, die Fortbildungsaktivitäten, die interne Vermittlung von Erfahrungen und Kompetenzen, eine umfassende Entwicklungsdynamik und schließlich die Verankerung von Kooperation als Qualitätskriterium anstießen.

Neue Medien lassen sich, wie gezeigt wurde, nicht widerspruchsfrei in diese Dynamik integrieren. Ihr sinnvoller Einsatz setzt die Vernetzung von didaktischer Planung und Technologieebene sowie gelingende fächerübergreifende Kooperationen voraus. In diesen Prozessen müssen unterschiedliche Fachkulturen, sozialisatorisch geprägte Auffassungen und pädagogische Grundhaltungen überwunden und vermittelt werden, es müssen Wissenslücken offengelegt, Haltungen zu Technikeinsatz diskutiert, Kompetenzen weiterentwickelt und Probleme gelöst werden. Kooperationsprozesse zur Unterstützung des Einsatzes neuer Medien setzen Kooperationspartnerschaften voraus, die kurzfristig wirksam werden. Diese brauchen eine gezielte Koordination, die dem aus systematischem Medieneinsatz entstehenden Abstimmungs- und Organisationsaufwand sowie der Legitimationsnotwendigkeit Rechnung trägt. Dafür sind Handlungsspielräume in Form zeitlicher Ressourcen nötig. Zeit, bereitgestellt etwa in Form von Deputatsstunden, schafft dabei nicht nur organisatorischen Spielraum; indem sie gezielt gewährt wird, verleiht sie den gestalteten Prozessen auch eine Bedeutung, sie symbolisiert den Wert solcher Handlungen.

Im Kontext des Projekts *Schule interaktiv* war die Wertschätzung der Arbeit Lehrender eine der grundsätzlichen Handlungsorientierungen. Auf Basis dieser Prämisse wurde den Lehrenden z.B. gezielt Raum für die Realisierung eigener Ideen medienbasierten Unterrichts gegeben, wurden die spezifischen Bedürfnisse

der Schule aus Sicht der Akteure anerkannt und Wert auf einen partnerschaftlichen Dialog gelegt. Damit konnten die erheblichen Zusatzbelastungen, die durch die Arbeit im Projekt sowie durch die Schulprogramm- und Medienkonzeptentwicklung entstanden, zwar nicht aufgehoben werden, die Orientierung an einer wertschätzenden Kommunikationsbeziehung hatte jedoch einen Motivationseffekt. Indem das Bedürfnis der Lehrenden nach Identifikation, Anerkennung und Partizipation ernst genommen wurde, entstanden innerhalb der ungünstigen Bedingungen Handlungsspielräume für Engagement. *Schule interaktiv* knüpfte damit an eine Handlungsmaxime der Wöhlerschule an. Im Projekt wirkte sich das Prinzip der Wertschätzung auch auf die Perspektive auf Entwicklung aus: Unterrichtsvorhaben galten nicht vorrangig als erfolgreich, wenn sie einen messbaren Beitrag zur Ausweitung der Mediennutzung oder zur Lernförderung leisteten. Als Erfolg – nämlich erfolgreiche Erfahrung – wurden auch problematische Auswirkungen, negative Einflüsse und ‚Fehlentwicklungen‘ betrachtet; wichtig waren die Einschätzung der handelnden Akteure und die Reflexion ihrer Erfahrung in Bezug auf die von ihnen formulierten Erfolgskriterien. Somit wurde der Beitrag der handelnden Akteure im Entwicklungsprozess ausdrücklich gewürdigt, während die Fokussierung auf ein positiv bestimmtes und greifbares Output in den Hintergrund rückte. Die erfolgreiche Entwicklung der Wöhlerschule zeigt, dass aus der Orientierung am Potenzial der Subjekte und an deren lebensweltlichen Sinnbezügen letztlich feststellbare Ergebnisse resultieren. Diese genügen dann nicht nur abstrakten Vorgaben, sondern gründen auf kulturell fundierten Entwicklungsprozessen, auf Handlungserfahrungen, die den Akteuren legitimatorischen Rückhalt für weitere Schritte auf teils unbekanntem Terrain bieten. Wird die Relevanz von Wertschätzung für Entwicklungsengagement in Schulen aufgenommen, bedeutet dies ein Hinterfragen von Konzepten, die auf gesteuerte Implementierung regelgeleiteter und kontrollierter Entwicklungsarbeit setzen. Es bedeutet auf administrativer Ebene einen Wandel der Perspektive auf Entwicklung als von den Subjekten getragener, nicht umfänglich erfass- und kalkulierbarer Prozess; es bedeutet, kulturelle Eigenheiten und Engagement anzuerkennen.

Durch die Bereitstellung von Handlungsspielräumen (und darin) die Fokussierung der Akteure als ‚Träger‘ der Entwicklung war im Projekt *Schule interaktiv*



ein wertschätzender Gestaltungsrahmen gegeben. In diesem Kontext bot Entwicklungsoffenheit den Lehrenden die zur Realisierung des Gestaltungspotenzials nötigen materiellen und immateriellen Voraussetzungen für motiviertes Engagement. Auf dieser Grundlage konnte das Projekt die beabsichtigte Katalysatorfunktion für den Medienintegrationsprozess entfalten. Durch das Schaffen einer solchen Basis könnten von schulischen Kontextbedingungen ebenfalls katalytische Effekte für die Gestaltung nachhaltiger Entwicklungsprozesse ausgehen.

### 10.7 Reflexion der pädagogischen Entwicklungsbegleitung

Die enge Entwicklungspartnerschaft im Projekt *Schule interaktiv* versprach als besondere Form externer Kooperation ebenfalls wertvolle Impulse. Die Beziehungskonstellation unterschied sich in persönlicher wie inhaltlicher Beziehung deutlich vom im Bildungssystem tradierten Anweisungshandeln und berief sich nicht auf die Kontrolle des Outputs, sondern legte den Schwerpunkt auf die Gestaltung des Prozesses und die Bedürfnisse der Schulen bzw. der Akteure. Durch das engagierte Mitgehen der wissenschaftlichen Begleitung auf den Ebenen Unterrichts-, Technologie-, Kooperations- und Organisationsentwicklung und die intensiven Beziehungen der Beteiligten war es gelungen, den Veränderungsimpuls lebensweltlich gebunden und damit tiefer in die Schule hineinzutragen. So wurde die Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Charakteristika und ein spezifisches Anknüpfen an maßgebliche schulische Voraussetzungen möglich. An der Wöhlerschule konnte trotz des ganzheitlichen Projektansatzes nicht das gesamte Kollegium erreicht werden, die medienbezogenen Aktivitäten blieben zunächst auf den Arbeitskreis *Interaktive Schule* beschränkt. Dies resultierte auch aus dem bewussten Verzicht auf aktive Einbindung des gesamten Kollegiums. Auch die Verknüpfung der Medienarbeit mit den Aktivitäten der für Schulentwicklung zuständigen Schulprogrammgruppe war dadurch vorerst ausgeblieben. Zu diesem Arbeitskreis war *Schule interaktiv* nicht vorgedrungen; die arbeitsteilige Organisation der Schule konnte allein von der Projektintention, an Schulentwicklungsprozesse anknüpfen zu wollen, nicht aufgebrochen werden. Der Zugang wurde erst möglich, als *die Akteure in dieser Gruppe* Potenzial durch die im Rahmen der Dissertation angebotene Unterstützung erkannten. Basal für dieses

Erkennen war das Offenlegen des für die Dissertation geplanten Forschungsansatzes, in dem die schulspezifischen, erfahrungsbasierten Handlungsvorstellungen nicht als nachrangig gegenüber theoretischen Entwicklungsmodellen und wissenschaftlich fundiertem Entwicklungsanspruch behandelt wurden, sondern bewusst im Zentrum standen. Dies schloss die Auseinandersetzung mit Konzepten aus der Organisations- und Schulentwicklung sowie der medienpädagogischen Theorie nicht aus, diese dienten dabei jedoch nicht als Handlungsideale, sondern als Handlungsoptionen. Dies eröffnete den Akteuren die Möglichkeit, *eigene* Gestaltungsansprüche einlösen zu können bereitete einen spezifischen Zugang zum wissenschaftlichen Diskurs. Der Möglichkeitsrahmen dafür war durch die Vertrauensbildung zwischen Forscherin und Akteuren der Schule, also durch die bereits vor dem Dissertationsprojekt bestehenden partnerschaftlichen Beziehungen im Rahmen von *Schule interaktiv* aufgespannt worden.

Der in der Dissertation gewählte Ansatz der pädagogischen Begleitforschung wurde letztlich zu einem zentralen Medium in den Kooperationsbeziehungen zwischen Forscherin und Mitgliedern des Arbeitskreises Schulprogramm. Die ‚Erstbesetzung‘ des Arbeitskreises hatte sich zu Zeiten der „Ermöglichungsstrategie“ [Altrichter 2006, S. 6] formiert, die Arbeit dieser Gruppe rekurrierte daher besonders stark auf der Erfahrung der selbstbestimmten, unabhängigen Gestaltung der Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit. Durch die Gegenstands- (bzw. Subjekt-) und Entwicklungsorientierung der pädagogischen Begleitforschung, deren Offenheit und ihrer Verbindung von Unterstützung mit wissenschaftlicher Analyse, Reflexion und Spiegelung wurde eine enge und doch professionell-distanzierte Beziehung möglich, in der zwischen theoretisch-wissenschaftlich fundiertem und praktisch-erfahrungsbasiertem Interpretationshorizont reflexiv vermittelt werden konnte. Auf dieser Grundlage entwickelte sich auch hinsichtlich der Schulprogrammarbeit eine von gegenseitiger Wertschätzung getragene Beziehung zwischen Forscherin und ‚Forschungsgegenstand‘. Dies erhöhte die Akzeptanz der Lehrenden für wissenschaftlich-kritische Spiegelungen sowie für das Thematisieren von Konfliktfeldern und förderte die Bereitschaft, der Forscherin Zugang zu internen Aushandlungen zu gewähren. Auf dieser Grundlage wurde eine Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis möglich, die für

Entwicklungsprozesse mit neuen Medien als förderlich erachtet wird [vgl. Herzig & Grafe 2006, S. 132]. Eine solche Vernetzung kann freilich generell als unterstützend für Entwicklungsprozesse eingeschätzt werden. Im untersuchten Fall ermöglichte die Beziehungskonstellation das Offenlegen und Verstehen kultureller Phänomene, das kritische Hinterfragen von Routinen und Handlungsmustern und die gemeinsame Reflexion der im Prozess getätigten Erkenntnisse. Grundlage dafür war die wechselseitige Anerkennung zwischen Forscherin und ‚Forschungsgegenstand‘ und die Haltung, dass nicht nur die Schule, sondern auch die Forscherin in einen Lern- und Entwicklungsprozess eintritt. Es wurde eine Kooperation zwischen Schule und einer externen Partnerin etabliert, die sich als Lerngemeinschaft bezeichnen lässt. In dieser bildete Entwicklung eine *gemeinsam zu bewältigende Herausforderung*, es entstand keine hierarchische Relation zwischen wissenschaftlicher Expertise und Schulpraxis.

Dies unterstreicht das Potenzial des gewählten Ansatzes zur Unterstützung von Bottom-up-Entwicklungs- und von entwicklungsförderlichen Vernetzungsprozessen. Die durch ihn gewonnene Perspektive auf Entwicklung könnte in Anschlussuntersuchungen weiter ausdifferenziert werden, etwa, indem diese kulturelle Phänomene, Widersprüche, Dynamiken und Wechselwirkungen ausgehend von den Ebenen der Unterstützungs- und Finanzierungssysteme sowie der Kultusadministration betrachten. Im Hinblick auf den hervorgehobenen Stellenwert engagierter Akteure, ihrer Kompetenzen und ihrer gelingenden Kooperation in Veränderungsprozessen wären beispielsweise Untersuchungen aufschlussreich, die zu einem tieferen Verstehen des Geschehens in Prozessen *professioneller Entwicklung und Sozialisation* beitragen. Dabei könnten in qualitativen Längsschnittuntersuchungen Widerspruchslinien in den Aushandlungsprozessen verschiedener Phasen der Lehrerausbildung, im Rahmen der Lehrerfortbildung sowie in internen und externen Kooperationsbeziehungen mit Einbeziehung neuer Medien fokussiert werden. Der Einfluss solcher Phänomene auf Entwicklungsprozesse könnte beispielsweise mit Hilfe narrativer oder biographischer Interviews näher beleuchtet werden. In Bezug auf *gegenstandsorientierte und nachhaltige* Unterstützungs- und Begleitprojekte zur Förderung von Veränderungsprozessen sprechen die in der Dissertation getätigten Erfahrungen darüber hinaus

für den Einsatz entwicklungsorientierter, adaptiv-evolutionärer Strategien [vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 221ff], die mit offenen, den Bedürfnissen der handelnden Akteure dezidiert Raum gebenden Konzepten arbeiten. Sowohl die in aktuellen Qualitätsentwicklungsansätzen enthaltene wie auch die von der Integration neuer Medien ausgehende Entwicklungsnötigung setzen das Vorhandensein einer pädagogischen Unterstützung eigentlich voraus.

Inwiefern neue Medien in solchen Prozessen als Konfliktpotenzial oder als Initial für intensivere Kooperationen und eine Vernetzung der Ebenen der Schulentwicklung wahrgenommen werden, wird von den kulturellen Phänomenen *und* den Rahmenbedingungen beeinflusst. Idealbilder wie die sich dank ihrer Problemlösefähigkeit kontinuierlich „selbst erneuernde Medienschule“ [Schnoor 1998, S. 103] lenken davon ab, dass die Schule allein nicht in der Lage ist, die Integration neuer Medien erfolgreich und nachhaltig zu gestalten. Die Perspektive auf Entwicklung als Anweisungshandeln, unzureichende Unterstützungsstrukturen und die fehlende Verklammerung zwischen Finanzierungs- und Unterstützungssystemen und der Ebene der Kultusadministration setzen dem Gestaltungspotenzial der Schule derzeit eher Grenzen, als dass sie dieses fördern.

## Schlussbemerkung

Die vorliegende Arbeit untersuchte am Beispiel einer Einzelfallstudie die Phänomene der Schulkultur im Kontext eines pädagogisch begleiteten Schulentwicklungsprozesses mit neuen Medien. Herausgearbeitet wurden fallspezifische und generell bestehende Widersprüche, Paradoxien und Problemstellungen sowie ihre Einbettung in die konstitutiven antinomischen Spannungsverhältnisse in institutionalisierten Bildungsprozessen. In den Blick genommen wurde ferner, inwiefern mit der Orientierung an spannungsreichen Begrifflichkeiten wie *Qualität* und voraussetzungsvollen Anforderungen, wie sie in der *nachhaltigen Integration neuer Medien* vorliegen, bestehende Antinomien schärfer konturiert und neue Widerspruchsverhältnisse in schulische Aushandlungsprozesse eingelassen werden. Gezeigt werden konnte, dass es Schulen gelingen kann, innerhalb der unauflösbaren Widersprüche Handlungsspielräume zu eröffnen und den Akteuren Handlungserfahrungen zu ermöglichen, die dazu beitragen, Belastungssituationen ‚auszuhalten‘ und nachhaltige Veränderungsprozesse zu gestalten. Deutlich gemacht wurde darüber hinaus, dass die Bedingungen dafür der Schule nicht allein verfügbar sind: Die Verwobenheit ihrer kulturellen Praktiken mit den Kompetenzen, dem Engagement und dem Gestaltungspotenzial der in ihnen handelnden Akteure – diesbezüglich sind Lehrende, Schulleitung, aber auch Schüler- und Elternschaft zu nennen – und ihre Abhängigkeit von bildungspolitischen Rahmenbedingungen, äußerer und innerer Verwaltungsebene, deren Verklammerung sowie von Unterstützungssystemen machen Schulen zu einer besonders widersprüchlichen und gebundenen ‚Handlungseinheit‘. Bei der von außen herangetragenen Aufforderung, durch systematische und wirksame Veränderungsprozesse *eigenverantwortlich* Top-down und Bottom-up Entwicklungsansätze zu vermitteln, handelt es sich insofern um eine paradoxe Gestaltungsanforderung. Ferner steht damit ein ressourcenintensives Vorhaben an, in dem schulische Grundwerte hinterfragt, Handlungsrountinen modifiziert, Spannungsfelder neu ausbalanciert und die Subjekte für weiteres Engagement motiviert werden müssen. Die Kultur der Schule bildet für diesen Kontext einen Interpretationshorizont und Bezugsrahmen. Sie entzieht sich jedoch einer Funktionalisierung als Werkzeug zur Herstel-

lung der „lernenden Organisation“, denn ihre Phänomene werden von den Akteuren im schulischen Regelalltag ‚eigensinnig‘ reproduziert und transformiert. Sie rekurren dabei auf getätigte Handlungserfahrungen und bewährte Gestaltungsmöglichkeiten, für die schulintern sowie im Rahmen administrativer Vorgaben ein Möglichkeitsraum geschaffen werden kann. Wie und ob dieser Raum mit Leben gefüllt wird, hängt davon ab, ob die darin verfügbaren Realisierungsangebote als Erweiterung oder als Einschränkung subjektiver Gestaltungsansprüche erfahren werden. Für Schulen, die wie die untersuchte Schule dank des Potenzials ihrer Akteure und (relativ) günstiger Kontextfaktoren in der privilegierten Position sind, ihre Stärken und Entwicklungspotenziale zu kennen und realisieren zu können, bedeutet das im Hinblick auf die aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, ein neues Spannungsfeld zu generieren: Sie müssen im Widerspruch zwischen externen Qualitätsanforderungen und internen Qualitätskriterien für die eigenen Gestaltungsansprüche „potentiellen Raum“ schaffen; diesen Widerspruch also einerseits zurückhalten, um ihn andererseits *für sich* konstruktiv wenden zu können. Die Einbindung neuer Medien hat dabei eine katalytische Wirkung; durch sie erhöht sich der Druck, Entwicklung als erfolgreichen kulturellen Wandelprozess zu gestalten. Gleichzeitig erhöhen sich damit die Optionen für Erneuerung auf Basis eines Kulturbruchs.

## Referenzen

Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: PÄDAGOGIK, Heft 3, S. 6-10.

Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen, Bern, Toronto, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 220-233.

Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen (Band 1). Wiesbaden: VS Verlag Verlag für Sozialwissenschaften.

Argyris, C. (2000). Flawed advice and the management trap. New York: Oxford University Press.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete Kommission ‚Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft‘ & Deutscher Bundestag, Bonn (Hrsg.), Medienkompetenz im Informationszeitalter. Zugriff am 29.11.2010 von: <http://www.mediaculture-online.de>.

Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München, Weinheim: Juventa.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. In: Medien Praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik 2, 20. Jg., Heft 78, S. 4-10.

Bastian, J. H. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann+Helbig.

Becker, H. (1956). Kulturpolitik und Schule: Probleme der verwalteten Welt. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Becker, H. S. & Geer, B. (1979). Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Felddaten. In: K. Gerdes (Hrsg.), Explorative Sozialforschung. Stuttgart: Enke, S. 158-183.

Blömeke, S. (2000). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke; P. Reinhold; G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.

Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: Implizites Wissen - Körperliches Wissen - Negatives Wissen. In: E. Franke (Hrsg.), Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 99-124.

Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Böhm, W. & Hehlmann, W. (1994). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim, München: Juventa.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). School Effects. In: M. C. Wittrock (Hrsg.), Handbook of research on teaching (3rd Edition). New York: Mac Millan.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). Kompetent in die Informationsgesellschaft: Schulen ans Netz. Zugriff am 19.02.2011 von: [https://www.bmbf.de/pub/schulen\\_ans\\_netz-flyer.pdf](https://www.bmbf.de/pub/schulen_ans_netz-flyer.pdf).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). Innovationen in der Bildung. Zugriff am 20.01.2008 von: <http://www.bmbf.de/de/1076.php>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.) (2005). IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme 2005 und Entwicklung 2001 bis 2005. Bonn, Berlin: BMBF.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60). Bonn: BLK. Zugriff am 19.02.2011 von: <http://www.sinus-transfer.de/>.

Clement, U. & Martin, C. (2006). Evaluation selbstverantwortlicher Schulen. In: Basel, S.; Giebenhain, D.; Rützel, J. (Hrsg.), Peer-Evaluation an beruflichen Schulen (= Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 27). Paderborn: Eusl, S. 34-47.



Combe, A. & Reh, S. (2000). Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung. In: E. Arnold; J. Bastian; A. Combe; C. Schelle & S. Reh (Hrsg.), Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 23-34.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch. Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung/Druck Verlag Kettler.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1998). Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch. Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung/Druck Verlag Kettler.

Denzin, N. K. (1978). The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York e.g.: McGraw-Hill Book Company.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002). Standards für Evaluation Zugriff am 30.06.2008 von <http://www.degeval.de/>.

Deutsche Telekom Stiftung (2006). Start frei für bessere Bildung. Tätigkeitsbericht 2004/2005: Bonn.

Deutsche Telekom Stiftung (2008). Schule interaktiv. Neue Medien sinnvoll für Unterricht und Projekte nutzen. Zugriff am 30.06.2010 von: <http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/index.php>.

Deutsche Telekom Stiftung (2008a). Schule interaktiv. Neue Medien sinnvoll für Unterricht und Projekte nutzen. Zugriff am 30.06.2010 von: <http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/index.php>.

Deutsche Telekom Stiftung (2008b). Schule interaktiv. Unterrichtseinheiten. Zugriff am 23.09.2009 von: <http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/unterrichtseinheiten/index.php>.

Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter und sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom 8. Juli 1993 (geändert durch VO am 22. Juli 1998). Zugriff am 15.11.2010 von: [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=d130598818f8d1cb06bfa2bd3fc8e427](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=d130598818f8d1cb06bfa2bd3fc8e427).

Duncker, L. (1992). Kulturfragen der Schulpädagogik. In: Neue Sammlung, Jg. 39, Heft 1, S. 17-33.

Eickelmann, B. (2010). Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Euler, R. (2009). Profil der "Schulen mit Schwerpunkt Musik". Zugriff am 30.09.2009 von:  
<http://kultur.bildung.hessen.de/musik/profilschulen/smsm/Profil.html>.

Europäische Kommission (2006). Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries. Zugriff am 02.10.2010 von  
[http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=search\\_results&qry=Benchmarking&go\\_x=16&go\\_y=18&qmatch=0&area=-1&service=0&find=&sflid=1&ad=DESC&pn=5&npp=10](http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=search_results&qry=Benchmarking&go_x=16&go_y=18&qmatch=0&area=-1&service=0&find=&sflid=1&ad=DESC&pn=5&npp=10).

Fauser, P. (1989). Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule, 81. Jg., Heft 1, S. 5-25.

Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, Jg., Heft 3, S. 275-293.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2002). Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, U. (2004a). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2004b). Zur Qualität qualitativer Forschung - Diskurse und Ansätze. In: U. Kuckartz; H. Grunenberg & A. Lauterbach (Hrsg.), Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-63.

Frey, D. (2000). Kommunikations- und Kooperationskultur aus sozialpsychologischer Sicht. In: H. Mandl & G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), Wissensmanagement. Informationszuwachs- Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München, Wien: Oldenbourg, S. 73-92.

Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie. In: W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. (= Organisation und Pädagogik, Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 206-220.

Fuchs, H.-W. (2008). Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze - Beispiele - Erwartungen. In: R. Langer (Hrsg.), 'Warum tun die das?' Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung (= Educational Governance, Band 6). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-29.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change: being effective in complex times. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2004). Leading in a culture of change. Personal Action Guide and Workbook. San Francisco: Jossey-Bass.

Gamm, H.-J. (1983). Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Gapski, H. (2001). Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Giesecke, H. (2005). "Humankapital" als Bildungsziel? In: Neue Sammlung, 45. Jg., Heft 3, S. 377-389.

Girtler, R. (2001). Methoden der Feldforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Pub. Co.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949/2006). Zugriff am 29.05.2008 von:  
<http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg.html>.

Gruschka, A. (2006). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie im empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 35, S. 5-22.

Gruschka, A. & Heinrich, M. (2002). Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit – eine Projektbeschreibung. Zugriff am 12.11.2010 von: [www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/f4.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/inhalt/f4.pdf).

Häuptle, E. & Reinmann, G. (2006). Notebook-Klassen an einer Hauptschule. Eine Einzelfallstudie zur Wirkung eines Notebook-Einsatzes auf Unterricht, Schüler und Schule. Zugriff am 11.10.2010 von:  
<http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2006/519/>.

Heinrich, M. (2006). Autonomie und Schulautonomie: Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Heinrich, M. (2007). Governance in der Schulentwicklung: Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A.; Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (= Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-14.

Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos - strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: H.-H. Krüger; J. Keuffer; S. Reinhardt; E. Weise; H. Wenzel (Hrsg.), Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 29-75.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul; W. Marotzki & C. Schwepp (Hrsg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.

Henning-Eberlein, C. (2006). Externe Evaluation in Hessen in der Pilotphase. In: J. Rützel (Hrsg.), Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 27. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 48-67.

Hentig, H. v. (1987). "Humanisierung" - eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hentig, H. v. (2003). Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel: Beltz.

Herzig, Bardo (2002). Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung. Paderborn, Habilitationsschrift.

Herzig, B. & Grafe, S. (2006). Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Bonn: Deutsche Telekom.

Herzig, B. (2008). Schule und digitale Medien. In: U. Sander; F. v. Gross; K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik 8. Wiesbaden: VS Verlag

Herzmann, P. (2001). Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (2005). Erster Teil: Allgemeine Bestimmungen. §1 (2). Zugriff am 26.10.2010 von:  
[http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?rid=HKM\\_15/HKM\\_Internet/nav/164/1643019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26\\_ic\\_uCon=4361becb-224d-901b-e592-697ccf4e69f2.htm&uid=1643019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/164/1643019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26_ic_uCon=4361becb-224d-901b-e592-697ccf4e69f2.htm&uid=1643019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2).

Hessisches Kultusministerium (2005). *Lehrpläne, Ausgabe 2005* [CD-ROM]. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hessisches Kultusministerium (2006b). Unterrichtsgarantie Plus - für eine Verlässliche Schule. Zugriff am 07.10.2006 von:  
[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?uid=262503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=262503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f).

Hessisches Kultusministerium (2008b). Strategische Ziele der Hessischen Schulpolitik. Zugriff am 07.01.2008 von:  
[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=7d6335d67586219588e4b5fd32692040](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=7d6335d67586219588e4b5fd32692040).

Hessisches Kultusministerium (2008c). Materialien zur Fachtagung "Zukunft Schule in Hessen - Unterricht mit Neuen Medien braucht Unterstützung" (Wiesbaden, 06.11.2008). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hessisches Kultusministerium (2008d). Fragebogen zur IT-Ausstattung der Schulen, Land Hessen, Stichtag 29.08.2008 (Unveröffentlichtes Manuskript). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Hessisches Kultusministerium (2009). Lehrerfortbildung. Zugriff am 29.09.2009 von:  
[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?rid=HKM\\_15/HKM\\_Internet/nav/a27/a275019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26\\_ic\\_uCon=1ee409c9-afcb-3a01-e76c-d97ccf4e69f2.htm&uid=a275019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/a27/a275019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2%26_ic_uCon=1ee409c9-afcb-3a01-e76c-d97ccf4e69f2.htm&uid=a275019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2).

Hessisches Kultusministerium - Institut für Qualitätsentwicklung (2008). Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS). Zugriff am 24.03.2009 von:  
[http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?cid=46166eb8a3ca66a3779cd864abcd9e1d](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=46166eb8a3ca66a3779cd864abcd9e1d).

Hessisches Kultusministerium (2010). Glossar: Medienkompetenz. Zugriff am 26.10.2010 von:  
[http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?rid=HKM\\_15/HKM\\_Internet/sub/ccf/ccf208d0-5024-a611-f3ef-ef91921321b2,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/sub/ccf/ccf208d0-5024-a611-f3ef-ef91921321b2,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm).

Hessisches Schulgesetz (2005a). § 86 (2) Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht (Siebter Teil, erster Abschnitt). *Wiesbaden* (Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zul. geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386)), Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Zugriff am 25.02.2009 von:  
[http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a).

Hessisches Schulgesetz (2005b). § 127b Pädagogische Eigenverantwortung und Schulprogramm (Zehnter Teil, erster Abschnitt: Selbstverwaltung der Schule) *Wiesbaden* (Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zul. geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386)), Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Zugriff am 25.05.2007 von: [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a).

Hessisches Schulgesetz (HSchG) (2005). § 86 (2) Lehrkräfte, Schulleitung und Schulaufsicht (Siebter Teil, erster Abschnitt). *Wiesbaden* (Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zul. geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386)), Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Zugriff am 25.02.2009 von: [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a).

Hessisches Schulgesetz [HSchG] (2005). § 127b Pädagogische Eigenverantwortung und Schulprogramm (Zehnter Teil, erster Abschnitt: Selbstverwaltung der Schule) *Wiesbaden* (Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zul. geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386)), Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Zugriff am 25.05.2007 von: [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a).

Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied, Kriftel/Ts., Berlin: Luchterhand, S. 6-36.

Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Neuwied: Luchterhand.

Huber, F. (2001). "Schule gestalten": Ergebnisse der empirischen Erhebungen zum Schulversuch. Ein Beitrag zur Analyse innerer Schulentwicklung. Donauwörth: Auer.

Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Initiative ‚Keine Bildung ohne Medien‘ (2009). *Medienpädagogisches Manifest*. Zugriff am 13.12.2009 von: [http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page\\_id=63](http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page_id=63).

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2008). *Second Information Technology in Education Study 2006*. Zugriff am 20.10.2010 von: <http://www.sites2006.net/exponent/index.php?section=1>.

Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt, Arbeitsbereich Bildung und Technik:  
Informationspädagogik. Zugriff am 20.08.2009 von:  
[www.abpaed.tu-darmstadt.de/bt/informationspdagogik\\_2/informationspdagogik\\_3.de.jsp](http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/bt/informationspdagogik_2/informationspdagogik_3.de.jsp).

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2005). Referenzrahmen Schulqualität in Hessen. Zugriff am 05.01.2007 von:  
<http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=0e870e36-7fb4-c201-a6d7-87ffe52681ed>.

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2007). Schul- und Personalentwicklung. Zugriff am 24.06.2007 von:  
[http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?uid=7e0f209b-8bd1-1110-1043-48d91954e0c5](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=7e0f209b-8bd1-1110-1043-48d91954e0c5).

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008a). Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Zugriff am 24.05.2007 von: <http://www.iq.hessen.de/>.

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2008b). Bericht zur Inspektion der Wöhlerschule, Gymnasium in Frankfurt. Schulbesuch vom 02.09. bis 05.09.2008. Zugriff am 24.11.2008 von:  
<http://www.woehlerschule.de/links/bericht-schulinspektion.html>.

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2009a). Bildungsstandards. Zugriff am 14.08.2009 von:  
[http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a).

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2009b). Über uns. Kernaufgaben. Zugriff am 20.08.2009 von:  
[http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?uid=2e320b78-4db8-2111-1010-4348d91954e0](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=2e320b78-4db8-2111-1010-4348d91954e0).

Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (2010). Das Konzept der Nationalen Bildungsstandards. Zugriff am 01.12.2010 von:  
[http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdccf7c0a601a6c7a)

Institut für Schulentwicklungsforschung (2008). Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006. Zugriff am 20.10.2010 von:  
<http://www.iglu.ifs-dortmund.de/projekt.html>

IT-Curriculum zur Förderung der Medienkompetenz in Lehramtsstudiengängen (ICuM). Zugriff am 20.08.2009 von: <http://www.icum-tud.de/>

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2008). The Personnel Evaluation Standards. Zugriff 21.10.2008 von:  
<http://www.eval.org/EvaluationDocuments/perseval.html>

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, W. (1976). Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, W. (1998). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. Zugriff am 20.06.2009 von:  
<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>.

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Koch, S. & Gräsel, C. (2004). Schulreformen und Neue Steuerung - erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: S. Koch & R. Fisch (Hrsg.), *Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-24.

König, C. & Sesink, W. (2010). Notwendige Kompetenzüberschreitungen Eine Anregung, den Kompetenzbegriff weiter zu denken. In: R. Schulz-Zander; B. Eickelmann; H. Moser; H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, S. 299-331.

Kommer, S. (2009). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich UniPress.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *eLearning - Gedanken zur Bildung von Morgen*. Zugriff am 09.02.2009 von:  
[ec.europa.eu/education/archive/elearning/comde.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comde.pdf)

Koneffke, G. (1969). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: *Das Argument*, Heft 5/6, S. 389-430.

Krainz-Dürr, M. (2006). Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. In: *PÄDAGOGIK*, Heft 3, S. 11-15.

Kuckartz, U. (2004). QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenziale, Effekte. In: U. Kuckartz; H. Grunenberg & A. Lauterbach (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-26.



Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Zugriff am 07.01.2006 von: <http://www.kmk.org>.

Kultusministerkonferenz (2006c). Schulleistungsvergleiche. Zugriff am 08.08.2006 von: <http://www.kmk.org/schul/home1.htm>

Kultusministerkonferenz (2010). Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 27.10.2010 von: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html>.

Lamnek, S. (1995a). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim, Basel: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Lamnek, S. (1995b). Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Law, N. & Chow, A. (2008). Chapter Six: Teacher Characteristics, Contextual Factors, and How These Affect the Pedagogical Use of ICT. In: N. Law; W. J. Pelgrum & T. Plomp (Hrsg.), *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: CERC-Springer, S. 182-221.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Lowther, D.L.; Inan, F. A.; Strahl, J.D. & Ross, S.M. (2008). Does technology integration „work“ when key barriers are removed? In: *Educational Media International*, Vol. 45, No. 3, S. 195-213

Mandl, H.; Reinmann-Rothmeier, G.; Gräsel, C. (1998). Gutachten zur Vorbereitung des Programms ‚Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse‘. (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 66). Bonn: Bund-Länder-Kommission.

Markstahler, J. & Steffens, U. (1997). Von der bürokratisch organisierten zur teil-autonomen Schule - zur Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule in der Bundesrepublik Deutschland. In: P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 205-262.

Markstahler, J., Steffens, U. & Bargel, T. (1999). Qualitätssorge für Schule und Unterricht. In: U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Strategien, Instrumente und Erfahrungen (=Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 10), Wiesbaden: HeLP, S. 5-10.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1991). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München: Scherz.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2007). Zugriff am 14.01.2008 von: <http://www.timss.mpg.de>.

Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In: A. Benz (Hrsg.), Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-76.

Mayring, P. (1996). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.

Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft (2008). Medieninitiative Schule@Zukunft. Bilanz 2008. Zugriff am 01.02.2009 von: [http://www.schuleundzukunft.de/webcom/show\\_article\\_s.php/\\_c-8/i.html](http://www.schuleundzukunft.de/webcom/show_article_s.php/_c-8/i.html).

Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft (2009). Medienentwicklungspläne. Zugriff am 01.02.2009 von: [http://www.schule-mit-zukunft.de/webcom/show\\_article.php/\\_c-108/\\_nr-1/i.html](http://www.schule-mit-zukunft.de/webcom/show_article.php/_c-108/_nr-1/i.html).

Medieninitiative Hessen Schule@Zukunft (2010). Ziele und Aufgaben. Zugriff am 10.10.2010 von: <http://www.schuleundzukunft.de/schulezukunft/ziele-und-aufgaben.html>.

Mikos, L. (1999). Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: medien + erziehung (merz), zeitschrift für medienpädagogik, 43. Jg., Nr. 1, S. 19-23.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Eigenverantwortliche Schule. Zugriff am 23.11.2009 von: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/EigenverantwortlicheSchule/index.html>.

Mintzberg, H. (1983). Structure in Fives. Designing Effective Organizations. London et al: Prentice-Hall.

Müller, C., Blömeke, S. & Eichler, D. (2006). Unterricht mit digitalen Medien - zwischen Innovation und Tradition? Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 632-650.

Netzwerk gegen Gewalt. Eine Initiative der Hessischen Landesregierung  
Zentrale Geschäftsstelle Netzwerk gegen Gewalt  
im Hessischen Ministerium des Innern und für Sport. Zugriff am 26.10.2010 von:  
<http://www.medienkompetenz-hessen.de/dynasite.cfm?dsmid=3476>

Niedersächsisches Kultusministerium (2007). Erweiterte Eigenverantwortung in Schulen und Qualitätsvergleich in Bildungsregionen und Netzwerken. Zugriff am 21.08.2009 von:  
[http://www.mk.niedersachsen.de/master/C15999393\\_N15999480\\_L20\\_D0\\_I579.html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C15999393_N15999480_L20_D0_I579.html).

OECD (1991). Schulen und Qualität: ein internationaler OECD-Bericht. [Schools and Quality, OECD 1989]. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Lang.

OECD (2001a). PISA 2000. Zugriff am 19.01.2007 von:  
[http://www.oecd.org/document/41/0,3343,de\\_34968570\\_34968795\\_39059945\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/41/0,3343,de_34968570_34968795_39059945_1_1_1,00.html).

OECD (2006). Are students ready for a technology-rich world? OECD Briefing Notes for GERMANY. Zugriff am 20.08.2009 von:  
[http://www.oecd.org/document/31/0,2340,en\\_32252351\\_32236173\\_35995743\\_1\\_1\\_1,00.html#BN](http://www.oecd.org/document/31/0,2340,en_32252351_32236173_35995743_1_1_1,00.html#BN).

OECD (2007). PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Bildung für die Welt von morgen: Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Oevermann, U. (2002). Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Zugriff am 01.07.2009 von: <http://www.ihs.de/publikationen.htm>.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. In: Computers & Education, Nr. 37, S. 163-178.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen: Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal, Vol. 83, Nr. 4, S. 427-452.

Rahm, S. & Schley, W. (2005). Von der Kraft der Paradoxien. In: Paradoxien der Schulentwicklung. (= Journal für Schulentwicklung, Heft 3). Innsbruck: StudienVerlag, S. 9-35.

Rauch, H. (2006a). Informationstechnische Grundbildung (IKG) in Hessen. Zugriff am 02.02.2007 von: [http://download.bildung.hessen.de/medien/service\\_medien/ecdl/artikelecdl2.pdf](http://download.bildung.hessen.de/medien/service_medien/ecdl/artikelecdl2.pdf).

Rauch, H. (2006b). Was versteht man unter Medienkonzeptentwicklung? Zugriff am 05.02.2007 von: [http://medien.bildung.hessen.de/service\\_medien/mke/Einleitung.html](http://medien.bildung.hessen.de/service_medien/mke/Einleitung.html).

Rauch, H. (2006c). Was versteht man unter Medienkonzeptentwicklung? Zugriff am 05.02.2007 von: [http://medien.bildung.hessen.de/projekte\\_medien/profile/](http://medien.bildung.hessen.de/projekte_medien/profile/).

Rauch, H. (2006d). Medienbildung. Zugriff am 16.04.2007 von: [http://medien.bildung.hessen.de/projekte\\_medien/profile/medienschulen.html](http://medien.bildung.hessen.de/projekte_medien/profile/medienschulen.html).

Röhner, D; Weiß H.D. & Nestmann, C. (2002): Neue Lernwelten. Eine praxisorientierte Einführung für die Arbeit mit neuen Medien in Schule und Ausbildung. Frankfurt: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Zugriff am 19.02.2011 von: <http://download.bildung.hessen.de/lakk/stsem/mefobian/material/PraxisNeueLernwelten4.pdf>.

Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa.

Rolff, H.-G. (2004). Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In: H. G. Holtappels, K. Klemm; H. Pfeiffer; H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 97-123.

Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rürup, M. (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007). Schulen unter Zugzwang - Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (Band 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 158-183.
- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. In: Child Development, Nr. 54, S. 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). Fünzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaumburg, H. & Issing, L. J. (2002). Lernen mit Laptops. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schaumburg, H. (2002). Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts. Zugriff am 01.10.2010 von:  
[http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik-en/personal-en/schaumburg-en/curriculum\\_html-en](http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik-en/personal-en/schaumburg-en/curriculum_html-en)
- Schein, E. H. (1995). Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Schelhowe, H.; Grafe, S.; Herzig, B.; Koubek, J.; Niesyto, H.; v. Berg, A.; Coy, W.; Hagel, H.; Hasebrook, J.; Kiesel, K.; Reinmann, G.; Schäfer, M. (2009). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Zugriff am 20.10.2010 von: [www.bmbf.de/pub/kompetenzen\\_in\\_digital\\_kultur.pdf](http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf)

Schlömerkemper, J. (1996). Schultheorie und alltägliches Handeln. Über den professionellen Umgang mit pädagogischen Antinomien. In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 51, S. 241-248.

Schluß, H. (2006). Alter Wein in neuen Schläuchen? - Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau, 60. Jg., Heft 1, S. 41-48.

Schnell, H. (2006). Entwicklung und Perspektiven der Schulaufsicht als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung in Hessen seit 1945. Kassel, Universität Kassel.

Schnoor, D. (1998). Schulentwicklung durch neue Medien. In: H. Kubicek; H.-J. Braczyk; D. Klumpp; G. Müller; W. Neu; E. Raubold & A. Roßnagel (Hrsg.), Lernort Multimedia (Bd. 6). Heidelberg: Decker, S. 99-108.

Schönwälder, H.-G. (2003). Lehrerarbeit: Arbeitsbedingungen und Lehrerarbeitszeit. Schlussfolgerungen aus bereits bekannten und aktuellen empirischen Untersuchungen. Vortrag auf der Personalrätekonferenz in Dortmund, 15.10.2003.

Schratz, M. (2003). Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyer.

Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil der Schulentwicklung. In: S. Aufenanger; R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 263-281.

Schulz-Zander, R. & Eickelmann, B. (2006). Schulentwicklung mit digitalen Medien - nationale Entwicklungen und Perspektiven. In: W. Bos; H.G. Holtappels; H. Pfeiffer; H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 14. Weinheim und München: Juventa, S. 277-309.

Schulz-Zander, R. & Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. medienpädagogik.com. (Online-)Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Ausgabe 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik). Zugriff am 14.11.2008 von: [http://www.medienpaed.com/zs/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=38&Itemid=55](http://www.medienpaed.com/zs/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=38&Itemid=55).

Senge, P. M. (2006). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sesink, W. (1995). Vom Wert der Mündigkeit. In: P. Euler & L. Pongratz (Hrsg.), Kritische Bildungstheorie: zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 151-167.

Sesink, W. (2001). Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Berlin: LIT.

Sesink, W. (Hrsg.) (2004). In-formatio. Die Einbildung des Computers (= Beiträger zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft, Band 3). Münster: LIT.

Sesink, W. (2005). Medienkompetenz und informationspädagogische Kompetenz. In: Pädagogik Neuer Medien. Skript zur Vorlesung SS 2005. Zugriff am 20.02.2010 von: [http://ias.tu-darmstadt.de/nm/skripte/paedneumed\\_02.pdf](http://ias.tu-darmstadt.de/nm/skripte/paedneumed_02.pdf)

Sesink, W.; Lampe, A.; Trebing, T.; Rüsse, W. & Zentgraf, C. (2005). Schule interaktiv. Theoretische Grundlegung zu einem Projekt. Darmstadt (Unveröffentlichtes Manuskript).

Sesink, W. (2006). Bildungstheorie. Skript zur Vorlesung im SS 2006. Zugriff am 30.07.2006 von: <http://www.sesink.de/>.

Sesink, W. (2007). Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Feld der Medienpädagogik. In: W. Sesink; M. Kerres & Heinz Moser (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 74-100.

Sesink, W.; Lampe, A.; Trebing, T.; Rester, J.; Rüsse, W. & Zentgraf, C. (2008). Abschlussbericht zum Projekt Schule interaktiv 2005-2008. Darmstadt (Unveröffentlichtes Manuskript).

Sesink, W.; Lampe, A.; Rester, J.; Rüsse, W. & Zentgraf, C. (2010). Projekt Schule interaktiv-Transfer Abschlussbericht, Darmstadt (Unveröffentlichtes Manuskript).

- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* Konstanz: UVK-Verlags Gesellschaft mbH.
- Steffens, G. (2003). *Warum kommen wir in der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung nicht voran? Ein Diskussionsbeitrag.* Unveröffentlichtes Manuskript, Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule.* Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Terhart, E. (1987). *Kommunikation im Kollegium.* In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 79, Heft 4, S. 440-450.
- Terhart, E. (1994). *SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg., Nr. 5, S. 685-699.
- Terhart, E. (1997). *Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes.* In: B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa, S. 27-42.
- Terhart, E. (2003). *Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe, Konzepte, Probleme.* In: T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick.* Bielefeld: Transcript, S. 199-216.
- Thomas, R. M. (1994). *Implementation of educational reforms.* In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education.* Oxford: Pergamon, S. 1852-1857.
- Tulodziecki, G. (1998). *Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik.* In: *Arbeiten + Lernen* 7, Heft 30, S. 13-17.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2002). *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele.* Berlin: Cornelsen Scriptor
- Wagner, G. G. (2006). *Ökonomie(sierung) und Bildung - Playdoyer für ein entspannteres Verhältnis.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., Heft 1, S. 43-51.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie.* Tübingen: Mohr.
- Weick, K. E. (1995). *Der Prozeß des Organisierens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Weinreich, F. & Schulz-Zander, R. (2000). Schulen ans Netz - Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 577-593.

Weiß, M. (2000). Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick. In: M. Weiß & H. Weishaupt (Hrsg.), Bildungsökonomie und Neue Steuerung (= Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Band 9). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, S. 9-17.

Wiggenborn, G. & Vorndran, O. (2003). Computer in die Schule. Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications Ltd.

Winnicott, D. W. (1983). *Der Anfang ist unsere Heimat. Essays zur gesellschaftlichen Entwicklung des Individuums*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness" und "School Improvement". In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Band 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-129.

Wöhlerschule (Hrsg.) (2005). *Wöhlerschule Gymnasium. Jahrbuch 2005*. Frankfurt: Wöhlerschule.

Wöhlerschule Frankfurt (2004). *Schulprogramm der Wöhlerschule*. Frankfurt: Wöhlerschule.

Wöhlerschule Frankfurt (2005). *Medienkonzept der Wöhlerschule*. Frankfurt: Wöhlerschule.

Wöhlerschule Frankfurt (2007). *Schulprogramm der Wöhlerschule*. Frankfurt: Wöhlerschule.

Wöhlerschule Frankfurt (2008). *Medienkonzept der Wöhlerschule*. Frankfurt: Wöhlerschule.

Wolff, K. (2006). Mehr Eigenverantwortung für Hessens Schulen - Schlüssel für Qualität. Regierungserklärung im Hessischen Landtag 24. Januar 2006. Zugriff am 17.12.2006 von:  
[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=95b81e863463cf065e524ce19f962d49](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=95b81e863463cf065e524ce19f962d49).

Zentgraf, C.; Rester, J.; Trebing, T. & Lampe, A. (2005 - 2007). Projekt "Schule interaktiv": Konzept der begleitenden Evaluation. Darmstadt: Technische Universität. (Unveröffentlichtes Manuskript).

Zentgraf, C.; Rester, J.; Trebing, T. & Lampe, A. (2008). "Vom integrativen Ansatz zum lernenden Konzept: Evaluation im Projekt 'Schule interaktiv'". In: medienpädagogik.com. (Online-)Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Ausgabe 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik). Zugriff am 27.08.2008 von: <http://www.medienpaed.com/14/zentgraf0804.pdf>.

Zöllner, A. (2007). Wegmarken zu einer systematischen schulischen Qualitätsentwicklung. In: *berufsbildung*, 107/108 (2007), S. 3-8.

ComputerStudienWerkstatt. Eine Lern- und Arbeitsumgebung mit Atmosphäre. Zugriff am 30.10.2010 von: <http://www.computerstudienwerkstatt.de/>

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zugriff am 11.04.2009 von:  
<http://www.dipf.de>

<http://www.schule-interaktiv.de/schule-interaktiv/startseite/index.php>

## Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Erhebungen im Rahmen der Dissertation und im Projekt Schule interaktiv in der Projektlaufzeit	S. 45
Abbildung 2: Schulentwicklung mit neuen Medien (modifiziert nach Schulz-Zander 2001)	S. 46
Abbildung 3: Ziele des Schulprogramms. [Quelle: Holtappels 2003, S. 168]	S. 56
Abbildung 4: Beobachtungsraster	S. 72
Abbildung 5: Mind-Map zur Visualisierung der Beobachtungssituation (Beispiel)	S. 74
Abbildung 6: Auszug aus dem Medienkonzept [Wöhlerschule Frankfurt 2005, S. 6]	S. 93
Abbildung 7: Auszug aus dem Schulprogramm [Wöhlerschule Frankfurt 2004, S. 2]	S. 126
Abbildung 8: Genannte Begriffe zur Frage nach gemeinsamen pädagogischen Zielen in den Interviews 2006	S. 127
Abbildung 9: Item „Unser Kollegium hat gemeinsame Vorstellungen bezüglich allgemeiner pädagogischer Ziele und Ideale“. Antworten Lehrerfragebogen 2006	S. 130
Abbildung 10: Item „Ich habe den Eindruck, dass die meisten Lehrer unserer Schule an einem Strang ziehen“. Antworten Schülerfragebogen 2006	S. 131
Abbildung 11: Item „Ich habe den Eindruck, dass die meisten Lehrer unserer Schule an einem Strang ziehen“. Antworten Elternfragebogen 2006	S. 132
Abbildung 12: Item: „Hemmnisse bei der Zusammenarbeit sind Meinungsverschiedenheiten zwischen den Kollegen“. Antworten Lehrerfragebogen 2006	S. 138
Abbildung 13: Item: „Hemmnisse bei der Zusammenarbeit sind Meinungsverschiedenheiten zwischen den Kollegen“. Antworten Lehrerfragebogen 2007	S. 138
Abbildung 14: Item: „Hemmnisse bei der Zusammenarbeit sind Meinungsverschiedenheiten zwischen den Kollegen“. Antworten Lehrerfragebogen 2006 und 2007 im Vergleich	S. 139

- Abbildung 15: Beispiel eines Unterrichtsvorhabens in *Schule interaktiv* S. 154
- Abbildung 16: Übersicht der Unterrichtsvorhaben an den Projektschulen (die untersuchte Schule ist hier als ‚WSF‘ bezeichnet) [Auszug aus dem 2. Zwischenbericht, Februar 2006, S. 24]. S. 158
- Abbildung 17: Programm pädagogischer Tag S. 194
- Abbildung 18: Präsenzstunden der Lehrenden im Vergleich zu Unterrichtsverpflichtung und zu durchschnittlicher Anwesenheitszeit S. 210
- Abbildung 19: Auszug aus dem weiterentwickelten Schulprogramm [Wöhlerschule Frankfurt 2007, S. 10f] S. 223
- Abbildung 20: Weiterverarbeitung der Ergebnisse des pädagogischen Tages S. 225
- Abbildung 21: Item: „An unserer Schule gibt es eine enge Kooperation zwischen den Kollegen“. Schriftliche Befragung 2006 und 2007 im Vergleich S. 241
- Abbildung 22: Item: „An unserer Schule gibt es öfter eine Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen von außerhalb der Schule“. Schriftliche Befragung 2006 und 2007 im Vergleich S. 243
- Abbildung 23: Dynamiken der Integration neuer Medien und ihre Wirkung auf kulturelle Phänomene und Grundannahmen S. 261
- Abbildung 24: Ausdifferenzierung neuer kultureller Phänomene auf Grundlage einer veränderten Perspektive auf Medien S. 262
- Abbildung 25: Auszug aus dem Medienkonzept, Stand 2008 [Wöhlerschule 2008, S. 5f] S. 267
- Abbildung 26: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. [Quelle: IQ Hessen 2008a, S. 21] S. 277
- Abbildung 27: Perspektive auf Schulkultur [eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper et al 1998] S. 299

Tabelle 1: Übersicht der Erhebungsinstrumente	S. 88
Tabelle 2: Item „Unsere Schule verfolgt bestimmte Entwicklungsziele, diese lauten ...“. Offene Angaben von Schülerinnen und Schülern im Fragebogen 2006	S. 133
Tabelle 3: Angemessenheitsempfinden der Präsenzzeit	S. 211

## **Abkürzungsverzeichnis**

AfL - Amt für Lehrerbildung Frankfurt

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung

DeGeVal - Gesellschaft für Evaluation e.V.

DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

DTS - Deutsche Telekom Stiftung

ECDL - European Computer Driving Licence

GffW - Gesellschaft der Freunde und Förderer der Wöhlerschule

HeLP - Hessisches Landesinstitut für Pädagogik

HIBS - Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung

HKM - Hessisches Kultusministerium

HRS - Hessischer Referenzrahmen Schulqualität

HSChG - Hessisches Schulgesetz

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGLU - Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006

IKG - Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung

IQ - Institut für Qualitätsentwicklung Hessen

LANiS - Leichte Administration von Netzen in Schulen

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

QuISS - Modellversuch Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen

PI Frankfurt - Pädagogisches Institut Frankfurt

PISA - Programme for International Student Assessment

SINUS - Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

SITES - Second Information Technology in Education Study

TUD - Technische Universität Darmstadt

## Anhang

Explorative Vorbefragung *Schule interaktiv*, Mai 2005 (Auszug, offene Angaben, deskriptive Auswertung mit QDA-Software)

Item: Was erhoffe ich mir - im für mich optimalen Fall – von dem Projekt Schule interaktiv für meine Schule?



Codesystem	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Hoffnungen in das Projekt				
Einsatz von Medien und Erweiterung von Medienkompetenz	6	20	4	12
Bessere Lernsituation und Lernerfolge für Lernende	9	19	9	2
Bessere Rahmenbedingungen	1	17	7	13
Neue Impulse, Innovationen, Ideen, Möglichkeiten	3	7	1	24
Stärkere Motivation/Interesse der Lehrenden und Lernenden	7	7	9	7
Öffentlichkeitswirkung für die Schule	8	3	12	
Selbst- und Kompetenzentwicklung der Schüler	5	4	3	2
Kooperation/Verbesserung im Kollegium	4	4	2	4
Schulstandortsicherung	8		5	
Unterrichtserleichterung/entwicklung, Zeit-/Arbeitsersparnis	2	6		
(Dauerhafte) Fortbildungen, Hilfe, fachkundige Betreuung	1		3	10
Effektiveres Arbeiten			2	4
Einzelne Aussagen		1	1	2
Keine weiteren Angaben	6	10	3	18



Häufigkeit der Aussagen in Bezug zur Anzahl der Teilnehmenden:

<b>Hoffnungen</b>	<b>Schule A</b>	<b>Schule B</b>	<b>Schule C</b>	<b>Schule D</b>
<i>Einsatz von Medien und Entwicklung von Medienkompetenz</i>	20,7%	36,4%	28,1%	19,4%%
<i>bessere Lernsituation und Lernerfolge für Lernende</i>	31%	34,5%	28,1%	3,2%
<i>bessere Rahmenbedingungen</i>	3,4%	30,9%	21,9%	21%
<i>Neue Impulse, Innovationen, Ideen, Möglichkeiten</i>	10,3%	12,7%	3,1%	38,7%
<i>stärkere Motivation/Interesse der Lehrenden und Lernenden</i>	24,1%	12,7%	28,1%	11,3%
<i>Öffentlichkeitswirkung für die Schule</i>	27,6%	5,5%	37,5%	-
<i>Schulstandortsicherung</i>	25%	-	15,6%	-
<i>(Dauerhafte) Fortbildungen, Hilfe, fachkundige Betreuung</i>	3,4%	-	9,4%	16,1%
<i>keine Angabe</i>	20,7%	18,2%	9,4%	29%

*Item: Welche Belastung befürchte ich für mich durch die Projektpartner?*

Codesystem	Schule A	Schule B	Schule D
☐ ☒ Befürchtete Belastungen durch die Projektpartner			
☑ ☒ Höhere zeitliche Belastung, Mehrarbeit	18	28	38
☐ ☒ Keine Belastungen befürchtet	1	11	7
☑ ☒ (Unfreiwillige) Verbindlichkeiten	1	3	1
☐ ☒ Vernachlässigung nicht-technischer Inhalte		1	
☐ ☒ Überforderung der Lehrenden			1
☐ ☒ Neid			1
☐ ☒ Weiß ich nicht			2
☐ ☒ Keine Angabe	9	17	18

*Item: Was befürchte ich – im für mich schlimmsten Fall – von dem Projekt „Schule interaktiv“ für meine Schule?*

Codesystem	Schule A	Schule B	Schule D
☐ ☒ Befürchtungen verbunden mit dem Projekt			
☐ ☒ Skepsis gegenüber Partnern	2	1	1
☐ ☒ Keine Angabe	14	14	17
☐ ☒ Keine nachhaltige Verbesserung/Zeitverschwendung	5	13	22
☐ ☒ Negative Auswirkungen der Technikförderung	3	12	7
☐ ☒ Spaltung des Kollegiums, zu wenig Interesse der Lehrenden	1	8	11
☐ ☒ Zeitliche Mehrbelastung, Mehrarbeit	3	7	9
☐ ☒ Überforderung der Lehrenden und Lernenden	5	6	
☐ ☒ Schlechte Rahmenbedingungen	1	2	4
☐ ☒ Keine Befürchtungen/Kann ich nicht beurteilen	2	6	8
☐ ☒ Einzelne Aussagen	1	2	
☐ ☒ Probleme mit der Technik	2		
☐ ☒ Projekte schlagen fehl/werden nicht beendet			5

Häufigkeit der Aussagen in Bezug auf die Anzahl der Teilnehmenden (Die Kodierung der in Schule C getroffenen Aussagen wurde manuell durchgeführt, diese Daten waren nach der Projektlaufzeit nicht mehr zugänglich und sind daher nicht Bestandteil der Analyse.)

<b>Befürchtungen</b>	<i>Schule A</i>	<i>Schule B</i>	<i>Schule D</i>
<i>Durch die Projektpartner könnte zeitl. Mehraufwand entstehen</i>	56,3%	25,5%	52,1%
<i>Durch das Projekt selbst könnte zeitl. Mehraufwand entstehen</i>	9,4%	6,4 %	12,3%
<i>Projekt bringt keine nachhaltigen Verbesserungen/ist Zeitverschwendung</i>	15,6%	11,8	30,6%
<i>Technikfixierung könnte sich negativ auswirken</i>	9,4%	10,9%	9,6%
<i>Angst vor einer Spaltung/zu wenig Interesse</i>	3,1%	7,3%	15,1%
<i>Keine Angabe</i>	43,8%	12,7%	23,3%

Befragung Lehrerinnen und Lehrer Projekt *Schule interaktiv*, Mai 2006 (Wiederholungsbefragung mit identischen Items im Mai 2007)

Institut für Allgemeine  
Pädagogik und  
Berufspädagogik  
Alexanderstraße 6  
64283 Darmstadt  
Tel. 06151-165414  
Fax 06151-166844



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT

## Fragebogen (Mai 2006)

---

TUD – FB 3 – Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik  
– Bildung und Technik –  
Fragebogen der wissenschaftlichen Begleitung  
zum Projekt „Schule interaktiv“  
für die Lehrerinnen und Lehrer

Damit Ihre Angaben anonym ausgewertet werden können, aber dennoch eine Zuordnungsmöglichkeit bei der Zweitbefragung in einem Jahr besteht, ist es **wichtig**, dass Sie den nachfolgenden Code korrekt ausfüllen.

3. Buchstabe des Vornamens des Vaters	2. Buchstabe des Vornamens der Mutter	1. Buchstabe des Mädchennamens der Mutter	3. Buchstabe des eigenen Geburtsortes	Eigener Geburtsmonat (zweistellig: Beispiel 03)
z.B. OtTo	z.B. AGnes	z.B. Müller	z.B. BoNn	z.B. 03 (für März)

**Sozialstatistische Daten**

(Zutreffendes bitte ankreuzen)  
 Geschlecht

- Weiblich
- Männlich

In welchem Gegenstandsbereich bzw. welchen Gegenstandsbereichen unterrichten Sie?  
 (Mehrfachnennung möglich)

- Mathematisch-Naturwissenschaftlich....
- Musisch-Ästhetisch.....
- Religiös-Ethisch.....
- Sonstige:
- .....
- Sprachlich.....
- Technisch-Hauswirtschaftlich.....
- Sozial- und Gesellschaftswissenschaftlich.....

Meine derzeitige Unterrichtsverpflichtung beträgt ..... Stunden

Meine Präsenzzeit an der Schule (im Rahmen von Regel- und Wahlpflichtunterricht, Projekten, Arbeitskreisen, Konferenzen, Personalrat sowie internen Fortbildungen) pro Woche beträgt ..... Stunden

Das Verhältnis zwischen Unterrichtsverpflichtung und tatsächlicher Präsenzzeit finde ich angemessen

- Trifft genau zu
- Trifft eher zu
- Trifft eher nicht zu
- Trifft nicht zu

Konkrete, gegenwärtige Planung/Durchführung von Unterrichtsvorhaben im Projekt „Schule interaktiv“: (Mehrfachnennung möglich)

- Ich habe im Projektzeitrahmen bereits ein Unterrichtsvorhaben durchgeführt.....
- Ich führe gegenwärtig ein Unterrichtsvorhaben durch.....
- Ich habe innerhalb eines Jahres vor, ein Unterrichtsvorhaben allein oder im Team durchzuführen.....
- Ich habe innerhalb eines Jahres nicht vor, ein Unterrichtsvorhaben durchzuführen..

**Die folgenden Aussagen beschreiben Verhältnisse, wie sie an Schulen häufig sind oder sein könnten. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen jeweils für Sie, Ihren Unterricht bzw. für Ihre Schule zu?**

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Ich berücksichtige die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen in meinem Unterricht besonders.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich führe in meinem Unterricht öfter Selbstevaluationen durch.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Mir gelingt es, Unterricht mit neuen Medien zu gestalten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Einige unserer Lehrkräfte führen öfter fächerübergreifenden Unterricht durch.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die SchülerInnen kommen in der Mehrzahl gerne in unsere Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	SchülerInnen und Eltern unserer Schule machen öfter Vorschläge zur Gestaltung des Schullebens.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	In meinem Unterricht fördere ich selbstständige Lern- und Arbeitsweisen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wissenschaftliche Begleitung TU Darmstadt  
Projekt „Schule interaktiv“

8	An unserer Schule gibt es eine enge Kooperation zwischen den Kollegen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Die SchülerInnen unserer Schule verhalten sich untereinander rücksichtsvoll und verantwortungsvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich habe hohe Erwartungen in die Leistungsbereitschaft unserer SchülerInnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	An unserer Schule gibt es öfter eine Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen von außerhalb der Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	In meinen Unterricht beziehe ich projektorientierte Arbeitsformen ein.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>trifft genau zu</b>	<b>trifft eher zu</b>	<b>teils, teils</b>	<b>trifft eher nicht zu</b>	<b>trifft nicht zu</b>
13	Mein Unterricht bezieht häufig aktuelle Probleme ein, die die SchülerInnen gerade beschäftigen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Mir gelingt es beim Einsatz neuer Medien die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen zu berücksichtigen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich behandle in meinem Unterricht öfter Medienthemen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	In meinem Unterricht finden Partner- und Gruppenarbeit statt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Das Kollegium unserer Schule hat gemeinsame Vorstellungen bezüglich allgemeiner pädagogischer Ziele und Ideale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18	Die Kommunikationsatmosphäre in unserem Kollegium ist in der Regel...					
	• sachorientiert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• offen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• gleichgültig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• spannungsgeladen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Hemmnisse bei der Zusammenarbeit sind...					
	• Meinungsverschiedenheiten unter den KollegenInnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• Furcht vor Einschränkungen der individuellen pädagogischen Freiheit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Ich bin in der Lage,...					
	• die Einflüsse neuer Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zu durchschauen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• neue Medien reflektiert zu nutzen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• selbst Medienangebote mit neuen Medien zu gestalten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• neue Medien zu bedienen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**21 Wie oft nutzen Sie Computer und Internet im Unterricht?**

	<i>mehrfach jede Woche</i>	<i>jede Woche</i>	<i>14- täglich</i>	<i>monatlich</i>	<i>sehr selten</i>	<i>nie</i>
Zur Erstellung von Texten, Schriftstücken usw.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Korrespondenz (E-Mail, Chat, u.a., z.B. im Sprachunterricht ).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Internetrecherche .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fur Diskussionen und Informationsaustausch in Foren usw.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Erstellen von Prasentationen (Powerpoint, usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fur Lernsoftware (Fachprogramme).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Bildgestaltung mit Grafiksoftware (z.B. Photoshop).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Gestaltung mit Multimediaanwendungen (Integration von Video, Audio, usw.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Arbeiten mit einer Lernplattform.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als Arbeitsmittel der SchulerInnen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als Lehrmittel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Websitegestaltung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Simulationssoftware (z.B. Versuchs- oder Wirtschaftssimulationen) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Messen, Steuern und Regeln.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sofern Sie bereits Erfahrungen mit neuen Medien im Unterricht gesammelt haben, bitten wir Sie, die **beiden folgenden Fragen** zu beantworten.

22 Der Einsatz neuer Medien **entlastet** mich im Unterricht, und zwar bei der ...  
 (Zutreffendes bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen sind möglich)

- |                         |                          |                  |                          |
|-------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| Planung.....            | <input type="checkbox"/> | Bewertung.....   | <input type="checkbox"/> |
| Durchführung.....       | <input type="checkbox"/> | Kontrolle.....   | <input type="checkbox"/> |
| Materialgestaltung..... | <input type="checkbox"/> | Sonstiges: ..... | <input type="checkbox"/> |
| Gar nicht.....          | <input type="checkbox"/> |                  |                          |

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
23	Der Einsatz neuer Medien in meinem Unterricht fördert ...					
	• die Motivation der SchülerInnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Selbsttätigkeit der SchülerInnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• das Verständnis des Unterrichtsstoffs....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• den zusätzlichen Lerngewinn .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Medienkompetenz der SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• experimentelles, forschendes Lernen der SchülerInnen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vielen Dank!**

## Schülerbefragung Juni 2006<sup>227</sup>



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT  
Team wissenschaftliche Begleitung  
Projekt „Schule interaktiv“

---

### Schülerfragebogen

---

TUD – FB 3 – Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik  
– Bildung und Technik –  
**Fragebogen der wissenschaftlichen Begleitung  
zum Projekt „Schule interaktiv“  
für Schüler**

---

<sup>227</sup> Frage 23 wurde nur an der untersuchten Schule gestellt und war Bestandteil der Online-Version des Schülerfragebogens.

In diesen Fragen geht es um Deine Schule. Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen zutreffen. Denke beim Ankreuzen nicht nur an eine bestimmte Lehrkraft und ihren Unterricht, sondern gib Deinen allgemeinen Eindruck wieder.

Damit die Fragen besser lesbar sind, benennen wir nicht jedes Mal Schülerinnen UND Schüler bzw. Lehrerinnen UND Lehrer, sondern beschränken uns auf die männliche Form. Schülerinnen und Lehrerinnen sind darin immer mit angesprochen.

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1.	Ich habe den Eindruck, dass die meisten Lehrer unserer Schule an einem Strang ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Schüler dürfen Vorschläge zum Unterricht machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Viele meiner Mitschüler wirken bei Schüleraktivitäten engagiert mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bei Fehlverhalten bestrafen die Lehrkräfte einen Schüler nicht gleich, sondern reden mit ihm darüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	An unserer Schule gibt es öfter fächerübergreifenden Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	In unserer Klasse versucht unter den Schülern jeder besser zu sein als der andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Die Lehrkräfte achten vor allem darauf, dass die Schüler etwas leisten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Die Schüler unserer Schule verhalten sich untereinander rücksichtsvoll und verantwortungsvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Wir arbeiten häufig mit dem Nachbarn oder in kleinen Gruppen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
10.	Wir Schüler werden mit unseren Anliegen und Wünschen von den Lehrkräften ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Vorschläge von Schülern werden im Unterricht umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Unsere Schule verfolgt bestimmte Entwicklungsziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Unsere Lehrer lernen auch von uns Schülern (z.B. bei der Nutzung des Computers).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Unsere Lehrer sprechen mit uns darüber, wie man sein Lernen verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ich darf im Unterricht so lernen, wie ich es am besten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Die Lehrer fordern uns dazu auf, selbstständig zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Die Lehrer leiten uns dazu an, uns auch gegenseitig etwas zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Wir sind schon einmal befragt worden, wie wir unseren Unterricht bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Wie oft nutzt Du Computer und Internet im Unterricht?

	<i>mehrfach jede Woche</i>	<i>jede Woche</i>	<i>14- täglich</i>	<i>monatlich</i>	<i>sehr selten</i>	<i>nie</i>
Zur Erstellung von Texten, Schriftstücken usw.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Austausch mit anderen (E-Mail, Chat, u.a., z.B. im Sprachunterricht) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Internetrecherche .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Diskussionen und Informationsaustausch in Foren usw.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Erstellen von Präsentationen (Powerpoint, usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Lernsoftware (Fachprogramme).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Bildgestaltung mit Grafiksoftware (z.B. Photoshop).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Gestaltung mit Multimediaanwendungen (Integration von Video, Audio, usw.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Arbeiten mit einer Lernplattform.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Websitegestaltung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Simulationssoftware (z.B. Versuchs- oder Wirtschaftssimulationen) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Messen, Steuern und Regeln.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

An Eurer Schule gibt es das Projekt „Schule interaktiv“. In diesem Projekt geht es darum, neue Medien wie Computer, Smartboards, Digitalkameras usw. im Unterricht einzusetzen und damit neue Unterrichtsformen mit mehr Schüleraktivität zu fördern. Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Projekt. Wenn Du die Antwort nicht kennst, dann kreuze in der betreffenden Zeile bitte nichts an!

20 Zu Medieneinsatz im Unterricht fällt mir das Unterrichtsvorhaben/die Unterrichtseinheit  
.....  
..... ein.

21 Solche Unterrichtseinheiten/Unterrichtsvorhaben finde ich gut. Fünfstufige skala

Durch den Einsatz neuer Medien im Unterricht						
		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
22	• habe ich mehr Spaß am Lernen bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• kann ich besser selbstständig lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• verstehe ich den Unterrichtsstoff besser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• habe ich einen zusätzlichen Lerngewinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• haben wir öfter im Team zusammengearbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• machen wir mehr Experimente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23 Unsere Schule verfolgt bestimmte Entwicklungsziele, diese lauten:

---

---

---

# Ergebnisdokumentation pädagogischer Tag 15.03.2006

Ergebnisblätter: BESTANDSAUFNAHME (max 20 min)	
Gruppe: Inaktive Schule	
Was läuft gut und wie zeigt es sich?	Was läuft nicht? WAS IST NICHT GUT GELUNGEN?
<ul style="list-style-type: none"> <li>o <u>Viele Projekte sind ange-</u> <u>laufen</u> *</li> <li>o <u>Unterstützung durch</u> <u>- Die Schule Teil einer Stiftung*</u> läuft gut; Projekte werden finanziell unterstützt</li> <li>- Tü. Austausch (Culturalmanagement, ...)</li> <li>o Lernprozentsatz im LRS- Niveau ist (→ Fr. Müller)</li> <li>o Schüler profitieren von diesen Projekten</li> <li>o Projekte zeigen an Selbstverständ- lichkeit die Notwendigkeit der</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Information über die Projekte ist unzureichend</li> <li>o Es gibt keinen Rahmen für den Informationsaustausch</li> <li>o Zu wenig Infos über die Möglichkeiten der Projekte</li> <li>o Nutzung der Geräte läuft schlecht.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* DSB - Schulstellenaussagen (www-stud / Zi)</li> <li>② Produktion von Büchern</li> <li>③ Plakat in der Klasse (3, 5a)</li> <li>④ Vorbereitung der Vorstellung des wtk. Projekts (Mitarbeiter / WS, etc)</li> <li>⑤ Arbeit, Kunst-Darstellung (Buch)</li> <li>⑥ Förderung (Kunst / etc. ...)</li> </ul>	<p><u>Gefühle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Bistlicher Rahmen für persönlichen Austausch fehlt</li> <li>o Forum Austausch-Schule wird noch zu wenig genutzt</li> <li>o Es gibt auch über sehr keine systematischen Informationen</li> <li>o Austauschsystem fehlt</li> <li>o Einweisung in die Geräte- nutzung fehlt (→ Fortbildung)</li> </ul>



### Leitfadeninterview Projekt Schule interaktiv Juni 2006

- Aufnahmen: Projektschule, Name, Status
- auf Aufnahme hinweisen
- nur statistische Daten, keine persönlichen Daten, wird anonym verwertet,
- wird ca. 30-45 min. dauern
- Wundern Sie sich nicht, dass ich manchmal in den Fragen etwas wiederhole, wenn Sie möchten kann ich Ihnen das am Ende erklären.
- Eventuell klären: siezen oder duzen?

1. Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten schuleigenen Ziele im Projekt „Schule interaktiv“?

2. (Noch mal wörtlich in 1. genannte Ziele wiederholen.) Welche dieser Ziele konnten Sie im Unterricht umsetzen?

3. Lernförderung ist ein schulübergreifendes Projektziel. Was hat sich nach Ihrem Eindruck an der Schule oder im Unterricht im Hinblick auf die Lernförderung verändert?

Unter Lernförderung verstehen wir im Projekt auch Differenzierung und individuelle Förderung, höhere Motivation und Steigerung der Lernleistung.

a) Was hat sich nach ihrem Eindruck im Hinblick auf diese Aspekte verändert bzw. verstärkt? (offene Punkte wiederholen...)

4. Neue Lehr-Lernkultur ist ein weiteres schulübergreifendes Projektziel: Was hat sich nach ihrem Eindruck an der Schule oder im Unterricht in der Lehr-Lernkultur verändert?

Unter Neuer Lehr-Lernkultur verstehen wir im Projekt auch Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, mehr Eigenverantwortung, Teamarbeit, Projektorientierung, experimentelles und forschendes Lernen.

a) Was hat sich nach ihrem Eindruck im Hinblick auf diese Aspekte verändert bzw. verstärkt? (offene Punkte wiederholen...)

5. Auch die Entwicklung von Medienkompetenz gehört zu den schulübergreifenden Projektzielen: Was hat sich nach Ihrem Eindruck im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern verändert?

(optional) Medienkompetenz umfasst auch Kritikfähigkeit und Reflexion. Was hat sich diesbezüglich verändert bei Schülerinnen und Schülern?

6. Hat sich Ihre Medienkompetenz seit Projektbeginn verändert?
7. Hat sich Ihrer Einschätzung nach die Medienkompetenz der anderen Lehrerinnen und Lehrer verändert?

Bezieht sich Ihre Schätzung auf die Projektaktiven oder das gesamte Kollegium?

8. Was hat sich seit dem Projektbeginn Ihrer Wahrnehmung nach in Ihrer Schule verändert?  
Das meint direkt oder indirekt durch das Projekt verursachte Auswirkungen, die bisher nicht angesprochen wurden, auch Kleinigkeiten?
9. Was hat sich z.B. verändert bezüglich der/des ...?
  - a) Unterrichtsorganisation
  - b) Kooperation im Kollegium
  - c) Schulklima
10. Sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten bei der Unterstützung durch die TU Darmstadt oder die Deutsche Telekom Stiftung?

Wir kommen zur letzten Frage:

11. Gibt es etwas, was Sie noch zum Projekt Schule interaktiv sagen möchten?  
Was ist Ihnen wichtig, kam aber bisher noch nicht zur Sprache?

**Leitfadengestütztes Interview - Fragen Dissertation**

Dauer: 45 min.

Einleiten: Gegenwärtig wird viel über Schulqualität bzw. Qualitätssicherung u. ä. diskutiert. Aus diesem Kontext stammen die folgenden Fragen.

	<b>Fragen</b>	<b>„Quelle“</b>	<b>Zuordnung/Bereich</b>
1.	<p>Was verbinden Sie mit dem Begriff Schulqualität?</p> <p>a) Worin sehen Sie die Qualität Ihrer Schule (Impuls: evtl. Bezugnahme zu Begriffsassoziation oben)</p> <p>b) Wo sehen Sie in Ihrer Schule Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf Schulqualität? (Stichworte!)</p> <p>c) Inwiefern tragen Sie dazu bei, Verbesserungen mitzuintitulieren?</p>	eigene Frage	<p>Einschätzung, subj. Einstellung gg.über Qualitätsbegriff (Ressentiments/Normalität)</p> <p>Qualitätsempfinden, Wahrnehmung der eigenen Schule</p> <p>Verbesserungsansätze</p> <p>Qualitätskriterium: Individuelle Verantwortlichkeit, Motivation für Engagement</p> <p>Dauer: 10'</p>
2.	<p>Welche gemeinsamen pädagogischen Ziele (oder Ideale) gibt es in Ihrem Kollegium?</p> <p>a) Wie wurden sie entwickelt? (Impuls: pädagogischer Tag, Diskussion auf Gesamtkonferenz oder durch Arbeitsgruppe/Arbeitskreis)</p> <p>b) Werden Sie von allen Kollegen vertreten? (Bedenkzeit lassen, dann Impuls: Wie ist Ihr persönlicher Eindruck?)</p> <p>c) Inwiefern setzen Sie diese Ziele in Ihrem Unterricht um?</p>	<p>IQ-modifiziert</p> <p>ISB</p>	<p>Qualitätskriterium: Orientierung an Leitbild, gemeinsamen pädagogischen Zielen; Konsensuell ausgehandelte Zielsetzung, „praktizierte Demokratie“, Identifikation mit Leitzielen</p> <p>Dauer: 10'</p>
3.	<p>Auf welche Weise nutzen Sie das Schulprogramm für Ihre konkrete Arbeit?</p>	IQ	<p>Bezugnahme auf Schulprogramm</p> <p>Dauer: 2'</p>

	<b>Fragen</b>	<b>„Quelle“</b>	<b>Zuordnung/Bereich</b>
4.	<p>Was verbinden Sie mit dem Begriff Evaluation?</p> <p>a) Welchen Stellenwert hat Selbstevaluation an Ihrer Schule? (Bedenkzeit!)</p> <p>b) (Vielleicht in 2 Sätzen: )Welche Erfahrungen haben Sie persönlich mit Selbstevaluation?</p>	Eigene Frage	<p>Einschätzung, subj. Einstellung (Ressentiments/Potenzial als Entwicklungsinstrument)</p> <p>Interne Evaluation – Relevanz an der Schule, Vertrautheit mit Methoden + Konsequenzen</p> <p>Qualitätskriterium: Kritisches Hinterfragen der eigenen Arbeit, Selbstreflexion,</p> <p>Dauer: 5'</p>
5.	<p>Wie werden in der Regel an Ihrer Schule Veränderungen, Entwicklungen und Innovationen angestoßen? (Bedenkzeit, Impuls: Diskussion in Gesamtkonferenz, Beschluss der Schulleitung, Idee aus Arbeitsgruppe/kreis)</p> <p>a) Wie werden einzelne Verantwortungsbereiche auf Kollegen übertragen? (Bedenkzeit, Impuls: Wie werden Aufgaben „verteilt“, Zeithorizonte vereinbart, Zuständigkeiten geklärt?)</p> <p>b) Können Sie die Arbeitsabläufe in Ihrer Schule mit einigen Stichworten beschreiben? (bezieht sich auf Anstoß von Veränderungen, meint die Organisationsprozesse, hier gab es öfter Rückfragen)</p>	(IQ) – modifiziert	<p>Partizipation und Delegation – Strukturierte Vorgehensweise, „Organisationskompetenz“</p> <p>Klare Delegationswege Qualitätskriterium: Klare Regeln, Struktur</p> <p>Gestrichen: „<i>Werden Ihnen Gestaltungsspielräume eröffnet, ggf. Leitungsaufgaben übertragen und werden Sie ermutigt, diese eigenverantwortlich wahrzunehmen?</i>“</p> <p>Dauer: 10'</p>

Stand 07.07.2006

	<b>Fragen</b>	<b>„Quelle“</b>	<b>Zuordnung/Bereich</b>
6.	<p>Welche Formen von Zusammenarbeit gibt es in Ihrem Kollegium über die Fachkoordination hinaus?            (Impuls: Zusätzliche Arbeitsformen zu Gesamt-, Fach-, Jahrgangskonferenzen, z. B. in AK's, AG's, gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, auch: Einbezug von Schülern &amp; Eltern) (Stichworte)</p>	Eigene Frage	<p>Qualitätskriterium:            Kooperation,            Zusammenarbeit            „Teamarbeit“, Offenheit            gg.über Ideen</p> <p>Dauer: 2'</p>
7.	<p>In jeder Organisation gibt es unausgesprochene, eher unterbewusst praktizierte Regeln, die den Umgang miteinander prägen. Die Schulforschung spricht diesbezüglich auch von Schulkultur.            Wie würden Sie die „Kultur“ Ihrer Schule beschreiben?            (Bedenkzeit, Impuls: Wenn Ihre Schule eine Person wäre, wie würden Sie ihren Charakter umschreiben?)</p>	Eigene Frage	<p>Qualitätskriterium:            wertschätzende, offene            Schulkultur, gute            Atmosphäre,            angenehmes Klima</p> <p>Dauer: 5'</p>



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT

Team wissenschaftliche Begleitung  
Projekt „Schule interaktiv“

## **Fragebogen (September 2006)**

---

TUD – FB 3 – Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik  
– Bildung und Technik –

**Fragebogen der wissenschaftlichen Begleitung  
zum Projekt „Schule interaktiv“  
für Eltern**



Damit Ihre Angaben anonym ausgewertet werden können, aber dennoch eine Zuordnungsmöglichkeit bei der Zweitbefragung in einem Jahr besteht, ist es **wichtig**, dass Sie den nachfolgenden Code korrekt ausfüllen.

<b>3. Buchstabe des Vornamens des Vaters</b>	<b>2. Buchstabe des Vornamens der Mutter</b>	<b>1. Buchstabe des Mädchennamens der Mutter</b>	<b>3. Buchstabe des eigenen Geburtsortes</b>	<b>Eigener Geburtsmonat (zweistellig: Beispiel 03)</b>
z.B. OtTo	z.B. AGnes	z.B. Müller	z.B. BoNn	z.B. 03 (für März)

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Die Schüler werden mit ihren Anliegen und Wünschen von den Lehrkräften ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Die Schule fördert den Einsatz Neuer Medien im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich habe den Eindruck, dass die Lehrer oft zusammen arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Lehrer sprechen mit den Schülern darüber, wie man sein Lernen verbessern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Die Lehrer fordern ihre Schülerinnen dazu auf, selbstständig zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Die Lehrer leiten Schüler dazu an, sich gegenseitig etwas zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Mein Kind darf im Unterricht so lernen, wie es das am besten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich habe den Eindruck, dass die meisten Lehrer der Schule an einem Strang ziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
9	Die Schule setzt die Eltern über die Lernfortschritte ihres Kindes regelmäßig in Kenntnis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die Lehrkräfte setzen sich für ihre SchülerInnen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Lehrkräfte engagieren sich auch außerhalb des Unterrichts für schulische Belange ( z.B. für Arbeitsgruppen) .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Der Informationsfluss zwischen Elternbeirat und Schulleitung ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Der Informationsfluss zwischen Elternbeirat und Eltern ist gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Eltern können sich über die Entwicklung ihres Kindes laufend in der Schule informieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Initiativen von Eltern werden von den Lehrern und der Schulleitung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Meine Meinung zu schulischen Entwicklungsprozessen und –entscheidungen wird erfragt (z. B. auf Elternabenden oder im Rahmen von Befragungen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



		trifft genau zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
17	Meiner Meinung nach fördert der Einsatz neuer Medien im Unterricht bei meinem Kind					
	• die Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Selbsttätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• das Verständnis des Unterrichtsstoffs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• den zusätzlichen Lerngewinn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• die Medienkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• experimentelles, forschendes Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule haben hohe Erwartungen in die Leistungsfähigkeit der Lernenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Mein Kind erhält bei Bedarf individuelle und zusätzliche Unterstützung im Lernprozess.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Die Beurteilungen der Leistungen meines Kindes kann ich nachvollziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Schüler/innen und Lehrer/innen gehen respektvoll und freundlich miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  | <b>Ja</b>                | <b>Nein</b>              |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 22   |                          |                          |
| Wir sind schon einmal befragt worden, wie wir die Schule und den Unterricht an der Schule bewerten (z. B. mittels Fragebogen). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23   |                          |                          |
| Von dem Projekt „Schule interaktiv“ habe ich gehört.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ja, was verbinden Sie mit dem Projekt   |                          |                          |
|  |                          |                          |
|  |                          |                          |
| 24   |                          |                          |
| Wir haben uns für diese Schule entschieden weil...   |                          |                          |
|  |                          |                          |
|  |                          |                          |

**Vielen Dank!**

## Leitfadeninterview Schüler Juni 2006

### Leitfadeninterview Schüler

Aufnahmen: Befragung von Schülern der Wählerschule im Rahmen des Projekts Schule interaktiv – speziell für meine Dissertation.

Name: Alter, Klasse:

- Dauer: ca. 30 min.
- auf Aufnahme hinweisen
- nur statistische Daten, keine persönlichen Daten, wird anonym verwendet,
- nicht wundern: ich lese Fragen ab

Fragen	Dimension	Zeit
1. Seit wann besuchst Du die Wählerschule schon?	Vertrautheit mit den Gepflogenheiten	1'
2. Wie lange bist Du SV-Mitglied?	Kenntnis der Schülervertretung	1'
3. Welche Rolle hat die SV an Eurer Schule? (evtl. nachfragen: Aufgaben der SV)	Rollenbegriff – Darstellung der Verankerung in der Schule aus Sicht der Schülerin, in der Nachfrage auch: Aufgabe der SV	3'
4. Warum hast Du Dich für die Wählerschule entschieden?	Motivation für Schulbesuch, Erwartungen an Schule, Wahrnehmung der Schule aus „Kundenperspektive“	2'
5. Würdest Du Dich wieder für die Wählerschule entscheiden? (nachfragen: Warum?)	Abgleich: haben sich die Erwartungen erfüllt?	5'
6. Du und deine Mitschülerin hatten ja geschildert, das Projekt Schule interaktiv erst beim Projekttreffen Ende Sept. in Leipzig besser kennen gelernt zu haben. Wenn Du noch mal nachdenkst: was, würdest Du sagen, war Dir neu, was wusstest Du schon vorher über das Projekt? (nachfragen: Wie hast Du davon erfahren?)	Information über SIA, Informationsfluss an Schülerschaft	5'
7. An Eurer Schule gibt's ja neben dem Arbeitskreis Schule interaktiv noch verschiedene andere. Kennst Du welche? (nachfragen: Weißt Du, worum es darin geht?) (evtl. nachfragen: woher weißt Du das?)	Aktivität der Schule im Rahmen der AK – bekannt in der Schülerschaft?	7'

<p>8. Worin, würdest Du sagen, besteht die Qualität der Wöhlerschule? (Hinweis: Stichworte)</p>	<p>Aufnahme der Frage aus SIA-Teilnehmer-Befragung für Diss; Qualitätsempfinden, Wahrnehmung der eigenen Schule</p>	<p>2'</p>
<p>9. Wenn Du bestimmen könntest, was würdest Du an Deiner Schule verändern? (nachfragen: Denkst Du, dass das andere SchülerInnen auch so beantworten würden?)</p>		<p>2'</p>
<p>10. In jeder Organisation gibt es unausgesprochene, eher unterbewusst praktizierte Regeln, die den Umgang miteinander prägen. Die Schulforschung spricht diesbezüglich auch von Schulkultur. Wie würdest Du die „Kultur“ der Wöhlerschule beschreiben? (Impuls: Wenn die Schule eine Person wäre, wie würdest Du ihren Charakter umschreiben?)</p>	<p>Qualitätskriterium: wertschätzende, offene Schulkultur, gute Atmosphäre, angenehmes Klima</p>	<p>2'</p>

### Leitfadeninterview Projekt Schule interaktiv, Juni 2007

- Aufnahmen: Projektschule, Name, Status
- auf Aufnahme hinweisen
- nur statistische Daten, keine persönlichen Daten, wird anonym verwertet,
- wird ca. 30-45 min. dauern
- Wundern Sie sich nicht, dass ich manchmal in den Fragen etwas wiederhole, wenn Sie möchten kann ich Ihnen das am Ende erklären.
- Es geht heute um Veränderungen im vergangenen Projektjahr (d.h. seit dem letzten Interview mit Ihnen)

1. Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten schuleigenen Ziele im Projekt „Schule interaktiv“?
2. Haben sich Ihrer Wahrnehmung nach die schuleigenen Ziele im Verlauf des Projektes verändert?  
Wenn ja, inwiefern?

3. Lernförderung ist ein schulübergreifendes Projektziel. Was hat sich nach Ihrem Eindruck an der Schule oder im Unterricht im Hinblick auf die Lernförderung im vergangenen Projektjahr verändert?

Unter Lernförderung verstehen wir im Projekt auch Differenzierung und individuelle Förderung, höhere Motivation und Steigerung der Lernleistung.

- a) Was hat sich nach ihrem Eindruck im Hinblick auf diese Aspekte verändert, positiv oder negativ? (offene Punkte wiederholen...)

4. Neue Lehr-Lernkultur ist ein weiteres schulübergreifendes Projektziel: Was hat sich nach ihrem Eindruck an der Schule oder im Unterricht in der Lehr-Lernkultur im vergangenen Projektjahr verändert?

Unter Neuer Lehr-Lernkultur verstehen wir im Projekt auch Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, mehr Eigenverantwortung, Teamarbeit, Projektorientierung, experimentelles und forschendes Lernen.

- a) Was hat sich nach ihrem Eindruck im Hinblick auf diese Aspekte verändert, positiv oder negativ? (offene Punkte wiederholen...)

Wir möchten Sie an dieser Stelle noch um Ihre Einschätzung zu einer markanten Veränderung bei den Antworten im Lehrerfragebogen bitten (Die folgenden Zahlen beziehen sich auf diejenigen Lehrer/innen, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben. Das waren an ihrer Schule 44):

- 48% der Befragten beziehen jetzt nach eigenen Angaben projektorientierte Arbeitsformen in ihren Unterricht ein. Das sind 12% mehr als letztes Mal.

Wie interpretieren Sie diese Veränderungen?

5. Auch die Entwicklung von Medienkompetenz gehört zu den schulübergreifenden Projektzielen: Was hat sich nach Ihrem Eindruck im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern im vergangenen Projektjahr verändert?

(optional) Medienkompetenz umfasst auch Kritikfähigkeit und Reflexion. Was hat sich diesbezüglich verändert bei Schülerinnen und Schülern, positiv oder negativ?

Wir möchten Sie wieder um Ihre Einschätzung zu markanten Veränderungen bei den Antworten im Lehrerfragebogen bitten:

- 62% der Befragten sehen jetzt eine Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler durch den Medieneinsatz. Das sind 11% weniger als letztes Mal.
- 38% sehen jetzt eine Förderung der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess durch den Medieneinsatz. Das sind 16% weniger als letztes Mal.

Wie interpretieren Sie diese Veränderungen?

6. Hat sich Ihre Medienkompetenz im vergangenen Projektjahr verändert?
7. Was hat sich im vergangenen Projektjahr Ihrer Wahrnehmung nach in Ihrer Schule verändert?  
Das meint direkt oder indirekt durch das Projekt verursachte Auswirkungen, die bisher nicht angesprochen wurden, auch Kleinigkeiten, positiv oder negativ?
8. Was hat sich z.B. verändert bezüglich der/des ...?
- a) Unterrichtsorganisation
  - b) Kooperation im Kollegium
  - c) Schulklima

Wir kommen zur letzten Frage:

9. Gibt es etwas, was Sie noch zum Projekt Schule interaktiv sagen möchten?  
Was ist Ihnen wichtig, kam aber bisher noch nicht zur Sprache?



## Leitfadeninterviews Juli 2007 –Ergänzungsfragen Dissertation

*Aufnehmen: Projektschule, Name, Status*

- Bedanken für Bereitschaft
- Hinweisen auf Aufnahme
- nur statistische Daten wd. Erhoben, keine persönliche, lediglich anonyme Verwertung
- Dauer: etwa 45 Minuten

Einleiten: Vor etwa 1 Jahr hatten wir Ihre Einschätzung zum Thema Schulqualität bzw. Schulentwicklung erfragt. Heute geht's darum, die daraus gewonnenen Ergebnisse zu konkretisieren, genauer gesagt, herauszufinden, welche Entwicklungen diesbezüglich *innerhalb des letzten Projektjahres* stattgefunden haben.

1. Die Frage, worin die Qualität der Wöhlerschule liegt, wurde beantwortet mit

- gutes Schulklima
- gute Zusammenarbeit
- guter Umgang miteinander (von Lehrenden, Lernenden und Eltern)

Inwiefern hat sich dies im letzten Jahr verändert?

a) Wir möchten Sie noch ein letztes Mal um Ihre Einschätzung zu einer markanten Veränderung bei den Antworten im Lehrerfragebogen bitten: 36% der Befragten geben an, es gäbe

2. Bezüglich gemeinsamer pädagogischer Ziele im Kollegium standen auch

- das gute Schulklima,
- das Schaffen einer guten Lernatmosphäre und
- die Bedeutung des „Miteinanders“ unter den Lehrenden im Vordergrund.
- Ansonsten wurden hier sehr unterschiedliche Begriffe genannt.

(Ich zähle die Punkte nochmals einzeln auf...)

Inwiefern hat sich dies innerhalb des letzten Jahres verändert? (Impuls: Gibt es neue Schwerpunktsetzungen? Oder haben sich Schwerpunktsetzungen verschoben?)

a) Wodurch haben sich die Veränderungen Ihrer Meinung nach ergeben?

b) Wirken sich die Veränderungen in ihrem Unterricht aus? (Ja/Nein? Stichpunkte!)

3. Die Mehrheit der Befragten gab im letzten Jahr an, das Schulprogramm nicht für ihre konkrete Arbeit zu nutzen. Inzwischen hat sich in Sachen Schulprogrammentwicklung ja einiges getan. Wie schätzen Sie den Bezug des neu formulierten Schulprogramms zur konkreten Arbeit ein?

a) (evtl. Nachfrage:) Woran liegt das?

4. Die Frage nach dem Begriff Evaluation ergab, dass diese im Kollegium teils Ängste auslöst, und dass bisher einige KollegInnen diese punktuell umsetzen. Die Mehrzahl der Befragten äußerte (dezidiert!), dass Evaluation selbstverständlicher und systematischer betrieben werden müsse.

Inwiefern gab es im letzten Jahr Entwicklungen diesbezüglich?

5. Die letztjährige Befragung ergab, dass sich Innovationen (i. S. von Neuerungen/Veränderungen) in der Wöhlerschule eher zufällig ergeben. Wie sich gezeigt hat, gehen sie meist auf Ideen einzelner Personen oder Personengruppen zurück und werden von diesen auch eigenverantwortlich vorangetrieben. Durch diese Arbeitsteilung bleibt der Rest des Kollegiums schon mal „außen vor“ – ist z.B. nur schwer auf dem Laufenden zu halten. Gleichzeitig sind die engagierten Personen entsprechend belastet.

Inwiefern könnte die Schule dazu beitragen, Innovationen innerhalb des Kollegiums auch systematisch „in die Breite zu tragen“?

a) *Die Übertragung von Verantwortungsbereichen, Aufgabenverteilung, -delegation an Gremien, Ausschüsse, Arbeitskreise oder einzelne Kollegen wurde mehrheitlich als zäh, ineffizient, eher intransparent, teils auch als chaotisch beschrieben.*

Inwiefern haben sich im letzten Jahr Veränderungen ergeben?

6. *Die Schulkultur wurde als freundlich, liberal, ein bisschen chaotisch und offen für Veränderungen beschrieben. Auch hieß es, die Wöhlerschule könne als nette, manchmal auch sture und schwermütige ältere Dame mit ausgeprägtem Anerkennungs- und Harmoniebedürfnis umschrieben werden, die einiges tut, um jung und fit zu bleiben.*

Deckt sich das mit Ihrer Einschätzung? (Ja/Nein – Stichworte)

a) (In 2 Minuten:) Inwiefern sehen Sie Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf (der „Dame“ bzw. der Schulkultur)?

b) (Falls Defizitantwort:) Wodurch ließe sich das Ihrer Auffassung nach verbessern?

7. Inwiefern würden Sie Ihre Schule als lernende Schule bezeichnen? (Bedenkzeit. Falls Nachfrage: Von Subjekten wird oft lebenslanges Lernen gefordert. Die OE-Theorie bezieht dies auch auf Schulen: die lernende Schule ist eine Organisation, die fähig ist, aus Erfahrungen für die Zukunft zu lernen und schafft es, einen kontinuierliche und systematischen Entwicklungsprozess zu gestalten [die Betonung liegt auf „selbst gestalten“, nicht auf ausgeliefert sein])