

1.2.5 Schulentwicklung und neue Medien

Die neuen Medien spielten in diesem Zusammenhang eine in mehrfacher Hinsicht bedeutsame Rolle:

- Zum ersten standen sie für *das Neue, auf das es sich immer wieder einzustellen gilt*: Die Dynamik der gesellschaftlichen Veränderungen hat nicht zuletzt in der Computer- und Netzwerktechnologie ihren Motor. Die neuen Medien sind die sich ständig erneuernden Medien. Ihr Einsatz verlangt von den Lehrer/innen mehr als eine einmalige Qualifizierung im Umgang mit gerade aktueller Technik. Er verlangt eine ständige Innovationsbereitschaft und Offenheit für neue Anregungen. Die neuen Medien sind ein *Katalysator für didaktische Phantasie*.
- Zum zweiten bergen die neuen Medien ein noch gar nicht voll erfasstes *Potenzial für das*, was man gegenwärtig als „*Neue Lehr-Lernkultur*“ bezeichnet (obwohl es sich teils nur um die Aktualisierung teils hundert Jahre alter reformpädagogischer Ideen und Konzepte handelt). Die neuen Medien „machen“ den Unterricht selbstverständlich nicht per se neu; mit ihnen lassen sich auch pädagogisch-didaktisch und lerntheoretisch in ihrem Anwendungsbereich längst kritisch eingegrenzte, teils sogar als überholt geltende Lehrkonzepte auf hohem technischem Niveau fortführen (Stichwort: Programmierter Unterricht). Im Rahmen eines entsprechenden didaktischen Konzepts jedoch lassen sich insbesondere *selbstregulierte und kooperative Lernprozesse* hervorragend unterstützen.
- Zum dritten verlangt der Einsatz neuer Medien in der Schule eine gründliche *Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis*: Die Entscheidung, wo und wie neue Medien pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden können und sollen, kann nur verantwortlich getroffen werden, wenn das eigene pädagogische Selbstverständnis geklärt ist, das sich in der Antwort auf die Frage zusammenfassen lässt, was gelingender Unterricht sei. Neue Medien im Unterricht bedeuten nicht nur die Fortsetzung des gewohnten Unterrichts mit neuen Mitteln, also leichter, bunter, lustiger, sondern eine grundlegende Restrukturierung. Damit verbunden ist eine teilweise Verabschiedung von Gewohntem, Selbstverständlichem und Vertrautem, das sich mehr eingeschliffen hatte, als dass es pädagogisch begründet war. Dann zeigt sich allerdings auch: Differenzierende, selbstregulierte und kooperative Lernprozesse sowie Team-Teaching sind mit den gewachsenen schulischen Organisationsstrukturen (z.B. dem Wechsel der Unterrichtsfächer im 45-Minuten-Takt, den herkömmlichen Formen der Leistungsmessung und -beurteilung) schlecht vereinbar.
- Und schließlich gehört die Ausbildung von *Medienkompetenz* als wesentlicher Bestandteil zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung für eine von Medien geprägte Kultur.

Medienkompetente Schüler/innen aber benötigen medien(pädagogisch)kompetente Lehrer/innen. [Herzig/Grafe 2006, 95] Da es in den letzten 20 Jahren nicht gelungen ist, diesen so wichtigen Bildungsbereich in der universitären Lehrerbildung obligatorisch zu verankern, und es auch keine nennenswerten Ansätze gibt, daran etwas zu ändern, bleibt es noch auf lange Zeit dabei, dass die angehenden Lehrer/innen zwar immer häufiger in der Lage sein werden, mit den neuen Medien als Arbeitswerkzeug umzugehen, nicht aber dazu ausgebildet sein werden, das didaktische Potenzial der neuen Medien zur Anreicherung ihres Unterrichts zu erschließen und/oder die Medienkompetenz ihrer Schüler/innen zu fördern, wenn denn unter Medienkompetenz nicht nur Handhabungsfertigkeiten, sondern auch kritisches Urteilsvermögen und verant-

Schule interaktiv – Auszüge aus dem Projekt-Abschlussbericht

wortungsbewusste Gestaltungsfähigkeit verstanden werden. Für Fortbildung, die eigentlich ja der berufsbegleitenden Weiterentwicklung grundständig erworbener medienpädagogischer Kompetenz gewidmet sein sollte, bleibt so die nachholende medienpädagogische Grundqualifizierung weiterhin eine zentrale Aufgabe [vgl. Rüsse u.a. 2006]. Auch im Projekt „Schule interaktiv“ zeigte sich dieses Defizit der universitären Erstausbildung.

Medienpädagogisch kompetente Lehrer/innen wiederum brauchen *medien(pädagogisch)kompetente Schulen*. Es genügt nicht, dass einzelne oder auch Gruppen von Lehrer/innen sich auf diesem Felde engagieren. Bleibt es beim „Einzelkämpfertum“, bleibt es auch zufällig, welcher Unterricht und welche Schüler/innen vom Einsatz neuer Medien profitieren können. Und beschränkt sich die Reform auf den Unterricht und erfasst nicht auch die Schule als Ganze, stößt die partikular bleibende Unterrichtsentwicklung bald an die Grenzen der organisationalen Rahmenbedingungen, ohne dass für die betreffenden Lehrer/innen Aussicht besteht, in ihrem Engagement die nötige Unterstützung durch Schule und Kollegium zu erhalten.

Es war also von enormer Bedeutung, dass die *Schulen als Ganze* sich auf den Weg machten und möglichst viele Mitglieder ihres Kollegiums mitnahmen [vgl. Holtappels 2003; Kempfert/Rolff 2005]. Die Rolle der Schulleitung war hier kaum zu überschätzen. Zugleich aber konnte diese nicht einfach direktiv von oben den Prozess diktieren, wenn sie nicht in Widerspruch zur Intention der Entwicklung einer förderlichen pädagogischen Atmosphäre geraten wollte, welche die Selbstverantwortung des Einzelnen stärken, für seine Selbstregulation Raum geben sollte und insofern partizipative Strukturen verlangte. Gewachsene Traditionen und die Kultur einer Schule konnten und durften nicht einfach übergangen werden, sondern aus ihnen heraus, an sie anschließend war der „Weg zu neuen Ufern“ zu finden.

Dass genau dies den beteiligten Schulen gelungen ist, war das Besondere des Projekts „Schule interaktiv“. Sie haben sich – als Schulen – auf den Weg gemacht. Auch wenn dieser Weg insgesamt offen blieb, gehörten dazu selbstverständlich auch ganz handfeste Schritte, Ziele, Erfolge (Wegmarken und Meilensteine, um im Bild zu bleiben). Medienkonzepte und Schulprogramme mussten formuliert, diskutiert und verabschiedet, müssen künftig aber auch fortgeschrieben werden. Die Lehrpläne, welche Medienbildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer definieren, waren umzusetzen. Unterrichtsvorhaben mit neuen Medien mussten geplant, beschrieben, beantragt, durchgeführt und dokumentiert werden. Die technische Infrastruktur musste installiert, weiterentwickelt, gewartet werden. Qualifikationen auf den Gebieten des Technischeinsatzes, neuer didaktischer Konzepte, Selbstevaluation des Unterrichts waren zu erwerben. Interne organisationale Strukturen zur Koordination der verschiedenen Aktivitäten waren teils erst zu erfinden, dann zu schaffen und mit Leben zu füllen. Wo früher eher einzelne nebeneinander her und vor sich hin arbeiteten, entwickelten sich Kooperationen. Auch dafür bedurfte es organisationaler Rahmenbedingungen, die nicht immer gegeben waren. Mit einem Wort: Dass diese Schulen sich „auf den Weg“ gemacht haben, schloss eine Unmenge einzelner Aktivitäten und Anstrengungen ein, die fast durchweg zusätzlich zu den normalen Belastungen des Schulalltags zu leisten waren und sind; und zusätzlich zu den Mehrbelastungen, die in diesem Zeitraum die Kultusministerien der Länder ihren Schulen aufbürdeten.