

Jeannette Rester, Wilfried Rüsse, Werner Sesink,
Claudia Zentgraf

Team Wissenschaftliche Begleitung
Technische Universität Darmstadt

PROJEKT
„SCHULE INTERAKTIV –
TRANSFER“
AUSZUG
AUS DEM
2. ZWISCHENBERICHT

Juli/August 2009

Inhalt

1. Start in die Transferphase	4
2. Rollenwechsel der Projektschulen	6
2.1 Vorbemerkung – Vom Coachee zum Coach	7
2.2 Wöhlerschule, Frankfurt/Main	8
2.3 Europaschule, Bornheim	11
2.4 56. Mittelschule, Leipzig	14
2.5 Werner-Heisenberg-Schule, Leipzig	16
3. Aushandlungen der Zielvereinbarungen	18
3.1 Netzwerk Hessen	19
3.2 Netzwerk Nordrhein-Westfalen	24
3.3 Netzwerk Sachsen I (Mittelschulen)	33
3.4 Netzwerk Sachsen II (Gymnasien)	35
3.5 Einschätzung	36
4. Erfahrungsaustausch und Aktivitäten in den Netzwerken	38
4.1 Netzwerktreffen in Hessen	38
4.2 Modultreffen in Nordrhein-Westfalen	45
4.3 Regionaltreffen in Sachsen	48
4.4 Projekttreffen in Bonn, Februar 2009	53
5. Evaluation	63
5.1 Vorstellung des Evaluationskonzepts an den Schulen	64
5.2 Weiterentwicklung des Evaluationskonzepts	64
5.3 Ablauf der Ersterhebung	65
5.4 Sitzungen/Ergebnisse des Beirats	66
6. Faktoren, die nach Auswertung der bisherigen Transferprozesse Schulentwicklung zur Integration neuer Medien unterstützen	68
Anhang:	
Transferkonzepte der Projektschulen	75
Zielvereinbarungen	101
Neueste Version des Evaluationskonzepts	127

1. Start in die Transferphase

Die Transferphase von *Schule interaktiv* ist beides: Fortsetzung und Neubeginn. Sie *setzt* den Entwicklungsprozess der vier Projektschulen *fort*, dessen Förderung im Zentrum der ersten Phase 2005-2008 stand; und sie bedeutet für 15 Partnerschulen den *Neueinstieg* in eine solche systematisch begleitete und unterstützte Entwicklung. Fortsetzung ist sie auch, weil und soweit sie auf den selben konzeptionellen Grundsätzen beruht, die für die erste Phase leitend waren: den Grundsätzen der Projektpartnerschaft, der Unterstützung der den Schulen jeweils eigenen Entwicklungsdynamik, dem Primat der Pädagogik gegenüber der Technik, der besonderen Aufmerksamkeit für den Bereich der Organisationsentwicklung im weiteren Sinne (einschließlich Kooperations-, Personal- und Technologieentwicklung [Schulz-Zander 2001, Herzig & Grafe 2006]). Neubeginn ist sie, insofern neue Aufgaben ins Zentrum rücken und sich damit die Rollen sowohl der Projektschulen als auch der wissenschaftlichen Begleitung ändern; insofern neue Akteure ins Spiel kommen bzw. ein neues Gewicht für den weiteren Prozess erhalten: die administrativen regionalen bzw. lokalen Instanzen, die an der Gestaltung der Kooperationsbedingungen und -formen in den drei Bundesländern beteiligt sind; und die bildungspolitische Ebene, die in Form des Beirats einbezogen wird.

Fortsetzung und Neubeginn sind aber – dem Wesen von Entwicklungsprozessen entsprechend – ohnehin nichts scharf voneinander Trennbares, sondern im gewissen Sinne nur unterschiedliche Perspektiven auf das selbe. Insofern der Entwicklungsprozess, für den *Schule interaktiv* einen fördernden Rahmen bereit stellte, immer schon als gemeinsamer Lernprozess verstanden wurde, bedeutete jeder Schritt auf seinem Weg auch in der ersten Phase schon immer auch einen Neubeginn und niemals nur eine Fortsetzung des selben; bzw. Fortsetzung kann es in so verstandenen Prozessen nur als permanenten Neubeginn geben. Und umgekehrt gilt: Was neu begonnen wird, knüpft immer auch an Vorhergehendes an und setzt es in diesem Sinne – auf eine freilich durch Erfahrungs- und Lernprozesse modifizierte Weise – fort.

Funktion und Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung in der Transferphase

Fortsetzung und Neubeginn – diese beiden Charakterisierungen treffen auch auf die wissenschaftliche Begleitung zu. Weiterhin gehört es zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung, das Projektkonzept auszuformulieren, in den Prozess einzubringen, aufgrund des Prozessverlaufs weiter zu entwickeln und seine Adäquatheit immer wieder neu auf der Basis der Projekterfahrungen, der Rückmeldungen aus den Schulen, der Diskussionen mit den Projektpartnern, der Evaluationsergebnisse und neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu überprüfen. Weiterhin wird die wissenschaftliche Begleitung sich nicht als projekt-externe Instanz verstehen, die lediglich von einem Standpunkt außerhalb das Geschehen beobachtet, beschreibt und kommentiert, sondern als beteiligte Instanz agieren, die ihre spezifische pädagogische Kompetenz der Entwicklungsbegleitung auch für den Prozessverlauf selbst zur Verfügung stellt, etwa in Form von Beratung, Feedback, Weiterbildungsangeboten sowie Prozessreflexion. Und weiterhin wird einer der Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung bei der Evaluation des Projekts liegen.

Neu und anders wird sein, dass sich die Gewichte verschieben. Die Funktion, die die wissenschaftliche Begleitung in der ersten Projektphase für die vier Projektschulen hatte, lässt sich nicht einfach auf 15 weitere Schulen ausdehnen. Abgesehen von dem nicht mehr vertretbaren

Aufwand würde dies auch der Langzeitperspektive widersprechen, die das Projekt seit Beginn verfolgte: Unterstützung und Förderung sollten ja den Entwicklungsprozessen an den beteiligten Schulen so viel Kraft und Fundament vermitteln, dass diese schließlich sich selbst zu tragen vermögen und die externe Unterstützung sukzessive vermindert und schließlich ganz abgezogen werden kann. Die Transferphase markiert insofern schon den Übergang zu noch späteren Phasen, in denen die Schulen selbst Schulentwicklungsprozesse auf der Grundlage von Bedingungen gestalten können, die im Normalfall für jede Schule gegeben oder herstellbar sind.

Konkret bedeutet dies, dass die Rolle, welche die wissenschaftliche Begleitung für die Projektschulen in der ersten Phase spielte, nun teilweise von den Projektschulen für die neuen Partnerschulen übernommen wird. Auch wenn sie ihren eigenen Entwicklungsprozess weiter verfolgen und sich insofern weiterhin als „lernende Organisationen“ [Fullan 1999, Argyris & Schön 2000, Senge 2006] verstehen werden, werden sie ein Stück weit nun auch „lehrende“ Schulen sein, die ihr Know-how weitergeben und sich wiederum auch in dieser Funktion weiter entwickeln werden.

Indem die wissenschaftliche Begleitung die vier Projektschulen auf diesem Weg weiterhin begleiten wird, setzt sie ihre Aufgabe fort; indem dies ein Weg ist, der in erheblichem Maße neue Anforderungen an die Projektschulen richtet, muss auch die Begleitung sich auf dieses Neue einstellen: Sie begleitet nicht mehr so sehr Entwicklung als vielmehr *Entwicklungstransfer*. Im Mittelpunkt steht nicht so sehr, welche Prozesse sich an den jeweiligen Schulen vollziehen, sondern wie diese Prozesse durch Transfer-Aktivitäten angeregt, gelenkt, unterstützt und gestaltet werden. Es geht dabei weiterhin um Entwicklung: Entwicklung der neuen Partnerschulen und Entwicklung der Projektschulen; denn intendiert ist ja, dass die neuen Partnerschulen eine vergleichbare Dynamisierung ihrer Entwicklung erfahren wie die Projektschulen in der ersten Phase; und intendiert ist, dass die Projektschulen sich zu bzw. als Schulen entwickeln, die ihre eigene Entwicklung zur Anregung für die Entwicklung anderer Schulen werden lassen können. Der Fokus aber liegt auf der Frage, wie beide Entwicklungen miteinander zusammenhängen. Dahinter steht die weiter reichende Frage, wie überhaupt Schulen voneinander lernen bzw. sich gegenseitig in ihren Entwicklungsprozessen unterstützen können, ob also aus der Transferphase von *Schule interaktiv* Einsichten gewonnen werden können, aus denen sich allgemeinere Strategien ableiten lassen, die sich nicht mehr auf einzelne Schulen beschränken, sondern für ganze Schulverbünde gelten könnten und die somit ihrerseits übertragbar wären.

Im vorliegenden Zwischenbericht steht die Berichterstattung über das Projektgeschehen im Berichtszeitraum August 2008 bis Juli 2009 im Vordergrund. Nur vorsichtig wird an manchen Stellen auch eine Einschätzung vorgenommen. Eine systematische Auswertung der Evaluation kann erst nach Durchführung und Auswertung aller Evaluationsmaßnahmen und im Rückblick auf den gesamten Projektverlauf im Abschlussbericht vorgenommen werden. Dennoch lassen sich schon einige Rahmenbedingungen angeben, welche mit großer Wahrscheinlichkeit für Transferprozesse wie die hier unternommenen förderlich sind (vgl. 6. Kapitel).

Darüber hinaus hat erste Jahr des Transferprozesses gezeigt:

- Der Ausstattungsstand der Schulen ist immer noch sehr heterogen; so etwas wie eine Standardausstattung für jede Schule, mit der sich eine sachgemessene Medienarbeit in jedem Fall machen lässt, gibt es immer noch nicht.

- Es gibt weiterhin an fast allen Schulen einen großen Unterstützungsbedarf im technischen Bereich.
- Die Reflexion und Auswertung des laufenden Prozesses muss angeregt und moderiert werden, sonst versanden die Aktivitäten in der pragmatischen Regelung des Alltagsgeschäfts.
- Schulentwicklungsprozesse haben eine lange Anlaufzeit. Es hat ca. 9 Monate gedauert, bis in der Selbstwahrnehmung der Schulen nennenswerte Entwicklungsschritte sichtbar wurden.
- Wollen und Sollen stehen in einem solchen Prozess immer in einem wohl kaum auflösbaren Spannungsverhältnis. Das eigene Wollen bringt dynamisierende Entwicklungsimpulse ins Spiel; das (an Individuen wie Schulen) herangetragene Sollen provoziert Abwehr und Widerstand und fördert eine „Ja, aber ...“-Kommunikation: Wir würden ja wollen, aber ... (Hinweis auf schlechte Rahmenbedingungen, Überlastung, andere Prioritäten usw.). Insbesondere die Steuergruppen und die Schulleitungen haben hier die sehr diffizile Aufgabe einer das eigene Wollen anregenden und unterstützenden Prozessmoderation.

2. Rollenwechsel der Projektschulen

Die Transfer- oder „zweite“ Phase von *Schule interaktiv* (2008-2010) wurde initiiert, um die in der ersten Phase (2005-2008) gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse an andere Schulen weiterzugeben. Ein weiteres Ziel ist es, auf dieser Basis ein Modell für einen fruchtbaren und nachhaltigen Ergebnistransfer zu entwickeln. Grundlegend dafür ist ein Rollenwechsel: Die bisher „lediglich“ lernenden Projektschulen werden in der Transferphase zu moderierenden, beratenden Coaches der Partnerschulen, wobei sie als Peers, also als gleichberechtigte Partner agieren (Peer-Coaching-Konzept).

Trotz einiger Bedenken – vornehmlich den vorab schwer einzuschätzenden Arbeitsaufwand betreffend – erklärten sich alle Projektschulen bereit, in einem Transferprozess eine solche vermittelnde Rolle gegenüber den neu zu gewinnenden Partnerschulen zu übernehmen.

Da der Erfolg und die Nachhaltigkeit des Transfers aus Sicht der Deutsche Telekom Stiftung nur sichergestellt werden kann, wenn die beteiligten Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen eingebunden werden und eine Übertragung von Erkenntnissen aus der Transferphase in die länderspezifischen Regelfortbildungsstrukturen erreicht werden kann, wurde ergänzend die Bildung eines wissenschaftlichen Beirats initiiert. Dieser setzt sich zusammen aus Vertretern der Kultusministerien, der DT Stiftung und dem Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung der TU Darmstadt. Im Beirat sollen Möglichkeiten einer regionalen Verankerung von Erkenntnissen und bewährter Praxis aus dem Projekt im Einklang mit den länderspezifischen Qualitätsentwicklungs- und Medienbildungskonzepten diskutiert werden.

Auf Basis der Klärung der jeweiligen politischen Rahmensetzungen der Kultusministerien konnten die Projektschulen individuelle Konzepte für den Coachingprozess in der Transferphase entwickeln.

Im Folgenden werden die jeweiligen länderspezifischen politischen Vorgaben und deren Einfluss auf den Prozess sowie die Transfer- bzw. Coachingkonzepte und Fortbildungsangebote der Projektschulen und die Arbeitsorganisation der Coaching-Teams beschrieben.

2.1 Von der begleiteten zur begleitenden Schule

Schule interaktiv verstand sich schon in der ersten Phase als Projekt, das einen kontinuierlichen Lernprozess in den beteiligten Schulen anstößt. Auf Basis der dort angeregten Entwicklungsprozesse sollten die Schulen in die Lage versetzt werden, als „lernende Organisationen“ [Fullan 1999, Argyris & Schön 2000, Senge 2006] zu agieren, also selbstständig Schulentwicklungsprozesse mit Einbindung neuer Medien gestalten zu können. Mit der Perspektive des Transfers dieser Erfahrungen in der zweiten Phase von *Schule interaktiv*, der Transferphase, haben die Projektschulen ihre Rolle als zunächst vor allem lernender Partner erweitert. Als Peer-Coaches für ihre Partnerschulen übernehmen die Vertreter der Projektschulen jetzt Beratungs- und Begleitaufgaben, die in der ersten Phase durch die wissenschaftliche Begleitung wahrgenommen wurden.

Als Peer-Coaches (mit Feldkompetenz in Schulentwicklungsprozessen und Fachkompetenz in der Integration neuer Medien in Unterrichtsprozessen – medienpädagogischer Kompetenz) haben die Projektschulen Lehrkräfte benannt, die bisher als Projektleiter/in gewirkt oder mit besonderen Schwerpunkten in der Projektsteuergruppe der jeweiligen Schule mitgearbeitet haben. So haben sich an den Projektschulen Coachingteams von 2-6 Personen gebildet, die die Beratung und Begleitung der Partnerschulen in der Transferphase übernommen haben.

Sie werden auf dieser Basis als „lehrende Schulen“ ihr Know-how weitergeben, sich aber auch als lernende Organisationen weiterentwickeln. Mit diesem Rollenwechsel sind neue Herausforderungen verbunden: Die (Lern-)Prozesse, welche die Akteure in den Steuergruppen in den eigenen Schulen angestoßen haben, können nun als Beispiel für die Partnerschulen herangezogen werden, wobei die Erfahrungen nicht als „Paket“ übertragbar sind, sondern in Bezug zu den individuellen Voraussetzungen der jeweiligen (Partner-)Schule reflektiert werden müssen, um dort nachhaltig wirken zu können.

So sind die Coaches aus den Projektschulen gefordert, die eigenen Entwicklungserfahrungen und die Prozesse in der eigenen Organisation aus der Meta-Perspektive zu betrachten, gefordert ist also eine reflexive Distanz zu den aktiv mit gestalteten Entwicklungsprozessen – eine Distanznahme, aus der wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Organisation resultieren können. Aber auch auf „praktischer“ Ebene wird sich der Rollenwechsel auswirken: Da sich Transfer „in beide Richtungen“ und als wechselseitiger Lernprozess versteht, werden im Vermittlungsprozess nicht nur Kompetenzen an die Partner weitergegeben, sondern auch weitere eigene Kompetenzen entwickelt. Insofern besteht zwischen Projekt- und Partnerschule zum einen ein vielschichtiges Kooperationsverhältnis, das die Partner je eigenverantwortlich ausgestalten können. Zum anderen handelt es sich um eine komplexe Vermittlungspartnerschaft, in der die Schulen zwar gleichberechtigt agieren, einer der Partner aber auf einem bestimmten Gebiet – der Entwicklung der eigenen Schule mit neuen Medien – einen Erfahrungsvorsprung hat. Es gilt jetzt, aus den Erfahrungen, die zu diesem Vorsprung geführt haben, für die Partnerschulen Handlungsimpulse erwachsen zu lassen. Für die Coaches zeichnet sich inso-

fern eine Rolle ab, wie sie für Lehrende (oder Moderatoren) in konstruktivistischen Lernszenarien und für Organisationsentwicklungsberater umschrieben wird [Dalin, Rolff & Buchen 1996]: Auf Basis der eigenen Erfahrungen sollen sie anderen Schulen Lernprozesse ermöglichen, indem sie

- sich in Zielvereinbarungen auf die Rahmenbedingungen der Kooperation zwischen Projekt- und Partnerschule verständigen,
- sich auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Partnerschulen einlassen,
- als Fortbildner eigene Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben,
- die Entwicklungsprozesse in den Partnerschulen begleiten.

Als „Erfahrungsträger“ und unmittelbarer Aushandlungspartner bilden die Akteure in den Steuergruppen selbst einen wesentlichen Bestandteil des Transferprozesses. Ihre Erfahrungen in der Gestaltung der Aushandlungen und die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Prozess werden mit der wissenschaftlichen Begleitung innerhalb der Coaching-Teams regelmäßig reflektiert. Darüber hinaus wird im Rahmen von Projekttreffen ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch ermöglicht.

Als orientierender Rahmen für die Kooperation zwischen Projekt- und Partnerschule wurde auf Zielvereinbarungen gesetzt.

6. Faktoren, die nach Auswertung der bisherigen Transferprozesse Schulentwicklung zur Integration neuer Medien unterstützen

Aus den bisher in der Transferphase gewonnenen Erkenntnissen lassen sich für eine Überführung des im Projekt *Schule interaktiv* entwickelten Peer-Coaching-Konzepts in die Regelfortbildungsstrukturen der Länder Faktoren benennen, die als Voraussetzung für das Gelingen von Transferprozessen zu werten sind.

Die beschriebenen Erwartungen und zu erwartenden Leistungen müssen für alle Beteiligten in verlässlichen Rahmenbedingungen geregelt sein, die den Raum für einen offenen Entwicklungsprozess und individuelle Lösungen eröffnen.

Die im Rahmen von *Schule interaktiv* gemachten Erfahrungen bestätigen die Erkenntnisse der Studie „Computer in der Schule – Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien“ [Wiggenborn & Vorndran 2003]. In dieser Studie wurden unterschiedliche regionale Kontextbedingungen analysiert, daraus wurden grundlegende Handlungsempfehlungen abgeleitet. Diese werden durch das dargestellte Peer-Coaching-Konzept weiter konkretisiert. Als eine grundlegende Erkenntnis lässt sich vorab konstatieren:

Eine erfolgreiche IT-Integration muss die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse zur obersten Priorität erheben. Dieses beinhaltet, dass die Vision zur Medienintegration pädagogisch – nicht technisch – begründet ist [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 23].

Als unterstützende Faktoren einer solchen Rahmung betrachten wir:

- *Freiwilligkeit:* Die Freiwilligkeit fand im Rahmen des Projekts dadurch Ausdruck, dass die Schulen an einem Bewerbungsverfahren teilnehmen mussten.
- *Offenheit und Motivation für Entwicklung:* Die Motivation für einen Entwicklungsprozess war von den Bewerbern darzustellen.
- *Engagement:* Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn die Akteure gemeinsam bereit sind, diesen Weg zu beschreiten. Da eine Einbindung der Schule als Ganze nicht der Regelfall ist, sind die Aktiven gefordert, systematisch weitere Akteure aus dem Kollegium in den Prozess zu integrieren.
- *Zeit:* In beiden Phasen des Projekts *Schule interaktiv* wurde deutlich, dass Schulentwicklung ausreichend Zeit benötigt. Der Peer-Coaching-Prozess sollte daher auf mindestens 2 Jahre ausgelegt sein.
- *Lern- und Austauschplattform (LMS):* Relevant ist die Unterstützung der regionalen Prozesse durch eine Austausch- und Lernplattform. Diese dient zur Gestaltung medialer Unterrichtseinheiten als auch zu deren Dokumentation sowie zum kommunikativen Austausch der Akteure.¹

¹ „Die Zentralisierung des Zugangs zu Content durch Portale auf schulischer, regionaler und staatlicher Ebene“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 51].

Erwartungen an Schulen, die sich um eine Teilnahme bewerben:

- Jede Schule sollte eine *projektbezogene Steuergruppe* bilden, die sich regelmäßig trifft und den Schulentwicklungsprozess nach innen und außen begleitet und engagiert vorantreibt.
 - Mindestens ein Steuergruppenvertreter sollte Mitglied der erweiterten Schulleitung sein, da Schulentwicklungsprozesse nach unseren Erfahrungen der ausdrücklichen *Unterstützung der Schulleitung* bedürfen.²
- Bereitschaft zum *regelmäßigen Austausch*: Mitglieder der Steuergruppe treffen sich alle 4 – 6 Wochen zu einem Beratungstermin (Jour fixe) mit den Peer-Coaches.
 - Die eigene Rolle der Schule in der Peer-Beziehung und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten sind vorab zu klären
- *Teilnahme an Netzwerktreffen*: Mitglieder der Steuergruppe und weitere Lehrkräfte nehmen an mindestens einem Netzwerktreffen aller Projektschulen pro Schuljahr teil.
- *Informationsaustausch* über den Stand der Projektentwicklung, der Diskussion von Problemen; Verfügbarmachen von Arbeitsergebnissen zu verschiedenen Projektthemen sowie zur Unterstützung des Erfahrungs- und Lösungsaustauschs.
- *Zielklärungsprozess*: In den Zielklärungsprozess sollte das gesamte Kollegium einbezogen werden.
 - *Verschriftlichung* der Projektziele nach einem Zielklärungsprozess mit Unterstützung der Peer-Coaches nach einem halben Jahr (z. B. in einem Zielpapier).
 - Das Zielpapier sollte in der ganzen Transferphase als Instrument zur *Prozessreflexion und -steuerung* genutzt werden.
- *Dokumentation von Unterrichtseinheiten*: Um die Möglichkeit eines Austausches zu gewährleisten, sollte jede Projektschule pro Schuljahr mindestens vier Unterrichtseinheiten mit neuen Medien entwickeln, durchführen, evaluieren und zur Dokumentation in eine webbasierte Datenbank hochladen.
- *Dokumentation der eigenen Schulentwicklungsprozesse*: Erstellung eines Berichts jeweils zum Schuljahresende (z.B. leitfragengestützt, umfangsbegrenzt). Dieser kann auch für einen Selbstreflexions- bzw. Selbstevaluationsprozess genutzt werden.

Erwartungen an die Peer-Coaches (Schulentwicklungsberater):

- Peer-Coaches sollten über *ausgeprägte Feld- und Fachkompetenzen* verfügen, um Projektschulen adäquat in ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützen zu können.
 - Feldkompetenzen in Bezug auf Schulorganisation und -entwicklung durch Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen (z.B. Mitarbeit in einer Steuergruppe)
 - Fachkompetenzen in der Integration neuer Medien in Unterrichtsprozesse
 - Ein Tandem-Coaching-Modell (zwei Berater pro Schule) hat sich wegen der Möglichkeit des gegenseitigen Austauschs und der Reflexion der Beratungsprozesse im bisherigen Projektverlauf als günstig erwiesen.

² „Das Engagement der Schulleitung für die Integration der neuen Medien in den Schulalltag ist unabdingbar“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 38].

- *Initiieren regelmäßigen Austauschs*: Im Rhythmus von 4 – 6 Wochen stattfindende Jours fixes, an denen die Peer-Coaches und die Steuergruppenvertreter der Schulen teilnehmen.
 - Die eigene Rolle in der Peer-Beziehung und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten sind vorab zu klären
- *Organisation von Netzwerktreffen*: Planung und Moderation von mindestens einem Netzwerktreffen pro Schuljahr in Absprache mit den beteiligten Projektschulen.
- *Fortbildungsangebote*: Durchführung bzw. Organisation von Fortbildungen, die von den Schulen im Rahmen des Projekts nachgefragt werden.³

Erwartungen an die Bildungsadministration^{4,5,6}:

- *Anreize* für neue Projektschulen: Die Arbeit, die Kollegien in ein Schulentwicklungsvorhaben investieren, ist immens und hat einen erhöhten Bedarf an technischer Ausstattung zur Folge. Dafür sollten den Schulen freie Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden.
- *Deputatsstunden*:
 - a. Für die Arbeit der Peer-Coaches (Schulentwicklungsberater):
Da idealerweise ein Team von Peer-Coaches möglichst als Tandems eine Anzahl von Schulen in einer Region begleiten wird, sollten dafür mindestens 5 Deputatsstunden pro zu beratender Schule angesetzt werden.
 - b. Zur Entlastung der Steuergruppenvertreter:
In Abhängigkeit von der Schulgröße sollte mindestens eine Deputatsstunde für den Schulprojektleiter bzw. weitere Steuergruppenvertreter angesetzt werden.
Denn:
Zeitmangel wurde von den Steuergruppenvertretern im laufenden Projekt als größtes Hindernis für weitergehende Schulentwicklungsprozesse genannt.
- *Ausstattungsbedingungen und Support*: Mindestausstattungsbedingungen und technischer Support müssen für die teilnehmenden Schulen im Benehmen mit dem Schulträger geklärt werden.⁷

³ „Die Unterstützung der Schulen bei der Planung und Umsetzung von Lehrerfortbildungen“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 47].

⁴ „Ein Staat, der neue Medien erfolgreich in seine Schulen integrieren will, muss unmissverständliche politische Leitlinien vorgeben. Notwendig sind folgende Maßnahmen: Der Aufbau einer klaren und umfassenden IT-Strategie, die regelmäßig evaluiert und aktualisiert wird; eine angemessene Finanzierung und Unterstützung von Regionen und Schulen; die Anerkennung und Stärkung der Regionen als zentrales Element der IT-Strategie; und die Übertragung von Entscheidungskompetenz an Schulen sowie deren Verknüpfung mit Rechenschaftslegung“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 29].

⁵ „Die Bedeutung von Führung bei der IT-Integration muss allgemein anerkannt werden. Erfolgreiches Management, ob auf staatlicher, regionaler oder schulischer Ebene muss: visionär sein; kreativ sein; diejenigen fördern, die Interesse und Enthusiasmus zeigen und eine kritische Masse aller relevanten Stakeholder einbeziehen“ [Wiggenborn & Vorndran S. 25].

⁶ „Regionen sollten Strategien für die flächendeckende IT-Integration nutzen, um die digitale Spaltung der Gesellschaft zu verringern“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 52].

⁷ „Die Region sollte für Schüler und Lehrer eine umfassende Ausstattung bereitstellen und einen in hohem Maße verlässlichen Support einrichten“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 43].

- *Anbindung an regionale Strukturen:* Die Schulentwicklungsberatung wird erleichtert, wenn sowohl die zu beratenden Schulen wie auch die Peer-Coaches aus der gleichen Region kommen (Koordinations- und Zeitaufwand für die gemeinsamen Treffen, Organisation von Fortbildungsveranstaltungen).⁸
- *Supervisionsangebote:* Die regelmäßige Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Rolle als Peer-Coaches und der Beratungsprozesse an den Schulen (ca. alle 8 Wochen) wurde von den Beteiligten als hilfreich bewertet. Ein solches Angebot könnte ebenfalls auf regionaler Ebene angesiedelt werden.

Übertragbarkeit des Ansatzes auf andere Schulformen:

Der Projektansatz von *Schule interaktiv* richtete sich bisher auf weiterführende Schulen. Im Kontext dieser spezifischen Rahmenbedingungen wurden die bisherigen Erfahrungen gesammelt. Eine Übertragung des Transferkonzepts auf Grund- und berufsbildende Schulen erscheint grundsätzlich möglich und wäre in Modellprojekten zu erproben.

Literatur:

Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch.* Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung/Druck Verlag Kettler.

Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Herzig, B. & Grafe, S. (2006). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft.* Bonn: Deutsche Telekom.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2005). *Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement.* Weinheim, Basel: Beltz.

⁸ „Das regionale Management muss zielorientiert führen und den Schulen kundenorientierte Unterstützung bieten. Die notwendigen Maßnahmen umfassen: Den Aufbau einer umfassenden regionalen IT-Strategie, die Methoden zur Evaluation von Fortschritten einschließt; das proaktive Management der regionalen IT-Integration, das sich in einer unternehmerischen Haltung in die Einbeziehung aller Beteiligten sowie in die Kooperation mit Unternehmen und anderen Organisationen zeigt; [...] die enge Zusammenarbeit mit den Schulleitungen“ [Wiggenborn & Vorndran 2003, S. 36].

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2000). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim, Basel: Beltz.

Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil der Schulentwicklung. In: S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (Vol. 1, S. 263-281). Opladen: Leske + Budrich.

Senge, P. M. (2006). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wiggenborn, G. & Vorndran, O. (2003). Computer in die Schule. Eine internationale Studie zu regionalen Implementationsstrategien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Anhang:

A3 Neueste Version des Evaluationskonzepts

Anhang 3:

Neueste Version des Evaluationskonzepts
Stand 5. Mai 2009

Evaluationskonzept für die Transferphase

1 Evaluationsziele

Ziele der Evaluation im Überblick:

- Beratung und Unterstützung der Projektschulen bzgl. Peer-Coaching und Peer-Evaluation (Supervision/Umgang mit Evaluationsmethoden/-instrumenten)
- Gemeinsame Prozessreflexion mit den Projektschulen
- Punktuelle Mitgestaltung von Angeboten zur Unterrichtsevaluation: beinhaltet gemeinsame Vorbereitung von Fortbildungen zur Selbstevaluation von Unterricht
- Beschreibung von Gelingensbedingungen der Transferprozesse, die Schulentwicklung und Integration neuer Medien bei den Partnerschulen im besonderen Maße unterstützt haben
- Überprüfung, ob übergreifende Veränderungen hinsichtlich der von Projektschulen formulierten Qualitätsmerkmale von „*Schule interaktiv*“ an den Partnerschulen sichtbar gemacht werden können.
- Dokumentation von drei länderspezifischen Transferkonzepten (die an politische Vorgaben gebunden sind) in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden

2 Evaluationsbereiche

Mit der Einbeziehung von 15 neuen Partnerschulen hat sich das Evaluationsfeld erheblich ausgeweitet; zugleich werden sich damit die Prozesse, die das Projektgeschehen ausmachen, weiter ausdifferenzieren. Im Zentrum steht das, was wir als Transfer bezeichnen: die Weitervermittlung der eigenen Entwicklungsdynamik der Projektschulen an die neuen Partnerschulen.

Dabei handelt es sich zum einen um bilaterale Prozesse zwischen Projektschule und den einzelnen Partnerschulen; zum andern werden gewisse Vernetzungen und Kooperationen auch zwischen den Partnerschulen in den lokalen und regionalen Verbänden entstehen. Hier spielen zudem die lokal und regional einbezogenen administrativen Instanzen eine Rolle.

Entwicklung vollzieht sich in ihnen auf folgenden Ebenen:

- in den Partnerschulen, indem diese in ihrer eigenen Entwicklungsdynamik Know-how, Anregungen, Instrumente, Materialien, Lösungen von den Projektschulen als verstärkendes und orientierendes Moment aufzunehmen;
- in den Projektschulen, indem diese in der Kooperation mit den Partnerschulen nicht nur Know-how, Instrumente, Materialien, Lösungen weitergeben, sondern auch selbst Anregungen empfangen, weiter lernen und ihre Kompetenz als Transferschule weiter entwickeln;
- in den regionalen Verbänden, indem dort Synergieeffekte zum Tragen kommen, Strukturen wechselseitiger Unterstützung und Strategien für die Einbeziehung weiterer Schulen entwickelt werden.

Diese Entwicklungen und ihr Zusammenhang untereinander sind Gegenstand der Evaluation. Insofern diese als kybernetisches Selbstregulationselement dienen soll, sind ihre Kriterien, Instrumente und Verfahren sowie die Formen der Rückspeisung ihrer Ergebnisse in den laufen-

den Prozess eine Angelegenheit zwischen den kooperierenden Projektpartnern. In dieser Hinsicht befindet sich die wissenschaftliche Begleitung überwiegend in der Rolle der teilnehmenden (und dokumentierenden) Beobachtung.

Angesichts der Schwierigkeiten, die es mit der Implementierung von Selbstevaluation in der ersten Projektphase gegeben hat, insbesondere auch der Problematik der Arbeitsbelastung und im Hinblick auf die unverzichtbare Legitimationsfunktion von Evaluation sollen flankierend traditionelle und bewährte Verfahren feststellender Evaluation (Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalyse) eingesetzt werden, um Indikatoren für die Beurteilung der Prozesse im Projekt datenmäßig zu erfassen.

Über die Feststellung von Entwicklungsdaten hinaus wird es bei der Evaluation um die Frage gehen, welchen Einflussfaktoren die jeweiligen Entwicklungen zu verdanken sind: welche Rolle dafür die Kooperation mit der Projektschule gespielt hat, welche gemeinsamen Aktivitäten dabei von besonderem Nutzen waren, welche sich eher hemmend ausgewirkt haben, welche Bedeutung das lokale Netzwerk hatte, als wie hilfreich die administrative Unterstützung empfunden wurde usw. Die für eine entsprechende Interpretation des Projektgeschehens benötigten Informationen werden von der wissenschaftlichen Begleitung in Form von Protokollen gemeinsamer Sitzungen, Beobachtungsaufzeichnungen, Sammlung relevanter Dokumente u.dgl. eingeholt.

Die drei lokalen und regionalen Verbände werden voraussichtlich ihre je eigene Entwicklung durchlaufen, mit Unterschieden, die in den unterschiedlichen „Charakteren“ der beteiligten Schulen begründet sind, aber auch in unterschiedlichen Kooperationsschwerpunkten, Fortbildungsstrategien, Vernetzungsaktivitäten, Rahmenbedingungen usw. Auf der Ebene des Gesamtprojekts wird zumindest eine lose Vernetzung über die gemeinsame Plattform fortbestehen. Darüber hinaus werden die Projektpartner der ersten Projektphase weiterhin den Gesamtprozess gemeinsam reflektieren.

Noch nicht abzuschätzen ist, welche Rolle der vorgesehene Beirat spielen wird, in dem die Erfahrungen der drei Verbände zu einer vergleichenden und differenzierenden Gesamtschau des Projekts zusammengetragen, ausgewertet und diskutiert werden. Denkbar sind Transfers zwischen den Verbänden, so dass das, was sich an einem Ort bewährt hat, auch anderenorts versucht wird. Vielleicht wird ein auch hier stattfindender wechselseitiger Lernprozess zu über das Projekt hinaus gehenden allgemeinen Erkenntnissen und Strategien führen.

2.1 Entwicklung an den Partnerschulen

Ziel der Transferphase ist, analoge Entwicklungen zu unterstützen, wie sie in der ersten Projektphase an den Projektschulen stattgefunden haben (und dort weiterhin in Gang sind). Insofern knüpft auch die Evaluation am Konzept der ersten Phase an. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die formativen und responsiven Elemente jetzt in der Verantwortung der kooperierenden Projekt- und Partnerschulen liegen; die wissenschaftliche Begleitung wird sich diesbezüglich auf externe Evaluationsverfahren zurückziehen, um dem im Projekt präsenten differenzierten Legitimationsbedarf [vgl. 1. Zwischenbericht zur Übergangsphase – *Schule interaktiv*-Transfer 7/2008] gerecht zu werden.

Zu Projektbeginn waren die Ziele bewusst grob nach den Bereichen Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, und Lernförderung (einschl. Förderung der Medienkompetenz) unterschieden worden. Im Fokus stand der Unterricht. Im Laufe des Projekts stellte sich zunehmend stärker die Bedeutung der mit der Unterrichtsentwicklung verwobenen Bereiche der Organisations- und Personalentwicklung heraus. Diese zwar von Beginn an in der Projektidee/-konzeption mitgedachten Bereiche wurden im Projektverlauf verstärkt auch von den Projektschulen als relevante und deswegen auch besonders beachtenswerte Entwicklungsbereiche angesehen. Dass diese Bereiche wesentlich für die Entwicklung der Schule als Ganzes sind, spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Literatur zur Schulentwicklung wieder, in der die Untrennbarkeit von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung hervorgehoben wird: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ [Horster & Rolff 2001, S. 57].

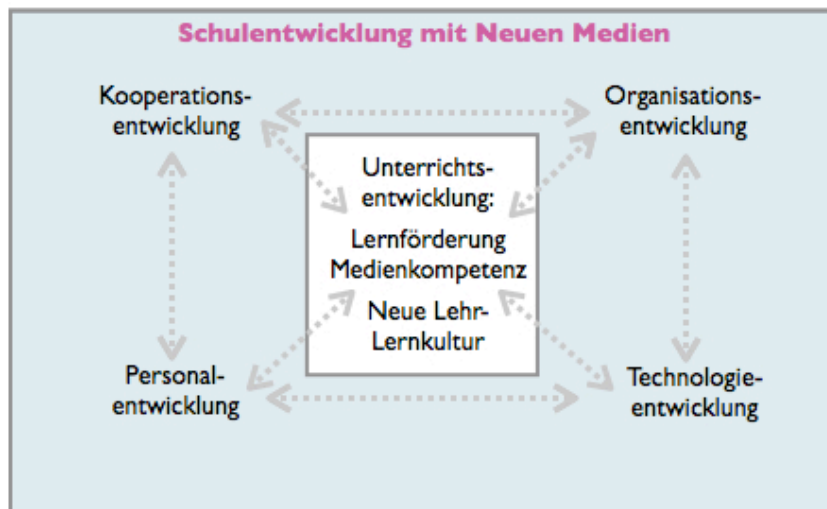


Abbildung 1: Schulentwicklung als Wechselwirkungsprozess

Der besondere Fokus im Projekt *Schule interaktiv* auf Unterrichtsentwicklung mit neuen Medien lässt eine Ausdifferenzierung des Bereiches Organisationsentwicklung im Anschluss an Schulz-Zander [2001] und Grafe/Herzig [2006] sinnvoll erscheinen: Die Gestaltung einer Kultur der neuen, lernenden Schule ist demnach als vernetzter Prozess aufzufassen, in dem sich die Ebenen Organisationsentwicklung und in ihr Kooperations- und Technologieentwicklung wechselseitig mit Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung bedingen (vgl. Abbildung). Diese Erkenntnis bestätigte sich im Projektverlauf, zudem spiegelte sie sich auch in den von den Projektschulen auf dem letzten Projekttreffen am 13. und 14. September 2007 entwickelten Qualitätsmerkmalen wieder. Der von den Beteiligten dort formulierte Merkmalskatalog versteht sich als vorläufig, er kann sich abhängig von den eingangs der Transferphase zu gestaltenden Zielvereinbarungen noch erweitern oder ausdifferenzieren. Denn: Transfer wird in beide Richtungen gedacht und schließt wechselseitiges voneinander Lernen ein. Wie auch in der ersten Projektphase geht es nicht darum, Handlungsrezepte auf die Partnerschulen zu übertragen oder vordefinierte Hypothesen zu überprüfen, sondern in einen gemeinsamen Kommunikations- und Aushandlungsprozess darüber einzutreten, welche Ziele angestrebt sind und wie ihr erfolgreiches Erreichen festgestellt werden kann.

Die Evaluation in der Transferphase wird sich an den fünf Bereichen Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Kooperationsentwicklung, Personalentwicklung und Technologieentwicklung orientieren und diese als Bezugspunkte für die Darstellung von Entwicklungen in den Partnerschulen nutzen. In diesen fünf Bereichen haben sich in der ersten Projektphase an den Projektschulen wesentliche Veränderungen vollzogen, so dass die Bedeutung dieser Aspekte bestätigt werden konnte [vgl. auch Schulz-Zander 2003; Grafe/Herzig 2006]. Zu Projektende haben die Beteiligten aus diesen Erfahrungen gemeinsam Qualitätsmerkmale für das Gelingen von Entwicklungsprozessen und der Integration neuer Medien in den Unterricht formuliert (ausführlich im Anhang nachzulesen), die diesen fünf Bereichen weitestgehend zugeordnet werden können.⁹ Im Folgenden werden die genannten Evaluationsbereiche näher bestimmt und jeweils punktuell deren Interdependenzen aufgezeigt.

Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung stand und steht letztlich im Mittelpunkt des schulischen Bildungsauftrags und bleibt daher auch in der Transferphase des Projekts *Schule interaktiv* leitend. Dem Bereich Unterrichtsentwicklung können 7 der 15 am Projekttreffen formulierten Qualitätsmerkmale zugeordnet werden (Q3: Unterrichtsqualitätsentwicklung, Q4: Veränderung der traditionellen Lehrer-/Schülerrolle, Q5: Fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben, Q6: Offenheit gegenüber den Ergebnissen, Q7: Evaluation und Dokumentation, Q8: Entwicklung von Medienkompetenz, Q15: Erprobte und evaluierte Unterrichtseinheiten).

Mit einer neuen Lehr-Lernkultur wurden die Aspekte Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Kooperation der Lernenden verbunden; sie soll durch eine weniger kontrollierende denn begleitend-unterstützende Lehrerrolle und projektartige sowie kooperative Lernformen ermöglicht werden. Lernförderung verstand sich als Motivierung, Individualisierung und Differenzierung sowie Verstehenshilfe durch den Einsatz Neuer Medien. Medienkompetenzentwicklung bezog sich auf eine basale Voraussetzung, ohne die der Einsatz Neuer Medien im Unterricht seine potenziell förderlichen Wirkungen naturgemäß nicht entfalten kann. Sie bezeichnet darüber hinaus eine für die künftigen Anforderungen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Leben unverzichtbare Schlüsselqualifikation.

Mit dieser Orientierung ist wie in der ersten Projektphase das Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen angesprochen:

Unterrichtsentwicklung und Kooperationsentwicklung: Unterrichtsvorhaben, die sinnvollen Medieneinsatz und neue Lehr-Lernformen umsetzen, waren in *Schule interaktiv* mit kooperativer Planung und Reflexion verbunden, in dem sie (von den Projektsteuergruppen) schulintern auf ihren Bezug zu schuleigenen Zielsetzungen zu prüfen waren. Bislang ist die Kooperation von Lehrer/innen im Bereich der Vorbereitung oder Durchführung noch nicht Alltag in deutschen Schulen [vgl. DESI Studie: Helmke et al, 2007] sie erwies sich in *Schule interaktiv* jedoch als relevanter Aspekt und konnte im Projektverlauf bestätigt werden (Teilergebnis: z. B. gestiegene Kooperation in Bezug fächerübergreifenden Unterricht).

⁹ Ausnahme: Q14: Öffentlichkeitswirkung: Die Erweiterung des Schulprofils durch das Projekt ‚*Schule interaktiv*‘ findet Anerkennung in der Schulöffentlichkeit und schlägt sich auch in Anmeldezahlen nieder.

Unterrichtsentwicklung und Technologieentwicklung: Aus den Ergebnissen von SAN ließ sich zeigen, dass die reine Ausstattungsentwicklung noch keinen Einfluss auf die Weiterentwicklung von Unterricht haben muss. In *Schule interaktiv* wurde ein alternativer Weg eingeschlagen: Die Integration von Medien erfolgte anhand der pädagogischen Konzeption von Unterrichtsvorhaben, die von den Lehrer/innen der Projektschulen entworfen und später umgesetzt wurden. Der hier zu entwickelnde, pädagogisch sinnvolle Medieneinsatz war der Anhaltspunkt für die zu beschaffende bzw. bereitzustellende Medientechnik, wodurch eine Verbindung von Unterrichtsentwicklung und Technologieentwicklung sichtbar wurde. Das Zusammenwirken dieser Ebenen stellte sich im Projektverlauf als ein wichtiger Faktor des Entwicklungsprozesses heraus.

Für den Bereich Unterrichtsentwicklung werden als relevante Daten für die Evaluation folgende Quellen herangezogen:

- Dokumentation der Unterrichtsvorhaben (der Partnerschulen),
- Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragungen zu Unterrichts- und Medienkompetenzentwicklung,
- Interviews mit Netzwerkmitgliedern,
- Einschätzungen der Peers (Projektschule) in Bezug auf die von ihnen begleitete Partnerschule.

Organisationsentwicklung

In *Schule interaktiv* bezieht sich Organisationsentwicklung auf die materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die die Schule den in ihr Tätigen zur Verfügung stellt. Dieser Rahmen prägt die in ihm geleistete Arbeit sowie das Profil und die Kultur einer Schule, gleichzeitig wirken diese auf ihn zurück, sodass eine gelingende Vermittlung von organisatorischen Rahmenbedingungen und unterrichtsbezogenen Aushandlungen notwendig wird. Wie eine Schule diese (Vermittlungs-)Prozesse gestaltet, wird in der Regel in Form von Schulprogramm und Medienkonzept¹⁰ beschrieben, die eine Verpflichtung sowohl der Organisation als auch der handelnden Akteure beinhalten. Zum Bereich Organisationsentwicklung zählen demnach alle Aushandlungsprozesse, die sich direkt oder indirekt auf den Unterricht beziehen (z. B. Profilbildung, Schwerpunktentwicklung, Schulprogrammarbeit, Selbstverständigungsprozesse, Konfliktlösungsstrategien, Kooperation, Ressourcenplanung, Qualitätssicherung, Evaluation). Auch sie spiegeln sich auch in den von den Projektschulen erarbeiteten Qualitätsmerkmalen wieder: Q1: Schulentwicklungsprojekt, Q2: Entwicklung schuleigener Steuerungsstrukturen, Q10: Medienkonzeptentwicklung und Q11: Gemeinsame Projektarbeit und Austausch. In *Schule interaktiv* hat sich der Bereich Organisationsentwicklung als einer der besonders wichtigen Bereiche in Vermittlung mit den anderen bestätigt; einige Schnittstellen sollen im Folgenden beleuchtet werden:

Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Die Schwerpunkte einer Schule bilden sich nicht automatisch durch die in ihr geleistete Arbeit der Individuen, sondern bedürfen eigener Aufmerksamkeit, wenn die Schule sich als Organisation weiter entwickeln will. Dies setzt eine Schulprogrammarbeit (oder wie im Projekt *Schule interaktiv* Medienkonzeptarbeit) voraus, die von allen Beteiligten getragen wird und verpflichtende Anteile bis in die konkrete Un-

¹⁰ Als Bestandteil des Schulprogramms

terrichtsebene hinein festhält, so dass eine systematische Unterrichtsentwicklung (und nicht rein zufällige) möglich wird, die durch organisationale Strukturen optimal gestützt wird. Zu solchen organisationalen Rahmenbedingungen gehören beispielsweise die Sicherstellung von fächerübergreifendem Unterricht oder die Ermöglichung von Doppelstunden im Regelunterricht.

Organisationsentwicklung und Kooperation: Systeme verändern sich nicht von allein, sondern werden von Menschen verändert [vgl. Fullan 1999, S. 25], weshalb der Aspekt Kooperationsentwicklung zwischen den Beteiligten einen wesentlichen Stellenwert in der Organisationsentwicklung einnimmt (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.3). Gleichzeitig ist die Entscheidung der Organisation als Ganzes (oder zumindest eines Großteils des Kollegiums) für Veränderungsprozesse von großer Bedeutung, da sich jeder Einzelne für den Aufbau der Organisation verantwortlich fühlen sollte [vgl. Fullan 1999, S. 75]. Auf organisatorischer Ebene hat sich die Einrichtung von schuleigenen Steuerungsgruppen bzw. -strukturen in „*Schule interaktiv*“ sowie darin die konsequente Einbindung der Schulleitung bewährt, die den Aufbau von Teamarbeit unterstützt und das Kollegium zu integrieren vermag¹¹. Die Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung [vgl. Rolff 2001], der zufolge umfassende Schulentwicklungsprozesse ohne aktive Unterstützung der Schulleitung nicht denkbar sind, konnten insofern untermauert werden.

Organisationsentwicklung und Technologieentwicklung: Medienkompetente Lernende und medienpädagogisch kompetente Lehrende müssen in einer medienkompetenten Schule strukturell adäquat unterstützt werden. Dies betrifft die Schaffung und Pflege der technischen Infrastruktur sowie das Ermöglichen eines einfachen Zugangs zu Medien. Der Zugang zu Technik insbesondere zu Computerräumen ist oft durch technische Barrieren wie gesonderte Schlösser, besondere Passwörter erschwert, teils wird die mediale Ausstattung auch von Lehrenden vor der inflationären Nutzung durch die Schüler „beschützt“. Ferner kann eine zentrale oder fachbereichsbezogene Raum- und Medienverwaltung vor allem für technikfernere Lehrkräfte ein Nutzungshindernis darstellen. *Schule interaktiv* hatte auch bezüglich solcher möglicher Nutzungsbarrieren Reflexionsprozesse angestoßen.

Für den Bereich Organisationsentwicklung werden als relevante Daten für die Evaluation folgende Quellen herangezogen:

- Bewerbungsunterlagen,
- Portfolios, erstellt durch die Projektschule,
- Interviews mit Netzwerkteilnehmenden,
- Einschätzungen der Peers in Bezug auf die von ihnen begleitete Partnerschule.

Kooperationsentwicklung

Der Aspekt Kooperationsentwicklung wird häufig als Teilbereich der Organisationsentwicklung aufgefasst [siehe z. B. Rolff et al 2000]. Im Entwicklungsprojekt *Schule interaktiv* bestätigte sich die besondere Relevanz von Kooperationsentwicklung für Schulentwicklung im Kontext einer pädagogisch sinnvollen Integration neuer Medien. So wurden Kooperationen im An-

¹¹ Beispielsweise setzt das Aufbrechen des 45-Minuten-Taktes strukturell-organisatorische Veränderungen voraus, die nicht ohne Schulleitungsunterstützung umgesetzt werden können.

schluss an Schulz-Zander [2001] und Grafe/Herzig [2006] als eigener Entwicklungs- und Evaluationsbereich betrachtet, der von grundlegender Bedeutung für Unterrichts-, Organisations-, Personal- und Technologieentwicklung ist. Auch in den von den Projektbeteiligten erarbeiteten 15 Qualitätsmerkmalen ist Kooperation in mindestens fünf Merkmalen inhärent (Q1: Schulentwicklungsprojekt, Q2: Entwicklung schuleigener Steuerungsstrukturen, Q5: Fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben, Q7: Evaluation und Dokumentation und Q11: Gemeinsame Projektarbeit und Austausch), was auch hier die Wechselwirkungen der verschiedenen Entwicklungsbereiche verdeutlicht.

Kooperation und Unterrichtsentwicklung: Aufgrund der Konzeption und Durchführung von Unterrichtsvorhaben wurde eine unterrichtsbezogene Verständigung initiiert, in der sich auch die Verknüpfung zwischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung widerspiegelt. Teil dieser unterrichtsbezogenen Verständigung war die gezielte Förderung von Selbstevaluation. Diese sollte eine unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden anregen und zur Entwicklung einer neuen Lehr-Lernkultur beitragen. Im Kontext der Arbeit mit neuen Medien rückt hier auch die Kooperation der Lernenden im Rahmen projektorientierter Arbeitsformen (wie Team- und Gruppenarbeit) stärker in den Fokus [vgl. Schulz-Zander et al 2003, S. 40].

Kooperation und Organisationsentwicklung: Da sich der Ansatz von *Schule interaktiv* auf die Schule als Ganzes bezieht, sollen sich nicht nur einzelne oder eine Gruppe, sondern möglichst viele der Mitglieder auf den Weg machen, sinnvolle Konzepte der Unterrichtsarbeit mit neuen Medien zu fördern. Der gezielten Entwicklung und Verstetigung schulinterner Kooperationsprozesse, die sich dezidiert auf die ganze Schule beziehen, kommt daher große Bedeutung zu [Kempfert/Rolff 2005]. Gerade in Schulen ist dies häufig problematisch: Aus organisationstheoretischer Perspektive können gelingende Kooperationsprozesse in Schulen nicht per se vorausgesetzt werden, sondern müssen aufgrund der bestehenden lose gekoppelten Beziehungen zwischen den Akteuren gezielt entwickelt werden [Weick 1995; Krainz-Dürr 2007]. Einen Anstoß diesbezüglich gaben die im Rahmen der pädagogischen Tage angeregten internen Verständigungsprozesse über guten bzw. gelingenden Unterricht sowie die Anforderung, für die schulinterne Koordination Projekt(steuern)gruppen zu bilden und dort die Schulleitung unmittelbar einzubinden. Auch der Anstoß, ein Medienkonzept (weiter-) zu entwickeln, in dem die Ansätze der gezielten Integration neuer Medien in den Regelunterricht sichtbar werden, fordert Kooperations- und Verständigungsprozesse auf Schulebene. Hierin zeigen sich auch Bezugnahmen zu Personal- und Technologieentwicklung (vgl. Kapitel 3.4 und 3.5).

Für den Bereich Kooperationsentwicklung werden als relevante Daten für die Evaluation folgende Quellen herangezogen:

- Bewerbungsunterlagen,
- Portfolios, erstellt durch die Projektschule (Hier: inner- sowie interschulische Verständigungs- und Koordinationsprozesse),
- Leitfadeninterviews,
- Teilnehmende Beobachtung der Netzwerktreffen,
- Einschätzungen der Peers in Bezug auf die von ihnen begleitete Partnerschule.

Personalentwicklung

Personalentwicklung wird in *Schule interaktiv* als Qualifizierung der an der Schule Tätigen hinsichtlich der Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Arbeit benötigt werden, aufgefasst. Wichtig war im ersten Projektabschnitt zunächst die Weiterentwicklung der medienpädagogischen Kompetenz¹² der Lehrer/innen, die als Voraussetzung für Medienkompetenzentwicklung der Lernenden zu bewerten ist [vgl. Herzig & Grafe, 2006, S. 95]. Eines der bislang formulierten Qualitätskriterien lässt sich auf diesen Bereich beziehen (Q9: Fortbildung).

Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Personalentwicklung setzt in Schulen bei den Lehrer/innen als den in Bezug auf Unterricht handelnden Akteuren an. Nach Fend [2005, S. 16] besteht ein neuer und wichtiger Schwerpunkt der Professionalisierung in der Erweiterung fachdidaktischer Fähigkeiten durch die gemeinsame Erarbeitung mediengestützter Unterrichtseinheiten. Im Rahmen eines Projektes, das sich dem pädagogisch sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht verschrieben hat, ist es unabdingbar, dass die Lehrenden spezifische medienpädagogische Kompetenzen aufweisen. Nach Weinreich und Schulz-Zander [2000] sind hemmende Faktoren beim Einsatz neuer Medien im Unterricht u.a. ein Mangel an Computerwissen und computerbezogenen Fertigkeiten. Demnach ist es wichtig, dass die Lehrenden im Bereich neuer Medien entsprechende Kompetenzen weiterentwickeln bzw. sich diese aneignen. Hierbei gilt es zu beachten, dass neben reinen Handlungskompetenzen auch ein kritisches Urteilsvermögen sowie eine verantwortungsbewusste Gestaltungsfähigkeit ausgebildet werden.

Personalentwicklung im Kontext von Kooperations- und Organisationsentwicklung: Die Fortbildungsmaßnahmen können jedoch nur dann der Gesamtorganisation Schule und ihren Schülerinnen und Schülern nutzen, wenn sie entsprechend den (z.B. im Medienkonzept verankerten) Zielen geplant, umgesetzt und für einen Großteil des Kollegiums fruchtbar gemacht werden. In *Schule interaktiv* waren Multiplikatorenkonzepte besonders erfolgreich, da so von den eigenen Stärken profitiert und an konkreten Fragen und dem jeweiligen Stand des Kollegiums ange-dockt werden konnte. So wurden auch innerschulische Fortbildungen zu Kooperationsanlässen. Auf organisatorischer Ebene bedeutet dies das Einräumen von Frei-,zeiten“ für schulinterne Fortbildungen, das Freistellen von Lehrpersonal und eine gemeinsame Schwerpunktsetzung der geplanten Fortbildungsaktivitäten zur Erreichung der gesetzten Ziele.

Für den Bereich Personalentwicklung werden als relevante Daten für die Evaluation folgende Quellen herangezogen:

- Bewerbungsunterlagen,
- Portfolios, erstellt durch die Projektschule (hier: Fortbildungsübersicht, Multiplikatoren-system),
- Leitfadeninterviews,
- Einschätzungen der Peers in Bezug auf die von ihnen begleitete Partnerschule.

¹² Medienpädagogische Kompetenz: Andere, hier Schüler/innen, zu einem sachangemessenen und reflektierten Gebrauch der neuen Medien anleiten können.

Technologieentwicklung

In einem Schulentwicklungsprojekt mit dem Ziel, die Integration neuer Medien in den Unterricht und damit auch die Medienkompetenzentwicklung der Schüler/innen zu fördern, bildet die Technologieentwicklung eine weitere entscheidende Voraussetzung. Dass für die Akzeptanz und verstärkte Nutzung der Technik die Weiterentwicklung der Medien- und medienpädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung ist, wurde oben schon ausgeführt. Zwei der Qualitätsmerkmale weisen auf die Verbindung von Aspekten der Kooperations- und Technologieentwicklung hin: Q12: Fachbereichsübergreifende/r Ressourcenplanung und -einsatz und Q13: Verfügbarkeit der Technik für alle Lehrkräfte. Die Ausstattung der Schule mit Computern und anderen technischen Medien bilden neben dem Schulnetzwerk, der Sicherstellung von Supportstrukturen für technische Betreuung, Wartung und Beratung (damit funktionierende Technik bereit steht) und der Ermöglichung des barrierefreien Zugangs zu den Medien für alle Lehrkräfte eine wesentliche Voraussetzung für die Nutzung der neuen Medien im Unterricht. Allerdings impliziert die Nutzung, dass an Schulen auch eine adäquate Computerausstattung verfügbar ist. In den letzten Jahren wurde diese sowohl in Deutschland als auch international deutlich ausgebaut¹³. Davon ausgehend, dass Technikverfügbarkeit eine basale Bedingung für mediengestützten Unterricht bildet, kann die Relation Schüler/Computer als ein Indikator für die Technologieentwicklung im Projektzeitraum herangezogen werden.

Technologieentwicklung und Unterrichtsentwicklung: Ein medienpädagogisch angelegtes Projekt ist zudem darauf angewiesen, dass eine im Unterrichtsalltag flexibel handhabbare und mit möglichst geringem Aufwand einsetzbare Technik vorhanden ist. Sowohl der Einsatz wie auch dessen nachhaltige Wirkung auf den Unterricht wird dadurch begünstigt. Dass eine Integration neuer Medien in den Unterricht gelungen ist, kann z. B. der Blick auf die Häufigkeit der Computernutzung¹⁴ zeigen. Quantitative Veränderungen auf dieser Ebene können demnach als ein Indikator für eine im Hinblick auf Medienintegration veränderte Unterrichtspraxis herangezogen werden.

Technologieentwicklung und Organisationsentwicklung: Da nach den Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung aus der ersten Projektphase funktionierende Technik ohne adäquaten technischen Support einerseits kaum sicherzustellen, andererseits aber von zentraler Bedeutung für intensiveren Medieneinsatz im Unterricht waren, werden hinsichtlich der Technologieentwicklung der Partnerschulen ferner folgende Aspekte erfasst: Ein funktionierendes Schulnetzwerk (kabelgebunden oder per WLAN) mit Internetzugang, in das möglichst alle Unterrichtsräume eingebunden sind und eine Administrationssoftware, die sowohl eine Nutzerverwaltung mit Home-Verzeichnissen wie auch übergreifende Austauschbereiche bereit stellt (z. B. zur Un-

¹³ Im Jahr 1998 betrug das Verhältnis von Schülern und Computern in Deutschland noch 36:1 [vgl. Schulz-Zander et al 2000, S. 15]. Bis zum Jahr 2000 konnte das Verhältnis mehr als halbiert (16,7:1) werden (vgl. OECD 2006a, S. 98). Die Computer-Schüler-Relation beträgt in Deutschland im Jahr 2005 11:1 [vgl. BMBF 2005, S. 9]. Dennoch belegt Deutschland im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten lediglich Rang 24 von 28 [vgl. Herzig/Grafe 2006, S. 115].

¹⁴ In der PISA-Studie 2006 wird dazu ausgeführt, dass in Deutschland 90% der Jugendlichen regelmäßig den Computer zu Hause nutzen, demgegenüber steht eine eher seltene Nutzung in der Schule (31% im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 56 Prozent). Deutschland ist demnach der OECD-Staat, in dem Computer am seltensten als Lernwerkzeug eingesetzt werden [vgl. Prenzel 2007, S. 17].

terrichtsvorbereitung)¹⁵. Beides sind weitere grundlegende Bedingungen für die Akzeptanz und Nutzung von Technik für Unterrichtsprozesse. Die Vereinfachung des Zugangs zu Medien, z.B. einheitliche Schließzylinder auch in Computerräumen oder webbasierte Raumverwaltungs- und Ausleihsysteme, die kurzfristig die Recherche nach der Verfügbarkeit von Räumen und Medien und deren Reservierung ermöglichen, erleichtern die Mediennutzung.

Für den Bereich Technologieentwicklung werden als relevante Daten für die Evaluation folgende Quellen herangezogen:

- Bewerbungsunterlagen,
- Portfolios, erstellt durch die Projektschule (hier: Ausstattungsentwicklung, Verfügbarkeit der/Zugang zu Medien, funktionierendes Schulnetzwerk, Supportstrukturen),
- Lehrer- und Schülerfragebögen,
- Interviews mit Netzwerkteilnehmenden,
- Einschätzungen der Peers in Bezug auf die von ihnen begleitete Partnerschule.

2.2 Transferwirkungen

Von den Erfahrungen, die die Projektschulen in der Projektphase von 2005 bis 2008 getätigt haben, sollen im Transferprozess weitere (die Partner-)Schulen profitieren. Dabei besteht die Erwartung, dass der gemeinsame Austausch auch für die Projektschulen fruchtbar werden wird und somit beide Partner (Peers) für sie wertvolle Erfahrungen gewinnen können. Worin diese Erfahrungen bestehen, in welchen Bereichen sie sich vollziehen und durch welche Bedingungen sie gefördert oder verhindert werden, soll durch Peer-Evaluation (Projekt- und Partnerschule als Evaluationspartner) des Transferprozesses erfasst werden. Wie im ersten Teil des Projekts *Schule interaktiv* wird hierfür auf Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung ein entsprechend erfahrungsbasierter Ansatz gewählt [vgl. Stake 2004], der es ermöglicht, an den Perspektiven der beteiligten Schulen anzuknüpfen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen [vgl. Beywl 1988, S. 139ff]. Über die Perspektiven und Bedürfnisse werden sich die Schulen zu Beginn der Transferphase in den gemeinsamen Zielvereinbarungen verständigen; ihnen obliegt es auch, die im laufenden Prozess gewonnenen Erkenntnisse an die eigenen Zielvereinbarungen zurückzukoppeln, diese also kontinuierlich zu erweitern, ggf. ausdifferenzieren oder auch zu ändern. Hierzu werden formative, im Prozess wirksam werdende Evaluationsverfahren notwendig, die für die Akteure bewältigbar sind und sich auf die von ihnen als relevant betrachteten Frage- und Problemstellungen beziehen. Auch dies setzt einen Verständigungsprozess zwischen den beteiligten Lehrkräften voraus: zu klären sind mögliche Evaluationsbereiche, welche Kriterien als Maßstab herangezogen werden und an welchen Indikatoren erfolgreiche Umsetzung festgemacht werden kann; ferner ist gemeinsam über die Erhebung sowie den Umgang mit gewonnenen Ergebnissen zu beratschlagen. Als richtungweisend für die Evaluation gelten somit die Prämissen Wirkungs- bzw. Nützlichkeitsorientierung und Orientierung am Handeln der Akteure in ihrem alltäglichen Nutzungskontext [vgl. Stübing 2004, S. 43; DeGeVal 2008].

¹⁵ Das Schulnetzwerk kann durch eine webbasierte Lernplattform zur Unterstützung des Unterrichts ergänzt werden, die auch Schüler/innen den externen Zugang ermöglicht.

Umsetzung der Peer-Evaluation der Partnerschulen durch die Projektschulen

In der Transferphase wird es zu einem Rollenwechsel kommen: Die Projektschulen werden ihre Kompetenzen an ihre Partner weitergeben und selbst die Möglichkeit haben, von deren Kompetenzen zu profitieren. Da die Verantwortung für die Gestaltung der Transferprozesse als gemeinsamer Prozess in Aushandlung von Zielvereinbarungen und Formen der Zielüberprüfung jeweils zwischen Projekt- und Partnerschule erfolgt, können in diesem Feld unterschiedliche Peer-Evaluationskonzepte entwickelt werden. Insofern besteht jetzt ein engeres und gleichzeitig vielschichtigeres Kooperationsverhältnis zwischen Projekt- und Partnerschule, die einander zunächst als gleichberechtigte Partner „auf Augenhöhe“ (Peers) gegenüberstehen. Darüber, wie die Aushandlungsprozesse im Detail gestaltet werden, verständigt sich die Projektschule mit den Partnerschulen. Sie übernimmt auch die nachvollziehbare Dokumentation dieses und der nachfolgenden Prozesse im Portfolio. Damit nehmen die von der Projektschule ausgehenden Kooperationsprozesse im Transferprozess eine zentrale Rolle ein.

Begleitung und Evaluation des Prozesses durch die wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung steht den Projektschulen bei der Gestaltung des gesamten Peer-Prozesses beratend zur Seite, schlägt auf Anfrage Evaluationsinstrumente und -maßnahmen vor und unterstützt die Projektschulen hinsichtlich der Coachings, der Zielvereinbarungen und weiterer Aushandlungsprozesse. Ziel der Prozessbegleitung ist es, die Projektschulen in ihrer Verantwortung für die Gestaltung der Transferprozesse und ihren Aktivitäten als beratende Schulen zu stärken.

Die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung ist generell durch eine Art Meta-Position gekennzeichnet. Sie beobachtet den Transferprozess, ohne an ihm direkt aktiv intervenierend teilzunehmen. Insofern Evaluation formatives Moment des Transferprozesses ist, fällt sie nicht in die Zuständigkeit der wissenschaftlichen Begleitung, wohl aber in den Beobachtungsbereich. Evaluiert wird der Beitrag formativer Evaluation in der bilateralen Transferbeziehung zwischen Projekt- und Partnerschule. Diese Meta-Evaluation ist feststellend und dient Legitimationszwecken. Sie kann aber auch selbst wiederum formativ wirken, soweit Beobachtungen oder andere Evaluationsdaten in der Beziehung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Projektschule rückgemeldet werden und darüber vermittelt für den Transferprozess eine Wirksamkeit entfalten.

3 Instrumente und methodologisches Vorgehen

An den Erstkontakten und Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Projekt- und Partnerschule, den Gesamtprojekt- und Netzwerktreffen ist das Team der wissenschaftlichen Begleitung in Form teilnehmender Beobachtung beteiligt; die daraus entstehenden Protokolle fließen in die Auswertung ein. Auch zur Dokumentation der zu vereinbarenden regelmäßigen Reflexions- und Feedbacktreffen zwischen den Projektschulen und der wissenschaftlichen Begleitung werden Protokolle verfasst, die ebenfalls zur Prozessevaluation herangezogen werden. Des Weiteren werden vom TUD-Team Projektchronologien über die Transferaktivitäten der Projektschulen erstellt.

Zur teilnehmenden Beobachtung der Zielvereinbarungen wurde Bezug nehmend

- zur Zielsetzung „Beschreibung von Gelingensbedingungen der Transferprozesse, die Schulentwicklung und Integration neuer Medien bei den Partnerschulen im besonderen Maße unterstützt haben“,
- zum Evaluationsbereich „Kooperationsentwicklung“,
- zum Qualitätskriterium „Q11: Gemeinsame Projektarbeit und Austausch“

ein differenzierter Kriterienkatalog entwickelt, auf dessen Basis die beobachteten Wahrnehmungen beschrieben werden sollen:

Welches sind die Rahmenbedingungen?

- a. Länderspezifische und politische Bedingungen. (Welche Vorgaben, Interventionen gibt es?)
- b. Zusammenhang zwischen organisatorischen Rahmenbedingungen und Schulzielen.
- c. Ausgangslage der Partnerschule. (Abweichend von Bewerbungsunterlagen? In welchen Punkten?)
- d. Motivation zur Teilnahme. (Auch im Vergleich zu den Angaben im Bewerbungsbogen – wahrnehmbar?)
- e. Wie förderlich/hinderlich haben sich diese gezeigt? (Im Rückblick zu klären)

Wie sind die Aushandlungsprozesse seitens der Projektschule gestaltet?

- f. Vorstrukturierung/organisatorische Vorgaben durch die Projektschule. (Werden Formalia wie das Zielpapier der TUD genutzt? Gibt es Tagesordnungen, Protokollregelungen, Absprachen, die von der Projektschule angeregt werden?)
- g. An welchen Stellen und wie wird die Partnerschule beteiligt? (Z.B. an der Terminfindung, an der Gestaltung gemeinsamer Prozesse; informelle Hierarchien – Dominanz einer Schule oder gleichrangige Partnerschaft?)
- h. Was davon erweist sich als förderlich/hinderlich? (Rückblick)

Wie verlaufen die Aushandlungsprozesse?

- i. Kommunikationsatmosphäre. (Wie ist das Klima zwischen Projekt- und Partnerschule? Wie kommunizieren die „Parteien“ miteinander? Gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen/Einschätzungen, falls ja, wie wird damit umgegangen?)
- j. Wie verlaufen Absprachen? (Wie werden die Vereinbarungen ausgehandelt?)
- k. Offenheit der Partnerschule in Bezug auf Veränderung, Kommunikationshaltung. (Gibt es in Wahrnehmung der wissenschaftlichen Begleitung Unterschiede bei den Partnerschulen?)
- l. Was war in welcher Hinsicht förderlich/hinderlich für den Transferprozess? (Rückblick)

Output

- m. Wie zielorientiert gehen die Schulen vor? (Tun sie das überhaupt?)
- n. Was sind die Vereinbarungen, die am Ende der Zielvereinbarungen stehen? (Wie konkret sind diese formuliert? Sind Formen der Überprüfung mit eingeplant?)
- o. (Wie) gelingt es, die Vereinbarungen in Maßnahmen münden zu lassen?
- p. Was war förderlich/hinderlich für den Transferprozess? (Rückblick)

Zur Auswertung ist vorgesehen, die Aufzeichnungen im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse [vgl. Mayring 2007] nach den in den Netzwerken übereinstimmend als förderlich beschriebenen Beratungsinhalten und Entwicklungen (Strukturen, Strategien als induktiv entwickelte Codes) zu „filtern“. Hierbei soll der Blick auf eventuelle Unterschiede nicht ausgeschlossen werden, vielmehr werden auch diese mit in die Analyse einbezogen. So können die für Transferprozesse förderlichen Bedingungen sowohl zunächst bezogen auf die Einzelschule, anschließend aber auch auf Netzwerkebene beschrieben werden. Der Abgleich mit den oben beschriebenen Kriterien, die aus den Erfahrungen der ersten Projektphase hervorgegangen sind und methodisch als deduktive Kategorien fungieren, soll zu einer differenzierten, reichen Beschreibung der begünstigenden Faktoren für Transferprozesse führen.

Ergänzend zur responsiv-formativen Evaluation, deren Kriterien, Instrumente und Verfahren von den kooperierenden Schulen ausgehandelt und vereinbart werden, kommen an den 15 neuen Partnerschulen seitens der wissenschaftlichen Begleitung Fragebogenerhebungen zum Einsatz, die eine detailliertere Einschätzung der Transferwirkungen ermöglichen sollen. Die Items werden sich an den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Kooperationsentwicklung und Technologieentwicklung orientieren und die in Kapitel 2 genannten Aspekte widerspiegeln. Durchgeführt werden Online-Befragungen von Schüler/innen und Lehrkräften der Partnerschulen zu zwei Zeitpunkten (September 2008 und im April 2010). Die Auswertung erfolgt quantitativ (mittels der Software SPSS). Die Ergebnisse der Eingangsbefragungen werden für jede Einzelschule zusammengefasst und dieser zurückgespiegelt. Mögliche Veränderungen, die sich aus dem Ergebnisvergleich zwischen Eingangs- und Abschlussbefragungen ergeben, können ggf. für die abschließende Dokumentation der Transferprozesse herangezogen werden.

Für differenziertere Einblicke und Einsichten in bzw. über schulische Transferprozesse werden Leitfadeninterviews¹⁶ mit beteiligten Lehrenden aus den Projekt- und Partnerschulen eingesetzt, die Mitte 2009 anlässlich der regionalen Netzwerktreffen durchgeführt werden. Die Entwicklung der Leitfragen orientiert sich am o.g. Kategoriensystem, diese lauteten wie folgt:

1. Was ist aus Ihrer Sicht förderlich für gelingenden Transfer zwischen Projekt- und Partnerschulen? (zunächst offen, anschließend Impuls: Was war „Eigen“- bzw. „Fremdanteil“?)
2. Was ist Ihrer Meinung nach hinderlich für gelingenden Transfer? (zunächst offen, anschließend Impuls: Was war „Eigen“- bzw. „Fremdanteil“?)
3. Welche Aspekte halten Sie noch für relevant?

¹⁶ Diese Befragungstechnik der qualitativen Sozialforschung steht für eine möglichst wenig hierarchische, offene Form des Interviews.

Gegen Ende der Transferphase sind ferner Interviews mit den Coaches aus den Projektschulen geplant; auch dafür werden die Leitfragen voraussichtlich an den genannten Kategorien anknüpfen.

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse [Mayring 2007], wobei die Fragestellungen erste Selektionskriterien bilden. Die Antwortkategorien werden schließlich induktiv, also aus dem Material entwickelt.

Eine quantitative Auswertung der im Projektverlauf in der Unterrichtsvorhaben-Datenbank dokumentierten Unterrichtseinheiten komplettiert die Erhebungen, welche die wissenschaftliche Begleitung verantwortet.

Dokumente mit evaluationsrelevanten Inhalten werden in der Projektlaufzeit durch die Schulen jeweils in Portfolios gesammelt. Dafür hat das Team der wissenschaftlichen Begleitung bereits einen Strukturierungsvorschlag auf der Plattform *Moodle* bereitgestellt; die darin enthaltenen Aufzeichnungen werden nach einem Jahr ausgewertet. Auf Basis dieser Ergebnisse werden die Schwerpunkte der gegen Ende der Projektlaufzeit vorgesehenen Dokumentenanalyse entwickelt: Im Fokus stehen die Nutzungsfrequenz, die notwendigen bzw. zu entwickelnden Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit dem Portfolio und dessen Wahrnehmung als den Austausch und Transfer unterstützendes Instrument. Als mögliches weiteres Kriterium bietet sich die Bezugnahme des Portfolios zur jeweiligen Zielsetzung der Schule an.

4 Vorgesehener Ablauf der Evaluation

Zeitpunkt	Instrument	Adressaten
August/September 2008	Lehrerfragebogen I	Partnerschule (gesamtes Kollegium)
August/September 2008	Schülerfragebogen I	Partnerschule (jeweils eine Klasse aus jedem Jahrgang; ausgenommen des Abschlussjahrgangs)
Juni 2009	Portfolio I	Einholung der Portfolios von den Projektschulen
Mai/Juni 2009	Interviews mit Beteiligten aus den Netzwerken	Partnerschulen (ca. 4-6 Personen pro Netzwerk)
März 2010	Interviews mit den Coaches	Projektschule (je 1-1 Coaches)
April 2010	Lehrerfragebogen II	Partnerschule (Gesamtes Kollegium)
April 2010	Schülerfragebogen II	Partnerschule (jeweils eine Klasse aus jedem Jahrgang; ausgenommen des Abschlussjahrgangs)
April 2010	Portfolio II	Einholung der Portfolios von den Projektschulen
	Interviews auf den Netzwerktreffen	ca. 4 Personen eines Netzwerkes werden befragt
	Teilnehmende Beobachtung der Netzwerktreffen	
	Teilnehmende Beobachtung der Zielvereinbarungsgespräche	

Literatur:

- Bastian, J./Rolff, H.-G. (2001): Vorabevaluation von Schule und Co. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Beywl, Wolfgang (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt a. M.-Bern-New York-Paris: Lang
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation [Online-Version]. Retrieved 30.06.2008 from <http://www.degeval.de/>.
- Fend, H. (2005): Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In: Maag Merki, Katharina/Sandmeier, Anita/Schuler, Patricia/Fend, Helmut (Hrsg.): Schule wohin? Zürich: Univ., Päd. Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. 15-27
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Helmke, A./Schrader, F.-W./Wagner, W./Klieme, E./Nold, G. /Schröder, K. (2007): Alltagspraxis des Englischunterrichts. In E. Klieme et al.(Hrsg.), Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren. Weinheim: Beltz
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2006): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom
- Horster, L. / Rolff, H.G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Weinheim-Basel: Beltz
- Kempfert, Guy & Rolff, Hans-Günter (2005): Qualität und Evaluation: ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. 4. überarb. und erw. Aufl.. Weinheim-Basel: Beltz.
- Krainz-Dürr, Marlies (2006): „Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig“. In: PÄDAGOGIK Heft 3/06, S. 11-15.
- Lampe, Andrea; Rester, Jeannette; Rüsse, Wilfried; Sesink, Werner; Zentgraf, Claudia (2008): 1. Zwischenbericht zur Übergangsphase *Schule interaktiv*-Transfer. Darmstadt, Juli/August 2008 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 9. Aufl.. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung < http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf>, 26.02.2008
- Rahm, Sibylle (2005): Theorie der Schulentwicklung. Weinheim-Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Aufl. Weinheim-Basel: Beltz.

- Rolff, H.G. (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Seelze: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Schulz-Zander, Renate/Dalmer, Rebekka/Petzel, Thomas/Büchter, Andreas/Beer, Doris/Stadermann, Melanie (2003): Innovative Praktiken mit Neuen Medien in Schulunterricht und Organisation (IPSO). Nationale Ergebnisse der internationalen IEA-Studie SITES Modul 2 (Second Information Technology in Education Study). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit (2008): Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. <<http://www.medienpaed.com/14/schulz-zander0801.pdf>>, 26.02.2008
- Stakes, Robert, E. (1973): Program evaluation particularly responsive evaluation. Presentation at a conference on „New Trends in Evaluation“ in October 1973, at the Institute of Education at Göteborg University. [Online-Version]. Retrieved 06.11.2007 from www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Responsive_Eval.pdf
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozeß des Organisierens. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinreich, Frank/Schulz-Zander, Renate (2000): Schulen ans Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4. 577-593.