

Regel nur mitgeteilt werden können, dass »der Dienstvorgesetzte davon ausgeht, durch geeignete Maßnahmen sichergestellt zu haben, dass sich Vorgänge, wie die vom Beschwerdeführer geschilderten, künftig nicht wiederholen werden«.

Zusammenfassung

Allen dargestellten Beschwerdemöglichkeiten ist gemeinsam, dass sie ihre Berechtigung in dem in Art. 19 Abs. 4 GG verankerten Rechtsstaatsprinzip finden, wonach jedem, der sich durch Maßnahmen der öffentlichen Gewalt in seinen Rechten verletzt fühlt, die Möglichkeit eröffnet wird, sich dagegen mit rechtsstaatlichen Mitteln zu wehren. Dieses Recht beinhaltet nicht nur formalisierte Rechtsbehelfe wie Widerspruch und Klage, sondern insbesondere im Vorfeld derartiger Verfahren auch das Recht, von den dargestellten formlosen Beschwerde-

möglichkeiten Gebrauch zu machen.

Allerdings ist diesen formlosen Beschwerdemöglichkeiten auch gemeinsam, dass sie nicht die Wirkungen der förmlichen Rechtsbehelfe besitzen. Insbesondere fehlen der Fach- oder Dienstaufsichtsbeschwerde die dem Widerspruch gegen rechtsbeschränkende oder -beendende Verwaltungsakte innewohnende aufschiebende Wirkung gemäß § 80 Abs. 1 VwGO.

Durch diese formfreien Beschwerden kann daher allein eine nochmalige Befassung mit der streitigen Angelegenheit, gegebenenfalls auch durch eine höhere Stelle erreicht werden, die Möglichkeit einer klageweisen Durchsetzung des einzelnen Begehrens mit dem Ziel, ein bestimmtes Verwaltungshandeln zu erzwingen, ist jedoch nur in Ausnahmefällen gegeben.

Zu beachten ist bei allen Verfahren dieser Art, dass die jeweils für die zu treffende Entscheidung zuständige

Stelle, Schulleiter oder Schulaufsichtsbehörde erst dann eine inhaltliche Festlegung gegenüber den Beschwerdeführern treffen darf, wenn sie dem Grundsatz des »audiatur et altera pars« entsprechend der im Einzelfall betroffenen Lehrkraft Gelegenheit gegeben hat, sich zu den ihr gegenüber erhobenen Vorwürfen zu äußern. Eine solche Vorgehensweise ohne vorherige außenwirksame Festlegung oder Vorverurteilung ist nicht nur verfahrensrechtlich erforderlich, sondern aus Fürsorgegesichtspunkten gegenüber den Lehrkräften unabdingbar.

Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass insbesondere im Schulbereich jeder streitigen Entscheidung eine einvernehmliche durch Gespräche unter den Beteiligten erzielbare Lösung unbedingt vorzuziehen ist. ■

Impressum

Schulverwaltung

Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement
Ausgabe für Baden-Württemberg
SchVw BW, 28. Jg., 3 | 2019
ISSN 0942-3974
Art.-Nr. 69333 903

Herausgeber:

Wolf-Ulrich Müller, Ministerialdirigent a.D.,
Rechtsanwalt;
Dr. Stefan Reip, Ltd. Ministerialrat,
Karl-Josef Riedling, Ltd. Ministerialrat, Ministerium
für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Fachliche Beratung:

Joachim Abel, Regierungsdirektor,
Regierungspräsidium Stuttgart, Abteilung Schule und
Bildung;
Prof. Volker Gehlhaar, Stellvertretender Direktor
des Landesinstituts für Schulentwicklung, Stuttgart;
Christian Gerber, Oberregierungsrat,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-
Württemberg
Johannes Lambert, Ministerialrat a.D.;
Dieter Saile, Regierungsdirektor,
Thomas Weinmann, Regierungsdirektor,
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-
Württemberg.

Redaktion:

Bertram Güntsch, Ass. iur.
(verantwortlich)
Güterstr. 8, 96317 Kronach
Telefon: 09261 969-4283
Telefax: 09261 969-4299
E-Mail: bertram.guentsch@wolterskluwer.com

Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Carl Link
Luxemburger Str. 449, 50939 Köln
www.schulverwaltung.de
© Carl Link ist eine Marke von
Wolters Kluwer Deutschland.
Deutsche Bank Neuwied
IBAN: DE91 5747 0047 0202 8850 00
BIC: DEUTDE5M574

Anzeigenleitung:

Denise König

Anzeigendisposition:

Annie Werner
Telefon: 0221 94373-7338
anzeigen-schulmanagement@wolterskluwer.com
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 26 vom 1.1.2019

Kundenservice:

Telefon: 02631 801-2211
Fax: 02631 801-2223
E-Mail: info-wkd@wolterskluwer.com

Satz:

Newgen Knowledge Works (P) Ltd., Chennai

Druck:

Williams Lea Tag GmbH, München

Bildnachweise:

Titel: © drubig-photo / Fotolia.com
Seite 67: contrastwerkstatt / Fotolia.com
Seite 81: pathdoc / Fotolia.com
Seite 93: Markus Bormann / Fotolia.com

Veröffentlichung gem. Art. 8 Abs. 3 BayPrG:

Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Sitz der Gesellschaft
Luxemburger Straße 449
50939 Köln

Geschäftsführer:

Martina Bruder
Michael Gloss
Christian Lindemann
Nick Schlattmann
Ralph Vonderstein
Stephanie Walter
Telefon: +49 (0) 221 94373-7000
Fax: +49 (0) 221 94373-7201
E-Mail: info-wkd@wolterskluwer.com
Handelsregister Amtsgericht Köln HRB 58843
USt-ID: DE 188836808

Im digitalen Zeitalter qualitätsorientiert lernen – Teil 2

Digitale Medien und Schul- sowie Unterrichtsentwicklung

Die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien, die Grenzen ihres Einsatzes und den konstruktiven Umgang damit zu kennen, ist das eine. Etwas anderes ist es, qualitätsorientiert Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, um die Chancen digitaler Medien systematisch zu nutzen (s. auch Beitragsteil 3 in einem Folgeheft der SchVw BW).



Stefan Voß

Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart

Im ersten Teil dieses Beitrags (SchVw BW 2/2019) wurde dargelegt,

- warum auch – aber nicht ausschließlich – digitale Medien zu Recht einen Platz in der Schule haben;
- welche lernförderlichen Potenziale, die immer die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen im Blick haben müssen, sich mit dem sachgerechten Einsatz digitaler Medien verbinden;
- welche Grenzen digitale Medien und ihr Einsatz haben und wie man mit ihnen konstruktiv umgehen kann.

Schon der erste Teil hat einige Hinweise gegeben, welche Herausforderungen digitale Medien an die Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen. Im zweiten und dritten Teil geht es darum, diese Herausforderungen systematisch darzustellen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man sie meistern kann.

Ein weitverbreitetes Missverständnis

In der Diskussion über Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepte mit dem Ziel, digitale Medien über das im Bildungsplan Geforderte hinaus

generell verstärkt zum Lehren und Lernen einzusetzen und dabei die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien bestmöglich zur Entfaltung zu bringen, begegnet man häufig einer Aussage wie: »Ich lass' mir doch nicht meine Inhalte kaputt machen: Deutsch bleibt Deutsch! Der Computer lenkt davon ab!« Wer sich so äußert, glaubt oder suggeriert, dass bei der Nutzung digitaler Medien die Medien um ihrer selbst willen im Vordergrund stünden und Fachkompetenzen bzw. -inhalte bestenfalls beliebig seien, vernachlässigt würden oder gar komplett verloren gingen. Bereits der erste Teil dieses Beitrags hat aber deutlich gemacht, dass ein reflektierter Medieneinsatz – ob analog oder digital – selbstverständlich dem Primat der Didaktik folgt (vgl. Zylka 2018: 7) und damit u.a. die uneingeschränkte Orientierung an prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen gewährleistet. Somit erweist sich die o.g. Äußerung als unreflektiert, weil sie mit der Frage, welche (Art von) Medien man einsetzt, überhaupt nichts zu tun hat (vgl. im ersten Teil des Beitrags im Abschnitt »Grenzen des Einsatzes« den Gedanken, dass sich weder Form und Inhalt noch analog und digital gegeneinander ausspielen lassen).

Eine veränderte Lehrerrolle als Chance begreifen

Eventuell steckt hinter dem oben dargestellten Pseudoargument etwas

ganz anderes: die Befürchtung, dass lehrerorientierte oder gar -zentrierte Lehr-Lern-Szenarien, in denen sich die Lehrkraft als Instanz der Wissensvermittlung begreift, eher in den Hintergrund treten und im Zuge der modernen Unterrichtsentwicklung (vgl. im ersten Teil dieses Beitrags das Stichwort »konstruktivistisches Lernverständnis«) (auch) die Beratungs- und Moderationsrolle wichtig wird und dass dies nicht zuletzt durch digitale Medien verstärkt wird (vgl. z.B. im ersten Beitragsteil die Potenziale Nr. 3 und Nr. 5; vgl. Eickelmann 2014: 6; vgl. Eickelmann 2017: 75). Viele Lehrkräfte sehen darin eine Reduzierung ihrer Tätigkeit bzw. befürchten eine solche.

Betrachtet man allerdings die Berater- bzw. Moderatorenrolle näher, wird deutlich, dass damit eine pädagogisch und fachdidaktisch höchst anspruchsvolle Aufgabe verbunden ist: die pädagogische Diagnostik sowie die systemische bzw. systematische Planung und Begleitung der Entwicklung von Kompetenzen der Lernenden im Sinne einer konstruktiven Unterstützung. Grob gesagt geht es dabei – auch im Austausch mit den Lernenden (und ggf. ihren Erziehungsberechtigten) – also darum,

- zu diagnostizieren, welche inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bereits erreicht haben und wie sie dies geschafft haben (Schritt 1);

Förderplan für: Name, Vorname Schuljahr: 2018/2019 Klasse 6a Klassenlehrer/-in: Name, Vorname		Musterschule Schulart/-typ: Realschule Bildungsplan: gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I (Bildungspläne 2016)		
Fächer/Bereiche	individuelle Kompetenzbeschreibung	zu stärkende (s) bzw. zu erreichende (e) Kompetenzen	Umsetzung und Unterrichtsinhalte (mit geplantem Zeitraum)	Ziel erreicht? wann? ja/mit Unterstützung/teilw./nein
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • Orthografie und Zeichensetzung im Großen und Ganzen fehlerfrei • verwechselt häufiger noch das/dass • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • s: normgerechtes Schreiben • e: das/dass sicher unterscheiden können 	<ul style="list-style-type: none"> • normgerecht schreiben (gesamtes Schuljahr): immer wieder loben; darf in PA öfter mal Mitschülern/-innen ihre Fehler erklären • das/dass (bis ...): interaktive Übungen in Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> • das/dass (am ...); Schüler/-in war länger krank): ja
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • kann mithilfe von Brüchen einfache reale Situationen beschreiben • macht immer wieder Fehler beim Addieren von Brüchen mit ungleichen Nennern • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • s: Brüche zur Beschreibung realer Situationen nutzen • e: sichere Beherrschung der Addition von Brüchen mit ungleichen Nennern 	<ul style="list-style-type: none"> • Brüche zur Beschreibung nutzen (bis ...): immer mal wieder entsprechende Übung aus Mathebuch aufgeben (bzw. über DAKORA zuweisen) • Addition von Brüchen (bis ...): Regel im Buch (S. 27); Übungen zum Finden-Lernen des geeigneten Nenners und Addition von Brüchen (außerschulisch auch anhand von in DAKORA hinterlegten Übungen zu 3.1.1., Nr. 17: in Planungsspeicher zuweisen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Addition von Brüchen mit ungleichen Nennern (am ...): ja
Datum:		Unterschrift/gezeichnet:		

Abb. 1: Beispiel für einen Förderplan (Quelle: eigene Darstellung). Auf die Notwendigkeit, die datenschutzrechtlichen Vorgaben einzuhalten (vgl. z.B. <https://it.kultus-bw.de/Lde/Startseite/IT-Sicherheit>), wird ausdrücklich hingewiesen.

- zu überlegen, welche Kompetenzen gestärkt bzw. ausgebaut und welche noch nicht so gut entwickelten verstärkt gefördert werden sollen (Schritt 2);
- einen Plan zu entwickeln, wie die im Schritt 2 herausgearbeiteten Aspekte unterrichtlich und ggf. auch außerschulisch umgesetzt werden können (Schritt 3) (vgl. insgesamt Abb. 1).

Die Berater- bzw. Moderatorenrolle ist also wertvoll, ja sogar unverzichtbar, weil es im Kern darum geht, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen bestmöglich zu entwickeln und zur Entfaltung zu bringen (vgl. die Tiefenstruktur »konstruktive Unterstützung«). Dies wird sich in besseren Lernergebnissen und in höherer Zufriedenheit aller Beteiligten niederschlagen.

Schlussfolgerungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung – Teil 1

Alle Lehrkräfte setzen Medien ein. Bei Vorbehalten gegenüber digitalen Medien sollte also diskutiert werden, ob es um das digitale Medium an sich geht (Tabletdarstellung vs. Ausdruck bringt in der Tat nicht per se einen Mehrwert), ob der Mehrwert bei adäquatem Einsatz nicht bekannt ist (vgl. insbesondere den ersten Beitragsteil sowie die dort im Abschnitt »Zur Vertiefung« genannte Handreichung des Landesinstituts für Schulentwicklung) oder ob die notwendigen Veränderungen im Lehr-Lern-Prozess erkannt, aber abgelehnt werden.

Unterrichts- und Schulentwicklung mit dem Ziel, den Mehrwert digitaler Medien (also die sog. lernförderlichen Potenziale) zur Geltung zu bringen, ist – wie oben schon

deutlich wurde – kein isoliertes Geschäft, das sich nur auf digitale Medien beziehen ließe. Vieles, was für digitale Medien gilt, ist nämlich auch eins zu eins für den lernförderlichen Einsatz digitaler Medien wichtig (vgl. z.B. auch das, was im ersten Beitragsteil im Abschnitt »Grenzen des Einsatzes« ausgeführt wurde). Deshalb muss die Unterrichts- und Schulentwicklung immer den gesamten Unterricht unabhängig von der Art der verwendeten Medien in den Blick nehmen.

So ergeben sich folgende Schlussfolgerungen, die sowohl auf den ersten Teil dieses Beitrags als auch auf Überlegungen in diesem Teil Bezug nehmen (vgl. insgesamt Eickelmann 2017: 99 f.):

- Vor jedem forcierten Einsatz digitaler Medien muss der bislang gehaltene Unterricht in den Blick genommen werden: Inwiefern

Tiefenstrukturen

Mit dem Begriff »Tiefenstrukturen« werden diejenigen Merkmale des Unterrichts bezeichnet, die als »Basisdimensionen der Unterrichtsqualität« (Köller 2014: 7) den Lehr-Lern-Prozessen eines lernförderlichen Unterrichts zugrunde liegen und sich im Regelfall der unmittelbaren Beobachtung entziehen bzw. die – bei gleich bleibenden Sichtstrukturen (s. u.) – erfüllt sein können oder eben nicht:

- *Klassenführung (Classroom-Management)*: Wie gut gelingt den am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten ein Unterricht, dessen Ziele die Lernenden möglichst gut verstehen, in dem möglichst wenige Störungen auftreten, an dem möglichst viele Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, in dem also die Zeit möglichst effektiv genutzt wird?
- *Kognitive Aktivierung*: Wie weit werden die Lernenden angeregt, »sich mental aktiv mit dem Lerngegenstand auseinander[zus]etzen« (Landesinstitut für Schulentwicklung 2018b: 1), indem sie ihr »Vorwissen mit anregenden Aufgabenstellungen [...] verbinden« (ebd.) können – immer an den zu erwerbenden Kompetenzen ausgerichtet?
- *Konstruktive Unterstützung*: Liegt dem Unterricht eine Haltung zugrunde, die auf »Unterstützung und Wertschätzung« (Köller 2014: 7) beruht, was sich z.B. in lernförderlichen Rückmeldungen äußert?

Als Sichtstrukturen hingegen werden folgende Aspekte bezeichnet:

- »Organisationsformen (z.B. Klassenunterricht, Lerngruppen, Förderunterricht)« (Landesinstitut für Schulentwicklung 2018a: 6)
- »Methoden (z.B. direkte Instruktion, Frontalunterricht, Projektarbeit, kooperatives Lernen)« (ebd.)
- »Sozialformen (z.B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit)« (ebd.)

Zusätzliche Literatur: Kunter/Trautwein 2013.

wird er schon gemäß den Prinzipien der Tiefenstrukturen gestaltet (vgl. dazu die Publikationsreihe »Wirksamer Unterricht« des Landesinstituts für Schulentwicklung, von der bereits zwei Bände erschienen sind: www.ls-bw.de/Lde/%20Startseite/%20Service/%20Wirksamer+Unterricht; vgl. Infokasten)? Inwiefern folgt er schon den im Teil 1 genannten Gelingensbedingungen für einen

lernwirksamen Einsatz digitaler Medien, v.a. denen einer (eher) konstruktivistischen Lerntheorie? Können die Lehrkräfte ihrer möglicherweise veränderten Lehrerrolle gerecht werden (z.B. in Bezug auf pädagogische oder unterrichts- bzw. schulorganisatorische Aspekte)? Welche Einstellungen und welche Motivation haben die Lehrkräfte der Schule bezüglich der genannten Gesichtspunk-

te? Gibt es einen entsprechenden Fortbildungsbedarf? Welche Widerstände sind möglicherweise vorhanden? Wie können sie konstruktiv einbezogen bzw. überwunden werden? Denn »entscheidend ist [...], ob die Lehrkräfte über die nötige Motivation [...] verfügen, um die Innovationen in ihrem Unterricht umzusetzen [...]« (Becker/Nerdel 2017: 38; vgl. a.a.O.: 41 ff.).

- So betont die Implementationsforschung für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse, dass Lehrkräfte dort abgeholt werden sollten, wo sie stehen – so, wie man das auch für Schülerinnen und Schüler formuliert: »[...] sollten Lehrkräfte in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung der Innovation Vorteile gegenüber der bestehenden Praxis wahrnehmen. Ferner sollte sie im Einklang mit ihren subjektiven Überzeugungen, Einstellungen und Werten stehen. Innovationen werden auch dann zügiger umgesetzt, wenn sie eine geringe Komplexität aufweisen und die üblichen Handlungsrou-tinen durch sie nicht (maßgeblich) beeinträchtigt werden.« (Becker/Nerdel 2017: 38; vgl. auch a.a.O.: 45)
- Gleichwohl wird an der einen oder anderen Stelle Fortbildung nötig sein. Diese kann recht niederschwellig gestaltet werden, indem eine Lehrkraft mit einer selbst ausgewählten Kollegin bzw. einem selbst ausgewählten Kollegen zusammenarbeitet und bspw. über die Gestaltung von Arbeitsblättern (z.B. in Bezug auf ein einheitliches lernförderliches Layout) oder die Konzeption von Lehr-Lern-Szenarien mit digitalen Medien ins Gespräch kommt. Eine »Langzeitstudie der Alberta Teachers' Association« (Sliwka et al. 2017: 131) ergab nämlich, »dass insbesondere kollegiale Ko-

Können die Lehrkräfte ihrer möglicherweise veränderten Lehrerrolle gerecht werden? Eine Auswahl vertiefender Fragen

- Haben die Lehrkräfte überhaupt die notwendigen Fähigkeiten für eine wirkungsvolle pädagogische Diagnostik?
- Wird der Unterricht so strukturiert und gestaltet, dass die Lehrkraft dieser Rolle in bestimmten Phasen gerecht werden kann? Dies ist bei einem stark lehrerzentrierten bzw. instruierenden Unterricht nämlich nur äußerst schwer vorstellbar.
- Gibt es z.B. eine in möglichst vielen Fächern verbindliche Verabredung über Förderpläne und/oder -gespräche (z.B. im Rahmen eines Schüler/-innensprechtags), die an Grundsätzen und Ergebnissen der pädagogischen Diagnostik ausgerichtet sind?

operation die Wirksamkeit von Lehrkräften erheblich steigern kann« (ebd.). In dieselbe Richtung geht auch ein Ergebnis aus John Hatties Forschungsprojekt *visible learning*: Er weist beim Faktor *Collective Teacher Efficacy (CTE)* auf Deutsch etwa: »kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen« eine Effektstärke von 1.57 aus (vgl. Corwin *Visible Learning^{plus}* 2017: 1). Dabei gilt ein Faktor schon ab einer Effektstärke von 0.4 als hoch wirksam. Zu dieser CTE gehört als eine der Grundbedingungen auch Kooperation (vgl. Strasser 2017; vgl. auch Waack 2018; bei beiden weitere Hinweise zur Implementation erfolgreicher Kooperation im Rahmen von CTE bzw. zu entsprechenden Gelingensbedingungen; vgl. auch Weckend et al. 2018). Auch wenn die Schulleitung schon hier »die Notwendigkeit der Prozesspromotion« (Becker/Nerdel 2017: 39) erkennen muss (damit

ist u.a. die ideelle Unterstützung des Vorhabens gemeint), ist sie bei der Einrichtung im Stundenplan verankerter Teamfenster erst recht gefragt. Einerseits stellen solche Teamfenster für die Lehrkräfte eine Entlastung dar (gemeinsame Zeit ist sicher vorhanden; Leerlauf wird vermieden; Fortbildung), andererseits eine Verpflichtung (eindeutig Arbeitszeit). Nicht zuletzt in Schulentwicklungsprozessen muss die Schulleitung also »als aktive Führungskraft« (ebd.) (*leadership*) auftreten – und nicht bloß »als Lehrkraft und Schulleiter« (ebd.) –, die vorbildhaft als Promotor handelt, Ressourcen gewährt und bereitstellt, (Frei-) Räume schafft, etwas ausprobieren und auch dabei auch scheitern zu dürfen (vgl. Eickelmann 2017: 98; vgl. Zylka 2018: 14 f.). »Dabei erweist es sich als für Kollegen/innen besonders bedeutsam, eine offene Lernatmosphäre zu schaffen, bei der Fehler machen mit dazugehört

und als Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterentwicklung verstanden wird.« (Zylka 2018: 14 f.)

- An vielen Stellen ist es für eine professionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung unumgänglich, externe Fortbildungsangebote in Anspruch zu nehmen (zur Beratung und Prozessbegleitung durch Dritte vgl. den dritten Beitragsenteil). Solche Fortbildungen sind sehr wirksam, wenn sie spezifisch auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnitten sind (vgl. Becker/Nerdel 2017: insb. 41–45). Hierfür kommt das Format der schulinternen Lehrerfortbildung (SchILF) infrage (vgl. Zylka 2018: 14). Solche und weitere Fortbildungen findet man z.B. auf <https://lfb.kultus-bw.de/lfbFrontend>, aber auch die Lehrkräfte der Schule selbst können sich untereinander fortbilden. Egal welche Organisationsform man wählt, muss berücksichtigt werden, dass Fortbildungen am besten in ein schulisches Gesamt(fortbildungs)konzept eingebunden sind – übrigens nicht nur in Bezug auf digitale Medien, sondern auch alle Fortbildungsbereiche und -bedarfe. Auch wenn eine schuleigene Fortbildungskoordinatorin bzw. ein schuleigener Fortbildungskoordinator dabei eine wichtige Rolle einnimmt, kann »die Rolle der Schulleitung problematisch sein [...], wenn sie [...] die Einführung der Innovation nicht aus eigenem Interesse verfolgt und aktiv unterstützt sowie die Verantwortung dafür an die Informatiklehrkräfte oder andere Lehrkräfte delegiert« (Becker/Nerdel 2017: 39). ■

Fortbildungen: eine Auswahl von Aspekten, die nicht nur im Kontext digitaler Medien wichtig sind

Grundsätze

- die Lehrkräfte dort abholen, wo sie stehen; spezifisch auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnitten; sonst könnte Fortbildung auch als Belastung empfunden werden und demotivierend wirken
- Einbindung aller Fortbildungen in ein schulisches Gesamt(fortbildungs)konzept und dessen Evaluation
- Haltungen und Strukturen fördern, die sich auf den Faktor *Collective Teacher Efficacy (CTE)* beziehen
- Prozesspromotion durch Schulleitung, die ihre Rolle als *leadership* begreift

Organisationsformen/Orte

- semi-formell in kollegialer Kooperation
- feste Teamfenster
- SchILF durch Lehrkräfte der eigenen Schule und/oder externe Anbieter
- an externen Orten (z.B. den Regionalstellen des künftigen Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung; den Stadt- bzw. Kreismedienzentren; in Räumlichkeiten externer Partner)

Externe Orte sind dann problematisch, wenn die spezifischen Bedingungen vor Ort (z.B. Raumgestaltungsmöglichkeiten/-größe; Atmosphäre; Hardware-/Softwareausstattung; Internetanbindung) eine entscheidende Rolle spielen.

Literatur

Ein Literaturverzeichnis finden Sie am Ende des Beitrages unter www.schulverwaltung.de oder erhalten Sie über die Redaktion.