



1. Einleitung

Ausgangslage

Evaluation hat im pädagogischen Bereich – insbesondere bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung – in den letzten 12 Jahren stark an Bedeutung gewonnen und nimmt bei Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung einen zentralen Platz ein (vgl. Böttcher/Keune 2011:124). Überall dort, wo Planungs- und Entscheidungsprozesse, pädagogisches Handeln oder Institutionen anhand von Kriterien beschrieben und bewertet werden sollen, bedient man sich auch in Deutschland – dem seit dem Ende der 1990er Jahre anhaltenden Trend in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion zu Steuerungsfragen im Bildungswesen folgend – systematischer, datenbasierter Evaluationsverfahren. Die Evaluationsergebnisse sind dann ihrerseits die Grundlage für neue Analyse- und Bewertungsprozesse und sollen zu einer nachhaltigen pädagogischen Qualitätsentwicklung beitragen (vgl. Baumert 1998, OECD 2001, Kempfert/Rolff 2005:7, Gessler 2009, Bos et al. 2009:275 ff., Klieme/Döbert 2009:317 ff.).

Angesichts der Hinwendung des deutschen Bildungssystems zur Output-Kontrolle und der mit ihr verbundenen Outputsteuerung wird in jüngster Zeit verstärkt die Frage nach der Wirksamkeit¹ von Evaluationen schul- und bildungspolitischer Maßnahmen gestellt. Zwar besitzen evidenzbasierte Evaluationen in Teilen hohe Praxisrelevanz, doch ob sie die Wirklichkeit der Akteure in Schule und Unterricht in ausreichendem Maße erreichen, ist empirisch bis dato wenig belegt (vgl. Böttcher/Keune 2011:130, Huber 2011:8, Husfeldt 2011:13 ff., Gärtner 2011:146). Zahlreiche vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderte und jüngst angestoßene Forschungsvorhaben des *Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF), die ihren Fokus auf die Wirksamkeit schulischer Evaluation legen, unterstreichen den aktuellen wissenschaftlichen Handlungsbedarf (vgl. Dederich 2012, Thiel 2012, Qesel et al. 2011).

¹ *Wirksamkeit* wird hier verstanden als Eigenschaft einer Maßnahme, eine beabsichtigte Wirkung auch tatsächlich hervorzurufen im Gegensatz zum Begriff *Wirkung*, der beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte einschließt (vgl. Landwehr 2011:36).



Bei der Betrachtung des für diese Problematik exemplarischen Bereich der Schulinspektion wird dies besonders deutlich. Über die Kausalität von Schulinspektion und die durch sie ausgelösten Veränderungen in der Schule ist erst äußerst wenig bekannt. Dies betont auch Böttcher (2010) anlässlich der jüngsten Fachtagung der *Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen zu Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (ARGEV 2010).

Er führt weiter aus: „[...] nach Sichtung von 31 nationalen und internationalen Zeitschriften der Jahrgänge 2005 bis 2009 auf Originalstudien zum Thema, dass ca. die Hälfte der Schulen keine Schulentwicklungsmaßnahmen auf Grundlage der Schulinspektion [implementieren].“ (Böttcher/Keune 2011:131 und Böttcher 2010:11f. unter Verweis auf Huber 2008). Außerdem sei „[...] kein Zusammenhang nachweisbar zwischen der Anzahl der umgesetzten Maßnahmen und den Inspektionsergebnissen.“ (Böttcher/Keune 2011:131 mit Verweis auf Gärtner et al. 2009). Für die Frage, ob Schulen die Inspektionsergebnisse zur Unterrichtsentwicklung nutzen, kommt Böttcher in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass bisher noch zu wenig Ergebnisse zur tatsächlichen Umsetzung von Maßnahmen und ihrer Wirkung vorlägen (vgl. Böttcher 2010:13 und Böttcher/Kotthoff 2007:7).

Bei der Suche nach umfassenden Erkenntnissen über die Auswirkungen von Qualitätsüberprüfungen und (externen) Evaluationen auf die pädagogische Praxis tritt eine weitere Problematik zutage: Wir wissen nicht nur wenig über die Wirksamkeit von schulischer Evaluation, sondern die wenigen vorliegenden Befunde sind – bezogen auf die erhoffte qualitätsoptimierende Wirkung – zudem auch noch recht ernüchternd. Der Transfer der Evaluationsergebnisse in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit scheint nur – wenn überhaupt – äußerst schwerfällig zu gelingen.

Im wissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre wurde diese Tendenz bereits vielerorts betont. So führt Tillmann (2009) bzgl. der Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards kritisch an: „Die vorliegende Forschung zu Feedback-Aktivitäten zeigt, dass die schulbezogene Umsetzung von Ergebnissen in Schulentwicklung ein sehr schwieriger Prozess ist. Dort gibt es wenige Konzepte, auch zu wenig Stützsysteme für die Schulen. Worauf gründet sich dann die Hoffnung, dass die Definition von Standards und ihre empirische Überprüfung zu Leistungsverbesserungen führt/führen wird?“ (Tillmann 2009:27).



Burkhard (2006) betont: „Ein Hauptproblem für die nachhaltige Wirkung von Evaluation ist die Nutzung und Umsetzung von Ergebnissen durch die Beteiligten. [...] Gerade an dieser Stelle zeigt sich aber ein typischer Knackpunkt, nicht nur von schulischer, sondern jeder Evaluation: Die Umsetzung der Ergebnisse in zielgerichtete Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung kann keinesfalls als selbstverständlich vorausgesetzt werden.“ (Burkhard 2006:10). Auch Tenorth (2009) fasst in seinem Beitrag zur Implementation von Bildungsstandards zusammen: „[...] die Differenz zwischen der Intention pädagogischer Programme und ihrer Wirkung in der pädagogischen Praxis [ist] unverkennbar.“ (Tenorth 2009:13). Böttcher/Keune (2011) führen zu bisherigen empirischen Untersuchungen aus: „[...] bisherige Forschungsbefunde [seien] nur Willenserklärungen [...], keine Ergebnisse zur tatsächlichen Umsetzung von Maßnahmen und ihrer Wirkung.“ (Böttcher/Keune 2011:131).

Döpp (2009) stellt in ihrer Untersuchung zu dreißig Jahren Erfahrungen aus der Lehrerforschung einen besonderen Aspekt der Probleme beim Transfer von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis heraus: Die fehlende Einbindung der Interessen der eigentlichen Akteure. Sie stellt fest, dass die auftretenden Transferprobleme auf ein Auseinanderfallen von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zurückzuführen seien (vgl. Döpp 2009:254 zitiert nach Horstkemper 2010:10 f.). „Wenn etwa der Eindruck entsteht, es sollten verstärkt [...] solche Fragen bearbeitet werden, die kein genuines eigenes Interesse artikulieren, sich aber in der Erziehungswissenschaft dringlich stellen, dann wird das offenbar ein Stück weit als Abrücken von zentralen Prinzipien empfunden.“ (Döpp 2009:256 zitiert nach Horstkemper 2010:10 f.). Maier (2010) kommt in seiner Studie zu standardbasierten Schulreformen im internationalen Kontext zu einem ähnlichen Ergebnis. Er konstatiert, „[...] dass vor allem schulische Leistungsmessungen mit einem formativen Charakter, d.h. mit einer auf Optimierung von Unterricht bezogenen Zielsetzung, effektiv sind.“ (Maier 2010 zitiert nach Gehrman et al. 2010:15).

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung vor einem Dilemma steht, das sich hier mit Horstkemper (2010) jedoch auch als „Wahl zwischen zwei grundsätzlich positiven Alternativen“ umschreiben ließe (Horstkemper 2010:9). Die Dualität schulischer Evaluation besteht darin, dass zum einen im Sinne einer *summativen* Evaluation geprüft



werden soll, was mit einem Programm oder einer Maßnahme erreicht worden ist, zum anderen soll Evaluation auch im Sinne einer *formativen* Evaluation zur Steuerung der Qualität pädagogischer Arbeit selbst herangezogen werden. Das heißt, der externe Blick soll neben dem Kontrolleffekt immer auch Impulse für die Weiterentwicklung der Organisation Schule und ihre pädagogische Qualität liefern (vgl. Huber 2011:8). Damit soll sich Evaluation im Idealfall auf das Handlungswissen der beteiligten Akteure selbst auswirken, denn der Erfolg des Systems Schule erwächst aus der Qualität der pädagogischen Arbeit. Diese wiederum resultiert aus dem Zusammenwirken von Lehrerinnen und Lehrern mit den Schülerinnen und Schülern (vgl. Huber 2011:7).

Es stellt jedoch weiterhin eine große Herausforderung dar, zu beantworten, wie und was genau aus Evaluationsergebnissen sinnvoll gelernt werden kann (vgl. Bohl/Kiper 2009:10 ff.). Bohl (2009) konstatiert: „Das Ungleichgewicht zwischen der Menge empirisch ermittelter Erkenntnisse einerseits und der geringen Anschlussfähigkeit dieses Wissens an den innovationsresistenten Unterrichts- und Schulalltag ist nicht zu übersehen.“ (Bohl 2009:309).

An diese Befunde knüpft folgende in die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zur Umsetzung von Evaluationsergebnissen eingebrachte These an: Beim Evaluieren des pädagogischen Handlungsfeldes, insbesondere von Schule und Unterricht, sei es für die Umsetzung, die Akzeptanz und die Nachhaltigkeit der Evaluationsergebnisse von besonderer Bedeutung, gerade die Akteure, d.h. Lehrkräfte, Dozenten und Multiplikatoren, selbst zu qualifizieren und zu motivieren, den Prozess der fortlaufenden Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle professionell selbstständig zu gestalten. Evaluation soll eine aus Sicht der Akteure sinnvolle und praxisrelevante Zielsetzung haben, die Evaluationsergebnisse sollen durch sie selbst beurteilt werden. Auf dieser Basis kann dann eine Qualitätssteigerung des eigenen pädagogischen Handelns stattfinden (vgl. Sander 2005, Meyer/Fichten 2010, zur pädagogischen Perspektive der Mündigkeit und der Wiedergewinnung des Pädagogischen vgl. Rießland 2010:42 ff. und Gruschka 2011:4).

Die Vertreter, die die Notwendigkeit unterstreichen, der Mündigkeit und der Autonomie der Akteure im Evaluationsprozess stärkeres Gewicht zu verleihen, zielen damit nicht auf die im wissenschaftlichen Diskurs und von Meyer (2010) als Allgemeinplatz deklarierte bekannte Formulierung „Professionalisierung



durch Forschung“ ab (Meyer 2010:29). Es geht hier um ein anderes Verständnis der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diesem liegt ein pädagogisches Selbstverständnis zugrunde, das durch Subjektorientierung charakterisiert ist und das an die Potenziale der Akteure anknüpft (vgl. Willemsen 2010, Altrichter/Posch 2007, Meyer 2010). Zu den Vertretern dieser Ausrichtung gehören auch die in der Tradition der schulischen Aktionsforschung stehenden Wissenschaftler Altrichter/Posch (2007). Sie führen aus: „Die Verbreitung von Innovationen muss [...] auf der Expertise und den Entwicklungsfähigkeiten der Lehrenden aufbauen, sie aktivieren und stützen. Unterricht wird nicht dadurch besser, dass Standards oder andere Ziele vorgegeben und überprüft werden, sondern dadurch, dass LehrerInnen sich durch sie zu Entwicklungsarbeit anregen lassen – zu einer reflektierten Entwicklungsarbeit [...], die die Vorgaben nicht „blind“ [...] in die Praxis umsetzt, sondern angesichts der spezifischen Bedingungen vor Ort reflektiert, schrittweise weiterentwickelt, immer wieder Rückmeldung sucht und so deren Potentiale zum Leben bringt.“ (Altrichter/Posch 2007:23).

Die vorliegende Arbeit knüpft an das skizzierte Spannungsverhältnis zwischen Praxisrelevanz und Rechenschaftslegung schulischer Evaluation an und wirft die Frage auf, ob und – wenn ja – welche Ansatzpunkte die pädagogische Wissenschaft selbst zur Optimierung der Wirksamkeit schulischer Evaluation unter Berücksichtigung der Akteure bieten kann, um das oben beschriebene Dilemma produktiv zu lösen.

In der hier vorliegenden Studie wird ein pädagogisch akzentuiertes Konzept von Evaluation entwickelt, das nicht nur evidenzbasiert und praxisrelevant sein soll, sondern die Akteure und ihre Urteilskompetenz in den Fokus stellt. Dieses pädagogische Evaluationskonzept wird im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojektes *abitur-online.nrw*, das als ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lehr-/Lernkultur im Bereich der Erwachsenenbildung und der Neuen Medien verstanden wurde, exemplarisch erprobt.

Pilotphase abitur-online.nrw

Der Start dieses Pilotprojektes der Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen wurde im September 2002 offiziell durch die damalige Bildungsministerin Gabriele Behler (SPD) bekannt gegeben. Damit wurde unter Leitung des



Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder (Nordrhein-Westfalen)² und des Landesinstituts für Schule (Soest, Nordrhein-Westfalen)³ sowie unter der Beteiligung der Verlage *Cornelsen* und *Klett* zum ersten Mal eine Projektinitiative in die Tat umgesetzt, die das Prinzip des selbstständigen Lernens mit Neuen Medien zum Ausgangspunkt einer neuen Lehr- und Lernkultur in der schulischen Erwachsenenbildung machte. „Selbstständig lernen zu können hilft beim Erwerb wichtiger Schlüsselkompetenzen des beruflichen Alltags. Es setzt aber auch Disziplin, Selbstorganisation und die Fähigkeit zum Zeitmanagement voraus. Die Möglichkeiten der Neuen Medien, insbesondere des Internet, können diesen Prozess unterstützen. Sie werden in dem Bildungsangebot *abitur-online.nrw*, das sich im Rahmen des Zweiten Bildungsweges an erwachsene Lerner richtet, in einer besonderen Kombination aus Präsenz- und Distanzlernen eingesetzt.“ (Westfalen Kolleg Dortmund 2011). Von Beginn an war von zentralem bildungspolitischen und wissenschaftlichem Interesse, inwiefern diese neue Lernkultur Veränderungen im Lehr- und im Lernprozess mit sich bringen würde. Für die Beantwortung dieser Frage wurde vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Nordrhein-Westfalen) eine umfangreiche empirische Evaluationsstudie in Auftrag gegeben.⁴ Sie erstreckte sich über die dreijährige Pilotphase, d. h. vom Beginn des Lehrgangs im September 2002 bis zu den ersten Abiturprüfungen im Juni 2004. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer professionellen Gemeinschaft⁵ – bestehend aus den im Lehrgang unterrichtenden Praktikern und externen Wissenschaftlern – durchgeführt und stellt das exemplarische Forschungsfeld dar, in dem ein pädagogisch verstandenes Evaluationskonzept erarbeitet werden soll.

Forschungsziele

Die vorliegende Arbeit verfolgt eine zweifache Zielsetzung: Zum einen wird ein pädagogisches Konzept von Evaluation entwickelt, exemplarisch angewendet und reflektiert, das professionelle Lerngemeinschaften im schulischen System

² Bezeichnung seit 2005: Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

³ Bezeichnung seit 2005: Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Nordrhein-Westfalen

⁴ Die detaillierten, die Evaluation leitenden Fragestellungen sind ausführlich in Kapitel 4 dargestellt.

⁵ Zur Bedeutung professioneller Gemeinschaften für die schulische Aktionsforschung vgl. Altrichter/Posch (2007)



darin unterstützt, die (eigene) pädagogische Praxis kritisch zu betrachten, aus den Evaluationsergebnissen zu lernen und sukzessive zu verbessern.

Zum anderen steht im Mittelpunkt der Studie, die oben beschriebene neue Lehr- und Lernkultur im Pilotprojekt abitur-online.nrw zu evaluieren. Die Studie stellt sich also die Aufgabe, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bei der Evaluation eines innovativen pädagogischen Prozesses so miteinander zu verknüpfen, dass das pädagogische Potenzial und das Professionswissen der beteiligten Praktiker berücksichtigt und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht werden kann.

Antizipierte Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der dargestellten dualen Ausrichtung von Evaluation sollen Antworten auf folgende Fragen gefunden werden:

1. Welches sind die spezifischen Herausforderungen, die das neue Lehr- und Lernkonzept abitur-online.nrw für die beteiligten Lehrenden und Studierenden darstellt?
2. Welches sind die typischen Handlungskonzepte, die Lehrende und Studierende im Pilotprojekt abitur-online.nrw entwickeln, um mit den neuen Herausforderungen des Pilotprojektes umzugehen?
3. Welche spezifischen Anforderungen können für Unterstützungsmaßnahmen von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen von abitur-online.nrw formuliert werden?
4. Können die empirischen Befunde für die Lehrenden und Studierenden durch die Anwendung eines pädagogisch verstandenen Konzeptes von Evaluation im Evaluationsprozess selbst nutzbar gemacht werden, d. h. gelingt es, das Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung und Praxisrelevanz im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung produktiv zu lösen?



Gliederung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach dem einleitenden Teil eins legt das zweite Kapitel zunächst die Voraussetzungen, die Geschichte und die bildungspolitischen Ziele des Pilotprojektes abitur-online.nrw der Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen dar. Um zu verdeutlichen, in welchem sozialen Kontext die Evaluation stattfindet und auf welches Professionswissen und welche praktischen und strukturellen Ressourcen bei der Evaluation zurückgegriffen werden kann, werden die Projektpartner, die beteiligten Akteure und die durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen und Vorarbeiten vorgestellt.

In **Kapitel 3** werden die im Hinblick auf die Forschungsziele relevanten theoretischen Rahmenbedingungen analysiert. Diese ergeben sich aus den zwei grundlegenden bildungspolitischen Hoffnungen bzw. den erfolgversprechenden Innovationen, mit denen das Pilotprojekt abitur-online.nrw von Beginn an verbunden war:

- Das internetbasierte Lernen offeriere eine Vielzahl neuer Lehr- und Lernmöglichkeiten.
- Das neue Lehr-/Lernarrangement fördere in besonders hohem Maße das selbstständige Lernen.

Diese beiden das Pilotprojekt kennzeichnenden neuen Lehr- und Lernbedingungen werden im **Kapitel 3.1** und **Kapitel 3.2** im Hinblick auf für das Gelingen des Projektes relevante Aspekte analysiert, um sie in die weitere empirische Untersuchung einfließen zu lassen.

Kapitel 3.3 widmet sich der Frage, wie ein pädagogisches Konzept von Evaluation aussehen müsste, welches das zu Beginn vorgestellte Dilemma zwischen Rechenschaftslegung und Praxisrelevanz im vorliegenden Beispiel produktiv lösen könnte. Es verschränkt und konkretisiert die bisherigen Ergebnisse, und es werden die Kennzeichen eines pädagogischen Konzeptes von Evaluation entwickelt und zu anderen Evaluationskonzepten abgegrenzt, um sie bei der Evaluation anzuwenden.

In **Kapitel 4** erfolgt die Beschreibung des Evaluationsverfahrens. In seinem Mittelpunkt stehen das theoretische Design, Methoden, Instrumente und der Verlauf der Evaluationsstudie.



Der **Ergebnisteil 5** untergliedert sich in drei Schwerpunkte: In **Kapitel 5.1** werden die Evaluationsergebnisse der über drei Jahre angelegten Lehrenden- und Studierendenbefragung zu zehn ausgewählten Schwerpunkten präsentiert. Anschließend werden die spezifischen Herausforderungen, Handlungskonzepte und Entwicklungsaufgaben des Lehrens und Lernens im Lehrgang abitur-online.nrw identifiziert und abschließend zusammengefasst.

Diese werden im Hinblick auf typische Anforderungsprofile an Lehrende und Studierende untersucht, die sich im Verlauf der Datenerhebungen als wesentlich für den Lehr- und Lernerfolg herausgestellt hatten.

In **Kapitel 5.2** werden dann mithilfe der Methode der Typisierung des Datenmaterials praxisrelevante Erfolgsfaktoren abgeleitet und zu Fallreihen gebündelt. Es konnten jeweils vier relevante Dimensionen eruiert und für die Typisierung der Lehrenden und Studierenden genutzt werden. Diese werden in Form einer Online-Lehr-/Lerntypologie dokumentiert.

Auf der Basis dieser empirisch gewonnenen Erfolgsfaktoren wird für die Wirksamkeit der Projektevaluation im Qualitätssicherungsprozess in **Kapitel 5.3** ein Instrument zur reflexiven Selbstevaluation entwickelt, seine Erprobung beschrieben und die Ergebnisse kritisch bewertet.

In **Kapitel 6** werden die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsziele zusammengefasst und das Konzept einer pädagogisch verstandenen Evaluation abschließend diskutiert.



2. Das Pilotprojekt abitur-online.nrw

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, auf welche praktischen und strukturellen Ressourcen bei der Evaluation zurückgegriffen werden kann und in welchem sozialen und bildungspolitischen Kontext die Ziele der projektbegleitenden Evaluation moduliert werden. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass schulische Evaluation immer auch in einem Umfeld stattfindet, in dem Personengruppen mit unterschiedlichen Interessen und aus unterschiedlichen Beweggründen und Perspektiven interagieren. Brandt (2007) geht davon aus, dass „[...] die Planung und Durchführung von Evaluationen [...] zum einen durch das soziale Umfeld, in dem sie stattfinden, beeinflusst [wird], zum anderen stellen Evaluationen gleichzeitig auch einen Eingriff in dieses soziale Umfeld dar.“ (Brandt 2007:168). Unterschiedliche Interessengruppen können demnach die Evaluation beeinflussen, gleichzeitig werden sie aber auch durch sie beeinflusst (vgl. Brandt 2007:164 ff.). Im Pilotprojekt abitur-online.nrw ist das soziale Umfeld vielschichtig. Es konstituiert sich sowohl aus den aktiven Lehrenden und erwachsenen Studierenden als auch aus den Initiatoren, die mit dem Projekt klare bildungspolitische und pädagogische Ziele verbanden. Weiterhin wurde schon bei der Projektkonzeption großer Wert auf die Zusammenarbeit von den beteiligten Lehrenden mit den Materialentwicklern, Verlagen und Wissenschaftlern gelegt. Diese Kooperation setzte sich auch prozessbegleitend fort.

Um die für die Evaluation relevanten Implikationen aus diesem sozialen Kontext herauszuarbeiten, werden im Folgenden diese unterschiedlichen Interessengruppen näher dargestellt. Beginnend bei den Intentionen, die mit der Entstehungsgeschichte, der Durchführung und dem bildungspolitischen Auftrag verbunden waren, wird anschließend der pädagogische Anspruch an die Akteure des Pilotprojektes abitur-online.nrw skizziert und es werden die unterschiedlichen Interessen an der Evaluation herausgearbeitet.



2.1 Geschichte und bildungspolitischer Auftrag

Leitidee

„Selbstständiges Lernen macht Schule!“ war das Motto der Initiative *abitur-online.nrw – Selbstständiges Lernen mit Neuen Medien in der gymnasialen Oberstufe* (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 2003). Unter diesem gemeinsamen Dach sind in den Jahren 2002 bzw. 2003 unter Leitung des damaligen Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen⁶ und des Landesinstituts für Schule Nordrhein-Westfalen⁷ sowie unter Beteiligung der Verlage Klett und Cornelsen zwei große Projekte gestartet worden, die Pilotfunktion für die Schullandschaft haben sollten.

Das Pilotprojekt der Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen *abitur-online.nrw*, das am 4. September 2002 offiziell durch die damalige Bildungsministerin Gabriele Behler (SPD) auf der Bildungsmesse Didacta in Köln eröffnet wurde, sollte damals als ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Erwachsenenbildung verstanden werden, der verstärkt auf eigeninitiatives Lernen setzt und zugleich die Möglichkeiten der elektronischen Medien, insbesondere des Internet nutzt.

Das Folgeprojekt SelGO⁸ – dessen Startschuss am 1. August 2003 fiel, stand für die Förderung des selbstgesteuerten Lernens von Jugendlichen (und Erwachsenen) mit Neuen Medien in der gymnasialen Oberstufe. Ziel war und ist es bis heute, modular aufgebaute Unterrichtseinheiten in das herkömmliche Lernangebot der Gymnasien, Gesamtschulen und Weiterbildungskollegs zu integrieren. Die Erfahrungen, die zunächst in dem Blended-Learning-Lehrgang an den Weiterbildungskollegs gesammelt wurden, sollten in das Folgeprojekt SelGO einfließen⁹.

⁶ Bezeichnung seit 2005: Ministerium für Schule und Weiterbildung.

⁷ Bezeichnung seit 2005: Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Nordrhein-Westfalen.

⁸ Abkürzung für: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe.

⁹ Das Modellprojekt SelGO wurde auf der Bildungsmesse 2004 in Köln mit dem Sonderpreis *digita 2004* ausgezeichnet und als ein pädagogisch-didaktisch hervorragend gestaltetes sowie zukunftsweisendes Konzept gewürdigt, das E-Learning als wichtiges Instrument des lebenslangen Lernens vermittelt (vgl. Günther 2004).



Bildungspolitischer Auftrag

Mit der Projektinitiative waren von Seiten des Ministeriums folgende innovative bildungspolitische Ziele verbunden, die bis heute nicht an Geltung verloren haben. Sie finden sich nunmehr zum Teil vielerorts in curricularen Vorgaben und Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, insbesondere der Bildungsgänge für den Zweiten Bildungsweg wieder (vgl. Bildungsportal der Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2006 und 2011):

1. Die Lernenden sollen zu lebensbegleitendem Lernen befähigt werden.
2. Die Projektinitiative soll das hohe Potenzial der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für die innovative Vermittlung von Wissen ausschöpfen.
3. Es sollen Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess, Teamfähigkeit, Zeitmanagement sowie metakognitive Lernprozesse gefördert werden.
4. Es sollen neue Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden entdeckt werden.
5. Es soll zeit- und ortsunabhängiges Lernen und Arbeiten ermöglicht werden.
6. Der Unterricht soll durch eine Ausdifferenzierung von Phasen selbstständigen Lernens und von individuellen Kurzlehrgängen über Lernstandsdiagnosen bis hin zu projektorientierten und kooperativen Arbeitsformen angereichert werden.
7. Es soll eine verbesserte Binnendifferenzierung durch Förderangebote für lernschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende erfolgen.
8. Es soll gezielte außerunterrichtliche Stützangebote sowie die Bereitstellung zusätzlicher Lernangebote im Rahmen der Profilbildung von Schulen geben.
9. Profitieren sollen auch die Lehrerinnen und Lehrer: Das innovative Konzept des selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien und die damit einhergehende veränderte Lehrer- bzw. Schülerrolle soll zu der Entwick-



lung einer neuen Kultur des Lernens und Lehrens und somit zur Unterrichtsentwicklung und zur Entwicklung von Schule beitragen.

Ute Schäfer (SPD), die Nachfolgerin im Amt der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder Nordrhein-Westfalen, beschrieb die bildungspolitischen Herausforderungen, die mithilfe der oben skizzierten Projekte angenommen werden sollten, in ihrem Grußwort zum Projektstart wie folgt: „Selbstständiges, lebensbegleitendes Lernen ist von zentraler Bedeutung für berufliche Chancen und die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe. Gleichzeitig gehören die nahezu unbegrenzten Möglichkeiten von Internet und netzgestütztem Lernen in vielen Unternehmen und Bildungseinrichtungen inzwischen zum Alltag. Medienkompetenz und die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen zu vermitteln und gleichzeitig den Zugang zu Neuen Medien und Lernangeboten für alle zu ermöglichen, ist Voraussetzung für Chancengleichheit und damit Kernaufgabe von Schule und Weiterbildung.“ (Schäfer 2003:7).

Das Ministerium sah demzufolge in dem Pilotprojekt abitur-online.nrw eine große Chance für den Beginn einer neuen Lehr-/Lernkultur, die durch den ortsunabhängigen Einbezug digitaler Medien einem neuen Klientel den Zugang zu Weiterqualifizierung und zu einem höheren Bildungsabschluss ermöglichen sollte.

Die bis heute bestehenden Leitideen für das Pilotprojekt der Weiterbildungskollegs in Nordrhein-Westfalen abitur-online.nrw lassen sich noch – in Abgrenzung zu SelGO – hinsichtlich der besonderen Zielgruppe der *erwachsenen* Lerner – wie folgt präzisieren: Das Pilotprojekt der Weiterbildungskollegs abitur-online.nrw soll eine konkrete Antwort auf die Flexibilisierung der Arbeitszeiten, auf den Wunsch, Familie und Beruf vereinbaren zu können sowie auf die aktuelle und zentrale Bedeutung selbstständigen, lebensbegleitenden Lernens („*life-long-learning*“) für die berufliche Weiterentwicklung sein.

Viele Berufstätige haben Schwierigkeiten, ihr Abitur zu festen Unterrichtszeiten auf dem zweiten Bildungsweg nachzuholen. Abitur-online.nrw soll es dieser Gruppe ermöglichen – bei reduzierter Präsenzzeit – die Hälfte ihrer 20 Unterrichtswochenstunden am heimischen Computer zu absolvieren. In der sogenannten Distanzlernzeit wird das Selbst-Studium durch speziell als Online-Tutoren qualifizierte Fachlehrer-/innen über eine eigens entwickelte Lernplattform betreut, auf der das Unterrichtsmaterial bereitgestellt und über die kommuniziert



wird. Auch die Studierenden untereinander sind als Lerngruppen vernetzt. Der Lehrgang abitur-online.nrw soll es demzufolge einer ganz neuen Zielgruppe, die vorher aus Angeboten der Weiterbildung mit starrer Zeiteinteilung ausgeschlossen war, ermöglichen, einen Schulabschlusslehrgang zu besuchen und sich weiter zu qualifizieren (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 2003). Die Anforderungen des Lehrgangs abitur-online.nrw knüpfen somit direkt an wichtige Prinzipien der Erwachsenenbildung an, denn der Lehrgang soll:

1. Die weitgehende Selbststeuerung des Lernprozesses,
2. eigeninitiatives Lernen,
3. die Erweiterung von Medien- und Methodenkompetenzen sowie
4. eine Kompetenzerweiterung im Bereich des Wissensmanagements und der Metakognition ermöglichen (vgl. Brinkmüller-Becker 2006).

Auch Barbara Sommer (CDU), von 2005 - 2010 Ministerin für Schule und Weiterbildung in NRW, unterstrich in ihrer Rede zur Weiterbildungspolitik der Landesregierung vom Dezember 2005 – mit Blick auf die PISA-Ergebnisse vom 3. November 2005 (vgl. Prenzel et al. 2005) – die Dringlichkeit, einer neuen Klientel größere Bildungschancen durch Angebote der Weiterbildung zu erschließen: „Als Pädagogin ist es mir [...] immer wichtig gewesen, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu fördern, denen es nicht gelingt, ihr Potenzial an Begabung auszuschöpfen. Noch immer erreichen viel zu viele Schülerinnen und Schüler keinen Schulabschluss und noch immer gelingt es viel zu vielen jungen Menschen nicht, einen erfolgreichen Einstieg in Beruf und Gesellschaft zu finden. Dies zu ändern, daran arbeiten wir mit aller Kraft. Die Weiterbildung leistet seit vielen Jahren Erhebliches, um junge Erwachsene beim Nachholen von Schulabschlüssen zu unterstützen. Auch das hilft mit, die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft zu verringern [...].“ (Sommer 2006).

Ein weiterer zukunftsweisender Aspekt des Lehrgangs abitur-online.nrw besteht – wie bereits oben erwähnt – bis heute in der Tatsache, dass die Teilnehmer/innen nicht nur die Fachhochschulreife bzw. die Allgemeine Hochschulreife erlangen können, sondern dass im Kontext dieses E-Learning-Angebotes zwei spezielle Schlüsselqualifikationen besonders gefördert werden.

Die Absolventen des Lehrgangs abitur-online.nrw unterscheiden sich insofern von Studierenden konventioneller abendgymnasialer Bildungsangebote, als sie im



Bereich der Medien- und der Selbstlernkompetenz über überdurchschnittlich hohe Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die sie sich im Verlauf des Lehrgangs angeeignet oder vervollkommnet haben.

Die Bedeutung des E-Learning-Angebotes für die zukünftige Arbeits- und Lebenswelt und für neue Lern- und Lehrformen fasst die Landesregierung Nordrhein-Westfalen in ihrem Bildungsportal (2006) wie folgt zusammen: „E-Learning ist der Oberbegriff für ein elektronisch unterstütztes Lehren und Lernen – sei es online im weltweiten Netz oder offline mit multimedialen CD-ROMs. E-Learning ermöglicht ein zeit- und ortunabhängiges Lernen und Arbeiten in virtuellen Klassenräumen, den Austausch mit Lernern in digitalen Chatforen, die synchrone und asynchrone tutorielle Betreuung über das Internet und einen schnellen Zugang zu Bildungsangeboten und -infrastrukturen. E-Learning fördert neue, kreative Lernformen und bringt Lehrende und Lernende weltweit zusammen. In der Arbeits- und Lebenswelt der Zukunft kann es den Wissenserwerb mobiler und flexibler gestalten: Wer in Zukunft lernen will, kann dies von zu Hause aus, von der Schule oder der Hochschule aus oder sogar von unterwegs. In der Wissensgesellschaft wandeln sich die Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten der Bürgerinnen und Bürger täglich. Der Wunsch zur Mobilität und zum Erwerb vielfältigen Wissens überall auf der Welt und unabhängig von tradierten Institutionen stellt neue Herausforderungen an Lern- und Sozialisationsformen in Schule, Hochschule und bei der Weiterbildung. E-Learning mit einer intelligenten Mischung aus virtuellen und realen Angeboten wird verstärkt zu einer attraktiven Alternative für ein selbst gesteuertes und selbstständiges Lernen einer Generation @ in einem globalisierten Bildungsmarkt.“ (Bildungsportal der Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2006).

Die Dringlichkeit dieses Wunsches hat in den letzten Jahren keineswegs an Bedeutung verloren. So betont Prof. Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung (CDU) im Vorwort des Expertenberichtes zur Bedeutung von Medienbildung für gesellschaftliche Teilhabe den staatlichen Bildungsauftrag (2010): „[...] Angesichts einer sich rasant verändernden Welt wird eigenständiges lebensbegleitendes Lernen zunehmend zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit. Mit den Digitalen Medien entwickeln sich neue Lern- und Arbeitsformen, die die traditionellen Qualifizierungs- und damit Bildungsprozesse immer stärker verändern. [...] Nur ein kriti-